

Nadia Murgioni

Integrazione, Disabilità, Università

*Il tutorato didattico: reciprocità
tra servizi per gli studenti e ricerca*



Copyright © MMIX
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-2636-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: agosto 2009

Indice

<i>Prefazione di Bruna Grasselli</i>	11
<i>Introduzione</i>	15

Parte prima

INTEGRAZIONE E DISABILITÀ “SFIDANO” L’UNIVERSITÀ

Capitolo 1

<i>Integrazione e disabilità: un intreccio di costanti</i>	21
1.1 Orientarsi nel processo d’integrazione	21
1.2 La rilettura del modello italiano d’integrazione	35
1.3 I prerequisiti per l’integrazione	39
1.4 Spunti di riflessione da esperienze di integrazione.....	46
1.5 Postilla per gli educatori: la tentazione del disimpegno	49

Capitolo 2

<i>Integrazione e università</i>	55
2.1 Fare chiarezza tra le “parole” della disabilità	55
2.2 La disabilità come risorsa per la ricerca	60
2.3 La risorsa della co-responsabilità	65
2.4 L’Università come luogo di apprendimento della co-respon- sabilità	70
2.5 La consapevolezza delle differenze	73

Parte seconda

TRA PASSATO E PRESENTE: TEORIE E STRATEGIE

Capitolo 3

Le radici del Servizio Tutorato Studenti con Disabilità – teorie, autori, esperienze 87

- 3.1 Il contributo della Pedagogia Speciale per l'integrazione 87
- 3.2 La Pedagogia Speciale di Zavalloni: le parole chiave per l'integrazione..... 96
- 3.3 La Pedagogia Speciale di Montuschi: le parole chiave per l'integrazione 104
- 3.4 Percorsi d'integrazione: il Counselling educativo 112
- 3.5 Il counselling analitico transazionale nei contesti educativi 115

Capitolo 4

Il Tutor nei processi formativi e d'integrazione 121

- 4.1. Funzioni del Tutor nei processi formativi 121
- 4.2. Il Tutorato Universitario: il ruolo educativo 128
- 4.3. Servizi di Accoglienza e di Tutorato: la cultura dell'integrazione 138
- 4.4. Il Tutorato Specializzato: una proposta educativa 142
- 4.5 Il Servizio di Tutorato per Studenti con disabilità 148

Conclusione 159

Bibliografia 161

Capitolo 1

Integrazione e disabilità: un intreccio di costanti

1.1 Orientarsi nel processo d'integrazione educativa

Per orientarsi nel processo d'integrazione è necessario confrontarsi con il concetto di disabilità, che è articolato in più accezioni ed è anche in rapida evoluzione. Desidero cominciare considerando l'opposto di disabile, l'etimo "abile". È un termine polisemico: abile è chi è adatto, capace, conveniente, arrendevole, cedevole, flessibile, comodo, atto. Il suo contrario, cioè il lemma "disabile", viene comunemente utilizzato per sottolineare l'assenza di abilità, quelle che permetterebbero di svolgere un compito o una funzione. Ma è necessario riflettere sul fatto che le abilità sono riferite ad aspettative di performance, non stabilite *tout court*. Cambiano perché sono costruite secondo un modello di funzionalità idealizzato e adottato da un gruppo sociale in particolare. Allora possiamo affermare che siamo in un ambito ben poco stabile e certo. Cambia con il tempo la distinzione tra abile e disabile e cambia anche il linguaggio. Mutano entrambi in relazione ai differenti contesti, alle richieste di compiti sociali e di fatto in rapporto ai sottosistemi¹.

Una curiosità lessicale. Nell'etimo originario di abile c'è un'accezione poco utilizzata: abile è chi è flessibile. La flessibilità è la capacità che hanno alcuni corpi di lasciarsi curvare senza rompersi. È la qualità che permette di adattarsi e stabilire rapporti, di utilizzare elementi, funzioni, strutture, alle quali si può aderire nonostante gli impedimenti o le difficoltà. La flessibilità può essere un'intuizione lin-

¹ F. FERRUCCI, *La disabilità come relazione sociale*, editore Rubbettino, Catanzaro 2004, p. 25.

guistica, ma forse può diventare un ulteriore punto di vista per riflettere sull’integrazione e sulla disabilità.

In Italia la cultura sulla disabilità ha due modelli a cui fare riferimento: quello della dimensione medico–biologica, che considera la disabilità una conseguenza fisica, e quella sociale, che la fa risalire ai sistemi sociali escludenti.

L’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)² ha adottato l’International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)³. Nel concetto di disabilità rappresentato in questa classificazione è focalizzata la condizione della persona.

La concezione medica ha avuto un ruolo centrale nello sviluppo del concetto disabilità. Per converso, il modello sociale della disabilità è proposto dall’elaborazione di un gruppo di studiosi disabili che fanno risalire le cause dell’esclusione dalla società.

La *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS)⁴ sostiene che sono le barriere sociali a rendere le persone disabili. L’*Associazione* propone una propria classificazione fondata su due concetti: quello di menomazione come limitazione funzionale causata da deficit e quello di disabilità. Questa ultima viene definita come la perdita o la limitazione delle opportunità di prendere parte alla vita normale della comunità su un livello uguale a quello dei cosiddetti normali. Se consideriamo i due paradigmi, medico e sociale, la disabilità può essere rappresentata come:

- un problema individuale;
- una forma di oppressione sociale⁵.

² L’organizzazione mondiale della sanità (OMS, o World Health Organization WHO) è una agenzia specializzata delle Nazioni Unite per la Salute, fondata nel 1948 con sede a Ginevra. L’obiettivo dell’OMS è il raggiungimento di tutte le popolazioni del livello più alto possibile di salute, definita come condizione di completo benessere fisico, mentale e sociale e non soltanto come assenza di malattia.

³ La classificazione distingue: menomazione (*impairment*) «una mancanza o anomalia delle strutture anatomiche, fisiologiche o psicologiche o delle loro funzioni»; disabilità (*disability*) «qualsiasi limitazione o mancanza di capacità (derivante da una menomazione) a svolgere un’attività nella maniera in cui è considerata normale per un essere umano»; handicap «uno svantaggio per un dato individuo, derivante da una menomazione oppure da disabilità che ne limitano o ne impediscono l’assolvimento di un ruolo secondo gli standard ritenuto normali, in relazione all’età, al sesso e ai fattori sociali e culturali». (WHO 1980).

⁴ UPIAS, *Fundamental principles of disability*, London, Union for the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

⁵ F. FERRUCCI, *La disabilità come relazione sociale*, editore Rubbettino, Catanzaro 2004, p. 59.

Si intravedono due modi di intendere la disabilità, il primo come a-normalità⁶ che si riferisce al modello medico, l'altro come oppressione sociale. La prospettiva medica è quella più utilizzata perché offre classificazioni che consentono alle società di conoscere e distinguere. La diversità viene controllata e la società decide se le persone con disabilità hanno le competenze per svolgere alcuni ruoli sociali.

L'altra prospettiva, quella della persona disabile oppressa, mette l'accento sugli ostacoli che provocano la disabilità come l'esclusione dai sistemi produttivi e relazionali creando condizioni di marginalità.

Prendo in considerazione l'analisi del sociologo Ferrucci che è critica nei confronti dei due paradigmi, perché ritiene che entrambi abbiano un approccio riduzionista. Propone un nuovo modo di riflettere: pensare la disabilità come relazione sociale⁷. «Definiamo la disabilità come una relazione problematica per il soggetto agente. Un problema interno che coinvolge la relazione fra organismo e personalità, e allo stesso tempo un problema esterno inerente le relazioni intersoggettive e strutturali in cui si situa»⁸.

L'ipotesi del sociologo è che se si considera la relazionalità come essenziale, il paradigma richiede una nuova mappa concettuale per riconoscere le relazioni interne alla persona, quelle con la propria corporeità, e quelle esterne, cioè le relazioni con gli altri. Sono elementi per comprendere la densità del problema. Ferrucci ritiene che si potrebbero arginare i tentativi di fondare l'identità delle persone disabili sulla differenza o sull'indifferenza, ma anche contenere il riduzionismo dei due approcci medico e sociale. Il modello della relazionalità dà valore alla differenza tra le persone, ma anche a ciò che ci fa somigliare l'uno all'altro⁹. Il rispetto della differenza è teoricamente il presupposto per considerare la disabilità una differenza tra le tante. Nella concretezza del vivere e delle relazioni la differenza esposta dalla disabilità è evidente perché può manifestarsi attraverso la corporeità. La cultura dell'integrazione che considera e dà valore alla differenza non annulla le differenze, ma cerca terreni di condivisione, che accomunano normalità e disabilità.

⁶ F. FERRUCCI, "Diversamente: le culture della disabilità in Italia", in *La qualità dell'integrazione scolastica*, www.erickson.it.

⁷ Ivi, p. 70.

⁸ Ivi, p. 76.

⁹ Z. BAUMAN, *Modernity and ambivalence*, Polity Press, Cambridge 1991, p. 235.

I luoghi dove convivono le differenze sono segnati da confini, in cui chi vi abita esprime tensione a superare i limiti stessi. I confini personali si confrontano con quelli culturali, che hanno una funzione sociale e politica, ma sono anche in progressiva modificazione. La malattia, il disagio, la disabilità hanno bisogno di un contenitore culturale dinamico, capace di comprendere e narrare le differenze dentro un orizzonte di realtà sociale.

In questo senso la relazionalità può rappresentare un elemento di concretezza della realtà umana e può diventare terreno di condivisione. Guardando alla disabilità e alla normalità secondo l’ottica relazionale, la differenza genera significati di comunanza ontologica. Nel terreno della disabilità è più evidente l’elemento umano che accomuna e cioè la tensione a superare confini e andare oltre le potenzialità realizzate, verso l’infinito. Da un punto di vista metodologico, con la relazionalità si colloca la questione della disabilità dentro un orizzonte di complessità che richiede analisi di sistemi con variabili e connessioni.

La proposta di Ferrucci è suggestiva. La interpreto come un invito per le persone con disabilità ad essere protagoniste di relazioni sociali e culturali qualificate da riflessività critica e creatività. Quando nelle relazioni sociali circola la riflessività le persone sono creative, tendono a superare i confini delle potenzialità. Sono in grado di proporre nuovi modi di pensare e vivere sia la normalità che la diversità, ma possono farlo solo quando partono da un reale riconoscimento della differenza.

Per esemplificare il senso della sua proposta, Ferrucci analizza proprio il contesto universitario. È il contesto da cui parte anche la mia riflessione: l’esperienza di integrazione e di intervento didattico nella Facoltà di Scienze della Formazione¹⁰, di Roma Tre.

Ritengo che dentro l’Università lo studente disabile possa utilizzare sia la riflessività che la capacità di essere creativo. Se mette in atto questi modi di essere, partecipa con flessibilità ad un contesto che può presentarsi come escludente e in cui, con la sua presenza, può invece provocare cambiamenti a catena. Può affermare una nuova idea di disabilità. La difficoltà di uno studente disabile nel frequentare un corso universitario si presenta come un

¹⁰ N. MURGIONI, *Guida al Servizio di Tutorato per Studenti con Disabilità*, Facoltà di Scienze della Formazione Università degli Studi Roma Tre, Roma 2006.

B. GRASSELLI (a cura) *L’arte dell’integrazione. Persone con disabilità costruiscono percorsi sociali*, Armando editore, Roma 2006.

problema che riguarda sia lo studente sia la struttura. Entrambi si confrontano su un terreno: escludere o essere esclusi. Se lo studente non può frequentare il corso svolto in locali inaccessibili, quali possibilità ha?

Ferrucci sostiene che lo studente ha due opzioni fondamentali. Può accettare la proposta di un responsabile che lo orienta su altri corsi “a lui” accessibili. In questo caso l’effetto è una “relazione disabilitante” tra studente–università. Lo studente si adatta all’identità sociale, che lo esclude, anche se teoricamente l’università progetta, anche per lui, senza tuttavia modificarsi realmente. Ferrucci ipotizza un’altra possibilità e cioè che lo studente sia invece consapevole che il proprio organismo biologico non sia oggettivamente ostacolante al raggiungimento del suo obiettivo valoriale. Continua a richiedere l’iscrizione al corso che si tiene in zona per lui inaccessibile. Contratta con l’istituzione la possibilità di trovare soluzione al suo diritto di studio e di frequenza. In questo modo attiva più livelli relazionali, che sono abilitanti per tutti. Ricercando risorse e ausili migliora la sua capacità di adattamento, e favorisce il cambiamento del modello culturale di disabilità che perde i suoi “connotati negativi”¹¹.

La proposta di Ferrucci è un invito a tornare a riflettere sul concetto di disabilità. Pensare è una necessità, perché consente di riorientarsi in un settore che negli ultimi trent’anni ha fatto grandi progressi raggiungendo picchi qualificati di riflessioni ed esperienze. Tuttavia i modelli e le idee, anche quelle che sembrano più consolidate, hanno bisogno di una riflessione costante.

A questo punto ritengo necessario riprendere alla radice la questione a partire proprio dal concetto di integrazione.

Non è cosa semplice, perché esige la scelta di un osservatorio che consenta di spaziare e contemporaneamente individuare gli elementi portanti del processo. Un dato sembra essere certo: l’elemento antinomico di integrazione è l’esclusione.

Integrazione è tenere insieme, collegare competenze e persone, creare reti di luoghi, di esperienze esistenziali e istituzionali. Se manca l’integrazione si genera automaticamente esclusione.

¹¹ F. FERRUCCI, *La disabilità come relazione sociale*, editore Rubbettino, Catanzaro 2004, p. 78.

L’ambito educativo e scolastico è stato da sempre considerato un osservatorio per sperimentare l’integrazione, perché nella scuola vanno riconosciuti sia i progetti delle persona che le aspettative del sistema sociale.

La scuola che promuove educazione non può non contribuire all’integrazione valorizzando le differenze e generando benessere. Ma la scuola è anche un osservatorio privilegiato per rilevare la dinamicità del processo e la mutevolezza dei bisogni speciali. Attualmente nei contesti educativi sono in aumento nuove difficoltà e inedite criticità sia di comportamenti relazionali sia di apprendimento. Si assiste allo sconfinamento delle certificazioni di disabilità: i bisogni speciali hanno un carattere nuovo e si collocano in una zona indefinita tra disabilità e disagio. Le nuove esigenze vanno oltre le definizioni convenzionali. E gli educatori interpellano gli esperti, i medici, gli psicologi per avere riferimenti con cui certificare, classificare e quindi contenere e controllare la differenza.

Il problema sembra sfuggire di mano agli educatori che si rivolgono all’esperto medico per ricondurre ciò che sembra fuori dai confini della normalità al suo posto. La richiesta rivela il bisogno degli educatori di riflettere e lavorare con altri esperti per stabilire un dialogo a più voci in cui ciascuno possa avere un proprio ruolo “alla pari”.

Compito degli educatori è fare la sintesi delle conoscenze, pianificare interventi, affrontare e interagire con le differenze individuando le risorse della variabilità individuale.

L’impegno nella scuola ci rimanda alle radici del rapporto educativo: se si ricercano le ragioni profonde dell’integrazione scolastica si scopre che esiste una convergenza tra le ragioni che fondono il senso dell’uomo con quelle che giustificano l’integrazione¹².

Il principio politico che si sta affermando in Europa è che la stessa istituzione scolastica si renda capace di offrire risposte differenti ad esigenze particolari. La comunità politica riconosce all’handicap la funzione di stimolo per la ricomprensione totale del processo educativo.

L’integrazione scolastica degli alunni disabili è un problema che viene avvertito in tutta la Comunità europea, ma a cui ogni Paese¹³ offre risposte

¹² «La Mediazione Pedagogica» (rivista on line), a.2°, n. 1 febbraio 2001, Edizioni Liber Liber.

¹³ Vedi *Pedagogia Speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca* (a cura di Angelo Calcioli), ed. Franco Angeli, Milano 2007. Nel testo i contributi hanno lo scopo di dar

differenti. Nei sistemi scolastici assistiamo a interventi di educazione speciale molto diversi tra loro: situazioni di separazione tra disabili e non disabili, programmi che prevedono occasioni di collegamento con scuole comuni, classi speciali in scuole comuni e l'inserimento di alunni disabili in classi comuni. In Europa si va progressivamente affermando la riduzione dell'educazione speciale separata, ma con differenti risposte ai bisogni anche quelli dei casi più gravi di disabilità.

L'attenzione della comunità europea corrisponde al riconoscimento del diritto di esprimere bisogni, ma anche al dovere di promuovere la generalizzazione del principio di individualizzare il processo educativo. L'integrazione può diventare occasione di conoscenza e progresso non solo attraverso l'analisi delle difficoltà, ma soprattutto perché garantisce lo sviluppo delle potenzialità di tutti.

Un approdo nel processo di concertazione delle politiche educative sull'integrazione è stata la Carta di Lussemburgo del 1996. La rilettura delle diverse esperienze si conclude con l'invito ad insistere "con un approccio educativo globale". Significa promuovere il coinvolgimento di tutti, educatori, genitori, operatori che si coordinano per ideare e realizzare interventi di integrazione.

La progettualità coordinata richiede che gli educatori conoscano le condizioni pedagogiche proprie del loro paese. Significa conoscenza della cultura in atto al fine di individuare i principi ideologici e le finalità politiche verso cui un popolo si muove. La riflessione alla quale è chiamato l'educatore che si occupa di disabilità richiede una metodologia che si orienta dal generale al particolare. La ragione è che per progettare un percorso di integrazione affiorano più variabili: idee generali sulla vita, prospettive politiche e relazionali, pregiudizi e stereotipi sulla malattia o sul deficit. Per tale motivo è necessario che nell'ideazione sui progetti d'integrazione si sviluppi una metodologia dialogica di confronto fra tutti coloro che partecipano al processo. Attraverso il dialogo emergono e trovano sintesi le diverse concezioni della vita, le funzioni attribuite alla cultura, alla scuola, e le differenti percezioni di salute e malattia.

conto della Pedagogia Speciale in Europa attraverso la Formula Fondamentale. Si tratta di rileggere i bisogni speciali individuando le condizioni necessarie alla complessità del processo educativo.

Nel fare progetti l’educatore vive il passaggio dall’intenzionalità alla realizzazione e si confronta con le variabili legislative e culturali che sono proprie di ogni Paese.

In Italia l’attenzione ai problemi educativi degli allievi con disabilità ha una storia articolata, che si è modificata in relazione alla consapevolezza dei diritti e parallelamente alla scoperta e all’attenzione delle possibilità. La prospettiva educativa italiana ha abbracciato l’integrazione come un valore irrinunciabile per la comunità sociale. Il valore della responsabilità è tuttavia sempre insidiato dalla logica della separazione e dai rischi dell’omologazione. Sono rischi che serpeggiano e ai quali è necessario far fronte dinamizzando le ricerche, verificando le strategie, rivitalizzando le istituzioni con idee e professionalità. E soprattutto smascherando ciò che appare come integrazione e in realtà altro non è che camuffamento di atteggiamenti di tolleranza, e non reale cambiamento.

L’assimilazione

Ritengo sia il primo rischio al quale il processo di integrazione può andare incontro, e gli addetti ai lavori devono essere consapevoli dei pericoli e assumersi il compito di vigilare. L’assimilazione è la richiesta unilaterale rivolta dal contesto alla persona disabile. La sua presenza è tollerata a patto che la differenza sia riducibile o perfino annullabile sul parametro della normalità esibito dal contesto stesso. L’alterità della disabilità viene così dissolta in un processo di adattamento a senso unico, in cui il contesto rimane immutato nella richiesta di normalizzare la diversità.

Un altro modo per camuffare l’integrazione può essere l’esasperazione delle differenze. Su queste si concentra l’attenzione degli esperti, che richiedono interventi specializzati finalizzati a separare oggi, per ottenere un domani (sempre lontano) la possibilità di realizzare l’integrazione.

Sappiamo che la separazione è un rischio invasivo. È necessario andare oltre e imparare a tradurre le idee di convivenza in percorsi educativi che riguardano un soggetto, che è l’antropos nuovo. È “*l’homo socians*” che afferma il concetto di integro, in cui il benessere della comunità è fondato sull’accettazione di tutti e non sull’esclusione di alcuni.

Nelle esperienze di integrazione messe in atto nel nostro paese si sta affermando una coscienza inedita sul valore delle idee. Gli esperti della specialità ormai riconoscono l'esigenza di travalicare le frontiere epistemologiche, culturali, valoriali, politiche, giuridiche. Da loro nasce l'invito a pensare in più lingue, le lingue della diversità, non come dei disertori, ma come esploratori in un terreno, che ha una sua storia, ma che è sempre nuovo.

Se riprendiamo la memoria storica dell'integrazione scolastica, un esempio paradigmatico è il riconoscimento del diritto allo studio degli allievi con disabilità, garantito dalla legge 118 del 30 marzo 1971.

La legge 118 è un punto di arrivo di un vasto movimento di sensibilizzazione sociale. In quegli anni, educatori ed associazioni di famiglie rilevano il rischio di impoverimento sociale e culturale, provocato dall'emarginazione degli allievi in classi differenziali e in scuole speciali. È poi la Relazione della Commissione Falcucci¹⁴ a sottolineare il rapporto di interdipendenza tra scuola-cultura-crescita personale. Nella Relazione del 1975 si evidenzia il dovere etico della scuola di cooperare perché gli studenti, anche «i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento» possano essere protagonisti della propria crescita. Accanto alle esortazioni ideali di solidarietà e di sensibilità sociale, un punto della *Relazione* va evidenziato: la scuola rappresenta la struttura più appropriata a garantire la crescita. Si evidenzia anche l'esigenza che nel contesto scolastico si proceda ad un lavoro di tessitura per la costruzione di una rete di sostegno e d'integrazione tra scuola-servizi sociali e sistema sanitario.

L'evoluzione storica del processo d'integrazione si rivela fin da allora argomento complesso e terreno di azioni interdipendenti. Le premesse legislative in materia scolastica indicano per gli allievi disabili "il diritto a stare con gli altri" che costituisce specularmente un dovere sociale e istituzionale. In quanto "dovere" sia la comunità nel suo insieme sia le istituzioni hanno il compito di garantire il godimento del diritto all'istruzione e alla formazione della persona.

¹⁴ La relazione fu presentata in Parlamento nel 1975 dalla Sen. Falcucci, Presidente della Commissione istituita per individuare strategie d'intervento per garantire l'inserimento dei disabili nella scuola.

Dovere e diritto risentono delle nuove idee che si affermano negli anni settanta. Evidente nella riflessione educativa è stato il rinnovamento concettuale apportato dall’integrazione verso un’idea di scuola come luogo di benessere per tutti. Benessere significa inclusione di differenze e diversità, spostando il focus dell’educazione dall’insegnamento all’apprendimento¹⁵.

Il concetto di apprendimento è oggetto di innumerevoli studi¹⁶, che rivelano la difficoltà di pervenire ad una definizione univoca. Il termine viene utilizzato per descrivere sia un prodotto che un processo o una funzione¹⁷. L’apprendimento è un processo attraverso il quale si elaborano conoscenze, si acquisiscono competenze e capacità. L’apprendimento risulta essere legato al bisogno di adattamento e al cambiamento. Per effetto della sintesi tra apprendimento e cambiamento la persona può esprimere la propria differenza e specificità ontologica.

Ritengo che un elemento di convergenza tra le diverse prospettive di studio del processo risieda nel riconoscere la novità: l’apprendimento propone sia una nuova idea di allievo sia nuove ipotesi e strategie educative. Le strategie per essere efficaci riconoscono al soggetto la capacità di acquisire e padroneggiare contenuti, allargare e chiarire il senso della propria esperienza, pervenire ad un processo organizzato ed intenzionale di analisi e verifica delle proprie idee.

Allora la differenza tra insegnamento e apprendimento è evidente. L’insegnamento è un processo finalizzato a promuovere cambiamenti nella conoscenza, nelle abilità e nelle performances. Protagonista è l’insegnante che finalizza la sua azione per generare flussi di stimoli e di rinforzi per produrre cambiamenti. L’apprendimento riconosce invece alla persona la possibilità di essere protagonista di cambiamenti nella dimensione della libertà decisionale più ampia: mutare conoscenze, abilità, comportamenti. La persona è libera nel gestire i

¹⁵ S. NERI, *Guardare vicino e lontano*, Fabbri, Milano 2002, pp. 19–20.

¹⁶ M. KNOWLES, *Ibidem*, p. 256. D. DEMETRIO, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza Bari 1997. L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna 2003. P. BOSCOLO, *Psicologia dell’apprendimento scolastico*, Utet, 2004.

¹⁷ M.K. SMITH, *Creators not consumers, Rediscovering social education* 2e, Leicester: National Association of Youth Clubs, 1982, p. 34.

tempi del processo perché il cambiamento avviene quando è significativo nella dinamica di crescita della persona stessa¹⁸.

Spostato il focus sull'apprendimento cambia sia il compito educativo che il concetto di scuola. L'istituzione scolastica diventa spazio in cui affermare il principio che la realizzazione personale avviene in sinergia con la realizzazione degli altri. Tale consapevolezza orienta i formatori a individuare percorsi di integrazione: il focus educativo è sulla relazione che ha una natura complessa gravata da antinomie, inquietudini, esigenze etiche e di giustizia.

Riprendo la ricognizione a partire dall'esigenza etica perché è l'elemento che ha più caratterizzato l'integrazione. In Italia nel processo di integrazione delle persone con disabilità si riconoscono due aspetti: l'intenzione originaria di non escludere alcuno dai processi sociali ed educativi e la molteplicità di pratiche e di esperienze, che si sono moltiplicate dagli anni Ottanta in poi. Sia l'intenzione sia le pratiche confermano che il processo di crescita sociale considera le differenze una ricchezza.

L'integrazione è nata nel nostro paese, come fondamento e come scelta etica di chi, animato dalla passione di togliere le divisioni, voleva far coesistere insieme le persone, recuperando alla vita di relazione soggetti, senza riduzioni o esclusioni.

Questa idea fondante è stata sentita in modo così coinvolgente, che ha orientato il "come" fare l'integrazione sociale; paradossalmente sul "se" farla non si è aperto un dibattito o un confronto esplicito tra gli esperti. In questo senso sono emblematiche le parole del pedagogista Tortello: «Noi operatori dell'educazione dobbiamo trovare il modo di rendere questa esperienza ricca e gratificante per tutti gli alunni, piuttosto che discutere se dobbiamo o non dobbiamo farlo»¹⁹.

La posizione di Tortello rappresenta un sentire condiviso: l'educatore, che partecipa ai processi d'integrazione, deve affermare il valore dell'uguaglianza come diritto e non come una conquista dell'integrazione.

L'altro elemento su cui si è fondato il processo è stato l'attivismo di tanti professionisti che hanno generato una grande ricchezza di e-

¹⁸ F. MONTUSCHI, *Apprendimento e cambiamento*, Riv. It. Di A.T. e Metod. Psicoter. A. VIII, n. 15.

¹⁹ M. TORTELLO, *Integrazione degli handicappati*, Editore La Scuola, Brescia 1999.

sperienze e di competenze. Educatori qualificati, protagonisti con disabilità e ricercatori hanno lavorato e studiato da prospettive diverse l’evoluzione del processo, evidenziando problematicità, battute d’arresto, fraintendimenti, e realizzando anche molti successi.

Rileggendo le numerose esperienze scolastiche, rilevo che alcuni caratteri del processo sono costanti. L’integrazione non segue un percorso lineare e progressivo, ma un andamento a spirale. E poi, più il processo di riduzione dell’handicap si attiva, più le persone disabili e non disabili sono coinvolte, più possono utilizzare la riflessività critica. Di volta in volta, chi è protagonista si avvale di una prospettiva teorica ed operativa ampia e complessa. Difficile a definirsi una volta per tutte, perché il processo d’integrazione è dinamico, provoca ed esige cambiamenti costanti.

Canevaro propone come visuale di riflessione per gli educatori la “ricerca ecologica” ... (che) non sottopone la riduzione dell’handicap ad una progressione stabilita a priori, ma cerca di entrare nel punto di vista dell’altro handicappato, di collocarsi nella sua storia, di raggiungere il più possibile la sua identità, per ragionare in termini di fattibilità anche dal suo punto di vista²⁰.

Un’altra costante che ho rilevato è che non è né possibile né efficace pensare l’educazione in funzione integrativa, senza focalizzare la dimensione relazionale: questa è la sola che consente la condivisione attiva che genera risorse cognitive, affettive ed esperienziali.

In tal senso è paradigmatica l’esperienza del primo educatore speciale, Pinel²¹, che accoglie il *sauvage*.

La storia del “*sauvage*” dell’Aveyron è quella tra i casi di “*ensauvagement*” più documentata con esami clinici e rapporti sulla sua evoluzione. Si tratta di un ragazzo catturato nei boschi nel 1799, incapace di parlare, di usare qualunque forma di linguaggio. Ferito e affamato, viene sottoposto ad esami da studiosi del tempo, come Bonaterre. Vengono osservate la sua deambulazione, i suoi istinti, le sue abitudini alimentari e il suo mutismo. Pinel, altro emerito studioso del tempo, osserva nel *sauvage* un elenco di cose, riconducibili alle sue disabilità.

²⁰ M.G. BERLINI, A. CANEVARO *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, p. 90, La Nuova Italia, Firenze 2000.

²¹ P. PINEL, *Trattato medico-filosofico sull’alienazione mentale*, editore ETS, Pisa, 1985.

Spetterà a Itard, allievo di Pinel, di trasformare il verdetto di irrecuperabilità in una ipotesi educativa. L'intuizione di Itard è che la mancanza di relazione è la causa del disagio del *sauvage*, perché ciò che permette all'umanità nel suo insieme e ad ogni singola persona di sopravvivere è l'azione sociale. Da questo momento, la storia dell'integrazione ha un punto fermo su cui riflettere: il senso della relazionalità. Riflettendo su ciò che è avvenuto allora e che è costante anche oggi, rileviamo che l'esserci di una persona con disabilità in un contesto stimola necessariamente la revisione di idee, di ipotesi e di prassi. L'educatore è messo di fronte alla esigenza di "ricostruire" nella relazione "il suo sguardo" dal punto di vista della soggettività per evitare l'oggettivazione.

L'oggettivazione è fermarsi ai documenti, alle cartelle cliniche: è ciò che «Sartre chiama «l'essere oggetto» nel rapporto con l'altro. Inoltre questo sguardo è al plurale: c'è lo sguardo del medico, quello dello psichiatra, quello dell'educatore, c'è anche lo sguardo istituzionale e quello della società»²².

Itard, con l'esperienza del *sauvage*, "ricostruisce il suo sguardo", si lascia coinvolgere nel processo e innesca una reazione a catena, cioè un ripensamento nell'osservare, sperimentare, progettare per obiettivi e confrontare ipotesi.

L'integrazione di una persona "speciale" può creare aperture, ma anche provocare chiusure; è una stimolazione potente sia da un punto di vista del sapere che della riorganizzazione delle relazioni, che hanno, in questa situazione, bisogno di uno spazio di ricomprensione e mediazione.

Grazie al *sauvage* cambia l'atteggiamento scientifico con cui i medici, colleghi di Itard, guardano alla specialità del caso, che rivela per l'educatore spunti inusitati. Si scopre il potere e la fragilità della natura che è originaria e propria di ogni uomo, normale o handicappato. Ciò che è importante è che si svela alla scienza il lato oscuro della malattia. Il male comincia ad essere intuito non più come una colpa individuale, ma come un accidente naturale, che può sfiorare chiunque. Assecondando questa ipotesi, diventa labile il confine tra normalità e anormalità.

²² A. CANEVARO, A. GOUSSOT (a cura), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000, p. 31.

Il caso del selvaggio dell’Aveyron e della sua educazione scardina certezze antropologiche, mediche, educative. La concezione sensista di de Condillac si impone ai ricercatori e agli educatori con un interrogativo paradigmatico: «se un cieco recupera la vista vedrà immediatamente la realtà intorno a lui o dovrà apprendere a vedere?»²³. Le domande degli studiosi cominciano ad orientarsi sul processo di apprendimento e sulle potenzialità della persona. Le competenze che caratterizzano ognuno non dipendono più solamente dalle condizioni di nascita o di appartenenza ad un ceto sociale, bensì da quel processo di crescita che va garantito a tutti e che è possibile in ogni fase di vita.

Sappiamo che l’attività rieducativa avviata da Itard con Viktor ha ripetute battute d’arresto, in cui il piano fisico, psichico e sociale rivelano un’intensa sinergia e complicità. Viktor non imparerà a parlare e gli sforzi di Itard andranno incontro al fallimento. Ma è importante considerare che con il *sauvage* si comincia a riflettere dal punto di vista educativo sull’intima connessione tra limite biologico e necessità della relazione interumana per la crescita fisica, psichica e relazionale.

Itard scopre in Viktor il danno dell’atrofia dell’organo fonatorio, ma con esso evidenzia anche la precarietà dell’essere umano, in quanto biologicamente bisognoso di relazione. L’esigenza di stimoli e di riconoscimenti adeguati è essenziale ed è connaturata allo sviluppo della persona. Solamente attraverso la relazione con l’altro, la persona attiva e mette in moto il proprio processo di apprendimento.

Dalla rilettura dell’esperienza del *sauvage dell’Aveyron* un fatto è certo: l’incontro con Viktor scompagina le certezze di Itard, che da medico si spoglia del suo ruolo e diventa educatore²⁴. A sua volta un altro medico, Séguin²⁵ si sente coinvolto ed elabora una risposta al “fallimento” educativo di Itard. Costruisce un metodo educativo fisiologico, che si fonda sull’idea di funzionalità tra sistema nervoso e muscolare, tra

²³ E.B. ABBÉ DE CONDILLAC, *Traité des sensations*, 1754.

²⁴ DE ANNA, *Pedagogia Speciale*, Guerini Associati, Milano 1998.

²⁵ E. SÉGUIN, *L’idiota*, Armando, Roma, 1970, p. 20 Nell’introduzione di G. BOLLEA «Se Itard apre la storia dell’ortopedagogia, Séguin è però colui che crea il primo metodo rieducativo fondato su postulati fisiologici e su sicure conferme cliniche. Non per nulla la Montessori poté scrivere nel 1926 la famosa frase Quaranta anni di lavoro di Itard e Séguin e 10 anni miei sono 50 anni di lavoro successivo di tre medici che aprirono la via di tutta la moderna pedagogia».

moto e senso, tra senso e intelletto. Le intense ricerche di Séguin si condensano in una terapia complessa, composta da stimolazione, esercizio, progetti rieducativi personalizzati. Séguin, a sua volta, coinvolge altri studiosi ed educatori, che vogliono ricercare con metodo scientifico come De Santis, Montesano, Maria Montessori²⁶.

Con le ricerche dei medici che si sono interessati al caso del *sauvage*, si sono rese evidenti le esigenze essenziali del confronto tra malattia ed educazione. Dall'esperienza del *sauvage* ritengo emergano alcuni elementi riconducibili alle nuove competenze degli educatori, che devono:

- essere in grado di individuare riferimenti teorici;
- entrare nella logica del cambiamento;
- svolgere la funzione di snodo di rapporti tra il soggetto e le sue abilità, le sue inabilità, tra il soggetto e il contesto;
- leggere, evidenziare o ridurre possibilità di apertura o di chiusura;
- riconoscere nei diversi contesti sociali e culturali i riferimenti ideologici;
- osservare prontamente i mutamenti delle idee;
- aderire alla prospettiva di stare nel processo;
- vivere il continuum educativo e situazionale tra normalità e disabilità.

1.2 La rilettura del modello italiano d'integrazione

Come si orienta l'educatore che intende *partecipare* al processo d'integrazione?

Come si orienta tra teorie, esperienze, contributi, modelli?

Per avviare la riflessione, propongo di rileggere la proposta di Canevaro, in un intervento²⁷ fatto al Consiglio Nazionale sulla Disabili-

²⁶ L. TRISCIUZZI, *Manuale di Pedagogia Speciale*, p. 225, Laterza, Bari 1996.

²⁷ A. CANEVARO, *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano*: Rivista elettronica: <http://www.edscuola.it/archivio/handica/canevaro.html>.

L'articolo è composto da riflessioni nate dal Convegno internazionale della F.I.S.H. Federazione Italiana Superamento handicap), Roma 14/6/2002.

tà²⁸. Lo studioso di Pedagogia Speciale propone la riflessione su alcuni elementi che hanno contribuito alla elaborazione di un modello italiano per l’integrazione.

Ricostruisce attraverso una guida antologica di autori, pedagogisti e formatori alcuni aspetti nodali della storia dell’integrazione. Sono molti ad aver contribuito a segnare una strada, indicando e verificando ipotesi. Queste prime riflessioni educative rappresentano un punto di partenza, ricco, fertile, aperto, che va protetto e riconosciuto. È su questo punto, sull’origine del processo d’integrazione che, secondo Canevaro, si deve tornare a riflettere per orientarsi sia da un punto di vista teorico che operativo.

Il processo d’integrazione ha avuto figure di riferimento e di spicco. Canevaro ricorda Zelioli, Ispettore del Ministero della P.I. e fautore dell’integrazione scolastica. Si avvale delle sue parole per ricostruire l’idea d’integrazione che ha caratterizzato gli anni Sessanta: il fenomeno si è affermato più che come integrazione come una forma di inserimento *agito e non pensato*.

Per anni si assiste a questa modalità e anche allo “spontaneo” e disarticolato smantellamento delle scuole speciali, così come alla disinformazione e all’incertezza normativa. L’analisi di Zelioli conferma che la prima fase dell’integrazione è veramente stata segnata da due posizioni antinomiche per le persone disabili:

- “integrazione” = inserimento;
- “segregazione” = esclusione in istituti separati.

Canevaro sostiene che, in modo ambiguo le due posizioni, così diverse per logica e finalità, coesistevano e producevano sia saperi, che effetti positivi, alcuni successi, e alcune delusioni. Ciò che è mancata allora e che non può mancare oggi è la volontà di riflettere sulla portata sociale ed educativa del processo. Le due posizioni teoriche, a favore o contro l’integrazione, hanno generato confusione. Da un punto di vista sociale il problema è stato percepito come improvviso ed emer-

²⁸ Il CND è organismo indipendente e rappresenta le esigenze delle persone con disabilità e loro familiari all’interno delle azioni europee. È nato nel 1995 ed è accreditato al «ad hoc Committee delle Nazioni Unite». Ha il compito di tracciare le linee del movimento italiano della disabilità presso tutte le istanze dell’Unione Europea.

gente: evidenziava l'esigenza di interventi efficaci, ma anche il bisogno di organizzazione e di interazione di competenze.

Ritengo che il senso di emergenza sembra accompagnare ancora oggi come un'ombra pervasiva la percezione sociale del problema integrazione. È un sentire condiviso anche da chi lavora con la disabilità. Addirittura il senso di precarietà e di emergenza, come la mancanza di fondi, di progetti a lungo termine, di reti professionali stabili e consolidate, può essere letto come il filo rosso di tante esperienze e di contributi.

La nota critica di Zelioli viene rivisitata e ripresa da Canevaro, sulla base delle istanze attuali. Si legge un monito nella riflessione dell'Ispettore Zelioli, e cioè: non agire in modo "spontaneo". Secondo Zelioli, proprio per evitare il rischio dell'improvvisazione è necessario "disseminare" nei contesti, quelli che noi riteniamo di tutti, "sostegni specialistici". Sono le figure professionali formate, in costante aggiornamento, e specializzate in più campi, dal sapere pedagogico, a quello psicologico a quello sociologico.

Canevaro aggiunge inoltre che c'è un elemento che va riscoperto nelle idee dei "padri fondatori" e cioè che il processo di integrazione, qualunque esso sia, è in divenire. Si alimenta, cresce e cambia con conoscenze e con esperienze, così come si nutre degli atti riflessivi sulle prassi efficaci.

Nella prospettiva antologica, Canevaro rintraccia altre idee fertili e cita il contributo di Lamberto Borghi²⁹, che propone il processo d'integrazione come educazione della personalità. Secondo Borghi, il processo educativo *non si può permettere* di escludere alcuno dalla possibilità di perfezionarsi nella capacità e volontà di "intendere e amare". La possibilità di realizzarsi è un dovere sia per l'educatore sia per l'allievo. Se l'educatore considera l'allievo come qualcuno da "rispettare" e "aspettare", ne facilita sia la crescita che la capacità di rapporti interpersonali. Sa che la persona con disabilità ha tempi diversi, i tempi che sono propri della differenza. Borghi, attraverso l'idea di educazione della personalità, propone l'attenzione alla originalità della persona. La scuola è lo spazio privilegiato dove promuovere la cresci-

²⁹ F. CAMBI, P. OREFICE (a cura), *Educazione, Libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori editore, Napoli 2005, p. 144.

ta delle originalità, prevedendo tempi e luoghi di libertà con coordinate da adeguare ad ognuno.

Ritengo che “l’educazione della personalità” di Borghi possa essere amplificata dalla riflessione di Canevaro³⁰, che intende «la prospettiva di integrazione [...] il riconoscimento di molteplicità». Ogni volta che ci addentriamo nei processi di integrazione ci confrontiamo con il presupposto epistemologico della molteplicità, che è insieme di diversità che costituiscono sia la vita sia la storia personale.

Secondo Canevaro presupporre la molteplicità nella riflessione sull’integrazione è essenziale. Egli ritiene infatti che se intendessimo con integrazione un processo finalizzato a ricondurre ciò che non è integrato ad un insieme armonico, destabilizzeremmo il principio stesso di vita, che è causa efficace di molteplicità e diversità. Dare così una definizione e proporre un modello di processo integrativo senza presupporre l’idea di molteplicità, significa segnare confini e ridurre vite, esperienze, proposte secondo una prospettiva univoca. Il fatto che integrazione è presupporre la molteplicità significa che gli atti integrativi hanno senso solo quando i soggetti in relazione vengono considerati degni di pari valore.

Quindi per vivere appieno la vita è necessario accettare la molteplicità e riconoscere le differenze, avvicinarci a loro senza pretendere il loro annullamento. La molteplicità è nella realtà, che è fatta di inestricabile complessità. Dentro di essa l’educatore deve inserirsi intenzionalmente, attivare e valutare processi di cambiamento, riconoscendo le energie presenti nel contesto relazionale.

I rischi sono evidenti. La molteplicità comporta scompaginamento, confusione, fatica: richiede attenzione sia alla concretezza sia ai rischi sempre nuovi di omologazione e di appiattimento delle differenze.

Per fare attenzione alla molteplicità delle diversità è necessario osservare e descrivere le trame, i nodi, le falle. Per promuovere la molteplicità è necessario che gli educatori conoscano i deficit per padroneggiare e ridurre l’handicap. Come dice Canevaro: integrazione non significa inserimento forzoso in un processo di educazione generalizzata³¹. Riconoscere le differenze è un’esigenza sia etica sia scientifica

³⁰ A. CANEVARO, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000, p. 11.

³¹ A. CANEVARO, *Pedagogia Speciale. La riduzione dell’Handicap*, p. 2, Mondadori, Milano 1999.

che ha più motivazioni. La prima è non sottovalutare la specificità delle problematiche connesse alla disabilità. La seconda è sottrarre la malattia e il deficit all'aura di mistero e di pericolo. Proprio perché la disabilità genera differenza, chiede di essere guardata ed è necessario renderla visibile, perché solo così assume significato.

1.3 I prerequisiti per l'integrazione

Il processo d'integrazione chiede agli educatori di assumere un'ottica "partecipativa" nel pensare e nell'agire, perché l'emarginazione è un fattore sociale e non può essere considerato un fattore accidentale. L'evento va ricondotto ai modelli culturali e sociali che definiscono i criteri escludenti di ogni tipo di comunità.

L'educazione può svolgere la funzione sociale di ridefinire i criteri escludenti dei modelli sociali e culturali. Può garantire non solo l'aumento del livello di consapevolezza sociale attraverso la riflessività, propria dell'atto educativo, ma anche lo sviluppo della persona attraverso il potenziamento di capacità relazionali e partecipative. Per anni obiettivo dell'integrazione è stato garantire l'inserimento dei disabili, ma la sola presenza fisica può determinare distorsioni fuorvianti. Compito dell'educazione è andare oltre. Affinché sia integrante, il processo va costantemente riprogettato secondo criteri di efficacia e di benessere per l'intera comunità. Solo quando gli atti educativi prevedono obiettivi di convivenza qualificata la coesistenza si trasforma in un processo relazionale di scambio.

Per tale ragione, ritengo che il processo d'integrazione vada pensato secondo l'ottica progettuale, perché necessita di ideazione, per individuare punti di forza e di debolezza relativi all'intero sistema. Sono elementi appartenenti al contesto relazionale e sociale per il quale il processo viene strutturato con obiettivi a breve, medio e lungo termine. Gli obiettivi devono essere concreti, validi, raggiungibili e verificabili, in modo che le parti coinvolte nel processo possano seguire le fasi e individuare sia le criticità sia i vantaggi. Il motore che muove il processo è la motivazione a cambiare e ad apprendere nuovi modi nuovi di relazionarsi.

Il cambiamento è l’effetto dell’integrazione tra pensiero e azione, che passa per la decisione di accettare la diversità in tutte le sue forme. L’accettazione comporta la consapevolezza della difficoltà e delle esigenze della disabilità: che sia le strutture esterne che quelle interne cognitive ed affettive si modifichino.

Riprendo ancora l’invito di Canevaro agli educatori: essere consapevoli sia delle differenze che delle scelte etiche³². La proposta è impegnativa, ma imprescindibile. L’accettazione dell’altro comporta reciprocità di adattamento. Tutti cambiano nel processo educativo, docenti, strutture esterne e interne cognitive ed emotive. Tuttavia accettare la disabilità è una dinamica complessa: per accettare è necessario accogliere e conoscere. Da questo punto di vista la situazione è soggetta ad ambiguità: l’educatore deve conoscere l’altro. Ma nella tensione conoscitiva l’altro può correre il rischio di diventare oggetto di studio. In questo senso il compito di educare è ancora più complesso. L’educatore può “pensare di conoscere” se si appropria dei tratti biologici e diagnostici. Ma non accoglie la dimensione soggettiva della differenza. Rischia di far scivolare la relazione su un piano oggettivo e rendere inefficace il processo relazionale.

Da questo punto di vista, essenzialmente etico, è necessario che il processo d’integrazione abbia a cuore la formazione e la crescita armoniosa, invogliante e rispettosa dell’originalità di ognuno. L’educatore che si muove in tale senso crea opportunità di partecipazione alla cultura viva, quella che genera conoscenza e novità.

Se l’educatore focalizza nella *relazione* il ruolo della persona, si riappropria del fine professionale e agisce consapevolmente nel processo. Sollecita le potenzialità della persona creando una relazione di reciprocità in cui l’uno per l’altro si costituiscono occasione educativa³³. L’educatore, consapevole dei propri fini professionali, trasforma e partecipa alla vita, che è dialettica delle diversità, in manifestazioni biologiche, estetiche, culturali sociali³⁴.

Ritengo quindi che nel processo d’integrazione con la disabilità il

³² A. CANEVARO, *Handicap e scuol. Manuale per l’integrazione scolastica*, Carocci, Milano 1983.

³³ G. VICO, *Handicappati*, Edizione La Scuola, Brescia 1984.

³⁴ C. GUIDO, L. STELLACCI, *Manuale per il sostegno scolastico. L’integrazione del disabile nella cultura pedagogica*, Anicia, Roma 2001.

rapporto educativo sia essenzialmente etico, perché le relazioni sono arricchite dalle vibrazioni della diversità. È la diversità a sollecitare nell'educatore risposte a domande esistenziali e ad interrogativi etici, quelli posti dal dolore, dalla malattia, dalla differenza e dalla creatività della vita. L'educatore deve dotarsi di strumenti ermeneutici e riequilibratori, per dare senso alla irripetibilità e alla diversità. Con questa essenziale finalità etica, l'educatore afferma in primis nuovi modi di rileggere principi antichi, ma di fatto escludenti, come ad esempio l'idea *mens sana in corpore sano*.

Per l'antologia sui principi ispiratori del modello italiano di integrazione Canevaro propone anche il contributo di Vico. Secondo Vico, l'educatore deve compiere un'opzione di fondo teorico esistenziale per la persona quando affronta la problematizzazione ontologica della diversità³⁵ e della perfettibilità dell'essere persona. Il motivo è che nel riconoscere il valore di fondo della persona scompare ogni distinzione tra normalità e diversità e si fa spazio all'unicità e all'irripetibilità. L'irripetibilità ha una fenomenologia infinita che si manifesta anche con le caratteristiche del deficit fisico o mentale. Condivido la proposta: la persona è un tutto che trascende il dato, l'esistenza, il deficit. La persona con disabilità ha bisogni speciali, che richiedono un educatore capace di sostenere la molteplicità di connessioni e di potenzialità. Solo se l'educatore sa riconoscere il valore della differenza e sa sostenere i diversi linguaggi, quelli delle disabilità sensoriali, mentali e motori, può facilitare il dialogo e la costruzione del sé. È proprio dell'educazione comprendere dinamiche connesse con il conoscere, l'amare, l'appassionarsi, in cui è indispensabile rivolgersi intenzionalmente a qualcuno.

Secondo Vico conoscere l'altro è un atto etico: è rivolgersi a qualcuno che può costruirsi persona. Intendere l'allievo con disabilità relazionandosi in una dimensione paritaria è "aprirsi" per coglierne la specifica intenzionalità, che è il suo dover essere, che si costruisce nel procedere assieme verso un fine. Il rapporto educativo, secondo Vico, si colloca sul piano ontologico, nella relazione uomo-uomo, in cui c'è lo spazio interpersonale. Buber³⁶ nella sua rilettura dialogica chiama

³⁵ G. VICO, *Handicappati*, Ed. La Scuola, Brescia 1984.

³⁶ M. BUBER, *Il Principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997.

questa dimensione lo spazio dell’incontro in cui l’io diventa io e l’altro tu un vero io. È lo spazio del *noi* da costruire insieme, nel rispetto della soggettività: del “tu” non si può disporre a piacere, se non a rischio di perderlo, rendendolo un oggetto. È proprio nella complessa dinamica del relazionarsi che l’educatore può incorrere nel pericolo della oggettivazione. Avviene quando instaura una relazione con un tu “manipolato” che impedisce all’io di essere tale. La riflessione di Vico è quindi un invito a concepire l’educazione come una progressiva e reciproca attivazione e autenticazione del conoscere e dell’agire sia dell’educatore che dell’allievo.

L’autenticazione si realizza attraverso la vicinanza. L’integrazione ha bisogno di vicinanza. Per partecipare alla sua costruzione è importante generare relazioni e contesti di prossimità. Sono luoghi in cui l’educatore verifica la capacità di accettazione con la consapevolezza del senso del limite personale e con il riconoscimento delle potenzialità. Quando manca la consapevolezza, il limite rischia di non essere percepito. La disabilità viene collocata in uno spazio “altro”, senza soluzione di continuità tra il sé e il noi. Negli spazi di prossimità reale la disabilità può diventare parte della relazione e non estranea o altro da sé.

Risvegliarsi dall’illusione che la disabilità sia altro da sé, è il primo passo per sentirsi “esistenzialmente” prossimi alla disabilità o alla malattia, come suggerisce Susan Sontag³⁷

La malattia è il lato notturno della vita, solo che è una cittadinanza più *onerosa*. Tutti quelli che nascono hanno una doppia cittadinanza, nel regno dello star bene e in quello dello star male: preferiremmo tutti servirci solo del passaporto buono, ma prima o poi ognuno viene costretto a riconoscersi cittadino di quell’altro paese.

Al di là della metafora suggestiva, un concetto nuovo di salute e benessere, è stato introdotto proprio grazie alle persone con disabilità. La malattia non è più il lato oscuro della salute. La salute è un processo articolato tra un continuum di benessere e malattia.

L’educatore è chiamato a percorrere strade nuove e ad interpretare le differenze, quelle tra abili e disabili, tra malattia e salute, tra norma-

³⁷ S. SONTAG, *Malattia come metafora*, Einaudi, Torino 1992, p. 30.

le e patologico. L'integrazione ha bisogno di condizioni generali di benessere per non perdere di vista la totalità, e per non decomporre in particelle i suoi componenti. Effetto dell'integrazione è il benessere sulla globalità, sulle interazioni e non sulle causalità lineari.

L'approccio sulla globalità si trova nella prospettiva ecologica³⁸, in cui ogni soggetto ha la responsabilità e la possibilità di essere protagonista del benessere personale e relazionale. La persona con disabilità esce dal riduzionismo della categoria e diventa soggetto in rapporto con le proprie originalissime caratteristiche di individuo, in rapporto alle possibilità del contesto sociale.

Il processo d'integrazione, alla luce di questa prospettiva si problematizza: ogni intervento va pensato e orientato nella progettualità dei diversi sistemi, in cui la persona vive³⁹.

Per realizzare interventi di sistema, nell'antologia di Canevaro, troviamo il suggerimento pratico di Zelioli. La proposta è disseminare nei contesti *sostegni professionali* per integrare competenze pedagogiche, psicologiche e sociologiche. Fa riferimento in primo luogo all'ideazione progettuale dei professionisti, perché il processo esige l'approccio giusto, l'interpretazione adeguata, l'organizzazione ottimale. L'educatore che *si vive* in processo lavorando *con* altri sottopone il proprio modo di dare senso⁴⁰ alle cose, alle relazioni e attiva proposte in relazione ai diversi sistemi⁴¹.

A chi opera nei contesti d'integrazione sono richieste più competenze. In primo luogo, la capacità di teorizzare, poi identificare sia le aree problematiche sia le linee di forza per poi progettare un intervento strategico speciale. L'intervento ha una particolarità. Nasce originariamente come azione speciale, ma palesa la sua efficacia solo se è generatore di benessere ed efficacia per tutti. La questione è complessa, difficile a dirsi.

³⁸ M.G. BERLINI, A. CANEVARO *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. p. 90, La Nuova Italia, Firenze 2000.

³⁹ M. ZANOBINI, M. MORETTI, M.C. USAI, (a cura) *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento 2005.

⁴⁰ E. GOFFMAN, *Asylum*, Einaudi, Torino 1968. Goffman propone di "spezzare" la consuetudine per cogliere altri significati oltre la dimensione prospettica dell'io.

⁴¹ G. BATESON, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984. Bateson descriveva questo processo come una costruzione e ricostruzione progressiva e continuata delle nostre mappe del mondo.

La capacità di produrre risposte congrue, adeguate, efficaci per tutti richiede la formazione degli educatori su piani diversi. Una preparazione oggettiva, specializzata e vicina alla disabilità, che non va tuttavia disgiunta da un’attenzione soggettiva, filosofica alle radici personali e relazionali della soggettività. La formazione soggettiva richiede sia l’impegno etico sia quello scientifico, per apprezzare il valore della persona in quanto tale e ridurre lo spreco di umanità prodotto da condotte esclusive. La formazione sui piani integrati, oggettivo e soggettivo consente di acquisire la mentalità di essere trasformati ed essere promotori di cambiamenti.

La presenza nei contesti può stimolare trasformazioni reali. Le persone con disabilità rivelano esigenze e cambiamenti che vanno però riconosciuti, mediati e accompagnati dagli educatori. Si tratta di passare da quella che Goffman⁴² chiama accettazione fantasma ad una reale accettazione dell’altro che è partecipazione e condivisione. L’accettazione fantasma è una finzione, che illude e delude, perché non riconosce le differenze.

L’integrazione richiede invece flessibilità al cambiamento. Gli educatori diventano flessibili con l’agire riflessivo sull’identità professionale, sulla formazione teorica, sulle strategie di relazione. Leggono i problemi e hanno competenza nell’affrontarli rielaborando differenti opzioni educative. Sanno dare risposte specifiche a problemi non comuni⁴³, quando offrono opzioni all’interno di un progetto finalizzato sia al benessere sia all’efficacia⁴⁴.

La questione dell’efficacia dell’aiuto professionale è un fattore determinante nella prassi educativa. È stata posta in primo piano da Eysenck⁴⁵ e poi raccolta come sfida da Carkhuff⁴⁶ negli anni sessanta. Dagli anni ottanta le professioni di aiuto hanno conosciuto una vera esplosione quantitativa in ambito sanitario, sociale e nel volontariato. Sintomo strettamente correlato all’efficacia è il fenomeno della *burning out syndrome*, o collasso motivazionale, o abbandono di respon-

⁴² E. GOFFMAN, *Asylum*, Einaudi, Torino 1968.

⁴³ F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento*, pp. 163–4, Ed. La Scuola, Brescia 1997.

⁴⁴ M. GELATI, *Pedagogia Speciale, problemi e prospettive*, Corso ed., Ferrara 1996.

⁴⁵ H.J. EYSENCK vedi U. GALIMBERTI, *Enciclopedia di Psicologia*, Garzanti, Milano 1999.

⁴⁶ R. CARHUUFF, *L’arte di aiutare*, Centro studi Erickson, Trento 2005.

sabilità. Chi aiuta con efficacia, si rimotiva, si ricarica di energia professionale, che nasce dalla soddisfazione di saper essere e saper fare. Al contrario l'inefficacia porta a scaricare la batteria della motivazione. L'efficacia che si coniuga all'etica, affronta la realtà e smuove i potenziali sia delle persone sia dei contesti organizzativi.

Data la problematicità motivazionale del processo, gli educatori non vanno lasciati soli, e non possono pensarsi soli. La loro azione può essere efficace solamente se è integrata con azioni sinergiche e strategiche. La persona nel processo d'integrazione e di costruzione del proprio sé entra in un flusso eterogeneo di contatti che possono essere "o per il meglio o per il peggio", perché le relazioni umane non sono mai indifferenti, o neutre.

Ma spetta agli educatori promuovere interventi "per il meglio".

Con la rilettura guidata dei principi ispiratori del modello italiano, ho rintracciato alcuni punti nodali della complessità del rapporto integrazione — disabilità. Tutti sembrano convergere nella esigenza di consapevolezza professionale dell'educatore. Agli educatori si chiede di essere in formazione continua con la propria rete di significati per riconoscere le novità richieste dal cambiamento, che prevede perciò un continuo riposizionarsi nel contesto. Ho individuato l'intreccio di alcune costanti dei processi di integrazione: la problematicità, la molteplicità, la relazionalità, che consentono di dare concretezza ai progetti.

Per adattare le competenze educative e rispondere alle esigenze di integrazione abbiamo bisogno di una teoria robusta, ma flessibile, «di un modello per non vivere una subordinazione alla realtà»⁴⁷. Confrontando le tante esperienze d'integrazione, in particolare nelle scuole e nell'università, emerge che la ricerca di percorsi nei tanti saperi delle scienze umane si incrocia con la psicologia e con la filosofia dell'educazione, che impegna l'incontro e il confronto dell'educatore con l'etica del dare senso alla vita.

Ritengo che una sosta per riflettere sul significato esistenziale e professionale sia necessaria, perché il processo d'integrazione espone il ricercatore al dovere etico di misurarsi con la propria idea di uomo per dare concretezza alla costruzione di un progetto di autonomia.

⁴⁷ A. CANEVARO, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006, p. 25.

Non si tratta di una speculazione filosofica fine a se stessa. La ricerca del senso va accompagnata dagli strumenti di osservazione delle scienze umane, per accostare le idee alla concretezza delle verità sperimentate. Ritengo che dialogare in situazioni altamente emotive richieda il riconoscimento della difficoltà di stare nella situazione e poi l’individuazione di riferimenti teorici, esperienziali ed esistenziali. I riferimenti sia teorici sia strategici consentono di promuovere una qualificata autonomia nella relazione per il benessere personale e sociale.

Di fronte alla problematicità, la tentazione del disimpegno è forte. Gli educatori hanno bisogno di cercarsi luoghi per pensare e progettare, in cui arginare la demotivazione con punti di riferimento ideali e proposte concrete. Spazi per ricaricare la passione di educare. Le cause della demotivazione degli educatori sono molte ed è sufficiente accennare agli indicatori unanimemente riconosciuti, alla cultura che scoraggia la responsabilità personale e collettiva, alla fine delle ideologie, alla difficoltà di filtrare informazioni ed emozioni che pervade i diversi sistemi in cui siamo coinvolti. La motivazione è uno stato dinamico che si modifica in relazione al contesto e agli stimoli e si misura in relazione alla scelta, all’impegno. È costituita da un elemento determinante: dipende dalla percezione che la persona ha di *sé in rapporto* agli altri e al contesto⁴⁸.

1.4 Spunti di riflessione su esperienze di integrazione

Ho raccolto alcuni spunti di riflessione dalla mia esperienza personale sia perché coinvolta direttamente come educatore nella relazione educativa con persone con disabilità sia come formatore di educatori.

Il primo spunto è che il processo d’integrazione ha bisogno di tempi “speciali”, a volte lunghi. Ha bisogno di figure professionali che con costanza e sul lungo periodo abbiano ruolo e siano in grado di garantire stabilità al processo. Per capire cosa è effettivamente di aiuto alla realizzazione del percorso è necessario partire dal considerare le variabili della relazione della persona con la circostanza. *Il tempo è una variabile determinante.*

⁴⁸ R. VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Bruxelles 1994.

L'integrazione ha tempi propri e a volte è necessario modificare i contesti per far fronte alle esigenze particolari di oggi, che non saranno tuttavia quelle di domani, ma che vanno comunque previste.

Scoprire che il processo d'integrazione è una risorsa richiede tempo, tempo per conoscere, capire, accettare, ideare e progettare concretamente. Darsi tempo significa entrare nella possibilità di scoprire che solo accogliendo la dimensione di esigenze particolari e molteplici si possono avere dei benefici.

C'è bisogno anche di tempo per studiare, per conoscere, decidere e promuovere saperi. Proprio le istituzioni educative sono i contesti più qualificati per cogliere il nesso tra ciò che esiste e ciò che va pensato. Per sottrarre il problema dell'integrazione all'ipoteca dell'emergenza o della soddisfazione del bisogno emergente va riconosciuto il diritto e il dovere di procedere alla costruzione di una memoria comune. Ma per far questo gli operatori, gli educatori e le persone con disabilità hanno bisogno di collaborare e quindi di tempo per conoscere e recuperare qualcosa che appartiene al passato, o ad un'altra situazione, o ad un altro contesto. Per recuperare memoria e spazi di vicinanza con l'altro "diverso", o distante dalla situazione, è necessario creare *complicità* tra gli attori del processo.

Come dice Canevaro, la complicità è funzionale per collaborare: è necessario trovare «quel 5% di buono che c'è in ogni essere umano e quel 5% che è sufficiente per salvare il mondo».

Il secondo spunto è che il processo d'integrazione ha bisogno di persone capaci di stare nella dimensione del pensare e dell'agire dialogico. Il rischio di incursioni reattive e solipsistiche provocano interferenze e scompensi relazionali; la dimensione dialogica garantisce invece la scoperta delle originalità e degli elementi di condivisione. Scoprire le connessioni tra i diversi processi di apprendimento consente di entrare nel senso delle circostanze vedendo sotto una nuova luce assunti convenzionali⁴⁹.

Mi riferisco al concetto di attività e passività in educazione. Ho rilevato che l'atteggiamento veramente attivo, che è sintesi consapevole tra fare ed essere, può essere accompagnato paradossalmente anche da un comportamento "passivo ma riflessivo": non sempre è necessaria

⁴⁹ A. CANEVARO, C. BALZARETTI, G. RIGON, *Pedagogia Speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*. p. 127, La Nuova Italia, Firenze 1996.

l’attività immediata per creare connessioni. Anche l’apparente passività può assumere significato, perché può contenere elementi di positività. Il tempo dell’apparente passività può non essere vuoto.

L’osservazione di alcuni situazioni, studenti che sembrano non apprendere, e non partecipano ci suggeriscono una riflessione sul concetto di attività. Non sempre si tratta di vuota passività. Non sempre l’inattività può essere catalogata come tempo perso, perché entriamo in una strutturazione differente del tempo. Ho potuto rilevare, ma solo in tempi successivi al lavoro, che “quello studente” apparentemente passivo aveva invece vissuto l’esperienza in modo significativo, ma secondo il proprio tempo. Ha elaborato ed espresso successivamente l’apprendimento. Ha trasferito e creato una rete di connessioni di idee e rapporti e dato significato anche ad altre circostanze relazionali.

Uno spunto di riflessione è che con l’integrazione si amplia il concetto di attività e passività: l’apprendimento può avere luogo anche laddove non è immediatamente visibile l’attività. Ogni persona ha tempi propri, quelli necessari a rielaborare le informazioni che vengono traslate e adattate e legano il passato con il presente. C’è un ponte indefinito tra attività e passività: si lascia qualcosa, un’idea, un atteggiamento, un sentimento. La persona apprende e si avvia verso una dimensione che ancora non è conosciuta, neanche a chi vive il rapporto d’integrazione. È la dimensione dell’accettazione e del rifiuto che l’integrazione cerca di ricomporre: accettare qualcosa del deficit e rifiutare qualcos’altro che è disfunzionale e non genera benessere.

L’altro spunto di riflessione è che il cambiamento non va sempre d’accordo con la pacificazione e con il benessere immediato. Nel processo di cambiamento, la persona assume su di sé il rischio di incontrare lo spazio del dubbio, degli imprevisti, delle domande senza risposte, della passività e di tempi estenuanti. Cambiamento, apprendimento e integrazione si intrecciano con realtà particolari e possibilità inesprese, con dati certi e previsioni dubbie. Per consentire all’integrazione di diventare fonte di apprendimento vanno tenuti insieme elementi dissonanti e discordanti come la significatività soggettiva e quella oggettiva. Ogni elemento non è un bene assoluto, ma elemento di un binomio che in alcune fasi del processo può esprimere criticità. È significativa sia la soggettività del sentire e del pensare della persona, sia l’oggettività delle richieste del contesto. Dare senso alla criticità è parte del processo

d'integrazione. Solo lavorando sull'incidente critico, sulla difficoltà, sulla non accettazione, si evolvono contemporaneamente il progetto, l'educatore, l'organizzazione, la persona con disabilità.

1.5 Postilla per gli educatori: La tentazione del disimpegno

Il disimpegno è una tentazione forte, soprattutto quando la vicinanza con la disabilità rende assordanti le mancanze, i limiti, la distanza dagli obiettivi e infine una continua riformulazione delle finalità. Se la motivazione è, (e non può non essere) energia, non possiamo affidarci ad una dissertazione scientifica sulla necessità di essere motivati.

La ricarica avviene per contagio di umanità, attraverso quel processo che conosciamo quando si è vittime di un virus, ma che produce effetti altrettanto rilevanti quando il morbo è benefico. Ci sono alcuni educatori che, anche se non pedagogisti, sono direttamente coinvolti in relazioni difficili e problematiche.

Sono uomini e donne che hanno lasciato tracce educative che possono essere rilette con questa funzione rimotivante. Spesso sono educatori che non danno risposte, fanno domande. Sono direttamente impegnati e nutrono una ferma speranza che la loro difficoltà sia momentanea, perché il compito che li riguarda è decisamente più alto.

Riescono a risvegliare la voglia di educare, facendo bene attenzione a non sentirsi maestri, ma educatori esistenzialmente interessati all'umanità, quella che fa sentire il limite e aumenta le possibilità.

Ho inserito questa postilla per creare una sosta nella trattazione su disabilità e integrazione e per mostrare quanto in questo settore la motivazione ha un ruolo centrale. La motivazione è radicata nella percezione che la persona ha di sé, nel suo essere in relazione. Assistiamo ad una demotivazione generalizzata degli educatori, che sentono il bisogno di strumenti di lettura e di intervento. C'è anche un'altra fonte di demotivazione: la mancanza di spazi vuoti e aperti al confronto, alle contaminazioni benefiche, agli sconfinamenti epistemologici.

Desidero proporre prima un'esperienza di contagio rimotivante e poi alcune postille da autori che ritengo particolarmente efficaci.

L’esperienza fa riferimento ad un incontro di counselling educativo con una studentessa con disabilità. È insegnante di sostegno nella scuola primaria con un bambino con gravi difficoltà mentali. Raccontava di sentirsi impotente e quindi demotivata. Metteva in dubbio sia la sua professionalità sia la scelta di laurearsi, perché non trovava alcuno strumento di motivazione e di efficacia. Abbiamo deciso, all’interno di un contratto di counselling educativo, di cercare nello studio elementi di rimotivazione. Il suo obiettivo era: trovare uno spazio di riflessione per ricollocarsi professionalmente tra il “fare educazione” ed “essere educatore”.

La studentessa riconosceva di aver bisogno sia di uno spazio per pensare sia di entrare in contatto con la sua dimensione affettiva. Avvertiva il “fare” come la cosa più importante, ma contemporaneamente sentiva di agire senza progettualità. Assumeva atteggiamenti inefficaci, in cui perdeva di vista il senso e la motivazione. Pensava di essere inadeguata e impotente, voleva tornare a sperare e avere la motivazione vera.

Ha letto il romanzo di Pontiggia e ne ha tratto alcuni spunti rimotivanti. Lo scrittore, parla da padre della disabilità: si offre alla narrazione e nella narrazione si osserva. Guarda alla sua vicenda umana con occhio distaccato, ma con vicinanza affettiva.

La studentessa nelle parole di Pontiggia ha raccolto l’invito alla prudenza: «Proporrei più delicatezza con l’handicap, più riguardo. Ci ricambierò»⁵⁰. La lettura di queste parole ha toccato e messo in moto alcune riflessioni: con la disabilità ci vuole prudenza, delicatezza e speranza. La studentessa ha spiegato così. «La delicatezza per me che sono insegnante può avere questo significato: prendermi tempo e imparare a stare nelle relazioni con vicinanza affettiva. Le parole di Pontiggia sono vere, sono ricche di pensieri, perché frutto di esperienza di vita mescolata alla rielaborazione personale».

L’apprendimento per lei è stato: agire con prudenza e vicinanza. Così può corrispondere alla dialettica dell’integrazione che richiede di confrontarsi costantemente con i limiti e con le possibilità delle persone con disabilità.

⁵⁰ G. PONTIGGIA, *Nati due volte*, Mondadori, Milano 2000.

A questo punto, desidero proporre a puro scopo di “contagio” rimo-
tivante la rilettura di alcune pagine di tre autori, Don Lorenzo Milani,
Albert Camus, M. Teresa Romanini. Sono molto diversi tra loro, ma
accomunati da alcuni elementi ispiratori e hanno alcune passioni in
comune. Sono tutti e tre alla ricerca di una personale chiarezza teorica
ed etica, sentono il bisogno di un riferimento ideale. Soprattutto hanno
interesse per la costruzione di strumenti che avvicinano alla concre-
tezza del bisogno esistenziale. Infine, hanno avvertito il rapporto tra
motivazione personale e comunicazione e hanno cercato percorsi di
relazione personale autentica.

Prendiamo l’esperienza di Don Milani. La sua parabola come edu-
catore è limitata nel tempo e nello spazio, ma le sue parole hanno an-
cora l’effetto di una sferzata benefica. La sua voce si leva per arginare
la tentazione di semplificare e ridurre il compito educativo ad istru-
zione. Don Milani aveva alcune certezze, incrollabili, che si ritrovano
sparse, come semi nel suo diario di lavoro. Ne riproponiamo alcune.
Sono frasi brevi, piccole verità che fanno venir voglia di rimuginarci
su, perché sono questioni che riguardano tutti, e alle quali ognuno è
chiamato a trovare risposte.

Il problema della scuola è garantire a tutti l’istruzione, ai più deboli, ai me-
no dotati. L’abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più dif-
ficile. Qualche volta viene la tentazione di toglierseli di torno. Ma se si
perde loro la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e re-
spinge i malati.

Mettersi insieme con gli altri alla pari mai sopra

Dare quel che si ha

Un educatore che si diverte e fa divertire: tutto è nuovo, perché è comune

I care

Il sapere serve solo per essere dato: il vero sapere nasce dall’incontro con
l’altro

La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di
tornare. Però chi era senza basi, lento, svogliato si sentiva il preferito. Ve-
niva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la
scuola fosse tutta per lui, finché non aveva capito, gli altri non andavano
avanti.

Il fine ultimo della scuola è dedicarsi al prossimo, il fine immediato è intendere e farsi intendere.

Se uno aveva un problema si cercavano assieme le soluzioni. Uno aveva una paralisi alla gamba: noi si andava da lui poi con una barella si portava a scuola.

Non si va in un ambiente che non si conosce [...] cominciando ad insegnare.

La seconda proposta è Albert Camus, un romanziere che guardava se stesso per ritrovarsi e ricostruirsi. Porta avanti questo compito ripensando spesso ad un educatore, al suo maestro di scuola. Ne *Il primo uomo*⁵¹ racconta dell’interiorità dell’uomo–scrittore, che demotivato ritrova l’equilibrio, la misura umana, intellettuale, personale e sociale. Anche di lui raccogliamo alcune parole, che muovono pensieri e sentimenti e suggeriscono la vastità educativa.

Il maestro aveva fatto valere tutto il suo peso di uomo per modificare il destino di questo ragazzo che gli era stato affidato, e di fatto ci era riuscito. Era stato lui a lanciare J. nel mondo assumendosi da solo la responsabilità di staccarlo dalle sue radici perché andasse a fare scoperte ancora più grandi.

Le lezioni erano sempre interessanti, per la semplice ragione che lui amava appassionatamente il proprio mestiere, il suo metodo consisteva nel rendere vivo e divertente l’insegnamento. Al momento sapeva estrarre dall’armadio dei tesori le collezioni di minerali, la lanterna magica, aveva inventato gare di calcolo mentale.

Scuola come uscita dalla fortezza della miseria: la scuola offriva gioie e amavano in essa con passione ciò che non trovavano a casa dove povertà e ignoranza rendevano la vita più chiusa come una fortezza senza ponte levatoio.

Anche in altre classi si insegnavano tante cose ma come si ingozzano le oche: un cibo confezionato e si invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del maestro si sentivano di esistere e che lì si giudicava degni di scoprire il mondo.

Degni di essere accolti nella sua vita personale: il maestro raccontava la propria storia e quella di altri ragazzi, esponeva i propri punti di vista, ma

⁵¹ A. CAMUS, *Il Primo uomo*, Bompiani, Milano.

non le proprie idee. Soprattutto parlava della guerra e delle sofferenze dei soldati e quando

l'orario glielo permetteva leggeva un libro e J. ascoltava con tutto il cuore una storia che il maestro leggeva con tutto il cuore.

L'altra proposta è quella di una psicoterapeuta. M. Teresa Romanini, un medico, una pediatra e neuropsichiatra infantile, analista transazionale. Impegnata a curare le ferite dell'anima, soprattutto quelle dei bambini, per accompagnarli nel diventare persone. Le idee, prese qui a stralcio a mo' di aforismi, sono raccolte nel testo pubblicato postumo *Costruirsi Persona*⁵²

Per dare il permesso di vivere e il diritto al divertimento e alla gioia il primo passo è l'autenticità dell'interesse e anche la nascita spontanea del divertimento nel lavoro analitico, catalizzata dall'analista. (Romanini, 1995)

Appuntiamo l'attenzione sulle forze delle persone, sul loro meraviglioso potere di adattamento, sul loro coraggio e sulla loro intelligenza nell'affrontare situazioni difficili...centriamo l'attenzione sulla loro grande capacità di vita ...è sulla scala di vita che possiamo più pienamente realizzare la vita e l'amore, cui abbiamo diritto per nascita (Romanini 1992)

Ognuno proprio ognuno è il centro del mondo...persona si diventa progressivamente, lungo tutta la vita, in quel rapporto tra la vita in adattamento (copione) e la vita vera, e cioè tra difesa dagli altri e rischio della conoscenza affettiva che continua tutta la vita e fa sì che si possa dire della creatura umana (dal suo concepimento alla morte) che è solo conflitto e insieme persona (Romanini, 1997)

È possibile aiutare una persona a ritrovare il senso della sua vita senza avere un proprio senso della vita?

È possibile rapportarci con le domande ultime della persona umana senza essercele poste in precedenza o senza porcele insieme all'interlocutore?

È possibile analizzare la mente umana senza partire da una ipotesi di lavoro che ne definisca struttura e funzione? (Romanini 1990)

⁵² M.T. ROMANINI, *Costruirsi persona*, Edizioni La Vita Felice, Milano 1999.