

L'attenzione ai contesti, per una pedagogia dei contesti.

E' necessario richiamare l'attenzione di tutti sulla necessità di riprendere, una riflessione a pieno campo sull'inclusione, rivedendo anche alcuni rapporti tra tutti i protagonisti coinvolti. A livello delle singole persone occorre un più puntuale "progetto di vita" per l'esercizio dei diritti fondamentali e irrinunciabili, con progetti di benessere diversificati in relazione al particolare stato della persona e al suo contesto sociale di riferimento.

Fausto Giancaterina, esperto di politiche sociali per la disabilità, Roma

Le parole

Nella mia attività professionale, svolta quasi totalmente nel settore della disabilità, ho sempre creduto che a provocare occasioni per una buona qualità della vita sia l'insieme delle relazioni (professionali e non), delle amicizie, degli affetti e dei desideri promossi e sostenuti con reciprocità nei contesti della scuola, del lavoro, dello sport, del tempo libero, del divertimento, della vacanza...

Credo che questo sia un approccio corretto oltre che rispettoso delle persone. Devo però constatare che spesso trovo facili condivisioni a livello teorico, ma poi faccio fatica a trovare pratiche e progetti orientati a una reciproca azione tra persona e contesto vitale. E questo soprattutto si riscontra tra gli ipertecnisticci che facilmente sfornano trattati ed elaborazioni sofisticate sulle potenzialità abilitative delle persone, ma tacciono o forse non riescono a cogliere, se non esplicitamente esplorato nell'azione di aiuto, il potenziale abilitante (ma ancor più invalidante) da parte dei contesti: famiglia, scuola, servizi, comunità locale Sarà probabilmente per il fatto che molti professionisti non si sono ancora liberati da condizionamenti derivanti da alcuni impliciti assunti valoriali, che fanno pagare un pedaggio, ad esempio, al dominante paradigma bio-medico (plasmando il pensiero e l'azione di molti educatori e di tanti altri operatori sociali) secondo cui il *deficit* è interno alla persona ed è esso quasi esclusivamente la causa delle difficoltà. Si valuta la persona attraverso un implicito valore ideale. "Da qui la necessità di riferirsi ai concetti di *norma* e di *distanza* che, negando le relazioni fra le variabili individuali e di contesto, porta a ricercare e stabilire il *principio di omogeneità*. In tal modo vengono espulse le differenze e l'attenzione si sposta dalle relazioni e dalle loro forme plurivoche all'unidirezionalità delle definizioni e del significato (E' disabile, per cui...)".¹ In genere si asseconda il fatto che si faccia fatica ad accettare le differenze e si preferisca fare ricorso agli specialisti e dar loro la delega della soluzione del problema della disabilità, ed oggi, anche di ogni diversità (culturale, etnica, sociale). Ecco perché bisognerebbe tentare di esplorare le usuali parole per cercarne l'originale significato, non piegandolo più a comodi condizionamenti culturali, scoperchiando ogni insidia dell'implicito, poiché, come afferma Canevaro, nelle parole è contenuto il modello operativo a cui si fa riferimento.

Icf e Convenzione

A me pare che due importanti avvenimenti in questi ultimi anni hanno operato sulle parole (e sui concetti sottostanti) una sostanziale rilettura che, se attentamente percepita e praticata, può riorientare i paradigmi operativi e produrre un cambiamento verso il consolidamento e la generalizzazione di quelle esperienze di reciprocità persona/contesto non solo per le persone con disabilità (che ancora una volta fanno da "apripista"), ma anche per ogni persona che dovesse trovarsi in una situazione di "differenza".

La revisione dell'ICDH (1980) operata dall'OMS con la nuova Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)¹ e la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*

¹ Medeghini R., *Idee di differenze*, Dagli impliciti pedagogici delle integrazioni all'educazione inclusiva, Animazione Sociale, n.10-2009, pag. 13.

¹ OMS, ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2001.

dell'ONU sono, a mio avviso, i due eventi che spingono a modificare gli approcci e i concetti che finora da una parte hanno identificato prevalentemente il disabile con la sua menomazione e dall'altra hanno cercato - con denominazioni del tipo *diversamente abile* - di mascherare (anche linguisticamente), le sue oggettive difficoltà.

L'ICF e la Convenzione pongono l'accento sul concetto di *persona* e sui suoi diritti senza negare le sue particolari condizioni.

Credo, quindi, che l'espressione "*Persona con disabilità*" - utilizzata dalla *Convenzione* - sia quella giusta e appropriata per riassumere il *valore di soggetto sempre in relazione con un contesto*, avente il diritto di usufruire di ogni possibilità di inclusione sociale, senza negare, nel contempo la sua particolare condizione.

Inoltre la Convenzione opera in campo giuridico un cambiamento sostanziale di approccio al problema della disabilità: abbandona la logica che considera le persone con disabilità come una speciale categoria sociale da tutelare e afferma inequivocabilmente che i loro diritti sono semplicemente i diritti di tutte le persone. Un approccio, quindi, che sancisce *l'universalità, l'individualità, l'interdipendenza e interrelazione di tutti i diritti umani e libertà fondamentali e la necessità di garantirne il pieno godimento da parte delle persone con disabilità senza discriminazioni* (Preambolo lett. c).

L'intero articolo 24 (Educazione) richiama, tra l'altro, il diritto (lett. b) *allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sono alle loro massime potenzialità*.

Si potrebbe dire che si tratta di un richiamo a garantire la piena attenzione ai *bisogni educativi speciali* secondo gli ambiti multidimensionali dell'ICF. Significa anche essere meno condizionati dalle diagnosi e più attenti al concetto che l'ICF attribuisce alla parola "funzionamento".

Ma forse può significare che c'è anche l'opportunità di andare oltre. Per esempio, se non sia necessario andare verso la prospettiva di "un'educazione inclusiva che supera il paradigma dei *bisogni educativi speciali* nella relazione norma-deficit-bisogno per assumere le *differenze come insieme di percorsi, modi e stili* che ognuno mette in atto per orientarsi e agire nei processi relazionali e di apprendimento-insegnamento. Il superamento di quest'ottica normativa porta l'inclusione a occuparsi del ruolo disabilitante dei contesti e delle relazioni che in essi si attivano: da qui l'attenzione particolare che l'osservazione inclusiva dedica alla presenza o meno di barriere per la partecipazione e l'apprendimento"²

I contesti

Quale paradigma viene normalmente seguito dalla famiglia, dalla scuola o dalle strutture che si prendono cura delle persone con disabilità? Quali strumenti per abbattere le barriere che a volte sono fortemente presenti in tali contesti? Quali azioni si avviano per riconsiderare l'organizzazione familiare, scolastica e sociale e rompere processi omologativi a favore di processi personalizzati di inclusione?

Dopo anni di forti innovazioni, si scorgono ora i primi sintomi di una stanca ripetitività. Nella scuola, come in altri settori della società, non viene più messa in discussione la presenza dei disabili.

Si accetta il loro inserimento nelle normali strutture della vita, si accetta anche una fisiologica "porzione" di devianza, ma si investe sempre meno in programmi ed in azioni che producano cambiamenti quali facilitatori della partecipazione attiva alla vita sociale. Il motivo va ricercato nel fatto che il contesto sociale è sempre più restio ad attuare modifiche riguardanti la sua organizzazione e il suo sistema di rapporti per favorire l'inclusione. I soli cambiamenti che vengono sollecitati, sotto la spinta di un orientamento culturale abilista/individualista, sono quelli che riguardano la prontezza ad essere flessibili e la capacità di cambiamento ed adattamento continuo alle esigenze economico/produttive, con la conseguente velocizzazione di ogni rapporto sia sociale che familiare.

Per le persone che non sono in grado di sostenere tali processi di flessibilità e di velocizzazione è

² Medeghini R., op. cit. pag. 16

facile prevedere forti difficoltà di identità e di integrazione, con conseguenti disadattamenti e situazioni di cattiva qualità della vita.

Per le persone disabili, che generalmente presentano tratti di fragilità, si prospetta un ulteriore scenario di complessità difficilmente governabile e quindi con aggiuntive situazioni di criticità.

Purtroppo bisogna ancora dare ragione a Giorgio Moretti³ quando fa notare che generalmente nel caso di bambini con disabilità grande attenzione viene posta alle terapie, alla riabilitazione, all'apprendimento, mentre viene data un'importanza ridotta ai suoi processi educativi ed inclusivi. “Gli adulti che lo circondano sono orientati, talora condizionati, ad ottenere dal bambino disabile il massimo recupero prestazionale, motorio, linguistico ed intellettuale: non sono pochi i bambini disabili che vengono sottoposti a veri e propri *tours de force*, tanto più che la scienza ci insegna che gli interventi sono da farsi nella fase più precoce possibile, e in modo intenso e sistematico. Tutti questi impegni pongono in secondo piano e comunque non lasciano spazio all'opera educativa” In realtà, prosegue Moretti, “Il substrato educativo di un bambino disabile è lo sfondo sul quale le acquisizioni fatte acquistano valore ed è anche la base che dà senso e direzione alla vita di un soggetto in difficoltà, sostenendo sia il suo equilibrio che la sua socializzazione”⁴. Inoltre “L'educazione è il processo (che dura tutta la vita ma che ha le sue radici nell'infanzia) destinato a conferire ad un individuo una serie di valori relazionali ed una gamma di regole per tradurli in modi di comportamento macro e micro/sociale”⁵.

Si tratta di un bisogno irrinunciabile che necessita di essere preso in considerazione quale elemento unificante di ogni intervento in favore della persona disabile. E ciò a meno che non si voglia ancora assecondare “la tendenza a vedere nel bambino disabile una sorta di oggetto rotto che occorre riparare nella speranza – che è illusoria - che una volta riparato comincerà a funzionare, senza tener conto che il processo di "riparazione" spesso dura anni ed anni e che nel frattempo il bambino cresce, fa esperienze, introietta valori, elabora vissuti. Tale errore comporta che, un buon numero di volte, l'oggetto è sì, almeno in parte, riparato, ma non ha acquisito le competenze per "funzionare" sul piano relazionale”⁶. Un'educazione inclusiva richiede, quindi, un difficilissimo compito: quello di fare da sfondo ad ogni altra misura capace di determinare un cambiamento; il segno, positivo o negativo, di tali cambiamenti dipende proprio dal colore di questo sfondo.

Quale prospettiva

E' pertanto necessario richiamare l'attenzione di tutti sulla necessità di riprendere – soprattutto da parte dei professionisti dell'aiuto - una riflessione a pieno campo sull'inclusione, rivedendo anche alcuni rapporti tra tutti i protagonisti coinvolti.

A livello delle singole persone occorre un più puntuale “progetto di vita” per l'esercizio dei diritti fondamentali e irrinunciabili, con progetti di benessere diversificati in relazione al particolare stato della persona e al suo contesto sociale di riferimento.

Per ogni famiglia un bambino è un bene prezioso e delicato che ha bisogno di protezione, di disponibilità, di saggezza, di attenzione e di rispetto. Ancor più per un bambino disabile occorre non bruciare i progetti e le speranze, ma accrescere il rispetto e le conoscenze per ascoltare e farsi aiutare ad ascoltare affinché quel bambino possa essere se stesso e non la proiezione di un desiderio impossibile dei propri genitori.

Per questo i servizi devono svolgere un ruolo strategico per sostenere attivamente il compito educativo della famiglia. I progetti individuali non si realizzano senza che un buon servizio si faccia carico della situazione personale e familiare del disabile e assuma la regia degli interventi, attivando man mano le diverse agenzie e concordando con il disabile e la sua famiglia la mappa degli itinerari per la partecipazione alla vita sociale, accettando quell'interdipendenza professionale opportuna e necessaria per affrontare problematiche multidimensionali (bio-psico-sociali ed educative). Il rap-

³ Moretti G., *Educare il bambino disabile*, La Scuola, Brescia, 1992, pag. 5-6.

⁴ Moretti G., op. Cit., pag. 8.

⁵ Ivi, pag. 10.

⁶ Ivi, pag. 141-144.

porto con le famiglie richiede alta sensibilità e senso di disponibilità che deve avere come obiettivo quello di portare alla percezione del servizio che collabora con la famiglia per costruire rapporti di fiducia per non consumare tutte le energie sugli interventi terapeutici, ma per sviluppare un allargamento delle relazioni e delle dinamiche positive per la partecipazione della comunità al problema e per la costruzione di legami tra le stesse famiglie.

I programmi sociosanitari devono, quindi, essere sempre meno condizionati dai *deficit* della persona e prestare sempre più una particolare attenzione alla dimensione sociale ed educativa, per cui è possibile che un valido progetto educativo favorisca l'emergere di altre opportunità per una buona qualità della vita.

Il processo educativo (ancorato alla cultura pedagogica dell'inclusione) si estende a tutta l'esistenza e richiede metodo, competenze e abilità, per cui la famiglia non può essere lasciata sola ad affrontare tale compito. La gamma delle possibilità di benessere della persona disabile si dilata se si definisce un precoce e adeguato progetto educativo.

L'acquisizione di competenze, la conquista di autonomie deve essere finalizzata ad un personale processo di inclusione sociale, che deve essere sostenuto anche quando occorra richiedere gli opportuni cambiamenti dei processi dinamici delle organizzazioni del contesto sociale (scuola, mondo del lavoro, sport e tempo libero...).

Forse occorre tra i diversi protagonisti un nuovo patto sociale e una ricerca di principi ispiratori per questo nuovo patto, assumendo magari a livello educativo, ma non solo, la "prospettiva inclusiva [che] ha come riferimento il paradigma ecologico delle interazioni fra sistemi, fra le loro culture e le loro storie, in un rimando continuo fra le dimensioni *marco* (politiche, sistema sociale e istituzionale) e *micro* (sistemi di funzioni come, ad esempio, la scuola, i servizi alla persona e i sistemi di significati espressi dalle singole persone o da gruppi) e la loro organizzazione. In questa prospettiva diventa fondamentale il superamento dell'epistemologia *abilista* con i suoi parametri normativi che ispirano le visioni deficitarie delle persone"⁷.

Credo che questo sia il momento di sollecitare alcuni professionisti del sociale educatori, assistenti sociali, ma non solo, ad essere i nuovi protagonisti di una seconda "rivoluzione" (la prima su iniziativa degli operatori risale ai lontani anni '70) sul sistema welfare italiano. Basterebbe un buon catalizzatore...

⁷ Medeghini R., op. cit., pag. 17.