



Cinque domande per Andrea Canevaro (a cura di U. Biasioli)

1. **Handicappati, alunni in situazione di handicap, disabili, diversamente abili: è diversa la forma o la sostanza?**

Ritengo il termine *disabilità* un progetto e una sfida, una provocazione. Una sfida non può essere un regalo: non posso permettermi di attribuire una diversa abilità a tutti; potrebbe sembrare una presa in giro. Per José Chade a volte parlare di diversabilità è come dire che i poveri sono diversamente ricchi. Esistono disabilità nelle quali la sofferenza di non scoprire la propria abilità è forte. E' una sofferenza che non può essere annullata 'per decreto'. Va rispettata condividendola nella ricerca di una diversa abilità, senza la certezza di arrivare al risultato.

L'espressione 'portatore di handicap' è confusiva: gli handicap sono svantaggi da ridurre, non possono essere incollati, saldati all'individuo che ne soffre. La nuova classificazione del *funzionamento*, della *salute* e della *disabilità* - ICF – elaborata dall'OMS propone un chiarimento anche linguistico, sviluppando la logica che in passato abbiamo attribuito alla *diagnosi funzionale*: questi due termini – funzionale e funzionamento – ci rimandano ad una diversa prospettiva.

Si spendono le parole con molta leggerezza e si arriva ad un attribuire agli studiosi, agli addetti ai lavori un eccesso di pignoleria o di stravaganza umorale. Non credo sia un problema nominalistico né di un piccolo gruppo ma rimanda alla possibilità che le parole rispettino una prospettiva: quella della vicinanza, dell'essere insieme, dell'avere delle responsabilità condivise, del potere essere compagni di strada di persone che hanno delle disabilità ma che non 'portano' un handicap; combattono per ridurlo, per annullarlo. Perché una persona possa accettare il deficit ha bisogno di essere insieme agli altri, anche utilizzando le parole; queste devono rappresentare un impegno.

Per concludere: *disabilità* è la parola che al momento useremo e considereremo *diversabilità* una sfida importante, non una parola sostitutiva. Accettiamo le sfide e nello stesso tempo conserviamo il senso della realtà, proprio per accettarne la sfida. Insieme.

2. **La scuola italiana integra tutti gli alunni, ma con quali risultati? In altri paesi europei – ad esempio in Germania – bellissime scuole speciali preparano ad inserirsi nella vita adulta.**

Non credo si possano confrontare i risultati, ma riferirci ad un processo complesso, riconducibile alla dimensione della **deistituzionalizzazione**. 'Istituzionalizzare' equivaleva a collocare in grandi contenitori che facevano perdere le tracce originali, singolari degli individui per trattarli come categorie. Non basta negare il grande contenitore, senza capire quanto di quel contenitore deve essere sviluppato in un ampio programma sociale: il senso autentico del processo di deistituzionalizzazione. è in una vera e propria **riconciliazione**. Riconciliazione con l'**offesa per la violenza dell'esclusione** in una **dimensione culturale** dell'impegno che **sappia vedere nell'altro** non qualcosa che limita e danneggia ma **un completamento e un arricchimento della nostra stessa realtà**. Non un "buon sentimento", ma una **azione di giustizia che conviene a tutti**, anche sul piano economico.

Riconciliazione fra l'impegno amministrativo e l'impegno umano, sociale ed educativo, per uscire dalla **zona grigia** di cui parla Primo Levi., quell'area di pretesa non-responsabilità, protetta da una dimensione tecnica che si vuole oggettiva e quindi neutra.



Riconciliazione è impegno in prima persona a incontrare, farsi carico, accompagnare, che implica **il superamento dell'assistenzialismo e del vittimismo**, della possibilità che chi si sente vittima si installi permanentemente in questo ruolo.

L'istituto, ciò che è già organizzato, tende a fornire risposte secondo modelli in parte superati; può essere anche nell'impossibilità di avvicinare, di essere in contatto con chi vive il disagio. Occorre partire dal basso, incontrare le persone, assumersi responsabilità, accompagnare, interpretare le regole secondo le nuove necessità; non ci si può limitare a smontare dei luoghi, si deve anche **produrre contesti** per impedire che i 'non luoghi' siano il destino dei soggetti deboli. E' un impegno in prima persona per un'interpretazione della legalità fortemente ancorata all'azione sociale, al senso di educazione permanente che appartiene alla nostra vita, di competenza che si crea attraverso l'agire: agendo chi educa è educato.

Indicazioni bibliografiche.

L: CIOTTI, *Impegni di riconciliazione*, in "CNCA agenzia informazioni", Roma, n. 10/11, ottobre-novembre 2002, pp. 14-15.

G. AGAMBEN, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.

C. CASTORIADIS, *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, a cura di A. CIARAMELLI, Eleuthera, Milano, 2001; ediz. originale 1990 e 1999.

M. AUGÉ, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della submodernità*, Eleuthera, Milano, 1996.

M. AUGÉ, *Disneyland e altri non luoghi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.

3. La presenza di un alunno disabile in classe altera le modalità di lavoro; altera di conseguenza anche il livello generale, i risultati?

La possibilità che vi siano degli elementi di solidarietà nell'apprendimento è un punto che va trattato con molta delicatezza; significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione 'sinaptica', cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto, individuale e sociale insieme. E' la possibilità di creare, di far crescere l'individuo sociale, tanto caro a studiosi di molte generazioni. Il riferimento che ci è caro e maggiormente vicino è quello a Vygotskij. Un *individuo sociale* sa cogliere gli elementi del farsi carico in termini che sono nello stesso tempo solidali e di valorizzazione della propria capacità di apprendimento. Il farsi carico è quindi anche capire come vi siano diverse strategie di apprendimento e come vi sia la possibilità, anche utilizzando il tempo di dedizione all'altro, di aumentare le proprie capacità. Per funzionare in una dimensione sinaptica abbiamo bisogno di stare insieme, in un tempo che sia qualificato; ecco che torna il ricordo, e se vogliamo un po' la nostalgia, del tempo pieno, come percorso importante della vita di chi cresce, impegnato tutto nell'apprendimento ma nelle sue diverse forme.

Nei prossimi anni le attività della scuola si troveranno impegnate con una pluralità di soggetti. Pluralità di soggetti può voler dire anche pluralità di linguaggi, di strutture comunicative: simboliche, grammaticali e semantiche. Per costruirle è necessario avere delle possibilità di lavoro comune, dei tempi di laboratorio durante i quali il riscontro tra le parole che evocano, che rappresentano, che annunciano e gli oggetti permetta di costruire il condiviso. Il laboratorio 'disciplina le discipline', organizza il gruppo classe secondo una dinamica che è analoga a quella dell'auto-aiuto, con maggior capacità di accogliere le pluralità. "Labor", significa "fatica", imparare a sopportare e a dar senso alla fatica: il gruppo, nella sua pluralità, è in grado di accogliere chi ha difficoltà maggiori o disabilità. Il laboratorio esige attenzione al contesto, alla materia per poterla lavorare, per potere costruire quello che è il progetto. La mano di un bambino o di una bambina esplora materiali che possono guidare e

suggerire un'attività. Nel laboratorio quella mano trova una disciplina che la aiuta; trova – nella mano esperta che lavora accanto a lei – un modello a cui riferirsi e da imitare. Ma non dimentichiamo la fatica. Un ragazzo con sindrome di Down ha risposto a suo fratello che gli chiedeva cosa vuol dire sindrome di Down: "E' che sono intelligente, ma è fatica stare al mondo". Possiamo avere la tentazione di impegnarci soprattutto o esclusivamente a togliere la fatica di quel ragazzo. Ma se "stare al mondo" fosse legato strettamente alla fatica? E' più giusto impegnarci a trovare insieme il senso per quella fatica. E, quindi, pensare il mondo stesso come un laboratorio. Il laboratorio può dare senso alla fatica; e la fatica può trasformare un luogo, una situazione, un laboratorio. Ma questa reciprocità non può essere vissuta senza sporcarsi le mani. Non si può trasformare gli altri in "cavie da laboratorio". E' necessario sporcarsi nel senso di coinvolgersi, accettando i rischi di sbagliare e di dover rimediare; ma nello stesso tempo prendendo tutte le cautele per non commettere errori e capire quali errori sono fattibili e quali non fattibili perché catastrofici.

Questo luogo che è un laboratorio ha la possibilità di "riaprire il tempo e lo spazio". Il trauma è come un'invasione del dolore. Ci si sente vulnerabili in ogni parte del nostro essere. Il laboratorio ci chiede di seguire dei tempi e di organizzare degli spazi. Si riapre il tempo e lo spazio non è più occupato da ciò che è stato. E' questo un passaggio piccolo che può permettere di scoprire che la vulnerabilità ha risparmiato una piccola parte del nostro essere o forse si è un po' ritirata, permettendo alle nostre mani di fare un lavoro, alla nostra mente di seguire un ritmo, alla nostra attenzione di accorgersi di questo giorno e di questa notte, di questa stagione, e forse di fare previsioni sulla stagione che verrà.

4. **I progetti di riforma della scuola come affrontano l'integrazione? E' cambiata la sensibilità del legislatore in questi ultimi anni?**

Viviamo un momento un po' frastornante in cui molte indicazioni di cambiamento vengono dichiarate, sembrano adottate, poi lasciate, contestate, discusse, riprecisate; si potrebbe parlare di una certa confusione. Si può pensare che la confusione sia segno di grande creatività; ma la stiamo vivendo invece come segnale di un certo smarrimento. E' il momento giusto per riflettere sulle radici dell'impegno scolastico, ricorrendo ad alcune figure di persone con cui lo abbiamo in gran parte condiviso.

Sergio Neri aveva tracciato alcune linee per se stesso – erano scritte nei suoi registri di maestro nel 1961 – alcune constatazioni relative alla necessità di usare strumenti adatti a tutti i bambini che aveva in classe. "Se io seguissi unicamente quelli che vanno bene, non avrei questi rallentamenti. Ma sarebbe giusto?" A scuola, abbiamo bisogno di più tempo. E' dalle riflessioni scaturite dall'impatto con la realtà di tutti che nascono anche le ragioni del tempo pieno. Oggi vi è sofferenza su questa dizione 'tempo pieno'. Tra i tanti problemi vi sono anche quelli interpretativi, non essendo chiaro se "opzionale" e "facoltativo" siano termini equivalenti. Non dovrebbero esserlo, perché sono parole che portano in direzioni diverse. Il tempo pieno nasce proprio per questa ragione importante: avere più tempo da dedicare ad un apprendimento che riguarda tutti, che non può essere quindi selettivo e organizzarsi in rapporto ad alcuni bambini, lasciando gli altri – come diceva Sergio Neri – ai 'ripetitori'. **Il patto non scritto di un insegnante della scuola pubblica dice che non si può lasciare un bambino o un ragazzo, o una bambina o una ragazza, per strada, o peggio: nel fosso.** Pubblico vuol dire per tutti.

Nelle neuroscienze un personaggio interessante è Edelman il quale ci propone un termine - "degenerazione" - in un senso che non è solitamente quello che gli diamo. La "degenerazione" permette alla rete neurale di variare e di collegare, attraverso elementi sinaptici, sviluppi dinamici che diversamente avrebbero difficoltà a stare insieme, a patto però che i singoli elementi siano capaci di "degenerare" ovvero di non vivere esclusivamente per lo specifico della loro

specializzazione. Nella formazione dei docenti abbiamo oggi la possibilità di creare, fin dalla scuola dell'infanzia, delle figure di riferimento che sentono la loro competenza come qualcosa di specifico in cui si identificano; solo in un secondo tempo si metteranno in moto verso aspetto più ampio, metodologico. Ci preoccupiamo in particolare per le conseguenze sull'integrazione. E' difficile, per non dire impossibile, avere insegnanti che abbiano uno specialismo esclusivo per una certa disabilità. Sarà anche in questi casi necessaria una certa "degenerazione", cioè uscire dallo specialismo per ampliare, riformulare, rivedere, flessibilizzare.

Nella politica complessiva degli ultimi anni si passa molto rapidamente da una posizione come quella che abbiamo appena descritto alla sottolineatura del **volontariato**, con la possibilità che lo **specialismo** tiri dritto per la sua strada lasciando al volontariato i compiti relativi alle persone che non rientrano nel suo ambito. Si aggiunge l'incremento della **precarizzazione**, dalla legge Moratti introdotta in maniera massiccia nelle Università. Le conseguenze per un'educazione solidale, capace di assumere delle responsabilità nei confronti delle diversità sono a dir poco drammatiche. Si mette in moto una dinamica un po' perversa, in cui ciascuno diventa il nemico dell'altro e vede nell'altro l'ostacolo alla propria realizzazione. Può vivere una società che scompone così la rete sociale, la rete delle competenze professionali? Può vivere, ma tragicamente.

C'è speranza. E' riposta nel paradosso di un disegno così scombinante da essere anche un disegno scombinato che difficilmente funzionerà. Potrà accadere quello che in maniera conscia e determinata avveniva nell'universo concentrazionario: l'organizzazione è disfunzionale al suo funzionamento e mette chi vi è dentro nella necessità di farla funzionare infrangendo le regole. Questo può portare a forme di riorganizzazione positiva.

Nel frattempo chi paga i danni? I danni ci sono anche perché si è creduto molto ingenuamente che non si arrivasse a tanto e quindi si è abbassata la guardia. Per ora sappiamo chi li subisce: subiscono soprattutto le diversità che si sentono trattate come un oggetto rifiutato dagli uni, accolto strumentalmente dagli altri; rifiutato dallo specialismo e accolto dal volontariato obbligato. Quanto durerà la disorganicità, la frantumazione? Vi è la possibilità di farla durare tanto perché ci chiudiamo ciascuno in un isolamento lamentoso, cercando di ricavarne quello che si può: utilitarismo individualistico, né facile né fruttuoso e che ci rende più inquieti. Ma può farci ragionare, riflettere e interrompere una dinamica perversa, facendo cambiare segno al processo: dalla degenerazione perversa di un sistema complesso alla degenerazione virtuosa che Edelman ci indica.

NOTA BIBLIOGRAFICA.

G.M. EDELMAN (2004; 2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino. Einaudi.

- 5. Lei si occupa molto anche di bambini che vivono in situazioni difficili, ad esempio in zone di guerra. La disabilità è una dimensione particolare, che necessita di certificazioni e sostegni specifici o può rientrare in un'ottica più ampia, che affronti i problemi di un contesto spesso non a misura di bambino/adolescente?**

Muhammad Yunus è il banchiere dei poveri: concede microprestiti per piccoli progetti: acquistare galline che facciano uova da rivendere, vimini per costruire canestri da portare al mercato. E' molto critico nei confronti del rapporto di aiuto fra paesi ricchi e paesi poveri. "In realtà si tratta di un sistema in cui entrambe le parti – donatori e beneficiari - non si preoccupano di sapere quali siano le vere esigenze dei poveri. I contributi allo sviluppo sono serviti soltanto a finanziare opere imponenti e non a creare istituzioni, a rinnovare quelle obsolete, a organizzare la gente per

risolvere i propri problemi”. Bisogna quindi imparare a scegliere il mezzo giusto che permetta di avvicinare chi è in una situazione diversa dalla nostra in maniera tale da non travolgerlo.

Un'altra caratteristica dei processi di conoscenza è la capacità di integrare le novità nella propria organizzazione mentale. Processi di conoscenza di bambine e di bambini in situazioni lontane hanno la possibilità di integrarsi nella struttura dell'apprendimento scolastico. Possono rimanere in una dimensione molto appariscente, fatta di sensazionalismo; si può invece costringerci a vedere qualcosa che è oltre il dolore del dramma, qualcosa che ha differenza rispetto a noi ma anche molte somiglianze ed integrare tale percorso nei percorsi della nostra istruzione. Sembra impossibile immaginare una vita senza momenti di sofferenza, una crescita che venga esageratamente favorita e non incontri mai punti di resistenza, piccoli traumi, delusioni. Molti studi hanno messo in relazione la capacità di elaborare la sofferenza al linguaggio, ad una argomentazione che permetta di collocare il proprio dolore in un contesto storico – di storia personale e di storia sociale – e di trasformare quella che è fondamentalmente una prova di limite fisico e psichico in una struttura simbolica. E' veramente difficile trasferire, e quindi comprendere davvero, il dolore fisico: per quanto si possa esprimere solidarietà il dolore fisico non viene comunicato in quanto tale ma trasmesso come elaborazione nel linguaggio. E' quindi motivo di sofferenza maggiore il non riuscire ad esprimerlo secondo delle argomentazioni codificate. Se questa è la situazione per chi ha una sofferenza da malattia, da trauma, pensiamo a chi ha dei limiti. E' il caso della disabilità: una persona disabile ha bisogno di vivere una situazione di benessere sociale perché conosce già, in maniera diretta, esperienziale, che ha dei limiti ed ha bisogno di superare questi limiti non con le sue sole forze ma con le forze degli altri.

Il termine “resilienza” è poco noto: appartiene al linguaggio tecnico relativo ai materiali dell'edilizia; consiste nella capacità che ha un certo materiale di riprendere la sua forma dopo aver subito delle deformazioni. Trasportato nell'educazione ci permette di capire quanto bambine e bambini che abbiano subito delle profonde deformazioni, anche per la violenza delle situazioni in cui hanno vissuto, possono riprendere la loro struttura. Come per i materiali nell'edilizia un elemento fondamentale è avere dello spazio. Se la compressione viene continuamente esercitata è difficile mostrare una capacità di resilienza. Bambine e bambini possono essere soffocati anche dalle attenzioni; quindi anche nelle condizioni normali di chi cresce nel nostro paese, nei paesi del benessere vi è la necessità di educare alla resilienza. Chi cresce è bombardato da una gran quantità di stimoli, di immagini, di suoni, di odori, di sensazioni, di messaggi, di richiami, di seduzioni. Questo bombardamento è diverso, certo, da quello ben più tragico, di missili e bombe, ma può rischiare la deformazione. Non riteniamo che sia proponibile, realisticamente, un atteggiamento protezionistico. Educarsi alla resilienza significa considerare che la realtà dei “bombardamenti” non è l'unica realtà, capire che la deformazione che producono non inquina la nostra struttura, che vi è un ritmo che attraversa tutta la vita e tutte le dimensioni della vita, nel nostro corpo ma anche nella vita esterna: il ritmo delle stagioni, il ritmo del giorno e della notte. Nell'entrare in relazione con situazioni diverse vi è la possibilità di educarci alla comprensione di un'appartenenza più ampia in cui lo spazio per ripristinare la forma, e quindi vincere le deformazioni, gli schiacciamenti, è dato dal fatto che colleghiamo il nostro modo di essere ad altri, in un'unicità di appartenenza, in un'assunzione di responsabilità insieme.

“Responsabilità” significa rispondere, ascoltare. La posizione d'attesa e di ascolto è legata a un'apertura di credito all'altro che parla o che parlerà. Freinet nella corrispondenza ha visto uno strumento molto fecondo di reciprocità. La nostra curiosità non è legata unicamente al tragico dell'attualità. E' libera di percorrere un mondo in cui le responsabilità non sono conseguenti ai danni che ricevo dall'insorgere di elementi di preoccupazione ma è data dalla possibilità di scoperta delle differenze e delle somiglianze. E' questo che ci invitano a fare le bambine e i bambini che questo percorso hanno iniziato. Ci incoraggiano a tenere sempre aperte tre domande. Cos'è la verità? Cos'è il bene?, Cosa è buono? E cos'è il bello? Se ritenessimo, e a volte lo riteniamo, di aver già trovato le risposte, di non avere più curiosità, avremmo amputato il mondo e lo avremmo ridotto a quello che



possediamo. Tenere aperte queste tre domande è il compito che ci assegnano le bambine e bambini che desiderano crescere con adulti responsabili, capaci di resistere e di vivere la resilienza.

NOTE BIBLIOGRAFICHE:

M. YUNUS, *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, Milano, 1998; ediz. originale 1997.

M. INGROSSO, *Senza benessere sociale. Nuovi rischi e attese di qualità della vita nell'era planetaria*, F. Angeli, Milano, 2003.

O.M.S. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Erickson, Gardolo di Trento, 2002; ediz. originale 2001.

R. ARNHEIM, *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino, 1974; ediz. originale 1969.

L. DIXON-KRAUSS, *Vigotskij nella classe*, Ed. Centro Studi Erickson, Trento, 1998.

A. MASLOW, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma, 1971; ediz. originale 1968.

H. JONAS, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino, 1993; ediz. originale 1979

P. BERTOLINI, *La responsabilità educativa – Studi di pedagogia speciale*,
Il Segnalibro, Torino, 1996.

M. PELLEREY, *L'agire educativo*, LAS, Roma, 1998