



©2004 edizioni Junior
Cooperazione Educativa anno LIII
N. 4 settembre-ottobre 2004

Costruttori di sfondi

Alain Goussot

**DIVERSI APPROCCI PER
METTERE A FUOCO L'INTEGRAZIONE**

*"L'istruzione speciale deve perdere il suo carattere 'speciale',
solo allora diventerà parte del lavoro educativo comune"*
(Lev Vygotsky)

*"Anche i disabili hanno diritto allo sviluppo di tutte le
loro capacità "* (Martha Nussbaum)

Quando si parla di handicap occorre precisare cosa intendiamo; l'accettazione semantica del termine non è un gioco di parole ma una concezione concreta dell'agire sociale ed educativo con le persone disabili. Ricordiamo la differenza tra handicap, deficit e patologia. Un bambino paraplegico o un bambino sordo sono bambini con un deficit cioè una menomazione a livello neurologico-fisiologico; tuttavia il deficit non è né una patologia né provoca necessariamente un handicap. Per handicap occorre intendere il prodotto psico-sociale di una situazione handicappante; già Lev Vygotsky, il grande psicologo russo autore del *Trattato di difettologia*, notava come fosse importante l'interazione tra deficit e contesto sociale. Quando un bambino con deficit si trova a vivere una condizione di inferiorizzazione prima nel contesto familiare poi a scuola nelle relazioni con insegnanti e compagni di classe finisce per viverci con un segno meno. Interiorizza il senso dell'essere meno e costruisce un enorme complesso d'inferiorità; costruisce dentro di sé una barriera che lo spinge a pensare che non può fare anche quello che potrebbe fare. Infatti è la situazione handicappante - il sistema di relazione e il contesto sociale - che crea l'handicap. Inoltre lo stesso deficit non va identificato con la patologia; per dirla di nuovo

con Vygotsky "notiamo solo il deficit e non notiamo le enormi risorse vitali che possiedono i bambini affetti da anomalie". Il bambino con deficit ci obbliga a innovare con la sua differenza di sviluppo, con il suo "sviluppo originale"; visto così il deficit non rappresenta un meno ma un più per tutti gli operatori che si occupano di educazione. Non voglio poi qui ricordare i grandi uomini portatori di un deficit perché c'interessa la maggioranza dei bambini con deficit e il loro rapporto con la società e con la scuola. Tutto dipende dell'interazione tra il bambino con deficit e il contesto, tutto è legato alla possibilità di quel bambino di accettarsi, dico accettarsi perché questa è la questione centrale; il riconoscersi con il deficit e il viverci come un qualcuno in grado di dare un contributo alla vita sociale. La scuola da questo punto di vista ha un ruolo importante e lo vediamo dopo 25 anni dall'approvazione della legge 517 sull'integrazione. Ma cosa significa integrazione? In che misura l'integrazione è solo un obiettivo? Intanto integrazione non significa assimilazione cioè adattamento passivo del bambino con deficit a una norma, non significa un addestramento che trasforma il bambino con deficit in una scimmia che imita i normali; l'integrazione deve riuscire a combinare l'acquisizione di abilità e autonomie tali che permettano al disabile d'inserirsi con la sua differenza. Quando si affronta il tema dell'integrazione mi piace usare l'elaborazione di Jean-Jacques Rousseau sul rapporto tra eguaglianza e diversità; il cittadino di Ginevra ci ha insegnato che siamo insieme simili e diversi e che il mantenere il legame tra queste due dimensioni nel processo educativo significa garantire l'eguaglianza e l'equità. L'integrazione poi è un processo, non un momento, riguarda l'intero ciclo di vita di un individuo; implica il coinvolgimento della comunità nel suo complesso. Quando si parla d'integrazione si parla non solo dell'obbligo scolastico ma anche della formazione che può sfociare in un inserimento lavorativo. L'integrazione non è solo una finalità ma anche un metodo di lavoro: occorre costruire reti integrate di risorse, soggetti, attori del territorio e professionalità; solo così si possono creare le condizioni per attivare un processo di accompagnamento in grado di mettere il disabile nelle condizioni di sviluppare le proprie potenzialità.

APPROCCIO CULTURALE

Dalla legge sull'integrazione si è sviluppato un approccio diverso all'handicap; la non istituzionalizzazione, o meglio la deistituzionalizzazione, ci ha fatto scoprire un nuovo modo d'intendere il rapporto con la diversità. Martha Nussbaum nel suo libro *Giustizia sociale e dignità umana* ci spiega che "anche i disabili hanno diritto allo sviluppo delle loro capacità" perché è proprio il non funzionamento delle capacità che crea l'impossibilità dell'integrazione reale da parte del soggetto disabile. Non c'è libertà se non c'è autonomia e quindi senza funzionamento delle capacità non ci può essere affermazione del sé. Questa questione è tuttavia un problema della società nel suo complesso e della scuola in particolare : evitare che la differenza diventi disegualianza. L'economista indiano Amartya Sen, nel suo libro *La Disegualianza*, discute sul concetto di sviluppo collegato alla formazione e alla dignità dell'uomo; Sen sottolinea come sia importante garantire il funzionamento di tutte le capacità dell'uomo – s'interroga molto sul mondo della povertà e della miseria – perché è da questo che dipende la possibilità di trasformare le potenzialità in azione. Per Sen ogni uomo ha un proprio sviluppo originale che va rispettato e per fare questo la società deve riconoscere "l'eguaglianza delle libertà": cioè ogni libertà, ogni potere decisionale individuale ha delle caratteristiche che riflettono la specificità di ognuno.

Penso che possiamo ragionare in questi termini quasi antropologici per parlare dell'approccio culturale all'handicap. Occorre mettere i bambini disabili nelle condizioni di fare funzionare effettivamente le loro capacità, bisogna che la società, la scuola e il mondo del lavoro riconoscano l'originalità dello sviluppo di ogni disabile. Il deficit è una risorsa per il bambino che può strutturare uno sviluppo originale attivando tutte le compensazioni di cui è capace. Anche qui ricordiamo Vygotsky per chiarire questo concetto: "Noi osserviamo il fatto che il bambino, scontrandosi con le difficoltà, è costretto a seguire un cammino tortuoso per superarle. Noi osserviamo che dal processo d'interazione del bambino si crea una situazione che spinge il bambino verso la compensazione. Il destino dei processi compensatori e dei processi di sviluppo, nell'insieme dipende non solo dal

carattere e dalla gravità del deficit, ma anche dalla sua realtà sociale, cioè dalle difficoltà alle quali porta il deficit dal punto di vista della posizione sociale del bambino". Il deficit deve essere visto dal contesto scolastico come una opportunità per sperimentare strade nuove e anche per riscoprire il gusto dell'azione educativa come ricerca permanente.

Si potrebbe anche dire che il deficit è un dono; mi riferisco qui all'antropologia del dono elaborata dal MAUS (movimento antiutilitaristico nelle scienze sociali) che, riferendosi ai lavori del grande antropologo francese Marcel Mauss, affronta il tema della costruzione di legami sociali basati sul riconoscimento e lo scambio. Alain Caillé, una delle teste pensanti del gruppo, nella sua *Antropologia filosofica del dono* ci spiega come il dono implichi un ricevere, un accettare il dono e un ricambiare; questo circuito comunicativo crea dei vincoli di solidarietà. È quello che dovrebbe succedere con il deficit che porta con sé il dono di una specificità. È tutta la tematica dell'accoglienza a scuola di un bambino disabile.

APPROCCIO STORICO

C'è un primo tentativo di definizione, classificazione e gestione dell'handicap con la nascita della psichiatria moderna; basta pensare a Philippe Pinel in Francia. Durante praticamente tutto l'Ottocento l'handicap (in particolare quello mentale) verrà rinchiuso nei manicomi; in quel periodo non c'è grande differenza tra handicap e malattia mentale.

La soluzione indifferenziata era un approccio custodialistico secondo una logica di segregazione, d'internamento nell'Istituzione Totale (vedi *Asylum* di E. Goffman). Tuttavia, già in quel periodo, compare la prima esperienza educativa con J.M. Itard che parte da un paradosso pedagogico, cioè l'idea che il ragazzo selvaggio dell'Aveyron non è un "idiota", come pretendeva Pinel (Itard non metteva in discussione l'ineducabilità dell'idiotismo" ma pensava che il ragazzo selvaggio fosse semplicemente privo delle abilità degli altri bambini a causa dello stato di abbandono in cui era vissuto). Con questa esperienza inizia un processo di emancipazione che porterà a una concezione diversa dell'handicap e soprattutto un pensiero pedagogico orientato al riconoscimento dello sviluppo specifico del bambino disabile. È possibile valutare quanta

strada si è percorsa se si mette a confronto la legge Crispi del 1893, che definisce i compiti e le competenze delle strutture manicomiali, e la legge 180 (la legge Basaglia), ma anche se si mette a confronto la legge 328 sul riordino del sistema socio-assistenziale italiano. È nel periodo tra le due guerre che si comincia a distinguere nei manicomi malattia mentale e handicap, creando delle sezioni speciali per quest'ultimo, ma sempre in una logica differenzialistica e custodialistica.

Nel secondo dopo guerra ci saranno gli Istituti speciali e poi le classi differenziali nelle scuole statali. Le cose cambiano con i grandi movimenti degli anni Settanta; la "rivoluzione psicoanalitica", che viene conosciuta in Italia grazie all'opera infaticabile di Cesare Musatti, sconvolge gli assetti del potere scientifico, porta a una messa in discussione dei confini fra norma e devianza, fra ragione e follia. Sarà Franco Basaglia ad avviare quel processo di deistituzionalizzazione che metterà in discussione le concezioni custodialistiche e l'idea stessa di diversità. Basaglia mostrerà come spesso è lo sguardo dello psichiatra a creare il malato di mente, tutto ciò avviene in una relazione, in un rapporto di dominio in cui l'unico attore vero è il medico mentre il malato viene privato dalla sua storia e dalla sua stessa malattia.

Quest'approccio basagliano della relazione terapeutica come incontro dialogante, come ascolto comprensivo e attivo della sofferenza, critica alla base la logica sulla quale si era costruito il modello medico. Contemporaneamente succede qualcosa di simile nell'educazione: la diffusione dell'approccio cooperativo di Freinet nelle scuole, l'esperienza della scrittura collettiva di Don Milani a Barbiana portano a vedere l'educazione dell'handicap in modo diverso; le esperienze di uomini come Ovide Decroly e la scoperta degli scritti di L. Vygotsky permetteranno di dare forza e impulso innovativo al movimento per una scuola dell'integrazione. È qui che diventa importante la distinzione tra deficit e handicap. Il compito della scuola è quello di rimuovere gli ostacoli materiali ma soprattutto socio-culturali che impediscono l'integrazione dei bambini disabili. Sta alla scuola creare le mediazioni che favoriscono lo sviluppo delle potenzialità dei ragazzi e delle ragazze con handicap. Inoltre l'esperienza dell'integrazione ha permesso lo sviluppo di grandi innovazioni sul piano pedagogico; scriveva l'educatore belga

Decroly che il lavoro con l'handicap permette di

capire meglio tutti i bambini. Con gli anni Novanta inizia tuttavia un periodo che definirei di "de-emancipazione", cioè un tentativo di tornare indietro e bloccare lo sviluppo ulteriore delle politiche reali d'integrazione.

APPROCCIO SOCIALE

La scuola può svolgere la sua funzione se si istituisce come comunità che integra, o meglio che fa interagire diverse figure e diversi attori presenti sul territorio, se funziona come comunità aperta al territorio. Della legge 517 sull'integrazione si possono tentare d'individuare luci e ombre; intanto si tratta di una esperienza unica in Europa (e direi nel mondo); è stato un processo complesso come lo sono tutte le rivoluzioni che implicano la messa in discussione del paradigma del rapporto con la diversità.

Fra le luci:

1. la gestione delle problematiche connesse alla diversità, vissute attraverso l'esperienza sociale del rapporto con l'handicap, ha consentito di sviluppare un insieme di buone pratiche pedagogiche, trasformando le classi e le scuole in cui avvenivano gli inserimenti in laboratori pedagogici permanenti;
2. gli approcci educativi sperimentati si rivelavano in effetti trasferibili a tutti gli alunni, consentendo una maggior adeguatezza ai ritmi e ai tempi di apprendimento di ogni soggetto; si scoprì anche l'importanza del rapporto tra psicomotricità e sviluppo cognitivo;
3. il lavoro con i bambini disabili ha permesso di comprendere meglio tutti i bambini;
4. si scopre anche che l'handicap ci costringe a metterci permanentemente in discussione. Il rapporto con il disagio e la sofferenza del bambino diventa per l'insegnante, non solo quello di sostegno, una sfida verso se stesso.

Fra le ombre:

1. il ruolo e i vissuti dell'insegnante di sostegno, di questa figura "speciale" che compare per la prima volta nella scuola a fianco dell'insegnante curricolare, senza una vera specifica formazione, producendo un "insegnante dimezzato";
2. non è sufficiente la presenza dell'insegnante di sostegno a fianco dell'alunno disabile per affermare che l'integrazione sia avvenuta, anzi spesso si può anche riprodurre nella classe la micrologica della separazione o della segregazione. Si scopre l'importanza di un rapporto diverso tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno nella gestione

del gruppo classe, perché il problema non è il bambino disabile ma la dinamica del gruppo che va gestito educativamente;

3. l'integrazione non è adattamento a una "norma", ma possibilità di inserimento in un contesto di vita sociale e di relazione in cui ciascuno possa stare con gli altri rimanendo se stesso, non omologandosi a un modello "standard" che nega le differenze. Da questo punto di vista non sempre la scuola ha saputo innovare: penso in particolare a quello che succede nel processo valutativo dell'alunno disabile;

4. una concezione puramente ideologica dell'integrazione non ha colto l'importanza di combinare momenti integrati e momenti specifici nel lavoro con i bambini disabili; bisogna farlo in modo tale che non crei separazione ma nuove forme (nuove mediazioni) per la socialità di tutti;

5. forse non si è capito fino in fondo che l'integrazione non è solo una finalità ma soprattutto un metodo di lavoro all'interno di una comunità in cui competenze, ruoli e funzioni diverse interagiscono e si integrano per attivare i processi di accompagnamento che favoriscono l'integrazione scolastica, sociale e professionale-lavorativa dei disabili. Il rapporto scuola-famiglie, scuola-famiglie-servizi del territorio è strategico. Integrazione nella scuola vuol anche dire collaborazione tra personale docente e non docente; quest'ultimo svolge spesso una funzione di "maternage" con gli alunni, svolge in fondo il ruolo che svolgeva Mme Guérin nei confronti di Victor, il ragazzo selvaggio, mentre Itard si occupava della sua istruzione. E tuttavia chiaro che senza Mme Guérin non avrebbe potuto sperimentare il suo percorso d'insegnamento.

APPROCCIO PSICOPEDAGOGICO

L. Vygostky sosteneva che lo sviluppo del bambino con deficit non è patologico, anormale bensì uno *sviluppo altro*; parlava della "peculiarità positiva del bambino deficitario" e aggiungeva che i "bambini deficitari" raggiungono il livello degli altri bambini "in un altro modo, per una altra via e con altri mezzi". Quindi il deficit "crea un nuovo tipo singolare di sviluppo", sta al contesto familiare, sociale e scolastico recepire questa singolarità. Lo psicologo russo notava come l'integrazione si gioca nella dialettica fra il deficit e il contesto socio-relazionale che può determinare una situazione handicappante. È necessario un

intervento costante di mediazioni per aiutare il bambino a raggiungere, con le compensazioni e i supporti necessari, le autonomie e le abilità di cui è capace. Vygostky puntava molto sul potenziamento della cosiddetta **zona di sviluppo prossimale**. Se il bambino disabile, e non solo, non vuol fare è perché spesso si sente incapace di fare e tale incapacità interiorizzata rappresenta il vero ostacolo, questo complesso d'inferiorità non gli permette di misurare se stesso e di fare quello che effettivamente sarebbe in grado di fare. Purtroppo il bambino con deficit viene costantemente identificato con un' unica dimensione della sua personalità, appunto il suo deficit. Non viene poi messo in situazione di vivere e di sperimentare la molteplicità di occasioni che costituisce la vita; vive spesso un enorme senso di insicurezza; anche perché marco non è solo il Down ma è qualcuno con delle emozioni, dei pensieri, un suo modo di vedere le cose, delle aspirazioni, insomma è una persona. Il guaio è voler identificare il bambino richiudendolo in una sua unica dimensione, mentre l'identità è qualcosa di plurale e mobile. Bisogna fornire la possibilità a quel bambino di viverci nelle sue diverse dimensioni di vita. E' la comunità educativa che è la scuola che deve farsi carico del compito di creare i luoghi, gli spazi e le situazioni che permettono l'incontro, la socialità, e gli apprendimenti. Spesso, quando si parla di programmazione e di piani educativi personalizzati si equivoca il rapporto con il bambino disabile: più che chiedersi che senso e significato può avere il programma della classe per quel bambino, è importante chiedersi che contributo può portare all'educazione di tutti la presenza del bambino con handicap. Una educazione alla varietà, alle differenze, al rapporto con l'altro diverso da sé, è un momento altamente formativo per i bambini che diventeranno i futuri cittadini di domani.

I bambini tutti scoprono quello che Decroly dichiarava più di settanta anni fa: "*Non c'è differenza di qualità e di natura tra fanciulli 'normali' e 'irregolari', le stesse logiche psicologiche valgono in entrambi i casi. Sono proprio questi bambini che ci hanno permesso di comprendere meglio certi oscuri meccanismi del pensiero e dei sentimenti e di puntualizzare meglio le trasformazioni più importanti da apportare ai metodi educativi attuali*". E raccomandava per chi gestiva il gruppo classe: "*L'educatore deve sviluppare il sentimento dell'io favorendo, nei momenti adatti, le attività, i giochi*

che diano delle occasioni di misurarsi con gli altri, di rendersi conto delle proprie capacità e delle possibilità di accrescerle". Il processo di apprendimento visto come presa di coscienza del proprio sviluppo e delle proprie capacità. Un ambiente educativo che non crea queste condizioni può produrre danni enormi e spingere il bambino disabile fuori dal mondo reale con il quale e nel quale dovrà vivere.

LO SFONDO INTEGRATORE

Quanto la scuola oggi funziona davvero come comunità aperta e sistema di connessioni con i diversi attori del territorio locale? Quanto tutte le parole spese in questi anni sull'importanza del lavoro sociale di rete ha trovato concretezza e continuità? Occorre avere un approccio ecologico allo sviluppo umano; la realtà di ognuno di noi può essere letta come un insieme di scatole cinesi, un sistema di incastri. Anche il contesto in cui è inserito il bambino con handicap può essere letto come un sistema a scatole incluse una dentro le altre, in cui tutti gli elementi (famiglia, scuola, classe, servizi, vita sociale) interagiscono o per creare ostacoli o per costruire sistemi di relazioni in cui il bambino si sente accettato per se stesso.

È il sistema di vita del bambino che si costituisce a sfondo integratore nella misura in cui esiste una forma d'interazione intenzionale fra contesti diversi: il macrocontesto, il territorio locale dove è collocata la scuola con gli attori diversi che vi partecipano; bambini, servizi, associazioni, il mesocontesto, il contesto intermedio che è lo spazio della scuola; e il microcontesto che è il gruppo Classe. Il bambino si vive quindi contemporaneamente in questi diversi contesti. La funzione della comunità scolastica aperta e connessa con il territorio è quindi di aiutare il bambino disabile frammentato, continuamente schiacciato sui suoi limiti, a vivere pienamente come persona e a rielaborare le esperienze attribuendo loro un senso e un significato positivo per il suo sviluppo successivo. Il gruppo classe, la scuola, gli spazi educativi laboratoriali intermedi sono tutte mediazioni, contenitori affettivi che permettono il passaggio da un contesto all'altro in modo collegato e non frammentato. Il bambino disabile è un po' come il *Gulliver* di Jonathan Swift che nei suoi viaggi attraversa contesti diversi e genti diverse; si rende conto che in questi diversi contesti le cose assumono valori e significati diversi; si rende conto che la classe, il campo sportivo, casa sua, la

parrocchia, il negozio sono contesti dove le cose assumono valori e significati diversi. Agire con la consapevolezza dell'importanza delle relazioni contestuali per lo sviluppo del bambino e il suo percorso d'integrazione significa agire intenzionalmente nel quadro istituzionale della scuola, creando spazi strutturati che consentono di vivere situazioni in cui il bambino con handicap svolge delle attività con gli altri e attività che abbiano un senso sia per lui che per gli altri. Occorre cioè creare dei contenitori affettivi per favorire passaggi che gli consentano, come al nostro *Gulliver*, di capire che lui rimane sempre se stesso pur nei cambiamenti di contesto. Questo richiede da parte della scuola un grande grado di apertura e di inventiva: la capacità di fare del deficit del bambino una ricchezza educativa e pedagogica per tutti i bambini. La scuola aperta è anche un momento

fondamentale di autoeducazione della comunità dove opera: attraverso i progetti educativi per l'integrazione la scuola interpella il territorio e lo educa alla varietà e al riconoscimento delle differenze. Solo una scuola viva, aperta, cooperativa può stimolare il territorio a costruire uno sfondo integratore.



ALAIN Goussot, docente di "Pedagogia Speciale per il Sostegno", Scienze della Formazione, Università di Modena e Reggio Emilia.



©2004 edizioni Junior
Cooperazione Educativa anno LIII N.
4 settembre-ottobre 2004

Movimento di Cooperazione Educativa
CANTIERI PER LA FORMAZIONE Genova 4--8--luglio 2016

SottoSopra ...

PUNTI DI VISTA DIVERSI PER RIBALTARE LA SCUOLA

