

L'integrazione scolastica e sociale

Vol. 11, n. 4, settembre 2012

L'integrazione scolastica e sociale

La rivista esce cinque volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 33,50 (per abbonamenti individuali) o € 38,80 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a *Edizioni Centro Studi Erickson*, Via del Pioppeto 24 – 38121 Trento, specificando l'indirizzo esatto.

Numeri singoli € 10,00. Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo al Centro Studi Erickson.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 dicembre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso
il Tribunale di Trento
n. 1110 dell'8/1/2002

ISSN: 1720-996X

Dir. resp. Marika Giovannini

Direttore

Marisa Pavone, *Università di Torino* (marisa.pavone@unito.it)

Proposte di articoli, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista. Gli articoli saranno valutati con una procedura «in doppio cieco» da un Comitato di Referee, coordinato da Emanuela Schiavello.

Condirettori

Andrea Canevaro, *Università di Bologna*

Dario Ianes, *Università di Bolzano e Centro Studi Erickson*

Responsabile contenuti normativi

Salvatore Nocera, *FISH / Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap*

Responsabile aspetti europei

Lucia de Anna, *Università di Roma*

Comitato tecnico scientifico

Maria Teresa Cairo, *Università Cattolica di Milano*

Roberta Caldin, *Università di Bologna*

Andrea Canevaro, *Università di Bologna*

Lucio Cottini, *Università di Urbino*

Luigi d'Alonzo, *Università Cattolica di Milano*

Lucia de Anna, *Università di Roma*

Giuseppe Elia, *Università di Bari*

Angelo Errani, *Università di Bologna*

Anna Maria Favorini,

Università di RomaTre

Carlo Fratini, *Università di Firenze*

Maria Antonella Galanti,
Università di Firenze

Charles Gardou, *Università di Lyon*

Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*

Francesco Gatto, *Università di Messina*

Maura Gelati, *Università statale di Milano*

Dario Ianes, *Università di Bolzano*

Franco Larocca, *Università di Verona*

Angelo Lascioli, *Università di Verona*

Elisabetta Madriz, *Università di Trieste*

Elena Malaguti, *Università di Bologna*

Pasquale Moliterni, *Università di Roma*

Ferdinando Montuschi,
Università di RomaTre

Antonello Mura, *Università di Cagliari*

Rosa Oria, *Università di Extremadura*

Patrizia Sandri, *Università di Bologna*

Nenad Suzić, *Università di Banja Luka*

Redazione

Emanuela Schiavello

Fotocomposizione

Loretta Oberosler

Copertina

Giordano Pacenza

Stampa

Esperia srl – Lavis (TN)

handicap
diversità
svantaggio

11/4
settembre 2012

L'integrazione scolastica e sociale

Rivista pedagogico-giuridica

Indice

| | |
|--|---------------------------------|
| Editoriale Andrea Canevaro | 325 |
| Monografia Passioni. Relazioni di aiuto in tempi di crisi economica e civile a cura di Mario Paolini Accelerare o cambiare marcia? Elementi per analizzare l'attuale situazione dell'integrazione delle persone con disabilità Carlo Lepri Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica Michele Mainardi Una mattina come tante... Un'esperienza d'intervento con persone disabili in Africa Rachael Wachera Incontri. La situazione attuale della cultura dell'integrazione vista da alcuni <i>stakeholders</i> a cura di Mario Paolini | 328 331 340 349 353 |
| Forum Nostalgia canaglia Andrea Canevaro Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una «neurodidattica»? Paola Damiani | 363 367 |
| Buone prassi «Fabbricastorie... riciclando». Percorso di scrittura e produzione creativa in un'ottica inclusiva Addolorata Vantaggiato Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva. Strategie per l'inclusione degli alunni con disabilità nella scuola secondaria di primo e secondo grado Bruno Galante | 379 390 |

| | |
|-------------|-----|
| News | 405 |
|-------------|-----|

| | |
|-------------------------|--|
| Aggiornamenti normativi | |
|-------------------------|--|

| | |
|-------------------|-----|
| Recensioni | 407 |
|-------------------|-----|

Editoriale

La profonda crisi che stiamo vivendo rivela, e ne è in buona parte motivata, la difficoltà a collegare i comportamenti individuali con una prospettiva e un progetto comuni a tutti e tutte. Su questo scollamento si sviluppa la diffusione dell'illegalità, fatta di evasioni quotidiane; trascuratezza dei codici di comportamento collettivo, da quello stradale a quello della sicurezza; utilizzo di forme improprie non solo per l'avanzamento di carriera e, prima ancora, per avere un posto di lavoro, ma anche per ottenere risposte adeguate, ad esempio, ai bisogni di cura.

Il terremoto che ha colpito recentemente la regione Emilia Romagna ha fatto capire che i comportamenti individuali, se risultano privi di connessione con un disegno comune, portano alla disperazione. Lo ha fatto capire a chi lo ha vissuto e a chi lo sta vivendo. Ma chi lo ha visto da telespettatore che cosa ha capito? Non basta commuoversi e versare una somma di denaro a favore delle popolazioni terremotate. Bisognerebbe capire la distruttività del modello che ci ha portato alla crisi e che il terremoto ci dimostra senza coperture.

Proviamo a indicare alcuni temi da sviluppare, per fare in modo che la crisi permetta di realizzare innovazioni utili

a uscire da essa e in grado di sviluppare un nuovo modello, in cui i comportamenti individuali si colleghino al disegno comune. Lo facciamo tenendo presente l'impegno tematico di questa rivista.

Parliamo di manutenzione, infrastrutture, profili professionali e logiche integrate. Nella logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo, le parole «grandi opere» promettono miracoli e permettono di farci percepire le manutenzioni come piccole opere, quindi trascurabili. Le grandi opere promettono molti posti di lavoro. Nello stesso tempo, gli addetti alla manutenzione scompaiono. Non vengono rinnovati i contratti di lavoro e chi va in pensione non viene sostituito. Il disegno comune che le manutenzioni sviluppano nella quotidianità viene sostituito da una mera promessa.

Nel frattempo, i comportamenti individuali sono lontani dalla partecipazione a un progetto comune, e ognuno si arrangia come può per vincere la «lotteria» del grande progetto promesso. Nel frattempo, l'ascensore che servirebbe a chi vive con una disabilità, permanente o temporanea, resta fermo in attesa di una manutenzione che non verrà mai eseguita. Nelle manutenzioni, oltre ai posti di lavoro, si possono realizzare

progressivamente le innovazioni che favoriscano accessibilità e fruibilità. Le manutenzioni avviano una dinamica di cambiamento rassicurante.

Passiamo ora a esaminare le infrastrutture. Nella logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo, le infrastrutture prese in considerazione sono quelle che realizzano un profitto, senza alcuna considerazione della redistribuzione di risorse che i meccanismi dei tributi fiscali dovrebbero assicurare. Le infrastrutture diventano un'offerta commerciale e sono realizzate esclusivamente per il pubblico pagante. Questa sembra essere la linea intrapresa dalle nostre ferrovie, quando l'amministratore delegato esprime pubblicamente la difficile sopportabilità delle linee ferroviarie dei pendolari, che se ne servono per andare a lavorare o a studiare. E, di conseguenza, ipotizza la fine della gestione di queste infrastrutture. Nello stesso tempo promuove treni di lusso, con ben quattro livelli di offerta su linee veloci (uno, il più quotato, mette a disposizione di otto viaggiatori paganti un intero vagone, dotato di confort e servizi adeguati, ecc.).

La nostra Costituzione diventa in questo modo un documento sempre meno presente e riconoscibile nelle scelte e nelle dichiarazioni dei decisori. E sempre più lontana dai cittadini, a loro volta trasformati in teleutenti disinformati e ansiosi di vincere a qualche gioco di fortuna. Nel frattempo chi vive con una disabilità, permanente o temporanea, non riesce a prendere il treno e, se lo prende, ha a disposizione, con molta probabilità, toilette inaccessibili alle persone nelle sue condizioni. Le infrastrutture accessibili e fruibili per tutte e tutti sono un contributo per una società che possa uscire rinnovata

dalla crisi che sta attraversando.

Esaminiamo ora i profili professionali. Solitamente viene richiamata la sicurezza come problema di controllo del territorio da parte delle forze dell'ordine, magari con l'ausilio di telecamere di sorveglianza. Questo sta nella logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo. Vorremmo prendere in considerazione una sicurezza che abbia come riferimento le competenze. Ciò implicherebbe la possibilità di sapere a chi rivolgersi. E avere chiarezza di percorsi per arrivare a competenze inscritte in un preciso profilo professionale. Per chi vive con una disabilità, permanente o temporanea, significa certezza di percorsi. E questo permette di sfuggire a due aspetti della logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo: la risposta della «copertura» dequalificata, per chi non può spendere e, per chi può, la risposta degli specialisti «a mercato».

Concludiamo con le logiche integrate. Si tratta di non seguire la logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo. Che frazioni e fa ragionare sul frammento senza esaminare l'insieme. La mansione e non il processo. Questo permette di credere che sia un vantaggio decidere di effettuare l'esternalizzazione dei servizi sociali alle cooperative da parte degli enti locali, senza esercitare alcuna forma di controllo.

A Torino sta succedendo una cosa del genere, che temiamo possa essere generalizzabile. Le ragioni, tutte nella logica del modello che ci fa vivere la crisi che stiamo vivendo, sono riconducibili a questi elementi, certamente reali: in seguito alla crisi economica gli enti pubblici hanno ridotto i finanziamenti; le cooperative sociali hanno dimezzato l'orario di lavoro dei dipendenti; di conseguenza, per coprire i servizi rivolti

agli utenti ruotano educatori diversi (ci sono bambini e adolescenti in difficoltà intorno ai quali ruotano più educatori a tempo parziale; educatori maschi assegnati per il supporto a domicilio a madri musulmane praticanti, ecc.). Se consideriamo, nella logica innovativa, il quadro generale, dobbiamo partire dalla constatazione che la qualità dei servizi si sta drasticamente frammentando e impoverendo, a scapito soprattutto dei soggetti più deboli (minori e anziani), che non sono in grado di far sentire le loro ragioni.

Le logiche integrate suggeriscono di superare la logica del funzionamento frazionato, che illude di risparmiare sul frammento, costruendo la premessa di incremento di spesa sull'insieme.

Logiche integrate, o logiche processuali. Logica frazionata, o logica della singola mansione.

Nello specifico tematico di questa rivista, schematizziamo tre passaggi fondamentali:

- 1. L'integrazione non deve essere ridotta al modello del «sostegno». Dobbiamo renderci conto che molti familiari di chi cresce con una disabilità, permanente o temporanea, sono indotti a credere che il loro sacrosanto diritto all'integrazione sia possibile unicamente con il costante «appoggio» individualizzato. Non possiamo non ascoltare queste richieste, ma dobbiamo darne un'interpretazione*

condivisa in una dinamica evolutiva e non statica.

- 2. Non si deve pensare che l'integrazione scolastica esaurisca l'impegno per l'inclusione delle persone con disabilità. La scuola è un preambolo e deve poter permettere l'esplorazione del futuro di ciascuno.*
- 3. Impegnarsi per l'inclusione nel mondo. Dopo la scuola non possono esserci «depositi» in cui collocare le persone che hanno una disabilità. Usiamo, volutamente, la parola antipatica «deposito», per indicare una situazione non evolutiva, rispondente all'idea che un soggetto non possa più vivere nessun cambiamento. In questo modo sembra più facile, ed efficiente, il controllo della previsione di spesa. Pensiamo ai centri diurni che integrano diversi temi, le disabilità e la cura del territorio, o la memoria degli anziani, o le ricette delle nonne. Queste indicazioni non sono invenzioni di fantasia. I centri diurni che hanno dimostrato livelli di qualità hanno sviluppato la loro esperienza in questa direzione, impegnandosi in maniera eccellente con «utenti» con disabilità e, nello stesso tempo, lavorando per stampare stoffe, produrre marmellate, organizzare cineforum, ecc.*

La nostra Costituzione dice che la Repubblica italiana è fondata sul lavoro. Il lavoro non manca. Buon lavoro a tutti!

Andrea Canevaro

Passioni

Relazioni di aiuto in tempi di crisi economica e civile

a cura di Mario Paolini*

monografia

Passione. Patia. Em-patia. Sim-patia. Anti-patia. A-patia: *tutte questioni legate al patire e dunque alla passione...* Carlo Lepri ha descritto,¹ in apertura di questa monografia, una fase storica del lavoro sociale identificabile come «ideologia dell'integrazione», a cui sono seguite altre fasi in un processo di elaborazione e stratificazione di un pensiero e di un pensare. Ma come si fa ad appassionarsi a qualcosa in questo particolare periodo storico, in un Paese che sembra avere scelto come modello dominante l'essere furbi e come disvalore il suo contrario? Passione e furbizia appartengono forse alla stessa intelligenza nel modello di Gardner e rappresentano facce antitetiche di un'unica capacità? Ha senso reintrodurre nella discussione il concetto di passione, che mi viene da semplificare, ma non per questo svilire, in quello di far bene le cose, se molti degli elementi che corrodono la voglia di appassionarsi sono altri e altri-da-me? Responsabilità condivise e ripartibili in quote, che allontanano la possibilità di

arrivare alle responsabilità individuali di ognuno, che invece rimangono intatte e quotidianamente esposte, ci illudono che in fondo si tratta di qualcosa che spetta agli altri e non a ciascuno, e che «ciascuno» significa «anch'io».

Il modello italiano per l'integrazione non ha una figura carismatica attorno a cui far ruotare tutto ciò che è accaduto in questi anni, ma un movimento di partecipazione attiva in cui si sono incontrati persone e bisogni diversi, utopie e progetti differenti. Non c'è mai innovazione se non c'è sogno... Sono affezionato a una frase di Canevaro che ho letto tanto tempo fa, ed egli mi scuserà se non ricordo dove, che diceva: «La cultura dell'integrazione è rendere normale domani quel che ieri era impossibile».

Il telefonino è il primo esempio che mi viene in mente per descrivere qualcosa che ieri era impossibile e oggi è talmente normale da rendere impossibile pensare che se ne potrebbe fare a meno. Chi fa l'insegnante di sostegno, chi riveste il ruolo di operatore sociale, fa un lavoro che esiste perché qualcuno lo ha immaginato e ha testardamente agito, collaborando con altre persone, per rendere possibile qualcosa che prima non c'era. Serve far memoria per ricostruire un'identità che oggi appare

* Pedagogista.

¹ C. Lepri, *Viaggiatori inattesi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

fortemente logorata e resa fragile da un ambiente sociale che partecipativo non è più; non più solo Bambini che si perdono nel bosco,² ma adulti che si perdono e, anziché curare e cogliere i frutti di questo bosco di idee e processi utili a tutti, senza accorgersene forse corrompono le ragioni per cui si sono realizzati servizi e strutture. I servizi sono la parte terminale, tangibile, di un modello complesso che si regge grazie alla costante interazione di altre parti: non basta la semplice somma di esse e non conta esclusivamente il fatto che siano tante o poche. Il risultato del lavoro di questi servizi, ottenuto da persone che operano in essi e che definisco «operatori in relazione di aiuto», non è spesso visibile ed è difficilmente quantificabile, perché il benessere non è riducibile a una serie di crocette apposte su una scheda di valutazione e la qualità della vita dipende dall'interazione tra la persona e l'ambiente. Dunque, qualsiasi azione che miri all'uno o all'altro è inutile e, a volte, produce esiti sbagliati. La prospettiva ecologica richiede una specifica competenza, adeguate conoscenze e un modello condiviso di rispetto della cittadinanza. Dunque l'essere dell'operatore in relazione di aiuto è un essere politico e, di conseguenza, ha senso parlare della necessità di avere passioni. In questa monografia si parla poco della scuola e ritengo opportuno scusarmi per questa mancanza con chi cercasse, invece, un approfondimento specifico. Credo che, però, emergano dai vari scritti la preoccupazione e il desiderio che la scuola e chi in essa vive e lavora colgano appieno l'importanza del proprio ruolo in questa fase: si tratta di un ruolo di orientamento e di formazione, di cultura e di competenze,

con la cura e l'attenzione a costruire un'integrazione nella scuola che sia funzionale alla creazione dell'inclusione nella vita di ogni giorno fuori dalla scuola. La cultura e la formazione assumono un ruolo centrale di garanzia per mantenere una rotta che abbia una meta ed evitare derive diverse alimentate dall'attuale crisi valoriale ed economica: è il tema trattato da Michele Mainardi nel secondo contributo di questa monografia.

Come stanno reagendo le persone che lavorano nei servizi a ciò che accade? Alla precarizzazione, alla chiusura, alla diminuzione delle risorse? Cosa comporta il silenzio assordante che sembra accompagnare l'emergere di crescenti criticità? Carlo Lepri ci consente di ragionare sull'integrazione «in difesa» e «indifesa» e sul perché non si possa stare fermi a guardare.

E poi l'Africa... Madre universale del mondo, come canta la straordinaria voce di Angélique Kidjo. Africa come rifugio per rimettersi in pace con la coscienza? Africa come nostalgia di un mondo irrimediabilmente distante dal nostro? Più semplicemente, un'occasione per conoscere e riflettere.

La testimonianza di Rachael Wachera, contenuta nel terzo articolo della monografia, aiuta a ricordare che il lavoro in relazione di aiuto richiede comunque passione: c'è posto per tutti e per differenti motivazioni.

Guardo la foto della piccola Sally (vedi figura 1) che fa riabilitazione motoria con uno standing costruito con dei rami legati tra loro e piantati per terra. Guardo quella foto per potermi dire che, se con così poco si può fare così tanto, allora noi con tutto ciò che abbiamo possiamo davvero fare di tutto. Guardo quella foto per non dimenticarmi che il lavoro educativo è un

² A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, Nuova Italia, 1976.



Fig. 1 Un momento dell'attività riabilitativa della piccola Sally.

lavoro artigianale, che si fonda sul fare e sul risolvere problemi. Che la naturale condizione di chi fa questo lavoro dovrebbe essere sempre, ancora oggi, quella di affrontare le situazioni cercando soluzioni adeguate con ciò che c'è, perché avere un progetto significa contestualizzare gli obiettivi ma, allo stesso tempo, dare ad essi una spinta dinamica, verso il

cambiamento, verso «quel che ieri era impossibile».

Infine, nell'ultimo intervento che ho curato personalmente ho cercato di dare voce ad alcune persone coinvolte nei servizi da diverso tempo, in qualche caso discutendo direttamente con loro, in altri casi facendo emergere il loro pensiero dagli scritti che ci siamo scambiati. Ho chiesto loro come immaginano il futuro, com'è cambiato il lavoro rispetto a dieci anni fa. Sono domande che mi pongo spesso e che cerco di porre agli altri per stimolarli. Gli sguardi silenziosi di alcuni genitori sono risposte che già conosco; recentemente, però, il giovane papà di un bambino con sindrome di Down di due anni mi ha chiesto: «cosa devo fare?». Gli ho detto che non ero in grado di rispondergli ma abbiamo parlato del futuro e, dopo un po', mi ha detto: «Per mio figlio, se dovessi scegliere tra la protezione e la libertà, sceglierei la libertà». L'ho ringraziato. Saremo capaci di offrire libertà a quel bambino e di proteggere il suo diritto alle libertà?

Accelerare o cambiare marcia?

Elementi per analizzare l'attuale situazione dell'integrazione delle persone con disabilità

Carlo Lepri*

Sommario

L'articolo presenta una riflessione sullo stato dell'integrazione sociale delle persone disabili alla luce dei cambiamenti sociali, economici e culturali che stanno attraversando il nostro Paese. Il dato di partenza è che, dopo oltre trent'anni, l'integrazione sociale è «in difesa». Il dominio del «pensiero calcolante» riporta continuamente l'integrazione sociale alla dimensione economica, sottraendola a quella dell'etica e dell'estetica. Tuttavia rimanere ancorati rigidamente alla logica del pensiero calcolante può portare il sistema al collasso. Utilizzando le riflessioni di Watzlawick sulla formazione e sulla soluzione dei problemi, l'intervento pone l'accento sul fatto che l'integrazione può avere un futuro, a condizione che chi la sostiene sappia uscire dalla logica del «più di prima» attraverso proposte che prevedano un «cambiamento del cambiamento». Si riportano alcuni esempi al riguardo concernenti l'integrazione scolastica e lavorativa.

***D**i solito a promuovere il cambiamento (anche in certi aspetti della crescita e dello sviluppo) è la deviazione da qualche norma.*

P. Watzlawick

Da qualche tempo sostengo (e mi pare di non essere il solo) che l'integrazione sociale delle persone con disabilità è «in difesa». ¹ In realtà credo sarebbe più giusto affermare che l'integrazione è «in difesa» ma anche

«indifesa». Nel primo caso chi la pratica si trova sempre più spesso a giocare in ruoli difensivi, dove l'attività prevalente è quella di attendere, contenere e respingere. Nel secondo caso chi dovrebbe sostenerla e proteggerla, magari anche istituzionalmente, non sempre riesce a farlo in modo adeguato.

Ho qualche dubbio rispetto ad altre categorie di fasce deboli ma, per quanto riguarda la disabilità, mi sento di affermare che non esiste un progetto ordito «contro» l'integrazione sociale. Anzi, salvo qualche delirante frequentatore di social network che ci ricorda quanto la stupidità umana possa essere abissale, direi che il sistema di

* Psicologo.

¹ C. Lepri, *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

integrazione sociale costruito negli ultimi trent'anni sta ancora «tenendo». I pericoli non vengono dunque da una vera e propria azione *contro* l'integrazione quanto piuttosto dalla mancanza di sostegno *per* l'integrazione, da un *detached concern*, un interessamento distanziato e distratto che non diventa quasi mai apertamente ostile, se non altro per salvare le apparenze del «politicamente corretto». Mi sembra che questo atteggiamento sia diffuso in senso generale, anche se è poi nel comportamento delle istituzioni che esso diventa pericolosamente evidente.

La pratica dell'integrazione, frutto della cultura degli anni Sessanta del secolo scorso, ha contribuito a creare una nuova rappresentazione sociale della disabilità. Questa nuova immagine ha alimentato a sua volta il sistema culturale e ciò ha consentito di attenuare i pregiudizi verso la «categoria» e di assumere impegni concreti in ordine ai diritti di cittadinanza.

Non sto qui a ricordare che il nostro Paese, oltre a fare concretamente integrazione sociale, anche se in modo disordinato e disomogeneo, è stato capace di dotarsi di una serie di provvedimenti legislativi che, da questo punto di vista, lo hanno posto all'avanguardia in Europa. Chi di noi ha avuto la possibilità di lavorare all'estero nel settore dell'educazione e dei servizi conosce bene l'ammirazione che continuano a suscitare le nostre esperienze e il nostro impianto legislativo sul diritto all'integrazione.

Tuttavia il modello culturale è cambiato e da tempo, ormai, l'integrazione «tiene», si difende, ma in molti casi arretra e si mostra alle corde. Le crisi e le conseguenti disillusioni degli ultimi anni hanno colpito duro: apatia, declino dell'uomo pubblico, messa in discussione di valori e legami, preoccupazioni economiche, sostanziale liquidazione dello stato sociale sono sotto i nostri occhi e sulla

nostra pelle.

L'integrazione sociale, come fenomeno profondamente culturale, risente di questo clima. E ciò che osserviamo intorno ad essa è un generale allentamento, una perdita di passione, un interesse solo formale che qualche volta lascia intravedere indifferenza, se non palese fastidio. Scrive Bauman a questo proposito:

La domanda «sono forse io il custode di mio fratello?», alla quale fino a non molto tempo fa si credeva di avere risposto una volta per tutte e che, quindi, non veniva più ripetuta, comincia a risuonare in maniera sempre più fragorosa e battagliera.²

Provo a problematizzare ulteriormente questo aspetto. Il prendere campo di un'attenzione di tipo formale, poco convinta, verso l'integrazione sociale delle persone disabili determina una conseguenza che mi capita di osservare sempre più frequentemente: quella di costringere sia le persone sia le istituzioni che intervengono a vario titolo su questo tema a commettere dei veri e propri «atti mancati» nei quali, com'è noto, si afferma di voler fare (o dire) una certa cosa e poi, in realtà, se ne fa (o dice) un'altra.

Gli episodi a questo riguardo non mancano. È di questi giorni la polemica innescata da un articolo pubblicato su «la Repubblica», nella pagina locale di Genova, concernente il trasferimento di un gruppo di ex degenti dell'ospedale psichiatrico, tuttora ospitati nelle strutture del vecchio manicomio, in strutture private presenti sul territorio.³

Gli obiettivi dell'operazione dovrebbero essere due, entrambi nobili, ma evidentemente-

² Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 104.

³ A. Zunino, *Malati psichiatrici all'asta*, «la Repubblica», 05 aprile 2012, <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/04/05/quartomalati-psichiatrici-allasta.html>.

te subordinati l'uno all'altro: il primo, quello che dovrebbe dare senso all'operazione, è garantire una soluzione abitativa adeguata a delle persone disabili; il secondo, subalterno al primo, è liberare le strutture del manicomio per venderle, in modo da ridurre le spese sostenute dalla sanità regionale anche «alla luce dei pesanti tagli governativi».

Nasce una polemica intorno al modo con cui questa operazione viene gestita ma, soprattutto, intorno ad alcune frasi utilizzate all'interno del bando di assegnazione predisposto dall'Azienda Sanitaria Locale. Si tratta di locuzioni che rendono bene l'idea dell'atto mancato e, quindi, dello stravolgimento di senso dell'operazione.

Nel bando vengono usati termini come «massimo ribasso», «miglior offerente», «suddivisione in lotti da venti pazienti». Si potrebbe dire un linguaggio «dal sen fuggito», che lascia intravedere quanto in realtà non sia tanto l'integrazione sociale di queste persone la prima preoccupazione quanto piuttosto la dimensione economica dell'operazione stessa. Siamo di fronte a una sorta di eterogenesi dei fini. Quello che dovrebbe essere il fine diventa il mezzo, poiché il mezzo viene considerato la condizione universale per raggiungere il fine. Per dirla volgarmente: prima i soldi e poi (forse) l'integrazione.

«Massimo ribasso, miglior offerente, suddivisione in lotti sembrerebbero parametri da adottare per bandi che mettono in gara delle cose, non delle persone», fa opportunamente notare l'Assessore Regionale al Welfare nella sua dichiarazione a «la Repubblica». Giusta osservazione. Peccato, però, che anche l'Assessore con questa sottolineatura sia costretto a giocare «in difesa».

Utilizzo questo episodio (ma se ne potrebbero citare molti altri), con gli interessanti e anche un po' inquietanti lapsus che lo caratterizzano, per introdurre il tema dell'egemonia del «pensiero calcolante». Pro-

vo a farlo cercando di evidenziare i pericoli che il monopolio assoluto di questo tipo di ragionamento presenta per l'integrazione sociale delle persone disabili. Ma, allo stesso tempo, per l'occasione di cambiamento che una visione critica di questo modo di pensare potrebbe offrirci.

Umberto Galimberti in più occasioni⁴ ha ricordato come «pensiero calcolante» sia una definizione di Heidegger che, con questa formula, individuava la tendenza del pensiero occidentale (ma forse oggi potremmo dire del pensiero universale) al calcolo, con la conseguente riduzione di tutto il pensiero alla calcolabilità.

Attraverso il pensiero calcolante diventa centrale ciò che è utile mentre rimane secondario ciò che è buono, giusto e bello. Il pensiero calcolante si impone sul pensiero riflessivo poiché il secondo problematizza, approfondisce, scompagina i termini del problema cercando soluzioni innovative mentre il primo, per usare le parole di Galimberti, «è un pensiero chiuso che nasce quando l'uomo non si coglie più nel mondo, ma pone il mondo innanzi a sé e, oggettivandolo, ne dispone, in vista del suo impiego, della sua dominazione, del suo dominio».⁵

L'incontro del pensiero calcolante con l'economia determina quella che Charles Taylor definisce la «ragione strumentale», cioè la «razionalità a cui ci rifacciamo quando calcoliamo l'applicazione più economica dei mezzi disponibili a un fine dato. La sua misura del successo è il massimo di efficienza e il miglior rapporto costi/prodotti».⁶

Ciò che mi sembra stia accadendo ormai

⁴ U. Galimberti, *La critica del pensiero calcolante*, Intervento al Festival dell'Economia di Trento (seconda edizione), Teatro Sociale (TN), Trento, sabato 2 giugno 2007.

⁵ C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

⁶ Ibidem.

da tempo è la trasposizione rigida e meccanica dei criteri del pensiero calcolante e della ragione strumentale anche nella soluzione dei problemi sociali (massimo ribasso, miglior offerente, divisione dei pazienti in lotti, ecc.). La questione è che, usando questo criterio, ciò che è utile solo casualmente può corrispondere a ciò che è giusto. Di fatto, sulla base del dominio del pensiero calcolante, ciò che è utile economicamente vince sempre rispetto a ciò che è giusto, buono e bello.

Se avesse senso stilare una graduatoria dei motivi che sostengono l'integrazione sociale (intesa come l'insieme dei processi che rendono un individuo membro di una società, cioè «persona»), mi piacerebbe pensare a una graduatoria delle «tre E», dove vedrei al primo posto l'*Etica* (ciò che è giusto), seguita dall'*Eстетica* (ciò che è bello) e solo per terza dall'*Economia* (ciò che è utile).

In realtà è proprio sul terreno dell'integrazione sociale che Etica, Estetica ed Economia potrebbero trovare un rapporto virtuoso di reciproco sostegno. Infatti, se è prima di tutto giusto permettere a ciascuno (a partire dalle proprie specificità) di essere parte di una comunità, ciò è sicuramente bello ma quasi sempre anche utile economicamente. Vale a dire che la comunità trae dall'integrazione sociale di tutti i suoi membri, e di quelli più deboli in particolare, anche un vantaggio economico, in aggiunta al perseguimento di una finalità etica ed estetica.

Le politiche che sostengono i percorsi d'integrazione sono alla lunga le meno costose sia perché utilizzano risorse che, di norma, tutti possono utilizzare sia perché mettono insieme risorse che, altrimenti, resterebbero separate, sia perché mobilitano anche le competenze delle persone disabili e delle loro famiglie. Quest'ultimo aspetto è spesso poco considerato, o meglio viene considerato solo per gli aspetti legati ad alcune specificità ma raramente per i riflessi che questo *self-*

empowerment determina sulla dimensione del rapporto costi/benefici.

Restando sul piano della mera utilità, a volte sembra che le istituzioni ignorino che l'integrazione sociale è il mezzo più economico per occuparsi eticamente della qualità della vita delle persone deboli. Esse, infatti, sono impegnate a guardare, *hic et nunc*, al «quanto costa» in termini assoluti e sembra che non riescano ad assumere decisioni che siano frutto del confronto tra diverse opzioni in una prospettiva di lungo termine.

Le risorse economiche scarseggiano e i risultati vengono valutati in termini di risorse «tagliate», per cui oggi è bravo chi taglia di più. Tutto questo senza considerare che un taglio fatto sulle risorse dell'integrazione corrisponderà nell'immediato a una perdita nella qualità della vita della persona in difficoltà e della comunità nella quale vive (ma questo al pensiero calcolante sembra interessare poco...). E, nel futuro, a un aumento delle spese per sostenere un individuo meno autonomo. Il pensiero calcolante è efficiente ma non sembra altrettanto intelligente, occupato com'è a preoccuparsi, qui e ora, del *come* e molto meno dei *perché*.

Mi piacerebbe, giunti a questo punto, per evitare di assumere un atteggiamento esclusivamente critico, dire qualcosa sulle opportunità di cambiamento che questa situazione potrebbe offrire. La circostanza è infatti talmente difficile che, di fronte ad essa, si corrono due rischi: uno è quello di assumere un atteggiamento scoraggiato e meramente difensivo, l'altro è quello di considerare come ineluttabile questo stato di cose, finendo per accettarlo passivamente.

C'è anche una terza possibilità, che è quella di provare ad agire stando criticamente dentro la realtà, cercando di comprendere ciò che accade senza rinunciare a influenzare il corso delle cose. Credo che questo atteggiamento sia l'unico che renda possibile l'idea

che i cambiamenti si possono non solo subire ma anche proporre.

Nel cercare di comprendere ciò che accade, vale la pena mettere in evidenza come il dominio del pensiero calcolante sia talmente pervasivo da non risparmiarne nessuno. Compresi, ovviamente, tutti coloro che considerano l'integrazione come un valore irrinunciabile. La pervasività del pensiero calcolante costringe tutti a usare la categoria del «quanto».

Prendiamo in considerazione due settori strategici per l'integrazione sociale: la scuola e il lavoro. Parlare di integrazione in questi due ambiti fondamentali si traduce sempre più spesso nel discutere di « quanti » insegnanti di sostegno, « quanti » euro nel bilancio della scuola, « quante » risorse per il trasporto, « quanti » operatori socio-assistenziali, « quante » certificazioni, così come « quanti » posti di lavoro, « quante » risorse per i tirocini, « quanti » operatori per la mediazione al lavoro, ecc.

Intorno ai più e ai meno di questi « quanto » si catalizzano gli schieramenti. Semplificando molto, da una parte avremo chi chiede di più in nome dell'integrazione e, dall'altra, chi è disposto a dare di meno in nome del pareggio dei conti pubblici o di qualche altro interesse superiore.

La mia propensione sarebbe naturalmente quella di schierarmi dalla parte di chi chiede di più, ma credo che valga la pena di fermarsi a riflettere sul fatto che non sempre il cambiamento desiderato si ottiene applicando l'elemento opposto a quello che ha prodotto la deviazione.⁷ In altre parole il « più di prima » può implicare in questo caso due svantaggi. Il primo è quello di accettare acriticamente che il pensiero calcolante sia l'unica unità di misura dell'efficacia dell'integrazione. Il

secondo svantaggio, molto più concreto, è che il « più di prima » rischia di spostare semplicemente il problema senza rappresentare una soluzione. Anzi, si potrebbe dire che, superati certi limiti, la soluzione ipotizzata attraverso il « più di prima » diventa il problema.⁸

È utile, al fine del ragionamento che voglio proporre, chiarire che l'integrazione sociale è oggi, dal mio punto di vista, un *problema* e non una *difficoltà*. Perché è importante questa distinzione? Le parole di Watzlawick mi aiutano a chiarirlo:

Quando parliamo di difficoltà, indichiamo semplicemente uno stato di cose indesiderabile, che può essere risolto con qualche azione dettata dal senso comune... Parliamo invece di problemi quando ci riferiamo a impasse, punti morti, nodi, ecc., creati e mantenuti mediante il trattamento errato delle difficoltà.⁹

In altri termini, di fronte a una difficoltà, può essere sufficiente applicare il suo opposto per ricondurre il sistema a un suo equilibrio. E questo è quello che viene definito come *cambiamento 1*. A volte, però, l'applicazione di un cambiamento 1 non consente di raggiungere il cambiamento desiderato perché è la struttura stessa del sistema che deve subire un cambiamento, che può essere effettuato soltanto dal livello di *cambiamento 2*.

Per aiutarci a comprendere meglio cosa intendono per cambiamento 1 e cambiamento 2, gli autori di *Change* utilizzano alcuni esempi:

Una persona che ha un incubo può fare molte cose *nel* suo sogno: correre, nascondersi, lottare, strillare, saltare da un dirupo ma nessun cambiamento da uno qualunque di tali comportamenti a un altro porrebbe mai fine all'incubo. Ci riferiamo a questo tipo di cambiamento come cambiamento 1.

⁷ P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fish, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio, 1974.

⁸ Assumo qui come riferimento l'elaborazione di Watzlawick sulla teoria dei tipi logici. Vedi il capitolo su « Persistenza e cambiamento » del volume di Watzlawick, Weakland e Fish, *Change*, op. cit.

⁹ Ibidem.

L'unico modo di uscire fuori da un sogno implica il cambiamento dal sognare all'essere desti. L'essere desti, evidentemente, non fa più parte del sogno ma è un cambiamento a uno stato completamente diverso. Ci riferiamo a questo tipo di cambiamento come al cambiamento 2.¹⁰

Un altro esempio è quello che viene proposto attraverso un'analogia con un'automobile provvista di un normale cambio di marce:

Si può sostenere che in ogni marcia l'automobile ha un certo tipo di «comportamento» (cioè sviluppa una potenza che consente alla macchina di fare una salita, di acquistare una maggiore velocità, ecc.). *Dentro* quest'ambito l'uso appropriato dell'acceleratore provocherà il cambiamento desiderato, cioè il rendimento richiesto alla macchina. Ma se questo rendimento cade al di fuori di tale ambito, il conducente deve cambiare marcia per ottenere il cambiamento desiderato.¹¹

L'esempio ci aiuta a comprendere che il cambiamento ottenuto con l'uso dell'acceleratore rappresenta un cambiamento conseguito dentro la stessa classe di elementi, mentre il cambiamento ottenuto con il cambio di marcia è un cambiamento a uno stato diverso, un cambiamento strutturale, quello che gli autori definiscono *il cambiamento di un cambiamento*.

Se viaggio in autostrada e desidero far acquistare maggiore velocità alla mia macchina, potrò agire sull'acceleratore (cambiamento di tipo 1), ma solo entro certi limiti. Oltre quei limiti, se non effettuerò un cambiamento di tipo 2 (cioè il cambio di marcia) e continuerò ad agire solo sull'acceleratore, il tipo di cambiamento usato non solo non risolverà il mio problema ma ne diventerà parte.

Io credo che chi è impegnato nell'integrazione sociale delle persone disabili sia oggi, costretto dalla logica del pensiero calcolante, un po' nella stessa condizione di chi desidera

far andare più veloce una macchina munita di marce, limitandosi solo a schiacciare l'acceleratore senza rendersi conto che, oltre un certo limite, questo comportamento non ottiene più il cambiamento desiderato.

Faccio due esempi. Uno concernente un settore che conosco poco, la scuola, e l'altro relativo a un ambito rispetto al quale ho più conoscenze, il mondo del lavoro. L'integrazione scolastica si basa tecnicamente sulla rigida sequenza: certificazioni-ore di sostegno-insegnanti e personale di sostegno.

Le certificazioni ASL sono passate da 142.000 nel 2003 a 190.000 nel 2010. Nello stesso periodo gli insegnanti di sostegno sono aumentati da 75.000 a 95.000. Nel prossimo futuro è previsto che il numero degli allievi con bisogni educativi speciali che potrebbero necessitare di un supporto aumenterà considerevolmente. Ciò porterà a un incremento delle certificazioni e, di conseguenza, delle ore di sostegno; emergerà quindi la necessità di più insegnanti di sostegno, con un aumento di spesa nei diversi settori interessati che diventerebbe insostenibile anche per una società senza problemi economici.

La logica del «più di prima», cioè continuare a usare solo l'acceleratore, condurrebbe il sistema all'insostenibilità. Per salvare l'integrazione sarebbe necessario «cambiare marcia», cioè determinare un cambiamento nella struttura stessa dell'attuale sistema dell'integrazione. Ma come si potrebbe perseguire concretamente questo fine?

Le proposte contenute nel Rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*¹² rappresentano un buon esempio di «cambio di marcia». Soprattutto quando esse indicano di uscire dalla trap-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Questo Rapporto, che evidenzia un modo sicuramente innovativo di guardare al futuro dell'integrazione scolastica, è stato curato dall'Associazione TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli, e pubblicato dalle Edizioni Erickson di Trento nel 2011. [ndr]

pola del rapporto tra certificazioni e risorse attivate, di ridare alla scuola la competenza relativa alla lettura dei bisogni, di superare progressivamente la figura dell'insegnante di sostegno attraverso un aumento delle competenze di tutti gli insegnanti nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali, di sperimentare nuove forme di collaborazione tra scuola e territorio.

L'esempio fatto per la scuola può essere riportato, con ben altri elementi di complessità, all'integrazione nel mondo del lavoro. A partire dall'entrata in vigore della legge 68 del 1999, il numero delle persone disabili avviate al lavoro, pur con qualche variazione, ha mantenuto una certa stabilità: si è passati dai 21.855 soggetti disabili avviate nel 2001, ai 20.830 nel 2009, con una punta di 31.535 nel 2007 (vedi figura 1).

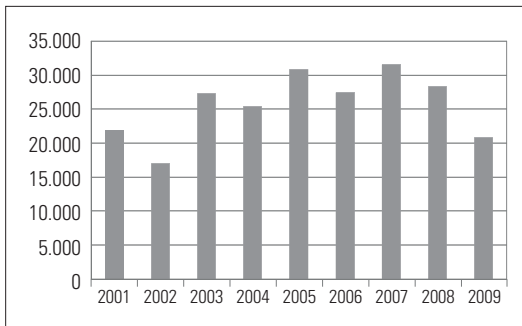


Fig. 1 Incremento degli avviamenti al lavoro delle persone disabili dal 2001 al 2009.

In senso assoluto questi dati potrebbero apparire incoraggianti, soprattutto se paragonati all'esiguo numero di avviamenti al lavoro che venivano effettuati prima dell'entrata in vigore della legge 68/99.

Se confrontiamo, però, il numero delle persone disabili avviate al lavoro con il numero delle persone disabili iscritte ogni anno nelle liste di collocamento, i termini del problema assumono una diversa prospettiva

(vedi figura 2). Nel 2001, a fronte di 21.855 persone avviate, avevamo 464.405 persone iscritte al collocamento (1 avviato ogni 21 iscritti). Nel 2009, a fronte di 20.830 avviate, il numero degli iscritti al collocamento è salito a 706.827 (1 avviato ogni 34 iscritti).¹³

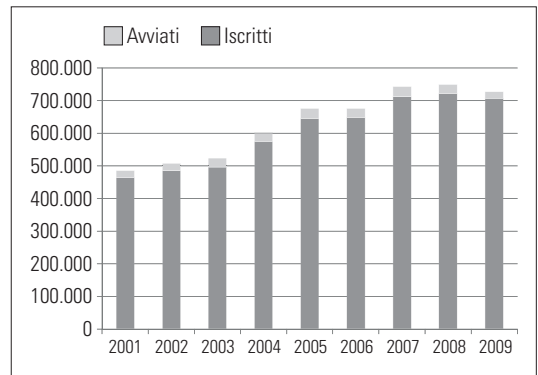


Fig. 2 Numero delle persone disabili avviate al lavoro in rapporto al numero dei soggetti disabili iscritti ogni anno nelle liste di collocamento.

Naturalmente sappiamo che tra gli iscritti al collocamento con disabilità ci sono numerose persone che, per l'età anagrafica o la complessità della loro disabilità, non possono accedere a un'esperienza lavorativa; tuttavia, anche riducendo a metà il numero degli iscritti in grado di lavorare, la crescita del rapporto tra avviate e iscritti resta comunque preoccupante.

Dato pure per scontato il fatto che l'accesso al lavoro non è un problema solo per le persone disabili ma che, più in generale, riguarda ampie fasce di cittadini, e che pertanto avremo un problema generale di occupazione, è evidente comunque che provando ad affrontare questa situazione solo in termini di «più di prima», cioè di un aumento quantitativo delle risorse

¹³ Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, «Relazione al Parlamento sullo stato di applicazione della legge 68/99».

necessarie, il sistema non reggerebbe. Tanto più in un momento storico come quello che stiamo attraversando, nel quale è prima di tutto la risorsa lavoro a essere carente.

Anche in questo caso appare necessario un «salto strutturale». Credo che il «cambio di marcia» dovrebbe riguardare addirittura il significato che attribuiamo all'integrazione lavorativa. Se il lavoro viene considerato esclusivamente per il suo significato esplicito, cioè il guadagno economico, le possibilità per aumentare l'integrazione saranno sempre più limitate o riservate comunque a categorie specifiche di disabilità.

Il cambio di marcia dovrebbe portare a considerare il lavoro (e dunque l'integrazione lavorativa) non solo per il suo significato esplicito (il compenso economico) ma soprattutto per i suoi significati impliciti (opportunità identitaria, strumento di socializzazione, possibilità di accesso a un ruolo sociale valorizzato, partecipazione al bene comune).¹⁴ Ciò consentirebbe di modificare la rigida logica prestazione-remunerazione.

La prestazione, sganciata da un rigido rapporto con la retribuzione economica, potrebbe essere più flessibile e comunque definita sulla base di un progetto individualizzato di inserimento, così come la remunerazione dovrebbe essere coerente con il progetto individualizzato e frutto di una compartecipazione tra risorse aziendali e risorse messe a disposizione dalla collettività.

Naturalmente in tal caso la persona disabile non dovrebbe essere lasciata sola a negoziare con l'azienda ma dovrebbe essere sostenuta da un sistema di servizi capaci di assumere una reale funzione di mediazione e di accompagnamento.

Alcune di queste esperienze sono già state avviate con successo nel nostro Paese. Sono

però esperienze che si muovono, come tutte le vere innovazioni, ai limiti della legalità e che necessiterebbero, giunti a questo punto, di una legittimazione istituzionale.

In entrambi i contesti, come si vede, la proposta è quella di non concentrarsi sulla trappola del «più di prima», come richiederebbe la logica del pensiero calcolante, ma di staccare il piede dall'acceleratore e provare a cambiare marcia, ricercando nuovi significati nei processi d'integrazione sociale.

Penso che oggi questo sia indispensabile per salvaguardare e rilanciare l'integrazione sociale delle persone disabili. Ma non solo. Così com'è sempre avvenuto, prestare attenzione ai *bisogni di normalità*¹⁵ dei soggetti più deboli può aiutarci a comprendere meglio i nostri limiti individuali e collettivi. Cambiare marcia, infatti, non è solo una necessità che riguarda l'integrazione delle persone disabili ma anche un'esigenza collettiva se vogliamo avere un futuro.

Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino.
- De Francesco M. e Lepri C. (2007), *Il significato del lavoro nelle persone con disabilità complessa*, «Io Lavoro Forum», n. 50, marzo 2007.
- Galimberti U. (2007), *La critica del pensiero calcolante*, Intervento al Festival dell'Economia di Trento (seconda edizione), Teatro Sociale (TN), Trento, sabato 2 giugno 2007.
- Galimberti U. (2009), *Idee: il catalogo è questo*, Milano, Feltrinelli.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.

¹⁴ M. De Francesco e C. Lepri, *Il significato del lavoro nelle persone con disabilità complessa*, «Io Lavoro Forum», n. 50, marzo 2007.

¹⁵ Ibidem.

- Taylor C. (1994), *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza.
- Watzlawick P., Weakland J. e Fish R. (1974), *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio.
- Zunino A. (2012), *Malati psichiatrici all'asta*, «la Repubblica», 05 aprile 2012, <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/04/05/quarto-malati-psichiatrici-allasta.html>.

Abstract

The article presents an observation on the current state of social integration of disabled persons in the light of the social, economic and cultural changes which our country is experiencing. The initial data is that social integration is «on the defensive», after more than thirty years. The supremacy of «calculating thought» continuously refers social integration to the economic dimension, subtracting it from the ethical and aesthetic dimension. Remaining anchored rigidly to the logic of calculating thought can lead to the system collapsing. The article uses Watzlawick's observations concerning the development and solution of problems, to emphasise the fact that integration can have a future provided that whoever sustains it is able to abandon the «more than before» logic based on proposals which foresee a «change of the change». Some examples are provided in this respect concerning the integration of education and employment.

Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica

Michele Mainardi*

monografia

Sommario

La vulnerabilità della cultura dell'integrazione dipende in modo significativo dalla capitalizzazione di quanto si è realizzato e si realizza nel quotidiano delle singole situazioni per evitarne la dissoluzione, per promuoverne la visibilità di senso e di sostanza e per accompagnarne il processo di accomodamento culturale e strutturale dentro e fuori i confini della scuola. L'articolo vuole porre l'accento sulla vulnerabilità di una cultura dell'integrazione confinata entro i limiti della negoziazione a scapito di quelli del diritto.

Introduzione

Le attenzioni che gli individui e le comunità riservano alle persone *diverse*¹ o in difficoltà rappresentano senza alcun dubbio una delle principali testimonianze dell'evoluzione della cultura e dei valori umani delle società. Tali attenzioni si traducono in atti, fatti e realizzazioni più o meno diverse da un luogo all'altro o nel tempo. Nel secolo scorso, l'esistenza di luoghi deputati a perseguire tale scopo, ad esempio, ha caratterizzato la storia delle attenzioni rivolte nel mondo

occidentale all'educazione delle persone con disabilità (Sander, 2003; Verma, Bagley e Mohan, 2007).

Il privilegio esclusivo dell'educazione scolastica separa inizialmente i beneficiari di attenzioni educative e formative da chi ne è escluso sulla base di criteri di legittimità (il genere, lo status sociale, la religione, ecc.). Il muro del regime dell'esclusione e della ghettizzazione s'incrina, si sfalda, quando si affermano il postulato dell'educabilità e il diritto all'educazione di ognuno. Tale riconoscimento negli atti non coincide necessariamente e immediatamente per tutti anche nei fatti. Nel caso delle persone con disabilità, l'accesso ai luoghi dell'educazione si prospetta e si realizza dapprima esclusivamente in ambienti particolari. Luoghi che si rifanno a sensibilità e risorse eccezionali, a persone che prefigurano e precorrono le

* Direttore del Dipartimento di formazione e apprendimento della Scuola universitaria della Svizzera italiana.

¹ Ossia *diverse* da una norma data definita sulla base di criteri unificanti quali: l'abilità, il genere, l'etnia, la razza, lo status sociale, l'orientamento sessuale, la religione, ecc.

successive forme d'istituzionalizzazione delle attenzioni educative riservate alle persone con disabilità (cfr. Seguin, 1846).


Dalle prime forme di considerazione di alcuni gruppi di persone fino ad allora esclusi, alla presunzione di un significativo vantaggio pedagogico nel ridurre il grado d'eterogeneità interna di gruppi e classi di pari a fini educativi e didattici (o all'altrettanto significativa «certezza» del vantaggio della specializzazione di settore nell'assunzione di compiti educativi con persone con caratteristiche diverse), si afferma e si specializza il regime segregativo.

La separazione delle responsabilità e la ripartizione dei compiti nell'interesse di chi è escluso (l'allievo), immaginata per consentire e assicurare la specializzazione delle attenzioni e l'efficacia del sistema educativo e formativo nel suo insieme, verranno messe decisamente in discussione sul piano etico e deontologico, e altrettanto relativizzate sul piano scientifico, alla prova dei fatti (Jacobson, Foxx e Mulick, 2005).

La cultura dell'integrazione cresce dall'interno. Sempre più persone riconsiderano o rifiutano gli assunti del regime precedente, pensando alla persona e ai vantaggi derivanti dalla sua presenza nei luoghi di tutti, per lei e per tutti. In funzione del grado di penetrazione di questa nuova cultura nelle professioni socioeducative e sanitarie, nell'opinione pubblica, nelle politiche e nelle strutture, il regime dell'integrazione rompe con il precedente regime o lo fa scendere a patti. Pretende dal sistema educativo e formativo l'accomodamento immediato o progressivo dei valori, dei principi e dei dettami della cultura dell'integrazione.

In realtà tradizionalmente molto sensibili alla ripartizione dei compiti e alla specializzazione settoriale, il passaggio dal modello segregativo (differenziazione dei luoghi delle attenzioni) al modello integrativo (differenziazione dei modi ma non dei luoghi delle at-

tenzioni) incrina una costante. L'integrazione diventa possibile ma va negoziata, attivata e talvolta anche presidiata ogni qualvolta l'eccezione incontra la regola.

L'integrazione del singolo allievo con disabilità è possibile e auspicata, ma essa si confronta con la specializzazione  di luoghi e delle attenzioni; **dall'ammissione alla qualità e quantità delle prestazioni normalmente assicurate**, essa resta ancora una conquista

negoziata della singola nicchia scolastica, «uno scendere a patti» puntuale fra le parti e gli argomenti di volta in volta in causa: una possibilità e una realtà condizionate, da comporre, difendere, sostenere e monitorare.

Nella prospettiva inclusiva, ultima in ordine di tempo, l'attenzione educativa conferma i principi del regime integrativo ma pretende che questi siano tradotti in condizioni normalmente date e non di volta in volta eccezionalmente (ri)conquistate.

L'educazione deve rivolgersi a tutti nello stesso ambiente, senza eccezioni e senza la necessità di effettuare una differenziazione strutturale e fisica dei luoghi.² La differenziazione delle attenzioni si concentra sul ricercare da subito, nel modo più normale possibile e nei luoghi più usuali, le condizioni e situazioni che consentono di mantenere molto vicini le opportunità e gli ambienti di qualsiasi persona a quelli degli altri suoi pari: il riconoscimento della legittimità delle singolarità, all'interno di uno spazio sociale «veramente comune e d'accesso comune», capace di compensare «le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione quello che abbisogna loro per essere, così come sono,

² Organizzazione delle Nazioni Unite/ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità per la garanzia dei diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità*, 2006, <http://www.ass4.sanita.fvg.it/ass4/servizi/allegati/Convenzione%20ONU%20sui%20diritti%20delle%20persone%20con%20disabilit.pdf>.

nello spazio comune»³ (Ravaud e Stiker, 2000b, p. 13).

Per l'operatore formato alle «attenzioni speciali» (educatore, docente o altro specialista del settore), si tratta d'intervenire, in quanto risorsa, assieme alle altre figure, professionali e non, per accrescere l'accessibilità degli ambienti alle persone con disabilità, mantenendo perlomeno intatta la qualità usuale di tali contesti per tutti (Mainardi, 2010).

La cultura dell'integrazione

Nei primi anni Sessanta, nuovi paradigmi etici si affermano e si impongono alla riflessione sulle diversità, sull'esclusione sociale e la discriminazione, interrogando i valori, le persone, le istituzioni, le strutture, le tradizioni... e le professioni.

Questa rivoluzione, non solo nel campo dell'educazione, si accompagna alla progressiva trasformazione di precisi aspetti della cultura istituzionale del momento, ossia di quelle condizioni e disposizioni etiche, giuridiche, politiche, amministrative e strutturali direttamente coinvolte dal regime di attenzioni emergente (Nirje, 1969; Basaglia e Basaglia Ongaro, 1975).

Una trasformazione in parte agita, in parte subita, dagli addetti ai lavori, dalle istituzioni e dalla società. Un processo che innesca la necessità di adeguamenti che consentano al tempo stesso di tollerare, assimilare o anticipare l'evoluzione promossa e richiesta dalle diverse e crescenti voci dell'integrazione: le voci di familiari, di professionisti, di ricercatori, di politici... Persone, molte, che più di altre, o semplicemente prima, sentono la necessità d'intervenire su quanto osservano nella quotidianità delle azioni e nei fatti, negli

ambienti e nelle realizzazioni della sanità, dell'educazione e della scuola.

Finalmente, nel 1994, a Salamanca i rappresentanti dei governi di novantadue nazioni e di venticinque organizzazioni internazionali, riuniti nella *Conferenza mondiale dell'educazione e dei bisogni speciali*, s'impegnano per l'affermazione di un'educazione per tutti, «consapevoli che è necessario e urgente garantire l'educazione, nel sistema educativo normale, dei bambini, dei giovani e degli adulti che hanno esigenze educative speciali» (UNESCO, 1994, p. viii). Tale volontà è poi espressa in modo compiuto nella *Dichiarazione di Salamanca*, che invita e impegna i firmatari a:

- dare la priorità nelle politiche e nei bilanci al miglioramento dei sistemi educativi, al fine di accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze o difficoltà individuali;
- adottare, come legge o politica, il principio dell'educazione integrata, accogliendo tutti i bambini nelle scuole regolari, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore;
- mettere a punto progetti pilota e favorire scambi con i Paesi in cui esistono già scuole in cui si applichino i principi dell'educazione integrata;
- stabilire meccanismi decentralizzati e di partecipazione per la pianificazione, il controllo e la valutazione dei servizi creati a favore di bambini e adulti con bisogni educativi speciali;
- incoraggiare e facilitare la partecipazione dei genitori, delle comunità e delle organizzazioni delle persone disabili alla pianificazione delle misure adottate per soddisfare le esigenze educative speciali e le decisioni prese in materia;
- dedicare un impegno crescente sia alla messa a punto di strategie che permettano

³ Nostra traduzione dal francese.

d'identificare rapidamente le necessità e d'intervenire senza ritardi, sia all'orientamento professionale dell'educazione integrata;

- prestare attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l'incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione.⁴

Integrazione e inclusione: due sinonimi per una stessa cultura?

Nella realtà del singolo microcontesto della nicchia sociale, mi sento di condividere i dubbi di Lepri relativi alla necessità di usare il termine «integrazione» o quello di «inclusione» per designare «il processo dinamico di accomodamento/assimilazione in cui sono impegnati sia la persona disabile sia il contesto» (2011, p. 13). Nella maggior parte dei casi questo coincide con quanto avviene nelle nicchie sociali, ossia in uno specifico microsistema inserito nel sistema gerarchico dei contesti in cui le persone si trovano a interagire (Bronfenbrenner, 1986).

Se pensiamo alla realtà delle classi di una scuola, nel caso di un reciproco impegno di accoglienza e rispetto fra le parti, siamo senza dubbio di fronte a una nicchia sociale integrativa e inclusiva ma non per questo tale sistema sarà necessariamente inglobato in un sistema gerarchico di contesti — comprendente, fra l'altro, anche la sede scolastica a cui la classe appartiene — che lo sia altrettanto nel suo insieme o nelle parti costituenti (Sontag, 1996).

Una struttura scolastica è inclusiva quando prevede d'ufficio, nella quotidianità

delle attenzioni di cui essa è responsabile e senza riserve istituzionali, individuali o collettive, anche quella (meglio se competente e adeguata) dedicata alle situazioni di handicap che possono interessare singoli allievi e i rispettivi nuclei familiari e sociali nel loro confronto/incontro con e dentro la scuola, prima e durante la scolarità.

In tali strutture, la presenza di allievi con disabilità non è considerata un incidente di percorso, un compito fastidioso o un'emergenza alla quale rispondere condizionatamente all'analisi del grado di eccezionalità della situazione, ma semplicemente un evento possibile e atteso che attiva previsti — anche se rivolti a un nuovo e più o meno singolare allievo⁵ — processi di assegnazione, di considerazione e di accompagnamento di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e dei loro familiari, nel percorso sociale, scolastico, educativo e didattico in seno alla singola sede e alla singola classe.

Una struttura è prevalentemente integrativa nella misura in cui, di fronte ai bisogni educativi specifici di un singolo allievo, l'operatore/l'istituzione scende a patti a proposito del *se*, del *come*, del *quando* e del *quanto* intervenire. Ciò può verificarsi in sistemi scolastici di nazioni che, pur essendo favorevoli all'integrazione, non prevedono l'automatismo dell'inserimento dell'allievo con disabilità nelle classi regolari subordinando tale possibilità, nella prassi dichiarata, a scelte d'opportunità per l'allievo. Ma lo stesso si potrebbe dire anche in situazioni d'ammissione d'ufficio, in quanto l'integrazione è un processo che, in quanto tale, può essere più o meno intensamente «giocato» e curato.

L'attenzione speciale, in un caso come nell'altro, è discussa e negoziata sulla base

⁴ Conferenza mondiale sull'educazione inclusiva «Confrontare le lacune: diritti, retorica, realtà? Ritorno a Salamanca», Università di Salamanca, 2009.

⁵ Il termine è ripreso da Alexandre Jollien (2003), che lo preferisce ad altri per designare la (sua) particolare condizione di persona con disabilità.

della possibilità di vedersi riconoscere delle prestazioni speciali stabili o puntuali (ad esempio, rendere accessibili dei locali, adattare i materiali, assegnare un ausiliario di vita scolastica, ecc.) o sulla base di altri fattori collegati alla specifica situazione individuale e contingente.

Una struttura è chiaramente inclusiva se prevede a priori misure scolastiche che rendano accessibili a tutti, anche a potenziali allievi con disabilità ma non solo ad essi, i luoghi e i curricoli della formazione, indipendentemente dal riconoscimento peritale di situazioni di diritto differenziate.

In altre parole, come il predisporre una rampa d'accesso indipendentemente dalla presenza o meno a scuola di un allievo che necessiti direttamente di quest'ausilio è una misura inclusiva (un'attenzione istituzionale tesa a garantire un alto grado di accessibilità a tutte le persone con difficoltà di deambulazione), un'attenzione speciale della quale tutti possono fruire, altrettanto lo sono il rivolgersi alla classe come se alcuni allievi fossero audiolesi, quindi con il viso sempre rivolto all'auditorio, anche quando si è alla lavagna, o lo spiegare uno schema a parole con la cura necessaria per renderlo evidente e accessibile anche a chi non vede o non sente (a causa di un problema sensoriale) o che, pur vedendo, fatica comunque a coglierne le peculiarità sulla base della sola schematizzazione.

Altra cosa, indipendentemente e malgrado la sua grande valenza nello specifico, è il fatto di realizzare una rampa per consentire a un singolo allievo l'accesso alle aule o la cortesia quasi personale di quei docenti che, in ragione di una caratteristica personale di un allievo e sulla base di una più o meno esplicita richiesta, accettano di fare lezione diversamente, ad esempio evitando di parlare con le spalle rivolte alla classe in presenza di allievi audiolesi. Potremmo quasi definire que-

sti incontri una sorta di incidente di percorso come tanti altri, una sorpresa istituzionale che nella sua eccezionalità chiama in causa, più o meno contemporaneamente e più o meno implicitamente, due sentimenti contrapposti (Fougeyrollas, 2001; Fougeyrollas et al., 1998): i sentimenti personali da parte del/la docente, dell'allievo/a e/o delle persone a lui vicine, rispetto alle pretese/attese risposte di attenzione⁶ e le conseguenti possibili diverse sensazioni di responsabilità e merito nel generare o nel raccogliere lo stato di eccezione.

L'incontro fra queste due prospettive, il bisogno speciale e la sua considerazione da parte dell'istituzione integrativa, non è di regola automatico, ma sottostà innanzitutto al riconoscimento istituzionale dello stato di necessità e dell'eventuale diritto di potersi vedere riconosciute delle risorse e delle condizioni particolari d'accompagnamento sulla base della peculiarità dei bisogni educativi riconosciuti: un'eccezione istituzionale esigibile.

Fintanto che la scolarità degli allievi con disabilità sarà affrontata, a livello istituzionale, prevalentemente come problematica nel microsistema, la scuola non potrà dirsi inclusiva e non riuscirà neppure a fare tesoro di tutto ciò che è stato dimostrato e acquisito: con la partenza dell'allievo si dissolve, a livello istituzionale, il capitale di esperienza e di memoria delle reali o metaforiche «rampe d'accesso interne» di volta in volta concepite con cura, competenza e impegno, così come

⁶ Il concetto di «situazione di handicap» è l'espressione di una lettura dinamica e interdependente della nozione di handicap che, operativamente, si osserva e si affronta nei singoli handicap che via via si (ri)producono nelle singole situazioni e negli ambienti di vita. In termini operativi la situazione di handicap si può affrontare quasi unicamente considerando gli «handicap di situazione» potenziali o reali, con il quale il singolo e chi sta con lui sono o possono essere confrontati nella quotidianità del loro interagire o nella loro interazione con altri (Mainardi, 2010, pp. 90-98).

si dissolvono le risorse educative e di accompagnamento mobilitate per sostenere la scolarità nelle usuali/ricorrenti situazioni speciali.

La vulnerabilità della cultura integrativa

Non si può parlare d'integrazione a scuola senza ricordare che si tratta innanzitutto⁷ di un «processo collocato», che si realizza all'interno di sistemi gerarchici di contesti. Questi, dal micro al macro, interessano fenomeni, attori, attenzioni e luoghi diversi: dall'opinione pubblica alla formazione nelle «professioni d'aiuto» (Canevaro, 2000), dai luoghi e dalle risorse di vita in generale ai luoghi e alle risorse delle attenzioni scolastiche e educative nel particolare e specifico, dal singolo attore presente nella singola scuola all'Istituzione Scuola come tale (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Sontag, 1996).

La vulnerabilità della cultura dell'integrazione, così come quella dell'inclusione (diretta emanazione della prima), interessa l'assimilazione e l'accomodamento dei principi e delle realizzazioni della stessa da parte di altre culture contigue, prevalenti o dominanti in altri sistemi e contesti concomitanti o inglobanti l'impianto educativo e formativo di una società.

La realtà dei luoghi dell'integrazione (e dell'inclusione) poggia ancora oggi su un dialogo (scontro) necessario e puntuale, forse a macchia di leopardo, fra persone e contesti. L'affermazione secondo cui «non c'è alcuna necessità di coincidenza fra le attenzioni speciali e i luoghi separati e segregati nell'educazione delle persone con disabilità»

(Canevaro, 1999; Caldin, 2001) non lascia tutti (gli interessi e le persone) indifferenti.

La cultura dell'integrazione si confronta con i valori, le credenze, i principi, le realizzazioni, le risorse e gli acquisti dei vari sistemi gerarchici menzionati, nelle percezioni della realtà, del giusto, del corretto, dell'opportuno dall'insieme o da parti degli stessi, generando,

presupponendo o facendo traballare, fra sistemi o all'interno degli stessi, referenti concettuali, convinzioni, disposti giuridici, legali e strutturali più o meno condivisi o condivisibili (Sontag, 1996; Mainardi, 2010).

Vi è certamente una differenza sostanziale fra quella comunità che riduce l'integrazione allo spontaneo incontro delle diversità, senza preoccuparsi di rendere accessibile e fruibile a ognuno, nella sua singolarità e nel rispetto degli obblighi e dei diritti, quei contesti e quei processi sociali costitutivi della società civile nel suo insieme e della persona-cittadino in quanto tale e quella che, invece, ne fa un postulato costitutivo.

La capitalizzazione culturale dell'integrazione per una predisposizione strutturale all'inclusione

Per avvicinare il modello inclusivo sarebbe auspicabile che le soluzioni maturate e praticate negli anni (l'esperienza di accessibilizzazione degli spazi, dei contenuti e delle relazioni) venissero, per quanto esse consentono di trasferire all'insieme dell'istituzione, capitalizzate, analizzate e generalizzate nella ricorrente regolarità dell'eccezione. Le condizioni di accessibilità, in una scuola inclusiva, precedono l'emergenza dell'urgenza.

Le risorse attive o attivabili fanno parte dell'impianto organizzativo stabile del corpo professionale; la considerazione delle eccezioni alla norma fa parte delle aspettative

⁷ Ossia, prima ancora di essere considerato un processo interpersonale, una condizione individuale, una finalità o un mezzo educativo (Mainardi, 1995a; 1995b).


interne dell'istituzione. L'eccezione — quando si presenta con frequenza e regolarità — comporta situazioni d'insegnamento speciali ma prevedibili, «normalmente speciali», come afferma Ianes (2006).

L'esperienza maturata negli anni può consentire di trarre delle conclusioni, a condizione che si vada oltre l'approccio semplicemente integrativo, quasi sperimentale. L'istituzione e i vari attori istituzionali devono poter individuare e ritenere il capitale d'esperienza, che regolarmente scaturisce da negoziazioni complesse, fra chi richiede delle condizioni speciali, chi le gestisce, chi le vive e chi le finanzia; altrimenti, per un processo integrativo dell'ordine dell'episodio, il tutto resta un fatto possibile ma raro, che non fa stato. Con l'esaurirsi della condizione di necessità, svanisce anche il potenziale d'arricchimento interno: il capitale individuale, culturale e strutturale associato all'esperienza.

Va da sé che, in tale prospettiva, l'istituzione dovrebbe poter assicurare prestazioni basate su risorse istituzionali indipendenti (leggasi preventive) rispetto a quelle che devono essere attivate in base alle prestazioni individuali riconoscibili sulla base del diritto individuale.

L'inclusione passa dall'accoglienza della singolarità in seno a «uno spazio sociale veramente comune e d'accesso comune, capace di compensare le debolezze di alcuni mettendo loro a disposizione il necessario per essere, così come sono, in tale spazio comune» (cfr. Ravaud e Stiker, 2000a, p. 13, traduzione nostra).

Questo non significa che gli interpreti delle attenzioni della pedagogia speciale non siano più necessari, ma vuol dire che la loro azione e la loro collocazione istituzionale (politica, strutturale e culturale), come quella di qualsiasi altro autore dell'educazione, sono subordinate a questo principio (Mainardi, 2010).

Il modello inclusivo presenta molti vantaggi, ma in nessun caso  passaggi dal modello segregativo, **rispettivamente** integrativo, a quello inclusivo devono essere demandati alla sola responsabilità o volontà del singolo docente o della singola sede scolastica.

Rifacendoci alle disposizioni della *Dichiarazione di Salamanca*, concludiamo ribadendo con Doudin e Lafortune (2006) la necessità della Scuola di poter contare su un quadro amministrativo che definisca delle pratiche inclusive e un impianto strutturale e formativo che permetta all'Istituzione e all'insegnante di andare oltre la sola e imprescindibile creatività individuale e le sole (seppur essenziali) risorse reperibili nel micro delle singole nicchie educative.

In altri termini, la cultura dell'integrazione necessita di un impianto culturale e strutturale dentro e fuori la Scuola, che concorra nel sostenere e assicurare le condizioni favorevoli alla qualifica di ogni singolo microsistema direttamente impegnato nel lavoro di sviluppo delle rappresentazioni, delle pratiche e della considerazione educativa e istituzionale della valenza sociale di una «scuola di tutti» (De Michele, 2010), per ognuno e per tutti.

Bibliografia

- Basaglia F. e Basaglia Ongaro F. (1975), *Crimini di pace. Ricerche sugli intellettuali e sui tecnici come custodi di istituzioni violente*, Milano, Baldini e Castoldi.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Bronfenbrenner U. e Ceci S.J. (1994), *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*, «Psychological Review», vol. 101, n. 4, pp. 568-586.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2000), *Riduzione dell'handicap*, «HP/ Accaparlante», n. 74.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- De Michele G. (2010), *La scuola è di tutti*, Roma, minimum fax.
- Doudin P.A. e Lafortune L. (2006), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: Quelle formation à l'enseignement?*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Fougeyrollas P. (1998), *Les déterminants des situations de handicap et de la participation sociale: Enjeux et défis des perspectives québécoises et internationales*, «Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle», N. spécial, pp. 11-14.
- Fougeyrollas P. (2001), *Le Processus de Production du Handicap: L'expérience québécoise*. In D. Riedmatten (a cura di), *Une nouvelle approche de la différence*, Genève, Médecine & Hygiène/ Cahiers Medico-Sociaux.
- Fougeyrollas P., Bergeron H., Cloutier R., Côté J. e St Michel G. (1998), *The Québec Classification: Disability Creation Process*, Lac St-Charles, RIPPH.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Jacobson J., Foxx R. e Mulick J. (2005), *Controversial therapies for developmental disabilities: FAd, Fashion and Sciences in Professional Practice*, London, N.Y., Routledge.
- Jollien A. (2003), *L'elogio della debolezza*, Magnano, Qiqajon.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Mainardi M. (1995a), *L'intégration scolaire au Tessin*. In G. Sturny-Bossart e A.M. Besse (a cura di), *L'école suisse-une école pour tous?*, Lucerne, SZH/SPC, pp. 36-40.
- Mainardi M. (1995b), *Les partenaires: La disponibilité à l'intégration elle se prépare*. In G. Sturny-Bossart e A.M. Besse (a cura di), *L'école suisse: Une école pour tous?*, Lucerne, SZH/SPC, pp. 86-90.
- Mainardi M. (2010), *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*, Tesi PhD. Ed. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, N. 15.
- Mainardi M. (2011), *Dall'integrazione all'inclusione. Argomenti per una riflessione sulla scolarità dell'allievo con disabilità*. In Scuola Ticinese, Divisione della Scuola del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino-CH, Bellinzona, pp. 2-5.
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications*. In R. Kugel e W. Wolfensberger (a cura di), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*, Washington D.C., President's Committee on Mental Retardation.
- Organizzazione delle Nazioni Unite/ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità per la garanzia dei diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità*, <http://www.ass4.sanita.fvg.it/ass4/servizi/allegati/Convenzione%20ONU%20sui%20diritti%20delle%20persone%20con%20disabilit.pdf>.
- Ravaud J.F. e Stiker H. (2000a), *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. Ire partie: Les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion*, «Handicap-Revue de Science Humaine et Sociale», vol. 86, pp. 1-18.
- Ravaud J.F. e Stiker H. (2000b), *Les modèles de l'exclusion et de l'inclusion à l'épreuve du handicap. 2ième partie: Vers une typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap*, «Handicap-Revue de Science Humaine et Sociale», vol. 87, pp. 1-17.
- Sander A. (2003), *Über die Integration zur Inklusion*, St. Ingbert, Röhring.
- Seguin E. (1846), *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Paris, Ballière.
- Sontag J.C. (1996), *Toward a comprehensive theoretical framework for disability*, «The Journal of Special Education», vol. 30, n. 3, pp. 319-344.
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*.
- Verma G., Bagley C. e Mohan M. (2007), *International perspectives on educational diversity and inclusion. Studies from America, Europe and India*, London/New York, Routledge.

Abstract

The vulnerability of integration culture depends significantly on capitalising what has been achieved and is being achieved in the day-to-day experience of the single situations to avoid their dissolution, to promote their visibility of meaning and substance and to accompany the cultural and structural accommodation process inside and outside the school boundaries. The article aims to emphasise the vulnerability of an integration culture restrained within the limits of negotiation at the expense of the limits of legal rights.

Una mattina come tante...

Un'esperienza d'intervento con persone disabili in Africa

Rachael Wachera*

Sommario

Dopo nove anni di lavoro come fisioterapista presso il St. Martin, in Kenya, l'autrice di questo articolo venne rimossa dal suo incarico di responsabile del Dipartimento. Nonostante si fosse dedicata con passione al suo lavoro e fosse orgogliosa di essere un membro attivo dell'organizzazione, in seguito ad alcuni contrasti con i colleghi era stata oggetto di ripetuti richiami da parte della direzione, che erano sfociati in un provvedimento di declassamento professionale. Sentendosi ferita e tradita, aveva deciso che avrebbe abbandonato il suo lavoro dopo aver portato a termine il suo ultimo incarico, che prevedeva un incontro con Girishon, un bambino di nove anni affetto da spina bifida e idrocefalo. Ma quando il ragazzino affamato aveva deciso di dividere il suo misero pasto con lei, Rachael aveva capito che il suo non era un semplice lavoro ma un'autentica vocazione. Aveva allora deciso di rimanere in Kenya e, in seguito, aveva preso parte alla fondazione della Comunità dell'Arche. A distanza di quattro anni l'autrice offre una riflessione sul gesto del bambino, senza il quale non sarebbe stata in grado di percepire l'importanza della condivisione.

Era una mattina come tante, mi sentivo bene ed ero pronta ad affrontare una nuova giornata di lavoro. Arrivata al St. Martin, passai attraverso il cancello su cui sono riportate le parole «Only Through Community» («Solo attraverso la comunità»). Mi sentivo fortunata e orgogliosa di poter lavorare per le persone più fragili delle nostre comunità qui nel Kenya centrale, circondata da colleghi che coltivano la profonda convinzione che solo

condividendo le nostre storie con chi è debole sia possibile costruire un mondo migliore.

Nel cortile del St. Martin si percepisce immediatamente la fatica della nostra gente: bambini di strada con la loro bottiglietta di colla che ciondolano, indecisi se provare o meno a cambiare vita; persone con l'AIDS, che aspettano di essere ascoltate e magari consigliate su come aprirsi con le loro famiglie; vittime di violenza che riempiono moduli su moduli chiedendosi se la giustizia esista davvero; uomini che stanno uscendo dal tunnel della dipendenza dall'alcol, che trovano sostegno al loro sforzo di aggiungere un giorno al difficile cammino di astinenza;

* Fisioterapista del St. Martin, in Kenya. Attualmente è responsabile del servizio di fisioterapia del programma Community Programs for People with Disability/ CPPD.

bambini disabili in braccio alle loro mamme, che sperano che il mondo li accetti per quelli che sono senza falsi pietismi. Tra tutti questi si muovono i volontari e i dipendenti del St. Martin offrendo tempo, professionalità e passione affinché nessun bambino di strada venga lasciato solo, nessun tossicodipendente o alcolista rimanga senza sostegno, nessun bimbo disabile resti privo di accoglienza.

Erano già 9 anni che lavoravo al St. Martin come fisioterapista, sia operando con i bambini disabili alla ricerca del maggior grado di autonomia possibile sia conducendo molti corsi di formazione rivolti ai nostri volontari (attualmente sono più di 400), ai genitori e agli insegnanti sui vari aspetti della disabilità: come riconoscere le principali patologie, come migliorare le abilità, come costruire alcuni ausili, come sedie «statiche» e «parallele», con le scarse risorse disponibili, senza dimenticare mai di insistere sul fatto che la cosa più importante, quando si lavora con i bambini con disabilità, è la qualità della relazione che si riesce a instaurare con essi.

Sebbene fossi appassionata del mio lavoro, il mio carattere mi aveva portata più volte a scontrarmi con i miei colleghi. Quel giorno la situazione degenerò in modo irreparabile. I miei compagni di lavoro erano stanchi di me e l'avevano fatto presente al mio direttore, che mi aveva convocata nel suo ufficio. Egli, convinto che avessi un atteggiamento sbagliato, mi fece presente che, sebbene tutti apprezzassero la mia competenza professionale, non erano contenti del mio atteggiamento. Mi disse che riteneva inevitabile rimuovermi dall'incarico e mi chiese di consegnargli le chiavi dell'ufficio. La giornata, che era iniziata splendidamente, divenne d'un tratto atroce: ero stata «gentilmente» rimossa dall'incarico.

Tutto era successo così in fretta... ero confusa. Mi sentivo insultata e tradita. Non aveva nemmeno voluto ascoltare la mia versione dei fatti. In quel preciso istante

decisi che avrei lasciato il mio lavoro. Volevo andare lontano dalle persone che mi avevano ferita. Sfortunatamente quel giorno dovevo recarmi a Sipili (un villaggio situato a 60 km da Nyahururu), in cui mi stavano aspettando alcuni bambini disabili. Ovviamente avrei fatto carte false pur di non andarci, ma pensavo che non sarebbe stato giusto nei confronti dei bambini. Così decisi che quella sarebbe stata la mia ultima «uscita».

Senza dare spiegazioni all'autista pianisi durante tutto il viaggio. Quando arrivammo a Sipili tutto era arido e impolverato, regnava la desolazione assoluta... Non era stato un anno fortunato, tutt'altro! Niente pioggia, niente acqua, niente raccolto... La gente e il bestiame morivano di fame.

Mi aspettavano venti bambini con le loro mamme ma io, essendo infuriata per quello che era successo, svolsi il mio lavoro in fretta e senza entusiasmo. Conclusi tutto in tre ore! Non vedevo l'ora di andarmene da quel posto, tornare a Nyahururu, raccogliere le mie cose dall'ufficio e lasciare definitivamente il St. Martin, ma c'era ancora una persona che dovevo andare a visitare a casa e perciò dissi all'autista: «Andiamo a casa di Girishon».

Girishon era un bambino di 9 anni con idrocefalo e spina bifida, incapace di deambulare o gattonare. Viveva con i suoi genitori nella loro fattoria, passando la maggior parte del tempo steso su un tappetino. Suo padre faceva uso di stupefacenti e talvolta ci insultava scagliandosi contro di noi. Ci diceva che non facevamo altro che giocare con il suo bambino e poi avevamo anche la faccia tosta di chiedere 20 scellini, che usavamo per comprare le macchine del St. Martin.

Lo stesso Girishon, le prime volte, mi criticava perché portavo i pantaloni (alle donne africane non è permesso indossarli), mi guardava con ripugnanza e si rifiutava di lasciarsi toccare da me. Sebbene non fossero persone facili, mi ero affezionata a questa

famiglia e, con il tempo, ero riuscita a instaurare una buona relazione con Girishon. Quindi decisi che sarei andata a visitarlo a casa per salutarlo per l'ultima volta.

Quando arrivai alla fattoria mi misi alla sua ricerca camminando attorno al recinto. Ancor prima di vederlo sentii la sua voce che chiedeva: «Sei Rachael?». «Sì, sono io!» dissi, fingendomi contenta. Lo vidi. Le lacrime gli bagnavano il viso.

«Rachael» ripeté. Mi sedetti vicino a lui sul materasso. «Sì?» dissi. «Sei venuta!», esclamò con le lacrime che gli rigavano il volto. «Naturalmente» risposi, con un nodo alla gola. «Cosa c'è che non va, Girishon?». «Non piove, non c'è cibo e la mamma ci ha abbandonati».

Potevo riconoscere gli effetti della fame sul suo esile corpo e sulla sua faccia scarna. I miei occhi iniziarono a riempirsi di lacrime. «Rachael, tu sei l'unica persona che viene a trovarmi...», disse. Mi chiese di dargli le mani e iniziò a pregare: «Signore, dai a Rachael la forza di continuare a volermi bene. Donale il coraggio di continuare a venirmi a trovare e concedile la tua benedizione». Dopo aver pregato facemmo fisioterapia e, quando ormai stavo per andarmene, mi chiese di fermarmi ancora un po' con lui. Gli dissi che dovevo andare, ma lui insistette: «Stai con me fino a quando mia sorella torna da scuola, ti voglio dare qualcosa».

Ogni qualvolta c'è una carestia, il governo del Kenya distribuisce cibo alle varie scuole in modo tale che i bambini possano mangiare almeno una volta al giorno. Ma i bambini come Gerishon devono arrangiarsi per conto loro e, di solito, sono i primi membri della comunità che muoiono di fame. Quel giorno Girishon aveva chiesto a sua sorella di portare a scuola anche un piatto per lui, in modo tale da farsi dare un po' di *githeri*, un piatto tipico kenyota con mais lessato e fagioli.

Decisi di aspettarla. Quando finalmente arrivò con il cibo, Gerishon mi diede metà

del suo piatto! Sebbene le porzioni fossero modeste, dopo questo pasto ci sentimmo entrambi sazi, lui di cibo, io d'amore. Mai nella mia vita avevo sperimentato una comunione così profonda. Sentii che Gerishon mi chiamava più intensamente alla mia vocazione. Proprio nel momento in cui volevo smettere, mi stava pregando di rimanere.

Mentre stavo tornando a casa avevo il cuore in subbuglio. Ero ancora ferita per quello che era successo la mattina e nella mia testa sentivo una voce che mi diceva di andarmene, ma nel mio cuore stava prendendo forma un sentimento completamente diverso.

Come fisioterapista specializzata nel trattamento dei bambini con disabilità, avrei potuto tranquillamente trovare un lavoro ben retribuito, ma mi avrebbe dato la stessa soddisfazione? Alla fine decisi di rimanere al St. Martin e di lavorare con più convinzione di prima. Dopo essere stata dequalificata, ero stata promossa a una più alta vocazione. Non sarebbe stato facile ricucire le relazioni con i miei colleghi, ma ero pronta a mettercela tutta.

Non molto tempo dopo, mi si presentò l'occasione di essere uno dei membri fondatori della prima comunità dell'Arche¹ in Kenya. Per me rappresentava un invito a mettere in pratica l'insegnamento che avevo ricevuto da Gerishon: accogliere chi si sente rifiutato e condividere con lui quel poco che si ha. Ho sempre avuto bisogno di una voce che mi aiutasse ad accorgermi del dono delle altre persone attorno a me.

Oggi sono 4 anni che vivo all'Arche e 12 che lavoro al St. Martin. Ho compiuto da poco 30 anni e mi ritengo soddisfatta della mia esistenza. Non c'è stato niente che non

¹ Nella comunità dell'Arche in Kenya (<http://www.larchekenya.org/>), persone disabili (soprattutto con deficit intellettivi) e «cosiddette» abili vivono insieme condividendo la quotidianità, seguendo l'esempio del fondatore Jean Vanier (www.larche.org).

abbia ricevuto. Da piccola con le mie sorelle e mio fratello avevamo solo il necessario per vivere e sognavamo una vita agiata, piena di comodità, ma oggi sono convinta che la vita ci sia stata donata per un fine diverso.

Ogni giorno cerco di ricordare la lezione ricevuta da Gerishon: la posizione sociale e i soldi possono esserti portati via, ma chi sei e come ami rimarranno per sempre. Guardandomi indietro, sono felice di aver avuto delle difficoltà relazionali con i miei colleghi

e i miei superiori inflessibili. Essi mi sono stati utili quanto la preghiera di Gerishon o il suo piccolo piatto di cibo condiviso. Senza di loro non avrei potuto capire che il lavoro che sto facendo non è semplicemente una mia responsabilità, ma un'autentica *chiamata*. Ogni giorno è un giorno di grazia in cui noi tutti dovremmo sforzarci di costruire una società più giusta, ognuno attingendo alle proprie risorse e condividendole con gli altri.

Le attività del St. Martin CSA

Il St. Martin CSA (Apostolato Sociale Cattolico) è un'organizzazione religiosa di base attiva in Kenya.¹ È nata nel 1997 con l'obiettivo di venire incontro alle categorie di persone più vulnerabili all'interno delle comunità della zona in cui opera. L'organizzazione lavora adottando un approccio comunitario, secondo cui deve essere la comunità stessa a farsi carico dei bisogni dei suoi membri utilizzando i mezzi di cui dispone: essa è finalizzata a promuovere l'instaurazione di legami di solidarietà all'interno della comunità, attraverso il coinvolgimento e la formazione di volontari che possano prendersi cura dei più bisognosi.

Il St. Martin CSA opera in una zona rurale intorno a Nyahururu (200 km a nord di Nairobi), pari per estensione alla metà della regione Veneto. Il lavoro del St. Martin viene svolto grazie a una rete di oltre 1.200 volontari provenienti dalle comunità che li risiedono. Questi volontari operano a tutti i livelli dell'organizzazione, incluso il livello gestionale, di programmazione e di direzione dei vari programmi. L'azione dei volontari viene supportata da un team di circa 100 persone.

Le attività del St. Martin CSA sono organizzate in programmi comunitari specifici, ma allo stesso tempo interdipendenti tra di loro, che si occupano rispettivamente di: persone con disabilità,² bambini di strada, non-violenza attiva e diritti umani, malati di AIDS e soggetti che abusano di alcol e droghe, risparmio e microcredito.

¹ Per maggiori informazioni vedi <http://www.saintmartin-kenya.org>.

² Il programma comunitario per persone con disabilità segue circa 1.000 casi ogni anno. Le patologie sono molteplici, anche se le disabilità neurologiche rappresentano circa il 50% dei casi.

Abstract

The author of this article was removed from her position as the Head of Department after working for nine years as a physiotherapist at «St. Martin» in Kenya. Rachael had received complaints from the management following some disputes with her colleagues, these complaints ultimately resulted in her professional demotion despite having been passionately dedicated to her work and despite being proud to be an active member of the organisation. Feeling hurt and betrayed Rachael had decided to abandon her work after completing her last assignment that envisaged a meeting with Girishon, a nine year old boy with spina bifida and hydrocephalus. But when the starving boy decided to share his meagre meal with her Rachael realised that hers was not a simple job but a true calling. She had then decided to remain in Kenya and later had participated in founding the L'Arche community. Now, after four years, the author offers an observation about the boy's gesture, without which she would not have been able to appreciate the importance of sharing.

Incontri

La situazione attuale della cultura dell'integrazione vista da alcuni stakeholders

a cura di Mario Paolini

Sommario

Partendo dall'assunto che per descrivere qualcosa servono sempre più punti di vista, e che invece una delle grandi difficoltà nel capirsi per condividere è proprio la difficoltà ad accettare questa semplice, ma scomoda, impostazione, l'autore ha voluto incontrare persone che, a vario titolo, sono coinvolte nella relazione d'aiuto, per discutere di senso e non solo di quantità, di valore e non solo di prestazioni, alla ricerca di elementi per resistere alla logica della precarizzazione, che sembra diventare gergo corrente, accettata, subita e poi normalizzata. Pur nella preoccupazione condivisa, emergono la voglia e la possibilità di recuperare il terreno della partecipazione.

Meme Pandin¹

Relazioni di aiuto in tempi di crisi: è cambiato il lavoro?

Negli anni Novanta, a Venezia, le politiche sociali da «Cenerentola» erano diventate un'eccellenza. L'impianto messo in piedi dava opportunità a tutti: risorse, operatori, politica, progettualità e partecipazione. Questa dimensione di partecipazione si è tradotta anche nella costruzione partecipata dei bilanci: io, operatore/responsabile, proponevo agli amministratori degli elementi per la costruzione della spesa del mio servizio e il bilancio, che veniva così definito anche a partire dalle mie proposte. Non c'erano

vincoli perché c'erano soldi, disponibilità e una grande volontà politica di espandere il welfare, andando incontro ai diversi bisogni manifestati dagli utenti.

Oggi stiamo attraversando una fase di crisi e questo modello presenta degli elementi paradossali: il Comune coordina, gestisce ed eroga. Attualmente ci sono 42 unità operative complesse dell'amministrazione comunale, ripartite in 8 direzioni, che si occupano di «sociale». Rispondono a più referenti politici e si registra l'assenza di qualsiasi meccanismo di integrazione: manca un sistema informativo basato sulla persona, latitano i protocolli d'intesa, non si riesce a costruire una ripartizione delle risorse basata sulla domanda e sui bisogni e non più solo su mere logiche di spartizione.

Paradossalmente, dal 1996 al 2012 i bisogni sono cambiati ma l'organizzazione è

¹ Responsabile del Servizio Sociale della Municipalità di Marghera, Comune di Venezia.

rimasta sempre la stessa e sono aumentati i servizi di back office, riducendo il numero degli operatori che lavorano a diretto contatto con le persone. Gli elementi di fragilità di questo sistema sono evidenti.

Dentro il lavoro: autonomia e competenza

Uscendo dalla logica ristretta e rassicurante dei mandati (a volte mai-dati e a volte mal-dati), la ricerca del senso del lavoro di un servizio sociale, a mio avviso, deve ripartire dalla centralità della persona. Nel mio servizio ci sono in carico 350 persone con difficoltà economiche, 250 minori, 120 genitori di questi minori. Sono storie di cui conosciamo le biografie, i volti, i drammi, le passioni e le difficoltà. Non gruppi, non categorie, non comunità: in ballo ci sono più di 700 persone.

Dobbiamo chiederci e chiedere: le attività che proponiamo rappresentano una risorsa per questi soggetti? Nel nostro caso, proprio a partire dalla crisi, da due anni qualsiasi progetto, e sarebbe inutile ripetere quanto ci siamo riempiti la bocca di frasi fatte in riferimento alla parola «progetto», per essere approvato deve essere in funzione della persona presa in carico: prevenzione individualizzata, non universale o selettiva. E se si persegue il fine di fare prevenzione a scuola, realizzando attività di animazione e sensibilizzazione? Si può continuare a farlo ma il destinatario deve essere un volto, un corpo, una persona specifica.

Nella progettualità, qual è il ruolo di chi coordina?

Per quanto riguarda la mia gestione del servizio, sono tre i pilastri rispetto ai quali viene praticata una continua condivisione tra responsabili e operatori, tra le diverse

figure professionali, tra le due aree coinvolte (minori e adulti). Il primo consiste nella continua ricerca del senso del nostro lavoro, ricercandolo tra i bisogni e le domande provenienti dal territorio, i mandati, gli orientamenti professionali e le risorse disponibili (personali, professionali, mezzi, strumenti ed economiche).

Trovare il senso del proprio lavoro permette di uscire dall'ottica autocentrata dell'operatore, poiché consente di avere la capacità sia di mettere in piedi periodiche letture dei bisogni flessibili, che orientano l'agire del servizio, sia di leggere i bisogni e riconvertire il proprio lavoro in funzione dei bisogni letti.

Il secondo pilastro riguarda la condivisione e la comunicazione che devono essere continue, aperte, utilizzando non solo gli strumenti informatici del web ma anche le plenarie, le équipe e le riunioni di staff.

Il terzo pilastro rimanda invece alla dimensione del «fare»: in riferimento alle mie esperienze professionali, ho lavorato per diversi anni in fabbrica come carpentiere e poi in un asilo nido come educatore. Credo così in una professionalità concreta, che si ispiri ai disegni della scientificità, ma che poi si realizzi a partire dal «fare quello che si può», magari con un po' di creatività e fantasia. All'interno del servizio vale questa logica: ci si ispira alle teorie valide, si cerca di attenersi ai mandati e alla coerenza del senso, ci si confronta con colleghi e responsabili e poi si cerca di fare il meglio di «quello che si può», in modo trasparente e possibilmente verificabile.

Stiamo riuscendo a contaminare i giovani colleghi orientandoli a un certo agire?

Abbiamo il dovere di dirigere i servizi mettendoci in discussione, senza riproporre

quello che andava bene dieci anni fa. Occorre quindi manifestare una grande capacità di stare sui bisogni, di sapere cosa succede fuori. Coinvolgere i giovani colleghi significa permettergli di sperimentare, riconoscendo la loro autonomia professionale e competenza professionale, ma senza lasciarli mai da soli rispetto a scelte importanti o situazioni delicate. Se fai così ti ringraziano, perché possono condividere. Talvolta facciamo delle riunioni di cui non conosco bene i contenuti, ma va bene così perché io devo curare la regia e poi sono loro che vanno avanti. Far bene una cosa giusta: è questo il senso dell'etica, della passione.

Emanuela Pasqualetto²

Com'era avere un figlio disabile quarant'anni fa?

«Nostro figlio Alessandro oggi ha 43 anni. Ci dissero che era affetto da sindrome di Down solo tre mesi dopo la sua nascita. Prima un medico mi aveva chiesto di portargli una mia fotografia per vedere se avevamo qualche somiglianza nel taglio degli occhi. Ti rendi conto? Una fotografia... Avevamo altri due bambini, ancora piccoli, e le differenze erano inequivocabili».

Emanuela e Vittorio si guardano con tenerezza e raccontano con garbo avvenimenti che hanno lasciato un segno indelebile. Ricordano il medico che aveva suggerito loro di andare a vivere in campagna e quello che, invece, aveva consigliato di dare l'opportunità ad Alessandro di interagire con i fratelli e gli altri bambini.

La lista dei medici consultati è lunga e disegna una mappa fatta di viaggi, nomi e

indirizzi magari sentiti alla radio o conosciuti attraverso il passaparola. Ho sentito raccontare questa storia da molti genitori: stessi viaggi, stessi sguardi, stessi percorsi...

Cosa chiedevi ai medici?

«Volevo essere rassicurata e poter manifestare i miei dubbi a qualcuno che mi ascoltasse; nello stesso tempo volevo che mi venissero forniti degli strumenti per andare avanti». Strano, sono le stesse cose che cerca la gente dell'Emilia Romagna che ha subito gli effetti devastanti del terremoto: essere ascoltata e avere gli strumenti per andare avanti.

Quando Alessandro frequentava le elementari si stava attraversando la fase di passaggio dalle scuole speciali all'integrazione. Una maestra aveva accettato Alessandro, ma altri genitori non condividevano il suo orientamento. Quante lettere anonime, quante telefonate per dire che quel bambino se ne doveva andare...

Siamo stati costretti a spostarci in una scuola ubicata in un paese a pochi chilometri dalla città e tutto è stato più semplice: le maestre sono venute a casa, ho voluto che tutti i genitori fossero informati e questi hanno detto "nessun problema per noi, semmai sarà un problema per le maestre". C'era già la Legge, ma noi sperimentavamo ancora atteggiamenti di diffidenza.

Quell'inverno siamo andati tutti in montagna. Io, avendo tanti figli e nipoti, ho prestato gli scarponi ai bambini che non ne avevano; qualcuno non aveva mai visto la neve e nessuno sapeva sciare, Alessandro, invece, era già bravo. Quando siamo arrivati in cima i bambini avevano la lezione con il maestro di sci per fare le scalette; io li ho salutati e con Alessandro siamo andati giù per la pista. I bambini di sera manifestarono tutto il loro stupore: «ma è bravissimo... ma

² Per molti anni Presidente dell'Anffas di Mestre, e attiva poi in molte realtà associative, ha realizzato decine di progetti innovativi e di eventi formativi e divulgativi per la cultura dell'integrazione.

sa sciare... ma mangia anche le verdure... ma usa il coltello». Anche se parlava male e non sapeva scrivere, era stato accettato dai suoi compagni».

La fierezza negli occhi dell'uomo che ascolta la propria compagna mentre racconta la storia di Alessandro è la cifra per comprendere cosa voleva dire avere un figlio disabile quarant'anni fa e cosa dobbiamo alle famiglie che hanno contribuito a costruire la cultura dell'integrazione.

Come sarà il domani?

Mi rendo conto che la domanda in questi termini è mal posta: inquieta le persone che ho davanti perché *domani* è una parola troppo lontana per chi vive una vita fatta di piccoli passi quotidiani. Tuttavia rappresenta un quesito che suscita delle perplessità, la preoccupazione che normalità si traduca in un inserimento selvaggio, che ponga le persone disabili di fronte a una normalità che è competizione. Provo a dire che la normalità dovrebbe essere per tutti un po' meno competitiva, ma mi rendo conto che si tratta di un concetto astratto: la preoccupazione richiede successi tangibili e non solo bei pensieri per essere sconfitta.

Cosa chiede un genitore a un educatore?

«Secondo me l'educatore deve tenere presente chi ha di fronte e deve chiedere sempre e tanto, perché la persona disabile ha diritto di avere qualcuno che pone domande oltre a fare delle cose. E deve avere poi la capacità di comprendere la loro maniera di esprimere le risposte, di mostrarsi agli altri, andando oltre le difficoltà, a prescindere dal fatto che si manifestino nel linguaggio o in altri ambiti».

In poche parole questi genitori sintetizzano, forse senza averle nemmeno lette, decine di libri che i migliori studiosi della materia

hanno scritto. Vuol dire che va bene, vuol dire che siamo ancora sulla giusta strada, vuol dire che vale la pena proseguire.

Mauro Burlina³

La crisi economica c'è e si avverte in tutta la sua drammaticità. Come si sta dalla parte di chi opera all'interno dell'istituzione?

Il mio è il punto di vista di un responsabile di servizio che si occupa della disabilità per l'azienda ULSS n. 6 di Vicenza da circa 17 anni. Negli ultimi anni, ancor prima della crisi economica, i finanziamenti regionali dedicati alla disabilità sono stati inquadrati all'interno del Fondo per la Non Autosufficienza, congiuntamente alle risorse dedicate all'area dei servizi per le persone anziane.

È stato quindi definito un unico contenitore per i Servizi dell'area Anziani e dell'area Disabili, diviso in capitoli di spesa per tipologia di servizi erogati (residenziali, diurni e interventi nell'ambito della domiciliarità). L'ammontare dei finanziamenti assegnati dalla Regione a ogni Azienda ULSS⁴ si basa sui costi storici sostenuti da ciascuna Azienda ULSS, in rapporto ai parametri regionali utilizzati nella Programmazione Locale (ad esempio, per i servizi residenziali: percentuale di numero di posti letto residenziali su popolazione).

Contemporaneamente la Regione trasmette di anno in anno il tetto di spesa sanitaria che ciascuna Azienda ULSS deve rispettare. Perciò, negli ultimi anni, con un Fondo per la Non Autosufficienza sostanzialmente stabile,

³ Psicologo, Responsabile Servizio Disabili Azienda ULSS n. 6 di Vicenza.

⁴ In Veneto le Aziende Sanitarie storicamente hanno esibito una propensione al sociale a partire dall'acronimo ULSS, che stava per Unità Locale Socio Sanitaria.

anche di fronte all'aumento del fabbisogno del bacino di utenza della disabilità, si sta imponendo la necessità di affrontare delle scelte sempre più impegnative e gravi. Si assiste a una sempre maggiore difficoltà di gestione delle risorse economiche assegnate. In linea generale, i finanziamenti assegnati alle singole aziende ULSS risultano sufficienti a coprire i costi degli utenti che già usufruiscono di uno o più servizi, mentre è sempre più difficile accogliere le nuove richieste di attivazione di progetti di inserimento in centri diurni per persone con disabilità o in comunità residenziali.

Questa situazione ha costretto l'Azienda ULSS, sostenuta dalla Conferenza dei Sindaci del territorio, a introdurre degli strumenti per definire dei criteri di accesso ai servizi attraverso la misurazione del grado di priorità di tutte le richieste. L'aspetto drammaticamente contraddittorio che sta prendendo forma è rappresentato dal fatto che il sistema sta diventando sempre più iniquo: ci sono meno risorse a disposizione per chi è fuori dal sistema di risposta a fronte di chi è dentro e che usufruisce di più di un servizio, pur contribuendo economicamente solo per il servizio residenziale.

Il rischio più evidente è che le condizioni di limitatezza delle risorse si traducano in un mancato rispetto dei Livelli Essenziali di Assistenza, subordinandoli alla sostenibilità economica. La situazione complessiva quindi sta aumentando le tensioni sociali tra i diversi attori della rete istituzionale e sociale che è coinvolta dall'area della disabilità.

Come in tutte le situazioni in cui si creano condizioni di urgenza e di precarietà, si progettano e si pianificano azioni strategiche per cercare di trovare delle soluzioni temporanee o a medio termine:

- rivalutazione dei progetti di inserimento diurno di chi già usufruisce del servizio,

allo scopo di verificarne l'efficacia ed eventualmente ridurre nella frequenza o nell'intensità il progetto stesso;

- ridefinizione dei profili di autosufficienza (parziale e totale) attraverso la *Scheda di Valutazione Multidimensionale Disabilità* integrata dal linguaggio dell'ICF,⁵ allo scopo di riprogettare gli interventi educativi e assistenziali in favore della persona;
- rivalutazione delle «rette», ovvero dei contributi economici riconosciuti ai soggetti del Terzo Settore che gestiscono i servizi diurni e residenziali per razionalizzare le risorse economiche e distribuirle in modo più equo in relazione alle diverse tipologie di progetto.

Ma la consapevolezza che si è fatta strada in modo sempre più evidente è che, per una serie di fattori non riconducibili alla sola questione economica, è necessario favorire e stimolare un complessivo ripensamento dell'intero sistema di offerta dei servizi e delle opportunità che vanno a costituire le risposte alla persona con disabilità e alla sua famiglia. È lo scenario che sta cambiando perché sono i soggetti coinvolti che sono cambiati e stanno cambiando.

In primo luogo, il bagaglio esperienziale accumulato negli ultimi decenni nella realizzazione dei servizi diurni in favore delle persone con disabilità ha favorito l'approfondimento delle conoscenze delle diverse disabilità. La stessa introduzione dell'ICF sta favorendo delle riflessioni sulle diverse modalità di funzionamento della persona con disabilità e sulla necessità di personalizzare l'intervento educativo-assistenziale

⁵ World Health Organization/WHO, *ICF / International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO, 2001, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF / Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

in rapporto ai diversi contesti di vita della persona stessa. In secondo luogo, le famiglie stanno progressivamente maturando la consapevolezza di avere un ruolo preciso nella costruzione del progetto di vita del proprio figlio.

Infine occorre rilevare che tutti questi fattori, unitamente alla disponibilità di risorse «finite», mettono maggiormente in evidenza i limiti di una programmazione basata su unità di offerta istituzionalizzate e omologate nelle risposte e nei percorsi d'integrazione sociale.

Allora è assolutamente urgente favorire la co-costruzione, tra i diversi attori che si occupano con ruoli differenti di disabilità, del panorama dei servizi futuri. Si tratta di delinare lo scenario possibile del sistema della «domiciliarità», ovvero l'intreccio delle opportunità e dei percorsi di autonomia e d'integrazione sociale che permettono alla persona con disabilità di costruirsi un'identità personale e alla famiglia di sentirsi sostenuta nel lavoro di cura.

A questo riguardo risulta utile rendere i diversi percorsi chiari, accessibili, personalizzati e flessibili e fare in modo che si discostino dai servizi tradizionali (centro diurno). Devono essere definiti i destinatari, i requisiti di accesso, i criteri di priorità, gli obiettivi e i tempi di realizzazione e di verifica, oltre che l'eventuale criterio di compartecipazione economica da parte della persona con disabilità. Se il criterio della personalizzazione è fondamentale, altrettanto importante risulta essere la capacità dell'operatore di partire dalla progettualità educativa familiare per favorire lo sviluppo di un processo di crescita della persona con disabilità.

La sfida è costituita dal fatto che è necessario il contributo di tutti i soggetti coinvolti per ripartire dai valori legati al diritto delle persone di autodeterminarsi e rendersi autonome, dai desideri progettuali degli individui e delle loro famiglie, dal bagaglio

professionale degli operatori e dalla capacità delle istituzioni di governare il sistema dei servizi, coniugando la qualità erogata con la sostenibilità economica degli stessi.

La partecipazione è sempre stata una caratteristica fondamentale del modello costruito in questi anni. Qual è la situazione attuale?

Nella legge 328/2000 trova il suo significato una nuova concezione della centralità della persona, nella riscoperta e valorizzazione delle reti comunitarie e delle famiglie in rete (principio della *sussidiarietà* e della *prossimità*). Il pensiero si muove in un'ottica di cittadinanza «restituita» e di «presa in carico comunitaria», con la promozione dell'etica della presa in carico come etica sociale.

Nei territori in cui è stata sperimentata una forma di concertazione sicuramente si sono attivati dei processi di costruzione di panorami condivisi e di reti di servizi basate su principi comuni e modelli organizzativi coerenti con il modello di cura che i diversi attori desideravano realizzare e garantire. In ogni caso il governo dei processi partecipativi e la gestione degli strumenti per favorirli hanno messo in luce una serie di difficoltà e tensioni:

- la definizione del ruolo di ciascun attore dei tavoli (il ruolo del soggetto politico costituito dai sindaci titolari della programmazione locale e deleganti l'Azienda ULSS per la gestione dei servizi, il ruolo del Terzo Settore e quello delle Associazioni di categoria e delle famiglie delle persone con disabilità);
- la definizione contemporanea del concetto di «concertazione», che deve essere preservato da tutte le possibili interpretazioni speculative formulate dai diversi attori a favore di un minore o maggiore coinvolgimento

- nei processi decisionali;
- la costruzione di una regia costante e attenta alle posizioni dei soggetti e ai ruoli di ciascuno;
 - la precisazione delle regole di funzionamento dei tavoli, co-costruite e condivise, che passano attraverso la definizione chiara e trasparente del principio di rappresentanza e l'esplicitazione delle competenze e del potere attribuito ai tavoli stessi.

Nella situazione odierna, caratterizzata dall'inasprimento dell'obiettivo della sostenibilità dei servizi, in cui alla complessità relazionale si è aggiunta una maggiore difficoltà gestionale determinata dall'insufficienza delle risorse economiche necessarie per coprire tutti i bisogni del bacino di utenza con disabilità, si rende ancora più necessario investire su un profondo processo di rilettura e confronto sugli scenari possibili dell'area della disabilità. Questo vale per tutti i soggetti e quindi anche per quelli istituzionali (Comuni e Aziende ULSS), che non devono rinunciare a mettere in gioco la propria visione valoriale e progettuale (obiettivi e funzioni del servizio pubblico), oltre ai vincoli economici e amministrativi di cui sono responsabili.

Il rischio più forte in questo periodo storico è di cedere alle pressioni e alle richieste di razionalizzazione e di tagli di risorse in nome del rigore, senza dare spazio al «pensiero» su cosa e come si possa fare per garantire la continuità dei servizi in modo equo e diffuso a tutto il bacino di popolazione con disabilità.

Per chi in questo momento sta lavorando all'interno delle istituzioni il rischio è di sfuggire alla gestione della complessità e trovarsi «arenati di fronte alle necessità immediate» per l'incapacità di costruire e supportare una visione di sistema, in quanto «non in grado di subordinare le proprie esigenze contingenti alla definizione e risoluzione di questioni più ampie». Decisioni importanti e durature

possono essere generate solo attraverso la messa in relazione di tutte le istanze e la condivisione trasparente e competente di tutti gli interessi.

L'inclusione è un processo prevalentemente relazionale: si tratta di favorire la relazione tra i componenti di un tavolo in modo tale che ciascuno di loro possa esprimersi e sentirsi ascoltato, vedendo riconosciuta la propria *identità* (valoriale, culturale, di ruolo).

Nel processo di considerazione reciproca di identità si può costruire una rete di relazioni su base fiduciaria, e si può ambire alla definizione di un eventuale *patto sociale*: la costituzione di un sistema di responsabilità in grado di co-progettare una rete di servizi passa necessariamente dall'apertura, dalla trasparenza, dal dialogo, dal reciproco riconoscimento di fiducia.

L'obiettivo della riprogettazione del sistema dei servizi dell'area della disabilità va realizzato comunque, perché sono mutate e si sono evolute le identità degli attori coinvolti e le modalità di espressione progettuali delle famiglie, coerentemente con il significato esistenziale attribuito alla persona con disabilità. La variabile «crisi economica» diventa un elemento che influenza il processo ma non ne può determinare completamente la portata innovativa e la capacità di creare reti e opportunità di offerta più adeguate ai diversi bisogni. Quindi, la crisi economica non può e non deve costituire l'alibi per sacrificare il potenziale evolutivo dei servizi alla persona e alle famiglie.

La sfida consiste nel dare vita ai servizi del futuro attraverso la costruzione di rapporti di collaborazione su base fiduciaria, arrivando a condividere uno scenario di opportunità sostenute in modo reciprocamente condiviso, corresponsabile e partecipato con risorse messe a disposizione da parte di tutti con regole chiare.

Mario Baldo⁶

Che mestiere è oggi quello dell'educatore?

In primo luogo occorre chiedersi: c'è davvero bisogno di questo mestiere oggi? Definendo l'oggi come un clima di quella che definiamo l'atmosfera della tarda post-modernità, credo di sì, e in modo forse originale per questo tempo, attorno a due consapevolezza: là dove c'è il bisogno di trasformazione, occuparsi di educazione, indipendentemente dai luoghi o dalle persone a cui è rivolta o proposta, significa stare dentro i luoghi della *possibilità*, della *trasformazione*, del *cambiamento*.

Incontrare i *bisogni* e le *energie*, i *segreti* che li rendono possibili — la fine dell'educazione rappresenta l'altra faccia della fine della storia? —,⁷ andando oltre la retorica del merito, per riconosce sapori antichi, significa incontrare un tema che è diventato uno dei *driver* di molti approcci sociali, politici ed economici di questo tempo: il tema del talento e del merito; probabilmente per la pedagogia e l'educazione, invece, è un tema antico che raccoglie attorno a sé questioni oggi tematizzate in modo troppo semplificato e sbrigativo.

Sono i temi della fatica dell'apprendere, del sapere/saper fare/saper essere, dell'impegno esistenziale, della capacità di stare dentro ai fallimenti senza soccombere, della capacità di attribuire significato e sensi (in un tempo in cui «il senso» resta non naturalmente attingibile), dell'essere per gli altri. La giusta

enfasi sulle competenze va tematizzata oltre la retorica della meritocrazia: quali competenze? Quanto durano? Come rimangono vive?⁸

Il dove e il come di questo mestiere

Un fare/sapere artigiano. Dunque un mestiere e non solo una professione. Attualmente è presente un bisogno «artigiano», un bisogno di mettere testa e mani nel proprio lavoro, di toccare e vedere processi e prodotti mentre vengono al mondo.⁹

Miseria e grandezza del modello del precettore

In un tempo caratterizzato dalla tendenza alla distanza dai luoghi in cui si manifesta l'educazione — l'educatore spesso è (e cerca di essere) altrove, coordina, supervisiona, dirige —, il modello dell'educatore-precettore, che molte volte la storia dell'educazione ha voluto indicare anche a fondare epistemologicamente una disciplina, andrebbe forse in parte recuperato.

Una nuova consapevolezza: l'educazione accade (è sempre accaduta?) nelle reti

Insieme al recupero di una qualche centralità della relazione educativa-personale, individuale, singola, l'educatore dovrebbe saper stare dentro le reti, dentro le diverse forme e con le diverse funzioni attraverso cui le reti si presentano a noi, espressione reale della complessità del nostro tempo; reti di/tra persone, reti di/tra servizi/istituzioni, reti di mondi, reti sociali, reti territoriali. Occorre poi

⁶ Educatore, responsabile di strutture residenziali Cooperativa «Iride» Padova.

⁷ In questa sezione dell'articolo vengono riportate alcune frasi che sembrano riflessioni appena abbozzate più che discorsi chiusi; ho ritenuto opportuno farlo perché questo contributo non vuole dare risposte ma porre domande, *in primis* a chi si occupa di educazione, con la testarda speranza che si riesca a far partire un confronto che consenta di chiarire una questione fondamentale: dichiarare da che parte si sta. [nda]

⁸ Vedi A. Canevaro, *Specialisti nell'antispecialismo*, «Animazione sociale», vol. 29, n. 4, 1999, pp. 25-53.

⁹ Vedi D. Demetrio, *Fisica e metafisica del lavoro educativo*, «Animazione sociale», vol. 28, n. 1, 1998, pp. 70-75.

prendere in considerazione anche il tema del web come mondo della rete, ma soprattutto luogo/forma dei «nativi digitali».

L'educatore, quindi, va concepito come figura in grado di *essere strumento di attivazione di reti sociali, di costruzione di saperi collettivi (comunitari?) comuni*; capace di *lavorare sulle connessioni*, dentro i luoghi in cui si è in *difficoltà a pensare e fare insieme*; in grado di stare in una rete, come nodo; oppure come facilitatore, attivatore al servizio della rete (di persone, di servizi, di attori sociali, ecc.).

È necessario chiedersi se queste competenze dell'educatore concernenti la rete siano nuove o antiche...

A proposito di anagrafe...

La generazione dei primi educatori che ora hanno tra i 50 e i 60 anni, la loro parabola biografico-professionale, ci dice che quello dell'educatore è un lavoro «per giovani» e che, più avanti si va con l'età, più vediamo ex educatori fare di tutto, tranne che gli educatori...

Un po' come dire: fino a una certa età si crede alle favole della possibilità, del cambiamento, della trasformazione... È un lavoro in cui c'è bisogno di una buona dose di ingenuità, di «innocenza», che solo i giovani possono avere...

Mi vengono in mente due persone: da una parte, la mia maestra delle elementari, Amelia, che ha lavorato fino a 60 anni e in cui ho avvertito la consapevolezza piena della dignità, del valore, della preziosità del suo «mestiere»; dall'altra, il mio professore di matematica delle superiori, che non cercava fuori della classe significati e motivazioni al suo lavoro, perché essi erano lì dentro, nelle relazioni con quegli adolescenti brufolosi e svogliati e nella scommessa di farli vibrare dopo che avevano appreso una cosa nuova,

di farli accedere all'energia che produce la meraviglia dell'imparare e del sapere.

Perché abbiamo pensato a linee di carriera unidimensionali (maestro, coordinatore dei maestri, preside) e non, invece, a orizzonti multidimensionali, valorizzando i migliori educatori, i migliori maestri, i migliori presidi, i migliori...?

Certo ci sono alcune cose nuove che può/deve fare l'educatore del 2012. Per rimanere fedele alla propria «vocazione», dovrebbe cambiare molto ma non dovrebbe rinunciare a essere un educatore. Quello dell'educatore è un lavoro per vecchi (un gran bel lavoro... tra l'altro non si devono neppure alzare troppi pesi...).

Paolo e lo spritz

L'ultimo incontro è con Paolo, un uomo che ha bisogno di qualcuno che si occupi di lui per arrivare a sera, giorno dopo giorno. Vorrei ricordare questo incontro attraverso una lettera che mi ha scritto due anni fa.

Noi invalidi civili DOC siamo sempre in attesa del postino. La nostra o il nostro assistente ogni volta che suona il campanello due volte (il postino suona sempre due volte!) apre subito la porta per ritirare la posta: «È arrivata! La lettera è arrivata!»... Ma dopo averla aperta, scopriamo che non era la tanto desiderata missiva ma la solita bolletta da pagare...

L'assistente mi ha massaggiato le gambe così tanto che ormai possono fare invidia a un lottatore di sumo, l'assistente *socievole* sta piantando i fiori nel mio pseudo-giardino (per me tale). Poi faremo assieme da mangiare (io dico come fare, lei fa); mi aiuterà al computer (io non riesco più a scrivere utilizzando la tastiera del computer e non sono più in grado di leggere sul monitor dello stesso; riesco a sentire dagli altoparlanti delle casse

del computer ciò che si scrive, senza bisogno che l'assistente mi urli nell'orecchio, che ho ancora buono a differenza delle altre parti del corpo).

Poi, se Dio vuole, andrò con lei e mia moglie a bermi un onesto *spritz al select*. Ma tramite posta non arriva nulla, se non bollette da pagare. Ci si informa presso gli uffici competenti dell'ASL se a questi invalidi civili sia stata riconosciuto finalmente il diritto a condurre una *vita indipendente*.

«Ma sì... L'assessore regionale ha stanziato i soldi, non sono tutti, ma il comune di Venezia ha detto che li integrerà; quindi tra un po' riuscirete ad avere, se non il 100% di quello che avete avuto lo scorso anno, almeno l'80% o il 90%», «Devono trovarsi i sindaci appartenenti all'ULSS e decidere nella conferenza dei sindaci quando e quanto stanziare per voi», «È l'ASL che non tira fuori i soldi», «È la conferenza dei sindaci che non ha ancora

deciso niente...», «Sarà colpa del federalismo fiscale», «È la regione che non dà i soldi»...

E intanto noi e i nostri assistenti attendiamo. E nel frattempo accumuliamo debiti e siamo costretti a licenziare i nostri assistenti. Finiremo con l'essere ricoverati in strutture ospedaliere (ma quanto costa allo Stato il ricovero ospedaliero ogni giorno?).

Usufruiremo dell'assistenza domiciliare del comune o dell'ASL? Con quali costi? Dovrò licenziare la mia assistente (ho fatto i salti mortali per pagarle lo stipendio e i contributi)? Il fatto di sapere che non si potrà contare su questa entrata non dico che mi farebbe piacere, ma almeno mi permetterebbe di organizzare la mia vita e quella di mia moglie e dei miei figli in un altro modo.

Ho contratto debiti che senz'altro, grazie alla moglie che bene o male mi ritrovo, onorerò. Non ne farò più, ma mi dispiace aver dato fiducia a un'istituzione che, di fatto, non la meritava.

Abstract

The author started from the assumption that to describe something always requires multiple points of view and that instead one of the major difficulties of understanding each other in order to share is precisely the difficulty of accepting this simple but uncomfortable position, and he wanted to meet persons who, for various reasons, are involved in the helping relationship, to discuss the meaning and not only the quantity and value and not only the services, in a search for factors to withstand the logic of insecurity that seems to become current jargon, accepted, put up with and then normalised. Despite the shared concern, the desire and the possibility of salvaging participation emerge.

Nostalgia canaglia

Andrea Canevaro

forum

Continuiamo a tenere aperto il dibattito, avviato nel numero di aprile, sulla qualità del processo di integrazione scolastica e, in particolare, sul ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, pubblicando il contributo del condirettore Andrea Canevaro.

«Nostalgia, nostalgia canaglia che ti prende proprio quando non vuoi/Ti ritrovi con un cuore di paglia [...]» (canzone di Albano).

La nostalgia può giocare brutti scherzi, facendoci desiderare di tornare a qualcosa che in realtà non c'è stato. Non potremmo desiderare di «tornare» all'integrazione, che non c'è stata. A quella che avremmo voluto. Non neghiamo la forza e la funzione del desiderio. Ma per guardare avanti, e costruire nel domani e il domani, e non nel tempo già passato. È paradossale che si debba, nello stesso tempo, difendere la memoria e liberarsi dalla nostalgia.

La nostalgia può cercare di tornare a un passato che ci può sembrare più ordinato e soddisfacente. Può essere il passato del «sostegno individualizzato». E può essere il passato delle strutture specializzate. In entrambi i casi si tratta di un passato ricostruito secondo i nostri desideri. E, infatti, viene accompagnato da precisazioni e raccomandazioni. Così il «sostegno» deve essere qualificato e formato. Le strutture specializzate devono essere competenti.

Avishai Margalit¹ ci aiuta a distinguere tra etica e morale. All'etica è affidato il compito di considerare le relazioni umane nel senso più ampio e aperto, che comprende tutta l'umanità con le tante differenze che implica. La morale riguarda quei rapporti che l'individuo intrattiene con persone molto vicine e verso cui nutre un interesse diretto perché ritenute simili, immediatamente o

¹ A. Margalit, *L'etica della memoria*, Bologna, il Mulino, 2006.

in prospettiva. L'orizzonte della prospettiva inclusiva è etico.

Il rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*² permette di chiarire se viviamo di nostalgie dei nostri desideri, o se ci mettiamo al lavoro per il progetto inclusivo, con un orizzonte etico.

L'anormale rimette in discussione le norme? O deve entrare nelle norme, magari con il sostegno? Il «sostegno» è un punto d'arrivo o un punto di partenza? Se il «sostegno» diventa un punto d'arrivo, conclusione di un processo, rischia di diventare la giustificazione e il lasciapassare dell'immobilismo didattico (non cambiare nulla, tanto le ragioni dei cambiamenti sono arginate dal «sostegno»...).

Ipotizziamo che sia un punto di partenza evolutivo. Anzi coevolutivo. Indichiamo tre possibili sviluppi:

- dall'insegnante di sostegno al contesto di sostegno;
- dal sostegno individualizzato al tutorato;
- dal sostegno ai sostegni.

Fondamentale è non saldare, e bloccare, l'integrazione al «sostegno individualizzato». L'integrazione, nel suo sviluppo inclusivo (orizzonte più ampio), è il superamento della prigionia della diagnosi. È evadere dalla prigionia. Se l'«appoggio» raggiunge una persona nella sua diagnosi, questo dovrebbe avvenire non per essere prigionieri in due, ma per uscire, ovvero per vivere una coevoluzione.

La formazione di un operatore, insegnante di sostegno per il processo integrante, dovrebbe andare in questa direzione. Non uno specialismo individuale esasperato, ma la formazione di competenze che favoriscano il percorso dal sostegno individuale (rapporto duale) ai contesti competenti.

Queste parole — contesti competenti — risultano misteriose e forse oscure. Tanto più quanto l'idea d'integrazione risulta bloccata sul sostegno individuale. Un po' schematicamente, sarebbe bene agire contemporaneamente su due fronti:

- superare l'idea bloccata sul sostegno individuale;
- approfondire il significato di contesti competenti.

Questo secondo impegno dovrebbe essere assunto con un riferimento altrettanto impegnativo nei confronti dell'ICF.³ Il contesto è una tessitura e l'ICF può favorirne la realizzazione e la «lettura». È l'insieme di alcuni elementi che vengono in qualche modo scelti nell'ambiente perché «leghino» fra loro, formando una trama, un senso, un tutto. *Con-tessere* e *con-tenere* sono parenti stretti: è il contenimento attraverso l'attribuzione di senso di ogni singola parte a un'appartenenza. E non è un caso che «contesto» si ricolleggi anche al verbo «contestare», dire le proprie ragioni in opposizione a...

Questo impegno relativo ai contesti competenti non è facile. Sappiamo che attualmente vi è un uso «perverso» dell'ICF: per impedire sviluppi evolutivi, e avere la possibilità di avere la previsione di spesa, possibilmente contenuta, per soggetti che vengono definiti con l'impiego, statico e non evolutivo, di alcuni item dell'ICF. Una confusione pericolosa a cui non dovremmo portare contributi magari dettati dalla nostalgia canaglia.

² Associazione Treeille, Caritas italiana e Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011.

³ World Health Organization/WHO, *ICF / International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO, 2001, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF / Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Gli indifesi

Andrea Canevaro

1. La formazione di insegnanti specializzati per il sostegno all'integrazione deve superare l'idea che l'integrazione sia possibile unicamente se viene garantito, e possibilmente incrementato, il sostegno individuale. I soggetti con Bisogni Educativi Speciali potrebbero essere visti come indifesi. E potremmo pensare che, per ogni indifeso, sia necessario avere un difensore, possibilmente per tutta la vita. Ma, a parte l'insostenibilità di un progetto del genere, accade che anche il difensore sia, il più delle volte, un indifeso. E a volte indifendibile. Che cerca di fornirsi di difese attraverso le tecniche, per diventare un sostegno individuale competente. La formazione deve superare queste idee, che sono autentici pregiudizi dettati dalla mancanza di formazione.
2. Gli indifesi non devono essere difesi per tutta la vita. Devono vivere e difendersi.
3. La mancanza di formazione è anche ignoranza o mancanza di memoria condivisa sulla situazione che ha rappresentato l'esclusione delle persone con disabilità in istituti, prima dell'avvio dell'integrazione. Un primario ospedaliero ha tranquillamente e autorevolmente detto ai genitori di un bambino con Bisogni Educativi Speciali che, per il fatto che non esistono più gli istituti, il loro bambino sarebbe cresciuto senza alcun supporto riabilitativo. Ci domandiamo se quel primario rappresenti un'eccezione e temiamo che, con meno autorevolezza, rappresenti la regola per molti, sia tra coloro che si formano che fra coloro che formano. Occorre lavorare anche per superare queste ignoranze non ammesse e non avvertite.
4. Ipotizziamo un «sostegno» come punto di partenza coevolutivo. Ipotizziamo — e lo ribadiamo — tre possibili sviluppi: dall'*insegnante* di sostegno al *contesto* di sostegno; dal *sostegno* individualizzato al *tutorato*; dal *sostegno* ai *sostegni*.
5. Molto è stato fatto, almeno nella parte di mondo in cui ci è dato vivere, dalle vicende del «ragazzo selvaggio», in Francia, all'inizio dell'Ottocento. Il Dr. Itard si impegna con il giovane «selvaggio» in un rapporto individuale. La Governante, Madame Guérin, prendendosi cura della casa, del contesto, si occupa del giovane in relazione appunto al funzionamento domestico. Chi ha avuto più successo?
6. Da allora, molta acqua è passata sotto i ponti. E le ricerche avrebbero potuto consolidare, anche scientificamente, la prospettiva inclusiva. La formazione può integrare nelle pratiche della quotidianità le conoscenze della ricerca. Ad esempio, occorre considerare:
 - *I neuroni specchio*. Le immagini neurali che un individuo «mette in memoria» sono date dalle percezioni sensoriali. Questo rende reale l'espressione «vedere con le orecchie». E proprio per questo i risultati raggiunti da chi non vede possono essere ripresi e riproposti, con gli indispensabili adattamenti, da chi, ad esempio, vive il proprio autismo (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).
 - *La coevoluzione e il biotopo*. Rappresenta una combinazione di funzioni differenti. Il termine «biotopo» è poco usuale. La sua etimologia greca lo può indicare come luogo vitale: la vita si sviluppa in forme inedite.
 - *Il numero di Dunbar*. È anche conosciuto come la *regola dei 150*, che è la dimensione del numero di individui di una *rete sociale* in grado di sostenere relazioni stabili. Anche gli scimpanzé hanno reti sociali. Ma esse risultano contenute entro 60 individui. Le dimensioni delle reti sociali degli scimpanzé sono dovute al fatto che le relazioni sono stabilite attraverso l'attività dello spulciamento. Un'attività impegnativa e che deve essere compatibile con il tempo che quotidianamente ogni individuo deve dedicare anche al rifornimento alimentare, alla difesa da predatori, eccetera. Se noi, umani, rimaniamo nella dimensione dell'*assistenzialismo*, è come se fossimo legati allo spulciamento (Dunbar, 2009).

7. Il Dr. Itard, nel rapporto individuale, doveva preoccuparsi dell'ortodossia nei confronti della scienza dell'epoca. La governante, occupandosi del contesto, poteva sviluppare innovazioni pratiche (ortoprassi) per il funzionamento della casa.
8. Ortodossia e ortoprassi: alleate o antagoniste? L'alleanza porta sia al superamento delle categorizzazioni rigide e fissate una volta per tutte sia all'intreccio competente (tecniche, risorse, organizzazioni, ecc.).
9. Proponiamoci di formarci secondo alcune esigenze: tempi e spazi «leggibili», percorsi che annunciano e definiscono, materiali che «guidano». E proponiamoci di essere in grado (capaci) di fare: organizzazione di tempi e spazi, rituali, arredi e materiali, soglie percettive (gioco di Kim), obiettivi funzionali in un processo e perseguibili, valutazione formativa partecipata.
10. Disponiamo le competenze su due colonne, con a sinistra quelle che riguardano il sostegno individuale; e a destra quelle che riguardano il contesto di sostegno, o sostegno diffuso. E preoccupiamoci che ci sia un buon equilibrio fra le due colonne, sia nel tempo della formazione che nell'ambito delle attività professionali.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Competenze emotive – Comunicazione positiva – Comunicazione Aumentativa e Alternativa – LIS, Braille – Codici Vicarianti – Stimolazione Basale | <ul style="list-style-type: none"> – Tecnologie informatiche – Arredi – Ausili poveri – Ausili tecnologici – Competenze del gruppo-classe (dei coetanei) – Tecniche delle organizzazioni |
|---|--|
10. La formazione non deve isolare chi ha Bisogni Educativi Speciali, ma dovrebbe prendere in considerazione tutti. Il mondo è pericoloso da vivere non a causa di chi fa del male, ma a causa di coloro che guardano e lasciano fare, diceva Albert Einstein.
Se tu, con i tuoi limiti, stai un po' meglio, per tutti noi c'è più speranza...

Riferimenti bibliografici

- Dunbar R. (2009), *La scimmia pensante. Storia dell'evoluzione umana*, Bologna, il Mulino.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.

Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una «neurodidattica»?

Paola Damiani*

Sommario

Nel presente articolo si intende presentare una prima esposizione, ancora incompleta e disorganica, di alcuni elementi utili ad aprire una riflessione sulle possibili e/o necessarie implicazioni e fecondazioni tra neuroscienze e didattica, con particolare riferimento al tema dell'intervento abilitativo-didattico per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento/DSA. La proposta del neologismo «neurodidattica» va intesa in termini quasi provocatori: la finalità è quella di richiamare l'attenzione sui necessari cambiamenti della professionalità (e della professionalizzazione) dei docenti, per l'integrazione e la valorizzazione di tutte le dimensioni che costituiscono i processi di insegnamento-apprendimento, compresa quella corporea e neuropsicologica, in un'ottica che deve comunque rimanere pedagogica.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) come fattore di esclusione dai circuiti sociali ed economici delle società

Nelle attuali *società della conoscenza* (Consiglio Europeo Straordinario di Lisbona, 2000), la mancanza di competenze adeguate da parte dei cittadini costituisce un significativo fattore di rischio di esclusione sociale. Tale condizione di rischio sembra essere in aumento a causa di fenomeni particolari di

tipo demografico (ad esempio, la *population ageing*), culturale e personologico (analfabetismo di ritorno, *illiteracy* e varie «emergenze educative»), le cui ripercussioni sulle strutture economiche, sociali e culturali delle comunità si stanno manifestando in modo sempre più evidente.

In riferimento al contesto italiano, tra le cosiddette «emergenze educative», si registra un importante aumento delle problematiche (difficoltà e disturbi) legate all'apprendimento riscontrate dalle scuole negli ultimi anni, in particolare per quanto riguarda disturbi specifici quali la dislessia, la discalculia, ecc. Tuttavia, secondo alcuni autori, l'aumento

* PhD in Scienze Umane; Formatrice e Consulente dell'UST di Torino.

costante del numero di diagnosi relative ai DSA pone qualche interrogativo (cfr. Lucanelli, 2011;¹ Reffieuna, 2012); in effetti, poiché tali problematiche sembrano manifestarsi con maggiore frequenza in alcune classi e scuole piuttosto che in altre, si potrebbe pensare anche alla presenza di fattori di ostacolo all'apprendimento contestuali, non riferibili a deficit geneticamente determinati e, tutto sommato, statisticamente poco frequenti. È verosimile quindi che in alcune (molte?) situazioni ci si trovi di fronte non tanto a Disturbi Specifici dell'Apprendimento/DSA quanto piuttosto a «Disturbi Specifici dell'Insegnamento».

In linea con tali considerazioni, Rizzolatti (2010)² ha provocatoriamente segnalato come gli adulti di oggi stiano allevando *generazioni di persone autistiche*, non a causa della diffusione del gene dell'autismo, bensì per una diffusa incompetenza comunicativa e relazionale che si origina da genitori che interagiscono linguisticamente poco e male con i loro piccoli e che non trova un'adeguata compensazione negli altri contesti educativi.

Dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze strumentali fondamentali (*literacy*), la scuola deve quindi saper affrontare bisogni evolutivi, deficit neuropsicologici e carenze comunicative relazionali e culturali, in modo precoce e mirato, al fine di favorire le possibilità di sviluppo e apprendimento in tutti i bambini. Diventa così essenziale garantire una didattica efficace, che metta al riparo dalla manifestazione di problematiche come i «falsi DSA» e, soprattutto, protegga e compensi gli alunni che presentano quelli «veri».

Considerate la complessità e la varietà dei fattori in campo, deve trattarsi di una didattica innovativa e colta, fondata sulla conoscenza delle capacità, dei bisogni educativi e del funzionamento degli alunni e dei loro contesti di vita (famiglia, scuola e territorio).

Stringendo il *focus*, si intende qui affermare che un buon punto di partenza per fare in modo che si realizzi una didattica «adeguata», evocata anche nei documenti istituzionali nazionali e sovranazionali, tale da consentire lo sviluppo delle competenze necessarie per l'inclusione di tutti gli alunni (anche quelli con Esigenze Educative Speciali) come cittadini nella società-mondo del futuro, consista nella conoscenza approfondita e aggiornata, da parte degli insegnanti, dei processi di sviluppo e apprendimento dei loro alunni.

Come afferma Bandura (1996), l'acquisizione delle competenze scolastiche continua a essere la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che la persona deve affrontare nel suo percorso di crescita, ma tale sfida risulta ancora più dura, e spesso impraticabile, per le persone con DSA. È necessario quindi che la scuola riconsideri, in modo adeguato, i processi cognitivi alla base degli apprendimenti, superando una sorta di diffidenza o scarsa confidenza nei confronti dei risultati della ricerca psicologica e neuropsicologica (cfr. Reffieuna, 2012).

Occorre ri-orientare saperi e pratiche degli insegnanti su dati validi e aggiornati, alla luce delle ultime scoperte: come evidenzia Ghidoni (2012),³ prendere in considerazione gli aspetti cognitivi significa costruire una scuola e una didattica «amiche dei dislessici», affinché nessuna intelligenza venga sprecata. Il Libro Bianco della Commissione Europea

¹ Vedi *Discalculia e difficoltà in matematica*, Intervento al Convegno «I Disturbi dell'Apprendimento a scuola», SUPSI, Locarno (CH), 9 settembre 2011.

² Intervista pubblicata su «la Repubblica Parma.it», del 16 febbraio 2010.

³ Vedi *Neuroscienze e matematica: cosa impariamo dai disturbi di apprendimento*, Intervento al Convegno Nazionale GRIMED, Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo 2012.

(1996) sostiene l'idea di una società del futuro costruita sull'intelligenza; la «nuova strategia economica» di *Europa 2020* ribadisce, con varie formulazioni, che «l'Europa promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita».

I contributi delle neuroscienze alla costruzione di una didattica adeguata

L'attenzione rivolta dalla comunità scientifica internazionale alle recenti scoperte delle neuroscienze e la proliferazione di ricerche e pubblicazioni sulle ricadute e sulle connessioni nel campo allargato delle scienze umane (neuroscienze e psicologia; neuroscienze e psicoanalisi; neuroscienze ed economia), sino alla «neuroetica» (cfr. Levy, 2009), non possono non stimolare una riflessione sulle possibili implicazioni per quelle discipline che, per eccellenza, si occupano della formazione della persona, quali la pedagogia e la didattica.

In effetti, un nuovo spazio di confronto con i temi dell'educazione e della formazione si sta già costituendo e sta assumendo un'interessante complessità. Tuttavia, attualmente, la preoccupazione per la costruzione di un collegamento tra mondo scientifico-sanitario e mondo della scuola sembrerebbe maggiore tra i rappresentanti del primo.

Secondo Poletti (2009) stiamo, infatti, assistendo a un crescente interesse delle neuroscienze per le possibili ricadute applicative delle proprie evidenze sperimentali nel campo dell'educazione; Dehaene (2009) ha denunciato la presenza di una voragine tra la conoscenza teorica accumulata nei laboratori e la sua applicazione nelle scuole, mettendo in evidenza la necessità di un'unificazione delle ricerche pedagogiche, psicologiche e neuroscientifiche.

In ambito nazionale, lo stesso Rizzolatti (2010) ha evidenziato come la scoperta dei *neuroni specchio* possa indurre a rivedere il modo di insegnare nelle nostre scuole. I suoi studi hanno dimostrato come azioni basilari quali osservare gli altri, imitarli e ripetere molte volte gesti essenziali costituiscano il fondamento dei processi di apprendimento; secondo lo scienziato, questo implica la possibilità di costruire con metodicità una «base dalla quale poi spiccare il volo».

Le nuove conoscenze delle neuroscienze sembrano premere l'acceleratore della fase di cambiamento che la scuola sta vivendo. Pare quindi indispensabile che gli insegnanti si posizionino entro questo nuovo scenario, dando voce alle loro esperienze e alle riflessioni sui possibili orientamenti; è necessario concentrare l'attenzione anche sui percorsi che dalla scuola portano alle neuroscienze, al fine di favorire il confronto e rendere più proficuo il dialogo e la progettazione di interventi didattici, anche alla luce delle conoscenze e delle pratiche quotidiane di insegnanti e alunni.

Lo scenario futuro di tale dialogo non può essere pensato a prescindere da una fecondazione reciproca e bidirezionale tra i due mondi. Occorre, infatti, prestare attenzione a non perpetrare una «storica sudditanza» della scuola nei confronti dei paradigmi medici e psicologici, particolarmente evidente nell'ambito della disabilità e delle Esigenze Educative Speciali (si vedano i paradigmi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità: dal modello *bio-medico* a quello *bio-psico-sociale* dell'ICF); per realizzare ciò è necessario che gli insegnanti si impegnino nella costruzione attiva di questo nuovo aspetto della professionalità.

Conoscere i principali contributi delle neuroscienze in relazione ai modelli dello sviluppo e dell'apprendimento, e pensare alle possibili implicazioni e applicazioni per la didattica,

diventa quindi un passaggio obbligato per il processo di formazione e professionalizzazione degli insegnanti. In particolare, le scoperte sul funzionamento dei processi cognitivi e di apprendimento favoriscono la progettazione di interventi mirati, che possono costituire il fondamento di una didattica adeguata, in quanto efficace e validata (*evidence based*), per tutti gli alunni, ma soprattutto per quelli con Esigenze Educative Speciali e con DSA.

Attualmente, il percorso verso la consapevolezza degli insegnanti (di tutti gli insegnanti) su tali questioni, con la conseguente capacità di cogliere e problematizzare le inevitabili ricadute sulla gestione quotidiana delle classi, sembra ancora agli albori e non pare esente da mistificazioni e fraintendimenti.

Didattica e neuroscienze: quali rapporti e implicazioni per la scuola?

In effetti, la pregnanza, la complessità e la pervasività dei temi trattati dalle neuroscienze comportano innanzitutto la necessità di riflettere sulle varie configurazioni che assumono i rapporti con le altre scienze umane. Il riferimento alle neuroscienze costituisce quindi per molti ricercatori una «sicura base» di aggancio teorico, in grado di garantire la scientificità e la legittimità delle proprie speculazioni (cfr. ad esempio, per l'ambito educativo e didattico, Cornoldi, 2010 e Refieuna, 2012); tuttavia, il rischio di un uso illegittimo e distorto di concetti e paradigmi «presi a prestito» è sempre presente, come accade per la maggior parte dei fenomeni scientifici e culturali che assumono una dimensione divulgativa di ampia risonanza.

In tal senso è possibile, ad esempio, osservare da parte di alcuni docenti delle applicazioni un po' troppo disinvolute e generaliste di parole e modelli neuropsicologici utilizzati per descrivere, o peggio interpretare, il com-

portamento dei loro studenti che possono creare stigmi e pericolose derive esclusive, oltre a non risultare utili alla comprensione «autentica» delle persone. Inoltre, il rapporto tra le discipline che devono interloquire non è sempre equilibrato e bidirezionale e, nel caso specifico delle discipline scientifiche e mediche, risente di una storica condizione di «predominio» che può sbilanciare e inibire la possibilità di fecondazione reciproca con le altre scienze.

Al riguardo, Santoianni e Striano (2003) prospettano la costruzione di un *paradigma* «bioeducativo» *propositivo*, di tipo integrato, non gerarchico e non alternativo, che consenta di tenere insieme, in modo equilibrato e con spirito di ricerca, le scienze biologiche e neuropsicologiche con quelle educative, sulla scia di quel filo di continuità epistemologica già evidenziato in letteratura tra filosofia, psicologia e pedagogia, ma con l'aggiunta del paradigma contemporaneo delle neuroscienze.

In particolare, alla luce dei contributi delle neuroscienze e della problematizzazione della natura della relazione mente-cervello, i vari studi afferenti alle *scienze bioeducative* affrontano il tema della formazione «con una pluralità di interpretazioni e con una visione interattiva delle relazioni sinergiche natura-cultura-educazione e mente-cervello-organismo» (Santoianni e Striano, 2003, p. 58).

Nell'ottica dei cambiamenti epistemologici in atto, l'attenzione a non chiudersi entro visioni rigide di paradigmi considerati risolutivi e indicativi di soluzioni esaustive, anche da parte di un costituendo approccio «bioeducativo», risulta essere un punto centrale per la riflessione sulle possibili implicazioni-applicazioni nelle pratiche professionali dei docenti.

In sintesi, la complessità e la significatività dei quadri transdisciplinari che stanno emergendo richiamano l'importanza di recuperare e supportare il messaggio che

le neuroscienze lanciano nei confronti della didattica: le scoperte sui processi di apprendimento non possono più essere trascurate dagli insegnanti, perché esse costituiscono lo spunto per effettuare una trasformazione della didattica in termini più inclusivi di efficacia e di adeguatezza per tutti.

Occorre altresì prestare attenzione a mantenere aperta una visione critica e problematizzante nei confronti dei nuovi saperi. Le domande che i pedagogisti e gli insegnanti possono porsi sono, quindi, le seguenti: come utilizzare le nuove scoperte neuroscientifiche per operare in modo più consapevole ed efficace in classe? Quali sono gli stimoli utili per migliorare la qualità della didattica e favorire il successo scolastico di tutti gli alunni, anche quelli con DSA? Come i nuovi stimoli e le nuove conoscenze possono dialogare in modo proficuo con le «vecchie pratiche», nelle esperienze quotidiane in aula?

Neuroscienze e didattica per i DSA

Una prima linea di utilizzo dei contributi estrapolati dalle neuroscienze e applicati alla pratica educativa, secondo Fiz Perez e Caserta (2010), consentirebbe già d'individuare alcune revisioni nelle linee di tendenza dei processi formativi, in particolare per quanto riguarda la conoscenza degli stili cognitivi e di apprendimento degli alunni e degli stili di insegnamento dei docenti.

Il contributo delle neuroscienze alla conoscenza dello sviluppo e del funzionamento dei processi cognitivi stimola, infatti, un nuovo modo di pensare e di fare didattica. Ad esempio, l'idea che l'80% della rete sinaptica si sviluppi entro l'età scolastica favorisce la consapevolezza del ruolo delle stimolazioni ambientali, quindi del ruolo di potenziamento o depotenziamento neuronale dell'attività didattica, in quanto ciò che appartiene alla

programmazione genetica può effettivamente realizzarsi soltanto in relazione all'ambiente; tale considerazione vale per tutte le abilità, da quelle verbali e logico-matematiche a quelle relazionali. Attraverso l'attività didattica si può quindi realizzare un intervento precoce, mirato e sistematico di potenziamento delle abilità di base o prerequisiti (alcune frequentemente deficitarie nei bambini con DSA), che faciliti gli apprendimenti futuri.

Secondo Dehaene (2009), lo studio neuroscientifico dell'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo non può non interessare direttamente la riflessione pedagogico-didattica e il mondo della scuola, nel confronto attuale con gli standard prestazionali relativi alle competenze europee e con le emergenti e diffuse Esigenze Educative Speciali.

Anche secondo questo autore, quindi, il dialogo fecondo e profondo con le neuroscienze costituisce un'autentica pista di ricerca per la scuola del futuro, con l'obiettivo di selezionare metodi di insegnamento e rieducazione ottimizzati, ovvero più efficaci perché meglio adattati al cervello del bambino con DSA (e di tutti gli alunni). Ad esempio, l'*imaging* cerebrale sembrerebbe in grado di dimostrare quale metodo di insegnamento della letto-scrittura attivi e realizzi connessioni neuronali adeguate tra le vie cerebrali coinvolte nel processo di apprendimento (la via dorsale e quella ventrale).

Un ulteriore spunto di riflessione di carattere più generale si fonda sull'evidenza che ogni apprendimento passa attraverso un cambiamento che percorre vie profonde e inconsce, a partire dalle nostre sinapsi e dalla consapevolezza che tutti gli apprendimenti scolastici richiamano un particolare tipo di funzionamento mnestico, conosciuto come *memoria procedurale*.

Secondo Merciai (cfr. Merciai e Cannella, 2009), le neuroscienze dimostrerebbero la

veridicità dell'inconscio freudiano, mettendo in luce tutte le implicazioni inerenti i processi cognitivi e affettivi coinvolti nell'insegnamento-apprendimento scolastico. Inoltre, le tecniche di *neuroimaging* per la rilevazione delle attività cerebrali, evidenziando una struttura cerebrale a reti neurali distribuite, determinano il superamento delle teorie localazionistiche, favorendo un riposizionamento culturale e scientifico allargato (oltre le strutture cerebrali), tendente all'integrazione di differenti prospettive.

Come afferma l'autore, i «nuovi orientamenti scientifici» cercano di mettere insieme la cultura letteraria con la cultura biologica per risolvere i problemi dell'uomo (cfr. Kandel, Schwatz e Jessel, 2003). *Le dimensioni sociali, comunicative e affettivo-relazionali*, di norma escluse dagli ambienti educativi formali in quanto considerate elementi di *distrazione* per lo sviluppo delle intelligenze tradizionali (logico-matematica e verbale), vengono oggi riconosciute come leva strategica per promuovere processi di apprendimento efficaci.

Pur afferendo ad ambiti disciplinari differenti, Bion (1962) e Bruner (1964) avevano già chiaramente messo in luce l'importanza dell'immaginazione, dell'intuizione, dell'emotività e della relazione nella costruzione di esperienze formative positive; tuttavia sono le attuali neuroscienze a dimostrarci «scientificamente» l'assoluta rilevanza di tali fattori.

Tali evidenze vengono oggi assunte a livello istituzionale: nel volume OCSE del Centro per la Ricerca e Innovazione Educativa (Dumont, Istance e Benavides, 2010), attraverso una profonda revisione della letteratura, si focalizza il ruolo centrale della motivazione e dell'emozione a supporto della cognizione.

Riferendosi alle caratteristiche cognitive degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la conoscenza dei processi attentivi in relazione al funzionamento dell'inconscio non rimosso ha contribuito a

rilevare come l'attenzione sia generalmente e «normalmente» una risorsa rara, difficilmente utilizzabile in più compiti contemporaneamente, sottolineando come anche la memoria di lavoro abbia di fatto una capienza limitata.

Sistema attentivo e memoria di lavoro sono componenti fondamentali dei processi di apprendimento e, com'è noto in letteratura, risultano essere particolarmente compromessi negli alunni con DSA (cfr. Benso, 2006); tuttavia tale debolezza *specificata* potrebbe essere riletta in modo più esteso e «utilizzata» in modo più sistematico nelle attività didattiche. La conoscenza delle varie interconnessioni tra emozione e memoria, motivazione e attenzione, mente e corpo apre alla progettazione di strategie nuove che fanno leva su processi cognitivi integrati, allargati e «vicarianti»: le strategie multisensoriali, multidimensionali e multilivello.

La *teoria del codice multiplo* di Bucci (1999), ad esempio, prende in considerazione i due principali sottosistemi di funzionamento psichico: il *simbolico* e il *sub-simbolico*. Il sottosistema simbolico comprende le forme verbali (parole e linguaggio) e una forma non verbale, l'attività immaginativa, che può essere rappresentata in qualunque modalità sensoriale (uditiva, tattile, olfattiva, cinestetica), per quanto nelle persone vedenti predomini quella visiva (cfr. Moccia e Solano, 2009).

La consapevolezza che il sistema sub-simbolico (meno noto dal punto concettuale e più difficilmente indagabile) venga di fatto ampiamente utilizzato nella vita quotidiana, in quanto implicato in processi che si svolgono a livello motorio, viscerale e sensoriale, sembra offrire un interessante punto di aggancio per la ricerca didattica.

I processi di tale sistema conoscitivo ed elaborativo sono alla base di una vasta gamma di funzioni, dalla pratica degli sport al senso del gusto e del tempo e sono necessariamente

implicati nell'apprendimento scolastico; in particolare, Bucci evidenzia come l'elaborazione sub-simbolica risulti centrale nel lavoro creativo di tipo scientifico e matematico, come già descritto da Poincaré, Einstein e altri, a fianco delle capacità di elaborazione dell'informazione di tipo affettivo e della comunicazione emotiva.

Altri ricercatori stanno esplorando in modo più approfondito il fecondo campo d'intersezione tra evolutivo e educativo, tra medicina, pedagogia e didattica, cercando di definire il contributo che il sistema motorio dà al sistema cognitivo, ad esempio nell'apprendimento della matematica.

La scoperta dei neuroni specchio e le successive ricerche (orientate anche oltre gli ormai celeberrimi neuroni) hanno contribuito a dimostrare l'esistenza e il funzionamento di un *continuum* percettivo- motorio-cognitivo (cfr. Craighero, 2012),⁴ aprendo un interessante campo di indagine sui rapporti tra motorio e cognitivo, sulla genesi dei processi di conoscenza e sulle implicazioni e applicazioni educative e didattiche.

Il modo in cui entriamo in relazione con il mondo ha una base neuronale motoria; in base a tale principio è possibile pensare a una serie di indicazioni concrete per orientare la didattica, a partire dalla semplice rivalutazione del calcolo con le dita (e con il corpo in generale).

Le ricerche sui disturbi del calcolo stanno evidenziando come il lavoro motorio con l'alunno discalculico migliori l'apprendimento (Biancardi, Mariani e Pieretti, 2011); l'approccio proposto da Bortolato (2007; 2008, 2009),⁵ già utilizzato con successo da molti insegnanti, s'inserisce proprio in quest'ottica,

anche se occorrono ancora studi per capire fino a che punto e a quali livelli il metodo possa funzionare.

Come evidenziano Stella (Stella e Savelli, 2011) e Biancardi,⁶ dopo anni in cui gli insegnanti sono stati incoraggiati a fare utilizzare la calcolatrice ai bambini con discalculia, sta avanzando l'idea che a scuola sia necessario «tenere insieme» l'ambito dei fatti aritmetici e l'ambito del calcolo e rendere gli alunni più efficaci nel calcolo a mente attraverso un training mirato, prima di dispensarli da tale attività cognitiva.

Interessanti spunti di riflessione possono essere aperti anche in riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura. La teoria motoria della percezione del linguaggio (cfr. Lieberman e Mattingly, 1985) ha evidenziato che la traduzione tra stringa e suono non porta alla lettura, poiché non si parla per singole lettere, ma per pattern motori, mettendo in luce l'importanza della gestualità co-verbale per lo sviluppo della competenza linguistica (cfr. Kendon, 1980 e Mc Neill, 2005).

Per quanto riguarda i bambini che presentano un Disturbo Specifico della Lettura, studi funzionali hanno rilevato un ritardo e una minore attivazione di aree temporali controlaterali; alcuni compiti di elaborazione fonologica non sono svolti dallo stesso circuito utilizzato dai normolettori: i dislessici utilizzano, infatti, vie alternative con tempi e modalità di attivazione differenti.

Il trattamento fonologico induce un aumento dell'attività in diverse aree corticali: viene **potenziata l'attività di aree utilizzate dai normolettori, ma soprattutto le vie e le aree alternative già impiegate dalle persone con dislessia attraverso il potenziamento dei**

⁴ Vedi *Rappresentazioni sensori-motorie: spazio e azione*, Intervento al Convegno internazionale «GRIMED», Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo, 2012.

⁵ Riferimento al metodo analogico di C. Bortolato.

⁶ Vedi *Riconoscere e identificare la discalculia evolutiva*, Intervento al Convegno internazionale «GRIMED», Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo, 2012.

processi neurofunzionali. La didattica della lingua viene così orientata anche al controllo e allo sviluppo delle competenze di base fonologiche e metafonologiche, attraverso specifici esercizi.

Il modello gerarchico delle prassie di Jeannerod (1990), riproposto da Camerini e De Panfilis (2003), e richiamato da Crispiani e Dellabiancia (2010) in riferimento alla costruzione di un approccio neuromotorio ai DSA, offre una cornice per l'integrazione delle dimensioni profonde e inconsapevoli, corporee ed emotive, con quelle intenzionali e cognitive, attraverso la descrizione dello sviluppo della *coscienza estesa* delle emozioni e delle memorie episodiche sulla base costituita dalla *coscienza nucleare* e dalle rappresentazioni dei bisogni della propria corporeità (Dellabiancia, 2006), che avverrebbe a un secondo livello di elaborazione della motricità. Si evidenziano qui i temi cruciali della memoria implicita, del cambiamento implicito e della valorizzazione del corpo e del movimento come ulteriori ambiti di ricerca-intervento per una didattica «integrata e rinnovata».

In conclusione, i differenti approcci delle scienze cognitive e della psicologia dinamica assumono dalle neuroscienze la lezione che qualunque apprendimento si realizza sempre a più livelli, livello esplicito e implicito, mettendo in luce l'attenzione alla relazione tra conoscenza e consapevolezza della conoscenza sia a livello comportamentale, percepibile dall'esterno come processo attivo che conduce all'acquisizione di conoscenze per cambiamenti duraturi, misurabili e specifici, che a livello cellulare, non visibile dall'esterno, come processo mediante il quale il cervello reagisce agli stimoli ambientali costruendo connessioni neuronali.

Si afferma dunque con chiarezza che un insegnamento efficace non modifica solo la mente degli allievi, ma anche la struttura biologica del loro cervello attraverso la co-

struzione o decostruzione delle connessioni neuronali che agiscono come circuiti di elaborazione delle informazioni. La stimolazione didattica, infatti, realizza la costruzione di nuove sinapsi e/o il rafforzamento delle sinapsi già esistenti (processo di sinaptogenesi) e l'eliminazione o l'indebolimento di alcune sinapsi non utilizzate (*pruning*, «potatura»).

Nella scuola non è in gioco solo la costruzione di aspetti di conoscenze di complessità superiore, ma anche la modificazione o la perdita di capacità di livello e complessità inferiore e, a seconda della qualità della didattica e del processo di insegnamento-apprendimento generale, si verifica il potenziamento o il depotenziamento delle abilità cognitive degli alunni. L'attenzione didattica non più rivolta in modo esclusivo ai contenuti dell'apprendimento apre nuove piste (o riattiva quelle vecchie...): ad esempio, numerose ricerche stanno rivalutando il ruolo delle ripetizioni e dell'esercizio nei processi apprenditivi; tali pratiche tradizionali vanno però contestualizzate e rivalutate anche alla luce delle conoscenze sui DSA.

Come rilevano Pontecorvo e Noce (Pontecorvo et al., 2008), si tratta di saper osservare e «utilizzare» gli aspetti qualitativi intrinseci dello sviluppo come alternativa (all'inizio della scolarizzazione) agli aspetti esteriori del produrre. Tutto questo può consentire agli insegnanti, in prima persona, di formulare delle proposte sensate e valide in senso pedagogico oltre che «neuroscientifico».

Il focus sulla formazione-valutazione dei docenti: verso una «neuroididattica sostenibile»

Un percorso verso una didattica innovativa e adeguata si costruisce quindi, concretamente, a partire dall'incremento e dall'aggiornamento delle conoscenze degli insegnanti

e dai relativi processi informativi-formativi ad essi dedicati. In una recente meta-analisi sui risultati delle riforme scolastiche attuate negli ultimi anni a livello internazionale, i programmi di sviluppo della professionalità degli insegnanti sono stati individuati, infatti, come un fondamentale fattore di miglioramento degli apprendimenti dei loro alunni, quantificabile con un vantaggio di + 62 punti nelle rilevazioni PISA.

Il trend di alcuni Paesi dopo *PISA 2000* (per l'Europa si veda, ad esempio, la Germania) segnala un forte incremento nella ricerca sulla didattica; un aspetto particolarmente significativo riguarda le nuove voci del sistema scolastico (gli *standard*): esse si riferiscono innanzitutto ai processi cognitivi, non ai contenuti; tuttavia nessuno studio ha sinora esplorato quali siano le conoscenze e le percezioni degli insegnanti su di essi (cfr. Koller, 2011).⁷

La consapevolezza che l'azione educativa si caratterizza come un'azione complessa era già ben presente nel pensiero filosofico e pedagogico classico; Mortari (2009), rifacendosi a Platone e Dewey, ne evidenzia le tre caratteristiche peculiari: illimitatezza, irripetibilità, irrevocabilità. Le neuroscienze sembrano oggi confermare in particolare quest'ultimo aspetto, mettendo in luce come ogni azione educativa e didattica non sia mai neutra (vedi i concetti di potenziamento e depotenziamento basale).

Tale caratteristica risulta ancora più evidente se riferita agli alunni con DSA: l'abbondante letteratura che abbiamo oggi a disposizione concorda nell'individuare la rilevanza di un intervento abilitativo didattico precoce, al fine di sviluppare o compensare le abilità compromesse e di prevenire gli esiti

sfavorevoli, anche a livello di costruzione di identità e personalità sane.

Oltre alle implicazioni sullo «sbalorditivo» potere dell'insegnante come facilitatore od ostacolatore dell'apprendimento e dello sviluppo della mente e della personalità dell'alunno, le tre caratteristiche dell'azione educativa sopra esposte sembrano comportare un'ulteriore, sconcertante, conseguenza: come sottolinea Mortari, esse rendono di fatto difficilmente praticabile la via della personalizzazione. Lo strumento principe del «bravo insegnante», al quale è necessario attenersi in base a solide motivazioni scientifiche e istituzionali (la compilazione del Piano Didattico Personalizzato è oggi una pratica normata oltre che «sensata»), non risulterebbe di facile realizzazione... Si potrebbero così in parte spiegare i vissuti di fatica, solitudine e squalifica personale (in termini di percezione di scarsa autoefficacia) e sociale (da parte di genitori, colleghi e dirigenti nonché dell'opinione pubblica) che circolano oggi, in modo diffuso e quasi uniforme, tra gli insegnanti.

Nelle ricerche condotte con i docenti e durante le formazioni specifiche sui DSA, i nodi critici della professionalità, percepiti tradizionalmente dai docenti di sostegno e recentemente anche dai docenti curricolari, vengono riferiti essenzialmente ai sentimenti di emarginazione e di impotenza e/o squalifica, in relazione alle loro capacità/possibilità di fronteggiamento degli alunni con DSA e delle classi nelle quali essi sono inseriti.

Si riaffaccia dunque il problema della formazione, iniziale e continua (intesa anche come accompagnamento, supporto e supervisione), dei docenti; in tal senso, Ianes e Macchia (2008) mettono in luce la necessità di una formazione personale sulle dimensioni emotive, esistenziali e culturali più direttamente coinvolte nell'incontro con la disabilità e la sofferenza psicologica: *l'insegnante prima di tutto «è», poi «fa»*.

⁷ Vedi *Il caso della Germania*, Intervento al Convegno internazionale «La sfida della Valutazione», Torino, 24-25 maggio 2011.

Concludendo, in relazione alle considerazioni iniziali circa le opportunità di contaminazione e integrazione tra saperi e pratiche delle scienze umane e delle neuroscienze, il rapporto tra queste discipline pare assumere la configurazione di un rapporto necessario ma critico, che deve essere problematizzato. La questione per gli insegnanti, in sintesi, risiede nel non adottare in modo acritico e totalizzante modelli altrui, in questo caso medici, in senso astratto e riduzionista ovvero «medicalizzati e/o medicalizzanti», bensì nel darsi la possibilità di accogliere e realizzare quella tendenza all'integrazione e alla complessificazione che caratterizza la ricerca interdisciplinare contemporanea, che la stessa medicina sta oggi perseguendo, anche richiamando più volte il dialogo con le scienze dell'educazione.

La ricerca sul futuro della didattica dei DSA, una ricerca in grado di migliorare la qualità dei processi quotidiani di insegnamento-apprendimento, favorendo il successo formativo di tutti gli alunni e il rafforzamento della capacità di gestione delle classi da parte degli insegnanti, sembra dunque caratterizzarsi come una ricerca aggiornata e *neuroscientificamente fondata*, che non deve tuttavia rinunciare alle caratteristiche pedagogiche, qualitative e riflessive che hanno connotato e valorizzato le esperienze di ricerca-formazione per la professionalizzazione dei docenti degli ultimi anni.

Pare utile ricordare come lo specifico ambito qualificante e differenziale del «buon insegnante» (ciò che lo differenzia dal «semplice» insegnante) consista nella padronanza di una *cultura pedagogica* (cfr. Franceschini, in Olivieri, Franceschini e Macinai, 2008).

La via possibile per favorire la costruzione di una professionalità docente attualizzata e preparata in materia di DSA «pedagogicamente orientata», quindi in grado di affron-

tare anche le criticità delle contaminazioni transdisciplinari, sembra articolarsi attorno a uno spazio di ricerca-azione, necessaria e continua, con i docenti, sull'apporto dei recenti contributi scientifici nella didattica quotidiana, che deve essere scientificamente fondato e metodologicamente validato anche per azioni educative in contesti ipercomplessi, irripetibili e irrevocabili come quelli scolastici.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *I profili emozionali dei modelli didattici*, Milano, FrancoAngeli.
- Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson.
- Benso F. (2006), *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*, Torino, Il Leone Verde.
- Biancardi A., *Riconoscere e identificare la discalculia evolutiva*, Atti del Convegno internazionale «GRIMED», Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo 2012, in corso di stampa.
- Biancardi A., Mariani E. e Pieretti M. (2011), *La discalculia evolutiva. Dai modelli neuropsicologici alla riabilitazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- Bortolato C. (2007), *La linea del 20. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2008), *La linea del 100. Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2009), *La linea del 1000 e altri strumenti per il calcolo. Metodo analogico per l'apprendimento della matematica*, Trento, Erickson.
- Bruner J. (1964), *Essays for the left hand*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990.
- Bucci W. (1999), *Psicoanalisi e scienza cognitiva. Una teoria del codice multiplo*, Roma, Fioriti.
- Camerini G.B. e De Panfilis C. (2003), *Psicomotricità dello sviluppo. Manuale clinico*, Roma, Carocci.

- Craigthero L. (2010), *Neuroni specchio*, Bologna, il Mulino.
- Craigthero L., *Rappresentazioni sensori-motorie: spazio e azione*, Atti del Convegno internazionale «GRIMED», Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo 2012, in corso di stampa.
- Commissione Europea (1996), *Insegnare e apprendere: Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco UE, [http://db.formez.it/storicofontinor.nsf/5971799ceff07e14c1256c7f005700cb/F0B248D53172DE80C1256CC20052095F/\\$file/libro%20bianco%20commissione%20europea.PDF](http://db.formez.it/storicofontinor.nsf/5971799ceff07e14c1256c7f005700cb/F0B248D53172DE80C1256CC20052095F/$file/libro%20bianco%20commissione%20europea.PDF).
- Consiglio Europeo di Lisbona (2000), *Conclusioni della Presidenza*, 23 e 24 marzo 2000, <http://www.consilium.europa.eu>.
- Cornoldi C. (2010), *In classe ho un bambino che...*, Firenze, Giunti.
- Cozolino L. (2006), *Il cervello sociale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Crispiani P. e Dellabiancia M.P. (2010), *Approccio neuromotorio ai Disturbi Specifici di Apprendimento come disprassia sequenziale*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 9, n. 2, pp. 160-163.
- Dellabiancia M.P. (2006), *Nuove prospettive per la pedagogia del corpo e del movimento dai contributi delle neuroscienze cognitive*. In N. Serio et al. (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*, Vasto, Gulliver.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dumond H., Istance D. e Benavides F. (a cura di) (2010), *The nature of learning, using research to inspire practice*, e-book, http://www.ebook3000.com/-The-Nature-of-Learning--Using-Research-to-Inspire-Practice--ed--by-H--Dumont--D--Istance--F--Benavides_85276.html.
- Falci A. (2009), *Der Geist in the machine. I presupposti della ricerca psicoanalitica e i confronti con la teoria del codice multiplo*. In G. Moccia e L. Solano L. (a cura di), *Psicoanalisi e neuroscienze*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiz Perez F. e Caserta F. (2010), *La costruzione della mente tra pedagogia e neurologia*, Milano, FrancoAngeli.
- Ghidoni E. (2012), *Neuroscienze e matematica: cosa impariamo dai disturbi di apprendimento*, Atti del Convegno Nazionale «GRIMED», Chianciano Terme (SI), 2-3 marzo 2012, in corso di stampa.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Jeannerod M. (1990), *La macchina del cervello*, Roma, Vallecchi.
- Kandel E.R., Schwartz J.H. e Jessel T. (2003), *Principi di neuroscienze*, Milano, CEA.
- Kendon A. (1980), *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance*. In M. Ritchie Key (a cura di), *The relationship of verbal and non verbal communication*, The Hague, Mouton, pp. 207-227.
- Koller O. (2011), *Il caso della Germania*, Atti del Convegno internazionale «La sfida della Valutazione», Torino, 24-25 maggio 2011, <http://www.apecassociazione.it/convegni.htm>.
- Legrenzi P. e Umiltà C. (2009), *Neuro-mania*, Bologna, il Mulino.
- Levy N. (2009), *Neuroetica. Le basi neurologiche del senso morale*, Milano, Apogeo.
- Lieberman A.M. e Mattingly I.G. (1985), *The motor theory of speech perception revised*, «Cognition», vol. 21, pp. 1-36.
- Lucangeli D. (2007), *Disturbi del calcolo*. In C. Cornoldi (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, pp. 99-120.
- Lucangeli D. (2011), *Discalculia e difficoltà in matematica*, Atti del Convegno «I Disturbi dell'Apprendimento a scuola», SUPSI, Locarno (CH), 9 settembre, 2011, <http://www.convegno-das.dfa.supsi.ch/>.
- McNeill D. (2005), *Gesture and thought*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- Merciai S.A. e Cannella B. (2009), *La psicoanalisi nelle terre di confine*, Milano, Raffaello Cortina.
- Moccia G. e Solano L. (a cura di) (2009), *Psicoanalisi e Neuroscienze*, Milano, FrancoAngeli.
- Mortari L. (2009), *Ricerche e riflettere*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo C., Noce G., Ferreiro E. e Teberosky A. (2008), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.
- Poletti M. (2009), *Apprendimento autoregolato e motivazione: Verso un approccio interdisciplinare?*, «Psicologia dell'educazione», vol. 3 n. 1, p. 130.
- Reffieuna A. (2012), *Come funziona l'apprendimento. Conoscerne i processi per favorirne lo sviluppo in classe*, Trento, Erickson.

- Rizzolatti G. (2010), *Neuroni a specchio: Dall'autismo ai segreti dell'empatia*. Intervista a cura di E. Dusi, «la Repubblica Parma.it», 16 febbraio 2010.
- Rizzolatti G. e Craighero L. (2005), *Mirror neuron: A neurological approach to empathy*. In J.P. Chageux et al. (a cura di), *Neurobiology of Human values*, Berlin -Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 107-123.
- Santojanni F. e Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.
- Siegel D.J. (1999), *La mente relazionale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Stella G. e Savelli E. (2011), *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Trento, Erickson.
- Ulivieri S., Franceschini G. e Macinai E. (2008), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa, ETS.
- World Health Organization/WHO (2001), *ICF/ International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF/ Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Abstract

This article aims to present an initial description that is still incomplete and fragmentary and concerns some aspects which help to open a discussion about the possible and/or necessary implications and fertilisation between neurosciences and education, with particular reference to the subject of qualifying and educational intervention for students with learning disabilities. The proposal of the new word «neuroeducation» is to be understood in almost provocative terms: the aim is to draw attention to the necessary changes to the professionalism (and the professionalisation) of teachers, to integrate and enhance all the aspects comprising the teaching and learning processes, including the corporeal and neuropsychological aspect, in a perspective that must remain educational.

«Fabbricastorie... riciclando»

Percorso di scrittura e produzione creativa in un'ottica inclusiva*

Addolorata Vantaggiato**

buone
prassi

Sommario

L'idea di fondo del Progetto Integrazione «Fabbricastorie... riciclando» è stata di coinvolgere due bambini ipoacusici che frequentavano la classe terza della scuola primaria in un percorso didattico integrato, finalizzato a potenziare le aree maggiormente deficitarie, usando come filo conduttore una tematica educativa, il riciclo dei rifiuti, e rendendo nel contempo l'esperienza divertente attraverso l'invenzione di storie sul riciclo e l'uso creativo dei rifiuti stessi. Il progetto è stato dunque incentrato su attività linguistiche, espressive e uditive-percettive, concorrendo a potenziare l'ascolto, la lettura, la scrittura creativa, l'elaborazione e la comprensione, senza prescindere dall'educazione ambientale, in materia di raccolta differenziata dei rifiuti e di riciclo degli stessi.

Introduzione

Ciascun essere umano è unico e presenta una gamma differenziata di qualità e aspirazioni. L'esistenza e la comparsa di un handicap sconvolgono la vita della persona e di chi gli è accanto.

Tuttavia, l'handicap non tocca le caratteristiche e le aspirazioni della persona ma compromette la possibilità di realizzarle pienamente. L'handicap non è sempre uguale e i bisogni tanto della persona colpita quanto di quelle vicine possono essere molto diversi, così come la capacità della collettività di rispondervi.¹

* Il presente progetto, selezionato dalla Direzione Scientifica (Prof. Andrea Canevaro e Prof. Dario Ianes), è stato presentato dalla docente di sostegno Addolorata Vantaggiato all'VIII Edizione del Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale» di Rimini, il 18 novembre 2011, nel Workshop «Buone Prassi». Ha inoltre ricevuto nel marzo 2011 la Menzione di Merito dalla Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, partecipando al concorso «Le Chiavi di Scuola 2010». [ndr]

** Docente di ruolo nella scuola primaria, specializzata per il sostegno didattico, con Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Specializzazione Polivalente per il sostegno conseguite con lode presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

¹ Raccomandazione del Consiglio d'Europa n. R (92) 6 del 9 aprile 1992 «Politiche coerenti per le persone con disabilità».

Le classi terza A e terza B dell'Istituto Comprensivo Polo 2 di Galatina (LE), al fine di promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità — punto di forza del sistema educativo italiano —, si sono impegnate a essere delle classi accoglienti nelle quali tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, potessero realizzare esperienze di crescita individuale e sociale.

La piena inclusione degli alunni con disabilità ha rappresentato un obiettivo che l'intera Équipe Pedagogica ha cercato di perseguire attraverso un'intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità delle docenti curricolari dell'area linguistica e scientifico-matematica (Anna Maria Marra, Maria Rosaria Toma e Addolorata Mazzarella) e delle docenti di sostegno (Addolorata Vantaggiato e Rita Mastrogiovanni).

Finalità del progetto «Fabbricastorie... riciclando»

Il progetto «Fabbricastorie... riciclando», sviluppatosi per 40 ore (in orario curricolare ed extracurricolare), ha coinvolto due bambini ipoacusici e le classi terze della scuola primaria in cui erano inseriti, la terza A e la terza B del Plesso di Noha (I.C. Polo 2 di Galatina – LE).

Nato per aiutare i due bambini con bisogni educativi speciali a migliorare le loro prestazioni in ambito linguistico e uditivo-percettivo, è stato progettato puntando al raggiungimento di una serie di obiettivi formativi e traguardi significativi per lo sviluppo delle competenze, che sono stati distinti per aree di sviluppo. Nello specifico si è cercato di perseguire i seguenti obiettivi formativi e didattici:

- rafforzare e qualificare l'offerta relativa all'integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali;

- potenziare e sviluppare le competenze cognitivo-linguistiche (lettura, scrittura e comprensione);
- potenziare e sviluppare le competenze uditivo-percettive (ascolto);
- sviluppare le competenze neuromotorie-articulatorie (produzione del linguaggio);
- educare alla narrazione e al fantastico in modo funzionale allo sviluppo integrale del linguaggio del bambino;
- stimolare i bambini a esprimersi mediante i codici e le forme del linguaggio immaginativo, linguistico e creativo;
- imparare a essere disponibili a collaborare con gli altri;
- sperimentare esperienze positive in campo artistico-manipolativo;
- motivare gli alunni alla raccolta differenziata e al recupero attraverso la realizzazione di oggetti e di libri, usando varie tipologie di «rifiuti» (carta e plastica);
- *ludendo docere*, attraverso la condivisione dei compiti e del materiale di lavoro per una pedagogia integrativa reale.

Nelle tabelle 1-5 sono riportati gli obiettivi inclusivi distinti per aree.

Azioni realizzate

Premesso che la narrazione è una modalità comunicativa che permette di mediare tra il mondo personale e soggettivo e la cultura elaborata e condivisa dal gruppo, l'analisi di storie reali e fantastiche sul rispetto dell'ambiente e sul riciclaggio, nella loro ricchezza, sono diventate il punto di partenza per lo svolgimento di molte altre attività.

Fase iniziale

Le attività hanno avuto avvio con l'arrivo di una lettera inviata da «Madre Terra», che è stata letta e commentata.

TABELLA 1
Obiettivi per l'area cognitiva

| INDICATORI | OBIETTIVI |
|--|--|
| 1. Potenziare un pensiero logico e reversibile | <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere la relazione causa-effetto in semplici azioni. – Comprendere i legami relazionali (concetti spaziali, concetti temporali «prima-dopo»). |
| 2. Cogliere i legami relazionali | <ul style="list-style-type: none"> – Saper collocare in successione vari elementi (seriazione) in modo da individuare, per ciascuno di essi, la chiave che lo collega sia al precedente che al successivo. – Leggere immagini. |

TABELLA 2
Obiettivi per l'area comunicativa e linguistica

| INDICATORI | OBIETTIVI |
|--|--|
| 1. Saper ascoltare, comprendere e produrre delle frasi complesse | <ul style="list-style-type: none"> – Migliorare le capacità di comunicazione linguistica (umanistica). – Porsi in un atteggiamento d'ascolto nei confronti dell'adulto. – Comprendere domande semplici e complesse. – Comprendere globalmente un breve testo ascoltato, con il supporto delle immagini. – Individuare in un racconto, attraverso semplici domande, i personaggi principali, il luogo e il tempo in cui si svolge l'azione. – Ampliare il vocabolario delle parole usate. – Saper produrre in forma orale e scritta frasi semplici e complesse con elementi morfologici adeguati. – Essere in grado di esprimere bisogni, sentimenti e stati d'animo. |

TABELLA 3
Obiettivi per l'area sensoriale

| INDICATORI | OBIETTIVI |
|--|---|
| 1. Acquisire adeguate abilità percettivo-uditive | <ul style="list-style-type: none"> – Prestare attenzione alla voce umana. – Educare la percezione uditiva, favorendo la comprensione nell'ambito della conversazione collettiva. – Ascoltare brevi narrazioni fantastiche o reali e coglierne i dati essenziali. |

TABELLA 4
Obiettivi per l'area affettivo-relazionale

| INDICATORI | OBIETTIVI |
|--|--|
| 1. Acquisire abilità relazionali adeguate a situazioni diverse | <ul style="list-style-type: none"> – Partecipare attivamente alla vita scolastica. – Condividere attività ludiche o didattiche in piccolo gruppo. – Accettare norme e consigli. – Sperimentare e sviluppare il senso della cooperazione. |

TABELLA 5
Obiettivi interdisciplinari per l'area dell'apprendimento

| DISCIPLINE | OBIETTIVI | |
|-----------------------------------|--|---|
| ITALIANO | ASCOLTARE/PARLARE | <ul style="list-style-type: none"> – Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto. – Comprendere il significato di semplici testi orali individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi), con l'aiuto di immagini guida. – Interagire nello scambio comunicativo in modo adeguato alla situazione, rispettando le regole stabilite. – Riferire il contenuto di testi ascoltati, con il supporto di mediatori iconici. |
| | LEGGERE/COMPNDERE | <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere il significato di frasi e semplici testi (narrativi), individuare le caratteristiche strutturali e gli elementi essenziali, con l'aiuto delle immagini. |
| | SCRIVERE | <ul style="list-style-type: none"> – Spiegare una sequenza di semplici immagini attraverso brevi didascalie. – Comporre una breve storia osservando una sequenza di immagini. – Inventare e scrivere una breve storia, sulla base degli indizi forniti. |
| STORIA | <ul style="list-style-type: none"> – Applicare in modo appropriato gli indicatori temporali. – Riordinare gli eventi in successione logica. – Individuare relazioni di cause ed effetto e formulare ipotesi sui possibili effetti di una causa. | |
| GEOGRAFIA | <ul style="list-style-type: none"> – Orientarsi nello spazio utilizzando in modo appropriato gli indicatori spaziali. – Saper descrivere un ambiente nei suoi elementi essenziali usando una terminologia appropriata. | |
| ARTE E IMMAGINE | <ul style="list-style-type: none"> – Usare gli elementi del linguaggio visivo per stabilire relazioni tra i personaggi e l'ambiente. – Utilizzare tecniche grafiche e/o pittoriche. | |
| EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE | EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA | <ul style="list-style-type: none"> – Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé. – Interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute, con scopi diversi. – Accettare, rispettare e aiutare gli altri e i «diversi da sé», comprendendo le ragioni dei loro comportamenti. – Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme per il perseguimento di un obiettivo comune. – Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri. – Attivare modalità relazionali positive con i compagni. – Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme corrette e argomentate. |
| | EDUCAZIONE AMBIENTALE | <ul style="list-style-type: none"> – Conoscere i problemi legati ai rifiuti, causa di gravi forme d'inquinamento. – Scoprire l'importanza del «rifiuto» e della raccolta differenziata. – Praticare forme di riutilizzo e riciclaggio di varie tipologie di «rifiuti» (carta e plastica). |

Fase centrale (narrativa e informativa)

La fase centrale ha previsto lo smontaggio di storie di fantasia concernenti il rispetto dell'ambiente e il riciclo. È stata caratterizzata da domande di comprensione, sequenze illustrate e test a risposta multipla, oltre che da analisi e illustrazioni di testi poetici su tematiche ambientali e riflessioni.

Tutte queste attività sono state curate dall'insegnante dell'ambito linguistico e dalla docente di sostegno, che è intervenuta semplificando i testi, leggendo ad alta voce per potenziare la capacità uditivo-percettiva dei bambini ipoacusici e semplificando le domande di comprensione. Inoltre i bambini con disabilità sono stati guidati a individuare la struttura del testo e a sintetizzarlo, scrivendo brevi didascalie, che successivamente sono state illustrate.

Dopo i primi incontri prettamente concernenti l'area linguistica, si è dato spazio alle informazioni scientifiche inerenti l'inquinamento, i rifiuti, la raccolta differenziata, il riciclaggio di carta, vetro, alluminio e plastica, la discarica e il compostaggio.

Tali tematiche sono state curate dalla docente di classe dell'ambito matematico-scientifico e dalla docente di sostegno. In questo caso la docente di sostegno è intervenuta in un rapporto uno a uno nel semplificare i testi informativi e nell'accostare alcune parole a disegni che ne facilitavano la comprensione (vedi figura 1).

Le informazioni scientifiche sono state intercalate da testi linguistici e poetici curati dalla docente dell'ambito linguistico, con la quale sono stati analizzati e smontati per evincere l'insegnamento sotteso ad essi.

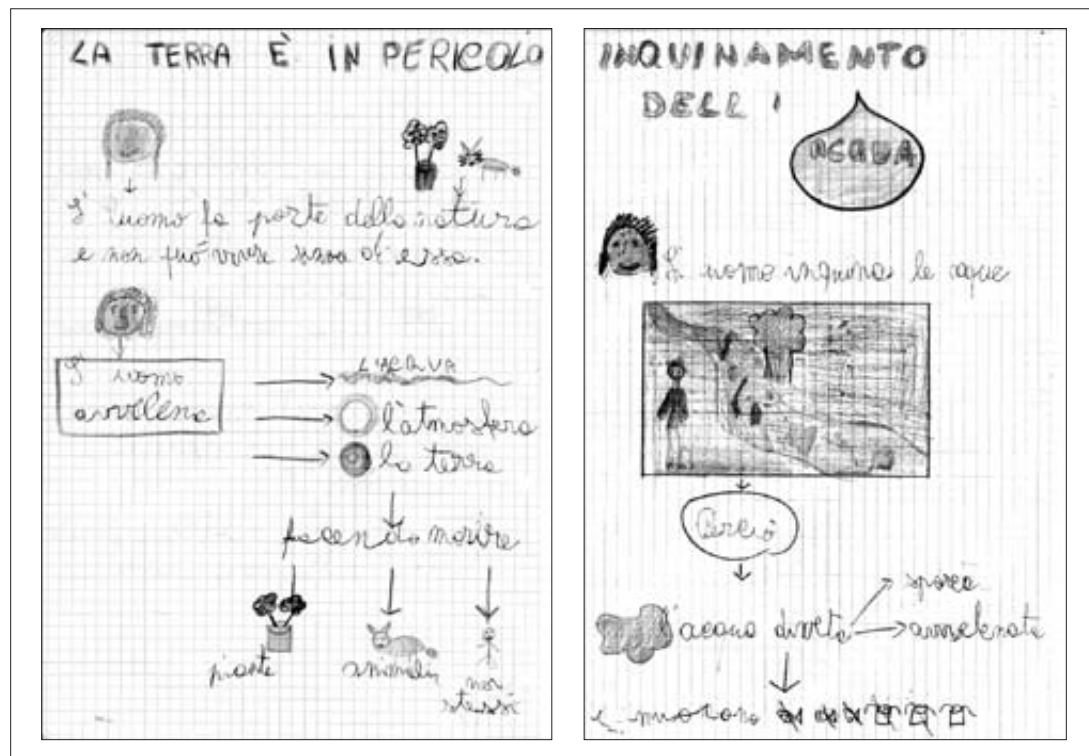



Fig. 1 Testi semplificati e «facilitati» (riduzione del testo e affiancamento di alcune parole con disegni).

Successivamente all'interno delle due classi sono stati formati dei piccoli gruppi di lavoro. Ogni alunno, compresi i due bambini con disabilità, si è visto assegnato un ruolo specifico (scrittore, lettore, correttore) e ha portato avanti la consegna di scegliere dei protagonisti di fantasia tra animali o persone, un tempo e un luogo o  luoghi di azione e creare delle storie fantastiche sul riciclo, sulla raccolta differenziata o sui possibili percorsi di riutilizzo dei rifiuti.

Dai vari gruppi, mediati dalle rispettive docenti di lingua, sono nate in una classe due storie e un alfabeto speciale: *Le formiche tre*

R, Il mare ammalato (vedi figura 2) e *L'abc dell'ecologista*. Nell'altra classe sono state ideate invece due storie e una filastrocca: *La pentola Giovanrobertina*, *Nella città di Puzzolandia* e *Riciclare per riutilizzare*.

Nei successivi incontri le storie inventate sono state condivise oralmente con l'intera classe. Ogni alunno ha ricevuto una copia delle storie, inserita nel proprio raccoglitore. Si è passati successivamente alla suddivisione in sequenze dei testi creati; per ogni sequenza sono state ricavate brevi didascalie e illustrazioni in fogli bianchi A4, arricchendole con materiale riciclato quale: fogli di alluminio, stoffe, fogli di carta da pacchi, fogli di giornale.

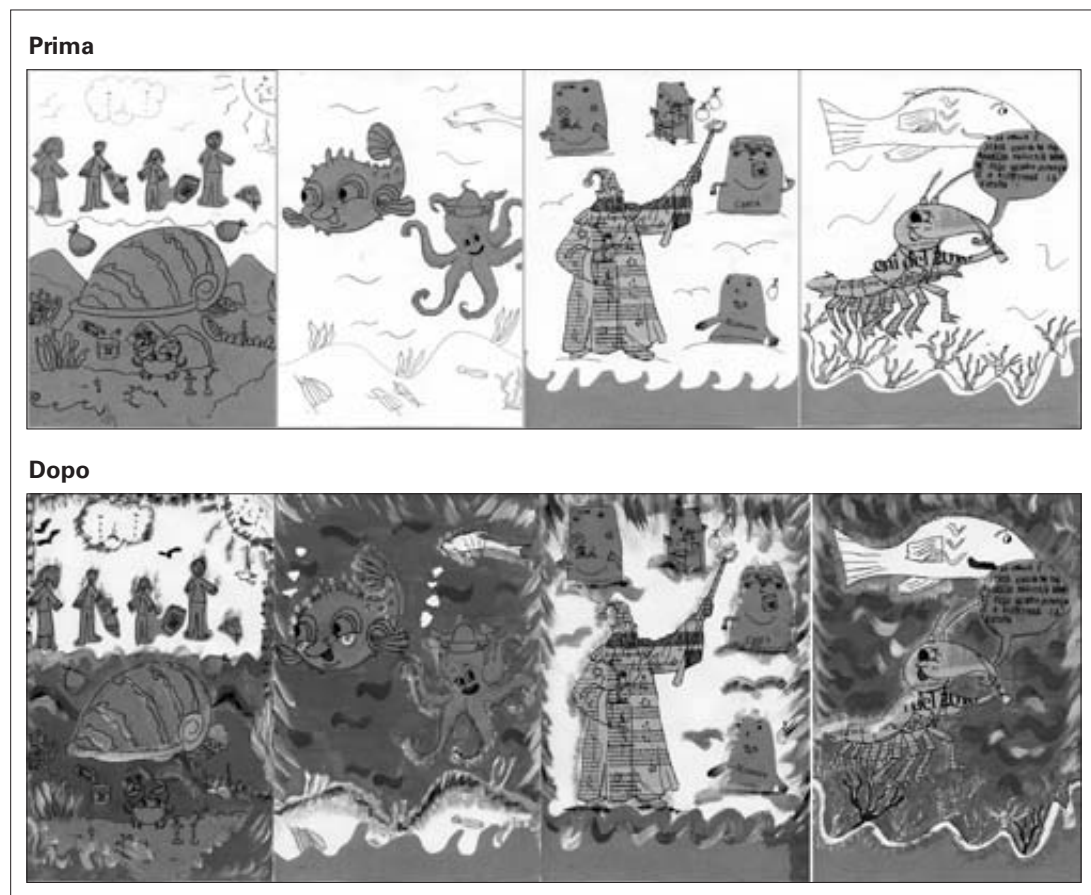


Fig. 2 Alcune sequenze illustrate della storia *Il mare ammalato*.

I due bambini con bisogni educativi speciali sono stati coadiuvati dalle rispettive docenti di sostegno a formulare delle brevi didascalie dei testi inventati e a illustrare le sequenze. Per la gioia di tutti i bambini, ancor più dei due alunni disabili, alcune sequenze sono state colorate usando il pennello e i colori a tempera (vedi figura 2).

Fase finale

Il percorso si è concluso con la realizzazione di *prodotti creativi* come paesaggi d'autore, quadri artistici di vario genere, logo della propria città, ecc., creati con materiale riciclato (vedi figura 3).

Infine i bambini hanno scritto una lettera d'impegno a «Madre Terra», nella quale promettevano di fare tesoro di tutto ciò che avevano appreso con il progetto «Fabbricastorie... riciclando» per *Riusare, Riciclare e Ridurre i rifiuti*, insieme alle loro famiglie, per un futuro sostenibile (vedi figura 4).

Aspetti didattici e metodologici

Il progetto, la cui articolazione è sintetizzata nella figura 5, ha avuto caratteristiche *interdisciplinari*, coinvolgendo nel contempo la lingua italiana, le scienze, la geografia, la storia e l'educazione all'immagine. Hanno

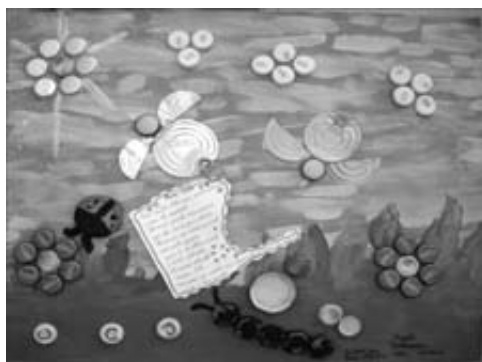


Fig. 3 Elaborati creativi realizzati dai bambini nella fase finale del progetto.



Fig. 4 Lettera d'impegno indirizzata a «Madre Terra».

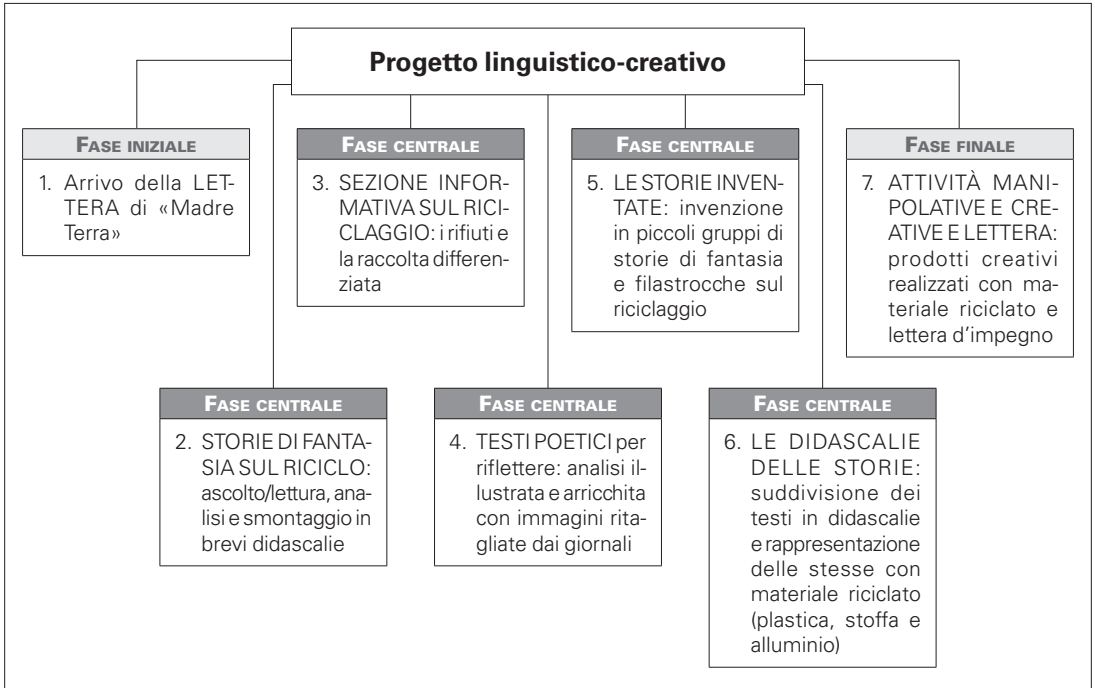


Fig. 5 Mappa riassuntiva del percorso svolto.

inoltre trovato giusta collocazione l'educazione civica e ambientale.

Il percorso è stato sviluppato dalle docenti curricolari dell'ambito linguistico e scientifico, che si sono alternate negli incontri settimanali, e dalle docenti di sostegno, sempre presenti, nella consapevolezza della necessità di coinvolgere l'intera Équipe Pedagogica per realizzare un'integrazione reale degli alunni con bisogni educativi speciali e per garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno.

È stata sperimentata un'*organizzazione flessibile dello spazio*, proponendo agli allievi di lavorare in gruppi eterogenei secondo le modalità del *cooperative learning*. In tal modo è stata facilitata l'integrazione degli alunni con disabilità, rendendo l'apprendimento più attivo, sviluppando relazioni positive con i compagni e sperimentando un maggior livello di benessere psicologico.

Risultati

Il percorso ha permesso di conseguire diversi risultati a vantaggio di tutti gli alunni coinvolti, ma soprattutto dei due allievi ipoacusici, i quali hanno riportato un miglioramento significativo nell'ambito linguistico e comunicativo, temporale, relazionale e civico.

In particolare, in termini di *apprendimento* i due alunni con disabilità hanno acquisito una maggiore dimestichezza nell'ascolto, nella lettura e nella comprensione di brevi testi di fantasia, riconoscendo la struttura, gli elementi essenziali e la cronologia degli eventi (riordinando le immagini). Sono stati stimolati a raccontare la storia letta o ascoltata e a illustrarne le sequenze. Sono inoltre emersi miglioramenti nella scrittura di brevi didascalie, usando frasi più articolate e alcuni indicatori temporali.

In termini di *autonomia*, lo svolgimento di tutte le attività previste in una logica

integrata ha notevolmente motivato i due alunni a lavorare autonomamente, senza le sollecitazioni e la guida delle docenti, per effetto dello sviluppo di positive dinamiche di competizione fra gli allievi; a volte hanno fatto riferimento al compagno o alla compagna seduti a fianco o al gruppo di appartenenza, ma solo quando sfuggivano loro alcuni particolari.

Anche l'aspetto *relazionale* è stato notevolmente stimolato, dal momento che entrambi i bambini con disabilità sono stati sempre affiancati da un compagno o da una compagna e hanno lavorato molto in piccolo gruppo, dimostrando spesso di essere i leader del gruppo stesso.

Il piacere di stare e collaborare con i pari ha rafforzato i legami con i compagni, con i quali hanno saputo condividere le attività; inoltre hanno dimostrato di essere in grado di attendere il proprio turno, adeguarsi alle richieste del gruppo e fornire il proprio contributo per la buona riuscita del compito affidato.

La possibilità di vivere continue occasioni di confronto ha inoltre permesso ai due alunni di accrescere i loro rapporti sociali all'interno della classe, estendendo le loro relazioni anche a quei compagni con i quali si relazionavano di meno. Si è registrato anche un incremento dell'apertura nei confronti delle docenti.

Infine, da un punto di vista *comunicativo*, le attività svolte in una logica cooperativa tra pari hanno sollecitato i due alunni a comunicare in modo comprensibile e utilizzando frasi più complesse, allo scopo di farsi capire dai loro compagni. Sono inoltre intervenuti nella conversazione in modo pertinente.

Documentazione e realizzazione del prodotto finale

Alla fine del percorso ogni alunno ha ricevuto il suo *raccoglitore* in cui sono state

inserite tutte le attività svolte. I corridoi della scuola sono stati resi più vivaci con i *prodotti creativi* realizzati utilizzando materiale riciclato e i *cartelloni delle storie inventate*. Inoltre è stato creato un *libro* in cui sono state raccolte tutte le storie elaborate e le foto dei prodotti creativi, che attualmente si trova presso la biblioteca scolastica «Giona» (vedi figura 6).



Fig. 6 Il libro del progetto «Fabbricastorie... riciclando».

Conclusioni

L'Italia è stata tra i primi Paesi al mondo ad avere lanciato la sfida dell'integrazione degli alunni con disabilità, sposando un approccio decisamente inclusivo. Tutti noi, docenti e alunni, con il progetto Integrazione «Fabbricastorie... riciclando» abbiamo provato a vivere l'integrazione come un'occasione di crescita reciproca e di successo formativo per tutti e per ciascuno.

Con quest'esperienza, oltre che con la nostra pratica quotidiana, possiamo dire di esserci riusciti... È bastato volerlo e collaborare fattivamente, unendo le forze e le competenze.

Bibliografia

- AA.VV. (2002a), *L'insegnante come ricercatore all'interno di progetti educativo-didattici*, Milano, ISU.
- AA.VV. (2002b), *L'insegnante nella complessità dell'azione educativa*, Milano, ISU.
- AA.VV. (2003), *L'insegnante e la mediazione didattica*, Milano, ISU.
- AA.VV. (2005), *Mappe per l'apprendimento nella scuola primaria. Classe terza e quarta*, Milano, Juvenilia.
- Bussolati E. (2004), *Giocare con la plastica*, Varese, La Coccinella.
- Canevaro A. (a cura di) (1999), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Consorzio Nazionale Riciclo Imballaggi Acciaio (2008-2009), *Acciaio Amico*, Edizione Marche 2008-09, http://www.acciaio-amico.org/edizioni_acciaio_amico.php?code=77&page=Conferenza_Stampa_11%2F11%2F08&language=2.
- Cottini L. e Rosati L. (a cura di) (2008), *Per una didattica speciale di qualità: Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi.
- D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- Dattolico R. (2007), *Didattica Ardea nuovi strumenti per insegnare. Progetti interdisciplinari*, Napoli, Ardea.
- Direzione Didattica Statale secondo Circolo di Maglie (1998), *Tutti a raccolta. I rifiuti: Una risorsa*, Lecce, Società Fondamentale Edizioni.
- Ianes D. (2002), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Celi F. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato - Progetto di vita*, 3 voll., Trento, Erickson.

- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1994), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Martini A. e Schindler O. (a cura di) (2004), *La sordità prelinguale*, Torino, Omega.
- Miato L. e Andrich S. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson.
- MIUR (2004), *I Nuovi Ordinamenti Scolastici. Strumenti e materiali per l'innovazione. Norme, indicazioni, commenti*, Roma, Direzione Generale per la Comunicazione.
- MIUR (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Pagni I. (2010), *Comprensione e produzione verbale. Storie e attività per il recupero e potenziamento*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2001), *Educare nelle diversità. Percorsi nella gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, Brescia, La Scuola.
- Stainback W. e Stainback S. (2000), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Taylor B. (1999), *Rifiuti*, Trieste, Editoriale Scienza.
- Vantaggiato A. (2007), *L'Insegnante di sostegno in Italia e in Europa*, Roma, Carlo Amore.

Abstract

The basic idea of the «Fabbricastorie... riciclando» (Storytelling... about recycling) Integration Project was to involve two children with impaired hearing attending the third class of primary school in an integrated education programme, designed to improve the areas with more pronounced deficits, by using an educational theme as a common thread, namely, waste recycling, while at the same time making the experience enjoyable by inventing stories about recycling and the creative use of the waste concerned. Accordingly, the project focused on linguistic, expressive and hearing-perceptive activities, contributing to improve listening, reading, creative writing, processing and understanding, without disregarding environmental education, concerning separate waste collection and recycling the waste collected.

Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva



Strategie per l'inclusione degli alunni con disabilità nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Bruno Galante*

Sommario

L'articolo delinea un modello di attività di formazione per gli insegnanti definito *mini-training*. L'ipotesi del modello punta a radicare, negli stessi insegnanti, l'attitudine all'osservazione e all'ascolto pedagogico. I differenti *mini-training* delineati mirano alla scoperta della specificità dei singoli alunni, alla pratica di una didattica che liberi l'immaginazione in atti culturalmente manifesti, al sapere ordinare e coordinare il gruppo classe apprendendo dagli stessi alunni. Per una reale inclusione è evidente, infatti, l'esigenza di una formazione degli insegnanti centrata non tanto sulla specificità delle disabilità, quanto sulla riflessione sull'alunno come persona che, in base all'età specifica, affronta molteplici processi caratteristici, sulle pratiche educative in atto nel proprio contesto scuola, sull'intreccio delle numerose variabili che intervengono nel contesto, nonché sulla qualità del processo di comunicazione che si attiva.

La sfida che si presenta oggi agli insegnanti curricolari e di sostegno per l'inclusione nel contesto classe degli alunni disabili è quella di riuscire a superare gli orizzonti della propria cultura e rintracciare, al proprio interno e all'interno del sistema in cui operano, stabili modalità lavorative centrate sul lavoro di squadra, sull'attitudine all'ascolto e su modalità di insegnamento che facciano perno su competenze trasversali. Finora l'insegnante, e

in modo particolare l'insegnante di sostegno, nei casi migliori è stato un *bricoleur*, pronto a utilizzare una quantità di repertori e di tecniche senza capitalizzarle (Galante, 1992).

Nelle Linee Guida del 2009 l'UNESCO suggerisce che:

La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...]. Un sistema scolastico «incluso» può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità.

Il documento prosegue affermando che:

* Cultore della materia presso la Cattedra di Pedagogia dell'Università «Federico II» di Napoli, collabora con il Centro di Ateneo «SINAPSI» dell'Università «Federico II» di Napoli. È counselor nella relazione d'aiuto e musicoterapista.

L'integrazione è vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani e adulti, attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione e l'emarginazione dall'istruzione. Promuovere l'inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l'intera esperienza di apprendimento. (UNESCO, 2009, pp. 7-9)

È possibile per il sistema-scuola, attraverso un approccio transdisciplinare e di ricerca sistemica, uscire da cornici di progetto e produrre «abduzioni» innovative e creative. È possibile interrogarsi sui sentimenti e sulle emozioni nei confronti della disabilità (Nusbaum, 2005, p. 24) per distaccarsi dal quel filtro costituito dalle abitudini di pensiero che guidano come mappe e, nella maggior parte dei casi, fanno ritenere ovvio, prevedibile e coerente solo con le proprie aspettative l'incontro con la persona disabile.

Laddove tutto appare scontato e già spiegato, i protagonisti dell'inclusione — l'alunno, i genitori, gli insegnanti, i dirigenti, gli assistenti, le agenzie del territorio — possono imparare a rivedere il proprio punto di vista per cercare di attuare cambiamenti significativi in una percezione olistica della persona-alunno (Capra, 2003, p. 254). Si tratta di saper transitare da atteggiamenti di tipo difensivo-offensivo o pseudo-terapeutici a un nuovo atteggiamento di tipo esplorativo e di ricerca pedagogica (Striano, 2004, pp. 22-23).

È evidente, secondo questa prospettiva di lavoro, l'esigenza che il fenomeno integrazione/inclusione venga studiato in collaborazione congiunta dagli insegnanti, dai professionisti che si occupano della materia a vario titolo, dai

genitori e dagli alunni disponibili a mettersi in relazione nella prospettiva di un approccio sistemico e coevolutivo al problema, secondo il quale

l'apprendimento viene attivato spontaneamente nello spazio comune costituito dalle relazioni e dai reciproci e ricorsivi cambiamenti del formatore e del soggetto in formazione. Pertanto non si procede per obiettivi ma per prospettive di sviluppo, direzioni aperte a qualsiasi risultato. (Strollo, 1999, p. 157)

Si tratta di entrare in contatto con quelle premesse che guidano i nostri pensieri e azioni spesso in modo implicito. Si tratta di riuscire a mettere in discussione schemi oltre i quali l'agire sembra insensato, proibito, irrazionale. Si tratta di interrogarsi su consolidate metodologie d'insegnamento per integrarle con altre ed essere in grado di sperimentare modalità più adeguate ai singoli contesti educativi in cui si va a operare. Su questo terreno può verificarsi l'incontro tra *insegnamento e apprendimento* e si sviluppa la relazione non solo tra gli alunni disabili e i loro insegnanti ma anche tra gli insegnanti e i formatori. Si tratta di interrogarsi andando al di là di un pensiero orientato alla logica e alla creatività, evidenziando con Lipman (1995, p. 1) «che esiste qualcosa come un pensiero orientato al valore (*caring*) e che esso costituisce il terzo prerequisito di un pensiero di livello superiore».

Il contesto italiano

Quanto sia necessario promuovere interventi che consentano agli alunni disabili e ai più deboli e/o svantaggiati di adempiere l'obbligo d'istruzione è riconosciuto e disciplinato in Italia dal decreto legislativo n. 139 del 22 agosto 2007. In particolare, il titolo terzo del regolamento «Interventi a Sostegno dell'Adempimento dell'Obbligo d'Istruzione»

ha per oggetto esplicito i «Piani educativi individualizzati per gli alunni diversamente abili». Il decreto è strutturato in quattro parti e dalla loro lettura comparata emergono le seguenti finalità generali:

- promuovere un chiaro impegno di ricerca educativa per contrastare la dispersione, il disorientamento e il disagio giovanile e per favorire l'inclusione sociale degli alunni disabili;
- attuare gli impegni assunti a livello europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dall'UE il 18/12/06;
- fare ricorso a una didattica centrata sull'esperienza e sulla dimensione laboratoriale per potenziare «atteggiamenti positivi verso l'apprendimento», essenziali per conseguimento di un titolo di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

L'impostazione del decreto spazia nel contesto europeo e prospetta il possesso di un'istruzione sociale ed economica che porti all'acquisizione delle competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a un mondo caratterizzato da «cambiamenti rapidi e da una forte interconnessione».

Innovativa è l'impostazione didattica che il decreto dà ai saperi e alle competenze che vengono riferiti a quattro assi culturali: *l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico-sociale*. Questi assi definiscono il «tessuto per i percorsi di apprendimento» in cui ritrovare il materiale per l'acquisizione delle otto competenze chiave di cittadinanza che rispecchiano le otto competenze chiave individuate dall'UE per l'apprendimento permanente.¹

¹ Si vedano le Raccomandazioni Europee relative alle competenze chiave: 1. Imparare a imparare, 2. Comu-

L'esigenza di un metodo nuovo e la logica obsoleta

Tuttavia la logica delle proposte che emergono dal D.L. non va nell'ottica di far maturare uno stile comunitario di esistenza che tuteli l'integrazione. Arrivano tuttora dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione proposte che rincorrono l'emergente, che tendono a omologare e a normalizzare offerte formative in cui la logica fondante è quella del ricatto (per i docenti e gli allievi), della necessità di migliorare per inserirsi nel mondo del lavoro e nel ciclo produttivo.

La qualità non va di moda e risulta difficile la transizione verso una responsabilità, più volte sollecitata dalla stessa legge sull'autonomia,² che sia in grado di declinare gli aspetti articolati e complessi dell'integrazione e che sia espressione di uno stile comunitario vissuto e praticato. Per quanto le Linee guida per l'attuazione dell'Obbligo d'Istruzione tendano a valorizzare l'autonomia delle scuole, spingendo la collegialità dei docenti verso l'adozione della ricerca-azione, quale metodologia essenziale per l'individuazione di metodologie e di strategie educative utili per il successo formativo, la situazione dell'agire educativo è caratterizzata da azioni educative statiche e di routine.

Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva in ambito scolastico

Il decreto 139, pertanto, resta una dichiarazione d'intenti che fa propria la sola

nicare, 3. Agire in modo autonomo e responsabile, 4. Individuare collegamenti e relazioni, 5. Progettare, 6. Collaborare e partecipare, 7. Risolvere problemi, 8. Acquisire e interpretare le informazioni.

² Il Regolamento sull'autonomia scolastica, DPR 8 marzo 1999, n. 275, introduce il Piano dell'Offerta Formativa.

consapevolezza che in Italia, come in molti Paesi dell'Unione Europea, si profila sempre più un'*emergenza educativa*. Diviene essenziale nei confronti dell'inclusione degli alunni disabili, soprattutto in presenza di casi particolarmente problematici, il recupero del *sapere*, ovvero dell'essere competenti in ciò che si sente e si percepisce.

Il fatto che l'agire educativo messo in atto nella scuola, in modo implicito ed esplicito, da docenti, alunni e genitori non riesca a interrogarsi sui processi per focalizzare la didattica funzionale all'accoglimento dei bisogni educativi speciali della persona disabile può implicare *l'essere complici di una menzogna sociale* in cui si atrofizza la creatività. In questi casi la dimensione magica del vivere e della vita viene irreggimentata in una serie di pratiche educative legate solo ai ruoli istituzionali, a ciò che l'ordinamento sociale garantisce con le leggi, ad aspettative ambiziose degli alunni disabili, a rivendicazioni dei genitori.

Viceversa interrogarsi reciprocamente sull'analisi del sistema scolastico, fermandosi a riflettere sulla qualità dell'offerta formativa, permette di avere accesso a qualcosa che va oltre gli aspetti della disabilità e delle situazioni che si presentano con sfaccettature concrete e imprevedibili. Gli insegnanti, i genitori, gli alunni disabili e l'intero gruppo classe potrebbero avere l'opportunità di lavorare sul presente per recuperare la capacità e il diritto di sentire ciò che si sente, per recuperare la capacità e il diritto di sapere ciò che si pensa, per recuperare la capacità e il diritto di sapere ciò che si sta facendo, per recuperare la capacità e il diritto di rendersi conto dell'ovvio (Perls, 1999). Accade infatti che l'essere troppo immersi nelle difficoltà educative, il sentirsi, in quanto docente o in quanto genitore, minacciati da esse, l'essere molto legati a pratiche educative che rientrano

in un proprio specifico stile educativo, l'attaccamento a opinioni personali costituiscano elementi che *separano* dal *contesto* reale così come esso si presenta. Si inserisce nei confronti del contesto reale «il pilota automatico» e si pretende con modalità progettate in modo ripetitivo di sperimentare soluzioni concrete per approdare, definitivamente, a soluzioni stabili.

La pedagogia sociale, quindi, potrebbe puntare alla promozione di una cultura organizzativa e a pratiche educative fondate su valori etici che promuovono l'integrazione scolastica. «A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori etici che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, p. 19).

Un indicatore di detta cultura condivisa è l'inclusione degli studenti, delle loro famiglie, degli insegnanti e di tutto il personale scolastico nei processi decisionali e un requisito basilare è la guida di dirigenti del sistema scolastico favorevoli all'inclusione, «che pensano in modo chiaro l'inclusione», «che si assumono responsabilità di accogliere la diversità».

Le culture organizzative d'appoggio alla scuola inclusiva sono ritracciabili tra *quelle prassi che evitano ogni forma di emarginazione* e promuovono una scuola per tutti, offrendo uguaglianza di opportunità educative a tutti gli studenti. Prassi educative che si fondano sulla *cultura del lavoro di gruppo*, che si aprono al *partenariato* con i genitori, che prevedono approcci didattici interdisciplinari. Prassi educative e didattiche che *danno spazio alla diversità* ma che sono considerate didattiche di qualità per tutti gli alunni, piuttosto che per specifici gruppi di alunni (ibidem).

La riflessione sull'inclusione richiede, quindi, un'attitudine di pensiero logico, una dimensione di pensiero creativo e una dimensione di pensiero orientato ai valori (Lipman, 1995). Queste sfide hanno i loro specifici fondamenti nell'«approccio oggettivante delle scienze cognitive e nell'esperienza vissuta in senso fenomenologico dai soggetti coinvolti» (Strollo, 2008, p. 21). In questo contesto appare irrinunciabile un approfondimento dei contenuti provenienti dai seguenti ambiti di ricerca:

- la relazione mente-cervello;
- le dimensioni temporali del soggetto;
- la comunicazione tra semantica e sintassi;
- la comunicazione come pragmatica;
- il concetto di «autonomia» della persona;
- la formazione della persona tra educazione formale, non formale e informale;
- l'autonomia scolastica;
- l'attitudine gestionale per sapere attuare scelte, nel rapporto con il territorio, in base ai principi di flessibilità e di responsabilità.

Un'azione educativa impostata secondo queste prospettive sceglie di avvalersi di precisi strumenti pedagogici; attua un processo educativo che tende non tanto alla produzione quanto a delineare *orizzonti di senso*, nutre il processo educativo attraverso la pedagogia dell'*ascolto* e si avvale della *raccolta delle testimonianze* dei protagonisti (Govinda, 2009, pp. 13-19).

Essere in grado di raccogliere l'esperienza di insegnanti e alunni significa saper fare insieme il punto sulla situazione; ripartire insieme per nuove organizzazioni e mettere in cantiere forme di ricerca-azione, come sollecita il D.M. 139 relativo all'obbligo scolastico. Formatore e persona in formazione (alunno, insegnante, famiglia, operatore del sociale) hanno la possibilità di inserirsi nella reale problematica del contesto e di cambiare insieme. In tal senso diventa un'esperienza

concreta l'esigenza culturale e sociale che gli insegnanti curricolari e di sostegno maturino l'attitudine a relazionarsi con la persona disabile nelle prospettive delineate dalla classificazione ICF. Si tratta di iniziare a chiedersi: «Ma come sto ascoltando?», «Ma cosa sto osservando?», «Che cosa sta accadendo realmente?».

Empatia, coerenza e accettazione democratica

Gli esiti disastrosi dei processi d'inclusione scolastica, di cui spesso parla la stampa, si manifestano quando tutto ciò viene a mancare. La ricerca pedagogica, oggi, tende a porre l'accento non tanto su singole tipologie d'interventi quanto sui fattori relativi alla costanza, alla sistematicità, alla durata nel tempo dei progetti educativi.

Si prospetta l'esigenza di una professionalità docente che, consapevole del coinvolgimento nell'apprendimento di processi affettivi, cognitivi e sociali, sappia andare a esplorare, con empatia, un nuovo modo di porsi nel rapporto complesso e sistemico che includa disabilità/cura/benessere/processi affettivi/apprendimento significativo (Boella e Buttarelli, 2000).

L'insegnante diventa un professionista se riesce a consolidare una propria biografia professionale, quando riesce a sviluppare la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio empatico che apra prospettive cognitive-riflessive. La pedagogia della coprogettazione «assume il fatto educativo come un processo dal futuro incerto, un futuro che non è tuo (operatore) perché non lo decidi tu per l'utente. Tu lo puoi accompagnare nel suo percorso ma è lui l'attore, è lui che deve trovare le soluzioni per i suoi problemi e costruire la sua salute» (Tosco, 1999, p. 163).

Infatti, se è sempre più difficile per un insegnante accettare senza condizioni, come indica il decreto legislativo, le trasformazioni antropologiche degli allievi che ha di fronte, penetrare nel loro universo comunicativo, tenere a bada l'immaginario mass-mediologico, esplorare gli stili di vita per rapportarli ai cambiamenti dei paradigmi della cultura contemporanea in cui tutti gli alunni sono immersi, questo compito diviene ancora più complesso nella relazione con la persona-alunno disabile, che pur vive immerso in un universo narrativo ricco degli stessi simboli e segnali.

Già nel 1966 Dewey sosteneva che l'azione riflessiva si attua quando l'individuo si trova di fronte a un problema ambiguo o che non ha una soluzione certa. Come conseguenza della situazione problematica nasce il bisogno di creare nuovi modelli d'azione, modificando o sostituendo i precedenti.

Il pensiero riflessivo permette all'individuo di mettere in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana; vale a dire tutte quelle azioni che vengono svolte abitualmente seguendo i canoni interpretativi dati dalle esperienze passate o quelli dettati dalle restrizioni sociali. In queste condizioni «l'apprendimento è ricerca, perché conoscere è ricerca, la ricerca è il bene, il valore ultimo cui ha condotto un complesso processo storico; mentre l'accettazione di certezze senza mediazioni di ricerca è il male» (Dewey, 1966, p. 244).

La ricerca sull'inclusione in classe dell'alunno disabile è un «problema ambiguo che non ha soluzioni certe» e fa capire che non esistono canoni dottrinali e curricula fissi. La didattica trasmissiva salta e transita necessariamente attraverso alcuni fondamenti di metodo che non trascurano il linguaggio dei corpi in azione e il fattore sonoro: la voce dell'insegnante e l'utilizzo della musica in classe.

È necessario che l'offerta formativa si caratterizzi con segnali di *coerenza* e *congruenza*. In questa prospettiva di lavoro le unità d'apprendimento non possono assolutamente essere programmazioni ben stilate, ma divengono realmente uno «spazio protetto» per gli alunni e magari «ansigeno» per gli insegnanti che devono registrare continue messe a punto. La relazione empatica più che predicata diventa un'esperienza vissuta attraverso reali narrazioni in cui il Sé dell'insegnante e quello degli alunni percorrono la naturale dimensione di una coevoluzione pedagogica.

Il mini-training all'accoglienza e al successo formativo

Si tratta di superare la crisi di senso che oggi attraversa l'integrazione riappropriandosi dei numerosi significati che sono sottesi al processo d'inclusione scolastica. Questa attenzione diversa può aprire le porte per avere accesso all'*altrimenti* e all'*altrove* nell'ottica di riguadagnare cultura e trovare accoglienza.

L'ipotesi di base del mini-training è quella di portare la persona-insegnante, la persona-dirigente, lo stesso gruppo classe in cui è inserito un alunno disabile, i genitori in quanto persone, a prestare attenzione a ciò che risulta ostico e paradossale (Galanter, 2009, pp. 21-23). Insomma a fare ricerca per realizzare un processo coevolutivo di inclusione.

L'ipotesi di lavoro poggia sul fatto che proprio tutto ciò che è fastidioso, sbagliato, marginale, non pertinente, irritante è materia essenziale per cominciare ad allontanarsi dai progetti e dalle cornici *rigide* che essi delineano in base all'identificazione di finalità e alla declinazione di obiettivi prefissati. La formazione può iniziare a prevedere un modo

di essere diverso in cui tutti i personaggi del discorso (alunno, genitori, insegnanti, dirigente) rintracciano insieme un senso di reale appartenenza a *quel* processo d'inclusione che si va a mettere in atto e che deve avere come risultato finale il successo formativo.

Secondo Claudio Naranjo,³ relatore al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo» organizzato nel 2005 dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, è necessaria la messa in atto di una pratica educativa *trasformatrice* che si basi sulla conoscenza di sé e la promozione di un cambiamento *volontario* nelle relazioni umane, sperimentando la salita del primo scalino che è la riflessione sul contesto.

Queste tre dimensioni si apprendono a contatto con persone che, attraverso il personale «agire» educativo, evidenziano quanto è più facile arrivare all'amore se siamo capaci di distacco, perché uno non può donarsi, se è troppo legato a ciò che è o a ciò che ha. Ed è difficile raggiungere il distacco senza un atteggiamento generoso, senza entusiasmo, amore per la vita, amore verso gli altri, amore per qualcosa. (Naranjo, 2005, p. 167)

Su queste premesse lo studioso cileno ha messo a punto il Programma SAT⁴ per

l'educazione dei docenti. Esso ha tra i suoi punti di forza la proposta di un'innovazione metodologica nel campo della formazione, in quanto tiene in considerazione gli elementi costituenti l'essere umano (corpo, emozioni, mente e consapevolezza), prevedendo per ognuna di queste parti l'uso di più strumenti e metodologie di lavoro integrate.⁵

Il significato del mini-training

Il termine «training» include la dimensione dell'addestrarsi e dell'allenarsi in vista dello svolgimento di attività particolarmente impegnative. Ma non bisogna sottovalutare il fatto che il termine è utilizzato anche per indicare il *processo* visto nei suoi riferimenti a un secondo avvenimento che deve verificarsi in prospettiva.⁶ La dimensione dell'addestrarsi e dell'allenarsi comporta anche il riconoscimento e la valorizzazione di ciò che si genera nella situazione dell'addestramento e dell'allenamento.

Il «training» che si propone in questo caso diviene la valorizzazione di un clima di lavoro. In questa situazione «di clima comune» si genera uno spazio per l'espressione reale delle difficoltà personali e si apre la scena per dare voce alle proprie emozioni. È la dimensione dell'«allenando», creata dall'addestrarsi e dall'allenarsi insieme, che genera attraverso il confronto reciproco la preparazione specifica. È quest'ultima che predispone a un futuro clima di insegnamento e di apprendimento democratico, proprio perché se ne sono già

e bambino che pervade il suo programma (Naranjo, 2005, p. 160).

⁵ Con Decreto del 28 agosto 2008, il Ministero della Pubblica Istruzione ha accreditato l'Associazione Italiana SAT Educazione tra gli enti di formazione. Tutti i corsi tenuti dall'associazione sono riconosciuti come corsi di formazione per gli insegnanti, i dirigenti scolastici e il personale della scuola.

⁶ Vedi <http://it.dicios.com/enit/training>.

³ Nell'ottobre del 2005, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, Claudio Naranjo è stato relatore al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo», a cui hanno partecipato 450 persone, e ha condotto con il suo team due giorni di seminari teorico-pratici con l'adesione di 250 insegnanti. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Udine ha conferito la Laurea Honoris Causa al Prof. Claudio Naranjo, per i suoi alti meriti nel campo dell'istruzione e della formazione e per il valore del progetto che sta realizzando in molti Paesi del mondo.

⁴ Come spiega lo stesso autore, SAT allude alla parola sanscrita che significa *Essere e Verità*, alle iniziali di un'associazione senza scopo di lucro, «Seekers After Truth», ovvero cercatori di verità e anche al simbolismo fonetico, all'antropologia trinitaria padre, madre

sperimentati i vantaggi in prima persona. In quest'ottica il training diviene uno strumento metodologico «semplice contenitore di un lavoro, di volta in volta definito, che fa della sua stessa imprevedibilità il suo pregio» (Sapio, 2004, p. 796).

Con il prefisso «mini» si fa riferimento, invece, alla portata della finalità del processo da monitorare che, in questo caso, non è quella di puntare a cambiamenti epocali o ad analisi del profondo. Si richiede piuttosto la *valorizzazione di competenze già acquisite* relative al proprio ruolo e alla propria disciplina d'insegnamento per migliorare le funzioni didattiche, relazionali e sociali nel «territorio» della propria scuola e del contesto che, specificamente, crea l'incontro con ogni singola storia d'inclusione scolastica.

Con il prefisso «mini» non si vuole edulcorare una situazione, non si vuole fare ricorso a «simulate» o «giochi di ruolo» ma si vuole attivare nel «qui e ora» un reale processo di ricerca in cui tutti i protagonisti si interrogano, a partire dal proprio ruolo, sulle proprie competenze.

La transizione dalla scuola del progetto a quella della formazione mette in secondo piano l'apparato del *fare* e del *mettere in essere un'attività* rispetto al quale esistono molte esemplificazioni interessanti. Si porta in primo piano la dimensione dello *stare* con rispetto alla quale è evidente l'utilità di continuare a interrogarsi. Il mini-training diventa uno spazio per lo sviluppo dell'attività sociale finalizzata a cercare di comprendere le emozioni che vivono gli altri attraverso il rispecchiamento (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Se il rispecchiamento reciproco e la costituzione del processo di empatia sono i presupposti per qualsiasi forma di apprendimento, si può affermare che sono queste le dimensioni in cui occorre far diventare competenti non solo gli insegnanti ma anche i genitori, gli

alunni e i dirigenti (Boella e Buttarelli, 2000).

Il mobilitare energie in molti casi ha nascosto l'ansia che si cela nell'incontro reale con l'altro. Il *produrre progetti*, anche grazie alle sollecitazioni del MPI, è stato di involontario ostacolo a un necessario reciproco rendersi conto, all'entrare nelle situazioni con modalità concrete in cui ognuno è riconosciuto *per e con* la sua dignità. I progetti, infatti, terminano con l'esaurimento delle risorse economiche e, se tutto è andato bene, la nostalgia per qualcosa che si è perso e per una situazione di animazione vissuta.

Forse in questo modo si riesce anche a trovare una spiegazione ai dati inquietanti relativi al *dopo* il percorso scolastico di alunni disabili. Questi dati evidenziano che molte storie di inclusione si bloccano e si atrofizzano lentamente, non trovando l'energia per avere sbocchi significativi nel sociale.

Prospettive educative del mini-training

Uno degli scopi fondamentali di un percorso di mini-training è relativo ai problemi di linguaggio e di pragmatica della comunicazione. Molti percorsi di non-inclusione o di cattiva inclusione si verificano per la mancata distinzione dei ruoli e dei rapporti tra soggetti e oggetti.

Per quanto si sia pronti ad affermare che, in una dimensione di gruppo, la comunicazione non è lineare ma a «stella», e che ciò si evidenzia in modo particolare in situazioni di specifiche disabilità, si tende a dimenticare che il gruppo (il gruppo classe, il consiglio di classe, il collegio dei docenti), soprattutto nella realizzazione della fase iniziale di un processo di inclusione, non possiede un linguaggio condiviso.

In questo caso il training serve per *addestrarsi e allenarsi* a costruire un linguaggio riflessivo in cui la «comunicazione che diventa possibile» sarà di grande funzionalità

e «guadagno» per tutti nel corso dell'intero processo d'inclusione. Attraverso la condivisione vissuta del linguaggio, la riflessività consente di dare vita a una significazione nuova dei rispettivi ruoli, che risulteranno non ingessati agli obiettivi consapevoli legati alla realtà (si rifletta sull'uso e abuso delle espressioni «si deve», «deve», «dovrebbe ma non l'ha fatto», «la norma dice») ma disponibili verso una ristrutturazione delle funzioni nella prospettiva di porre in essere forme di inclusione autentiche e non stereotipate.

La riflessione è l'attitudine che permette il passaggio prassi-teoria-prassi e genera forme di inclusione attive. Oggetto dell'impegno pedagogico-formativo del mini-training divengono i processi comunicativi, nelle loro componenti cognitive, affettive e corporee, attuati dalla classe o dal sistema-scuola in oggetto. La comunicazione reale diviene uno strumento per la rilevazione dei comportamenti e dei processi di ristrutturazione dei soggetti del gruppo, nonché di negoziazione dei modelli di azione didattica messi a punto dagli insegnanti.

Si verifica, attraverso l'esperienza, quanto sia vero che il presupposto necessario e funzionale per avviare e intavolare relazioni stabili, nei percorsi finalizzati al successo formativo e alla gestione reale delle competenze, è *il riconoscimento* delle relazioni che vengono messe in atto, in modo abituale, nel sistema-scuola di appartenenza.

Il valore pedagogico sociale del training risiede nel fatto che esso diviene una possibile *dimensione di formazione al fare ricerca, nonché di formazione attraverso la ricerca*. Inoltre non va sottovalutato che nella situazione di training si collabora, avvalendosi dell'apporto degli stessi partecipanti (alunni, insegnanti, genitori), per la costituzione di un *habitus* scientifico-riflessivo dinanzi al compito educativo.

Mentre nei tradizionali processi di formazione i partecipanti ricevono un'alfabetizzazione metodologica, nella situazione che mette in atto lo «stare in mini-training» si conseguono capacità di ricerca dinamica e responsabile. Gli insegnanti acquisiscono la capacità di condurre pratiche didattiche in modo metodico e nello stesso tempo riflessivo (Paquay et al., 2006, p. 195).

Il mini-training in questo caso è una modalità aperta di *agire educativo* che un'istituzione scolastica sceglie di adottare e che va a concretizzare, di volta in volta, in *azioni e modalità d'intervento educativo* imperniate ora sul gruppo classe, ora sul solo team dei docenti, ora sul gruppo docenti/genitori, o docenti, dirigenti e contesto territoriale (Striano, 2004, p. 139). Per modalità aperta s'intende un agire pratico e orientato, con specifiche azioni strutturali che si adattano alla situazione o al caso specifico da sostenere, e che si muovono secondo l'andamento teoria-prassi-teoria.

L'azione dinamica del training permette di avvicinarsi all'inclusione come a un'avventura le cui sponde si caratterizzano, di volta in volta, in base ai protagonisti e ad alcuni macroconcetti: come ci ricorda Morin (1995, p. 73), «non bisogna mai cercare di definire attraverso le frontiere le cose importanti».

Il processo d'inclusione scolastica è una «cosa importante» e le «frontiere», in un'inclusione democratica, sono sempre sfumate e interferenti. Infatti, nel processo d'inclusione scolastica le frontiere sono molteplici perché toccano le relazioni tra i genitori, gli alunni e i docenti, nonché il mondo delle conoscenze e dell'apprendimento, che non solo oscilla tra formale, informale e non formale ma è anche condizionato dalla relazione coevolutiva tra formatore e formando. «Bisogna dunque cercare di definire il cuore, e questa definizione richiede spesso dei macro-concetti» (Morin, 1995, p. 73).

Il mini-training: la conduzione

Quando si propone il mini-training non si vuole proporre un insieme di tecniche. Né si vuole pensare a una «valigetta degli attrezzi» sia nel senso letterale sia nel senso metaforico. Il termine «valigetta» potrebbe evocare, infatti, la figura di una persona che presume di detenere «gli attrezzi giusti» o quella di un qualsiasi rappresentante di prodotti che, spinto dall'esigenza di lavorare, si mette a vendere cose di cui gli sfugge il senso.

Queste due immagini evocano un approccio dall'esterno all'inclusione secondo una prospettiva non sistemica e non coevolutiva e che sottovaluta la complessità. Né si vuole pensare che l'aderire a queste due prospettive di lavoro rappresenti l'indicazione di una strategia per vincere con armi *particolarmente* appropriate la disabilità.

Il mini-training non si muove nella prospettiva di controllare il pensiero di un altro ma in quella di *vigilare* perché si possa realizzare una didattica che guidi anche verso la scoperta del mondo interiore. «La conoscenza è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze» (Morin, 2001, p. 88). Molte situazioni d'inclusione scolastica diventano «esplosive» perché non si conferisce sufficiente spazio-respiro alla pratica reale di questa prospettiva educativa.

L'identikit del conduttore

Il conduttore che si dispone a ricercare con il sistema-scuola:

- interroga e fa interrogare le parti del sistema;
- dà sostegno alla singola scuola e presta attenzione ai bisogni, sul piano emotivo, sociale e metodologico;
- non si distanzia dal contesto ma si avvicina ad esso;

- fa intravedere alcune ipotesi di lavoro e, soprattutto, anima una speranza concreta;
- è di stimolo per sostenere la riflessione dal punto iniziale di avvio del mini-training alla fase finale del possibile cambiamento;
- riconosce e circonda l'oggetto del mini-training;
- organizza le risorse e le pianifica insieme alle istituzioni scolastiche;
- identifica strategie e modalità funzionali all'addestramento e all'allenamento, considerando i soggetti nella loro globalità olistica e facendo ricorso all'utilizzo di linguaggi diversificati;
- manifesta il possesso di un atteggiamento flessibile e di apertura all'altro;
- è disponibile alla relazione autentica e ad accettare sollecitazioni e indicazioni che egli non ha previsto e che possono provenire dai partecipanti al mini-training;
- ha esperienza di contesti complessi.

Possibili ambiti di applicazione del mini-training

Secondo le raccomandazioni europee del 2009, le aree che necessitano di maggiore attenzione per realizzare un'inclusione effettiva sono le seguenti:

- partecipazione degli alunni/studenti e di tutti i soggetti coinvolti ai processi decisionali;
- connessione tra integrazione scolastica e apprendimento per tutto l'arco della vita e interventi per la prima infanzia;
- sistemi di sostegno interdisciplinare;
- sistemi/culture che incoraggiano la collaborazione e il lavoro di gruppo tra i docenti;
- differenziazione, diversità e educazione multiculturale tra i docenti.

Lo studio di queste aree invita a prospettare diverse tipologie di training che, pur avendo una finalità e una metodologia

di base comuni, com'è stato ampiamente chiarito, si differenziano per contenuti, strumenti da utilizzare e destinatari. Di seguito verranno analizzate le specifiche tipologie di mini-training.

Tipologie di mini-training

Mini-training per l'inclusione nel gruppo classe di un alunno disabile

Le connotazioni peculiari di un mini-training in questo caso sono centrate sulle caratteristiche della classe e sugli insegnanti del gruppo classe. Si evidenziano tre aspetti essenziali: *la conduzione della classe, l'organizzazione e la cura del processo d'inclusione.*

La conduzione della classe

Gli insegnanti e il conduttore presentano l'apprendimento come un processo (non basato sul contenuto) e una meta per tutti gli studenti. Essi pongono l'accento sull'*imparare a imparare* e non sul soggetto della conoscenza.

Gli alunni definiscono, registrano e rivedono il proprio obiettivo di apprendimento in collaborazione con i docenti e i genitori; sono aiutati a adottare un metodo strutturato di studio autonomo che consenta di avere il controllo personale dei propri livelli di apprendimento; creano attraverso un diario di bordo la documentazione del percorso e sperimentano l'empowerment individuale e di gruppo.

Gli alunni e gli insegnanti valorizzano sia la dimensione emotiva e corporea dell'apprendimento, sia l'espressione delle emozioni per la produzione di materiali che rientrino nei curricula.

L'organizzazione

In questo caso il conduttore e i docenti operano in classe in compresenza, in base

a una progettazione che viene effettuata a seguito di una valutazione ex ante del gruppo classe. È necessario prevedere una serie di incontri tra il conduttore e gli insegnanti coinvolti per effettuare riflessioni in itinere ed ex post relative a cambiamenti, apprendimenti e inclusione.

Occorre prevedere una restituzione da parte degli alunni in forma di elaborati scritti, di mostra, di presentazione del percorso a un'altra classe, di piccola rappresentazione per i genitori.

La cura del processo d'inclusione

Si evita l'adozione di un piano educativo individualizzato e si punta ad accogliere le diverse necessità manifestate da tutti gli studenti senza etichette o categorie. Coerentemente con i principi inclusivi, si richiede per l'apprendimento l'adozione di strategie educative e di approcci didattici che possano essere di beneficio per tutti gli alunni. Viene sollecitata e riproposta l'autonomia degli alunni; inoltre si presta attenzione alla classe come gruppo in possesso di una sua identità specifica e si costruiscono con essa la «storia e la memoria» del percorso.

L'apprendimento cooperativo viene proposto oppure si manifesta in modo naturale: gli studenti apprendono ad aiutarsi l'un l'altro con modalità diverse e tramite la creazione di gruppi aperti e ben calibrati.

L'insegnamento viene svolto con modalità cooperative e gli insegnanti stessi adottano un sistema di lavoro di squadra, imparando a cooperare per insegnare e a ricoprire ruoli diversi. La classe viene coinvolta direttamente e collabora nello sperimentare soluzioni e nell'adottare decisioni per la gestione dei diversi problemi (organizzazione dei tempi, gestione delle emozioni, controllo della disciplina).

Origini del mini-training

L'ipotesi del mini-training descritta nasce dalla riflessione relativa a un'esperienza didattica. Le numerose variabili di un'attività di questo tipo sono state descritte in modo compiuto in *La musica dell'educazione: Verso un curriculum aperto* (Galante, 2007).

La sperimentazione, di durata triennale, ha avuto per protagonista una classe di scuola secondaria di primo grado formata da 24 alunni di livello socio-culturale medio in cui erano inseriti, oltre a un alunno disabile, anche tre alunni extracomunitari. L'esperienza ha coinvolto l'insegnante di italiano, l'insegnante di musica e il conduttore.

Situazioni del genere rappresentano dei veri e propri mini-training in cui

gli insegnanti e il conduttore diventano *i garanti* della situazione e in particolare del «sentire». L'attitudine degli insegnanti è stata quella di fare maturare una consapevolezza diversa, una mobilitazione nuova della mente in cui avevano accesso anche emozioni e sensazioni abitualmente censurate o nei confronti delle quali si prova vergogna. Nel corso del triennio, a seconda delle situazioni e dell'età, si è trattato di *dare spazio* alle emozioni e di favorirne l'espressione, attraverso il dialogo, attraverso esercitazioni linguistiche ed espressive, o attraverso le sonorizzazioni di stati d'animo corrispondenti, utilizzando strumenti o la stessa voce. (Galante, 2007, p. 103)

Mini-training per docenti

È evidente che la formazione per l'inclusione comporta l'acquisizione di conoscenze e abilità finalizzate a differenziare e ad accogliere esigenze in modo tale che un docente riesca a sostenere l'apprendimento individuale in classe. In questo caso i mini-training possono essere tematici e vertere sulle diverse dimensioni che toccano specifici aspetti dell'inclusione e ciascuna istituzione scolastica evidenzia con esplicite richieste di

formazione gli ambiti in cui desidera addestrarsi e allenarsi.

Si delineano, a livello esemplificativo, alcune tipologie di mini-training tematici:

- mini-training ad approcci didattici efficaci basati su obiettivi chiari, percorsi alternativi di apprendimento e uso di stimoli per gli studenti;
- mini-training a lavorare in collaborazione con genitori e famiglie;
- mini-training alla collaborazione e al lavoro in gruppo per facilitare i docenti nella realizzazione del lavoro di squadra sia con insegnanti, sia con altri professionisti dentro e fuori la scuola. L'inclusione, infatti, fa sperimentare, in età adulta, la dimensione dell'integrazione e mette in discussione la propria storia e le proprie conoscenze;
- mini-training alla gestione congiunta con i dirigenti scolastici per sviluppare le capacità gestionali in linea con la promozione dei valori e della prassi dell'integrazione scolastica;
- mini-training tesi a superare l'autoreferenzialità e a collaborare in gruppo per supportare i docenti e i dirigenti a svolgere un lavoro di squadra con gli altri professionisti del settore e le agenzie del territorio, dentro e fuori la scuola.

Nell'ambito di questa prospettiva di formazione si segnala l'attività del Centro di Ateneo «SINAPSI/Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti», diretto dal prof. Paolo Valerio, delegato alla disabilità dal rettore dell'Università «Federico II» di Napoli e, in modo specifico, il progetto «Lo Spazio con le Scuole», coordinato dalla prof.ssa Maura Striano.

L'area progettuale «Spazio con le Scuole» si basa sulla convinzione che è opportuno promuovere e svolgere, con modalità stabili, attività di ricerca tra Istituzioni Scolastiche e Università per la rimozione delle barriere

didattiche, psicologiche, pedagogiche e tecnologiche che possono ostacolare l'inclusione dell'alunno disabile nel mondo universitario.

La modalità di lavoro *congiunto* può scongiurare, per quanto possibile, l'insuccesso scolastico o l'abbandono e accompagnare l'alunno disabile verso il successo formativo: nel percorso scolastico, nel passaggio dalla scuola all'università, nel corso della carriera universitaria.

È evidente che l'attività dello spazio-scuola del centro SINAPSI non intende offrire soluzioni predefinite. La proposta intende invece valorizzare, in modo sistematico e specifico, le risorse umane e professionali presenti nelle singole istituzioni scolastiche e vuole potenziare il patrimonio di esperienze metodologiche e didattiche già maturate.


«Lo Spazio con le Scuole» si basa sul presupposto di fare ricerca «insieme» per ripensare la didattica; rappresenta, quindi, una proposta di lavoro a supporto delle singole scuole che, in base ai principi dell'autonomia scolastica, sono chiamate a definire i propri bisogni e a porre in essere processi innovativi finalizzati al successo scolastico.

Si evidenzia l'esigenza di un'alternanza sinergica tra la dimensione accademica e quella scolastica. In questa alternanza, occorre istituire spazi di mediazione tra questi due ambiti formativi, che consentano di spezzare la dicotomia tra teoria e pratica e ne permettano una sintesi, trasformando le conoscenze in competenza professionale attraverso la pratica concreta.

Questo implica la creazione di situazioni laboratoriali dove gruppi di insegnanti siano seguiti nella loro attività attraverso forme di monitoraggio, di confronto collettivo, di costante supporto in presenza oppure on line, con la cura e l'attenzione al gruppo classe, al singolo caso e a specifiche situazioni di disabilità.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva: Raccomandazioni politiche*, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf>.
- Barale F. e Ucelli Di Nemi S. (2003), *L'adulto con autismo: Un'introduzione*, «Nóos Aggiornamenti in psichiatria», vol. 9, n. 4, ottobre-dicembre, pp. 273-284.
- Berne E. (2003), *Ciao!... E poi?*, Milano, Bompiani.
- Blanc C. e Suvini C. (2001), *La musicoterapia attraverso le esperienze: Dalla realtà operativa alla ricerca*, Firenze, LoGisma.
- Boella L. e Buttarelli A. (2000), *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*, Milano, Raffaello Cortina.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Buzon T. (2000), *Usiamo la testa*, Milano, Frassinelli.
- Canevaro A. (2000), *Autismo, autismi e processi educativi*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 6, n. 1, ottobre, pp. 97-108.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. et al. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Rossini S. (1983), *Dalla psicomotricità a una diversa educazione fisica*, Torino, Omega.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET.
- Capra F. (2003), *Il punto di svolta*, Milano, Feltrinelli.
- Daffi G. (2007), *Le competenze trasversali nella formazione professionale*, Trento, Erickson.
- Damiano E. (2000), *Profilo di centauro: La formazione degli insegnanti tra sapere pedagogico e sapere disciplinare*. In S. Bucci (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Roma, Carocci.

- Damiano E. (2007), *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti*, Milano, FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo sull'Obbligo Scolastico n. 139 del 22 agosto 2007.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico: Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini e Associati.
- Dewey J. (1966), *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, New York, The Free Press, ed. or. 1916, trad. it. *Democrazia ed educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Milano, Sansoni, 2004.
- Drago R. e Cenerini C. (2000), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Ferenich R. (2010), *Suggestopedia moderna. Teoria e pratica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Galante B. (1992), *CoE*  *attua il sostegno, modelli operativi*, «Scuola se», vol. 1, n. 3, novembre.
- Galante B. (2007), *La musica dell'educazione: Verso un curriculum aperto*. In M.R. Strollo e A. Bertirotti (a cura di), *Traghetare il pensiero: La musica come «variabile Caronte»: Contributi pedagogici e sociologici*, Milano, FrancoAngeli.
- Galante B. (2009), *Dal progetto alla formazione: L'autonomia nella scuola dell'autonomia*, Istituto di Psicoterapia della Gestalt e Analisi Transazionale IGAT, Napoli, 3 giugno 2009.
- Govinda R. (2009), *Verso una scuola inclusiva e di apprendimento potenziato: Una sintesi dei risultati dello studio di casi provenienti da diversi Paesi*, Paris, Unesco.
- Guerralisi S. (1987), *Il metodo della globalità dei linguaggi*, Roma, Borla.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, 3 voll., Trento, Erickson.
- Kyriazopoulou M. e Weber H. (2009), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: Per una scuola inclusiva in Europa*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lipman M. (1995), *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, «Inquiry», vol. XV, n. 1, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf3_lipman.htm.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Lozanov G. (1999), *I fondamenti della suggestopedia e il suo nuovo sviluppo*, Atti del Convegno, Venezia 4-5 dicembre 1999.
- Lozanov G. e Gateva L. (1983), *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Bulzoni.
- Meijer C.J.W. (2005), *Integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore*, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero.
- Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Naranjo C. (2004), *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo: Per un'educazione salvifica*, Udine, Forum Edizioni.
- Naranjo C. (2005), *Relazione al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo»*, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, ottobre 2005.
- Naranjo C. (2007), *La civiltà, un male curabile*, Milano, FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2005), *Nascondere l'umanità: Il disgusto, la vergogna, la legge*, Roma, Carocci.
- Paquay L. et al. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti: Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Perls F.S. (1999), *La terapia gestaltica parola per parola*, Roma, Astrolabio.
- Petrucchio C. e De Rossi M. (2009), *Digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Queneau R. (2008), *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi.
- Regolamento sull'autonomia scolastica, DPR 8 marzo 1999, n. 275.
- Ricci Bitti P.E. (1998), *Regolazione delle emozioni e artiterapie*, Roma, Carocci.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sapio A. (2004), *Per una psicologia della pace: Nuove prospettive psicologiche per approcci integrati interdisciplinari*, Milano, FrancoAngeli.

- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- Sorrentino I. (2010), *Educare alla creatività*, Busalla (GE), Sagep.
- Stewart I. e Joines V. (2006), *L'analisi transazionale*, Milano, Garzanti.
- Striano M. (2004), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Bari, Laterza.
- Strollo M.R. (a cura di) (1999), *Formazione e contesto*, Napoli, Liguori.
- Strollo M.R. (2008), *Il laboratorio di epistemologia e di pratica dell'educazione*, Napoli, Liguori.
- Strollo M.R. e Bertirotti A. (2007), *Traghetare il pensiero. La musica come «variabile Caronte»: Contributi pedagogici e sociologici*, Milano, FrancoAngeli.
- Tosco L. (1999), *Dalla progettazione alla gestione dei processi*. In M.R. Strollo (a cura di), *Formazione e contesto*, Napoli, Liguori.
- UNESCO (2004), *Éducation pour tous: L'exigence de qualité*, http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on inclusion in education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

Abstract

The article outlines a training model for teachers defined as mini-training. The model's basic assumption aims to establish an aptitude for educational observation and listening in the teachers concerned. The different mini-training solutions outlined aim to discover the specificity of the individual pupils, to put into practice an educational approach that frees the imagination in culturally expressive actions, knowing how to order and coordinate the class group while learning from the pupils themselves.

In fact, the need to train teachers is quite apparent in order to achieve effective inclusion, however; the training does not need to focus so much on the specificity of the disabilities, but rather on observing the pupil as a person who copes with multiple characteristic processes, depending on the specific age, on the educational practices adopted in the school environment, on the network of numerous variables which intervene in the context, as well as on the quality of the communication process that is activated.

Nuova sentenza collettiva sul massimo delle ore di sostegno (TAR Lazio 5123/12)¹

Com'era prevedibile, dopo la prima sentenza (TAR Lazio sent. 2199/12), il TAR Lazio ha emesso la seconda sentenza n. 5123/12, accogliendo il ricorso collettivo (promosso come il primo dal Coordinamento Scuole Elementari di Roma) di 41 famiglie di alunni certificati con grave disabilità, concedendo a tutti questi soggetti il rapporto dell'insegnante di sostegno in deroga 1 a 1. La sentenza è interessante perché consolida un orientamento delle famiglie volto a risparmiare rispetto ai singoli ricorsi. È altresì interessante perché pone il Ministero di fronte non più a singoli obblighi di adeguamento del numero di ore di sostegno, ma a obblighi collettivi di svariate decine di ricorrenti che potrebbero diventare svariate centinaia e alcune migliaia anche nel giro di pochi mesi.

Il MIUR è stato condannato a pagare € 2.000 globali di spesa, ma avrebbe potuto pagare molto di più se i ricorrenti, per accorciare i termini, non avessero rinunciato al risarcimento dei danni patrimoniali e non, ormai riconosciuti da una costante giurisprudenza

relativa ai ricorsi singoli. Ovviamente la sentenza, intervenuta al termine delle lezioni, non verrà eseguita per il corrente anno scolastico ma, come espressamente detto nel dispositivo, dovrà essere applicata a partire dal nuovo anno scolastico. Ciò contrasta, forse in considerazione della data della pronuncia, con quanto stabilito dalla Sentenza del Consiglio di Stato n. 2231/10, secondo cui le decisioni sul sostegno valgono solo per l'anno in corso.

La sentenza costituisce indubbiamente un vantaggio per le famiglie. Ai fini della qualità dell'inclusione scolastica, però, suscita qualche perplessità. In primo luogo è stato riconosciuto il massimo delle ore di sostegno a tutti e 41 i ricorrenti. Non è detto nella sentenza se sia stata analizzata la situazione di ciascuno per verificare se «la specificità del deficit» richiedesse necessariamente il massimo delle ore di sostegno; questa verifica è stata invece richiesta dalla sentenza della Corte Costituzionale n. 80/10 e dalla successiva Sentenza del Consiglio di Stato n. 2231/10.

In secondo luogo una sentenza «di massa», che ribadisce l'obbligo del MIUR di assegnare in tutti i casi di gravità il massimo delle ore di sostegno, rinforza nell'opinione pubblica la convinzione che il sostegno rappresenta, se non l'unica, certamente la principale risorsa

¹ Questo documento è stato pubblicato sul sito dell'Associazione Italiana Persone Down (www.aipd.it/cms/schede_normative, scheda n. 387). [ndr]

per l'inclusione scolastica: ciò è in contrasto con la logica originaria dell'inclusione stessa che mirava invece, come risorsa primaria, alla presa in carico dei docenti curricolari, sia pur affiancati dai colleghi specializzati.

In terzo luogo fino a quando il MIUR non emanerà e applicherà delle norme sulla formazione iniziale e sull'obbligo di formazione in servizio dei docenti curricolari in tema d'inclusione scolastica, questo tipo di sentenze si moltiplicherà, determinando a carico dell'erario una spesa maggiore di quella per l'aggiornamento obbligatorio e un tradimento della cultura dell'inclusione scolastica.

La Corte Costituzionale sull'accorpamento degli istituti scolastici (Sent. 147/12)²

La Corte Costituzionale con la sentenza n. 147 del 2012 ha annullato, su ricorso delle Regioni Toscana, Emilia-Romagna, Liguria, Umbria, Puglia, Basilicata e Sicilia, il comma 4 dell'art. 19 della L. n. 111 del 2011, che così recitava:

Per garantire un processo di continuità didattica nell'ambito dello stesso ciclo di istruzione, a decorrere dall'anno scolastico 2011-2012 la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado sono aggregate in istituti comprensivi, con la conseguente soppressione delle istituzioni scolastiche autonome costituite separatamente da direzioni didattiche e scuole secondarie di primo grado; gli istituti comprensivi per acquisire l'autonomia devono essere costituiti con almeno 1.000 alunni, ridotti a 500 per le istituzioni site nelle piccole isole, nei comuni montani e nelle aree geografiche caratterizzate da specificità linguistiche.

La motivazione della sentenza si fonda sul disposto dell'art. 117, comma 2, lett. n,

comma 3 e comma 6 della Costituzione. Tali norme, infatti, stabiliscono che spetta allo Stato solo la definizione dei principi generali e dei livelli essenziali in materia di legislazione scolastica; spettano invece alle Regioni tutte le norme legislative di carattere organizzativo e quelle relative di carattere regolamentare. In conseguenza di tale decisione pertanto non potrà più essere lo Stato a definire quali scuole accorpate e sulla base di quali criteri, ma, nel rispetto del limite massimo di spesa fissato dallo Stato, sono le Regioni che determinano ciò in dialogo con le scuole autonome presenti sul territorio regionale.

La sentenza della Corte non ha voluto negare l'opportunità della costituzione di Istituti Comprensivi (IC), ma si è limitata a precisare che, in base alle modifiche al Titolo V della Costituzione operate con la Legge Costituzionale n. 3/01, il compito dell'istituzione di IC e dei requisiti per la loro istituzione è di competenza esclusiva delle Regioni. Di conseguenza esse, se lo ritengono opportuno, possono istituire IC sulla base di criteri di loro scelta, anche per la realizzazione dell'obiettivo della continuità educativa.

Se, quindi, il principio degli IC mantiene la sua validità, ciò dovrebbe giovare a una maggiore continuità dell'inclusione degli alunni con disabilità, dal momento che può essere maggiore il dialogo tra i docenti dei diversi ordini di scuola e uniformi i criteri gestionali dell'unico Dirigente Scolastico. Ovviamente, essendovi un unico GLH d'Istituto, bisognerà che in esso siano presenti docenti e famiglie dei tre ordini di scuola. A questo punto, anche se le Regioni hanno adottato provvedimenti sul ridimensionamento applicativi della norma dichiarata incostituzionale, sono tenute, malgrado l'approssimarsi del nuovo anno scolastico, a deliberare nuovamente, eventualmente anche ribadendo, se lo ritengono opportuno, i criteri indicati nella norma incostituzionale, i nuovi criteri per il ridimensionamento e provvedere allo stesso.

² Questo documento è stato pubblicato sul sito dell'Associazione Italiana Persone Down (www.aipd.it/cms/schede_normative, scheda n. 388). [ndr]



a cura di M. Biggeri e N. Bellanca

Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità **L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità**

Collana Biòtopi diretta da Marina Santi e Roberta Caldin
Napoli, Liguori, 2010, pp. 190

L'attuale riflessione sull'efficacia delle politiche rivolte alle persone disabili vede al centro del dibattito gli interventi e le modalità da impiegare per poter migliorare il benessere e la qualità della vita di questi soggetti. Alla luce di questa esigenza, il volume *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, curato da Mario Biggeri e Nicolò Bellanca, cerca di fornire utili elementi di interpretazione della multidimensionalità e dinamicità che caratterizzano il benessere delle persone disabili, comprendendo un'inclusione più partecipata e duratura.

Il testo rientra nella collana Biòtopi, progetto editoriale di educazione inclusiva diretto da Marina Santi e Roberta Caldin, e raccoglie i contributi di diversi esperti, fornendo un interessante e innovativo contributo alla letteratura del settore della disabilità.

L'orientamento teorico seguito nell'interpretazione delle teorie della disabilità è quello delle *capabilities* elaborato da Amartya Sen. L'aspetto innovativo introdotto dagli autori consiste nel passare in rassegna diversi modelli interpretativi, da quello individuale o medico a quello sociale, sino all'ICF.¹ Approccio di cui gli autori delineano aspetti positivi, limiti e relazioni rispetto a quello delle *capability*, al fine di delineare un *framework* concettuale per l'analisi degli interventi di cura e assistenza e le implicazioni a livello di *policy*, senza trascurare fattori di natura socio-economica, sia nella relazione con la persona che nelle determinanti della disabilità.

¹ World Health Organization/WHO (2001), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, WHO, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

La lettura del testo richiede un certo impegno nella comprensione della collocazione della disabilità nell'orizzonte dell'approccio delle capability, così come nel fare propri alcuni concetti, seppure presentati in maniera chiara, quali: *adattamento creativo* o *exattamento* («quando un attributo di un organismo, evolutosi per una particolare funzione adattativa, viene cooptato per altri scopi»);² *functionings*, con cui gli autori indicano i modi di essere e di agire; *well-being*, inteso sia come benessere della persona, che come possibilità di accesso a risorse e diritti; le dimensioni dell'*agency*, dell'*empowerment*, di *coping network* (o rete di fronteggiamento) e di *team agency* (o azione comune).³

La prima parte del volume presenta le principali teorie della disabilità, i concetti, i termini e i modelli di riferimento. Gli autori illustrano un quadro concettuale di riferimento basato sull'approccio delle capability finalizzato ad aiutare i *policy makers* a formulare interventi e a colmare la distanza tra ricerca, implementazione delle politiche e attività di valutazione.

Per ripensare l'approccio alla disabilità sulla base delle capability, gli autori fanno riferimento a diversi modelli: individuale o medico, sociale, dell'ICF⁴ e della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* delle Nazioni Unite.⁵ Effettuando un esame di questi modelli arrivano a presentare un quadro di riferimento per l'analisi e le implicazioni delle policy, in cui il focus viene spostato dalle specificità della situazione

invalidante alla ricerca di uguaglianza, in termini di opportunità.

Successivamente sono presentate alcune categorie interpretative che compongono il framework all'interno del quale gli autori definiscono il termine *disabilità*: «è disabile un individuo che — date le sue caratteristiche personali e le relazioni con l'ambiente in cui vive — non è in grado di fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere, né di diventare ciò che vorrebbe diventare».⁶

La seconda parte del volume assume un carattere più pratico. Gli autori non si limitano solo alla presentazione di un framework per l'analisi dei modelli teorici di riferimento, ma suggeriscono anche quali possibili strumenti d'intervento e quali modalità adottare per influenzare in maniera positiva le policy sulle disabilità, soprattutto a livello locale e regionale.

Per passare da un piano teorico a uno pratico, gli autori trattano del problema delle relazioni tra medici, enti finanziatori, famiglie e associazionismo, evidenziando la necessità di attuare una vera e propria riforma politica in grado di accrescere in modo «efficace ed efficiente» il benessere delle persone con disabilità, ravvisando nel passaggio della persona da «paziente passivo di cure mediche ad attore attivo nel determinare il proprio benessere» la condizione necessaria per realizzare tale riforma.

Lo strumento più appropriato per attuare questo passaggio consiste nella definizione di un «progetto di vita predisposto con un consulente alla pari che conduca la persona con disabilità a definire i propri obiettivi e a motivarli attraverso una propria elaborazione». Il metodo, invece, è rappresentato della «strategia a mosaico», che consentirebbe

² M. Biggeri e N. Bellanca, *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori, 2010, p. 55.

³ Ibidem, pp. 21, 57 e 110.

⁴ Ibidem, pp. 7-9.

⁵ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, G.A. Res. 61/106, Dec. 13, 2006, <http://www.unhcr.org/refworld/docid/4680cd212.html>.

⁶ M. Biggeri e N. Bellanca, *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità*, op. cit., p. 52.

sia al *policy maker* che alla persona disabile di focalizzarsi sulle «esigenze avvertite, la mappatura degli strumenti necessari a soddisfarle attraverso un processo partecipato e il più possibile negoziato».⁷

In chiusura del libro gli autori riportano un'esemplificazione orientativa per le policy, tratta da una ricerca realizzata dal Laboratorio ARCO del PIN dell'Università di Firenze nella Regione Toscana – Assessorato per le Politiche Sociali e lo Sport, in collaborazione con l'Istituto Degli Innocenti tra il 2008 e il 2009, da cui trae origine lo studio alla base del volume.⁸

Il libro può essere utile a tutti coloro che operano nel settore della disabilità in qualità di esperti e professionisti, fornendo indicazioni su strumenti e metodi applicati secondo l'approccio delle capability per orientare le scelte operative dei caregiver e quelle strategiche dei policy maker, in modo da portare a un effettivo trasferimento di risorse direttamente alle persone con disabilità, e avere un positivo impatto sul cambiamento della percezione sociale della disabilità.

Ivan Traina

*Alma Mater Studiorum – Università
di Bologna, Dipartimento di Scienze
dell'Educazione «G.M. Bertin»*

⁷ Ibidem, pp. 165-166 e 169.

⁸ «Ripensare le politiche sulla disabilità in Toscana attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen: *from cure to care*». Progetto coordinato dall'Università di Firenze, in collaborazione con l'Assessorato alle

Politiche Sociali della Regione Toscana e l'Istituto degli Innocenti.

Novità



Carlo Scataglini

Il sostegno è un caos calmo

E io non cambio mestiere

Prezzo di copertina: € 13,00

Sconto abbonati 15%: € 11,05*

Il diario di un insegnante di sostegno innamorato del suo lavoro, che racconta le difficoltà — ma anche le gioie — legate alla sua professione. L'autore è Carlo Scataglini, insegnante specializzato, autore di apprezzati testi di narrativa e di recupero e sostegno come *Adattamento dei libri di testo*, *Storia facile*, *Geografia facile*, *Scienze facili*, *Anche gli orchi hanno paura*, *Magigum e il volo delle emozioni*.

Mi piace l'idea di provare a raccontare alcune esperienze che mi sono capitate in più di vent'anni di lavoro, di incontri, di emozioni. Di spiegare le ragioni per cui, secondo me, il mondo del sostegno è una specie di «caos calmo», un ossimoro disordinato e lento, generativo e immobile, difficile da vivere e magnifico, spaventoso e intrigante, per il quale niente è semplice o scontato, niente è uguale due volte di seguito. Nemmeno aprire la porta ed entrare in classe al mattino: tutto è sempre una nuova scoperta. Mi piace l'idea di raccontare in questo libro la scuola, così come l'ho vissuta e la vivo io, e il lavoro dell'insegnante di sostegno e di arrivare alla conclusione che, almeno per ciò che mi riguarda, non ho assolutamente intenzione di cambiare mestiere. Credo proprio che non lo farò mai.

pp. 112

ISBN 978-88-590-0024-2

* Lo sconto del 15% sui libri e sui Kit riservato agli abbonati è **esteso al 20%** nel caso di «organizzazioni non lucrative di utilità sociale, centri di formazione legalmente riconosciuti, istituzioni o centri con finalità scientifiche o di ricerca, biblioteche, archivi e musei pubblici, istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, educative e università» (secondo quanto previsto dalla Legge 27 luglio 2011, n. 128, «Nuova disciplina del prezzo dei libri»).



Centro
Studi
Erickson

3 sessioni
plenarie
24 workshop di
approfondimento
Esperti italiani
e stranieri

4° Convegno internazionale sulla

Qualità del Welfare

La tutela dei Minori

Buone pratiche relazionali

Riva del Garda (Trento), 8-9-10 novembre 2012

Convegno di alta formazione per dirigenti, coordinatori di Servizi, amministratori, operatori sociali e della giustizia minorile.

Direzione scientifica:

Pierpaolo Donati (Università di Bologna)

Fabio Folgheraiter (Università Cattolica di Milano)

Coordinamento scientifico:

Maria Luisa Raineri (Università Cattolica di Milano)

Promosso da:

La rivista del
lavoro sociale
Quadrimestrale per le professioni sociali

Segreteria organizzativa:

Tel. 0461 950747

Maggiori informazioni su:

www.erickson.it





autismi

3° Convegno Internazionale
LE NOVITÀ SU DIAGNOSI,
INTERVENTO E QUALITÀ DI VITA

Palazzo dei Congressi di Riva del Garda – Trento
15 e 16 ottobre 2012

Direzione scientifica

Maurizio Arduino (Responsabile coordinamento Autismo, ASL CN1, Mondovì), **Andrea Canevaro** (Università di Bologna), **Dario Ianes** (Università di Bolzano), **Giovanni Marino** (Presidente FANTASIA), **Daria Riva** (UO di Neurologia dello Sviluppo, Fondazione IRCCS Istituto Neurologico Carlo Besta, Milano), **Silvano Solari** (Centro per l'Autismo, ASL 5, La Spezia), **Michele Zappella** (Direttore scientifico rivista «Autismo e disturbi dello sviluppo»)

ospiti stranieri

La terza edizione del Convegno Autismi ha l'onore di ospitare relatori di calibro internazionale tra cui siamo particolarmente orgogliosi di menzionare:

Christopher Gillberg

È uno dei massimi esperti, apprezzato e riconosciuto a livello mondiale, nel campo dell'autismo. Professore di Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza presso le Università di Gothenburg, Londra, Strathclyde e presso il Karolinska Institute di Stoccolma. È inoltre dirigente medico presso la Clinica di Neuropsichiatria infantile del Queen Silvia Children's Hospital (Sahlgrenska). Editor di numerose riviste scientifiche, tra le quali il prestigioso «Journal of European

Child and Adolescent Psychiatry», ha pubblicato più di 500 papers internazionali. La sua lettura magistrale a questa edizione 2012 del convegno «Autismi» sarà focalizzata, in modo particolare, sui trattamenti intensivi per l'autismo.

Hilde De Clercq

È professionista e trainer di grande esperienza; si è formata all'Opleidingscentrum Autisme di Anversa con Theo Peeters. Autrice di pubblicazioni sull'autismo, di cui due edite in lingua italiana da Erickson: *Il labirinto dei dettagli*, dove l'autrice racconta l'esperienza con suo figlio Thomas affetto da autismo, e *L'autismo da dentro*. Si occupa, in particolare, della formazione dei professionisti che lavorano a stretto contatto con i familiari delle persone affette da autismo, anche ad alto funzionamento e con Sindrome di Asperger.

Yoko Kamio

È direttore del Dipartimento di salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza (Centro di Neurologia e Psichiatria), presso l'Istituto Nazionale di Salute Mentale di Tokyo (Giappone). Autrice di numerosi lavori scientifici pubblicati su prestigiose riviste internazionali. Durante il convegno ci presenterà le novità dalla ricerca nel campo dell'epidemiologia dell'autismo.

Programma

Il Convegno è strutturato in 2 sessioni plenarie e in 21 workshop di approfondimento per un totale di 15 ore di formazione (7 ore di sessioni plenarie e 8 ore di workshop di approfondimento).

Il Convegno verterà su:

- Le nuove Linee guida nazionali per il trattamento dei disturbi dello spettro autistico
- Epidemiologia dell'autismo
- Genetica e autismo
- Comorbidità psichiatriche e terapie farmacologiche
- Basi neurali e neuroimaging
- Novità sugli strumenti per la diagnosi
- Indicatori per la diagnosi precoce
- Sindrome di Asperger e autismo ad alto funzionamento
- Autismo a scuola: adattamento delle attività didattiche
- Esiti dei trattamenti e degli interventi precoci
- Terapie intensive per l'autismo
- Autismo, servizi territoriali e qualità di vita
- La ricerca scientifica nell'autismo
- Autismo: strategie operative per la vita di tutti i giorni
- Diritti e tutele nel campo dell'autismo
- Integrazione sociale: interventi mirati alle abilità sociali e interpersonali
- Alunni con disturbi generalizzati dello sviluppo e qualità inclusiva della scuola
- Progetto e qualità di vita nelle famiglie con un figlio autistico
- L'uso di libri e storie con la CAA
- Interventi e strategie psicoeducative
- Il lavoro con i genitori: proposte di parent training
- Autismo e tecnologie
- Psicomotricità e autismo
- Logopedia e autismo
- Autismo e acquaticità
- Facilitare la comunicazione attraverso la musica
- Buone prassi

Le sessioni plenarie si svolgeranno nella mattina di lunedì 15 ottobre dalle 9.00 alle 13.00 e nel pomeriggio di martedì 16 ottobre dalle 14.30 alle 17.30.

I workshop avranno luogo nel pomeriggio di lunedì 15 ottobre e nella mattina di martedì 16 ottobre.

L'opportunità di partecipare a più workshop permetterà a ogni iscritto di costruire un percorso personalizzato in base alla propria professione, ai singoli interessi e agli specifici bisogni formativi. I partecipanti, attingendo da oltre 21 proposte formative, potranno seguire interventi afferenti a diverse sezioni tematiche oppure approfondire un unico argomento trattato da più prospettive.

Quote di partecipazione

€ 218,00 + IVA 21% (€ 263,78 IVA compresa) per privati
€ 259,00 + IVA 21% (€ 313,39 IVA compresa) per enti e organizzazioni

I soci di FANTASIA (ANGSA, Autismo Italia, Gruppo Asperger) che si iscriveranno al Convegno riceveranno in omaggio l'annata 2013 della rivista «Autismo e disturbi dello sviluppo».

Gli abbonati alla rivista «Autismo e disturbi dello sviluppo» avranno diritto alla quota agevolata di:

€ 176,00 + IVA 21% (€ 212,96 IVA compresa) per privati
€ 209,00 + IVA 21% (€ 252,89 IVA compresa) per enti e organizzazioni

Oltre la data del **7 ottobre 2012** la quota di partecipazione sarà per tutti (privati, enti e organizzazioni) di € 300,00 + IVA 21% (€ 363,00 IVA compresa).

Accreditamenti

Ministero della Sanità – Accredito ECM (Educazione Continua in Medicina)

Sono stati richiesti i crediti ECM per le figure di Medico; Psicologo; Logopedista; Educatore professionale; Terapista della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.

Per ottenere i crediti sono indispensabili il 100% delle ore di frequenza e il superamento del test finale di apprendimento.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Con decreto del 31 marzo 2003, rinnovato in data 12 giugno 2006, il Centro Studi Erickson è stato incluso nell'elenco definitivo degli enti accreditati per la formazione del personale della scuola.

L'accreditamento dà diritto all'esonero dal servizio del personale della scuola che partecipi al Convegno, nei limiti previsti dalla normativa vigente.

Ordine degli Assistenti Sociali

È stata richiesta la possibilità di accreditamento.

Accreditamento CFU (Crediti Formativi Universitari)

Verrà rilasciato un certificato che attesta la regolare frequenza al Convegno, con il quale sarà possibile fare richiesta dei crediti CFU presso la propria Facoltà.

Coordinamento scientifico

Sofia Cramerotti e Silvia Dalla Zuanna
Centro Studi Erickson
via del Pioppeto 24, Fraz. Gardolo – 38121 Trento
e-mail: silvia.dallazuanna@erickson.it

Segreteria organizzativa

Michela Mosca
Centro Studi Erickson
via del Pioppeto 24, Fraz. Gardolo – 38121 Trento
tel. 0461 950747
fax 0461 956733
e-mail: formazione@erickson.it

Per informazioni e iscrizioni vai su

www.erickson.it 

Finito di stampare
nel mese di luglio 2012
da Esperia srl – Lavis (TN)
per conto delle Edizioni
Centro Studi Erickson S.p.A.
Trento