

**Dario Ianes e
Andrea Canevaro**
(a cura di)

ORIZZONTE INCLUSIONE

Idee e temi da vent'anni
di scuola inclusiva

Erickson

Negli ultimi venti anni l'inclusione scolastica ha percorso una strada lunga e importante: dalla Legge quadro sulla disabilità alla Legge 170 sui DSA, fino alla recente normativa sui Bisogni Educativi Speciali, passando per l'affermazione della visione biopsicosociale ICF-OMS. Le Edizioni Erickson, che hanno seguito da vicino ognuna di queste tappe fondamentali, raccolgono in questo volume una selezione di alcune delle voci che hanno segnato più a fondo la storia dell'integrazione scolastica, e che tracciano la linea da seguire verso il nostro orizzonte: Orizzonte inclusione.

Con i contributi di

Tom E. Arnkil, Albert Bandura, Simon Baron Cohen, Zygmunt Bauman, Luigi Berlinguer, Camillo Bortolato, Brian Butterworth, Roberta Caldin, Antonio Calvani, Andrea Canevaro, Fabio Celi, Anna Contardi, Paolo Cornaglia Ferraris, Cesare Cornoldi, Lucio Cottini, Boris Cyrulnik, Gianluca Daffi, Edward De Bono, Tullio De Mauro, Flavio Fogarolo, Fabio Folgheraiter, Howard Gardner, Dario Ianes, Claudio Imprudente, Raffaele Iosa, Matteo Lancini, Matilde Leonardi, Marco Lodoli, Daniela Lucangeli, Vito Mancuso, Gian Marco Marzocchi, Enrico Micheli, Edgar Morin, Sergio Neri, Gianluca Nicoletti, Salvatore Nocera, Joseph D. Novak, Marisa Pavone, Alberto Pellai, Gustavo Pietropolli Charmet, Massimo Recalcati, Carlo Ricci, Carlo Scataglini, Eric Schopler, Robert J. Sternberg, Lorella Terzi, Mario Tortello, Stefano Vicari, Michele Zappella, Cesarina Xaiz.

ISBN 978-88-590-1082-1



9 788859 010821

€ 18,50



Indice

<i>Presentazione</i> di Dario Ianes e Andrea Canevaro	15
Idea 1 Scuola	
<i>Un'idea di cultura, un'idea di scuola</i> di Tullio De Mauro	23
<i>Cultura scientifica e partecipazione democratica</i> di Luigi Berlinguer	27
<i>Conversazione tra un insegnante e un allievo nel bar davanti alla scuola</i> di Marco Lodoli	31
<i>Il ruolo della scuola nella tutela dei minori</i> di Fabio Folgheraiter	33
<i>Il metodo dialogico: una scuola aperta a tutti</i> di Tom E. Arnkil	37
<i>Cosa resta della scuola?</i> di Massimo Recalcati	39
<i>La fatica di diventare grandi</i> di Gustavo Pietropolli Charmet	43
Idea 2 Apprendimento	
<i>Stili cognitivi di elaborazione dell'informazione</i> di Cesare Cornoldi	49
<i>Come facilitare un apprendimento realmente significativo per tutti gli alunni</i> di Joseph D. Novak	53
<i>ADHD a scuola</i> di Gian Marco Marzocchi	57
<i>Il metodo analogico intuitivo: ritrovare la strada</i> di Camillo Bortolato	63
Idea 3 Autismo	
<i>La ricerca cognitiva sull'autismo</i> di Simon Baron Cohen	71
<i>Io sento diverso</i> di Paolo Cornaglia Ferraris	75
<i>Bullismo e autismo</i> di Michele Zappella	79
<i>Autismo: cosa succede quando l'età avanza?</i> di Lucio Cottini	83
<i>Integrazione scolastica e autismo: alcuni aspetti essenziali</i> di Enrico Micheli e Cesarina Xaiz	87
<i>Autismo e comunicazione</i> di Eric Schopler	93

Idea 4	Famiglia e vita adulta	
	<i>Famiglia e sviluppo delle autonomie</i> di Roberta Caldin	99
	<i>Non da soli: il sostegno dei servizi e della comunità</i> di Marisa Pavone	103
	<i>Educare all'autonomia sociale ragazzi con sindrome di Down</i> di Anna Contardi	107
	<i>Una notte ho sognato che parlavi</i> di Gianluca Nicoletti	109
Idea 5	Pensiero e cognizione	
	<i>Le influenze dei pari nella costruzione sociale e nella validazione dell'autoefficacia</i> di Albert Bandura	115
	<i>Come aiutare gli alunni discalculici</i> di Brian Butterworth	121
	<i>È possibile insegnare a pensare?</i> di Edward De Bono	125
	<i>Intelligenze multiple in classe: come individualizzare la didattica</i> di Howard Gardner	129
	<i>Applicarsi a «ben pensare»</i> di Edgar Morin	135
	<i>L'intelligenza dell'errore</i> di Daniela Lucangeli	139
	<i>Che cosa sono gli stili di pensiero e perché ne abbiamo bisogno</i> di Robert J. Sternberg	143
Idea 6	Emozioni	
	<i>Costruire la resilienza</i> di Boris Cytulnik	155
	<i>La Narrativa Psicologicamente Orientata come strumento di prevenzione e promozione della salute in classe</i> di Alberto Pellai	161
	<i>L'intervento psicoeducativo nei disturbi emozionali</i> di Fabio Celi	165
Idea 7	Integrazione e inclusione	
	<i>Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione</i> di Andrea Canevaro	171
	<i>Una vita imprudente</i> di Claudio Imprudente	183
	<i>Alcuni punti fermi sullo sviluppo dell'integrazione</i> di Sergio Neri	187
	<i>10 dimensioni di lavoro per dare concretezza a un'integrazione di qualità</i> di Mario Tortello	193
	<i>Diritti e valori alla base dell'integrazione</i> di Raffaele Iosa	199
	<i>La dialogica della speciale normalità</i> di Dario Ianes	203
	<i>La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF e il modello biopsicosociale di salute e disabilità</i> di Matilde Leonardi	215

	<i>Quando non c'era l'integrazione scolastica</i> di Salvatore Nocera	221
	<i>L'integrazione scolastica degli alunni con grave disabilità</i> di Carlo Ricci	227
	<i>L'educazione al tempo delle migrazioni</i> di Zygmunt Bauman	231
Idea 8	Bisogni Educativi Speciali	
	<i>ADHD Homework Tutor</i> di Gianluca Daffi	239
	<i>L'approccio della capacità (capability approach) applicato alla disabilità e ai Bisogni Educativi Speciali</i> di Lorella Terzi	243
	<i>Il bambino e l'adolescente con disturbi del comportamento: dai pregiudizi alle evidenze scientifiche</i> di Stefano Vicari	247
Idea 9	Tecnologia	
	<i>Tecnologie e competenze compensative</i> di Flavio Fogarolo	255
	<i>Affetti e relazioni degli adolescenti «nativi digitali»</i> di Matteo Lancini	259
Idea 10	Insegnanti	
	<i>L'evoluzione dell'insegnante di sostegno</i> di Dario Ianes	265
	<i>Fare sostegno...</i> di Carlo Scataglini	273
	<i>Strategie e insegnanti efficaci</i> di Antonio Calvani	279
	<i>L'educazione: logos + caos</i> di Vito Mancuso	285
	Lista delle fonti	291

Tullio De Mauro

Un'idea di cultura, un'idea di scuola

C'è speranza se questo accade a Vho: nel 1963 Mario Lodi intitolò così il primo dei suoi famosi diari didattici, una sorta d'archetipo dei rendiconti che in questi anni maestri e maestre, soprattutto, ma anche altri insegnanti ci hanno dato del loro lavoro. C'è speranza se questo accade in questi nostri giorni in queste nostre scuole, viene fatto di dire leggendo le pagine di testimonianza di tanti insegnanti sollecitati dalle Edizioni Erickson a raccontarsi nel loro concreto lavoro nelle classi.

Sono giorni non facili per le scuole, e non solo in Italia. I tipi di difficoltà sono differenti. Nelle vaste plaghe della povertà, dalla Cina interna e dalle aree rurali del subcontinente indiano all'America Latina, all'Africa, la scuola è alle prese con la lotta contro l'analfabetismo, mezzi e risorse scarseggiano, la vita è assai difficile, ma fini e tecniche di lavoro sono evidenti, immediatamente chiaro è il senso umano e intellettuale dell'opera di chi insegna. Diversa è la condizione in molti Paesi del mondo più ricco, come si dice, più «sviluppato», qui chi insegna avverte ragioni di incertezza sui fini e sui modi del proprio lavoro. Il fatto è che nei Paesi ricchi i sistemi scolastici, operanti a volte da secoli, sono organizzazioni di grande complessità, non è possibile che mutino rapidamente e, invece, è rapido e incalzante l'affiorare di nuove richieste e urgenze educative nelle società sviluppate in cui le scuole operano. Ma il sistema non si vede, si vedono però e sono ben raggiungibili, a portata di mano e di voce, gli insegnanti, che diventano così immediato oggetto di richieste e urgenze.

In Italia a queste ragioni di difficoltà per dir così planetarie si sommano ragioni tutte nostre. Ragioni non liete a dirsi. L'opinione pubblica, l'informazione corrente, i decisori politici non si rendono conto dell'enorme lavoro di promozione della cultura che hanno fatto e fanno le nostre scuole per raccogliere e soddisfare i bisogni di più elevata istruzione affiorati di decennio in decennio negli strati anche più svantaggiati della popolazione. La storia si è ripetuta più volte. Nel quindicennio 1895-1910, nel 1945-1960, nei recenti anni Novanta, maturò nelle popolazioni il bisogno di un livello più alto di scolarità: dapprima l'obiettivo fu almeno qualche anno di scuola elementare, che per tutto l'Ottocento era restata privilegio di pochi, poi fu la licenza elementare (riservata ancora nel 1946 a meno d'un terzo della popolazione), poi, ancora, venne la spinta a varcare la soglia della media inferiore, a spingersi nella secondaria superiore, ad affacciarsi — perfino! — all'università. E tutte le volte furono gli insegnanti a raccogliere queste spinte, a soddisfare questi bisogni, ben prima che le classi dirigenti mettessero mano ai necessari provvedimenti di revisione e rinnovamento delle scuole, anzitutto alla fine del decennio giolittiano, portando a carico dello Stato (e non più dei comuni) le spese per gli stipendi dei maestri e per l'edilizia scolastica, poi creando, almeno sulla carta, la scuola media unificata nel 1962 e riprogrammandola adeguatamente solo nel 1979, poi ancora, pressati dalla richiesta delle giovani leve e della società, avviando una riforma della secondaria superiore nel 1999, sciaguratamente interrotta dai cambi di maggioranza e ripresa solo ora, in qualche modo.

È scritto nelle statistiche scolastiche e nella storia della nostra scuola: i nostri gruppi dirigenti, nel senso ampio del termine (politici di vario orientamento, opinionisti male informati e peggio informanti, intellettuali di grido), paiono destinati ad arrivare sempre buoni ultimi, quando i grandi processi di scolarizzazione si avviano al loro termine sulla pelle e per opera di gente comune e insegnanti.

Questa storia pochi la sanno e nessuno quasi la racconta. Era un Paese di analfabeti l'Italia del primo Novecento. Era un Paese con il sessanta per cento di adulti senza licenza elementare l'Italia postbellica: nel 1951 l'indice di scolarità era di tre anni di scuola a testa, e ciò collocava l'Italia tra i Paesi sottosviluppati. Nei Paesi sottosviluppati oggi è salito a 6 anni, ma in Italia è salito a 11, alla pari con l'indice medio degli altri Paesi ricchi. Da Paese in linea con i Paesi sottosviluppati l'Italia è passata al livello di Paese

sviluppato. Lo dobbiamo alla voglia di istruzione e alla capacità della scuola di corrispondervi. Per un Pasquale Villari o per uno Zanotti Bianco, con il suo *Il martirio della scuola in Calabria*, o per un Calamandrei, con i suoi memorabili scritti sulla scuola, per i pochissimi che questa storia a mano a mano l'hanno raccontata, cento e cento penne accademiche e giornalistiche l'hanno taciuta, alcuni, come avrebbe detto don Milani, «con l'aggravante della buona fede», cioè per schietta ignoranza. Gli stenti dei ceti dominanti nel darsi il necessario impegno e le risorse per organizzare meglio le scuole in funzione di crescenti esigenze di istruzione sono stati percepiti come se degli stenti fossero responsabili gli insegnanti e si sono tradotti in convinzione di una presunta insufficienza loro, degli insegnanti, una ben miserabile foglia di fico per le vergogne di classi dirigenti miopi e neghittose. Le conseguenze sono scritte in titoli di saggi, libri, trasmissioni televisive: *La scuola fallita*, *Il fallimento della scuola pubblica*, *Il fallimento della scuola di massa*, *La scuola s'è rotta*, *La scuola è fallita*. Amen, come si dice, amen e così sia. No, risponde il coro della nostra scuola, no, così *non* sia.

Una volta, parlando dei miei vecchi professori, mi sono appropriato di vecchi versi di Kipling che partivano da una esortazione dell'*Ecclesiaste*. Mi sia permesso di ripeterli qui come è giusto: «*Let us now praise famous men / men of little showing. / For their work continueth / and this work continueth / broad and deep continueth, / greater than their knowing*». Qualcuno ora aggiunge all'*Ecclesiaste* «and women», ma qui *men* vuol dire «umani», *homines*, non *vir*i soltanto, come spesso avviene per l'italiano *uomini*. E dunque «*Lodiamo ora uomini famosi / uomini che poco compaiono. / Perché l'opera loro continua. / vasta e profonda continua / più grande di quanto essi sappiano*».

Massimo Recalcati

Cosa resta della scuola?

Due punti, secondo me, sono insostituibili per il mestiere di insegnante e per la scuola come istituzione.

Il primo riguarda, appunto, la scuola come istituzione. Ovvero il tema dell'obbligatorietà, se vogliamo chiamarlo così. La scuola è scuola dell'obbligo, fino a un certo punto. Le medie sono medie dell'obbligo.

Perché dobbiamo mettere il valore a questa dimensione dell'obbligatorietà? Secondo Jacques Lacan, il mio maestro, nella scuola (e lui pensava soprattutto alle elementari) siamo di fronte a un trauma. Ogni bambino che vi entra incontra il trauma della *dematernalisation de la langue*, la dematernalizzazione della lingua. Deve parlare in un'altra lingua rispetto a quella degli affetti primari, a quella calda che circonda il suo stare in famiglia.

Un mio paziente, che aveva problemi scolastici molto gravi, mi raccontò il modo in cui li risolse improvvisamente. Frequentava una scuola elementare in un paesino di provincia e la sua casa era di fronte alla scuola, dunque, quando gli scappava di andare in bagno, chiedeva alla maestra «posso uscire?», attraversava la strada e andava a farla a casa. E finché continuava in questo tragitto c'era una sorta di inibizione ad assimilare. L'assorbimento del sapere era interdetto. Non c'era *dematernalisation de la langue*. A un certo punto, però, la maestra se ne accorse, lo trovò per strada e gli chiese «Dove vai? Anche nella scuola ci sono i bagni!». Da quel momento, ebbe luogo una separazione dalla cosa familiare, dalla lingua materna. Poteva fare la

pipì o la pupù nella scuola. Qualcosa si staccò, qualcosa si separò. E quindi divenne possibile l'apprendimento.

Sappiamo che alcuni bambini con grandi difficoltà nell'apprendimento sono bambini che parlano solo la lingua materna, cioè che non hanno simbolizzato sufficientemente il tempo della separazione: la scuola è veramente questa legge, questa istituzione che viene a separare e ad aprire dei mondi nuovi che sono mondi diversi da quello della famiglia.

Il secondo punto, su cui non insisterò mai abbastanza, è l'importanza insostituibile (lo dirò in modo semplice) dell'*ora di lezione*. Nessuno quando parla della scuola parla più dell'ora di lezione. Di quello che accade in un'ora di lezione.

Molti di noi, io per primo, possono testimoniare che in un'ora di lezione può cambiare l'esistenza. Può cambiare la vita. Può essere un incontro che può spalancare mondi impensabili sino a quel momento. E penso che questo sia il mestiere dell'insegnante: saper tenere un'ora di lezione.

Recentemente ho avuto modo di notare che è stata molto criticata la psicologizzazione della funzione dell'insegnante. L'insegnante non è uno psicologo. In un convegno ascoltavo un professore di liceo di filosofia che si vantava del fatto che i suoi allievi gli facevano delle confidenze sulla propria vita privata.

No: un professore deve spiegare Spinoza, Hegel, deve far amare Ungaretti, deve far amare i libri. Perché è quando il libro diventa un corpo, che la vita produce antidoti al male. È questa l'unica forma di prevenzione possibile.

Come diceva Pasolini: è come mettere il sapere, la cultura sopra la droga. È una sua formula: c'è la droga dove non c'è la cultura. E dove c'è la cultura, non c'è la droga. Ma perché ci sia la cultura ci vogliono dei testimoni, e i testimoni sono gli insegnanti. Il testimone è il maestro, il professore che sa tenere l'ora di lezione e sa generare trasporto. In psicoanalisi si chiama «transfert». Mettere in movimento, far sì che le teste non cadano sui banchi. Tenere svegli: è questo il primo obiettivo di un insegnante. Fare in modo che la testa non cada supina sul banco. Alludere all'esistenza di altri mondi. Di un altrove.

Chiudo con due citazioni che sono due grandi elogi dell'ora di lezione.

Io ho una sola certezza. Che la presenza dei miei allievi in classe dipende strettamente dalla mia. Il mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo

in particolare. Dalla mia presenza alla mia materia. Dalla mia presenza fisica, intellettuale, mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione. È immediatamente percepibile nei ragazzi la presenza del professore calato a pieno nella sua cattedra. (Daniel Pennac)

* * *

Adoro insegnare. Di rado mi sento così bene come quando sono qui con le mie pagine di appunti, i miei testi sottolineati e persone come voi. Per me non c'è altro nella vita che valga l'ora di lezione. E a volte, quando siamo nel mezzo di una discussione, quando ad esempio anche uno solo di voi con una frase è arrivato al cuore del libro di cui si parla, vorrei urlarvi: amici miei, allievi miei, tenetevi cari questi momenti perché una volta usciti di qui accadrà di rado — se non mai — che qualcuno vi parli o vi ascolti nel modo in cui vi parlate o vi ascoltate tra voi e con me qui, noi, in questa stanzetta spoglia e luminosa. (Philip Roth)

Gustavo Pietropoli Charmet

La fatica di diventare grandi

Gli adolescenti difficili fanno fatica a diventare grandi. I ragazzi che sono difficili da tenere all'interno del dispositivo scolastico sono caratterizzati dal fatto che non hanno paura e non sperimentano sentimenti di colpa: non hanno paura delle sanzioni scolastiche, familiari e sociali rispetto alla loro tendenza a sfidare e superare il limite. Ciò che fanno e organizzano nel sistema nel quale si muovono non suscita in loro sentimenti di colpa, né preventivi, né facenti seguito ai problemi che provocano. Questo aspetto mi è sempre sembrato da tenere in considerazione nel momento in cui si vuole riuscire a strutturare un intervento educativo all'interno di un sistema, come quello scolastico, ad esempio, e non un intervento organizzato sull'individuo. Bisogna agire sul fatto che i ragazzi possano provare un vago sentimento di colpa rispetto a un limite nel tempo, nello spazio, nel movimento e che consenta di organizzare una procedura che può fare stare bene loro, i loro compagni e gli adulti che li aiutano.

I ragazzi difficili non riescono a vedere nella scuola il suo significato simbolico e istituzionale e, non riuscendo a intercettare questo aspetto, sono portati a privare anche il docente del proprio significato simbolico. Per loro resta quello che appare: una persona, un adulto e nient'altro. Ma un adulto deve raggiungere un certo livello di autorevolezza per riuscire a pilotare il gruppo classe verso degli obiettivi. Il fatto di non riuscire a cogliere il significato simbolico della scuola non aiuta questi ragazzi a integrarsi e non permette loro di indossare il ruolo affettivo di adolescenti, di studenti e di

utilizzare, quindi, le mediazioni che questi ruoli offrono per interagire con i coetanei che compongono il gruppo, la classe e gli adulti che sostengono la funzione del gruppo stesso.

Inoltre questi ragazzi fuori dalla scuola non sono aiutati a capire quali siano il loro ruolo e la loro funzione sociale. Il ruolo di studenti li aiuterebbe a individuare una soluzione soddisfacente, invece si muovono in un contesto privo di riti e passaggi, e non riescono a individuare dove si trovano nel contesto sociale né quali siano le loro funzioni, quali i loro diritti e doveri.

Dal punto di vista educativo, questo nodo diventa cruciale ed è fondamentale fare una riflessione perché i passaggi da un ruolo a un altro oggi vengono decretati dal mercato dei consumi e dalla partecipazione alla vita di gruppo. Il più delle volte questi adolescenti hanno alle spalle dei genitori che non sanno svolgere il proprio compito. Sono genitori che si scansano dalle responsabilità, che non riescono a chiedere e imporre al figlio di onorare l'autorità del padre e la funzione della madre.

Sono ragazzi che hanno un'evidente difficoltà a credere che esista un tempo, detto futuro, in cui si realizzeranno il loro desiderio e il loro progetto. Un tempo nel quale loro stessi, diventati adulti, avrebbero o avranno bisogno di quello che oggi potrebbero mettere nella loro mente. Un tempo in cui ciò che hanno imparato servirà per lavorare creativamente e per riuscire a farsi amare e ad amare a loro volta, molto di più di quanto non riescano a fare oggi.

Sono orfani di futuro. In molti casi la situazione è aggravata da forti difficoltà a costruire un rapporto amoroso, una coppia. Non riescono a cogliere l'importanza di avere accanto qualcuno che li aiuti e li sostenga durante la crescita e non capiscono che è molto più faticoso crescere senza famiglia, senza futuro, senza coppia, senza riti.

È una situazione di sostanziale solitudine e di incredulità quella in cui si trovano, senza qualcuno che dia loro una mano per capire dove sono, cosa stia succedendo e quali siano le scelte possibili.

Una delle soluzioni possibili che viene spontaneamente in soccorso di questi ragazzi può essere rappresentata dal gruppo classe. Per questo dovremmo puntare molto sullo sviluppo delle capacità e delle funzioni che il gruppo può svolgere: una *funzione anti-dispersione*. Sarebbe importante favorire, stimolare, molto di più di quanto non mi sembra succeda, una riflessione condivisa fra i docenti del consiglio di classe su come sta il grup-

Gianluca Nicoletti

Una notte ho sognato che parlavi

*A me piace giocare con le visioni, con sguardi laterali,
con pregiudizi gloriosi e sventatezze ardite.*

La vita è colma di paradossi, e la mia lo è in modo particolare. Aver lavorato tutta la vita per dare di me un'immagine di persona, diciamo, eterodossa — per non usare termini più forti — o per lo meno per mostrare una personale attitudine alla spudoratezza come regola di vita, e poi trovarmi a incarnare il ruolo del bravo padre, del padre eroico, del padre attento, del padre meraviglioso... insomma, di tutte queste cose che sento su di me da quando è uscito il mio libro.¹

Io, che tutto ho fatto nella vita per non avere un figlio. Salti mortali, irreversibili *défaillances*, viaggi improvvisi: tutto. È stata mia moglie che a un certo punto mi ha costretto con le spalle al muro a fare il primo figlio, e il secondo pure, perché non avevo nessuna vocazione a fare il padre. Non che non mi piacesse l'idea della paternità, ma ognuno ha la sua storia personale. La mia, come quella di tanti altri, veniva da un rapporto profondamente conflittuale da cui mi ero liberato compiendo il classico epico parricidio ideale-simbolico, quindi figuriamoci se desideravo mettere un'altra persona

¹ *Una notte ho sognato che parlavi*, Milano, Mondadori, 2014. Il presente contributo è la trasposizione di quanto detto dall'autore nel suo intervento in occasione del 4° Convegno Internazionale «Autismi» del Centro Studi Erickson, Rimini, 14 e 15 novembre 2014.

nelle condizioni di avere tutta la vita l'occhio indagatore del padre su di sé. Poi non mi andava, mi sentivo limitato, volevo essere svincolato da ogni possibile legame familiare. «Ma come, i figli? Poi dovrò pensarci tutta la vita!» Poi i figli mi sono nati, sono felice, ringrazio di averne... ma mai avrei immaginato che un giorno sarei diventato addirittura il testimonial della paternità, anzi, di un particolare tipo di paternità.

Quando mi chiamò il mio editor e mi disse «Perché non scrivi un libro su una tua giornata con Tommy?» — aveva saputo che avevo avuto qualche piccolo problema a mettere assieme il lavoro con la vita familiare — gli dissi «Figuriamoci... non me ne importa assolutamente nulla». Poi avevo letto che un altro padre stava già facendo la stessa cosa, che stava per uscire un libro che, appunto, raccontava la vita di un padre e del suo figlio con autismo... e che faccio, scrivo anch'io la stessa storia? Non c'ho nulla da dire, è una storia noiosa, banale, anche triste poi... E io non volevo raccontare storie tristi. Avevo sempre fatto cose che solleticavano gli istinti peggiori dell'umanità, adoperato il senso critico, seguito il desiderio di andare contro corrente, senza accontentarmi degli ordini costituiti, delle parole di passaggio, dalle mode... e adesso, dovermi mettere a raccontare la storia del figlio autistico? Ma dai, non c'è niente di interessante da scrivere!

Però l'ho fatto, l'ho fatto in tre mesi, l'ho fatto con grande senso di dubbio, di lacerazione; perché scrivevo la notte, dato che il giorno, fra il lavoro e la gestione di un ragazzo quindicenne affetto da autismo, non restava molto tempo per la riflessione e l'astrazione, quindi usavo la notte, che per il genitore di un figlio autistico è il momento in cui finalmente si può riprendere possesso del tempo. L'equazione del tempo è un'equazione strana, singolare, ballerina, relativa, diventa estremamente condizionata dall'esistenza di tuo figlio, se tuo figlio, ahimé, è un ragazzo grande che improvvisamente è più grande di te, più alto di te, pesantissimo, e per paradosso anche bellissimo, perciò non puoi nemmeno dire «Ma poverino, guarda, ha lo stigma visibile della sua diversità», no, non ce l'ha, è difficile spiegare al mondo che questo ragazzo in realtà ha un problema molto grave, che fa sì che non possa mai essere lasciato da solo.

Tommaso è autistico e ha 15 anni: l'età in cui si comincia a essere come una bomba a mano che sta per esplodere e va passata. Ma questa bomba non la vuole tenere in mano nessuno. Sembra una patata bollente.

Edgar Morin

Applicarsi a «ben pensare»

La lezione etica più necessaria che mai ce la dà Pascal, quando dice: «Applicarsi a ben pensare, ecco il principio della morale». Ciò significa che l'etica, che non può ridursi alla conoscenza oggettiva, deve tuttavia avere conoscenza delle condizioni oggettive in cui si esercita.

Il legame fra sapere e dovere deve essere incessantemente assicurato, senza che i nostri doveri possano sperare di essere dedotti dai nostri saperi. L'etica non può soddisfare le buone intenzioni. Essa deve mobilitare l'intelligenza per affrontare la complessità della vita, il che per me significa «ben pensare». È chiaro che bisogna distinguere la coscienza intellettuale da quella morale, ma è necessario che il loro legame e la loro inseparabilità vengano mantenuti.

«Ben pensare» significa per me abbandonare i punti di vista dei saperi separati che non sanno vedere l'urgenza e ciò che è essenziale; abbattere le barriere tra i saperi, vedere il tutto nelle parti e le parti nel tutto; sforzarsi di concepire delle solidarietà fra gli elementi di un tutto, e da lì tendere a suscitare una coscienza di solidarietà; conoscere i contesti e riconoscere le complessità delle situazioni in cui dobbiamo agire, comprendere in particolare che c'è una «ecologia dell'azione», che può spesso sviare le nostre azioni dal loro senso desiderato e orientarle perfino in senso contrario, per cui le nostre intenzioni morali possono sfociare in risultati immorali; riconoscere e affrontare incertezze morali e contraddizioni etiche, comprendere che il

bene e il male non possono essere sempre distinti facilmente, sapere che i nostri doveri etici sono spesso antagonistici, e perfino inconciliabili, poiché abbiamo doveri verso noi stessi, verso i nostri cari, verso la società, verso la specie, verso la nostra Terra-patria; riconoscere le potenze d'accecamento o di illusione dello spirito umano, il che comporta una lotta contro le deformazioni della memoria, le dimenticanze selettive, l'autogiustificazione, l'autoaccecamento; includere nella conoscenza oggettiva la conoscenza soggettiva del soggetto che conosce, nella conoscenza degli oggetti la comprensione umana, cioè il riconoscimento della complessità umana...

Ecco un po' di tutto quel che intendo quando parlo di «ben pensare». [...]

Nel 1994 ho scritto, su richiesta di Jack Lang, allora ministro dell'educazione, «Alcune note per un Emilio contemporaneo». Non ho mai smesso da allora di porre sotto il segno di Rousseau tutte le mie proposte per una riforma dell'educazione, ricordando queste parole magnifiche dell'autore dell'*Emilio*: «Vivere è il mestiere che voglio insegnargli». Rousseau è del resto, nella mia prospettiva, un pedagogo indissociabile da Montaigne: «una testa ben fatta» e «insegnare a vivere» sono due obiettivi indissociabili e complementari.

La missione dell'insegnamento consiste in effetti nel trasmettere, insieme a conoscenze specializzate, una cultura generale che consenta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; questa missione è impensabile e impossibile se non si favorisce nell'alunno un modo di pensare libero e aperto, il che implica l'apertura ai grandi problemi che affronta ogni essere umano, e di cogliere le complessità del reale.

Ciò è divenuto oggi più che mai urgente. L'aumento spropositato delle informazioni e la diversificazione dei saperi sono tali per cui abbiamo bisogno di strumenti che ci permettano di trasformare informazioni e saperi in conoscenza padroneggiata e integrata. Inoltre, il sapere formalizzato è sempre più appannaggio degli specialisti e i problemi umani diventano sempre più materia della competenza di tecnici ed esperti. Il cittadino è spossessato. Questa deprivazione del sapere è compensata molto male dalla volgarizzazione mediatica, e ciò pone il problema ormai capitale della necessità di una democrazia cognitiva.

È ormai essenziale superare il fossato che si è venuto a creare fra la cultura classica e quella scientifica. La cultura scientifica rifiuta sistematicamente le questioni filosofiche, e non possiede gli strumenti per pensare

Dario Ianes

L'evoluzione dell'insegnante di sostegno

L'altissimo valore, non negoziabile, degli obiettivi dell'integrazione scolastica

L'integrazione vera, buona, è piena partecipazione alla normalità del fare scuola nel gruppo «normale» dei coetanei, in una classe «normale», in una scuola «normale», con attività «normali», cioè di tutti.

«Io voglio fare come gli altri.» Ci voleva proprio questa splendida sintesi scritta da un alunno con disabilità della scuola secondaria per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici valori della «normalità». Io, alunno con disabilità, voglio fare come gli altri, prima di tutto perché valgo come gli altri (ho gli stessi diritti). Voglio fare come gli altri perché ho un bisogno profondo di valore e di normalità. Fare come (e con) gli altri è un valore intrinseco a quello della persona, un valore in sé assoluto, ma fare assieme agli altri vale anche come strumento potente di sviluppo e di apprendimento. Io, alunno con disabilità, voglio fare come gli altri anche per voi, per gli altri che stanno attorno a me, per la coesione e la crescita del nostro gruppo, a cui sento di appartenere.

Integrazione nella normalità che ha dunque il significato dell'uguaglianza di valore della persona, indipendentemente dalla sua condizione personale e sociale. Integrazione scolastica come affermazione e realizzazione di diritti e di valore, affermati *in primis* dalla nostra Costituzione (che fonda, non dimentichiamolo, la scuola inclusiva italiana).

Sono questi fondamenti di civiltà sociale e politica che rendono la piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità una splendida necessità delle prassi formative del nostro Paese.

Analizzando più da vicino le finalità dell'integrazione scolastica, ci accorgiamo che essa deve «servire» a molte cose, non è soltanto un valore in sé, quello di essere dove sono tutti gli altri. Ad esempio, nel documento finale della Commissione Falcucci del 1975 troviamo chiaramente definite le finalità del potenziare gli apprendimenti e le varie competenze di vita sociale dell'alunno con disabilità. Leggiamo anche la sentenza n. 215 del 1987, con cui la Corte Costituzionale afferma che «l'integrazione deve realizzarsi su entrambi i versanti dell'apprendimento e della socializzazione». Il fondamentale binomio «apprendimento-socializzazione» torna anche nella relazione della Commissione Sbarbati alla Camera dei deputati, che nel 1998 ribadisce che l'integrazione scolastica debba avere come obiettivi qualificanti non soltanto quelli della socializzazione, ma anche quelli degli apprendimenti. La Legge Quadro 104 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, del 5 febbraio 1992, infine, è assolutamente chiara: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3).

Credo allora che per discutere seriamente e onestamente di integrazione scolastica, ipotizzando anche profonde innovazioni nelle sue modalità operative, vadano esplicitati e definiti il più estesamente possibile tutti gli obiettivi che essa deve porsi.

Obiettivo 1: Socializzazione come partecipazione sociale, senso di appartenenza e identità sociale

Partecipando alle «normali» attività con il «normale» gruppo di coetanei, l'alunno con disabilità sperimenta profondamente l'«esserci», il riconoscimento del proprio valore, con conseguente aumento di sicurezza, autostima e senso di appartenenza.

Partecipando alle attività di un gruppo normale di coetanei si struttura buona parte dell'identità sociale dell'alunno, attraverso rispecchiamenti, rappresentazioni, aspettative condivise. Essere e sentirsi negli ordinari percorsi formativi istituisce e forma significati condivisi e comuni, rituali,

regole, modelli comportamentali attraverso imitazione, interiorizzazione, coevoluzione e differenziazione.

La partecipazione sociale, intesa come il rivestire ruoli normali nelle varie situazioni di vita normale, è anche, secondo il modello antropologico ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, uno dei principali fattori costitutivi del benessere individuale, della salute e del funzionamento umano positivo.

L'obiettivo «socializzazione» si articola in una serie di situazioni di buona socialità nei vari momenti formali e informali della vita scolastica e anche nelle varie occasioni di vita sociale extrascolastica, sia organizzata che informale. In altre parole, dalle interazioni positive in un gruppo di apprendimento cooperativo agli inviti alle feste di compleanno dei compagni di classe (si vedano gli ambiti della «Partecipazione sociale» nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version*, OMS, 2007).

Obiettivo 2: Apprendimento di competenze

È evidente che un'altra serie rilevante di obiettivi dell'integrazione scolastica deve essere rappresentata dall'apprendimento, da parte dell'alunno con disabilità, di una gamma il più ampia possibile di competenze reali, utili e sensate. Competenze che saranno definite collegialmente da tutti gli insegnanti, in accordo con la famiglia, nel Piano Educativo Individualizzato, previsto dalla normativa e indispensabile documento di programmazione e di azione educativa e didattica.

In un Piano Educativo Individualizzato completo, e che guarda lontano, diventando via via sempre più Progetto di vita, dovremmo trovare:

- *obiettivi di apprendimento* tratti dalla programmazione curricolare della classe di appartenenza e cioè obiettivi scolastici comuni, anche se più o meno adattati con varie forme di traduzione in altri codici, con facilitazioni o semplificazioni, in funzione delle reali capacità dell'alunno;
- *obiettivi di tipo «abilitativo»*, tratti dalle varie abilità e competenze legate alle funzioni corporee (per usare il lessico ICF) coinvolte nella vita scolastica e nell'apprendimento: ad esempio, le funzioni cognitive, l'attenzione, la memoria di lavoro, il controllo dell'impulso, oltre alle funzioni sensoriali e percettive, psicomotorie, visuo-spaziali, ecc.;

Vito Mancuso

L'educazione: logos + caos

Ancora una volta siamo qui a chiederci: chi siamo? Oggi, in particolare, lo facciamo con la mente sporca di sangue: chi siamo?¹¹ Credo che la questione pedagogica sia riconducibile alla questione antropologica. Penso che nella storia dell'umanità, nella storia dell'*homo sapiens*, le risposte siano contraddittorie: siamo scimmia nuda, animale razionale, gene egoista, cancro del pianeta, siamo polvere che polvere ritornerà, siamo artigli che graffiano, siamo una canna pensante come diceva Pascal, siamo spirito, siamo *copula mundi*, unione dove il mondo, dove l'universo ritrova o, per meglio dire, trova la propria unità, la propria unificazione.

Quale di queste risposte è quella giusta e quale è quella sbagliata? Secondo me tutte le risposte sono giuste e naturalmente tutte sono sbagliate, perché noi conteniamo tutto. Leonardo da Vinci, verso il 1500, pronunciò questa frase: «L'uomo è detto dagli antichi "mondo minore" e la dizione è ben collocata».

Leonardo pensava che se noi condensiamo il mondo siamo un microcosmo e che, pensando il mondo, si ottiene la verità sull'uomo e, pensando l'uomo, si ottiene la verità sul mondo. Sono sempre più in accordo con questa prospettiva, che non è solo del Rinascimento italiano, ma si ritrova

¹¹ L'intervento riportato in questo contributo è del 14 novembre 2015, il giorno dopo gli attentati di Parigi.

nel grande pensiero Indù, nel grande pensiero Cinese, nel grande pensiero Greco, soprattutto nello Stoicismo e nel Platonismo.

Ritengo che il nostro tempo, così frammentato e lacerato, abbia bisogno di un pantheon. Lo dico forse perché sono un teologo: si possono trovare anche altri esempi, ma il significato resta lo stesso. Una grande aula in grado di accogliere le visioni dell'uomo formulate dalla mente e dal cuore per tentare di venire a capo della situazione nella quale siamo stati gettati, nascendo. Un'immagine molto forte l'essere gettati, il sentimento dell'essere gettati nel mondo. Ci domandiamo: che cosa siamo? Di cosa siamo fatti, di sangue, di odio? Anche. Dobbiamo essere mani che curano, mani che educano, e il senso dell'educazione, della pedagogia è tentare di offrire idee che aiutino, che aiutino sia la ragione a mettere ordine sia il cuore a trovare passione e che riescano a introdurre energia positiva, calorosa nel sistema.

L'uomo è formato da mente più cuore e l'obiettivo della pedagogia deve essere educare la mente e educare il cuore. Bisogna avere un'anima grande capace di contenere, unificare, fondere il più possibile il messaggio delle grandi spiritualità mondiali. Altrimenti non ce la faremo a uscire dalla crisi nella quale siamo gettati, soprattutto la crisi che stringe la nostra coscienza o, se qualcuno preferisce, la nostra anima. A me piace usare questo termine: *anima*. L'anima spirituale è l'energia libera contrapposta a quella solidificata del corpo o quella della psiche. L'anima spirituale, o spirito, è quell'energia che ciascuno di noi ha e ci fa sentire liberi rispetto alle determinazioni del corpo, della psiche, del carattere, dell'ambiente. E talora questa libertà è possibile.

Questo essere liberi dal corpo e dal carattere, questo essere liberi dall'ambiente, la nostra copula mundi, questo essere la cosa che ci fa sentire al di sopra di tutto, è anche la nostra rovina perché è ciò che ci pone al di sotto del mondo animale e vegetale, e ci fa compiere cose terribili.

Occorre trovare l'idea luce che riesca a plasmare questa energia caotica che vibra dentro ciascuno di noi. Per questo motivo il lavoro dell'educatore è essenziale, è il pilastro su cui si fonda la civiltà umana. Più un sistema politico è avveduto e lungimirante, più investe nell'impresa educativa. Il mio contributo si intitola «Logos + caos», e intende indagare proprio quell'energia libera che si muove dentro ogni essere umano che va educato e che va educata affinché l'essere umano possa essere un elemento positivo all'interno di tutti i sistemi di cui fa parte e riesca a introdurre sempre più logos, più ordine, più armonia, piuttosto che il contrario.

Che cosa intendo per *logos*? Non intendo tanto la ragione, quella che calcola e che genera logica. Per *logos* intendo la forza che ordina e che genera un sistema. La parola sistema è importante, non c'è niente che non sia un sistema. Proviamo a pensare a un ente che non sia un sistema. Pensiamo a un elemento che sia un elemento primo, originario e che non sia il risultato di una interconnessione, che non sia la risultante di un sistema. Non esiste, non c'è perché ogni elemento è un sistema, l'aria che respiriamo è un sistema, formato da azoto, ossigeno, così come l'acqua, gli stessi atomi che formano l'aria sono sistemi.

Tutto quello che noi viviamo è il risultato di moltiplicazione di elementi, è un'unione, un sistema.

Il pensiero all'inizio è informe, caotico, ha bisogno di una luce per essere guidato. Quindi, che cosa intendo per *logos*? Una forza che ordina. La radice «lg» è importante, e sta alla base di molte parole cardine della nostra civiltà non solo di *logos*, ma anche di «lex, legis», che è ciò che unisce gli esseri umani e li rende un sistema, uno stato, una città, una *res*, repubblica.

Logos, come *logismos*, calcolo che unisce, che mette in relazione le cifre.

Logos significa *parola* perché la parola mette in relazione i suoni.

Logos significa *frase* perché la frase mette in relazione le parole.

Logos significa *discorso*, perché il discorso mette in relazione le frasi.

Logos significa *relazione*, capacità di introdurre una forza che unisce, una forza che armonizza. E noi esseri umani siamo *logos*. Anzi, quando ci siamo voluti definire scientificamente ci siamo pensati come *homo sapiens* perché senza *logos*, che è lo strumento mediante cui si forma la sapienza, non saremmo *sapiens*. Il caos è l'energia primordiale e non è il contrario di *logos*. Non sono un dualista, caos e *logos* non sono la luce e le tenebre. Sono le due dinamiche dentro cui viviamo, dentro cui l'universo si muove, e l'una ha bisogno dell'altra.

Per caos intendo l'energia informe, l'energia allo stato primordiale. Caos non significa «disordine», come quello di una stanza o della nostra mente. Il termine caos significa primariamente «voragine, abisso, burrone, vuoto». All'inizio era il vuoto: questo lo dicono gli astrofisici che parlano di «vuoto quantistico» da cui fuoriescono senza spiegazione delle vibrazioni che chiamiamo fotoni, particelle elementari della luce. Da questo vuoto quantistico scaturisce dunque la scintilla iniziale dell'essere. Noi siamo dunque caos e *logos* insieme.