



Andrea Canevaro, professore emerito di pedagogia Università di Bologna

## Alleanze virtuose per una prospettiva inclusiva

### 1. Premessa.

#### **Protesta genitori disabili per Bignamini** Striscioni e cartelli sotto Ufficio scolastico regionale Ancona



"Noi stiamo con gli angeli". La scritta era sullo striscione esposto dai genitori dei bambini disabili che frequentano la scuola speciale Bignamini a Falconara, durante una protesta in via XXV aprile ad Ancona sotto il palazzo dell'Ufficio scolastico regionale, per il rischio di chiusura della scuola. Ventisei alunni con gravi disabilità del Comprensivo Falconara Centro rischiano di non veder rinnovata la convenzione per i prossimi anni per la scuola speciale dove, oltre agli insegnanti, hanno supporto medico e infermieristico. Una quarantina tra mamme e papà hanno mostrato cartelli con scritto: "Bignamini aperto" e "I nostri figli devono andare a scuola". Le famiglie temono che il provveditore Marco Ugo Filisetti voglia chiuderla. "Così - spiega Selenia Manganaro, mamma e portavoce della protesta - si è espresso in un incontro prima dell'inizio della scuola. Siamo preoccupati, almeno a scuola pensavamo di essere tutelati". Una delegazione è stata poi ricevuta negli uffici del Ufficio scolastico. (Fonte Ansa)

Le vicende del Centro "Bignamini-Don Gnocchi" possono permettere alcune riflessioni, fatte, in questo caso, da chi non entrerà in dettagli sicuramente importanti ma che non conosce. C'è una protesta che nasce da un fatto e induce qualcuno a difendere, con la protesta, una posizione alla quale ritiene di non poter rinunciare. È un riassunto sommario e certamente grossolano. Ma partiamo da qui. Per difenderci possiamo o rinforzare muri e frontiere; o creare alleanze e ampliare l'orizzonte. La prospettiva inclusiva ha un orizzonte ampio. Può permettere la realizzazione di un sistema inclusivo.

Proviamo a ipotizzarlo in cinque punti:

1. Stabilire un rapporto di partenariato fra bambini seguiti del Centro "Bignamini-Don Gnocchi" e una classe di scuola ordinaria con bambini di pari età.



2. Considerare il deposito di conoscenze e competenze del Don Gnocchi per renderlo accessibile da parte dei coetanei della scuola ordinaria.
3. Stabilire un protocollo, fondato sui mediatori, dello sviluppo del partenariato.
4. Porsi degli obiettivi “partecipati” e delle modalità di verifiche “partecipate”.
5. Documentare il percorso e rendere accessibile la documentazione.

## **2. Storie che hanno aperto prospettive. Le reti sociali virtuose come una rete idrica.**

Esistono depositi di conoscenze e di competenze. Siamo pronti a riconoscerlo per noi quando abbiamo mal di denti. Ci affidiamo a un dentista, che indichiamo come il nostro dentista, e che è un deposito di conoscenze e di competenze. Forse ci è stato suggerito da qualche amico, a sua volta deposito di conoscenze e di informazioni. Partiamo da qui, e facciamo un passo in più, superando un primo varco di confine, e ricordando un progetto che fu chiamato Progetto Maometto. Riguardava un giovanotto che, non potendo frequentare la scuola superiore per le sue condizioni, stava a letto a casa – allettato - ed era collegato alla classe a cui apparteneva attraverso collegamenti a distanza e attraverso visite frequenti dei suoi compagni, che gli insegnavano quello che avevano imparato. Tutta la classe ci guadagnò: i risultati scolastici furono da buoni a ottimi.

Un giorno, al termine di uno dei consueti incontri con i compagni, il giovanotto ricevette la visita del medico che lo seguiva. Entrando in casa, e trovando quel gruppo di ragazzi, il medico manifestò il suo scontento. Mentre i compagni uscivano, il medico mormorò, parlando a sé stesso ma in modo udibile anche da altri, che non capiva tutto questo, dal momento che quel giovanotto – di cui fece il nome – sarebbe morto ... Chi era presente, e aveva sentito, una volta solo con il giovanotto gli chiese perché non avesse tirato una scarpa al medico. Il giovanotto rispose: “Ha un cattivo carattere ... ma è bravo e competente ...”. Una buona lezione su cui riflettere: quello che non metteva lo specialista, il medico, lo metteva il giovanotto.

È importante il ruolo dello specialista. Dovrebbe - ci torneremo - accogliere la richiesta di rassicurazione sviluppandola in una dinamica che Diego Napolitani (1927-2013) ha chiamato della delega paradossa: accogliere la delega e svolgerla perché chi delega ritrovi fiducia nelle proprie risorse. Chi è specialista dovrebbe abbandonare lo stile prescrittivo, sviluppare il dialogo, e coltivare in sé l'empatia. Questa parola deriva dal greco "εμπαθεία" (empatéia, composta da en-, "dentro", e pathos, "sofferenza o sentimento"). È interessante sapere che la parola empatia è “nata”, alla fine dell'Ottocento, all'interno della riflessione estetica, per indicare la capacità di cogliere il valore simbolico della natura, di vivere i sentimenti proiettandoli da noi agli altri e alle cose, che percepiamo. Il contrario di 'empatia' è 'dispatia', ovvero l'incapacità o il rifiuto di condividere i sentimenti o le sofferenze degli altri.

Facciamo un altro passo, un secondo varco di confine. Si è creata la convinzione che l'unica integrazione possibile sia quella che ha il “sostegno”, come si dice per fare in fretta. Luciano Paschetta, in uno scritto dal titolo *L'evoluzione del sostegno scolastico nell'inclusione dei disabili visivi vent'anni dopo l'entrata in vigore della Legge 104* ci dice che “i disabili visivi, da sempre, avevano frequentato, senza sostegno in classe, le superiori presso i normali istituti scolastici”. E dopo una analisi attenta, conclude con un dubbio: “se, per migliorare l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva, sia la strada giusta continuare a chiedere l'incremento delle ore di sostegno”.

Prendiamo la storia dell'Istituto per ciechi Francesco Cavazza, di Bologna. Il Cavazza è un deposito di conoscenze. Occorre collegarsi ai depositi, esaminarne la qualità, alimentarsi e alimentarli.



Questo significa che l'enfasi che utilizziamo per l'adeguamento all'attualità, è sbagliato. Senza un collegamento con i depositi, si esaurisce, coincidendo con i tempi effimeri delle mode. Educare ha bisogno di competenza e la competenza risponde bene a un'immagine di rete idrica in cui i depositi sono fondamentali: i depositi d'acqua sono l'alimentazione della rete idrica per non rimanere con rubinetti che si aprono invano. Bisogna poter convogliare le acque in depositi che permettano un educarsi/educare continuo e quindi un'attività di cura educativa ininterrotta ed evolutiva o meglio sempre coevolutiva. È quello che è accaduto. L'Istituto ha continuato a chiamarsi Istituto ma è diventato un centro di servizi offerti per sviluppare prospettive inclusive. Il cambiamento non è avvenuto senza scontri, fra chi voleva superare cancellando e chi voleva difendere una struttura e le sue funzioni. È maturata l'idea del deposito di competenze.

Questa espressione, può sembrare bizzarra. Facciamo riferimento a un incontro avuto alla scuola di Simin-Han. Simin-Han è una località vicino a Tuzla, molto distrutta dalla guerra ma non tanto da non rappresentare un porto di accoglienza per tanta popolazione venuta da zone più distrutte e più colpite - come ad esempio Sebrenisza. Siamo dunque in Bosnia, e la scuola di Simin-Han, che prima della guerra terminata nel 1995 accoglieva trecento bambini, accoglie nel 1997 circa mille trecento bambini e bambine. Il gruppo di insegnanti, con il suo Direttore, lavora seriamente innovando e costruendo occasioni di lavoro per i bambini e le bambine in modo tale da non far vincere in loro l'invasione della sofferenza. I laboratori didattici permettono di avvicinare la positività di una vita che cresce: cresce negli animali, nei fiori, e diventa anche i saperi della scuola. A Simin-Han tutto è laboratorio. Anche la manutenzione della scuola può diventare un compito e riaccende la capacità di vivere, di aprirsi al futuro.

Partecipiamo ad una riunione con gli insegnanti e sentiamo che vi è il problema dell'acqua. In particolare, nell'incontro, ogni tanto appare che vi è il problema dei gabinetti che non hanno un impianto per lo scarico - o meglio l'hanno ma è rotto -. Il problema dell'acqua ci può interessare, con l'idea, ingenua, che potrebbe costituire un cantiere di lavoro estivo per volontari - nella migliore tradizione degli aiuti umanitari -. Per questo torniamo sul problema dell'acqua e chiediamo al Direttore di spiegarne meglio la consistenza. Il Direttore ci spiega che come per tante abitazioni della regione della città di Tuzla, l'acqua è soprattutto un problema nei periodi di consumo maggiore, perché l'acquedotto è stato colpito e vi sono distribuzioni ad orario - a volte vi sono giornate in cui non arriva l'acqua.

Però ci spiega che la scuola ha già un deposito e quindi potrebbe essere attrezzata per conservare l'acqua e poi farne un uso giusto secondo i bisogni; ma gli scarichi dei gabinetti sono guasti e, se aprissero la distribuzione dal deposito alla rete della scuola, in poco tempo perderebbero quanto hanno potuto accumulare. Stanno però affrontando anche questo e pensano di lavorare insieme per aggiustare gli scarichi e per avere dei rubinetti in ordine, tali da potere governare il deposito di acqua secondo le esigenze e non perderlo.

Questa conversazione ci ha richiamato il ricordo di qualcosa che avevamo sentito raccontare a proposito dell'ultimo periodo di vita di Piaget, quando l'anziano psicologo cercava di ragionare con i bambini e le bambine per capire come loro potessero concettualizzare il fenomeno di feedback. Il feedback è una retroazione che permette, dato un certo accumulo, di fare scattare un meccanismo che disponga dell'accumulo in termini tali da riattivare l'accumulazione. E, da come lo ha descritto, si può capire come Piaget avesse individuato proprio nello scarico del gabinetto l'esempio pratico in cui bambini e bambine costruivano la concettualizzazione del feedback e la potevano rappresentare. La rappresentazione del feedback era presente nella vita di quei bambini e di quelle bambine con l'osservazione del funzionamento di uno scarico del gabinetto.



Questo collegamento ci ha fatto intervenire quel giorno, nella scuola di Simin-Han, per ricordare quanto importante fosse quello che stavano facendo in rapporto proprio all'apprendimento. Non svelavamo loro nulla: era già molto chiaro a loro che stavano operando concretamente in qualcosa che aveva anche un alto valore simbolico.

Abbiamo rintracciato in Vygotskij uno studio che ancora si collega all'impianto idrico con deposito e con rubinetti e scarichi, governati da feedback. Vygotskij, trattando del linguaggio, parla proprio di un'accumulazione di elementi, e di conoscenze che attraverso il linguaggio possono attivarsi, senza per questo scaricarsi, ma consentono il riaccumulo nel deposito. Questo significa avere un deposito, avere la possibilità di accumulare.

Molte volte nelle relazioni di aiuto il deposito non c'è, gli scarichi sono rotti, i rubinetti non chiudono, e l'aiuto arriva e si disperde: deve continuare ad arrivare perché non può essere depositato e accumulato.

Quanti confini abbiamo incontrato e superato? In uno dei tanti abbiamo incrociato la delega paradossa. La delega è paradossale perché rinvia all'assunzione della stessa delega con il fine di stimolare un atteggiamento attivo, costruttivo di chi ha delegato. L'esperto chiamato in causa accoglie la delega, e nello stesso tempo richiedere l'attivazione dell'altro: io vi ascolto volentieri ma anche voi fate qualcosa. Abbracciare il principio della delega paradossa vuol dire riconoscere l'assunto secondo cui ognuno ha bisogno di tempi diversi, ognuno esige tempi di maturazione propri.

Diego Napoletani (1927-2013) - ha coniato l'espressione "delega paradossa". L'espressione è collocata in un'epoca ben definita, caratterizzata proprio dalla chiusura degli istituti e dall'integrazione di persone disabili nei loro contesti di vita. Indica la delega che viene data ai tecnici perché si prendano cura di un soggetto particolare; i tecnici svolgono paradossalmente il loro compito, restituendo al contesto il soggetto. La delega paradossa può essere ripresa con un senso più ampio, avendo una funzione di cambiamento importante. Le associazioni possono partire da situazioni in cui il singolo soggetto, ad esempio una famiglia, da' delega per una protezione particolare o speciale nei confronti di un membro della famiglia stessa. La delega paradossa può sviluppare una capacità dialogica che permetta al soggetto famiglia di maturare una convinzione diversa dall'esclusione. E il rapporto tra coloro che sono collegati dallo stesso problema può avere una funzione dinamica e non solo protettiva.

Diventa più complicato se la delega viene esercitata come una protezione-scudo, come un'armatura che permetta alla singola famiglia i contrasti e di avere questa sorta di protezione costituita dall'associazione, da una struttura istituzionale o altro. La crescita deve essere operata accettando il punto di partenza e attivandolo verso un'altra prospettiva. Lo strumento del dialogo è privilegiato. La dimensione di reciprocità favorisce un processo di empowerment collettivo in cui anche il soggetto che guida un certo disegno apprende dalle situazioni che deve curare.

E continua la produzione sociale di vicinanza in cui l'elemento vicinanza diventa allargamento di possibilità e di opportunità. Ciò che il singolo operatore potrebbe conoscere attraverso una visione stereotipata, si moltiplica in conoscenze più precise, la possibilità di rivedere lo stesso modello di conoscenza in un'operatività complessa.

La delega paradossa diventa interessante perché attiva un'organizzazione complessa, come è la partecipazione nell'appartenenza. Non è affar mio (direbbe in tal caso lo specialista) trovare delle risposte, è affare "nostro". Nelle attività di conoscenza: conoscere e conoscersi è la base da cui partire per poter delegare, valorizzando le caratteristiche dei singoli. Il compito dello specialista è quello di cucire, tessere, coordinare, controllare, incoraggiare, rischiare; deve essere garante di questo processo teso a mettere in rete le competenze di ognuno. Il soggetto competente è chiamato a tessere la trama sulla quale ognuno può costruire il proprio ordito (tramare, ordire, dipanare).



La supervisione è una condizione sine qua non, ad ogni livello del processo (dalla conoscenza alla connessione). Nelle attività ritualizzate: la delega ha infatti a che vedere con i rituali. I rituali possono rendere la delega davvero paradossa. Sono un modo per rallentare il flusso delle cose.

Sappiamo, da tanti studiosi (si veda il famoso esperimento di Yale, dello studioso Stanley Milgram), che siamo, ancora tutti, esposti ai rischi dei meccanismi di delega, di subordinazione ad autorità che riteniamo da non controllare, per le diverse matrici che presentano (da quella religiosa e quella scientifica). Ciascuno in cuor suo dice: “Se l’ha detto il Tale ...”. Ed a volte sentiamo che viene invocata l’autorità di fonti anonime, quali Internet, la televisione. L’incontrollabilità presunta crea l’autorità. E’ un paradosso che mantiene la sua attualità, e che può trasformare quel “tutti” che fa la forza della prospettiva inclusiva in un “tutti” che ne fa la debolezza. Il 16 ottobre 1943, a Roma, i nazisti prelevarono 1016 abitanti, di ogni età, anche neonati. Erano cittadini e cittadine romani, e abitavano non solo nel Ghetto ma anche in condomini di quartieri borghesi. Erano ebrei. Ne sopravvissero 12, e gli altri 1004 furono soppressi nei campi di sterminio. Il processo di esclusione era anche processo di disumanizzazione che poteva suscitare un senso di assuefazione, quasi la convinzione che sia il destino quello con cui abbiamo a chetare. E con il destino non possiamo competere: dobbiamo abbassare la testa e accettare.

I processi di integrazione hanno questa caratteristica di non sapere più fermarsi ed è un elemento che fa capire come ci sia una certa parentela tra integrazione e la democrazia. La democrazia non raggiunge mai il traguardo, e così l’integrazione, anzi più si avvanza più si è sensibili a nuova democrazia, a più ampia e profonda democrazia e così per l’integrazione; e coinvolge piano piano tanti soggetti. I soggetti principali sono legati alle storie singolari. E non possiamo neanche dire che i soggetti principali sono le persone disabili perché questo ci porta al rischio del protagonismo che riporta indietro la storia, la riporta a nuove forme di assistenzialismo.

I processi di integrazione nella prospettiva inclusiva fanno scoprire come sia possibile partecipare con più protagonisti all’integrazione da qualsiasi ruolo.

### **3. Confini e sconfinamenti.**

Un soggetto deve poter avere una cittadinanza attiva grazie alle sue *capacitazioni*, ovvero alla possibilità di essere in grado di, o di essere messo in grado di esercitare i diritti di base. Il termine *capacitazione* rinvia ad Amartya Sen ed a Martha Nussbaum. L’essere messo in grado di esercitare i diritti di base si accompagna alle libertà necessarie per ogni individuo. Sen (2000, pp. 16-17) prende in considerazione cinque tipi di libertà: “1. le *libertà politiche*, 2. le *infrastrutture economiche*, 3. le *occasioni sociali*, 4. le *garanzie di trasparenza* e 5. la *sicurezza protettiva*. [...] esistono [...] ragioni molto forti per riconoscere il ruolo positivo di un’iniziativa libera e realisticamente sostenibile, e perfino dell’impazienza costruttiva”.

Nel paragrafo precedente abbiamo passato diversi varchi di confine. Siamo passati da un varco immaginando di andare dal dentista. Immaginiamo ora che il nostro mal di denti presenti caratteristiche tali da indurre il nostro abituale dentista a consigliarci di rivolgerci a chi, forse più lontano geograficamente, ha la competenza giusta per noi. Passiamo un altro confine. Lo facciamo per cercare competenza. Intuiamo che il nostro mal di denti ha bisogno di incontrare chi ha esperienza di quel tipo di mal di denti. Non tutti i dentisti hanno la competenza frutto dell’esperienza di casi analoghi. Per la stessa ragione, disabilità che chiamiamo complesse, sono conosciute da presidi territoriali preparati, ma privi dell’esperienza di casi, privi della casistica, indispensabile per formare competenza. Bisogna sconfinare. Allargare i confini della nostra rete sociale.



“In media, i gruppi umani contano centocinquanta individui [...]. Le dimensioni medie dei gruppi sociali degli scimpanzé si aggirano sui cinquanta - cinquantacinque individui [...]. Alla fine, a un certo punto dell'evoluzione degli ominidi, si è reso disponibile un potere di calcolo mentale sufficiente a garantire il passaggio decisivo verso quella riflessività cognitiva che ci consente di operare un'analisi del mondo in cui viviamo a livelli di intenzionalità del secondo e del terzo livello” (R. Dunbar, 2009, pp. 85-87).

Il *numero di Dunbar* è anche conosciuto come la *regola dei 150*, che è la dimensione del numero di individui di una *rete sociale*. 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 scimpanzé 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. Attenzione! L'assistenzialismo può nascondersi nella concentrazione delle risposte alle necessità di un soggetto in un contesto ristretto. Più volte abbiamo rilevato i rischi dell'esclusivo rapporto diadico, o rapporto a due, con l'insegnante detto di sostegno. Il rapporto diadico è un rapporto chiuso fra due (soggetti o elementi), che non vogliamo demonizzare. Esso è presente nella vita dell'essere umano in alcune fasi dell'esistenza. Sostanzialmente alla nascita, nella vita di coppia, nei tempi di malattia (ma non necessariamente) e nell'età avanzata (ma non necessariamente).

A noi interessa capire quando esso ha un carattere evolutivo e quando invece condiziona staticamente una situazione. “Sono stati individuati diversi stili di coping diadico [...].

Il coping diadico supportivo-strumentale, che consiste nel tentativo di un partner di aiutare l'altro a riformulare il problema o a guardare la situazione da un'altra prospettiva; il coping diadico supportivo-emotivo, che si manifesta mostrando vicinanza emotiva o comprensione empatica al partner; il coping diadico negativo, che comprende comportamenti ostili, ambivalenti o superficiali che accompagnano il supporto: il partner che dovrebbe fornire supporto lo fa in modo negativo, in quanto l'aiuto al partner è squalificato da critiche (spesso a livello preverbale e non verbale)” (R. Iafrate, A. Bertoni, D. Barni, S. Donato, 2009, p.96). Il rapporto diadico ha una dinamica positiva se è evolutivo, aprendosi all'impiego di mediatori e quindi al rapporto triadico, che potremmo anche chiamare rapporto plurale.

A volte si ritiene che le persone con una disabilità abbiano bisogno di vivere continuamente nel rapporto diadico. E a volte è così. Ma anche questo aspetto non ha un valore assoluto, e potrebbe essere utile capire come sono cambiate le condizioni di crescita e di vita di chi è cieco. Dobbiamo considerare che il nostro cervello non è una tabula rasa in cui si accumulano delle costruzioni culturali. E' un organo fortemente strutturato che realizza il nuovo utilizzando il vecchio. Per apprendere nuove competenze, ricicliamo i nostri vecchi circuiti cerebrali di primati, nella misura in cui questi tollerano un minimo di cambiamenti (Cfr. S. Dehaene, 2007). Il rapporto diadico propone, o vorrebbe proporre, la garanzia di una stabilità senza cambiamenti. Ma conviene? Certamente è necessario in alcune fasi della vita. Chi cresce essendo cieco, deve avere un periodo di sicuro riferimento in un rapporto diadico. Ma se questo si prolunga eccessivamente, evitando cambiamenti, può danneggiare il processo di crescita.

Crediamo utile segnalare i rischi della cooperazione in educazione - forse potrebbe valere per ogni tipo di cooperazione, ma ci limitiamo al nostro campo di competenze -, in quanto relazione di aiuto, in rapporto alla resilienza:

- la resilienza è la possibilità di rimbalzare. Esige spazio, anche mentale.

- è un rischio ritenere che si possa educare senza educarsi. Nonostante dichiarazioni sincere, sviluppare una dinamica unilaterale (Luciano Carrino la riscontra nelle azioni che tecnicamente sono chiamate “bilaterali”. E' evidente il paradosso, presente in gran parte della cooperazione...), tendente a dettare e prescrivere ogni dettaglio, togliendo spazio d'azione originale all'altro.



- è un rischio puntare alla riproduzione del proprio modello come al risultato più alto. Nella critica a questo punto, e più ancora nella ricerca del suo superamento, ci sono possibili collegamenti con la dinamica di empowerment: un processo che fa superare l'impotenza - e la riproduzione puntuale delle indicazioni di chi aiuta confermerebbe nell'impotenza -; favorisce il poter compiere scelte originali, migliorando le competenze in un'ottica di emancipazione. *Ciascuno chiama barbarie ciò che non è nelle sue usanze.* Lo diceva Montaigne.

Il lavoro educativo consiste nell'individuare gli oggetti e le condizioni in cui e attraverso cui un soggetto può esercitare un ruolo attivo in un progetto condiviso. La condivisione può contenere momenti di conflittualità costruttiva.

Questo che chiamiamo "lavoro educativo" non è chiuso nel binomio "adulto/bambino", o "insegnante/allievo", o "chi aiuta/chi è aiutato". Non è "educare": è educarsi. E associare ed associarsi progressivamente alla progettualità che comporta distinguere ciò che è negoziabile e ciò che non lo è; imparare continuamente ad agire o ad attendere. E imparare a prendere decisioni partecipate. Ma anche a prendere decisioni a rischio di assumere la propria responsabilità individuale nella prospettiva di salvare la possibilità di decisioni partecipate. In questa prospettiva, vi può essere continuità, con le discontinuità significative ed utili, fra le varie fasi della vita, che chiamiamo educazione alla cittadinanza. Educarsi, e non: educare. Rendendosi conto che ogni segregazione è dannosa all'educarsi ed al progetto istituzionale.

Il tempo educativo non è il tempo della somma delle "lezioni". Deve comprendere attività di esplorazione e avventura, di gioco, di convivialità tranquilla (non eccitata ...), di cura dei propri oggetti ...

Per riassumere:

1. Non devono essere esportati modelli e pratiche professionali ma occorre inserirsi in una dinamica di confronto, scambi e verifiche reciproche.

C'è bisogno di reciprocità per la conoscenza professionale. Bisognerà rendere concreto questo aspetto che sembra astratto. Sempre su questo punto, è possibile che nelle economie di transizione si ricevano aiuti sbagliati, che costringono le risorse di un paese a conformarsi a quelle degli altri.

Da parte nostra occorre riconoscere la qualità delle vostre competenze, professioni, diverse dalla nostra ma sarebbe molto pericoloso che chiedessimo all'interlocutore - individuo, comunità locale, Paese - di rinunciare alla sua storia.

Occorre costruire insieme.

2. Non devono essere prodotte azioni che non possano essere assunte e sostenute dalle comunità locali una volta concluso il progetto. Deve essere costruito uno sviluppo sostenibile e aperto

3. Occorre promuovere l'interazione tra professionisti, servizi e istituzioni, costruire vincoli di appartenenza allargati, sentendosi parte di una comunità.

#### **4. Per andare avanti.**

Proviamo a leggere alcuni segnali stradali per cercare di capire in che direzione andare.

##### **- Il superamento dell'autoreferenzialità.**

I ragazzi di Barbiana, con Don Lorenzo Milani, dicevano che di fronte ad un problema vi sono due atteggiamenti possibili: uno consiste nell'affrontarlo per "sortirne tutti insieme", e questa è la politica. L'altro atteggiamento è individualistico: "sortirne da soli è avarizia". "Sortirne insieme è politica". Questo significa mettere da parte ogni forma di dualismo noi-loro. Ogni generalizzazione che porta a esprimere giudizi categorici e categoriali, tipo "la scuola in Italia non ...", o "la sanità in Italia non ...



Dedichiamoci a creare un sistema operoso e vitale, e quindi aperto e non chiuso.

Riprendiamo alcune annotazioni di Cristina Zucchermaglio: “[...] l’apprendimento scolastico possiede caratteristiche specifiche che lo distinguono nettamente dalle altre forme di apprendimento che avvengono in contesti di vita quotidiana, in quei contesti non esplicitamente e non <solamente> educativi.

Il manifesto della scoperta di questa distinzione è ormai un classico articolo di L. B. Resnick [*Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. PONTECORVO, A. M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (1996), a cura di, *I contesti sociali dell’apprendimento*, Milano, LED. L’originale è del 1987] [... che ...] descrive quattro caratteristiche del funzionamento cognitivo degli individui nei contesti di vita quotidiana, che si contrappongono a caratteristiche tipiche del loro funzionamento nel contesto scolastico.

Vediamole:

1. cognizione individuale (in) versus cognizione condivisa (out). A scuola le attività sono più individuali, e anche quando occasionalmente esistono esperienze di lavoro di gruppo, la valutazione è sempre del singolo. Gli allievi stanno insieme in un’aula, ma ad ognuno è richiesto di produrre e pensare in modo indipendente dagli altri. Al contrario all’esterno, nella vita di ogni giorno, al lavoro, la maggior parte delle attività che svolgiamo sono condivise socialmente: le abilità di una persona sono sempre sostenute dalle attività e dalle competenze degli altri e i funzionamenti mentali di ognuno sono sempre funzionamenti sociali.[...]
2. attività mentale pura (in) versus manipolazione degli strumenti (aut). [...] A scuola non si considera minimamente il fatto che spesso la competenza di una persona sta proprio nella capacità di utilizzo efficace delle competenze degli altri e degli artefatti e strumenti, nei quali gran parte delle conoscenze individuali può venire distribuita.
3. manipolazione di simboli (in) versus ragionamento contestualizzato (aut). [la matematica pratica, applicata a un contesto] [...].
4. apprendimento di principi generali (in) versus competenze situate in contesti (out). [...]” (C. Zucchermaglio, 1996, pp. 49-51).

E ancora:

“Apprendimento come pratica sociale situata. [...].

1. L’apprendimento è una pratica fondamentalmente sociale. [...].
2. La conoscenza è integrata e distribuita nella vita della comunità. [...].
3. L’apprendimento è un atto di appartenenza. [...].
4. L’apprendimento è coinvolgimento nelle pratiche. [...].
5. Il coinvolgimento deve essere legato alla possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità. [...].
6. Non si impara quando ci è preclusa la partecipazione. [...].
7. Esiste già una società di individui che apprendono sempre. [...]” (C. Zucchermaglio, Op. cit. pp. 74-78)

A queste indicazioni aggiungiamo il riferimento a pratiche didattiche coerenti con un’impostazione “adulta”, e basate sui seguenti principi:

- personalizzazione
- cooperazione
- didattica attiva
- progressiva
- ripetitiva
- variata





- stimolante
- direttiva
- autocontrollata.

Questi termini potranno sembrare in contrasto uno con l'altro. Se viene praticata una didattica "progressiva" e poi anche "variata", come può essere nello stesso tempo "ripetitiva"? O un termine o l'altro. Ma i termini possono, anzi: devono convivere pensando alla necessità di formare una memoria dell'esercizio che deve essere ripetuto proprio per questo, ma mai nelle stesse condizioni ... con tempi e modi diversi (appunto progressivi e variati). Così per i termini "stimolante", "direttiva" e "autocontrollata": come stanno insieme? Dire a un soggetto "Devi fare come faccio io, e se fai diversamente ti ai male" è certamente essere direttivi, ma anche stimolanti perché evidentemente quello che si insegna non è privo di pericoli e di responsabilità. E' quindi stimolante. L'esecuzione sarà lasciata all'autocontrollo ....

- **Cultivare fiducia: dal collocamento in depositi ai depositi di conoscenze competenti.**

"Quando indicate un intero gruppo di persone con un unico termine, come per esempio musulmani, agite come se voleste sbarazzarvene: non sapete più distinguere i singoli individui. Il nome, la parola vi avrà così impedito di comportarvi come un essere umano in relazione con altri esseri umani"<sup>1</sup>.

Un tempo chi era sordo veniva collocato in istituti. Chi aveva disturbi psichici, subiva la stessa sorte: l'esclusione e la collocazione in depositi. È una storia conosciuta, almeno a grandi linee. Ha avuto una lunga durata, e questo rende plausibile l'ipotesi che il "paesaggio con depositi" sia ancora nella nostra testa. Il parametro dell'esclusione ha tuttora una vita e una vitalità, a volte nascoste a volte anche esibite.

È vero che Gitti<sup>2</sup>, ad esempio, ci aiuta a smontare la categoria "sordi", categoria che dovrebbe permettere di sviluppare un unico percorso (deposito?) per tutti i sordi, quale che sia il profilo originale di ciascuno; ma il parametro dell'esclusione può ancora guidare il nostro pensare e operare. Proprio Gitti è un buon esempio di conoscenza competente.

- **Andare oltre ogni forma di assistenzialismo.**

Non è facile uscire dal groviglio di assistenzialismo, pietismo e vittimismo. Giorgio Terrucidor<sup>3</sup> è una persona con disabilità che lavora all'Ufficio Cultura di Recanati: "appena arrivato devo imparare tutto [...]. Di fronte a questa situazione dico ai colleghi: 'Quando sbaglio ditemelo [...]. L'handicap non deve essere una sorta di aureola automatica: come tutti posso commettere degli errori e il normodotato deve dirmelo senza timore"(p. 80).

Il pietismo ferisce. La verità libera da pregiudizi e stereotipi. Fa vincere la voglia di normalità che può abitare tutte le vite. Ancora Terrucidor: "[...] dobbiamo operare quotidianamente affinché normalità e disabilità incontrandosi si uniscano! Si tratta di una 'sfida' culturale che dobbiamo lanciare e vincere! La strada da percorrere è lunga e difficile, ma ce la possiamo fare"(p. 118).

Distinguiamo diverse forme di assistenzialismo, cercando la strada per uscire dall'assistenzialismo e avviarci verso l'operosità produttiva.

- L'assistenzialismo generoso e puro.
- L'assistenzialismo fondato su ipotesi scientifiche.

---

<sup>1</sup> Krishnamurti in Rahnema M. (2005; 2003), *Quando la povertà diventa miseria*, Torino, Einaudi, p. 85.

<sup>2</sup> Cfr. G. Gitti (2014), *sordo o Sordo?*, Milano, Franco Angeli.

<sup>3</sup> G. TERRUCIDORO (2015), *Non solo handicap. Un'operazione culturale che attraversa e va oltre il racconto*, Ancona, Italic.



- L'assistenzialismo che fa business, affaristico.
- L'assistenzialismo che accompagna. Evolutivo.
- L'assistenzialismo che permette di sopravvivere.
- ...

C'è una dinamica evolutiva. Non semplice da intercettare e incentivare. L'assistenzialismo generoso e puro può compiacersi per queste sue caratteristiche, e ritenersi non criticabile.

- **Organizzarsi con una supervisione.**

Un impegno interistituzionale non si improvvisa e non nasce senza imperfezioni.

Si può intrecciare gli elementi migliori di ogni gruppo con uno strumento che viene chiamato benchmarking. Facciamo riferimento a questo strumento, che consiste in un'analisi molto meticolosa dei processi produttivi e organizzativi di una istituzione, e più spesso di un'azienda. L'analisi meticolosa viene fatta per potere sovrapporre il risultato con altre analisi di altre organizzazioni istituzionali o aziendali. E si può moltiplicare il numero ed avere quindi una sorta di sovrapposizione di lucidi ideali (ma si può anche farli diventare reali) per capire quali sono i punti forti in comune, i punti di qualità, i punti positivi che la singola organizzazione istituzionale ha messo in atto e che, non essendo presenti nelle altre, possono essere considerati come dei termini di comparazione incentivanti il miglioramento di ogni singola organizzazione istituzionale.

Il benchmarking prevede:

- il confronto fra organizzazioni che hanno in comune una finalità (partner).
- Per svolgersi, occorre precisare l'oggetto del lavoro;
- Formare, con i partner, un gruppo che studi l'organizzazione comune a tutti i partner;
- scomporre l'organizzazione in segmenti, ciascuno dei quali rappresenti una funzione;
- esaminare con particolare attenzione gli episodi di 'disservizio' e le modalità che ogni partner ha messo in opera per arginarne e possibilmente annullarne gli effetti;
- comparare – sovrapporre – i segmenti simili e prendere in considerazione quelli che appaiono migliori, analizzarne gli aspetti organizzativi; proporre l'adozione/adattamento funzionale per ogni partner.
- Stabilire così le buone prassi, cioè le buone organizzazioni comuni e riproducibili (trasversali).

Riteniamo fondamentali alcuni principi-guida:

- a. Combattere la propria inerzia entrando in contatto con altre situazioni.
- b. Attivare le reti di scambio dei "tesori nascosti in casa", cercando l'elemento che permette di evitare la perdita di identità, di riconoscimento, di connessioni.
- c. E quindi guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda, vivendo lo scambio non come un dovere che si assolve nel tempo libero ma come impegno dell'impegno professionale.
- d. Fare in modo che i punti precedenti non siano risolti sul piano personale – del singolo – ma abbiano un riscontro reale e percepibile nell'organizzazione aziendale.
- e. Riconoscendo l'importanza dei mediatori, individuare i mediatori efficaci in funzione della prospettiva inclusiva formativa.
- f. Individuando le buone prassi nella società complessa, rendere leggibili le tracce – tracciabilità - non facendo confusione.



Il processo strutturato di indagine chiamato benchmarking, è solitamente utilizzato in aziende e strutture in qualche modo impegnate in attività produttive. È quindi finalizzato, grossomodo, al miglioramento della qualità produttiva. È l'oggetto del lavoro. Nel nostro caso la finalizzazione dovrebbe riguardare l'avanzamento nella prospettiva inclusiva. Avanzare significa anche lasciare, abbandonare il luogo in cui siamo. E dobbiamo farlo evitando di impostare l'impegno su un'etica del sacrificio, ma cercando, insieme – con la stessa dinamica dei gruppi di auto-mutuo-aiuto -, di chiarire cosa ci si guadagna, perdendo, o lasciando una certa posizione “speciale”. Un gruppo di Auto Mutuo Aiuto non è:

- Un gruppo che consulta un esperto.
- Un gruppo che, grazie a un esperto, compie una rassegna dei bisogni che avrebbero bisogno di esperti.
- Un gruppo che rinuncia alla ricchezza che nasce dall'eterogeneità anche a tratti inquietante, per conformarsi a un'omogeneità e a uno standard apparentemente rassicuranti.

Un gruppo di Auto Mutuo Aiuto esige che il facilitatore (supervisore) vinca la tentazione di fornire soluzioni, e ascolti rilanciando le questioni emerse, ricordando ai partecipanti le tre regole:

1. Non si parla di chi non è presente, ma lo si invita a venire;
2. Si parla dei fatti positivi, perché le cose che non vanno sono già note;
3. Ci si mette tutti sullo stesso piano.

“Se ci sentiamo reciprocamente obbligati – e tali siamo – il mettersi a rispettivo servizio cessa di essere una opzione e si muta in obbligo. In questo cornice l'utilità e in pari misura la gratuità appaiono sotto una luce diversa: non più opposte ma integrate, perché il gratuito è finalizzato all'utile e il perseguimento dell'utile rende obbligatorio il gratuito”. *Salvatore Natoli*

Chi viene al mondo si inserisce in una cultura, in una lingua, in un paesaggio ...

Ma chi viene al mondo prende delle iniziative, agendo le sue richieste con strilli, pianti, sporcandosi, facendo pipì, sputando, facendo cadere qualcosa ... Incomincia ad integrarsi. Si adatta e chiede adattamenti da parte del contesto e dei suoi abitanti.

Chi cresce cerca di avere un punto di riferimento, appunto una base sicura. Sicura tanto da poterla lasciare per esplorare il mondo, ed essere tranquilli perché la ritroverà.

Esplorare il mondo oltre l'orizzonte sensibile. È l'inclusione.

#### - **Battere la corruzione.**

L'ingiustizia dovrebbe essere insopportabile e muovere ciascuno di noi ad agire per ridurne la dimensione. A maggiore ragione quando l'ingiustizia si somma alla sofferenza. È il caso delle persone con disabilità, la cui qualità della vita è connessa all'organizzazione sociale. Ma l'organizzazione sociale, in questo momento storico, sembra interessare pochi, essendo molto diffusa una percezione della realtà unicamente in rapporto con la propria situazione. È l'individualismo di massa. Che interesse ho io a perdere cinque minuti di tempo per andare a mettere nel contenitore la bottiglietta d'acqua che ho bevuto? La risposta sarebbe: per la pulizia dell'ambiente. Ma io non abito l'ambiente; abito a casa mia, che tengo pulita. Quella sì. Questa logica e questa percezione, rendono molto problematica l'organizzazione sociale.

Su questo sfondo, cerchiamo di individuare alcuni punti che riteniamo importanti per educarci ad abitare il mondo.

1. dalla simpatia all'empatia, con mediatori.

“Altrui, c'est l'expression d'un monde possible” (Gille Deleuze). La simpatia è un sentimento che dovrebbe essere istintivo, legato essenzialmente alla sfera emotiva “spontanea”, salve le eccezioni più o meno numerose in cui qualcuno lo rende strumentale (fare il simpatico e usare la simpatia per



...). L'empatia intreccia elementi emotivi ed elementi cognitivi. Chiede di collocarsi nel mondo affettivo dell'altro, e di reagire, ipoteticamente e non solo, in maniera adattata ai suoi – dell'altro – sentimenti. Tutto questo esige:

- che ci sia, da parte del soggetto, il riconoscimento dell'originalità dell'altro;
- che il soggetto immagini, utilizzando le conoscenze acquisite e la propria creatività, soluzioni socialmente adatte all'altro;
- che il soggetto attivi gli adattamenti e le strategie di mediazioni per il progetto dell'altro, e non per il proprio.

Mentre la simpatia dovrebbe, salvo manipolazioni e strumentalizzazioni, essere spontanea e di conseguenza non oggetto di apprendimento (è però evidente che nasce più facilmente in condizioni appropriate); l'empatia può essere frutto di un percorso formativo.

Le competenze permettono di andare oltre lo specialismo individualistico e frantumato. Questo è il senso della storia, con l'esempio già ricordato, del Cavazza, Istituto per Ciechi di Bologna: da istituto (specialistico) a servizi (competenti) aperti a tutti. I servizi competenti possono rispondere a bisogni non più legati unicamente ad una tipologia di deficit. Questo esige che il deposito di conoscenze e competenze – come il Centro "Bignamini-Don Gnocchi" – convertano la loro offerta, la differenzino e la connettano con i bisogni.

Questa è una sfida importante, in un periodo che sembra caratterizzato da un ritorno esasperato allo specialismo, inducendo i famigliari a ritenere che il bene di chi cresce con bisogni speciali debba essere sottratto alla rete sociale aperta per destinarlo unicamente a persone preparate in maniera speciale, essendo le sole che sanno trattare un soggetto particolare. E' un equivoco che confonde specialismo e competenza. E' un tema che andrebbe approfondito. Lo possiamo fare andando avanti in questo progetto. Che è ambizioso. Ha bisogno di tempo (anni) e una direzione di marcia che ogni tanto va ricordata, registrata, aggiornata.

### **Note bibliografiche.**

D. NAPOLETANI (1984), *Al di là dell'individuo*, "Ruolo Terapeutico", 36, pp. 20-26.

L. VYGOTSKIJ (1990. L'originale è del 1934), *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. MECACCI, Bari, Laterza.

S. MILGRAM (1975; 1974), *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milano, Bompiani.

A. SEN (2000; 1999), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Oscar Mondadori.

M. C. NUSSBAUM (2002), *Giustizia sociale e dignità*, Bologna Il Mulino.

M. C. NUSSBAUM (2007;2006), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna Il Mulino.

R. DUNBAR (2009; 2004), *La scimmia pensante. Storia dell'evoluzione umana*, Bologna, Il Mulino.

R. IAFRATE, A. BERTONI, D. BARNI, S. DONATO, (aprile 2009), *Congruenza percettiva nella coppia e stili di coping diadico.*, in "Psicologia Sociale" n. 1, Bologna, Il Mulino.

S. DEHAENE (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.

L. CARRINO (2005), *Perle e pirati*, Trento, Erickson.

C. ZUCCHERMAGLIO (1996 e ristampe), *Vygotsky in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma, Carocci.

G. GITTI (2014), *sordo o Sordo?*, Milano, Franco Angeli.

G. TERRUCIDORO (2015), *Non solo handicap. Un'operazione culturale che attraversa e va oltre il racconto*, Ancona, Italic.

M. J. SPENDOLINI (1996), *Fare benchmarking. I metodi e le tecniche pratiche*, Milano, Il Sole 24 ore Libri.