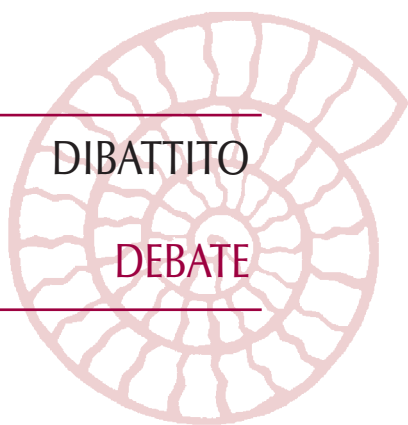

DIBATTITO

DEBATE





La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità

Discovery and appreciation of talent For the citizenship of the student with disabilities

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia - tessaro@unive.it

ABSTRACT

Since 1977, in Italy, classes for disabled pupils and almost all special schools have been cancelled and the children and youth with disabilities attend mainstream schools. The students follow an individualized education plan, mostly devoid of connections with the curriculum of the class. Paradoxically, with this individualization we're running a double risk of exclusion (this time institutionalized): social exclusion for disabled students and professional exclusion for learning supporting teacher.

How to promote then educational inclusion? We must start from what has a value to the student, i.e. his motivation and the sense that he gives to his existence, not from what is exceptional compared to others, but from what he does well and likes to do well. We start from the talent because it is present in all of us, not only in the genius that is the prerogative of few.

With an action-research "Discovery and development of talent", over 2500 secondary teachers have sought to develop learning potential existence of the boy that they would follow in their training.

This article starts with a wide analysis of the data, underlying two questions: 1) Who are they, how and where are supposed to be today's students with disabilities? 2) In which environments, situations and contexts does talent occur?

In Italia, dal 1977, le classi differenziali e quasi tutte le scuole speciali sono state cancellate; da oltre 30 anni i bambini e i ragazzi con disabilità certificata frequentano le scuole comuni. Gli allievi seguono un piano educativo individualizzato, per lo più privo di collegamenti con i curricoli della classe. Siamo di fronte ad un doppio rischio di esclusione (questa volta istituzionalizzata): l'esclusione sociale dell'allievo disabile e l'esclusione professionale del docente di sostegno.

Come promuovere l'inclusione didattica? Bisogna partire da ciò che vale per l'allievo, da ciò che per lui ha senso; non da ciò che è eccezionale rispetto agli altri, ma da ciò che lui fa bene e gli piace fare bene. Si parte dal talento perché è presente in tutti, non dalla genialità che è appannaggio di pochissimi.

Con una attività di ricerca-azione "Scoperta e valorizzazione didattica del talento", oltre 2500 insegnanti secondari hanno cercato *il potenziale formativo di sviluppo esistenziale* nel ragazzo che essi seguivano nel tirocinio.

Con questo articolo si avvia un ampio lavoro di analisi dei dati, con due interrogativi: 1) Chi sono, come e dove si collocano gli studenti disabili oggi? 2) In quali ambiti, situazioni e contesti si manifesta il talento?

KEY-WORDS

Educazione Inclusiva, Disabilità, Talento
Inclusion Education, Disability, Talent

1. L'esclusione è il problema. L'inclusione è la soluzione

In Italia oltre il venti per cento della popolazione, vive in condizioni di rischio d'esclusione sociale, di cittadinanza negata o fortemente limitata. Secondo l'Istat (2009, *Strategia Europa 2020*), la sola condizione di rischio di povertà o di esclusione in Italia coinvolge 15 milioni di persone e il Programma nazionale di riforma si pone l'obiettivo di ridurle di 2,2 milioni di unità nel 2020. Quasi tre milioni sono le persone con disabilità certificate, molte di più quelle che non sono intercettate dalle indagini statistiche. E spesso le condizioni di rischio (povertà, disabilità, difficoltà relazionali, grave disagio sociale, solitudine, immigrati, anziani) si accumulano nelle medesime persone e nei medesimi nuclei familiari.

Numeri drammatici, che richiederebbero immediatamente radicali risposte di politica di *welfare*, ma che nell'odierno marasma economico-finanziario internazionale, rischiano di risolversi in vuoto auspicio. Eppure soltanto il *learnfare* (ossia il *welfare formativo permanente*) data la grave debolezza del *workfare* (Colasanto e Lodigiani, 2008) potrà costituire una efficace risposta inclusiva integrata.

I percorsi di educazione permanente si attivano su tre direttrici sulla base del problema di riferimento:

- l'esclusione è un problema *politico* e va affrontato con la *condivisione solidale del senso* dello sviluppo personale e della crescita sociale;
- l'esclusione è un problema *culturale* la cui soluzione sta nel *riconoscimento della dignità valoriale* di ogni persona nelle comunità;
- l'esclusione è un problema *educativo* che richiede interventi di *reciprocità formativa e di pratiche accoglienti*.

In questa ricerca prendiamo in considerazione gli studenti con disabilità frequentanti la scuola secondaria, di primo e secondo grado. Una scuola inclusiva dovrebbe riuscire a dotarli degli strumenti concettuali e operativi, così da permettere loro di vivere una cittadinanza attiva, autonoma e responsabile. Ciononostante il loro futuro richiederà supporti educativi continui, come gli altri e qualitativamente differenti da quelli dei cittadini che disabili non sono.

"*Quale futuro per l'educazione degli adulti?*" si chiede il CENSIS nel Rapporto 2011, e rileva che la partecipazione all'apprendimento permanente della fascia di popolazione italiana compresa tra 25 e 64 anni sembra aver interrotto il trend di sia pur moderata crescita, attestandosi nel 2009 al 6% e risalendo debolmente l'anno successivo al 6,2%, a fronte di una media europea del 9,1% nel 2010 e della soglia del 15% posta dalla strategia Europa 2020. Tra il 2009 e il 2011 la quota di risorse assegnate della legge 440 del 1997 si è ridotta del 43,9%. L'educazione degli adulti è oggi relegata a un ruolo sempre più marginale: la relativa voce di spesa è diminuita di ben 72 punti percentuali, passando dai 16 milioni di euro del 2009 ai 4,4 milioni del 2011.

Nei periodi di crisi i processi di inclusione sono fortemente a rischio, specialmente se si affievolisce la cultura della reciprocità. Cultura che si fonda e si costruisce nella formazione degli adolescenti.

2. L'inclusione nella scuola di tutti

Il mondo della disabilità non è un *altro* mondo. È il *nostro* mondo. Se lo abbiamo fatto diventare *altro* è perché abbiamo paura di qualcosa che nascondiamo a noi stessi

prima che agli altri; e usiamo la ragione per giustificare le nostre chiusure, per esorcizzare le nostre paure, per separare in tanti mondi le nostre *normali diversità*. “*Visto da vicino nessuno è normale*”, stigmatizzava Franco Basaglia. La normalità diventa alibi di separazione, la statistica econometrica pretesto di esclusione.

È una colpa contro l'uomo usare la ragione per separare l'uomo dall'uomo. La ragione dovrebbe servire per promuovere, per migliorare, per integrare, per governare un cambiamento che valorizzi la persona, ogni persona, tutte le persone.

In Italia, negli ultimi trentaquattro anni abbiamo percorso, nella scuola, alcuni piccoli passi verso l'integrazione, con ottimi livelli di inserimento, ma con deboli soglie di inclusione. *Integrazione* è la meta di ogni persona che vive con gli altri e con cui condivide significati, valori e senso del vivere; *integrare/integrarsi* è un processo difficile, lento e complesso di *inclusione* di sé nel mondo degli altri e di *inclusione* degli altri nel proprio mondo, richiede ascolto, riconoscimento, accettazione, cura, ma soprattutto partecipazione, condivisione, reciprocità.

Ovunque, i soggetti con disabilità sono stati inseriti nella scuola di tutti, ma per lo più, e ancor oggi, non ne fanno parte, non condividono, non sono considerati degni di reciprocità. Sono soggetti scolasticamente e socialmente assistiti, talvolta con interventi pedagogicamente avanzati, eppur sempre assistiti. La logica e *la razionalità dell'assistenza non è formativa*, poiché l'assistenza proteggendo isola, non promuove l'autonomia ma costringe alla dipendenza continua.

Nella scuola si insegna all'alunno disabile predisponendo il Piano Educativo Individualizzato. Probabilmente c'è molto dell'alunno in quel piano: il problema è che spesso c'è solo l'alunno, presupposto per trasformarlo in *alunno solo*. In quel piano, quanto c'è del gruppo con cui il soggetto vive, quanto di relazioni con i compagni, quanto di percorsi educativi e didattici insieme agli altri, in cui può sentirsi *come gli altri*? Quanto c'è dell'oltre-scuola in quel piano? Quanto c'è della famiglia, degli amici che incontra al pomeriggio, dei percorsi di riabilitazione, di supporto, di accompagnamento? Come si intrecciano le attività scolastiche con il vivere quotidiano dell'allievo? La scuola deve diventare esistenza e l'esistenza deve trasformarsi in formazione continua.

Annota un tirocinante:

“Riconoscere nel compagno disabile un talento può essere un esempio e un incentivo che porta ognuno a cercare e a scoprire, per valorizzarli, i propri talenti. Il talento, legato ad una passione per una disciplina o per una attività, nutrendo la motivazione e l'autostima promuove l'apprendimento. La scoperta di un talento, può favorire nella classe un clima collaborativo, far superare la logica dell'emarginazione che porta a pensare che il disabile è allievo solo dell'insegnante di sostegno, per favorire una cultura dell'integrazione intesa come “integrazione” per tutta la classe. La valorizzazione delle diversità e dell'individualità è occasione di arricchimento reciproco e di costruzione significativa di reti di scambi. Grazie al talento la didattica degli insegnanti può trovare una forte motivazione per utilizzare laboratori elettivi per l'apprendimento operativo e produttivo contagiando positivamente tutto il contesto scolastico. Il clima di fiducia può potenziare la collaborazione scuola – famiglia a vantaggio di una ricerca di significative occasioni formative anche nell'ambiente extra-scolastico e di una costruzione ottimista del progetto di vita del ragazzo diversamente abile”.

Ci si forma in un mondo che è insieme famiglia, scuola, società; in reti di persone, di contesti, di relazioni, di progetti, di processi. Nessuna istituzione e tanto meno nessun operatore può da solo rispondere in modo adeguato ai bisogni speciali di

un soggetto con disabilità. Sarebbe un'esclusiva che esclude la persona. I bisogni speciali si affrontano in *logiche di rete*, nella *sintonia delle proposte entro scenari di priorità condivise*, e in cui il senso ultimo è dato dal soggetto stesso. L'insegnante di sostegno, gli insegnanti del consiglio di classe, il terapeuta, l'allenatore, l'assistente, l'animatore, l'educatore non possono operare ciascuno per conto proprio, come proprietari di un segmento della persona disabile. L'imperativo è: *operare in rete per il progetto di cittadinanza*, e il soggetto con disabilità è il primo nodo di quella rete.

Nella scuola e nella società si dovrebbe aiutare la persona a formarsi, a costruirsi il proprio *progetto esistenziale, individuale e inter-relazionale*: un progetto in cui la persona si misura con la realtà, si confronta alla pari con gli altri, si riconosce nelle potenzialità e nei limiti, dà senso e direzione al proprio esistere insieme agli altri.

3. Il talento è inclusivo

Le persone sviluppano processi di inclusione quando riconoscono in se stesse e negli altri qualcosa che vale, qualcosa che insieme promuove tanto la persona, che manifesta quel valore, quanto la comunità di appartenenza, senza la quale quel valore non avrebbe senso e significato.

Per un allievo che presenti o meno disabilità o difficoltà di apprendimento o disagio socio-relazionale, con il termine *talento* intendiamo *il potenziale personale formativo di sviluppo*, e facciamo riferimento a tutti quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, costruiti nel suo vivere individuale specifico, che per una persona rappresentano il suo *senso di vivere* e il suo *valore esistenziale*, e che, a causa di molteplici cause esogene e/o endogene, non sono ancora consapevolmente o compiutamente riconosciuti, manifestati o realizzati.

Il potenziale di sviluppo comprende tutto ciò che un soggetto ha in sé, su cui ha costruito la sua identità, che può coltivare, nascondere o far emergere in ogni situazione ed in ogni tempo della sua vita, a casa, a scuola, nel lavoro, nelle relazioni.

La scuola potrebbe rappresentare un ottimo laboratorio di germinazione e di sperimentazione dei talenti personali; è compito degli insegnanti cercare, trovare, scoprire, disporre situazioni tali da far emergere i potenziali di sviluppo ed impostare azioni educative che valorizzino quei talenti e su quei talenti facciano leva per la promozione della persona come cittadino, nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale.

Il potenziale di sviluppo è il tesoro dell'allievo, è il valore del suo "esserci nel mondo"; e per una persona con disabilità è l'unico bene che essa possiede: non può essere ignorato, sottovalutato, trascurato, deriso, disprezzato. Un talento, come nella parabola, qualunque esso sia, povero o ricco, di un tipo o dell'altro, va fatto fruttare; di quel talento è responsabile il soggetto stesso ma, in caso di disabilità, chi ne deve maggiormente rispondere è la comunità, la scuola, la famiglia. Se una scuola non riconosce e non mobilita il talento dell'allievo, di ogni allievo, inganna la sua funzione educativa, spreca il suo senso formativo.

Annota una tirocinante:

"Se il talento è potenzialità in atto, se è urgenza esistenziale, se è necessità di uscire da sé per diventare visibile, allora Alberto è tutto questo. Il suo talento è voglia di riuscire, è passione, è piacere che nasce dal profondo del cuore, è qualcosa che germoglia dalla famiglia che ha saputo infondere fiducia e amore.

È proprio per questo che Alberto sa relazionarsi con le persone, sa rapportarsi con un mondo che non lo vede; il mondo non sa entrare in Alberto, ma è lui che va nel mondo, lo conosce e lo studia. Seduto su quella sedia esplose lo spazio ristretto di un'aula”.

4. Il talento non è esclusivo

Disabilità e talento non è un ossimoro: il talento si costruisce come “dono in relazione”, “valore in prospettiva”, capitale umano connaturato all'essere persona, di tutte le persone. Può essere difficile scoprire il talento, specialmente negli allievi con disabilità grave, ma ciò non significa che non ci sia: la mancata scoperta del talento è un problema professionale del docente, non uno stato ontologico dell'allievo. Negando la presenza del talento, si nega l'essere persona dell'allievo.

Il talento non va confuso con la genialità. Tra le varie distinzioni, è interessante quella di G.W.F. Hegel (1863, p. 67): il genio è qualcosa che coinvolge tutto l'essere, il talento invece è una capacità tecnica che si esprime in un campo particolare, è la *bravura* in qualcosa. Perciò, dato che tutti in qualcosa manifestano la loro bravura, non possiamo che concludere che tutti posseggono dei talenti.

La genialità è la capacità di pensiero e di azione eccezionalmente al di fuori del comune; la genialità è esclusiva e si specifica come una categoria d'analisi comparativa interpersonale (uno è un genio e l'altro no). Se la genialità è prerogativa di pochissimi, il talento riguarda tutti, in un campo o nell'altro è presente in ogni persona; il talento è inclusivo e si specifica come una categoria d'analisi intrapersonale (la medesima persona manifesta il suo talento in un ambito e in altri no). Condividiamo la posizione di Max Nordau (1897) quando sostiene che tra il talento e il genio non esiste una differenza quantitativa, ma qualitativa.

Gli esempi di menti geniali in soggetti in situazioni di disagio socio-relazionale, di difficoltà funzionali, o anche di disabilità, paradossalmente sono nella “norma”; in esse la solitudine della genialità tende ad aggravarsi nell'esclusione, nella marginalizzazione. Non sono geniali tutti i ragazzi plusdotati (la cui percentuale, tra l'8 e il 10%, non rappresenta un'eccezione, ma una fascia della popolazione), possono manifestare difficoltà relazionali, sono *talenti difficili* (Grubar, Duyme, Cote, 2000), perlopiù attivano precocemente il potenziale intellettuale, talvolta in conflitto con un coerente sviluppo sociale.

Il talento non va interpretato neppure unicamente come una straordinaria perizia nel fare qualcosa. Non è infrequente che una persona disabile sia bravissima in qualcosa, ma è un talento a rischio, che può cadere nello stereotipo compensativo “disabilità/abilità” dell'*idiot savant*. I casi di soggetti con notevoli difficoltà intellettive ma con spiccate abilità mnemoniche, musicali, algoritmiche, ecc., sono esibiti come fenomeni da baraccone nel mondo massmediatico, il quale, spettacolarizzando la perizia, incrementa la frattura interna, bipolarizza il conflitto intrapersonale. Il talento non è fuori dall'ordinario, al contrario esso si costruisce proprio nel vissuto “ordinario” della persona, nella sua quotidianità; il talento è al servizio dello sviluppo unitario e armonico, in sé della persona.

5. Una ricerca per scoprire il talento

In cinque anni, dal 2006 al 2010, nelle attività connesse ai percorsi formativi iniziali e in servizio per insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado, sono stati coinvolti circa 2.600 docenti nel progetto di ricerca-forma-azione *"Scoperta e valorizzazione formativa del talento nell'allievo con disabilità"*. Alla conclusione della ricerca i casi validamente esaminati assommano a 2.403.

Motivazione della ricerca-forma-azione. Nonostante la presenza di atti normativi decisamente innovativi (Legge 517/ 1977), di profonde trasformazioni culturali che, superando il modello medico, fondano l'intervento inclusivo su un'impostazione integrata bio-antropologico-sociale (ICF, 2001), di reti internazionali impegnate per la dignità di cittadinanza della persona con disabilità (Convenzione ONU, 2007), pur in presenza di eccellenti professionalità docenti e di istituti decisamente d'avanguardia, la maggior parte delle nostre scuole e dei nostri insegnanti è rimasta profondamente ancorata a concezioni, credenze e prassi più attente al deficit che al potenziale, interessate più alla mancanza che alla presenza, vigili allo scostamento dalla norma anziché promotori della costruzione di sé dell'allievo a partire dalla sua propria norma; insomma, più escludenti che inclusivi. Perciò abbiamo ritenuto necessario ribaltare l'approccio: bisogna partire da *ciò che vale* per l'allievo, da ciò che per lui ha senso. E, per molta parte, *ciò che vale* per l'allievo (tutti gli allievi) è sconosciuto dagli insegnanti, non viene da essi ricercato, e quand'anche si manifestasse non saprebbero *didatticamente* cosa farsene.

È fondamentale *svelare, riconoscere, condividere e agire il talento*. Con la scoperta del valore della persona si produce conoscenza per tutti.

I partecipanti alla ricerca-forma-azione. Pur nel coinvolgimento attivo generale di allievi, famiglie, docenti e collaboratori, i veri agenti-ricercatori sono i docenti in formazione (tirocinanti), insieme ai loro docenti accoglienti e ai supervisori di tirocinio. I tirocinanti sono tutti abilitati all'insegnamento nelle loro specifiche discipline. Nelle attività formative di tirocinio professionale dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, sono tenuti ad accompagnare il percorso scolastico di un allievo con disabilità in modalità diretta per almeno cento ore, con il supporto formativo di un docente tutor e, per altre cento ore di tirocinio indiretto, con la supervisione di un esperto nella rielaborazione professionale e nell'analisi critica delle pratiche. Possiamo distinguere due categorie di formazione.

Formazione professionale iniziale. Riguarda i corsi SOS400, riservati a coloro che sono appena abilitati all'insegnamento secondario presso le scuole di specializzazione. I casi validi seguiti sono 1893 (78,7%). Durante il periodo formativo, quasi tutti gli specializzandi SOS400 insegnano nella scuola secondaria (97%), con contratti annuali o lunghe supplenze. Il 64% è assunto con incarichi di insegnamento nel sostegno, i rimanenti solo negli insegnamenti disciplinari.

Formazione professionale in servizio. Riguarda i corsi SOS800, riservati a coloro che da tempo, almeno otto anni, si sono abilitati all'insegnamento secondario mediante concorsi ordinari o riservati. I casi validi seguiti sono 510 (21,3%). Considerato che tutti i frequentanti il corso SOS800 insegnano da tempo, possiamo equiparare tale percorso alla formazione in servizio.

Obiettivi della ricerca-forma-azione. Per sviluppare la consapevolezza che il talento personale aiuta (tutti) a valicare gli ostacoli, a risolvere i problemi e a ridurre il

disagio che limita la piena espressione delle potenzialità individuali nella costruzione dei personali progetti formativi e esistenziali, sono stati condivisi con i partecipanti alla ricerca tre obiettivi:

1. riconoscere le proprie modalità di impattare le diversità (disabilità, difficoltà, disagio) al fine di ridurre le barriere personali che ostacolano la scoperta del potenziale. (Questo obiettivo si sviluppa sia come autoanalisi professionale dell'insegnante sia come attività riflessiva in classe, ad esempio mediante brainstorming);
2. vattivare e sperimentare percorsi didattici inclusivi per mobilitare il valore dell'allievo con disabilità nelle attività di tutti;
3. costruire situazioni e ambienti inclusivi, promuovendo la riflessione, e la condivisione, intorno ai talenti presenti in ogni studente e in tutti gli attori coinvolti nell'attività formativa, allievi e famiglie, insegnanti e bidelli, dirigenti e amministrativi.

Metodologia della ricerca-forma-azione. Le metodologie quantitative di ricerca puntano a provare le ipotesi, quelle qualitative intendono comprendere la complessità. La metodologia da noi adottata mira a svelare ciò che è nascosto (il talento) intrecciando l'agire didattico con la riflessività formativa professionale.

Si è utilizzata prevalentemente la tecnica dello *studio di caso*, in cui il caso non è il soggetto disabile ma l'*intreccio dei processi in situazione* in cui l'allievo si trova coinvolto: il caso è dato dall'attività in classe, dalle dinamiche e dalle relazioni di insegnanti e allievi, dal sentire personale e dagli obiettivi comuni.

Nel farsi della ricerca ogni partecipante ha preso in esame l'allievo con disabilità seguito durante le attività di tirocinio diretto. La sua riflessione si è quindi sviluppata in tre azioni:

1. *“Narrare che cosa ho provato quando ho visto per la prima volta l'allievo”* (tecnica dell'autobiografia);
2. *“Raccontare e descrivere quando e come io (o l'insegnante accogliente o qualsiasi altro insegnante o educatore, o il genitore o un compagno, o ...) ho “scoperto” un talento nel soggetto con disabilità”* (tecnica della storia di vita);
3. *“Illustrare analiticamente come quel talento sia diventato (o stia diventando) leva formativa per la valorizzazione e lo sviluppo della persona”* (tecnica dell'autoanalisi professionale).

6. Dalla ricerca ... alcune evidenze

In questa sede non possiamo esaminare l'enorme ricchezza delle riflessioni e dei risultati emersi. Ci limitiamo all'analisi di alcune evidenze relative all'articolazione del campione e ai racconti di scoperta (azione n. 2).

Chi sono gli allievi partecipanti alla nostra ricerca? Sono 2403 studenti frequentanti la scuola secondaria, con distribuzione territoriale prevalente nelle regioni italiane del Nord, del Sud e della Sicilia; risultano scarsamente presenti le regioni del Centro e della Sardegna.

Tutti gli allievi considerati sono in possesso certificazione di disabilità.

7. Questioni di scuola

Dei 2403 allievi, 1186 frequentano la scuola secondaria di I grado (o scuola media, con la denominazione tradizionale), mentre 1217 studenti frequentano la secondaria di II grado (o scuola superiore). In sostanza il campione è pressoché suddiviso a metà.

La figura 1 specifica la distribuzione degli allievi nei primi tre anni delle medie e nei successivi 5 delle superiori. È particolarmente evidente la perdita del 25% di studenti disabili nel passaggio tra medie e superiori, a cui segue con analogica percentuale la mancata prosecuzione al 4° anno delle superiori, una volta acquisita la qualifica triennale professionale.

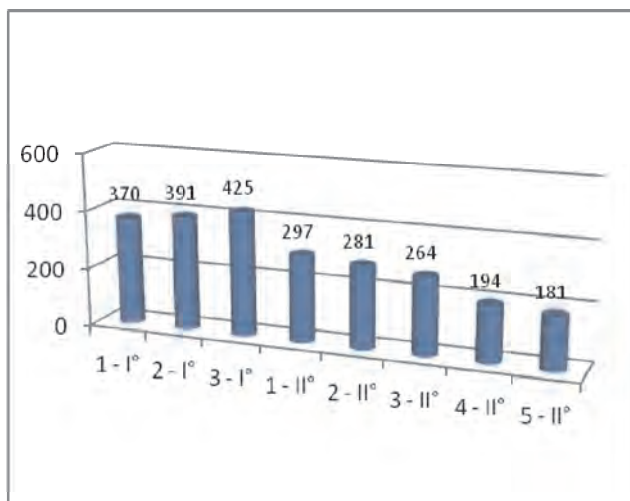


Fig. 1 – Distribuzione degli allievi

Nella scuola superiore, com'è ampiamente noto, una buona parte dei soggetti si iscrive a corsi di istruzione professionale. Di per sé, il fatto che oltre la metà degli studenti disabili frequentano il professionale (Fig. 2) va considerato positivamente. Ma se estendiamo l'analisi al sistema ed in particolare al crollo delle iscrizioni in tale ordine di scuola ci troviamo di fronte ad uno dei nodi formativi più difficili. Ai percorsi dell'istruzione professionale, secondo il 45° Rapporto Censis (2011), si iscrivono appena il 6% degli studenti. Bisogna inoltre considerare che nelle professionali si riversano, non solo molti ragazzi con disabilità, ma anche allievi con difficoltà di apprendimento, in situazione di disagio sociale, ecc. I risultati OCSE-PISA non fanno che stigmatizzare un'istruzione disastrosa:

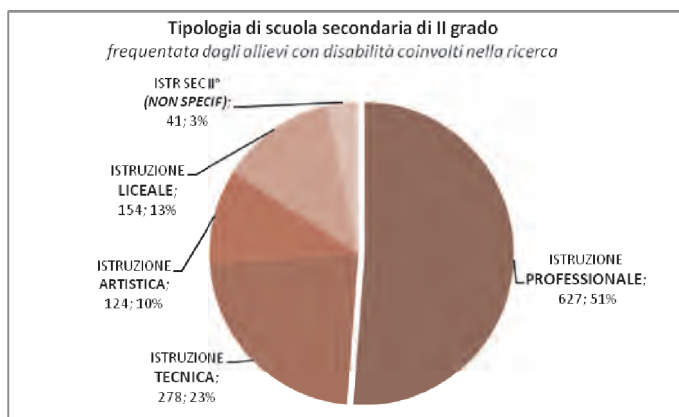


Fig. 2

Eppure l'istruzione professionale è uno tra i più efficaci veicoli di cittadinanza per i ragazzi con disabilità, con difficoltà o in situazione di disagio sociale. E ciò non solo perché promuove lo sviluppo di competenze professionali immediatamente operative, e quindi la realizzazione del sé, ma anche perché include il futuro lavoratore con disabilità in gruppi e comunità, accoglienti e continuamente formative.

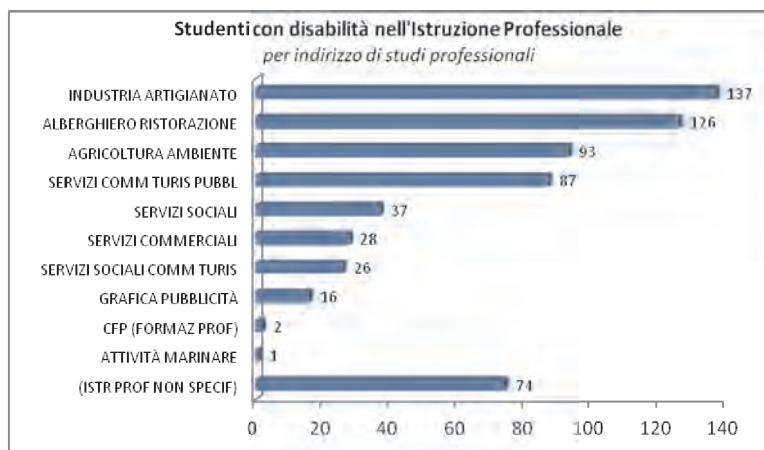


Fig. 3

8. Questioni di genere

Che la presenza maschile tra gli allievi con disabilità sia preponderante è un dato ampiamente conosciuto e statisticamente acclarato. Nel nostro campione di studenti secondari, globalmente i maschi superano il 68%, le femmine arrivano quasi al 32%; nella scuola di I grado il rapporto M:F è di 7:3, nell'istruzione superiore il rapporto si comprime ed è in media di 6,6 M a 3,4 F. Nella fig. 4 è illustrato il rapporto percentuale tra M e F distribuito negli otto anni del percorso secondario.

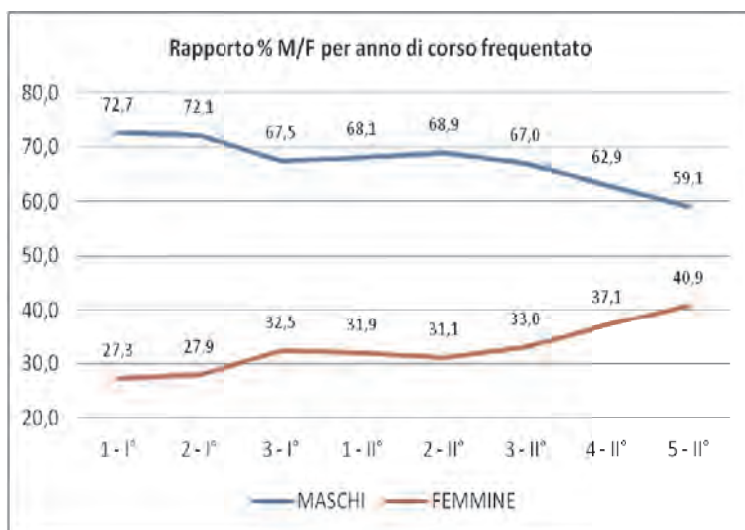


Fig. 4

La contrazione del rapporto M:F è causato dall'accentuato e continuo abbandono scolastico dei maschi, mentre la dispersione femminile è pressoché fisiologica (v. lineari in fig. 5). Se analizziamo la distribuzione di genere negli otto anni di scuola secondaria riscontriamo la netta distinzione tra I e II grado: nella scuola media le linee di tendenza M/F sono parallele e tendono a salire, al contrario nelle superiori le tendenze scendono, la lineare maschile precipita mentre quella femminile è in lieve contrazione. Su 100 allieve con disabilità presenti in prima media, 94 si iscrivono alla secondaria di II grado, 86 frequentano il terzo anno delle superiori (conclusivo per la qualifica professionale) e ben 73 raggiungono il quinto anno.

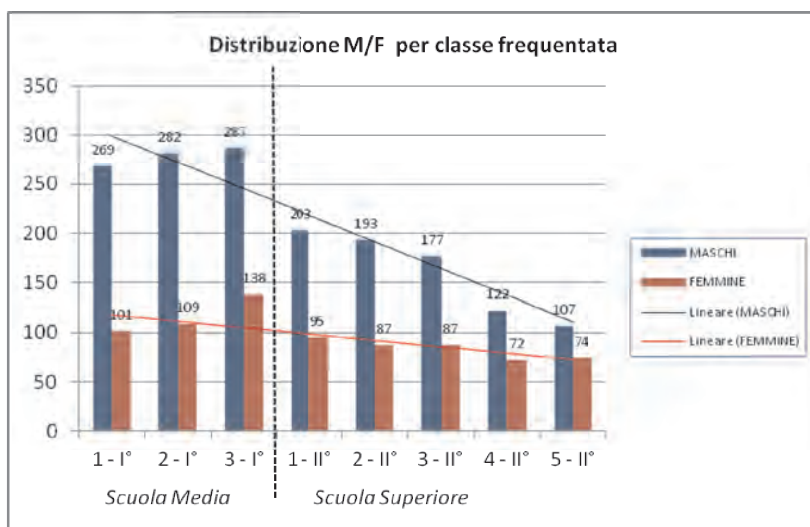


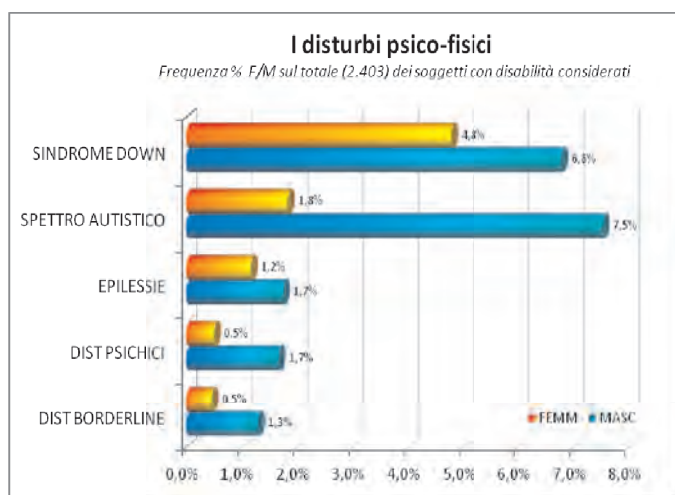
Fig. 5

Su 100 allievi maschi con disabilità presenti in prima media, 68 si iscrivono alla secondaria di II grado, 60 frequentano il terzo anno delle superiori (conclusivo per la qualifica professionale) ed appena 25 raggiungono il quinto anno.

Per quanto riguarda la scuola media l'accumularsi delle ripetenze nelle classi conclusive va interpretato come volontà sia di completare il primo ciclo degli studi (e, per il 20%, chiudere definitivamente con la scuola), sia di rimanere in un ambiente scolastico conosciuto, familiare, più amichevole e meno difficile delle superiori.

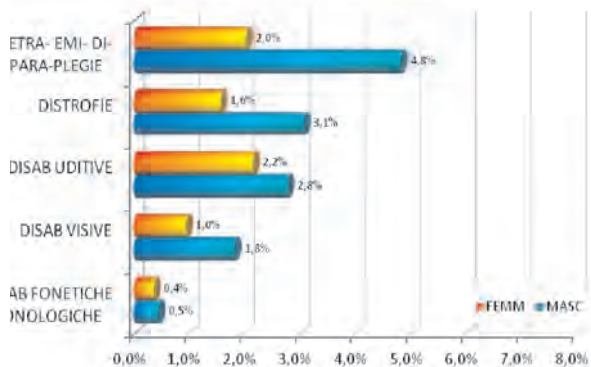
Va comunque ricordato che una parte dei soggetti disabili alla conclusione del primo ciclo si iscrive a corsi di formazione professionale. Gli allievi che frequentano tali corsi non sono compresi nella nostra ricerca, poiché le attività di tirocinio si svolgono, con rarissime eccezioni, negli istituti di istruzione secondaria e non presso i CFP (Centri di formazione professionale).

Anche in merito ai disturbi e alle difficoltà si avvertono significative differenze di genere. Proporzionalmente all'intero campione, i maschi presentano notevoli scostamenti superiori in particolare per quanto riguarda i disturbi pervasivi connessi allo spettro autistico (+1,2%), l'ADHD – *Attention Deficit / Hyperactivity Disorder* (+1,3%) e i disturbi del comportamento (+0,6%); gli scostamenti superiori significativi delle femmine riguardano invece la sindrome di Down (+1,1%), le disabilità uditive (+0,6%, questo dato richiede specifiche ulteriori indagini) e in generale l'insieme dei ritardi (mentali, cognitivi, intellettivi, ... complessivamente +1,6%).



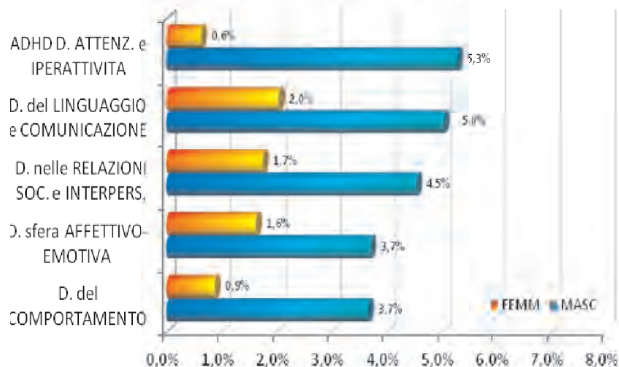
Le disabilità senso-motorie

Frequenza % F/M sul totale (2.403) dei soggetti con disabilità considerati



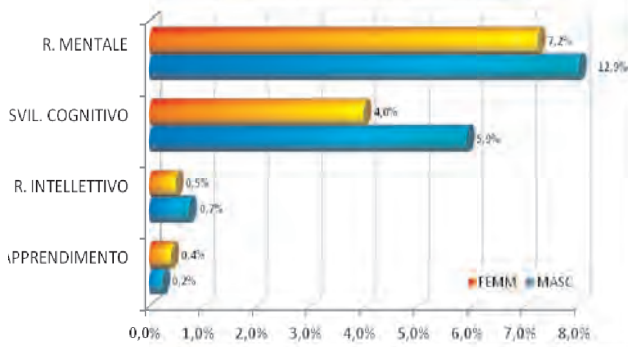
I disturbi che ostacolano l'apprendimento

Frequenza % F/M sul totale (2.403) dei soggetti con disabilità considerati



I ritardi

Frequenza % F/M sul totale (2.403) dei soggetti con disabilità considerati



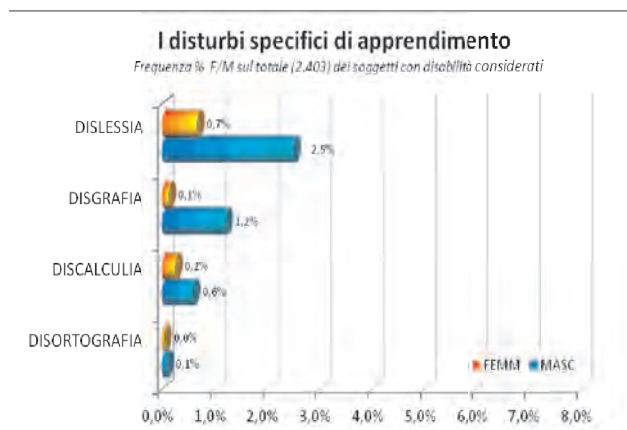


Fig. 6

L'ultimo quadro della figura 6 ci presenta un frequenza molto contenuta dei disturbi specifici di apprendimento. Ciò è giustificato dal fatto a) tali disturbi non sono certificati ai fini del sostegno e b) in presenza di disturbi più gravi non si registrano quelli più lievi (secondo un insegnante di sostegno *"la disgrafia è l'ultimo dei suoi problemi"*).

Infine, se prendiamo in considerazione soltanto la coorte femminile va rilevato che c'è una leggera contrazione nel passaggio tra medie e superiori per quanto riguarda i disturbi psico-fisici, mentre è significativa la prosecuzione agli studi per quanto riguarda tutte le disabilità senso-motorie.

9. I luoghi del talento

Analizzando i racconti relativi a come è avvenuta la scoperta del talento (con la registrazione delle occorrenze di marcatori / parole chiave) risulta che il talento si rivela prevalentemente in situazioni e ambiti di tipo informale e non formale (77%) e soltanto il 23% emerge in situazioni scolastiche, durante le usuali attività didattiche, purché attrattive e coinvolgenti.



Fig. 7

In ambito grafico-artistico:

“Io già sapevo che a Flavio piaceva molto disegnare. Lezione di arte. L’insegnante chiede agli alunni di realizzare un disegno che rappresentasse un momento piacevole della loro vita. Flavio si è confrontato con i compagni e alla fine ha deciso di disegnare un momento di incontro del gruppo scout di cui egli fa parte. ... Lo abbiamo osservato mentre disegnava: mi ha molto sorpreso vedere la sua grande creatività, la capacità di scegliere e abbinare i colori, di rendere manifesti i sentimenti dei personaggi disegnati attraverso i tratti del loro viso o la postura, la sicurezza che ha mostrato ed anche il suo coinvolgimento emotivo mentre svolgeva l’attività. Flavio ha continuato a disegnare ininterrottamente per tutta l’ora senza manifestare segni di stanchezza. Ciò mi ha particolarmente stupito poiché non riesce a mantenere l’attenzione e la concentrazione per molto tempo. Per la prima volta l’ho visto impegnarsi con entusiasmo: aggiungeva continuamente particolari capaci di rievocare perfettamente la situazione da lui vissuta. Flavio ha concluso il lavoro durante la lezione successiva e gli è anche stata data la possibilità di mostrare il suo disegno alla classe e di commentarlo. (Flavio, anni 18, M, III liceo linguistico)

In ambito musicale:

“Quel giorno Cristina e i suoi compagni stavano disegnando immagini che la musica suggeriva loro ed in questa l’occasione la sentii cantare per la prima volta. Mi sembrava di aver scoperto la parte sommersa di un iceberg! Nei giorni seguenti, raccontai la scoperta ai vari docenti e mi accordai con l’insegnante di musica sulla possibilità di far emergere la passione appena scoperta, di coltivarla e di usarla come fattore di integrazione con i compagni. Decidemmo poi di farla partecipare come “ospite-sorpresa” al concerto di fine anno. Quel giorno ero agitato quanto lei. Avevo paura che l’emozione le potesse fare qualche brutto scherzo. ... Oggi Cristina è iscritta alla scuola musicale” (rif. a Cristina, 14 anni, F, III media)

“Durante la ricreazione vedevo spesso Paolo con il CD e le cuffie che ascoltava musica. Allora gli ho chiesto i suoi cantanti e canzoni preferiti. Mi è venuto in mente di sviluppare una unità di apprendimento inclusiva proprio per valorizzare questa sua passione, assieme alla professoressa di inglese. Paolo le ha proposto i titoli di alcune canzoni che lei ha esposto alla classe per vedere se queste canzoni incontravano il gusto di qualche altro ragazzo. Parecchi hanno dimostrato di avere gli stessi gusti di Paolo. Allora io e la Prof. di Inglese entusiaste abbiamo proposto agli allievi di andare nell’aula computer per trovare i testi e le musiche delle canzoni. La seconda volta che ci siamo incontrati le abbiamo cantate. La terza volta c’è stata l’analisi e la comprensione dei testi, la spiegazione delle strutture grammaticali e del lessico. Paolo è stato il protagonista della situazione, artefice di un percorso inclusivo.” (rif. a Paolo, 15 anni, M, 1° Ist Alberghiero)

In ambito ITC:

“Quel giorno l’insegnante di storia, in occasione dell’approrsimarsi della ricorrenza della “shoa”, decide di portare il gruppo classe nel laboratorio di informatica per far svolgere una ricerca in Internet riguardante l’olocausto degli ebrei. A tale scopo divide la classe in piccoli gruppi formati da tre persone ciascuno ed assegna, ad ogni gruppo, dei precisi compiti da svolgere. Luca, giunto nell’aula di informatica, si siede nella postazione accanto ai suoi compagni e, subito, noto la sua passione sfrenata per il computer: accede autonomamente al motore di ricerca Google e digita la parola “olocausto”. Luca si trasforma davanti al computer: ostenta sicurezza; è in grado di controllare la situazione; elargisce consigli ai compagni di classe; è in grado di individuare e di scaricare dalla rete il materiale utile ai fini della ricerca; aiuta gli altri compagni a salvare correttamente il materiale scaricato nelle cartelle appositamente create. L’insegnante curriculari ed io rimaniamo basite davanti alle sue competenze in materia. I compagni di classe sono contenti di trovare in lui un valido supporto ed aiuto per sopperire alle loro difficoltà informatiche.” (rif. a Luca, 16 anni, M, III° Professionale)

In ambito motorio-sportivo:

“Quell’anno la scuola fece una convenzione con il centro sportivo del paese, per far sì che gli allievi nelle ore di scienze motorie facessero nuoto. Non potevo capirmi di meglio visto che insegno nuoto da più di 10 anni! Il primo giorno mi recai in piscina con la mia classe, e li preparai per eseguire una piccola prova, per suddividerli poi in gruppi in base alle loro capacità natatorie. Entrarono in acqua, chi con ausili didattici (braccioni, tubi, tavolette...) chi senza. Alessandro, un allievo Down, dopo che era stato circa 5 minuti seduto sul bordo ad osservare gli altri entrò e dimostrò subito di avere un buon rapporto con l’acqua, era molto acquatico: andava sotto respirando con la bocca e il naso, sorrideva, eseguiva delle piroette evidenziando la sua gioia! Per me fu una rivelazione! Lezione dopo lezione apprendeva subito e con estrema facilità gli esercizi che gli venivano proposti, nonostante le sue caratteristiche fisiche, che non gli impedivano di certo di nuotare ed anche bene! Gli altri allievi e l’insegnante di sostegno come me, erano stupiti delle sue evoluzioni in acqua. Mi impegnai il più possibile per fargli apprendere gli stili, così arrivammo alla fine dell’anno con Alessandro che partecipò alle finali regionali studentesche di nuoto a Roma. Che soddisfazione, era proprio lui che rappresentava la nostra scuola. Immaginate, gli allievi, gli insegnanti, il dirigente scolastico, la famiglia, il nostro entusiasmo era incontenibile.

So che Alessandro sta coltivando ancora la sua passione, ora si allena con una squadra e continua a fare le gare. Credo che questa sia stata una delle esperienze più belle della mia vita" (rif. a Alessandro, 12 anni, M, II media).

In ambito espressivo-coreutico:

"L'attività fisica è iniziata con una corsetta veloce, subito dopo, per rilassare i muscoli, l'insegnante ha chiesto agli alunni di compiere movimenti liberi e mentre loro puntavano sugli esercizi di respirazione, Nicola, tentando di emularli, mostrava insofferenza nell'eseguire quelle tecniche di rilassamento e così gli ho ricordato che l'attività era libera e che quindi avrebbe potuto fare anche altro. È stato allora che ho scoperto il suo talento più grande, perché Nicola ha iniziato ad accennare passi di danza moderna destando lo stupore e la curiosità di tutti. Sentirsi osservato con approvazione da parte di tutti noi, ha contribuito ad incrementare la sua volontà di esibirsi in un piccolo ballo appreso da un video e, nonostante mancasse la musica, ha ripetuto più volte i passi, migliorando di volta in volta la prestazione. Io ero stupita, incuriosita e allo stesso tempo felice di aver scoperto questa sua risorsa. Non conoscevo tali sue potenzialità, non ne avevamo mai parlato e fino ad allora non si era mai presentata l'occasione per farle emergere. Il mio stupore più grande era dovuto al fatto che non avevo mai visto Nicola impegnarsi così tanto in un esercizio che richiede autocontrollo, attenzione e disciplina. Inoltre, ho osservato con stupore la sua propensione ad offrirsi come insegnante di ballo ai compagni." (Nicola, anni 13, M, III media).

In ambito espressivo-teatrale:

"Non avevo mai visto qualcuno recitare con tanto trasporto e passione, sembrava un attore navigato ... ovviamente la parte del protagonista fu sua. Non fidandomi del mio giudizio chiesi l'aiuto di una persona esperta: non mi ero sbagliata, Francesco aveva un gran talento. Durante la preparazione dello spettacolo Francesco sembrava un'altra persona, dava consigli, ne chiedeva, collaborava con il regista, con i suoi compagni: aveva trovato la sua dimensione. È inutile dire che lo spettacolo fu un successo, alla fine Francesco fu accolto da un'ovazione e applausi interminabili, i suoi occhi brillavano per la gioia, le sue gote erano rosse dall'eccitazione, Francesco in quel lavoro aveva messo la sua anima e tutti l'avevano percepito. Io ero commossa e felice per aver scoperto il tesoro che Francesco si portava dentro, ma, mi vergognavo per non averlo capito prima." (rif. a Francesco, 12 anni, M, II media).

10. E dopo la scoperta del talento?

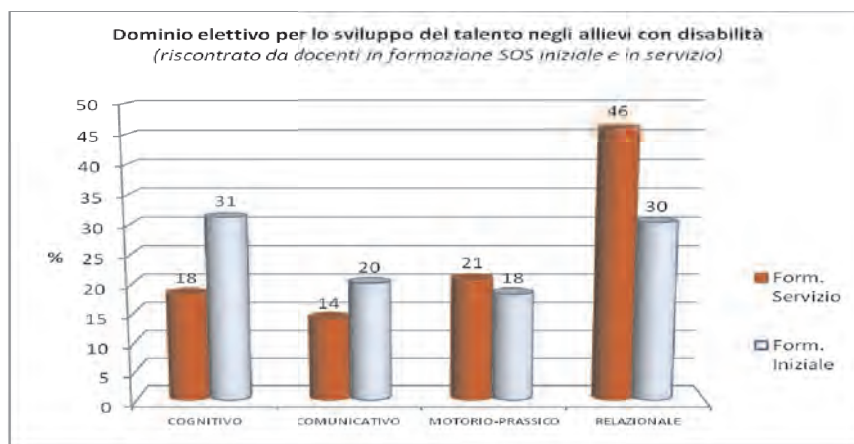


Fig. 8

Le proposte dei tirocinanti mettono in evidenza la necessità di operare molto in ambito relazionale; ciò è sentito in particolare dagli insegnanti con maggiore esperienza, mentre i più giovani insistono sul dominio cognitivo.

Sulla base del potenziale rilevato vanno ricostruiti situazioni e contesti (setting), vanno riprogettati insieme (con l'allievo, con i colleghi, con i compagni, con la famiglia) percorsi e attività di convergenza nei curricoli comuni, vanno ripensate le relazioni e le dinamiche interpersonali. La sfida è magnifica.

Annota una tirocinante:

“Il talento di Andrea, le sue capacità finora non manifestate, hanno dato nuovi stimoli ai compagni che per la prima volta hanno visto il loro compagno come capace di fare e di agire, sicuramente tutti gli allievi della classe di Andrea da oggi vedranno i disabili sotto una nuova prospettiva: non come disabili, ma come promotori di abilità altre e talenti che noi tutti possiamo e dobbiamo portare alla luce. Un'esperienza simile rende nobile la scuola stessa, rappresenta un punto di forza nella crescita di ogni alunno e di noi tutti operatori della scuola, dà senso al nostro lavoro e al nostro impegno, crea coesione tra i ragazzi, dà loro spunti di riflessione di alto valore etico e morale. Li rende migliori come uomini e cittadini privi di pregiudizi.”

Riferimenti bibliografici

- Borgnolo G. et al. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2002) (Eds.). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Colasanto I., Lodigiani R. (2008) (Eds.). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Curcic S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. In *International Journal of Inclusive Education*, 13 (5), 517-538.

- Grubar J. C., Duyme M., Cote S. (2000). *Talenti difficili: comprendere i bambini precoci*. Roma: Phoenix.
- Hegel G.W.F. (1863). *La filosofia dello spirito*, trad. it. di Alessandro Novelli, ed. F. Rossi-Romano.
- Meijer C.J.W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2005). *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2010). Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. In *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Nordau Max (1897). *Psycho-Physiologie du génie et du talent*. Paris: Alcan.
- Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. (Eds) (1997). *Inclusive Education, A Global Agenda*. London: Routledge.