

Il contributo culturale della Rivista “Studium Educationis” alla Pedagogia Speciale. Dimensioni concettuali e aree di ricerca

di **Roberta Caldin, Ferdinando Montuschi, Andrea Canevaro**

Abstract

Il lavoro che qui viene presentato si riferisce al contributo culturale che Studium Educationis ha promosso, riguardo all’area della Pedagogia Speciale, in questi venti anni (1996-2016). A partire da una sintesi del percorso effettuato, evidenziando temi e questioni discussi/posti, gli autori tratteggiano anche gli ambiti nei quali sarebbe opportuno svolgere ulteriori studi e ricerche. In questo contributo, emerge un vivace quadro concettuale della Pedagogia Speciale, sostenuto da direzioni pragmatiche dinamiche, volto al consolidamento dei saperi evidenti e alla disamina, sempre più intelligibile, di quelli ancora troppo poco indagati o emergenti (come, ad esempio, la questione della formazione degli insegnanti, attraverso l’autoanalisi proposta da Montuschi, o lo spinoso tema dell’invalidità, avanzato da Canevaro).

Parole chiave:

inclusione, scuola, “autoanalisi”, docenti, futuro

The following paper deals with the cultural contribution that Studium Educationis has made in the field of Special Pedagogy in these twenty years (1996-2016). Starting from a synthesis on the work done, with reference to the most discussed topics, the authors outline those fields for which further studies and researches are necessary.

This paper provides a vivid, conceptual overview of Special Pedagogy, based on a pragmatic and dynamic approach, in order to strengthen the existing knowledge and provide a close examination of new topics or topics that have been less researched so far (e.g. the importance of Teacher Training through the autoanalysis, suggested by Montuschi, or the thorny question of invalidity, raised by Canevaro).

Key words:

inclusion, school, “autoanalisi”, teachers, future

Il contributo, interamente co-progettato e condiviso dagli autori, è stato così stilato: la Prima parte è di Roberta Caldin; la Seconda parte è di Ferdinando Montuschi; la Terza parte è di Andrea Canevaro.

Il contributo culturale della Rivista "Studium Educationis" alla Pedagogia Speciale.

Dimensioni concettuali e aree di ricerca¹

PRIMA PARTE

Studium Educationis e la Pedagogia Speciale

Studium Educationis è una Rivista che ha intensamente promosso e partecipato i/ai cambiamenti culturali che la nostra comunità scientifica ha sollecitato, incontrato, *abitato*, grazie ad uno sguardo sempre attento alle ricerche sul campo, alle indicazioni della letteratura italiana e internazionale sull'inclusione e, a partire dal 2008, anche a quelle della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)².

La lungimiranza pedagogica di Diega Orlando Cian, Direttore Responsabile di *Studium Educationis*, la cura editoriale che è sempre stata dedicata alla Rivista³, il controllo rigoroso e saggio dei contenuti presentati hanno permesso l'analisi, gli approfondimenti, le discussioni, il dibattito su temi tradizionali, ma anche l'apertura di nuovi itinerari da percorrere che, fin dall'inizio della pubblicazione della Rivista, hanno rappresentato degli obiettivi irrinunciabili.

Nel percorso culturale svolto dalla Pedagogia Speciale, ampiamente testimoniato dall'attenzione che *Studium Educationis* ha riservato ai temi peculiari a questa disciplina, il principio basilare rimane quello di intravedere, riconoscere e puntualizzare sempre e comunque, anche in situazioni estremamente problematiche, la *possibilità dell'educabilità*, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia all'*umanizzazione della persona*, al di là delle condizioni reali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di qualunque progettualità.

Nell'economia del presente lavoro, richiameremo le tappe essenziali di questo percorso, nella consapevolezza che è impossibile ricordare tutti i contributi che hanno trovato adeguato spazio e generosa accoglienza nella Rivista. I temi storico-identitari della Pedagogia Speciale sono stati affrontati anche attraverso la puntualizzazione forte del *Lessico pedagogico*, come dimostra il contributo della scrivente sulla *Pedagogia psicoanalitica* del 1999 (Caldin, 1999, pp. 580-584).

Il primo volume monografico di *Studium Educationis*, dedicato alla Peda-

2 <http://s-sipes.it/>

3 In particolare, in fase iniziale, dai Proff.ri Emma Gasperi e Giuseppe Milan, dell'Università di Padova.

gogia Speciale, è del 2001, è curato da Andrea Canevaro e contiene, oltre ad un interessantissimo scritto del curatore, quelli di Montuschi, Gaspari, Larocca, Gelati, De Anna, Elia, Pavone, Cuomo, Arcangeli, Capurso e una focalizzazione sul termine *Disabilità*, nel *Lessico pedagogico*, stilato dalla scrivente (Canevaro (a cura di), 2001; Caldin, 2001, pp. 756-761). Il quadro concettuale nel quale si muove questo volume cerca di rispondere alla domanda “*dove va la Pedagogia Speciale?*”, interrogativo più che mai opportuno che costringe a guardare lo specchio dei cambiamenti culturali che sollecitano un passaggio, anche politico, dalla dimensione assistenzialistica a quella delle autonomie, senza mai trascurare la dimensione epistemologica, quella internazionale e il rapporto con le altre discipline. Una delle maggiori specificità dell’area disciplinare della Pedagogia Speciale è la differenza tra *deficit* e *handicap* – intendendo per *deficit* un limite permanente nella struttura corporea e per *handicap* l’incontro tra una persona che ha un deficit e gli ostacoli del contesto sociale. La specificità della Pedagogia Speciale non equivale alla separatezza dei luoghi che va ad indagare o che conosce: certamente, la ricerca può occuparsi anche di questi, ma sempre nella prospettiva dell’integrazione e dell’inclusione. Anche la responsabilità sta nell’appartenenza: la percezione e la consapevolezza (dove possibile) di far parte di una struttura più ampia, di un gruppo, di una comunità limita i rischi di autoreferenzialità e chiede responsabilità differenziata e diffusa, che concorre alla riduzione degli *handicap* facendo co-evolvere l’aiuto, aprendo ad una pluralità di riferimenti e di sostegni che possono co-evolvere rispetto ai contesti, alle epoche, alle stagioni dell’esistenza.

Da questo numero monografico di *Studium Educationis*, emerge una *identità* della Pedagogia Speciale che non è solo *riconoscimento*, ma esigenza di *essere riconosciuti* dagli altri e, quindi, volontà di *appartenere* a dimensioni grup-
pali e comunitarie.

Il 2003 viene indicato come l’Anno Europeo delle *persone con disabilità*⁴: dire “*persona con disabilità*” significa puntualizzarne l’aspetto della comunanza esistenziale con tutti coloro che vivono l’avventura umana, mostrando anche la specificità di una situazione particolare, che necessita di azioni/interventi mirati.

Negli anni che precedono il secondo numero monografico sulla Pedagogia Speciale, *Studium Educationis* propone questioni inerenti l’I.C.F. e l’I.C.F. – C.Y. e temi sul rapporto tra Pedagogia Speciale e area sanitaria (Pradal, Russo, 2003, pp. 831-841; Caldin, Gajo 2002, pp. 102-123), con puntualizzazioni importanti rispetto alle scelte politiche – locali e nazionali – sui servizi socio sanitari. Questi contributi sono pensati e stilati anche con i professionisti impegnati sul campo, a dimostrazione di un intreccio forte e puntuale tra dimensioni concettuali e *saperi territoriali* (Caldin, Succu, 2002, pp.

4 Il 3 dicembre 2001 i ministri del Lavoro e degli Affari sociali dell’Unione europea hanno adottato all’unanimità la proposta della Commissione europea di dichiarare il 2003 “Anno Europeo delle Persone con Disabilità”.

544- 554; Colleoni, Zanotti, 2002, pp. 131-140).

Nel suo breve tragitto storico, ben evidente negli annali di *Studium Educationis*, la Pedagogia Speciale dimostra di passare da un'iniziale, confusa identità - in bilico tra etica, antropologia filosofica, esclusiva attenzione alle dimensioni medico-sanitarie-riabilitative - alla configurazione di una Pedagogia che risponde a chi ha "bisogni specifici"; ma per fare questo, essa deve sempre più coniugare riflessione teorica e dimensione operativa. In tale ottica, è necessario continuare a sostenere il comportamento *pratico* degli educatori/operatori anche attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca teorica, l'aumento della consapevolezza degli atteggiamenti, l'incremento della responsabilità delle scelte e delle decisioni, il potenziamento dell'osservazione e dell'analisi delle azioni e delle reazioni. La fortunata e azzeccata struttura della Rivista di Diega Orlando Cian tiene conto di tutte queste coordinate e le promuove dentro a una dimensione di valorizzazione delle esperienze e di ricomposizione dei molteplici saperi.

Nel 2003, il tema dell'*Orientamento* diventa cruciale in ambito scolastico ed extrascolastico e *Studium Educationis* dedica a questo tema un interessantissimo numero monografico, curato da Renato Di Nubila, all'interno del quale anche il rapporto con la disabilità viene ampiamente affrontato, evidenziandone l'articolazione complessa, insieme all'urgenza di riflessione e di azione (Di Nubila, 2003).

Il secondo volume monografico di *Studium Educationis*, *Disabilità, integrazione e Pedagogia Speciale*, del 2004, indaga i temi cari alla Pedagogia Speciale con un approccio già in linea con i nuovi documenti internazionali e con il dibattito in corso su questi (WHO, 2001; Booth, Ainscow, 2002); il volume, infatti, è pensato tenendo conto, nella parte monografica, de *Le questioni, I contesti, Le esperienze, Le prospettive*; sono presenti, inoltre, i *Percorsi della Formazione* e le *Esperienze*. Il lavoro è coordinato da Ferdinando Montuschi e Roberta Caldin e contiene scritti di Montuschi, Canevaro, Gelati, Caldin, Pavone, Larocca, Elia, Favorini, Ianes, Chiappetta Cajola, Cuomo, Bocci, Nocera, Galanti, Gaspari (coordinamento di Montuschi, Caldin, 2004)⁵. In questo lavoro, la Pedagogia Speciale prosegue il suo cammino utilizzando un *presente intensivo* di vichiana memoria (Orlando, 1990): non solo *cosa fa*, ma *di cosa si sta occupando* in quel momento, collocandosi continuamente tra memoria/storia e innovazione, continuando a percorrere i sentieri già conosciuti, approfondendoli e, dall'altra parte, esplorando nuovi itinerari di ricerca quali il Progetto di Vita, l'ampliamento del rapporto con i Diritti Umani, la formazione universitaria dei docenti - iniziale ed in servizio - per l'inclusione, con la stessa tensione e intensità che hanno caratterizzato il cammino fatto dal 2001 al 2004.

Montuschi, studioso appassionato e raffinato, spinge la Pedagogia Speciale alla lettura analitica delle situazioni complesse, liberandola dall'angoscia delle

5 Altri autori sono: Rubinacci, Montani, Polato, Lepri, Montobbio, Santi, Schiavon, Santinello, Rodella, Gasperi, Pasin, Errani.

soluzioni immediate, facendo della *capacità di cogliere i problemi* una competenza specifica della disciplina; in tal senso, nei suoi contributi, vi si trovano gli elementi per un nuovo approccio alle situazioni problematiche. Uno dei grandi meriti di Montuschi è quello di aver smitizzato il tema dell'*accettazione*; di aver collocato la questione della disabilità in una prospettiva realistica, progettuale, di superamento e di sfida, senza demagogie e populismi, nell'intento di rendere chiare le variabili che intervengono in una situazione complessa e rispetto alle quali l'intervento educativo può essere dirimente.

Il secondo volume monografico sulla Pedagogia Speciale indica anche la strada per riscrivere la storia della Pedagogia Speciale stessa, dei processi di integrazione/inclusione e del deficit, garantendo "la voce" e lo sguardo degli stessi disabili e dei loro familiari; il lavoro indica un rinnovato impegno educativo, che necessita di un de-centramento del sapere che ri-torna arricchito e rielaborato, condiviso con chi è testimone/interprete *incolpevole* di una situazione problematica (Mancuso, 2002).

Negli anni successivi al 2004, divengono sempre più approfonditi i temi legati al sostegno alla genitorialità e alla prospettiva inclusiva nella Scuola, con uno sguardo sempre rivolto alla ricerca internazionale (Caldin; Cesaro (a cura di) 2010; Caldin, 2008, pp. 71-92; Caldin 2009, pp. 85-99).

A partire dal 2011, con la nuova "veste" con cui la presenta la Casa Editrice Pensa Multimedia, *Studium Educationis* dedica vari contributi alla Pedagogia Speciale, in linea con gli ambiti di ricerca consueti e foriera, allo stesso tempo, di nuove direzioni di ricerca, legate anche all'attualità della migrazione, dell'occupabilità delle persone disabili, dei sistemi detentivi. In particolar modo, per quest'ultimo tema – sempre più attuale nel panorama nazionale e internazionale – si rileva la necessità di analizzarlo ulteriormente, dedicandovi, nel 2015, un dossier ad hoc, all'interno di un numero che coniuga perfettamente questioni innovative sulla disabilità e questioni socialmente complesse come quelle detentive (a cura di Caldin, Cesaro, 2015).

Studium Educationis ha dunque contribuito, in pochi anni, a presentare i processi d'integrazione e di inclusione come fattori di innovazione, di cambiamento sociale e di prevenzione, valorizzando il ruolo dei coetanei nei processi di apprendimento; rilevando l'importanza dell'apprendimento dentro ad una comunità, dove vi è una pluralità di minori e di adulti; consolidando la vita sociale, attraverso il Progetto di vita e l'acquisizione delle competenze quotidiane legate all'autonomia.

I contributi della Pedagogia Speciale, presentati dalla Rivista diretta da Diego Orlando Cian, hanno contribuito a chiarire che la via per l'inclusione è l'educazione e non la medicalizzazione, che le conoscenze della Pedagogia Speciale devono essere più diffuse (ad esempio, nella formazione comune di tutti gli insegnanti e non solo di quelli di sostegno). La Pedagogia Speciale deve molto alla presenza culturale della Rivista *Studium Educationis*, considerandosi sempre *in ricerca*, soprattutto in alcune aree particolarmente complesse, nelle quali il lavoro da fare è ancora enorme (pluridisabilità, migrazione, traumi, occupabilità). Va detto, infatti, che in alcune aree il nostro sguardo è diventato più competente, in altre, invece, deve raffinarsi, continuando l'investigazione. Per fare tutto ciò, abbiamo bisogno di contesti *competenti*, che offrano una *com-*

petenza sollecitante, in grado di superare sia l'assistenzialismo che il vittimismo, fenomeni ben presenti nel nostro Paese, nell'area della disabilità.

I contributi di Montuschi e di Canevaro che seguono stilano un bilancio tematico culturale dei temi trattati nella Rivista e concernenti l'area della Pedagogia Speciale, indicando anche alcune aree di ricerca e di formazione meritevoli di attenzione e di ulteriore approfondimento.

SECONDA PARTE

– Una nuova sensibilità sociale per l'inclusione

Uno sguardo complessivo al problema dell'inclusione realizzata nei venti anni trascorsi dalla nascita della Rivista *Studium Educationis*, magistralmente diretta da Diega Orlando Cian, ci consente di constatare la presenza di una nuova, preziosa sensibilità sociale per l'inclusione e la valorizzazione delle persone con disabilità, favorita da contributi specifici e mirati, provenienti da comunità di accoglienza e da iniziative originali, ideate nell'ambito di diverse aree artistiche ed espressive. Mi riferisco, in particolare, ad iniziative che hanno visto protagoniste persone con sindrome di Down nello sport e nella gestione alberghiera, ad iniziative ideate da comunità, come quella di S. Egidio che opera in modo originale nel campo dell'accoglienza e della socializzazione. Maggiore attenzione e risorse si ritiene invece utile dedicare all'educazione scolastica, alla formazione degli insegnanti, alla sensibilità educativa "speciale" dei docenti, che sembra procedere più lentamente.

– Un posto sociale nuovo per la diversità

Una ragazza ventiduenne, con sindrome di Down, ha partecipato all'ultima edizione di *Ballando con le Stelle*, conquistando il pubblico con la sua spigliatezza nel dialogare e con la sua abilità nella danza. Nicole Orlando, questo è il suo nome, non è nuova al successo sportivo e alle gare di atletica, tanto da essere citata come esempio da seguire dal Presidente della Repubblica – Sergio Mattarella – durante il discorso di fine anno per le 5 medaglie, 4 ori e 1 argento, ai Mondiali per atleti con sindrome di Down in Sudafrica⁶. Siamo di fronte ad una persona speciale e ad una famiglia particolare che hanno indicato anche i principi pedagogici a cui si sono ispirate. La ragazza dice di sé: *"Più faccio e più vorrei fare e se una cosa mi incuriosisce mi butto"*. La famiglia ha messo ogni utile premessa perché Nicole giungesse a questi risultati: ancora piccolissima l'ha iscritta a nuoto e a un corso di ginnastica artistica. Le tante e impegnative presenze con il pubblico hanno contribuito a far diminuire in lei l'ansia da prestazione. *"So cosa significa essere diversa"*, dice di sé, ma aggiunge anche: *"la mia situazione non mi pesa, anche perché ho avuto la fortuna di frequentare persone che mi*

6 Cfr. Flora Casalnuovo, in "Donna Moderna", *Nicole Orlando: a Ballando con le stelle con la Sindrome di Down*, 24 febbraio 2016.

hanno sempre rispettata”. Rivela ancora: “Lo sport è il modo per sentirmi viva... l’atletica è lo sport più completo perché mi mette alla prova in modi diversi... La corsa è fantastica, mi sento così veloce che mi sembra di volare. E allo sport è legato anche il primo ricordo che ho dell’infanzia”: si tratta, dunque, di una consapevolezza che si trasforma in saggezza pedagogica, di grande utilità anche per le famiglie e gli educatori in genere.

– **Un’esperienza sociale di inclusione: fare ed essere con gli altri**

Questa esperienza non rimane isolata. Giovani con la sindrome di Down sono attualmente protagonisti nella gestione di un albergo ad Asti: il primo “albergo etico” gestito da personale con questa sindrome. Si tratta di un progetto di successo inaugurato nel giugno 2015, che punta all’indipendenza e all’autonomia delle persone con deficit sensoriali, fisici e intellettivi, dando loro la possibilità di entrare nel mondo del lavoro e anche di acquistare una maggiore responsabilità e consapevolezza di se stessi. Ai ragazzi con sindrome di Down viene offerta l’opportunità di maturare un’esperienza di tipo lavorativo e, contemporaneamente, di vivere in maniera autonoma in uno spazio dove possono gestirsi da soli, confrontandosi con i propri colleghi. I ragazzi presenti vengono da ogni parte d’Italia, hanno un’età compresa tra i 20 e i 35 anni ed è particolarmente efficace la relazione che si instaura tra di loro. La forza di questa esperienza sta nell’appartenenza ad un gruppo dove i più esperti aiutano gli altri, ma tutti si riconoscono come parte di una squadra. I ragazzi dormono nelle stanze del personale imparando così a separarsi utilmente dalla famiglia che, spesso, incontra le maggiori difficoltà nel separarsi dal figlio. Si tratta di un atteggiamento protettivo del tutto comprensibile che a poco a poco viene superato. La forza del progetto, come notano i promotori, sta soprattutto nel sorriso speciale dei ragazzi “che piace ai clienti e che non vuole attirare né pietà né comprensione”.

– **I laboratori espressivi che valorizzano le differenze**

Un’esperienza interessante, per l’inclusione, sono i laboratori d’arte della Comunità di Sant’Egidio, che nascono nel 1985 per rispondere al desiderio di formazione e di studio di persone disabili adulte, che non hanno avuto la possibilità di frequentare percorsi scolastici integranti. Queste esperienze consentono: l’apprendimento di tecniche, l’apertura al mondo delle relazioni, la ricerca delle proprie attitudini e la valorizzazione delle proprie potenzialità. In particolare, ai frequentanti viene offerta la possibilità di comunicare e di appropriarsi di codici espressivi e artistici personalizzati. Le persone coinvolte hanno rivelato, in modo sempre più evidente, una profonda capacità di comprensione della realtà, un’originalità di giudizio, di pensiero e di visione del mondo⁷. L’originalità di queste iniziative si evidenzia nella capacità di costruire amicizie vere, spontanee, vissute con gioiosa parità fra persone di ceti diversi, di diversi livelli culturali e sociali. Altro tratto speciale consiste nel sa-

7 Negli ultimi anni, i laboratori si sono aperti all’incontro con gli artisti contemporanei, ultimo dei quali è l’artista italo-brasiliano César Meneghetti.

per vivere insieme il benessere autentico dell'incontro umano, la leggerezza della gratuità, la dignità di esistere, l'umorismo spontaneo semplice e sempre a portata di mano. Una convinzione condivisa in occasione delle mostre o delle iniziative ufficiali – pensata anche se non sempre espressa in parole – è che: “*se sta bene l'ultimo, è certo che stanno bene tutti, anche i primi!*”.

– **Problemi aperti: le dinamiche affettive dei docenti nei rapporti con gli allievi**

Lo sguardo complessivo sui venti anni trascorsi – dal 1996 al 2016 – dalla nascita della Rivista *Studium Educationis* consente di rilevare segnali largamente positivi per quanto riguarda l'accoglienza e l'inclusione sociale delle persone con disabilità. Non altrettanto positivo è sembrato il progresso dell'educazione scolastica nel suo insieme, fatte salve alcune lodevoli eccezioni.

A mio parere, rimane aperto il problema della formazione dei docenti nel campo specifico della *relazione di aiuto* che ha al centro dei suoi interventi l'equilibrio affettivo-comportamentale degli operatori scolastici. Altro tema da approfondire riguarda la reintroduzione dei voti nella scuola dell'obbligo e l'ormai standardizzato sistema di valutazione, a base statistica, che rischia di svalutare i “*processi di apprendimento personalizzati*”, faticosamente introdotti nella scuola con la legge 517/77.

Mi limito a segnalare questi problemi, mentre vorrei soffermarmi su un tema che può aiutare i docenti a prevenire comportamenti inadeguati nella relazione di aiuto: l'*autoanalisi* come strumento conoscenza e di prevenzione.

– **La difficile relazione di aiuto e l'autoanalisi**

Gli anni della scuola primaria, e ancor più quelli della scuola dell'infanzia, come è noto, sono i più importanti per l'educazione perché lasciano tracce profonde nella persona. Gli episodi che fanno notizia con descrizioni sconcertanti di violenza sui bambini della prima infanzia, seguiti da arresti e processi a carico di educatori e di insegnanti, sono sconvolgenti e realmente preoccupanti. Sono frequenti anche episodi che non fanno notizia, ma ugualmente gravi, perché fondati sulla violenza delle parole, sulle critiche svalutanti, sulle espressioni offensive.

Questi comportamenti possono diventare abituali, facilmente giustificabili e considerati perfino “educativi” da parte di quanti ritengono importanti solo i risultati dell'apprendimento che, a volte, si cerca in tutti i modi di raggiungere, senza porsi il problema del danno reale provocato da questo interesse esclusivo. Tutto questo avviene da parte di quanti sembrano incapaci di *mettersi nei panni del bambino*: quando lo criticano, quando correggono con violenza verbale i suoi errori, o giudicano negativamente la sua persona anziché il suo comportamento, con definizioni svalutanti (*tu sei sempre il solito...*) e con l'aggiunta di profezie funeste (*...se continui così sarai... diventerai...*). Tutto questo lascia ancora più disarmati quando si considera la difficoltà di prevenire simili eventi per l'impossibilità di effettuare, a monte, un'accurata selezione psicologica del personale chiamato ad operare quotidianamente con i bambini, come invece avviene nella relazione di aiuto finalizzato al counselling o alla psicoterapia.

Il problema va comunque posto tenendo presente che, al momento, è lasciata prevalentemente all'insegnante l'iniziativa di approfondire e di aggiornare la propria formazione sul piano psicologico-relazionale e la responsabilità esclusiva del proprio equilibrio affettivo, senza particolari aiuti o sostegni. La prevalente attenzione per la *conoscenza del ragazzo* tende a mettere in secondo piano, da parte dell'insegnante-educatore, il bisogno di conoscere e di cambiare se stesso/a.

I primi segnali che qualcosa va modificato nella relazione educativa è l'utilizzazione ridondante della *rabbia* – ritenuta impropriamente necessaria per affermare la propria autorità – negli interventi educativi quotidiani dell'insegnante. Questo sentimento, nelle sue diverse manifestazioni, secondo H.D. Johns, trae origine dalla *paura* che si trasforma in quattro tipi di rabbie: di *frustrazione*, di *impotenza*, di *risentimento*, di *sfida*, non sempre vissute ed espresse consapevolmente. Da qui, la difficoltà del loro controllo anche da parte della persona adulta convinta di conoscere pienamente se stessa e di saper padroneggiare i propri sentimenti (Johns 1990, 1994).

La proposta dell'*autoanalisi*, liberamente scelta, può aiutare gli insegnanti ad una nuova e più profonda conoscenza di sé, capace di esplorare tratti non sempre noti e consapevoli, confinati nelle radici più profonde e sconosciute della propria personalità. Una prima rilevante difficoltà da superare consiste nel distinguere i tratti temperamentali "naturali" da tutto ciò che è frutto del proprio apprendimento e, quindi, della propria esperienza di vita: i sentimenti ed i comportamenti incongruenti, comprese le rabbie improvvisate e ripetitive.

Per fare un esempio, utilizzando i criteri dell'Analisi Transazionale introdotta da Eric Berne (Berne 1961^o, 1971; Berne 1964, 1979), esistono dei segnali visibili nel comportamento della persona – gli *ordini genitoriali* –, costruiti nelle interazioni durante l'infanzia e rafforzati nel corso degli anni, che rappresentano un rifugio per la sopravvivenza: *sii perfetto, compiaci, sii forte, tenta disperatamente*. Questi messaggi si trasformano in "spinte" ad agire che, se da un lato rappresentano una soluzione per farsi accettare più facilmente, dall'altro rappresentano limitazioni anche molto elevate. L'ordine "sii perfetto", ad esempio, può far giungere a livelli maniacali di perfezionismo e diventare un'ossessione intollerabile. L'ordine che porta a "compiacere" può portare la persona a svalutare se stessa, per esaltare gli altri. La stessa cosa avviene per gli altri ordini: solo una conoscenza profonda di sé consente di identificare la loro origine e può far trovare la strada per il loro superamento.

Possiamo comunque notare che questi ordini interiori hanno una incidenza profonda sul benessere e sul malessere della persona. Un insegnante "perfezionista" può diventare eccessivamente esigente, non tollera errori, esprime continuamente critiche svalutanti e tenderà a reagire con rabbia smisurata di fronte agli errori ripetuti dei suoi allievi. I comportamenti attivati o facilitati da questi impulsi interiori rappresentano un disturbo nella relazione con se stessi e, di conseguenza, anche con gli altri. Tuttavia, non sono ancora la fonte più pericolosa per l'equilibrio dei sentimenti poiché nella persona umana c'è ancora qualcosa di più profondo che minaccia il suo equilibrio affettivo-comportamentale: le *ingiunzioni genitoriali* che sono una fonte primaria del *copione di vita*. Secondo la teoria analitico transazionale, le ingiun-

zioni sono l'esito dei divieti ingiustificati, delle convinzioni negative maturate su di sé, delle ferite affettive riportate in età preverbale, ancora più profonde e difficili da identificare rispetto agli ordini genitoriali. E. Berne ha indicato, come più dannosa e devastante, l'*ingiunzione non esistere* (Montuschi, Attanasio Romanini, Fornaro, 2009). Queste energie negative possono essere identificate con un percorso di autoanalisi che favorisce l'autocontrollo, per un più stabile equilibrio interiore. Ho qui citato i due fattori rilevanti – gli *ordini* e le *ingiunzioni genitoriali* – che contribuiscono a costruire quello che E. Berne, nelle opere citate, ha chiamato il *copione esistenziale*: un piano di vita che si sviluppa nel tempo e che la persona può sempre modificare. La condizione primaria per il suo cambiamento è la sua conoscenza, accompagnata dalla volontà e dalla decisione di riappropriarsi dei propri diritti legittimi di persona umana.

La teoria berniana, oltre al *copione*, ha altri punti di riferimento utili per realizzare una approfondita conoscenza di se stessi: gli *stati dell'Io* che consentono di descrivere, in modo simmetrico, le relazioni interne alla persona e le relazioni sociali; l'*identificazione dei sentimenti congruenti* rispetto a quelli ingannevoli e parassitari; i *giochi psicologici* che consentono di cogliere il *copione in azione*, nelle sue molteplici componenti; le *regole delle transazioni fra gli stati dell'io*, e così via.

Molti insegnanti completano la loro formazione professionale frequentando le Scuole di perfezionamento post-universitarie finalizzate all'insegnamento e all'educazione speciale. Si tratta, in genere, di tre ulteriori anni di studi, di cui due di analisi personale, oltre ad esperienze pratiche, relazioni di aiuto registrate e trascritte per essere supervisionate dai docenti di queste Scuole. Tutto questo si può fare iscrivendosi alle tante Scuole di specializzazione universitarie, o autorizzate dal Ministero della P.I., ma non è realistico pensare ad una loro frequenza generalizzata da parte di tutti gli insegnanti. Una esperienza intermedia e possibile mi sembra possa essere l'*autoanalisi* liberamente autogestita singolarmente o organizzata in gruppi fra gli insegnanti di una medesima scuola⁸.

Molti genitori, da numerose regioni italiane, in questi ultimi anni, mi hanno interpellato per chiedermi pareri su casi che lamentavano interventi violenti o maltrattamenti da parte di insegnanti a danno dei loro figli. La mia opinione è che si possa fare qualcosa di più, e di più efficace, rispetto al consigliare le famiglie a cambiare scuola, oppure a rivolgersi al giudice o ai carabinieri.

8 Le Scuole di specializzazione, esistenti ed operanti in tutto il territorio nazionale, che adottano teorie e tecniche differenti per la relazione di aiuto, possono offrire diversi modelli di autoconoscenza e itinerari utili per aumentare il patrimonio formativo in vista di un'offerta educativa sempre più qualificata. La Scuola Superiore di Analisi Transazionale – Seminari Romani di A.T., con sede in Roma, ha in corso di pubblicazione un testo, a cura di S. Attanasio Romanini e S. Filanti, dal titolo *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*, che uscirà prossimamente presso l'Editore Franco Angeli.

L'*autoanalisi* è un'esperienza che può essere realizzata, anche con il sostegno dei dirigenti scolastici, e può rappresentare un primo passo verso un'efficace, motivante formazione permanente dei docenti, al fine di migliorare i rapporti educativi e collaborativi all'interno della vita scolastica.

TERZA PARTE

– Un bilancio per questi anni?

Il nostro percorso ha incontrato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione. Hanno un rapporto fra loro come le bambole di una matrioska, una dentro l'altra. E, soprattutto, non vanno lette come una successione di cancellature e sostituzioni. Ciascuna richiama le altre due e le contiene o anticipandole o riassumendole. Proponiamo di leggerle come indicatori di un percorso di tutte e di tutti. E non unicamente di chi ha una disabilità. Ciascun essere vivente è venuto al mondo, e il mondo c'era già. Chi viene al mondo si inserisce in una cultura, in una lingua, in un paesaggio ed ha bisogno degli aiuti di chi abitava già da qualche tempo nel mondo.

Ma chi viene al mondo prende delle iniziative, agendo le sue richieste con strilli, pianti, sporcandosi, facendo pipì, sputando, facendo cadere qualcosa: incomincia ad integrarsi. Si adatta e chiede adattamenti da parte del contesto e dei suoi abitanti. I due adattamenti, di chi cresce e dell'ambiente in cui cresce, si intrecciano, si integrano. Gli aiuti sembrano avere un andamento unilaterale, degli adulti verso chi sta crescendo. Ma, in realtà, seguono la dinamica del *gesto interrotto*, che potrebbe e dovrebbe accompagnare tutta la vita. Cerchiamo di non dare per scontato che queste due parole, molto semplici, siano chiare nel loro significato. Il *gesto interrotto* – espressione utilizzata per la crescita e l'educazione dei piccolini in un centro di educazione di bambini e bambine, intitolato alla pediatra Emy Pikler, in via Loczy a Budapest (Cocover, 1990) – indica la necessità di non ritenere di fare mai tutto completo, perché l'altro possa metterci qualcosa, e questo qualcosa deve essere in grado di poter crescere, o ricrescere, nella propria autostima. Questo termine può farci capire quanto sia importante non pensare che l'aiuto sottragga autostima all'altro. Bisogna avere questa capacità che si esercita sempre in contesti diversi e diventa competenza di capire qual è lo sviluppo dell'autostima importante per l'apprendimento o per un nuovo apprendimento nell'altro. *Faccio al tuo posto* è annullare. La capacità del *gesto interrotto* deve diventare competenza, riformulandosi in ogni contesto. E deve essere capacità di trovare i mediatori che permettono di incrementare la partecipazione. Il *gesto interrotto* è il segno distintivo dell'integrazione. Che non offre mai un aiuto sostitutivo, ma integrativo: ti aiuto a mangiare, ma tu scegli cosa, dai il ritmo, apri la bocca, eccetera. Insomma: fai la tua parte. Che cresce giorno dopo giorno. Poi sembra stabilizzarsi, e poi diminuisce senza scomparire, ma riformulandosi.

Vorremmo parlare di *etica della conoscenza*, e vi è la necessità di sviluppare questa dimensione attraverso una linea di tendenza che non può essere applicata solo ai casi di cui possiamo prevedere un certo modello di evoluzione,

ma a tutti; dovremmo viverla con tutti coloro che hanno una disabilità, anche ritenuta grave. La linea della conoscenza è una linea evolutiva come tutte le conoscenze, ha una dinamica e permette di immaginare una sequenza che non può essere certamente applicata per tutti nello stesso modo; ma è lo schema di riferimento. Crediamo che sia necessario avere uno schema di riferimento per quello che riguarda il nostro comportamento professionale e sociale, ed è basato sull'assunto che *chi vive una disabilità ha bisogno di conoscere la propria disabilità*. Ed ha bisogno soprattutto, come ogni essere umano, di investire sul futuro (Appadurai, 2014). Questo richiama la prospettiva inclusiva, nella quale si può collocare la progettazione, necessaria, di un nuovo welfare. In un gruppo di lavoro lo abbiamo chiamato “di prossimità” (Messia, Venturilli, 2015), con l'idea che sia possibile, nel tempo della telematica, rendere vicini elementi che sarebbero lontani, e così creare innovazione sociale. Altri hanno parlato di *welfare generativo*, e crediamo che non sia proprio il caso di insistere su un nome. Accettiamo quello che permette di individuare l'innovazione che nasce dall'ibridazione. Che potrebbe permettere di accostare – forse erano lontane – aspirazioni e risorse, anche formative, realizzando *capacitazioni*, ovvero capacità funzionanti (Sen, 2000). E questo, oltre a creare nuovi contatti, può innovare i servizi (Bresciani, Sartori, 2016). Chi porta un bisogno porta un'informazione che non era conosciuta. È il *welfare generativo di prossimità*. E questo elemento ci può far cambiare logica: dalla logica del nemico, secondo la quale la distanza è la più sicura delle protezioni. Ma per colpire può essere utile avvicinare l'altro; alla logica dell'interesse ad avvicinarsi, per conoscere e così progettare.

– **Ritrovare una prospettiva unitaria guardando da dove siamo partiti.**

Il compito attuale è difficile, ma anche affascinante. Si tratta di partecipare alla realizzazione di una cultura che sappia contenere le contraddizioni. Per esempio: il grado di invalidità può permettere di avere un lavoro che può essere una valorizzazione reciproca – del soggetto e del contesto lavorativo – valorizzando il grado di validità di quella stessa persona. Si tratta di tenere insieme due, ma a volte anche più di due, aspetti che a prima vista sembrerebbero escludersi a vicenda. Non è una novità e, nel nostro specifico, la distinzione fra *deficit* e *handicap* permette di tenere insieme l'accettazione del deficit come dato irreversibile e il rifiuto dell'handicap, come penalizzazione che può essere rimossa.

L'identità di una persona non può essere imprigionata dalla percentuale di invalidità. Dovrebbe essere la scommessa-promessa della percentuale di validità. Ma questo dovrà fare i conti con il binomio esistere/resistere. Sembra difficile, per gli esseri umani vivere un'esistenza che non sia *resistenza*. Lo possiamo considerare il segno del passaggio dall'integrazione all'inclusione.

Noi abbandoniamo con una certa fatica le abitudini dell'integrazione per l'avventura dell'inclusione. È quindi comprensibile che la nostra *esistenza* diventi *resistenza*. Siamo interessati a capire come e se è cambiato il mondo perché, se ci avventuriamo nella prospettiva inclusiva, dobbiamo cercare di capire la realtà che ci include e che va oltre i nostri sensi.

E' utile definire alcuni aspetti che possono costituire i valori fondamentali di un accompagnamento verso l'età adulta di soggetti con bisogni speciali. Ma è bene premettere alcune considerazioni.

Giustamente si parla di "transizione". Da un'età all'altra, da una stagione a un'altra, da una cultura ad un'altra cultura. Françoise Dolto (1990; 1988) aveva utilizzato a suo tempo l'espressione "sindrome dell'aragosta" per indicare una fase della vita adolescenziale caratterizzata dalla perdita di un guscio protettivo, nell'attesa di formarne uno nuovo. Possiamo proporre questa sindrome per ogni transizione? Con la giusta prudenza, è possibile. La Dolto, che è stata una studiosa atipica con un'ispirazione psicanalitica messa al servizio di tanti che, come chi scrive, psicanalista non è e neppure alla psicanalisi è ispirato, con quell'immagine intendeva indicare un difficile periodo di transizione che chi cresce vive nella paura: di non avere difese (il guscio "infantile" è caduto; il guscio "adulto non c'è ancora ..."), di ogni nuova proposta, scambiando un'ombra per un pericolo imminente; di ogni incontro, perché ognuno potrebbe essere travestito da amico, ma essere un pericoloso concorrente. A volte, abbiamo l'impressione che chi cresce, avendo bisogni speciali, non possa vivere le evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo, prigioniero come sovente è di un ruolo infantile che, a un certo punto, sarebbe costretto ad abbandonare per trasferirsi di botto in un ruolo adulto. La "transizione" deve poter essere un periodo di "prove", che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di "mutazione" (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c'è), per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito. In particolare, il rischio di chi ha una situazione speciale è quello che il minimo errore – che nella normalità della crescita sarebbe considerato come del tutto naturale – diventi la condanna che imprigiona nello stereotipo dell'*handicappato*, dell'incapace cronico, nei cui confronti si è benevolmente condiscendenti, o severi nel rifiuto. Se un soggetto con bisogni speciali non può sbagliare, è facilmente indotto a considerarsi vittima incompresa e a mettere in moto una certa strategia per vivere nel vittimismo e nell'assistenzialismo.

Chi cresce ha quasi il bisogno di trasgredire resistendo. E chi ha una diagnosi rischia di vedere interpretata la sua resistenza come conferma e, forse, aggravamento della diagnosi.

– **Verifiche. Come?**

Le verifiche non possono essere riferite unicamente alle conoscenze diagnostiche.

Una certa dipendenza dalla diagnosi può portare a trasformare ogni proposta in "terapia", con il proposito, umanamente comprensibile, di fornire un percorso sicuro, perché previsto e specialistico. Ma questo atteggiamento si basa sulla credenza di una verità assoluta e scientificamente fondata: le categorie in cui collocare chi ha bisogni speciali. Gitti (2014) ci aiuta a smontare la categoria "sordi", che dovrebbe permettere di sviluppare un unico percorso per tutti i sordi. Su questo esempio, cerchiamo di smontare altre categorie, invece di fare progetti di ricerca per dare maggior peso alle stesse categorie. La prospettiva inclusiva non può essere riservata a categorie: è aperta a tutti.

È un elemento che rinforza la necessità che tale prospettiva venga acquisita nella formazione di base di alcune professioni, possibilmente il più possibile delle professioni. La prospettiva inclusiva non può essere riservata a categorie: è aperta a tutti. È un elemento che rinforza la necessità che tale prospettiva venga acquisita nella formazione di base di alcune professioni, possibilmente il più possibile delle professioni. Prospettiva inclusiva, quindi, come elemento di base e, di conseguenza, possibilità che nell'elemento di base che è il profilo professionale vi siano delle necessità di competenze specifiche, ma non esclusive: *specificità e non esclusività*. Il rischio di una *competenza chiusa* significa la possibilità che vi sia una tale presunzione – il termine è nell'ordine dell'etica, ma può essere declinato anche secondo l'etica professionale – da ritenere che il proprio sguardo competente elimini ogni altra realtà. È quella situazione che si può spiegare utilizzando la metafora che in realtà è un punto della biologia animale dell'occhio della rana, indicando nell'occhio della rana quella specializzazione – usiamo il termine in un'estensione che non è del tutto corretta – biologica della rana che le permette di individuare il più piccolo movimento (il *movimento della cimice* dicono gli esperti, in un gergo che però è abbastanza comprensibile anche a noi che non lo siamo)⁹. Ci troviamo davanti ad uno *specialismo chiuso*. La conseguenza di una *competenza chiusa* può essere quella di non vedere altro se non le realtà contenute nella propria competenza, ma può essere anche quella di privilegiare e considerare come unicamente importanti le realtà che si vedono attraverso la propria competenza, trascurando le interazioni, le relazioni tra quelle realtà, visibili attraverso gli occhi della competenza, e l'esterno, e il contesto, o meglio i contesti. La *competenza chiusa* rischia di creare dei danni e di non accorgersene; o per lo meno di avere delle difese tali da ritenersi non confrontabile, fuori da ogni comparazione e valutazione da parte degli esterni alla competenza.

Ricordiamoci il DM 185/2006 sulle “Commissioni giudicanti” e pensiamo all'*handicap* e alla valutazione della cosiddetta “gravità”. L'I.C.F. (WHO, 2001) dovrebbe, però, far piazza pulita di queste considerazioni, per metterci di fronte alla necessità di una valutazione dei bisogni speciali: i soggetti – sempre plurali – hanno dei bisogni speciali individuali che vanno riportati alle strutture e qui, appunto, entriamo nella questione che mette in chiaro la necessità di *valutare strutturalmente*. La distinzione, quindi, per categorie non è più attendibile, anche se la necessità è di non trascurarla – come se fosse possibile improvvisamente voltare pagina – ma di tenerla ancora come un riferimento perché è presente in gran parte di noi e soprattutto in chi ragiona, ovviamente, su elementi organizzativi e amministrativi che gli sono noti, quindi non si pone in un'avventura. L'I.C.F. scardina il determinismo. Richiama l'attenzione a imparare a ragionare sul frammento che è un soggetto, e non con la pretesa di collocare un soggetto in una classificazione universale.

9 Mentre la rana non ha la minima possibilità di vedere e di accorgersi degli elementi che sono attorno a lei, se non sono in movimento.

Il soggetto/frammento è indubbiamente in un orizzonte comune ad altri soggetti/frammenti: “Il sole non nasce per una persona sola, la notte non viene per uno solo. Questa è la legge, e chi la capisce si toglie la fatica di pensare alla sua persona, perché anche lui non è nato per una persona sola” (Cervi, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Berne E. (1961⁹). *Analisi Transazionale e psicoterapia*. Roma: Astrolabio, 1971.
- Berne E. (1964). *A che gioco giochiamo?* Milano: Bompiani, 1979.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bresciani P. G., Sartori A. (2016). *Innovare i servizi per il lavoro: tra il dire e il fare ... Apprendere dalle migliori pratiche internazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Caldin R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, pp. 85-99.
- Caldin R., Cesaro A. (a cura di) (2010). *Studium Educationis*, 2.
- Caldin R., Cesaro A. (a cura di) (2015). *Studium Educationis*, 3, pp. 101-130.
- Caldin R. (2001). Disabilità. *Studium Educationis*, 3, pp. 756-761.
- Caldin R., Cinotti A. (2013). Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze. *Studium Educationis*, 3, pp. 93-102.
- Caldin R., Gajo S. (2002). Educare e prevenire. Una ricerca retrospettiva su depressione e famiglia. *Studium Educationis*, 1, pp. 102-123.
- Caldin R. (2008). L'incontro e la risposta. Accompagnamento e sostegno a genitori con bambini pluridisabili. *Studium Educationis*, 1, pp. 71-92.
- Caldin R., Milani P. (a cura di) (2013). *Studium Educationis*, 3, pp. 70-120.
- Caldin R. (1999). Pedagogia psicoanalitica. *Studium Educationis*, 3, pp. 580-584.
- Caldin R., Succu F. (2002). L'Osservatorio Regionale Handicap del Veneto e i servizi di integrazione scolastica. *Studium Educationis*, 2, pp. 544- 554.
- Canevaro A. (a cura di) (2001). *Pedagogia Speciale*, numero monografico di *Studium Educationis*, 3.
- Cervi A. (2010). *I miei sette figli*. Torino: Einaudi, 1955.
- Cocever E. (a cura di) (1990). *Bambini attivi e autonomi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colleoni M., Zanotti C. (2002). Famiglie, Handicap e servizi: un dialogo possibile. *Studium Educationis*, 1, pp. 131-140.
- Di Nubila R. (coordinamento di) (2003). *Il processo di orientamento nelle scienze dell'educazione*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis*, 1, pp. 118-135.
- Dolto F. (1990; 1988). *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*. Milano: Mondadori.
- Gitti G. (2014). *Sordo o sordo?* Milano: Franco Angeli.
- Johns H.D. (1990). *Paura-collera nel quotidiano*. Assisi: Cittadella, 1994.
- Romanini M.T. (1999). *Costruirsi persona*. (“Un contratto per ogni età della vita”), Milano: la Vita Felice (2 voll.).
- Mancuso V. (2002). *Il dolore innocente. L'handicap, la natura e Dio*. Milano: Mondadori.
- Messia F., Venturelli C. (a cura di) (2015). *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva*,

- inclusione sociale e comunità*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1974). *L'intelligenza affettiva. Rilevazioni e osservazioni sul comportamento infantile*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi F. (2015). *Gli equilibri dell'amore. Cura di sé e identità personale*. Bologna: Dehoniane.
- Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di) (2004). *Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale. Studium Educationis*, 3.
- Montuschi F., Attanasio Romanini S., Fornaro A. (2009). *Scoprire di esistere, decidere di vivere. Le molte facce della ingiunzione "Non esistere"*. Milano: Franco Anegli.
- Orlando D. (1990). *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Pradal M., Russo E. (2003). ICF (International Classification of functioning, Disability and Health): aspetti pedagogici e prospettive operative. *Studium Educationis*, 3, pp. 831-841.
- Restrepo C. L. (1994). *Il diritto alla tenerezza*. Assisi: Cittadella.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2004). *Inequality Reexamined*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen A. (2005). *Justice and human disabilities*, Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia.
- Venturi P., Zandonai F. (2016). *Imprese ibride. Modelli d'innovazione sociale per rigenerare valore*. Milano: EGEEA.
- WHO – World Health Organization (2001). *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Geneva; (trad. it. O.M.S. – Organizzazione Mondiale della Salute, *I.C.F.: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2002).