

HANDICAP A SCUOLA: LA RIFORMA INTERROTTA

A CURA DI STEFANO VITALE

Il tema dell'inserimento delle bambine e dei bambini handicappati è oggi significativo perché in una scuola sempre più tendenzialmente selettiva e, come si diceva una volta, classista, i fenomeni di esclusione sono crescenti. La cosiddetta "riforma Moratti" che nuovamente divide le due culture (classica e professionale) e che ripropone di fatto meccanismi dualistici, che spazio lascia davvero agli handicappati? Il sospetto fondato è che sia sempre più ristretto e che siano "gli ultimi degli ultimi". Con la carenza di insegnanti nelle classi è scoppiata una sorta di corsa alla certificazione per ottenere nelle scuole degli insegnanti in più, per poter formare nuove classi, inoltre il massiccio ingresso di bambini e ragazzi stranieri (spesso impropriamente "certificati") gonfia il problema in maniera ambigua. La nostra idea è che occorre rilanciare il dibattito e leggere questa esperienza come la cartina di tornasole di una questione essenziale: quella della natura stessa della nostra scuola che non sarà davvero di qualità senza una integrazione di qualità in una scuola davvero cambiata.



PAGINA

9

Risorse autentiche per l'integrazione

STEFANO VITALE

Il 30 marzo 1971, il Parlamento Italiano approvava la legge n. 118 che legiferava per tutte le persone in condizione di handicap, nessuna esclusa e che prevedeva per la prima volta all'articolo 28 che di norma l'educazione e l'istruzione delle persone in situazione di handicap avviene nelle sezioni e nelle classi comuni della scuola statale. Oltre trent'anni di integrazione scolastica rappresentano radici tutt'altro che trascurabili e come diceva Mario Tortello, probabilmente questa è l'unica riforma che abbia attraversato in questi anni tutti gli ordini e gradi di scuola italiani

I dati del 2001 dicono che in Italia nella scuola statale¹, dalla materna alla superiore, sono inseriti oltre 130.000 ragazzi in situazione di handicap di cui oltre 22.000 nella sola secondaria superiore. Le classi coinvolte nel processo di integrazione sono oltre 100.000. Se moltiplichiamo per 20 o 25 abbiamo la dimensione di come in questi trent'anni le nuove generazioni siano cresciute riconoscendo come dato di fatto normale che nei loro contesti di vita siano presenti anche coetanei con deficit. Sono dati che non debbono essere presi sotto gamba proprio nel momento in cui la scuola rischia di modificare il suo assetto.

Compagni di scuola

Il problema che poniamo è di capire se in quel che c'è stato vi sia qualcosa di qualitativo che non può essere trascurato nella scuola di oggi ed in quella futura. Di vari aspetti ci occupiamo in questo tema, ma qui vorremmo attirare l'attenzione sul fatto che nella gamma delle risorse per l'integrazione i compagni di classe rappresentano la risorsa più presente, più diretta, ma forse meno utilizzata. È così presente, così normale però continua a essere messa in secondo piano. La risorsa "compagni" deve essere quindi attivata e deve essere il più possibile utilizzata e messa in rete

con le altre risorse per l'integrazione. Tra l'altro, molte ricerche, anche internazionali, documentano come la risorsa "compagni di classe", se attivata, progredisce. È una risorsa che fa bene all'altro e allo stesso tempo a se stessa. Alcuni autori hanno individuato tre ambiti di attività, nelle interazioni tra compagni e alunno in situazione di handicap.

Innanzitutto si possono apprendere nuove regole di aiuto: percepire il compagno in situazione di handicap anzitutto come un bambino come gli altri e che poi vi è esigenza da parte dell'educatore di dare tempo ed opportunità ai coetanei per stare insieme senza la media-



zione degli adulti. Vi sono aiuti differenziati e reciproci, ma in certe situazioni occorre capire che alcuni tipi di aiuto possono essere rivolti ad alcuni coetanei, ma è inopportuno rivolgerli genericamente a tutti. Si può capire quando aiutare e soprattutto come aiutare non sostituendosi all'altro, non facendo le cose al posto suo, ma promuovendo lo sviluppo delle sue capacità e quindi le regole di aiuto fra compagni vengono innovate dalla presenza del compagno in difficoltà.

Al secondo punto troviamo la percezione positiva dell'allievo in situazione di handicap. Un'interazione sana aiuta a percepire la situazione di handicap privilegiandone innanzitutto la normalità, non l'eccezionalità. Trattare il ragazzo con deficit come uno di noi, ovvero alla stessa stregua con cui trattiamo con gli altri compagni cercando di esigere da lui tutto quello che è possibile esigere senza sconti. È un messaggio non assistenzialistico, non pietistico anche se c'è una specie di contraddizione: da un lato si dice modifichiamo le relazioni di aiuto perché c'è il compagno handicappato, dall'altro si dice non aiutiamolo più di tanto, non facciamo cose diverse, particolari per lui. Il bilanciamento di queste due linee, che certo rappresentano un equilibrio non facile, indica però che è in questo equilibrio che sta molta della qualità dell'integrazione.

Il terzo punto è relativo all'autonomia nei rapporti fra compagni, autonomia dagli adulti. Questi devono anche farsi da parte, per lasciare che nella classe tutti i bambini possano interagire fra loro in maniera spontanea, non direttamente condizionata e prevedere tempi di autonomia, di crescita.

L'handicap "capovolto"

Si può essere così posti di fronte ad una situazione "capovolta": molte inchieste, testimonianze, esperienze ci dicono del miglioramento del concetto di sé, dell'autostima, dell'autopercezione da parte dell'allievo non in situazione di handicap, una maggiore comprensione interpersonale, una più ampia capacità di mettersi nei panni degli altri, di cogliere stati emotivi, pensieri, motivazioni. È significativo il fatto che in una ricerca (cfr. Dario Ianes, Mario Tortello, La

qualità dell'integrazione scolastica, Erickson, 2001) il 66% degli allievi dichiarati e dimostrarono di avere una maggiore comprensione interpersonale in seguito a un'esperienza di integrazione. Le altre percentuali ad esempio denunciano minore timore delle differenze umane, maggiore tolleranza, maggior capacità di non essere aggressivi di fronte a situazioni difficili, maggiore riflessione e sviluppo di principi personali. Il 48% degli allievi dichiara di aver fatto passi in avanti rispetto a riflessioni di tipo personale, valoriale ed etico. Emerge che proprio gli allievi ritenuti ai bordi, gli allievi candidati alla dispersione siano quelli che più sanno investire in questi rapporti con il compagno handicappato e quelli che proprio grazie a questa crescita riescono ad ottenere i risultati migliori anche sotto il profilo del profitto. Davvero una "nuova scuola" magari tutta centrata su Impresa, Informatica ed Inglese come vorrebbe l'attuale governo di centrodestra è distante anni luce da queste possibilità. Se davvero occorre promuovere una "i" e quella dell'inclusione (di contro all'esclusione verso la quale si tende ad andare). Il mondo anglosassone non parla di *integrazione*, ma parla di *inclusion*: parlare di inclusione sembra quasi un diminutivo. Il loro concetto di *integration* è pari al nostro concetto di inserimento; *inclusion* è un concetto forte che scomoda tutte le persone del contesto.

Strategie per l'inclusione a scuola

Allora come migliorare le relazioni inclusive tra gli alunni? Nelle nostre scuole non si respira un clima realmente inclusivo. Forse non è ancora un clima segregante o competitivo, di certo è un clima molto individualistico.

Uno dei rischi dell'autonomia scolastica, visto che tra autonomia ed autarchia il confine è molto sottile, è quello di far crescere il clima individualistico, che può divenire competitivo, segregante. La competizione ha dei simboli, e noi continuiamo a gestire le attività didattiche premiando i migliori, mettendoli in mostra non creiamo che un clima competitivo. E anche se lo facciamo mettendo in mostra le cose più belle perché

gli altri facciano nella stessa maniera, ma di fatto questi simboli trasmettono un messaggio che può non essere inclusivo, ma competitivo.

C'è un problema di linguaggio: può essere integrante, collegare, creare rapporti e relazioni, oppure segregante, isolare, promuovere certo le cose migliori ma non favorire la cooperazione. Si parla di senso di appartenenza e di coesione del gruppo, allora o l'identità di un gruppo si manifesta o non è un gruppo. Molto spesso un allievo prima di rivolgersi all'insegnante si rivolge ai coetanei. I compagni hanno sempre qualche qualità, qualche capacità particolare ed è a questi che ci si rivolge per affrontare i problemi prima che agli adulti. Se siamo in grado di mettere insieme le "pagine gialle" del gruppo, della classe e di definire che: Mario è esperto in... o Giovanna è esperta in... possiamo invitare ad utilizzare i compagni come risorsa.

Un altro punto è la valorizzazione dei successi. «Se il tuo successo non è anche il mio allora non siamo un gruppo, se siamo in una situazione competitiva il tuo successo mi toglie qualche cosa» allora la valorizzazione reciproca dei successi è una delle cose più importanti anche se è difficile perché è troppo rara anche nei gruppi di noi adulti.

Infine, se gli alunni vengono investiti direttamente di responsabilità di gestione, di programmazione, di accoglienza del loro compagno in classe possiamo parlare di integrazione, diversamente, se non coinvolti non credo si possa parlare di integrazione. Sappiamo che a scuola si parla di gruppo di lavoro che gestisce l'integrazione, perché in questo gruppo non sono quasi mai presenti anche gli allievi non in situazione di handicap quando invece sono proprio questi gli attori della integrazione? Il fine ultimo di ogni obiettivo educativo dovrebbe essere quello di aiutare ciascuno a: scoprire la propria originalità; valorizzare la relazione ad una cultura e riconoscere l'universalità di tutte le creature, dei loro bisogni fondamentali, dei diritti che sono uguali per tutti. ●

NOTA

1. La scuola privata, che pure ha pratiche di integrazione, a volte anche di qualità, non può vantare al momento una esperienza analoga.

La corsa a ostacoli dell'alunno disabile

PINO PATRONCINI

Nella prospettiva che si prepara per gli alunni disabili convergono tutti gli effetti di quell'intreccio di misure burocratiche, di tagli economici e, diciamo pure, di luoghi comuni che ancora aleggiano intorno a tutte le faccende scolastiche, e che in questo caso danno luogo ancora a malcelati pregiudizi

«**G**li ostacoli maggiori ad una piena integrazione dei disabili rimangono quelli fisici, dovuti alle barriere architettoniche». Così si poteva leggere poco tempo fa sul *Sole 24 Ore*, per la precisione su quello dell'8 dicembre 2003. Ma in realtà la situazione, mai facile, dell'alunno portatore di handicap sta trovando in questi anni una serie di altre difficoltà, tanto che si può parlare di un vero proprio percorso a ostacoli che si profila per il futuro. E mai come in questo caso si rivela vero il principio per cui l'handicap non è un problema a parte, bensì la punta dell'iceberg dei problemi che la scuola, ma potremmo dire l'educazione e la pedagogia in generale, si trova ad affrontare. Non è un mistero, infatti, che alcune teorie pedagogiche sono nate, si sono sviluppate, sono state elaborate a partire dall'handicap.

Un sostegno precario

Tanto per capire che il problema non è poi così diverso da quello che si proietta su tutto il resto del sistema scolastico italiano potremmo partire dalla questione dell'incremento del precariato e delle mancate assunzioni. Sappiamo che questo oltre a servire ad un risparmio contingente fa parte di una strategia legata alla controriforma prevista dalla legge 53, per via della quale si prevedono effetti di riduzione strutturale del personale, tali da sconsigliare un'ondata di immissioni in ruolo che avrebbe solo l'effetto di vincolare i docenti al posto di lavoro e di renderne più difficile l'eventuale "dismissione". Ebbene: un settore come quello dei docenti di sostegno, che anche per altri motivi ha sempre visto un cospicuo nu-

mero di precari, vede crescere il fenomeno in maniera esponenziale. Se nel 1999-2000 il personale precario era "solo" il 37,6% dei 60.457 insegnanti di sostegno, nel 2002-2003 era il 43,4 di 75.288 insegnanti. Infatti, nonostante i vari interventi fatti in diverse finanziarie passate per scongiurare una spesa eccessiva, quasi questa fosse dovuta ad una scriteriata allegria spendereccia e non a un bisogno effettivo, il numero degli insegnanti di sostegno è costantemente salito. Ma ciò è avvenuto soprattutto nel cosiddetto organico di fatto, quello in cui non si dà luogo ad immissione in ruolo.

Il fatto è che gli alunni portatori di handicap sono cresciuti da 113.289 che erano nel 1997-98 a 140.478 nel 2002-03. Di fronte a tali necessità ci si sarebbe aspettata una politica di attenzione maggiore, a partire dalla formazione degli insegnanti. Ma la storia dell'insegnamento ai portatori di handicap è tutt'al più costellata di interventi di emergenza, quando è andata bene. La storia dei corsi di preparazione non è mai stata una storia limpida e trasparente, ma quanto meno ha permesso il formarsi di un settore di docenti, comunque in molte province ancora insufficiente, in grado di intervenire. Solo pochi anni fa con la riforma universitaria e l'istituzione della Siss e della laurea in scienze della formazione primaria il problema è stato affrontato in termini ordinari e ordinamentali: 400 ore supplementari rispetto al normale corso di studi per ottenere la specializzazione. Ma con tempi e quantità ancora insufficienti ed in una situazione in cui occorre anche fare i conti con le condizioni create dagli interventi di emergenza (i numerosi precari, con titolo e senza, già impegnati in questo lavoro) la cosa

ha creato più contraddizioni di quante ne abbia risolte.

La vocazione impossibile

Gli interventi ministeriali, ispirati da un lato al tamponare l'emergenza e dall'altro a risparmiare sulla spesa del personale, sono convulsi e contraddittori. Abbiamo assistito in poco tempo a un decreto, il 212 del 2002, che obbliga i soprannumerari, sotto la minaccia del licenziamento, a riconvertirsi sostanzialmente sul sostegno. E la cosa è stata ribadita nella recente finanziaria con un'accentuazione della riconversione proprio in questa direzione. Una riconversione senza "vocazione", potremmo dire, con tutte le conseguenze del caso. Ma dall'altra parte un recente disegno di legge governativo sul precariato imporrebbe alle università di istituire corsi brevi di abilitazione per il personale già in servizio in possesso del titolo di specializzazione. In altre parole con questo si promettono al personale specializzato immissioni in ruolo che non ci saranno, sia perché alla disponibilità effettiva dei posti corrisponde la "turcheria" del governo, che lesina le assunzioni, sia perché la strada verrà sbarrata dai "riconvertiti", questi ultimi prevalentemente insegnanti tecnico pratici della scuola secondaria.

L'handicap altrove

Nella crescita del numero di alunni portatori di handicap, infatti, ha giocato la loro presenza nella scuola secondaria superiore, favorita anche dall'avvio del servizio di sostegno organizzato su quat-





tro aree disciplinari. In dieci anni la crescita del fenomeno è stata del 261,3%. Oggi sono 31.386 gli scolarizzati in questo grado di scuola. Più un quinto del totale. Ma essi si concentrano soprattutto nel settore professionale dove viene accolto il 63,21% degli alunni disabili iscritti nella scuola secondaria superiore, mentre un altro 18,46% viene accolto nell'istruzione tecnica. Orbene: i progetti in corso d'opera minacciano di spostare entrambi questi settori alle dipendenze regionali, in un quadro di abbassamento complessivo del profilo educativo, che sarebbe sempre più schiacciato sull'avviamento al lavoro. In questo modo perciò il Ministero si liberebbe in un colpo solo del problema non solo dell'istruzione professionale, ma anche di quello degli sbocchi lavorativi per i disabili e della loro scolarizzazione nella secondaria superiore, liberandosi della quasi totalità delle loro presenze.

Anche in questo caso dunque il loro destino è saldamente intrecciato ai destini di tutto il sistema, anzi né è, potremmo dire per ribadire quanto detto all'inizio, quasi una metafora.

Lo sguardo degli altri

Nulla si sa invece, almeno nel momento in cui scrivo, delle misure di ridefinizione dei parametri dell'handicap a cui questo ministero ha affidato la riduzione del numero degli insegnanti impegnati. Il decreto ancora all'esame del Governo richiamerebbe gli indicatori fissati dalla Organizzazione Mondiale della Sanità e richiederebbe la certificazione di un organo collegiale dell'Asl. L'idea sottintende il sospetto che in questi anni ci sia stata una gestione "allegra" della faccenda che avrebbe fatto passare per alunni portatori di handicap anche alunni con semplici difficoltà relazionali o di disagio psicologico o sociale. Ma se ciò anche fosse, il risultato sarebbe comunque il lasciare le classi con quei casi privi di qualsiasi supporto.

Tuttavia sono proprio ipotesi di questo tipo che rimandano al nocciolo della questione: alla concezione di fondo su come si gestisce il problema. E si riapre un dibattito antico. Quello che ci fu nel 1971 ai tempi dell'approvazione della legge 118. Cioè se il problema dell'handicap sia un caso a parte e come tale debba essere trattato, con una sua graduazione in relazione ad altri casi, anch'essi da trattare a parte (ammesso che ci siano attenzione e risorse). Se la scuola sia una sequenza di casi catalogabili, da inserire in appositi segmen-

ti, gestiti con appositi strumenti preconfezionati. Insomma se il sistema educativo debba essere un insieme di mondi a parte o non piuttosto un ambiente organico, vitale e integrante. E il dibattito si riapre di fatto anche sulla figura dell'insegnante di sostegno: insegnante o educatore? Sostegno alla classe o sostegno all'alunno? E magari si sfruttano a certi fini anche le spinte "protezionistiche" alla costituzione di un'apposita classe di concorso o di un apposito ruolo generate dalle difficoltà occupazionali.

Da un lato si elogia il modello italiano per i successi nel campo dell'integrazione, che anche nel quadro europeo costituisce una eccezione: sulla strada tracciata dall'Italia si sono mossi Spagna, Portogallo e Norvegia, ma non gli altri paesi dove vige ancora il sistema delle scuole o delle classi speciali. Ma dall'altro si aggrediscono non solo gli strumenti ma anche la storia e gli ambienti, dove questa integrazione è avvenuta. E l'integrazione non si fa da una parte sola, e certamente non guardando al problema con lo sguardo degli altri. ●

Il tempo capovolto

MONICA SPECCHIA

Ho 31 anni e per mille ragioni ho vissuto il mio percorso di formazione scolastica come fosse una corsa ad ostacoli vivendo il passare di ogni anno con tenacia mista a paura, amore e rabbia. Mi piacevano i libri fin da piccola, mi piaceva, immaginare storie e colorare e quando ai miei genitori e a me fu proposta la possibilità della mia integrazione nel sistema scolastico fui io a svincolare dalla paura altrui dichiarando con l'ingenuità dei miei sei anni di volere anch'io un grembiule e una cartella come era per gli altri bambini. La legge già consentiva l'accesso all'istruzione primaria per le persone portatrici di handicap e quindi entrai in classe avendone pieno diritto, almeno sulla carta, perché nella realtà il primo impatto fu durissimo. L'insegnante che mi accolse non era preparata a rendersi partecipe delle mie differenze né professionalmente né emotivamente: temeva che la mia diversità fosse un problema irrisolvibile. Ero altro distante in ogni senso dal senso comune della normalità, la mia lentezza nei gesti e negli sguardi era vissuta come un'incombenza da risolvere, non come l'investimento su di un'intelligenza da forgiare

I miei compagni percepirono la paura e per loro fui in quei cinque anni la compagna silenziosa che giocava "male". Vissi nell'isolamento fisico e psicologico che lasciò cicatrici profonde in me ed in chi mi stava accanto. La mia integrazione venne in qualche modo imposta ed accettata arrivai alla fine di cinque anni di scuola elementare timida come tutti i bambini e consapevole del dolore come pochi adulti. Fortunatamente gli anni passarono, cambiarono i volti, gli approcci educativi, il mio mondo

si riempì di colori ed affetti, ero consapevole della mia fragile unicità. Fui una adolescente tristemente spensierata come molti adolescenti, una ventenne appassionata e attenta come molti ventenni che mentre svolgeva il tirocinio per diventare maestra a sua volta lasciava che i "suoi allievi" giocassero con lei e la sua carrozzina e che nel vedere la loro spontaneità piangeva lacrime ingenuche che avevano il sapore di una vittoria.

Vivevo e vivo anche ora, che sono lau-



Noi, casualmente...

STEFANO VITALE

*Noi, casualmente
dall'altra parte
di chi
fissa
sguardo muto
la sfera maculata
plastica fonte
di ossessivi ritorni.*

*Lentamente
la bocca s'allarga
attraversata da un sorriso
attonito.*

*Rimbalza
la mente sospesa
tra invisibili fili
elettriche contrazioni
di cellule
perforano*

*bianche schede
senza tempo
frammenti di cosmo
ci osservano
da questi umidi occhi.*

*Corse dinoccolate
tra instabili equilibri
meccaniche leve
di nervi tirati:
ecco il furore
gioioso
del puro movimento.*

*Adesso tu, dopo io...
dico basta... l'auto
di tua... aspetta... Culo!
Dimmi, a cosa pensi
quando ti
addormenti?*

reanda in Lettere moderne, su quattro ruote. Il dolore torna vivo, la differenza si trasforma da ricchezza in peso ogni volta che una porta rimane chiusa, un gradino nega l'accesso ad un aula, una legge nega l'insegnante di sostegno a qualcuno che, come me allora, chiede di partecipare al gioco del mondo mettendo sul tavolo le proprie carte.

Sembra tornare a vivere un tempo capovolto che guarda più al passato che al futuro. I tagli agli insegnanti di sostegno nella scuola superiore ne sono un segno palese. E spaventa il pressapochismo con cui in molti ambiti ci si occupa della formazione degli operatori che a più livelli entrano in relazione con persone portatrici di handicap. Una formazione che troppo spesso viene lasciata gestire dalla sensibilità di pochi o peggio ancora improvvisata, dimenticando l'importanza dell'acquisizione di competenze, la necessità di dare alla persona in difficoltà una quantità di informazioni differenti e di saperi differenti che siano forniti in una dimensione di continuità nella relazione tra portatore di handicap e mondo esterno, ma anche tra le diverse figure educative che interagiscono con il soggetto disabile.

Quali i luoghi di confronto? Quali i tempi e le risorse? In questo anno del disabile in cui i disabili sono visibili ed in alcuni casi sovraesposti ad attenzioni prima impensabili il dibattito sull'integrazione tra "normodotati" e disabili in ambito universitario rimane un fatto episodico che necessita di occasioni e sollecitazioni specifiche.

La veicolazione del concetto del diritto ad avere diritto può rimanere un fatto episodico?

Io ho attraversato il tempo delle porte chiuse, ora molte di queste sono aperte ma gli spazi sono vuoti. È tempo di progetti e contenuti. A noi la lotta. ●

Diversità a scuola

ANDREA CANEVARO *

Gli obiettivi dell'anno europeo dedicato ai disabili, contenevano queste due indicazioni: assicurare che la disabilità sia messa al primo posto tra le priorità delle politiche trasversali; creare consapevolezza sul diritto delle persone disabili alla piena uguaglianza e alla piena partecipazione a tutti gli aspetti della vita. È quindi evidente, o dovrebbe esserlo, che la formazione non può essere intesa come progetto individuale, ma come progetto individualizzato integrato, in una prospettiva inclusiva

La questione però è complessa perché occorre non lasciare la scuola da sola, e neppure sottometerla ad una certa idea del mercato del lavoro. È indispensabile tener conto di sei elementi, che permettono di realizzare la prospettiva inclusiva: i trasporti (non assicurati in forme individuali eccezionali, ma nell'accesso ai mezzi pubblici per tutti), gli accessi (non solo agli ambienti, ma anche alle informazioni, alla cultura...), l'accoglienza (non come mo-

mento ma come percorso), gli spazi (al plurale), gli appoggi (qualificati e capaci di attivare gli appoggi informali) e le prospettive (l'attenzione al progetto di vita).

Riferendosi più precisamente all'inclusione scolastica e didattica, è utile considerare che: l'alunno disabile deve rimanere in classe per il maggior tempo possibile; l'alunno disabile deve fare il più possibile le stesse cose che fanno i suoi compagni; l'alunno disabile deve il

più possibile essere posto nelle stesse condizioni formative; i migliori sostegni per l'alunno disabile, grazie all'insegnante, sono i suoi compagni; gli spazi dell'aula inclusiva devono essere ampi e articolati. I maggiori rischi, legati all'attuale governo della scuola, sono: la precarizzazione del personale educativo e formativo; l'idea che vi siano percorsi individuali e non individualizzati; i principi dell'integrazione sembrano confermati, ma svuotati di ogni possibilità di realizzazione.

Competenze ricorsive

La scuola deve permettere una base larga; deve dare la possibilità di capire che la crescita delle competenze, della personalità, dell'individualità hanno degli elementi condivisi comuni. Li chiamo "elementi ricorsivi". Le capacità e gli apprendimenti che costituiscono la *competenza ricorsiva*: sono quelli che riguardano la vita di tutti i giorni, la possibilità di organizzare la propria quotidianità attraverso gli elementi di base che sono stati, da piccolini, la respirazione, la temperatura corporea, l'alimentazione, la digestione e l'evacuazione, il sonno, il riposo, le varie attività, le stimolazioni, la sessualità; e che sono cresciuti in rapporto alla strutturazione di tempo e spazio, alle "buone abitudini" di organizzazione della vita di tutti i giorni. È utile pensare per generi e non pensare ad handicappati neutrali, ma ad handicappati e handicappati, la disabilità di uomini e di donne, di bambini e di bambine.

La scuola di base affronta questo in termini giustamente impliciti, ma con poca intenzionalità di farli capire come elementi sostanziali per la nostra vita. Molte volte le difficoltà di apprendimento disciplinare e formale sono dovute anche al fatto che c'è poca attenzione a queste che sono le competenze informali ricorsive, di tutti i giorni. Crescendo, arriviamo alle competenze individuali accresciute dagli apprendimenti. Se noi immaginiamo una vita che ha una crescita normale e che rientra nelle percentuali di rischio attualmente in rialzo – per cui può subentrare un trauma di qualsiasi tipo e nascere una disabilità che si mantiene per il resto della vita – è assai probabile che quelle competenze ricorsive ridiventino un piccolo o un grande problema. Abbiamo bisogno allora di una attenzione condivisa dall'ambiente. Se qualcuno ha avuto in casa qualche familiare che ha avuto un ictus o anche un incidente lieve come la rottura di una gamba, che

ha creato difficoltà più o meno grandi proprio nello svolgimento delle piccole ritualità quotidiane della sopravvivenza: vestirsi, andare in bagno ecc., può capire bene di cosa parliamo.

Insegnante: una professione "debole"

Le professioni deboli, secondo il significato empirico di questa parola, comprendono la professione di insegnante. Molte volte riscontriamo che le nostre capacità di insegnanti sono vincolate, appesantite, dalla necessità di riferirsi all'esperienza e questo può far nascere anche un sentimento di orgoglio: non siamo dei teorici, ma viviamo di concretezze! Forse anche questo è un punto debole, ma potrebbe essere trasformato in qualità. Il gruppo classe ha bisogno di produrre delle attività. Abbiamo la sensazione che a volte continui ad esserci una contrapposizione e una divaricazione fra lo star bene, gli elementi relazionali, la capacità di convivere, e il produrre apprendimenti. Le due dimensioni dovrebbero essere strettamente intrecciate. Questo equivoco dura da tempo, ed è possibile che vada ancora avanti. Crediamo che in questi decenni e nei prossimi anni le attività della scuola abbiano dei forti impegni nei confronti della pluralità dei soggetti che interverranno nel contesto scolastico. E non solo per le disabilità, ma forte dell'esperienza concreta vissuta nell'integrazione di disabili. Per questo, occorre non farsi rubare la memoria.

Costruire un intreccio

Il possibile mutare della popolazione scolastica, secondo le ondate migratorie, è certamente il fatto più vistoso, e sarà necessario essere molto attenti a non condurre le attività della scuola secondo una modalità che è più propria delle attività televisive: far convivere in un palinsesto tanti volti, tante attività, tante immagini, senza minimamente preoccuparsi di intrecciarne tra loro gli elementi. Sarà necessario costruire, invece, un intreccio e permettere che vi siano elementi condivisi. Pluralità dei soggetti può voler dire anche pluralità di linguaggi; non pluralità delle comunicazioni ma proprio dei linguaggi, cioè delle strutture comunicative con una costruzione simbolica e con una organizzazione grammaticale e sintattica con delle condivisioni semantiche. È possibile che manchino le condivisioni semantiche e per

costruirle, per permettere che queste costruzioni avvengano con delle radici, è necessario avere delle possibilità di lavoro comune, cioè organizzare dei tempi di laboratorio durante i quali il riscontro tra le parole che evocano, che rappresentano, che annunciano, e gli oggetti, permetta di costruire il condiviso.

Questo processo si evidenzia in quell'immigrazione che ha come primo impatto il luogo di lavoro. L'apprendimento della lingua avviene attraverso la corrispondenza delle parole con gli oggetti, con le azioni, con il contesto che è il mondo del lavoro. Ed è possibile quindi che un lavoratore proveniente da un altro paese conosca bene la lingua italiana, limitatamente a un vocabolario ristretto al luogo di lavoro, forse questo lavoratore può avere anche delle capacità tecniche non comuni ma non ha l'ampiezza di conoscenza linguistica che caratterizza chi arriva al lavoro mediante un percorso di esperienza vitale. Per bambini e bambine questi aspetti senz'altro possono essere diversi ma potrebbe esservi una possibilità di non avere eco nel vocabolo e nei vocaboli della scuola con l'esperienza familiare. Vi sono anche percorsi che hanno nella televisione l'interlocutore inerte, ahimè, privilegiato, e quindi anche per bambini che sono di famiglie autoctone vi possono essere degli impoverimenti legati al fatto che il linguaggio è sempre in relazione con una attualità di immagine ed ha scarsa possibilità evocativa e rielaborativa della previsione.

Diversità e buone prassi

Don Lorenzo Milani diceva che di fronte ad un problema vi sono due atteggiamenti possibili: uno consiste nell'affrontarlo per «sortirne tutti insieme», e questa è la politica. L'altro atteggiamento è individualistico: «sortirne da soli è avarizia». Nel periodo in cui siamo, dominato da precarietà e incertezza, le diversità sono destinate all'avarizia? La politica della scuola rischia di proporsi ed annullarsi, in un paradosso ossimorico. Rischia di essere "politica della scuola individualistica". Le *buone prassi* possono impegnare a sottrarre le integrazioni dalla falsa neutralità tecnica. È la necessità di procedere con scelte complessive e integranti. «Sortirne insieme è politica»: è la politica delle *buone prassi*. ●

* Università di Bologna, presidente FIT Ce-mea.

La normalità di tutti

DARIO IANES *

La scuola del nostro paese è sempre più consapevole che la vera qualità dell'integrazione si costruisce quotidianamente, realizzando, in vari modi e senza clamore, una condizione che potremmo definire di "speciale normalità". La speciale normalità è una condizione di sintesi tra specialità e normalità, le contiene e le supera entrambe

Nel concetto di "bisogno educativo speciale" c'è la coesistenza continua di normalità e specialità. Nelle varie situazioni accomunabili in questo concetto (dalla disabilità ai disturbi dell'apprendimento a varie altre difficoltà di apprendimento e comportamento) da un lato c'è sempre la normalità dell'umano e il fondamentale bisogno di educazione e formazione, che è uguale in ogni alunno. Dall'altro lato però, in questa essenziale normalità troviamo anche la specialità, la differenza e la peculiarità non ignorabile, anche grave: nella struttura e nelle funzioni corporee, nell'apprendimento, nelle relazioni, in alcuni aspetti psicologici, a livello familiare, ecc.

La valutazione dei bisogni, se vuole essere fatta seriamente e in modo equo, dovrebbe dunque rivolgersi alla totalità e complessità dei bisogni educativi speciali, magari utilizzando il modello e i qualificatori dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF) e non restringersi soltanto sulle "patologie stabilizzate o progressive" attraverso accertamenti delle commissioni di invalidità, che andrebbero, secondo una recente bozza di decreto interministeriale sull'individuazione della disabilità, a sostituirsi alle Unità multidisciplinari della Azienda Sanitarie Locali. Chi lavora nella scuola sa bene che lo strumento della certificazione medica è sostanzialmente un fallimento nella lettura reale dei vari bisogni educativi speciali degli alunni: una nuova prassi, come quella delineata nella bozza di decreto, diventerebbe ancora più medicalizzante, ancora più restrittiva, ancora più penalizzante per tutti quegli altri bambini che pur avendo gravi bisogni educativi speciali non sarebbero mai "certificati" da una com-

missione di invalidità. La scuola deve diventare la realtà in grado di leggere il complesso "paniere" dei propri bisogni educativi speciali, con le necessarie collaborazioni tecniche, ma senza lasciarsi espropriare da questa funzione.

Troviamo il concetto di "speciale normalità" anche nella crescente eterogeneità delle classi, crescente sia in termini di reale aumento di alunni con caratteristiche speciali, si pensi soltanto al rapidissimo incremento di alunni disabili intellettivi nella scuola superiore, sia nei termini di una sempre maggiore capacità e volontà da parte dei docenti di cogliere e comprendere le differenze e le individualità, anche di qualità delle intelligenze o degli stili di pensiero, e di tentare di rispondervi in modo il più possibile individualizzato. Il concetto di speciale normalità ci è utile anche se volgiamo la nostra attenzione al versante della costruzione e utilizzo delle varie risorse per l'integrazione, in particolare per quel che riguarda gli insegnanti per il sostegno e quelli curricolari, che dovrebbero essere i protagonisti dell'integrazione.

Credo che ormai si stia stabilizzando un positivo e progressivo, anche se difficile, cambiamento nel modo di operare degli insegnanti per il sostegno: da una situazione di funzioni e attività separate da quelli normali ad una più o meno radicale diffusione normalizzante delle funzioni di sostegno, che vengono assunte in misura variabile da tutti i docenti, sostenuti, passando attraverso vari gradi, spesso sofferti, di collaborazione. Questa "normalizzazione" del sostegno, che non significa affatto riduzione di organici, come qualche mente ministeriale invece vorrebbe, spacciano una misura di riduzione della spesa

per una brillante opzione pedagogica, è positiva nella misura in cui rende più speciale tutta la normalità del corpo docente. Addirittura si possono ipotizzare scenari organizzativi futuri dove non esista più l'insegnante di sostegno "tradizionale", perché tutti i docenti, nominati sulla base di una reale valutazione del complesso di bisogni di una scuola, potranno specializzarsi in vari ambiti di competenze metodologiche, ed entrare e uscire, in un loro sviluppo di carriera significativo anche a livello economico, da una serie di funzioni di sostegno sempre più compartecipate nella comunità scolastica e diffuse nella normalità del fare scuola. Sono sempre più convinto, però, che tale normalizzazione della speciale risorsa sostegno, che ha reso possibile l'integrazione scolastica nel nostro Paese, potrà essere davvero positiva soltanto se corrisponderà ad un reale incremento di risorse per la scuola, finalizzate ad una valorizzazione dei vari interventi rivolti ai bisogni educativi speciali. Nella mozio-



Cavazzoni, *Il poema dei lunatici*, Bollati e Boringhieri, p. 141)

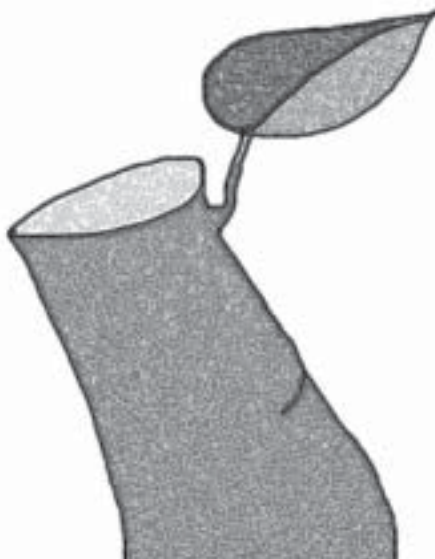
«Noi non siamo uguali in tante cose, ma lo siamo in altre. Ad esempio ci piace ridere. Sovrana libertà del riso». (Stefano Benni, *Achille*, Feltrinelli, p. 69)

«Cosa succede alle persone cosiddette normali quando incontrano di colpo un matto che urla, o le investe un delirio incomprensibile? Quando vedono qualcuno crollato a terra, o inchiodato da uno spasmo sui gradini di una chiesa? Dopo l'incontro restano immobili, con un'espressione di disagio, di paura o di stordimento. Ma il loro volto è cambiato, è come se fossero state fotografate da una luce accecante, scuotono la testa, parlano da sole, per un attimo anche la loro normalità sembra incrinata». (Stefano Benni, *Achille*, Feltrinelli, p. 200)



PAGINA

15



ne finale del convegno di Rimini del novembre 2003, dal titolo "La qualità dell'integrazione scolastica è la qualità della scuola"¹, i tremila partecipanti hanno richiesto con forza che nel decreto delegato sulla valutazione del sistema di istruzione siano esplicitati gli indicatori di qualità concernenti l'integrazione scolastica. La qualità di una scuola dovrà essere valutata anche attraverso degli indicatori su come realizza una buona integrazione scolastica. Solo così si potrà evitare una concorrenza al ribasso tra le scuole per escludere alunni disabili (perché «abbassano la media dei risultati ai test») e invece attribuire valore alle prassi di inclusione. La "normalizzazione" del sostegno si potrà realizzare anche attraverso, nel medio e lungo periodo, la formazione di base universitaria di tutti i docenti, dalla scuola per l'infanzia alla superiore. Nella mozione finale del Convegno di Rimini su questo punto la posizione dei partecipanti è particolarmente chiara: «realizzare un numero minimo (20) di crediti formativi nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale per tutti gli insegnanti nella loro formazione universitaria iniziale e il raddoppio della attuali 400 ore aggiuntive di attività formative per la specializzazione per le attività di sostegno».

Interventi

Si possono individuare quattro grandi linee di normalizzazione degli interventi educativo-didattici: gli attori, i processi, i materiali e gli "ostacoli".

Gli attori, ovvero, chi può "insegnare"?

Si pensava che potesse insegnare solo il docente, e, per i casi difficili, solo ed esclusivamente il docente specializzato. Poi si capì che all'alunno disabile poteva insegnare anche il docente curricolare, ma la grande svolta sta nella valorizzazione del ruolo docente e di partner nella co-costruzione della conoscenza dei compagni di classe e di scuola, nei formati organizzativi del tutoring e dell'apprendimento cooperativo, nelle sue varie articolazioni e modelli. Si dovrebbe, in questa logica di diffusione e di normalizzazione, includere a pieno titolo i collaboratori scolastici, gli educatori sociali, gli assistenti, la famiglia e le molte realtà informali, culturali, ricreative e sportive del territorio, in una dimensione prospettica di "Progetto di vita", che non deve esaurirsi tra le mura scolastiche.

I processi dell'apprendimento, ovvero, come si impara?

Si pensava che l'apprendimento difficile, quello degli alunni particolarmente deficitari, potesse essere prodotto esclusivamente con tecniche molto strutturate di aiuto e di gratificazione, con forte definizione di tempi e spazi (come ad esempio nell'approccio TEACCH all'autismo), si è poi capito che queste tecniche potevano essere evolute, normalizzandole in forme semplici di automonitoraggio e autoregolazione, dove l'alunno è un gestore più attivo dei propri processi di apprendimento. Da qui all'uso generalizzato per tutti gli alunni di strategie metacognitive di apprendimento la linea di evoluzione, nel senso della normalizzazione, è diretta.

I materiali, ovvero, su cosa si lavora?

Si pensava che per rispondere adeguatamente alla specificità degli alunni speciali si dovesse ricorrere necessariamente e solamente a materiali specifici e diversi, studiati appositamente, poi si sentì la necessità anche di elaborare i testi e i materiali normali, adattandoli, semplificandoli o arricchendoli sulla base dei diversi bisogni di apprendimento, fino ad arrivare ad una didattica basata su una gestione molto personalizzata dei materiali e delle diverse fonti, nelle quali ogni alunno naviga con una sua rotta, secondo le sue capacità, in un'ottica costruttivistica dell'elaborazione e sviluppo delle conoscenze e competenze.

Gli "ostacoli", ovvero come superare i comportamenti problema?

Anche nel caso dei comportamenti problema (aggressività, autolesionismo, stereotipi, ecc.) si era partiti, sbagliando, con interventi strettamente individuali e speciali, senza comprendere i significati funzionali dei comportamenti problematici, decontestualizzandoli e facendoli oggetto di procedure molto spesso soltanto assistenzialistiche, se non addirittura repressive o punitive. La relazione di aiuto educativa si è andata

evolvendo in modo significativo attraverso la lettura funzionale dei comportamenti-problema, riconoscendone il valore comunicativo e relazionale, e proponendo modalità sostitutive positive. Il punto di arrivo normalizzante sarà quello di realizzare, per tutti gli alunni, attività di *empowerment* socioaffettivo, comunicativo e relazionale, che li metta in grado di esprimere vissuti emotivi anche molto stressanti senza ricorrere a modalità distruttive. A quel punto avremo assorbito all'interno di un contesto normale i principi di un intervento speciale, tecnico, originariamente pensato e rivolto solo al soggetto problematico. La normalità deve dunque evolvere con buone prassi strutturali, non frutti episodici di qualche "buon cuore" e una dimensione fondante di questa strutturazione stabile di qualità per tutti gli alunni è proprio la speciale normalità, una rassicurante normalità più ricca. ●

* Centro studi Erickson, Università di Bolzano e Padova.

NOTA

1. Il testo integrale della mozione è consultabile sul sito del Centro studi Erickson (www.erickson.it).



«Rebecca, pensai, era completa e intatta come essere "narrativo", nelle condizioni che le consentivano di organizzarsi in modo narrativo; ed era molto importante saperlo, poiché ciò permetteva di vedere lei, e il suo potenziale, in modo

del tutto diverso da quello imposto dal modo schematico». (Oliver Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, p. 240)

Frammenti

«Voi alzate il capo quando parlo, taluno mi ascolta con gli occhi sbarrati e trema, ma poi riprende il brusio sulla terra, chi si allaccia una scarpa, chi batte l'incudine. Non potete comportarvi altrimenti. [...] Non vi guarderò mai con disprezzo. [...] Ma sarebbe bello almeno per un giorno avere tutti lo stesso pensiero: i sassi hanno un'anima? Vi umilierebbe. Avete la speranza di essere differenti da me». (Cesare Zavattini, *I poveri sono matti*, Bompiani, p. 80)

TIC, didattica, disabilità

RODOLFO MARCHISIO

Il 12 e 13 dicembre 2003 si è tenuto a Torino l'8° convegno "Informatica, Didattica, Disabilità", tradizionale punto di incontro fra il mondo della ricerca privata e pubblica (CNR e Università), le associazioni, gli Enti locali e la scuola. In occasione del convegno, il gruppo di ricerca dell'IRRE Piemonte ha invitato tutte le scuole della regione a presentare esperienze di uso delle TIC con allievi disabili. Il censimento ha individuato linee di tendenza che non riguardano solo la scuola piemontese e sicuramente non solo il mondo della scuola

Il Rapporto numero risposte/ numero scuole interpellate suggerisce che la diffusione delle TIC nella didattica con disabili è limitata. Su questa situazione può avere un impatto la Riforma annunciata (dall'iter confuso e contraddittorio) e la formazione *For Tic* connessa, in cui un modulo della formazione per tutor B è dedicato a questo tema; Attività e motivazione sono in calo in confronto a quanto emerso al convegno "Informatica, Didattica, Disabilità" di 10 anni fa.

La potenzialità delle TIC sono sottovalutate; il loro uso con casi meno gravi è poco diffuso. La polarizzazione delle risorse è verso casi problematici o perché più "interessanti" e quindi in qualche modo "motivanti" o perché i docenti, in crisi, hanno più urgenza di cercare una soluzione nelle TIC.

Esistono poli con esperienze interessanti su progetti generali (che coinvolgono spesso anche Enti esterni e territorio) e su singoli casi; pochi su progetti scolastici con una prospettiva di continuità. L'interesse potenziale delle scuole è prevalentemente passivo: molte scuole hanno chiesto di partecipare al convegno e di essere informate, ma ritengono di non avere nulla di significativo da segnalare. A chi come i membri del gruppo di ricerca dell'IRRE Piemonte ha seguito il precedente Convegno di Torino e ha formato per 6 anni in tutta la regione, colleghi di sostegno all'uso mirato delle TIC

viene da interrogarsi su cosa sia successo in questi ultimi 10 anni.

Fattori critici

Abbiamo individuato come fattori critici: il turn over degli insegnanti di sostegno (talora il loro abbandono durante l'anno; il coinvolgimento minore del Consiglio di classe ed un calo di formazione/ stimolo/ motivazione all'uso delle TIC); la motivazione degli insegnanti (elementi in gioco sono: la stabilità, la formazione, la possibilità di una formazione permanente e poli di riferimento anche ondine). In alcune scuole si stanno aprendo sportelli legati al disagio non degli allievi, ma dei docenti, in particolare di sostegno. Ci sono alcune scuole con più attrezzature che in passato, ma meno interventi individualizzati e specializzati. Viene da domandarsi se l'uso delle TIC nel lavoro con disabili non sia stato, anni fa, anche un po' una moda, più che una consapevolezza, oggi parzialmente accantonata. Si può ipotizzare, anche in scuole che hanno molto lavorato su queste tematiche, che, passata l'epoca dei pionieri, sia subentrato un senso di "appagamento" – «stiamo comunque facendo bene» – nei "vecchi" docenti e, insieme, di insicurezza, specie rispetto all'uso delle TIC e specie in alcuni nuovi docenti, che spesso sanno usare le TIC, ma non in modo finalizza-



to; la proposta di obiettivi generici (è fondamentale che i progetti abbiano obiettivi chiari, definiti e meglio definibili in corso d'opera e che ci sia chiarezza sul ruolo delle TIC nello sviluppo del progetto. Spesso si fa, magari bene, ma poi non si riflette su quanto fatto, non facendo il passaggio dalla "bella" esperienza al progetto che lascia traccia di sé e può essere, con le variazioni necessarie, ripetuto altre volte); le attrezzature carenti (ci vogliono risorse non generiche: come per gli altri, anche per i disabili non è che le TIC risolvano problemi di per sé, in assenza di un progetto e di insegnanti con idee chiare e competenze. Se è comunque carente la mentalità di un uso diffuso delle risorse, qualche volta si segnala un uso intensivo delle risorse stesse su casi o progetti particolari); l'assenza di competenze specifiche solide (come rinforzare competenze e motivazione? Come non disperdere le competenze acquisite? In quali contesti formativi – specializzazione, aggiornamento, consulenza od altro – oggi vengono trasmessi o rinforzati nei colleghi le competenze e le motivazioni in oggetto?); la difficoltà di passare dall'evento al servizio (si registra anche una scarsità di dati che rimandino alle politiche scolastiche di investimento. In altri termini sembra esserci scarsa attenzione alla stabilità: i progetti rimangono evento. L'attenzione e le risorse, anche nelle situazioni meno vincolate dalla specificità dei casi, si esauriscono nella sperimentazione e non diventano mai "servizio"). In altre parole: non esiste un progetto complessivo ed una regia, neanche dal punto di vista politico.

Problemi sul tappeto

Non esistono, nella nostra esperienza didattica, disabili che non abbiano margini di miglioramento. Non sono le TIC di

per sé che sostituiscono mancanza di idee, capacità progettuale, organizzativa o motivazione. Esiste ormai una documentazione ed una riflessione ampia e solida sulla utilità dell'uso delle TIC nel lavoro con allievi disabili in certe condizioni.

Le esperienze che funzionano spesso sono legate ad un certo contesto (irripetibile?) e ad un tipo di disabilità: media o medio grave. Spesso soprattutto motoria o di insufficienze mentali lievi.

Le esperienze segnalate documentano spesso l'individuazione nelle TIC di "protesi" per superare per lo più impedimenti di tipo fisico: motori, visivi, vocali. Mentre i compagni usano la penna, l'allunno disabile usa la videoscrittura. Lo strumento utilizzato in via eccezionale porta a segnalare l'esperienza come significativa, cosa che non succederebbe in una scuola in cui tutti usassero le TIC.

Come conciliare la necessaria individualizzazione e personalizzazione del progetto con la esportabilità della esperienza? Quale tipologie di software scegliere: specializzati o generici? Chi fornisce oggi una consulenza facilmente accessibile (in presenza o online) su questi problemi?

Punti di riferimento pubblici e privati scompaiono, si trasformano (da privati a pubblici e viceversa) o danno vita a progetti che durano 1 o 2 anni (finché ci sono le risorse).

Come affrontare il problema della continuità o discontinuità delle esperienze per i disabili che passano da un ordine di scuola ad un altro o escono dalla scuola? Non esiste continuità per i disabili senza una rete di relazioni verticali e di progetti fra ordini di scuola diversi e orizzontali fra tutti gli Enti e le persone che lavorano con loro. Mentre cominciano a segnalarsi esperienze significative nelle superiori, va costruita questa rete di rapporti e questa continuità, per evitare che le esperienze si esauriscano nella scuola o nel contesto precedenti. Giustamente alcune scuole parlano di "progetti di vita" e non di progetti scolastici per i loro disabili.

La sensazione è che, facendo salvi progetti strutturati e significativi, spesso un progetto nasca intorno ad un disabile (il che è assolutamente giusto), qualche volta intorno a uno o più docenti, più raramente intorno ad un problema e ad una idea generale e che l'esperienza finisca con la permanenza di quel disabile in un certo contesto. ●

NOTA

1. Del gruppo coordinato da Giorgio Tartara fanno parte Angela Berutti, Marco Guastavigna, Rodolfo Marchisio, Oscar Perino, Luciano Rosso.

Riprendiamoci la pedagogia

STEFANO VITALE

Sul tema dell'inserimento dei bambini in situazione di handicap Marisa Faloppa e Filippo Furioso del Comitato per l'Integrazione Scolastica degli Handicappati di Torino ci hanno portato la voce degli insegnanti, delle famiglie, delle realtà associative

La questione ci pare oggi centrale specie perché in una scuola sempre più tendenzialmente selettiva, i fenomeni di esclusione sono crescenti. Qual è la vostra valutazione in merito? Come si può descrivere la situazione dal vostro punto di vista?

Questo non è un bel periodo per nessuno in Italia, è peggiore poi per chi vive l'integrazione nella scuola da alunno in situazione di handicap e per chi per l'integrazione lavora; più la situazione di handicap è grave e più si nota questo peggioramento.

Sono peggiorate le condizioni materiali: dalla carenza di insegnanti di sostegno specializzati e di finanziamenti, al numero degli alunni per classe, alle pratiche di collaborazione-coprogettazione con gli operatori degli altri servizi, al coinvolgimento-partecipazione dei genitori e non dimentichiamo la Finanziaria attenta solo al contenimento della spesa pubblica.

A ciò si aggiunge la "contro" riforma in atto che prevede, con la demolizione del Tempo Pieno e la nuova divisione del sistema scolastico nel post-obbligo, una parcellizzazione degli interventi ed una sorta di contrattazione privatistica degli interventi educativi e didattici: una personalizzazione mercantile contrapposta all'individualizzazione inserita in un progetto educativo unitario per la classe e la scuola. Ma c'è un aspetto, che si può definire culturale, che contribuisce a questo peggioramento ed è il diffondersi di un senso comune privatistico della vita, di un sentimento per cui i diritti degli altri sempre più vengono visti come impedimenti e l'osservanza dei doveri come un freno (a cui "purtroppo" spes-

so non ci si riesce a sottrarre) a proprie malintese libertà. Questo non toglie che esistano splendide esperienze di solidarietà attiva, spesso però esse non sono in contraddizione con quanto appena affermato.

La "riforma Moratti" che ripropone meccanismi dualistici, che spazio lascia davvero ai "diversabili"?

Innanzitutto va detto che l'abolizione dell'obbligo scolastico e la riduzione degli anni di scolarità di base sono un danno per tutti e possono diventare un disastro per gli alunni disabili ai quali non è permessa alcuna continuità né raccordo efficace con le esperienze scolastiche precedenti, costretti ad una scelta troppo precoce per tutti e spesso impossibile per loro e le loro famiglie. Inoltre il raccordo fra i due sistemi d'istruzione e di formazione professionale è inesistente e si prevede addirittura una differenziazione di modelli da una Regione all'altra. Certo, si stanno sperimentando "bienni integrati" con qualche alternanza, non crediamo però che questi possono rappresentare risposte significative e positive non incidendo sui problemi di fondo che sono, si ribadisce, la precocità della scelta e la divisione dei sistemi. A questo punto lo spazio lasciato agli alunni più deboli è veramente residuale ed il concreto rischio che si corre è di dover assistere al deteriorarsi di capacità e competenze acquisite negli anni precedenti dai ragazzi disabili, che faticeranno ancor più a trovare "reali spazi" in cui spenderle.

Da diversi settori si denuncia il sospetto che sia scoppiata nella scuola

la corsa alla certificazione dell'handicappato. Qual è la vostra esperienza in merito?

La cosiddetta corsa alle certificazioni non è un fenomeno nuovo, non è neppure così esteso come, spesso strumentalmente, viene affermato. Certo esso rappresenta un problema in primo luogo per gli alunni in situazione di handicap che rischiano di vedere assottigliate le possibilità di risorse impropriamente utilizzate; inoltre questa tendenza a medicalizzare i problemi è pericolosa in sé.

Gli alunni stranieri, ad esempio, che frequentano le nostre scuole pongono problemi importanti alla scuola che vanno affrontati con gli strumenti adeguati: l'accompagnamento educativo, la mediazione culturale, certezze sul futuro oltre la minore età sono punti su cui lavorare per un'integrazione che va ben oltre l'insegnamento della lingua italiana e l'adeguamento ad alcune regole sociali. Talvolta qualche scuola cade nella trappola della "certificazione", ci pare, soltanto perché non è messa nelle condizioni di fornire risposte educative e didattiche adeguate e in supplenza di inadeguati interventi di supporto sociale. Più grave ci sembra, per esempio, una certa tendenza all'allargamento del concetto di situazione di handicap ad ogni forma di iperattività (anche se è vero che è stata classificata come sindrome) o il diffondersi della diagnosi di dislessia (quasi si dovessero pagare anni di sottovalutazione del fenomeno!).

La legge sull'integrazione scolastica, che – come diceva Mario Tortello –, è l'unica vera riforma della scuola italiana oggi sembra vivere un momento difficile. Quali sono i temi prioritari sulla agenda della vostra associazione?

Proprio perché siamo d'accordo con l'affermazione di Tortello, che è stato un'anima ed una mente della nostra associazione per tutti questi anni, riteniamo di dover ripartire da quelli che lui definiva i quattro pilastri dell'integrazione: partecipare per apprendere; pensarsi adulto; pedagogia dei genitori; riprendiamoci la pedagogia. Riteniamo pertanto che nella scuola di tutti e di ciascuno occorra da subito rilanciare anche in termini metodologici ed operativi modalità di lavoro che facciano leva sull'apprendimento cooperativo, sulla costante presenza in classe di tutti gli allievi anche di quelli in situazione di handicap grave, sulle condizioni che permettono a tutti di partecipare alla "cultura dei compiti" e delle discipline. Perché la scuola è il luogo in cui le

Un giorno di ordinario lavoro nel Comitato per l'Integrazione Scolastica degli Handicappati di Torino

MARISA FALOPPA

2003: anno della persona disabile. Non partecipo a iniziative commemorative, non c'è nulla da commemorare specie nel mondo della scuola, ma continuo, con un piccolo gruppo di amici (un ispettore scolastico, alcuni insegnanti di diversi ordini di scuola, una psicologa, una decina di genitori, due docenti universitari) un lavoro di consulenza per le famiglie e per le scuole avviato nel 1987. Ogni giovedì dalle 15 alle 17 incontriamo genitori e docenti che ci segnalano problemi di integrazione scolastica.

Giovedì 9 ottobre, ore 15: arriva la mamma di Sofia, 13 anni, che frequenta per tre giorni la settimana la scuola media statale M. di Torino, gli altri due va al Centro educativo speciale. In tutto l'anno passato non è mai stato convocato dal dirigente scolastico il gruppo di lavoro costituito dai docenti di classe e di sostegno, dai curanti dell'Asl e dai genitori. La psicologa che la segue (pare che l'abbia vista l'ultima volta più di un anno fa) si è però resa disponibile a firmare il progetto di lavoro stilato dalla scuola, a condizione che l'insegnante di sostegno glielo portasse in ambulatorio. Sofia in questi giorni non va a scuola volentieri. La mamma segnala che trascorre molte ore in un laboratorio con gli altri compagni disabili. Si doveva usare il computer, forse è guasto e in attesa di riparazione da un anno. Nella scuola funziona un gruppo di lavoro per l'integrazione dei ragazzi in situazione di handicap, dovrebbe occuparsi di aspetti organizzativi, in base alla normativa dovrebbe essere integrato da una rappresentanza della famiglia: nessun genitore ne fa parte.

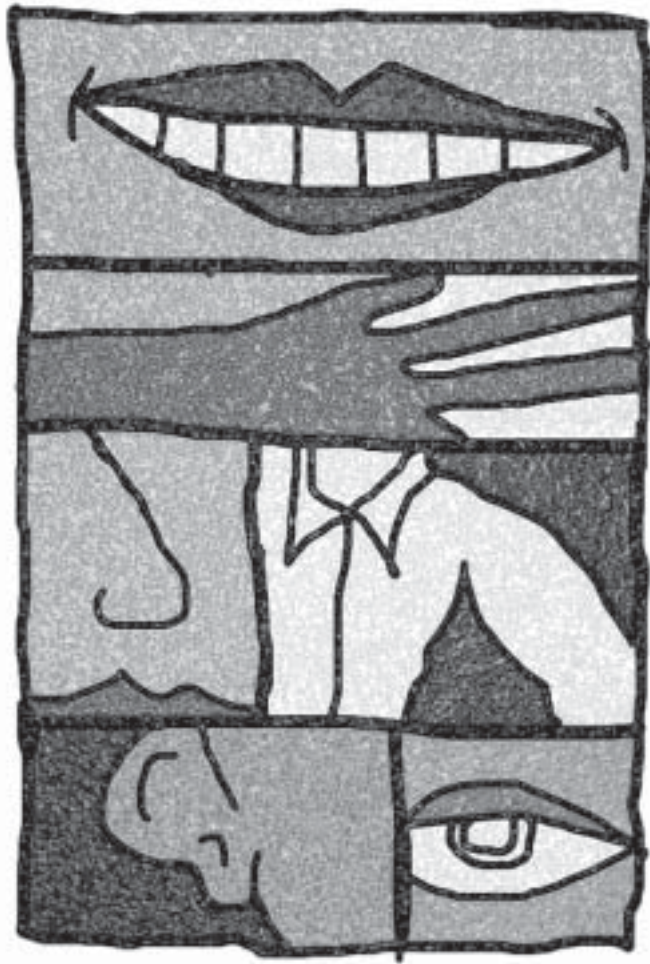
Ore 15,15: ci telefona la mamma di Giorgio. Suo figlio è iscritto per il primo anno in un istituto per ragionieri a C. e, a un mese dall'inizio dell'anno scolastico, non ha ancora il docente di sostegno. La famiglia ha chiesto al Preside di nominare almeno un docente supplente, la risposta è stata negativa. Pare che sia stato detto ai genitori di ritenersi fortunati poiché la scuola ha comunque garantito la frequenza. In zona altri allievi sono ancora a casa. Le nomine da parte del Csa sono ancora in corso, si tratta ormai di centinaia di docenti privi di titolo di specializzazione. Intanto bisogna riconoscere che nelle scuole del nostro paese molti seri insegnanti curricolari e di sostegno stanno operando con passione e professionalità. Molti affermano di essere allo stremo delle risorse fisiche e intellettuali e i progetti nazionali di elevamento dell'età pensionabile non li rincuorano.

Ore 15,30: ci chiama da Napoli Dario Armenio della *Lega del filo d'oro*, alcuni ragazzi non vengono aiutati dagli operatori scolastici nel momento del pranzo, per alcuni sono state dimezzate le ore di sostegno.

Ore 16: ci segnalano il caso di Francesca, frequenta da alcuni anni un istituto superiore nella città di Torino, seguita da anni da un insegnante di sostegno con cui aveva un rapporto positivo. Quest'anno però è stato scavalcato da un docente di odontotecnica che non si è mai occupato di sostegno, non ha mai seguito corsi di aggiornamento sulle tematiche dell'handicap ma, avendo perso posto nella scuola in cui era titolare, ha preferito riciclarsi sul sostegno piuttosto che trasferirsi lontano da casa. Chiamiamo gli amici del sindacato scuola per capire se nelle maglie della contrattazione decentrata non si poteva trovare una soluzione migliore. Ci dicono che della questione se ne occupano i vertici nazionali.

[Da *Handicap & Scuola*, n. 112, novembre - dicembre 2003]

esperienze individuali si incontrano e partecipano con pari dignità all'elaborazione culturale del sapere. Assume allora una particolare importanza pensare ai ragazzi ed ai giovani in situazione di handicap come a persone che esprimono gli stessi bisogni e gli stessi desideri dei loro coetanei, che crescono nella misura in cui non sono pensati come eterni bambini. È necessario passare dai "piani educativi individualizzati" a veri e propri "progetti di vita" proiettati su un futuro pensato in positivo, un futuro che ha per tutti, anche per i più gravi, attese di miglioramento, di cambiamenti, di sviluppo. Si tratta quindi di investire su percorsi finalizzati all'inserimento sociale che per gli adulti si concretizza in primo luogo con l'inserimento nel mondo del lavoro. I ragazzi diversabili però, come peraltro la maggioranza dei loro compagni, hanno bisogno di accedere al lavoro con un bagaglio culturale e di autonomia personale adeguato. Risulta pertanto una scelta infausta professionalizzare i tredicenni orientandoli precocemente ai percorsi di formazione al lavoro, va ripensato un orientamento che rispetti l'esigenza di tempi di apprendimento distesi e che consenta ai giovani, in particolare a quelli in situazione di handicap, di accedere alle iniziative formative professionalizzanti dopo cicli completi di formazione nella scuola superiore, anche nei licei. Risulta di importanza cruciale che la famiglia sia inclusa in modo non formale nelle reti di comunicazione. I genitori hanno in mano elementi di conoscenza preziosi, hanno sperimentato strategie utili ma sono spesso una risorsa non adeguatamente sfruttata da chi lavora con persone in situazione di handicap. La proposta che Mario Tortello aveva sintetizzato nell'esortazione "Riprendiamoci la pedagogia" sottolinea oggi la necessità di un'attenzione peculiare all'asse educativo, senza cedere alla tentazione di delegare all'ambito medico clinico interventi che spettano invece alla scuola. I bisogni educativi particolari di cui sono portatori numerosi allievi, non solo quelli in situazione di handicap, devono poter trovare nelle istituzioni scolastiche risposte adeguate non emarginanti e progetti educativi di qualità. Infine vorremmo che si discutesse di un modello di scuola convincente e possibile, per il quale proponiamo anche noi le nostre "tre I": Integrazione fra alunni diversi e diversamente abili; Integrazioni fra Istituzioni, Enti, Associazioni e fra adulti-operatori; Integrazione fra saperi. ●



La comunicazione possibile

ASSUNTA MORRONE *

A volte comincia tutto a scuola, nel senso che la scuola diventa il luogo della consapevolezza estrema. Alcuni genitori prendono coscienza della gravità dei problemi del proprio figlio nel momento stesso dell'inserimento a scuola, spesso nella scuola dell'infanzia, sempre più spesso nella scuola primaria. Un caso di inserimento scolastico in Calabria

Nel caso di Roberto¹ è stato questo l'iter seguito. L'iscrizione nella scuola primaria e il difficile inserimento nella classe prima hanno determinato una presa di coscienza collettiva, da parte della sua famiglia e soprattutto da parte dei docenti di quella classe. Il primo vero ostacolo è stata l'accettazione di tempi lunghi e distesi (come se fosse possibile risolvere tutto e subito!). Dinanzi ad un caso non certificato, di cui era impossibile nell'immediato ave-

re una diagnosi chiara e precisa, l'unica riflessione riguardava la constatazione di avere a che fare con un bambino in difficoltà comunicative, un po' "strano" a detta dei genitori (ma questa connotazione ritorna anche negli appunti degli insegnanti) il cui impatto con la scuola non aveva fatto altro che acuire i sintomi. Roberto mostrava enormi difficoltà relazionali con gli adulti ma anche con i pari, interesse labile, la cui precarietà si acuire nelle consegne che richiedevano maggiore autonomia, ec-



Lo strano caso di Christopher

ANDREA BAGNI

“Diversamente abile”, mi hanno detto si deve ora definire il mio studente, ex potatore d’handicap, ex disabile

cessiva preoccupazione, pianto incontrollabile e frasi reiterate accompagnate da movimenti altrettanto ripetitivi. Per i docenti di classe la difficoltà quasi scontata di non potere misurare alcun significativo miglioramento, per i genitori la più delicata difficoltà di accettare la presenza ingombrante dell’handicap. È difficile stabilire se la tempestività nell’accertamento del caso avrebbe offerto soluzioni altrettanto tempestive, comunque il primo anno di frequenza è trascorso nell’attesa quasi catartica di soluzioni che venissero dall’esterno rispetto alla scuola, con un dispendio di energie da parte del team docente sicuramente non corrispondente all’effettiva ricaduta sul bambino. Il punto culminante può essere circoscritto ad un evento che ha, in un certo senso, rotto il cielo di carta costruito per tutto il primo anno di frequenza: una diagnosi di autismo accompagnata da una mole di certificazioni a sostegno della tesi. In realtà la diagnosi è poi stata corretta (e questo ha determinato ulteriori tensioni) in “Sindrome di Asperger”. Roberto, seguito nel suo iter scolastico dall’insegnante di sostegno, dalla famiglia, ormai consapevole e collaborativa, dalle strutture presenti sul territorio, sta avanzando in un corso di studi regolare, in cui, tenendo conto del quadro generale, si segue con attenzione un percorso che una delle insegnanti di classe ha definito “la comunicazione possibile di Roberto e con Roberto”: il bambino continua a mostrare le difficoltà legate alla sua patologia ma ha evidenziato un profondo interesse per tutti gli oggetti meccanici attraverso i quali comunica emozioni e sensazioni, con un linguaggio che nei soggetti affetti dalla Sindrome di Asperger è, a volte, straordinariamente preciso. La stessa insegnante ha confermato questa tesi quando ci ha detto che «Roberto parla con i suoi giochi meccanici per comunicare con gli altri». Il vero miracolo di Roberto si è realizzato perché le persone che interagiscono con lui hanno trovato un modo comune di agire, finalità comuni da perseguire, i genitori da un lato, gli insegnanti e gli operatori socio-sanitari dall’altro. Il problema è riuscire a capire quando finisce il miracolo e comincia il normale diritto di ciascuno di noi, abili o diversamente abili. ●

* Insegnante CIDI, Cosenza.

NOTA

1. Il caso si riferisce ad una situazione reale ma il nome utilizzato è fittizio nel rispetto della privacy. Per lo stesso motivo non si fanno riferimenti alla scuola o allo specifico territorio.

Lo straordinario protagonista di *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, di Marc Haddon (Einaudi 2003, pp. 247, euro 16.00) la giudicherebbe forse una gentile ipocrisia. I suoi compagni della “scuola speciale” non hanno (secondo lui) semplicemente “problemi di apprendimento”, come dice la sua insegnante; quelli li hanno tutti, è difficile sempre apprendere cose nuove, crea problemi a chiunque...

Invece il gioco sorprendente del libro di Haddon è l’invenzione di un narratore dalla “focalizzazione” ultra interna, punto di vista allo stesso tempo lucido e un po’ folle, come lo sguardo di un computer o l’immagine di un monitor raccontata dai suoi pixel.

Siamo sin dall’inizio completamente dentro la “diversa abilità” di Christopher, guidati dai suoi amori e dalle sue repulsioni, sempre discrete, *digitali*: questo sì questo no, buono il rosso cattivo il giallo, orrendo se si toccano; raccontati dal suo sguardo fotografico e metodico, da autistico.

Il gioco è quindi stare per intero dalla parte dei numeri, in una matematizzazione rigorosa del mondo. Niente metafore, troppo imprecise (appena accettabili le similitudini, che almeno non sono bugie), niente “letteratura” o romanzi, niente realtà immaginaria o futuro. *Non c’è il futuro* – come per definizione *non c’è l’immaginario*. E non c’è nemmeno il passato: non si sta male se si scopre che la mamma “morta” stava prima di andarsene con un altro, che pure non abita più vicino: non si possono vedere più, non ci sono più – pensa Christopher – dunque perché soffrirne...

Per lo stesso motivo lui non dice mai bugie, senza che c’entri nulla un qualche principio morale: è una norma, un principio nel senso pieno della parola. Non si dicono bugie perché metterebbero immediatamente in crisi l’intero

mondo, aprirebbero abissi di non verità, vuoti di certezze in cui ci si perderebbe per forza. Attenzione, non si possono dire e non si possono ascoltare; chi ti mente ti colloca in un luogo inesistente e non è più affidabile (e nella mente del giovane Christopher l’affidabilità è assolutamente tutto; ne saprà qualcosa il padre).

Il mondo difficile del figlio (dei figli e delle figlie) sembra fatto del bisogno di poche cose, chiare e distinte, per poter essere pensate. Il *rumore*, l’eccesso di informazioni, il disordine delle possibilità, sono il peggior nemico. La grande minaccia. Christopher allora ha bisogno di azzerare la realtà che lo circonda, troppo caotica, troppo ingombra di segnali. Si china con la fronte appoggiata all’erba e comincia a gemere, abbastanza forte da coprire di disordine tutto il disordine; oppure incolla l’orecchio alla radio sintonizzata nel vuoto fra un canale e l’altro. Caos totale, rumore assoluto. Pausa. (Un po’ come i miei ragazzi/e durante le occupazioni: aule vuote, “sdraiamenti”, cuffie e musica; reset, poi «la periferica è pronta a ricevere comandi»).

E poi sapere e non sapere oggi sono davvero una questione di eccesso di informazioni e di capacità di selezione e sintesi. Forse Christopher non ama le metafore perché gli tocca essere tutto così intensamente metaforico...

Il suo ordine iper-realistico, peraltro, non prevede neppure un qualche dio, che dicono stia nel cielo: «nel cielo dove esattamente», domanda.

Ma se manca il grande orologiaio, non manca l’universo-orologio che, per quanto automatico, va continuamente controllato. Fondamento di ogni ordine sono gli *orari*, reti di corrispondenze, riferimenti certi. Così come sono necessarie regole e proibizioni chiare, non trasgredibili – la trasgressione essendo non solo colpevole ma proprio impensabile (un



po' come nella tragedia del bambino di *America oggi*, che non si lascia aiutare – forse salvare – dalla signora sconvolta che lo ha investito, perché «non si parla agli sconosciuti, ha detto la mamma». E muore).

Per certi versi Christopher sembra (lui, il diverso) lo studente-modello-impossibile della scuola megamacchina dei regolamenti. Il *troppo adatto*.

La scuola ha la stessa paura di Christopher e avvolge tutto in una rete di scadenze e campanelle, ma forse sa che non è naturale; che non è *normale* che sia condivisa, e si prende giustamente cura di chi non la soffre...

Quella fragilità di Christopher è una grande sfida per gli adulti: nessuna menzogna può essere perdonata e chi fa del male a un qualunque essere vivente (magari un cane) può farlo a chiunque. Va messo fuori del proprio orizzonte. *Cancel*. Al padre l'errore (grande) costerà carissimo, e però tutto sommato lo ama davvero quello strano figlio super disabile, e avrà la pazienza per recuperare – oltre a un nuovo cane a dargli una mano. («I cani hanno quattro stati d'animo: felici, tristi, arrabbiati o concentrati», scrive Christopher. Sono facili da capire, e da amare).

Anche per la mamma sarà dura. Ad un certo punto diventerà la vera protagonista del giallo, raccontando la sua storia dal suo punto di vista – più *fisico* che *matematico*.

E anche lei dovrà cambiare vita per quel figlio, viaggiatore avventuroso che non ammette troppe possibilità, e rivela anche le ipocrisie e gli autoinganni delle vite "normali". Vite, quelle adulte, tutte di tentativi maldestri, normalmente disabili, che procedono (fluide, analogiche non digitali) per tentativi ed errori, confusamente viventi.

Tuttavia ci provano a vivere insieme. E non si limitano a classificarlo, Christopher, accettano di misurarsi con le sue misure, fanno i conti con lui (che li fa straordinariamente meglio). Non mollano.

Vengono a patti col suo punto di vista (come fa, consapevole dei suoi casini, lui stesso), cercano di offrire garanzie, mediazioni. È complicato per tutti tirare avanti, sempre più insostenibile il rumore di fondo, sempre più desiderabile un minimo di ordine nel caos.

Alla fine Christopher sembra una specie di catalizzatore delle dinamiche umane (come i piccoli "esseri" di Anna Maria Ortese); forse lo sono tutti i "diversamente abili", rivelatori di eticità. Rappresenta a modo suo un richiamo all'essenzialità e ad essere responsabili, anche verso se stessi. E a dire la verità, ancora rivoluzionaria. ●

Rilettura

Nati due volte

GIUSEPPE PONTIGGIA

«La aspettavamo» le dice, mentre l'altra, senza cambiare il suo passo, si accomoda opulenta su una sedia in seconda fila. Suo figlio è un caso lieve, disturbi minimi alla deambulazione, destinati probabilmente a sparire con la fisioterapia. Ci guarda di solito con una curiosità vigile e distaccata, come un turista di prima classe in visita al ponte della terza. Tiene in ogni circostanza a sottolineare la gravità minore della sua situazione. Di fronte ai casi più dolorosi sgrana gli occhi con una solidarietà teatrale. Si intuisce che le offriranno paragoni ancora più rassicuranti. Non è l'unico genitore a reagire così, solo il più scoperto e forse il più stupido. Ma nessuno di noi è immune, siamo sempre lieti, confrontando chi sta peggio di noi, di confortare noi stessi. La graduatoria degli handicap diventa oggetto di una competizione silenziosa. Se gareggiamo così tra di noi, non dobbiamo stupirci delle reazioni degli altri. «Allora, mi ascoltate?» dice la dottoressa, rialzandosi a metà sul tappeto e appoggiandosi a un braccio. È il primo degli incontri con i genitori promossi dal Centro, dice con una certa solennità. «Dovrete parlare di voi, sì, di voi stessi». Ci punta l'indice contro e già ci sentiamo colpevoli. (p. 90)

Sono sempre più rassicurato che sia l'insegnante giusta: riluttante agli entusiasmi, che deve avere scontato sulla propria pelle; ma aliena allo scoraggiamento, avversario non meno temibile. Una volta non avrei mai usato un aggettivo come "giusta", così sedativo nell'appagare le aspirazioni comuni alla perfezione. Ora adottato invece il linguaggio protettivo dei più, come accade in ospedale, dove l'acquiescenza al gergo dei medici favorisce l'adesione all'anonimato dei malati e rinsalda la dipendenza da un'autorità che ci assiste. Anche l'handicap è definito da un lessico che placa l'ansia immediata, quella di sapere di che cosa si tratta. La tappa successiva sarà di scoprire che non lo definisce, ma intanto un passo si è compiuto. (p. 106)

«Il problema sono questi test maledetti» rispondo con una esecrazione altrettanto comunicativa e cordiale. «Noi continuiamo a trovargli alibi, però certi test non li sa fare!».

«Calma» dice lei, posando le mani sulle ginocchia. «Tu hai sempre parlato dei limiti del test».

«Infatti».

«Che sono quantitativi e ignorano l'emotività».

«E l'ostruzionismo?» incalzo.

«Quale ostruzionismo?».

«Quando lui rifiuta di collaborare».

«Lo fa con te, perché non lo sai prendere».

«No, lo fa tutte le volte».

«Non è vero».

Rimane un po' in silenzio, amara, tesa, raccolta. Poi si volta verso di lui e gli dice, pacata: «Prova con me, Paolo». (p. 145)

Quando penso ai problemi che mi ponevo sull'intelligenza di Paolo, penso a quelli che avrei dovuto pormi sulla mia. E se mi guardo intorno, non trovo molti esempi confortanti. Le poche frasi geniali le isoliamo, scandiscono le tappe della nostra vita, diventano memorabili. Quelle idiote sono schiacciate da una concorrenza travolgente, che non migliora la qualità. Può darsi che gli elettroencefalogrammi siano normali, ma la cosa passa in secondo piano rispetto a lati più inquietanti. L'handicap, mentale o fisico, è più capillare di quanto appaia: e il limite è più vicino alla nostra condizione che il suo superamento. L'elettroencefalogramma ha smesso di farmi paura, insieme con i test della intelligenza (perché non i test della stupidità come epidemia planetaria?). Penso che dovremmo misurarla meno, troppi rischi per ciascuno. Proporrei più delicatezza con l'handicap, più riguardo. Ci ricambierà. (p. 208). ●

[Da Giuseppe Pontiggia, *Nati due volte*, Mondadori, 2000]