

Seminario
“Autismo ed educazione: il ruolo della scuola. Conoscere per educare”
Fidenza (PR) 22 maggio 2010

“Educazione e integrazione, due diritti complementari”

Graziella Roda

“Proprio per mezzo degli altri, Nicola aveva cominciato a sorridere”
(Giulia Basano, *Storia di Nicola*, Rosermberg & Sellier 1987)

L'Organizzazione mondiale della sanità ha approvato nel 2002 un documento chiamato “Innovative Care for Chronic Conditions – Building blocks for Action”

(<http://www.who.int/diabetesactiononline/about/icccglobalreport.pdf> ; per una riflessione italiana cfr. *Ciro Ruggerini, Anna Maria Dalla Vecchia, Federica Vezzosi (a cura di -), Prendersi cura della disabilità intellettiva*, Erikson)

In questo documento si formulano riflessioni e proposte di grande rilevanza per orientare l'azione delle istituzioni in favore delle persone con problemi cronici, destinati cioè a durare tutta la vita; *“il punto cardine di questa proposta è che i membri coinvolti devono essere preparati, informati e motivati; devono, cioè, condividere concezioni e informazioni comuni a partire dalle quali partecipare, con compiti specifici, ad uno stesso progetto”* (Ciro Ruggerini)

Mi pare che questa affermazione, apparentemente semplice, si attagli perfettamente ad introdurre al discorso che stiamo facendo qui oggi.

Noi siamo qui per acquisire e scambiare informazioni e formazione tra persone con professionalità diverse e con ruoli diversi, che lavorano per l'educazione delle persone con autismo.

Questa azione, già impegnativa in sé, ha - per la scuola - una ulteriore importante ricaduta su un argomento assai vasto, che è quello dei metodi didattici, cioè di come si insegna ciò che ciascuna singola persona ha bisogno di apprendere. Per persone che hanno bisogni speciali, oltre a capire *“cosa”* si deve insegnare, occorre anche *“saper come fare”* per rendere l'apprendimento possibile, significativo e piacevole.

Vale ricordare che la consapevolezza che occorrono modi diversi per insegnare in relazione a come ciascuno apprende, ha radici assai antiche. Poiché questo non è un saggio né una tesi di laurea, posso fare soltanto un esempio e lo scelgo tra i forse meno conosciuti: **“nessun metodo può essere applicato allo stesso modo a fanciulli diversi”** (Emile Durkheim, voce *Pedagogia* nel *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911 - tradotto nel volume *“Pedagogia e sociologia”* Edizioni Canova 1961).

Scelgo proprio questa citazione, tra le tante possibili, non soltanto per la sua semplicità linguistica, ma anche perché, dallo stesso saggio, traggio un brano che mi serve per introdurre il primo argomento che intendo qui affrontare “*La pedagogia è stata troppo spesso una forma di letteratura utopistica. Noi compiangerebbero dei fanciulli ai quali si applicasse rigorosamente il metodo di Rousseau o quello di Pestalozzi ... Per quella pedagogia di tutti i giorni, di cui ciascun maestro ha bisogno per illuminare e guidare la sua pratica quotidiana, occorre meno slancio passionale, meno unilateralità, e, piuttosto, **più metodo, un più concreto senso della realtà e delle molteplici differenze alle quali bisogna fare fronte**”.*

Cerchiamo quindi di affrontare con **concreto senso della realtà** l’argomento che abbiamo di fronte.

Metodi didattici: riflessioni sull’uso

Dunque noi qui riflettiamo su un complesso insieme di metodi e di prassi che si è dimostrato efficace per insegnare alle persone con autismo. Per intenderci e per brevità useremo la sigla ABA, pur nella consapevolezza della complessità ed anche delle profonde divergenze che esistono in ordine alla corretta “delimitazione” di questa tipologia di interventi. Nel fare questa scelta terminologica generale teniamo presente che la scuola ha necessità diverse da quelle della ricerca pura da un lato e di quelle del mercato dall’altro.

La scuola integrata che accoglie tutti i bambini, ha bisogno di conoscere quanti più modi di insegnare possibili, proprio nella previsione di incontrare allievi con caratteristiche diverse, in condizioni differenti, in contesti estremamente variabili. Per cui si ha certamente bisogno di conoscere, tanto per fare un esempio, sia modalità di lavoro intensive a tavolino (del tipo “discret trial”) sia modalità più naturali, sfruttando le occasioni fornite dal contesto scolastico, o creando occasioni per il tramite del contesto scolastico (quindi modalità di tipo “incidentale”).

Abbiamo sicuramente bisogno di capire come insegnare a comunicare con mezzi diversi, quindi di conoscere le strategie e gli strumenti della comunicazione aumentativa ed alternativa (dai comunicatori alle carte PECS); abbiamo bisogno di insegnare ad usare il linguaggio verbale, e quindi di approfondire le strategie Verbal Behavior, e così via.

Vanno però fatte alcune riflessioni preliminari.

Come tutti i metodi, quelli cui qui ci riferiamo, sono utili a fornire indicazioni su COME insegnare. Non ci dicono *a priori* COSA insegnare a ciascun allievo individualmente inteso. Questo perché le singole situazioni che abbiamo di fronte differiscono tra loro; non possono non differire, in quanto le persone autistiche, come ogni essere umano, sono diverse le une dalle altre, ed anche perché la “costellazione dei disturbi” differisce da singolo a singolo, pur permanendo in tutti quelle condizioni generali “autistiche” che altri più competenti di me hanno illustrato. Le condizioni individuali variano anche perché le persone arrivano davanti ad un educatore o ad un insegnante già con una età e con una storia: noi le incontriamo ad un determinato punto della loro vita. Potremmo mai pensare di insegnare le stesse cose nello stesso modo ad un bambino che non ha ancora 3 anni e un adulto che ne ha 30, semplicemente perché sono entrambi autistici? Ovviamente no. Noi non insegniamo all’autismo, insegniamo a quella persona.

Quindi scegliere COSA e COME insegnare in ciascun singolo momento a ciascuna singola persona con handicap, è decisione che può essere presa soltanto da coloro che sono “in situazione”: ad esempio dal gruppo operativo, se siamo a scuola, o da gruppi diversamente costituiti se siamo in un centro per adulti, e così via.

Per questo la scelta dell’**inclusione** porta indissolubilmente con sé quella dell’**integrazione**.

Questa parola ha una portata enorme. L'integrazione riguarda ogni singola persona ed è il requisito che consente alle persone di sentirsi tali; pur essendo consapevoli di essere creature complesse, noi ci sentiamo "UNO". Definiamo questa sensazione come "integrazione della personalità"; quando questo traguardo non si raggiunge, quando la persona si percepisce come dis-integrata, allora sono guai grossi.

Tutti abbiamo visto in televisione il giovane ubriaco che ha spinto una persona in carrozzella giù da una rampa e l'ha guardata morire. Quando è uscito dalla porta dell'edificio in cui era stato arrestato non ha neanche tentato di coprirsi il viso. Guardava davanti a sé con una espressione che può essere definita soltanto "attonita". L'espressione di uno che non capisce. Verrebbe da dire, l'espressione di un essere – *umano a sua insaputa*. Questo è il prodotto di una personalità dis-integrata, quando le "connessioni che fanno di un uomo un uomo non si sono costruite e perciò nascono biografie capaci di gesti a tal punto slegati da non essere neppure concepiti come propri. E questo perché il cuore non è in sintonia con il pensiero e il pensiero con il comportamento, perché è fallita la comunicazione emotiva, e quindi la formazione del cuore come organo che, prima di ragionare, ci fa sentire cosa è giusto e cosa non è giusto, chi sono io e cosa ci faccio al mondo" (Umberto Garimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, 2007, *passim*)

Per integrarci come persone noi abbiamo bisogno di far parte di gruppi sociali che siano integrati, cioè che si avvertano come "unitari", pur nella consapevolezza e nel rispetto delle personalità individuali. Ad esempio, il gruppo adolescenziale dei pari va considerato "come un laboratorio sociale in cui le persone possono sperimentare comportamenti, ruoli e identità che potranno ad accettare o rifiutare come parte dell'identità adulta" (M. Ravenna - M. Rubini, *Adolescenti e coetanei; evoluzione dei rapporti di gruppo*, in A. Polomari – L. Sciolla, *La socializzazione flessibile*, Il Mulino 2006).

Per capire se un gruppo è integrato occorre non soltanto analizzare i suoi rapporti interni (i gruppi integrati non hanno "capi" e "gregari") ma anche ragionare sui suoi "confini" e sugli "scambi" e la "permeabilità" che quel gruppo sociale ha con gli altri gruppi. Le bande giovanili sono estremamente coese al loro interno ma si identificano in base all'alterità e alla contrapposizione con altri gruppi, i "nemici". I gruppi connotati da confini di tipo "NOI contro LORO" non sono gruppi integrati perché un gruppo integrato è permeabile e capace di interagire positivamente e intrattenere scambi vitali con altri gruppi. Accanto a quel ragazzo nel momento dell'omicidio, c'erano altri ragazzi, anche loro sbronzi, che hanno condiviso e assistito. Anche loro se ne sono andati e sono stati zitti. Le individualità dis-integrate non fanno gruppo, fanno "branco"; si relazionano con gli altri secondo le regole del branco; non cercano interlocutori, cercano vittime.

Per consentire, negli alunni con handicap e senza, lo sviluppo di personalità integrate, per costruire dentro e fuori le scuole dei gruppi sociali integrati che comprendano anche i ragazzi con handicap, nessuno può lavorare da solo. I "gruppi" di adulti che hanno la responsabilità ed il compito di integrare le personalità ed i gruppi sociali dei bambini e dei ragazzi, devono a loro volta essere "integrati" cioè capaci di interagire, di interscambiarsi, di scontrarsi, se necessario, ma poi sempre di ricomporsi in una sola, armonica, voce. Perché ciascun bambino o ragazzo ha bisogno di coesione del suo mondo. I ragazzi con handicap più degli altri. I ragazzi autistici **di più DI PIU' DI PIU'**.

Pur nelle variabilità delle scelte imposte dalle differenze individuali, rispetto al COSA insegnare, vi sono tuttavia delle priorità che valgono sempre, cioè cose che vanno insegnate per prime perché preludono a tantissime altre. Possiamo considerarle come le "fondamenta" del processo di apprendimento. Ad esempio imparare a comunicare, innanzi tutto. E poi le autonomie di base, le

capacità cognitive “primarie” (dalla permanenza dell’oggetto alla conservazione della quantità, la capacità di trasferire competenze da un campo ad un altro affine; la capacità di generalizzare e di astrarre); gli “strumenti” più specifici che l’intelligenza usa per funzionare (relazioni di causa/effetto; sequenze temporali prima/durante/dopo; le relazioni degli oggetti nello spazio (dentro/fuori sopra/sotto destra/sinistra davanti/dietro; la capacità di classificare e di seriare, ecc.); le relazioni d’ordine (più grande/meno grande) e di equivalenza (tanto/quanto); gli apprendimenti “accademici”: leggere, scrivere, far di conto, ecc. Ma di questo si parlerà altrove. Adesso atteniamoci al fatto che rispetto ad ogni obiettivo che ci si ponga, bisogna individuare l’esatta posizione di ciascuna singola persona, sapendo che l’autismo rende più difficile anche questa analisi preliminare.

La prima voce che va ascoltata nei gruppi integrati cui sopra accennavo è quella dei genitori. Non soltanto perché i genitori conoscono il loro figlio meglio di chiunque altro ma anche perché, detto in parole crude, questo figlio è a loro che resterà per sempre. Noi siamo professionisti. Noi ce ne andiamo. Loro restano e si pongono il problema del “dopo di noi”.

Tuttavia anche i genitori possono sbagliare. Quindi i professionisti, oltre che **capaci di ascoltare** (e già non è che accada spesso), devono essere **capaci di parlare**, e di farlo nel modo giusto. Quando si deve parlare di cose che attengono alla sostanza umana, bisogna usare un tipo particolare di parola, una parola intrisa di autenticità e “aperta”; una **“parola pesante: la parola che spera [perché] non ci può essere alcuna verità che non si ispiri alla speranza”** (Aldo Carotenuto, *I sotterranei dell’anima*, Bompiani).

Se un genitore sta assumendo una posizione che i professionisti ritengono sbagliata, occorre parlarne fino a definire una posizione comune e corretta. I professionisti devono agire allo stesso modo anche quando non sono concordi tra loro. E’ naturale che capiti. Bisogna saper comunicare professionalmente in modo tale che i conflitti vengano agiti e risolti senza che ciò vada a scapito sia delle relazioni all’interno del gruppo sia della vita della persona autistica di cui ci si sta occupando. E’ drammatico quando il gruppo degli adulti è tanto impegnato nei propri conflitti, schiavo del proprio orgoglio, o della propria presunzione o della propria ignoranza o dei propri interessi, da causare danni al bambino/ragazzo/adulto che deve essere educato. Anche perdere tempo causa un danno irreparabile: il tempo della vita non ritorna e i ragazzi autistici, che non sono capaci di imparare da soli, hanno bisogno che esso venga sfruttato in ogni attimo possibile.

Torniamo al COME, cioè alle scelte metodologiche. Ogni metodo didattico ci fornisce delle regole secondo le quali possiamo “curvare” l’insegnamento affinché sia quanto più efficace possibile in presenza di determinate condizioni.

Ad esempio, ci sono metodi per insegnare alle persone cieche ad apprendere e a vivere nel mondo. Ma nessuna persona cieca (cieca totale? Cieca parziale? Cieca totale con o senza la percezione percezione della luce? Cieco in un pluri-handicap o cieco e basta, ecc.) è eguale ad un’altra. Ad esempio un cieco può essere remissivo o testardo, attivo o pigro, fiducioso o diffidente, più o meno intelligente, come ogni altra persona. I metodi per insegnare ai ciechi comprendono le procedure di adattamento alle singole persone con le quali dovranno essere utilizzati. Ci sono figure professionali specializzate in questi metodi (purtroppo troppo poche): si chiamano tiflogologi e sono figure di tipo educativo.

Il compito di un tiflogologo esperto non è soltanto quello di conoscere il metodo per insegnare ai ciechi, ma è anche e soprattutto quello di trovare la congiunzione tra la regola generale e la singola persona, aiutando a “cucire” un “abito metodologico” su misura. Le famiglie e le scuole che hanno il compito di rendere un bambino cieco abile a vivere pienamente la propria vita e ad apprendere, dovrebbero trovare nel tiflogologo la guida esperta che conosce la strada e aiuta a percorrerla.

E' ovvio che il tiflologo, quando è bravo e competente, continua ad imparare da tutte le persone che incontra ed alle quali, almeno formalmente, insegna. Altrimenti il suo sapere presto si "consumerebbe" e diverrebbe sterile, come la pista nel deserto di cui parlerò appena più avanti.

E tuttavia anche questo, che pure è già molto, non basta. Il tiflologo deve conoscere ben di più, come ad esempio le specifiche didattiche disciplinari. La didattica della matematica ha le sue regole (che oggi purtroppo anche pochi insegnanti comuni conoscono e praticano). Possiamo pensare che chi insegna ad un cieco possa non conoscere queste regole? No, noi dobbiamo pensare che le regole metodologiche per insegnare ad un cieco debbano essere coniugate con quelle per insegnare, ad esempio, la matematica. Soltanto così si potranno ottenere i risultati sperati.

Ecco quindi che l'insegnare ad una categoria particolare di persone, le quali, pur nelle diversità individuali, hanno delle difficoltà comuni, deve essere pensato come un fittissimo intreccio di percorsi, di strade, di storie e di cammini, di esperienze e di competenze. E poiché nessuno può essere esperto in tutto, noi oggi possiamo pensare ad un lavoro siffatto soltanto come intreccio di professionalità diverse possedute da persone diverse che lavorano in equipe.

Mi piace rifarmi ad una metafora tratta da un brano di un grande scrittore italiano: Alberto Moravia. Nelle "Lettere dal Sahara" (Bompiani 1981) c'è un brano in cui Moravia spiega come si viaggiava nel deserto (prima del GPS). Il brano si intitola "La pista". Ne riporto alcuni stralci.

"La pista è visibilissima perché, ai due lati, il terreno è diverso così che non si può confondere in alcun modo con quello della pista ... Chi ha aperto questa ferita polverosa nel corpo morto del deserto? Gli zoccoli dei cammelli, le ruote dei carri, i piedi dei viaggiatori per innumerevoli secoli; da ultimo, i copertoni zebraati delle automobili, da quelli enormi e pesantissimi dei camion a quelli piccoli e leggeri delle comuni macchine da città. L'effetto di questo continuo passaggio ... è che la pista ... ufficiale è praticamente inservibile. Scavata a fondo dalle ruote, piena di buche e di gobbe, è ormai ... del tutto impercorribile ... Allora avviene che molti viaggiatori ... abbandonano la pista ... ufficiale e creano altre due piste parallele, una a destra e l'altra a sinistra ... Si procede così a discreta velocità, ora rientrando ora uscendo dalla pista ufficiale ... Ma può accadere, anzi, accade quasi sempre, che le due piste parallele si rivelano altrettanto intrattabili della pista ufficiale; e allora gli automobilisti creano altre coppie di piste sussidiarie, sempre meno parallele ... perché la pista ufficiale spesso descrive un immenso giro ad U ... Allora è il momento che, sia il viaggiatore inesperto ... sia il camionista espertissimo e dotato di un atavico senso della direzione, dopo aver abbandonato successivamente tutte le piste parallele di una qualche importanza, si slanciano ambedue su una pista semplice, creata di recente da un unico veicolo ... Nell'ebbrezza di questa corsa sulla sabbia tutta eguale e tutta vergine, non ci si accorge che la pista ... è ormai scomparsa ... Si tratterà magari di uno scarto di pochi chilometri o persino di poche centinaia di metri; ma tanto basterà però a far sì che l'esperienza si riveli ben diversa dall'inesperienza. L'esperienza porterà il camionista arabo ... infallibilmente alla pista ufficiale ... Noi, caro amico sedentario, siamo quelli dell'inesperienza e dell'ebbrezza. Noi ... passiamo dalla pista ufficiale alle secondarie e poi alla pista semplice e, infine, creiamo da noi stessi la nostra pista tutta personale privata. Ma abbiamo tuttavia un punto di riferimento: l'altra Land Rover in cui si trovano i nostri altri quattro compagni di viaggio, la quale saggiamente continua a correre sulla pista ufficiale ... Finché potremo vederla, anche lontanissima, sapremo più o meno dove ci troviamo".

Rapportato alla didattica, "questo significa avere alcuni principi di metodo e di ricerca chiari e trasmissibili, e non sentirli continuamente minacciati da ogni nuova scoperta o da ogni apparizione, ma – al contrario – saperli mettere alla prova e anche consolidare nel confronto" (A. Canevaro – E. Cocever, *Emmi Pikler e Lòczy*, in "Bambini adulti e autonomi; a che serve l'adulto? L'esperienza di Lòczy" La Nuova Italia 1990).

I metodi e le strategie che oggi vengono presentati (e che abbiamo convenuto di riassumere con l'acronimo ABA) non sono “nuovi” in sé, in quanto hanno alle spalle quasi 50 anni di lavoro; tuttavia possono essere definiti “nuovi” in quanto vengono continuamente aggiornati, puntualizzati, rimodellati, grazie ad un lavoro di ricerca e di sperimentazione assiduo, condotto da tanti ricercatori in molte parti del mondo, anche nel nostro Paese.

Potremmo inoltre definirli “nuovi” per la maggior parte dei docenti in quanto hanno poca tradizione di applicazione didattica nelle nostre scuole.

Per quanto ci riguarda come insegnanti, siamo di fronte ad un modo di lavorare che dobbiamo imparare o approfondire, come abbiamo imparato altri metodi. E che dobbiamo usare in quelle situazioni in cui già sappiamo che altre tecniche falliscono.

Per questa modalità di intervento ed anche per tutte le altre che sono giunte in passato e che giungeranno in futuro, vanno tuttavia apposte alcune “precauzioni per l'uso”, soprattutto per gli insegnanti meno esperti. ABA non è una cura nel senso medico del termine. Non toglie l'autismo (qualunque cosa sia) dalle persone che ne sono affette. Ne affronta le conseguenze e si è dimostrato metodo efficace per contrastare la gravità e la pervasività di queste conseguenze. Quindi ci si accosta a questa metodologia come ad un “*percorso esperto*” e non come ad un farmaco.

Per il farmaco io vado da un dottore (o da più dottori). Il farmaco mi viene prescritto. Qualche volta mi viene spiegato di cosa si tratta ma il più delle volte mi viene detto “assuma tre pastiglie ai pasti ogni giorno per un mese”. Io vado in farmacia, il farmacista mi consegna un paio di scatole. Nei foglietti illustrativi ci sono scritte cose che in genere non capisco. Ma mi fido (non ho scelta). Ingoio le mie pillole e aspetto per vedere se fanno effetto, sperando che non mi ammazzino. Tutto questo processo mi vede come fruitore passivo di un “pacchetto” preconfezionato che altri hanno predisposto, scelto e (speriamo) testato. Io non ho voce in capitolo.

Questo non è né il modo giusto di presentare un metodo didattico né il modo giusto per applicarlo. Ciò vale per **ogni** metodo e quindi anche per ABA.

Parliamo di un **prodotto culturale**; non ci sono verità esoteriche o saperi misteriosi che non possano essere esplorati da un insegnante o genitore. Proprio perché ABA è un percorso **scientificamente basato**, ci si deve porre nei suoi confronti PRETENDENDO di capirlo e IMPEGANDOSI a capirlo. Chi ce lo presenta ha il dovere di spiegarlo (correttamente e senza *miracolismi*) e gli insegnanti hanno il dovere di studiarlo e di inserirlo in modo organico nel corpus di conoscenze, di competenze, di esperienze di cui già sono in possesso. **“Informazioni” frammentate, sporadiche, disorganiche e disarmoniche non costruiscono una competenza e non danno alcuna sicurezza di buon risultato.**

Va sempre ricordato e ribadito che quando si è davanti ad un bambino non si può mai essere esecutori passivi di qualcosa deciso da altri o altrove. I “pacchetti” in educazione non funzionano. Ciò vale per ABA come per ogni altro metodo o proposta o materiale. Anche le indicazioni ministeriali nel nostro Paese, quando parlano di metodi didattici, non sono e non possono essere prescrittive. E' la Costituzione che lo vieta. La ragione per cui lo vieta è quella che ho detto.

Inoltre un metodo didattico, e quindi anche ABA, non può essere affrontato aspettandosi l'equivalente dell' “imposizione delle mani”. Nessun metodo in sé assicura qualcosa. Un ottimo metodo applicato da una persona stupida diventa stupido. Un martello è uno strumento utilissimo.

Ma ci sono persone che con un martello hanno ucciso. E' colpa del martello? No. Dipende sempre e soltanto da chi lo usa.

Per questo conoscere ABA è doveroso e importante ma non basta. Se siamo insegnanti dobbiamo saper insegnare e dobbiamo saper comunicare, dobbiamo saper educare. ABA non può risolvere i problemi di un insegnante che non sa insegnare e non sa comunicare e non sa educare. Bisogna quindi conoscere le regole e possedere gli strumenti culturali e professionali legati all'educazione, sia in generale sia per le persone con handicap. Su questa base può essere innestata in modo fertile la conoscenza di un **ulteriore** metodo didattico, in questo caso di ABA.

“Noi non abbiamo bisogno di alcuni “saggi”.
Abbiamo bisogno che la maggior parte degli individui
acquisti ed eserciti la saggezza,
cosa che a sua volta trasformerà la società in modo radicale”
(Cornelius Castoriadis in *Democrazia e Diritto* n. 3, 1993)

Al mio telefono e alle mie caselle di posta elettronica arrivano richieste, proteste, lamentazioni che *apparentemente* si riferiscono a problemi derivati dall'applicazione di ABA; in realtà si tratta, assai spesso, di situazioni nelle quali si stanno compiendo **errori generali**. Ad esempio mi capitano situazioni nelle quali si confonde l'apprendere ad imitare (che è fondamentale per le persone autistiche) con l'apprendere a far finta di essere normali (che è un problema enorme e lacerante che ben conosce chi si occupa di handicap ma che può sfuggire a chi conosce soltanto un metodo e/o non ha sufficiente esperienza di integrazione; è una situazione che si produce quando il *deficit* non è stato realmente accettato ed elaborato. Attenzione: non è affatto detto che questo *gap* di elaborazione sia della famiglia. Può essere anche della scuola o dei terapeuti).

Per meglio capirci voglio fare un esempio legato ad un *errore generale* del tipo sopra indicato. Un insegnante mi chiede seccamente perché mai dovrebbe applicare ABA. Rispondo chiedendo perché no e che cosa altro l'insegnante ritiene di fare. Mi viene risposto che il metodo è sbagliato perché richiede al bambino di fare cose che non hanno senso e che non servono. Rispondo di nuovo chiedendo di cosa si tratta, chiedo esempi. Mi si propone questo esempio: la famiglia e il terapeuta ABA pretendono che il bambino stia in classe, seduto al suo banco come gli altri bambini e che tenga come gli altri lo zaino appeso alla spalliera della sedia. Ma lo zaino è pesante e la sedia si rovescia in continuazione. Questo crea disagio e non ha senso per il bambino. Quindi ABA non va bene.

Ora la questione è: se **tutti tengono lo zaino appeso alla spalliera della sedia, è soltanto la sedia del bambino autistico quella che si rovescia?** Chiunque sia stato a scuola sa che non è così. Il problema degli arredi scolastici inadatti è di portata generale. Anch'io l'ho avuto nelle mie classi. **Questo** problema si risolve acquistando un gancio piatto di plastica rigida da attaccare alla parte anteriore o laterale del banco ed al quale si appendono gli zaini. Costo: € 0,99 la coppia. Quindi: il problema di cui stiamo parlando, è un problema ben posto? NO. Ha qualcosa a che fare con ABA o con l'autismo o con l'integrazione dell'handicap? NO.

Qui si tratta di un problema “schermo”, cioè di qualcosa viene avanzato come ostacolo ma che nasconde problemi veri, che non vengono resi espliciti e sono purtroppo impossibili da individuare da lontano. Certamente i problemi sono di tutto quel gruppo di persone e non soltanto dell'insegnante che mi ha scritto. Qualunque ne sia l'origine, una cosa è chiara: quel gruppo non è

integrato, lì non c'è colloquio autentico, lì non ci si parla, non si individuano i problemi veri e non si cercano veramente le soluzioni. Lì è in corso una prova di forza, la cui vittima è quel bambino.

L'errore *generale* può anche essere legato, come dicevo, ad una scarsa conoscenza disciplinare. Faccio un altro esempio. Mi viene presentato il problema di un bambino autistico che ha imparato ad usare la linea dei numeri. E' in grado, ricevendo un cartellino con il numero 5, di scoprire le caselle dall'1 al 5.

Tuttavia quando si è cercato di insegnargli ad usare la linea dei numeri per fare le addizioni, il processo si è fermato. Il bambino che riceve il cartellino $5 + 3$, va alla linea dei numeri, scopre i primi 5 numeri, poi li ricopre e ricomincia con il numero 3. Non accetta di "andare avanti" nella linea dei numeri. Si è tentato in tutti i modi e il bambino sta cominciando anche a reagire male.

Qual è il problema? I problemi, come io li vedo, sono diversi e di diversa natura.

Innanzitutto va ricordato che i bambini autistici tendono ad essere "letterali" ed a seguire rigidamente le procedure che hanno imparato. Se ho insegnato ad un bambino autistico che un numero corrisponde all'azione di scoprire tante caselle quante ne sono indicate in quel numero, cominciando da 1, lui farà così per ciascun numero che gli consegno. E' logico che ricominci quando arriva al numero 3. E' un altro numero e quindi bisogna ricominciare: da questo punto di vista, ha ragione lui ed è per questo che sta cominciando a reagire male: si vede costretto a fare una cosa che contrasta con la regola che gli è stata data prima. Gli si sta chiedendo di sbagliare. E lui si oppone.

Quindi qui si pone un problema di tipo "operazionale". Cioè come si passa da un numero singolarmente preso alla somma di più numeri.

Questo passaggio si effettua tornando alla fase operatoria, cioè al fare concreto con le cose. La soluzione potrebbe trovarsi in attività di questo tipo: stendiamo la linea dei numeri sul tavolo. Diamo al bambino non soltanto il cartellino con il numero ma anche degli oggetti concreti che rappresentano la quantità indicata da quel numero. Quindi non soltanto $5 + 3$ ma anche una ciotolina con 5 patatine piccanti e un'altra con 3 patatine normali, chiedendogli di contare quante sono le patatine in tutto. Il bambino scopre ciascun numero sulla linea dei numeri e lo "occupa" con una patatina. E' chiaro che quando dovrà passare ad aggiungere 3 al 5 già inserito, non potrà tornare indietro perché i posti precedenti sono occupati dalle patatine piccanti. Se vuole sapere quante sono le patatine in tutto dovrà per forza andare avanti, scoprendo altre 3 caselle che saranno occupate, una alla volta, dalle tre patatine normali. Così arriveremo al numero 8.

Questo tipo di suggerimenti viene dalla didattica della matematica e vale per tutti i bambini. Il tipo di problema di questo bambino (la "letteralità" caratteristica dell'autismo e la "rigidezza" cognitiva che si riscontra nell'autismo ma anche in altri tipi di handicap) richiede una "curvatura" particolare della didattica. Se io non conosco la didattica della matematica mi fermo, come si era fermato quel gruppo davanti alla risposta (in sé niente affatto sbagliata) di quel bambino; il gruppo era esperto di autismo ma non di didattica della matematica.

Questa che ho sommariamente accennato è la "pista" di lavoro che in questi anni l'Ufficio Scolastico Regionale sta portando avanti per l'autismo; a piccoli passi, sommessamente, in modi adattati ai diversi territori (per collegarsi alle specificità e al già consolidato).

Stiamo cioè da un lato finanziando corsi "concreti" nei quali offriamo a insegnanti, educatori, genitori, la possibilità di formarsi insieme su ABA, lavorando con persone esperte già attive sul territorio e conosciute dalle scuole e dalle istituzioni e che abbiano modalità relazionali tali da consentirne l'integrazione nei gruppi della scuola.

Dall'altro lato stiamo cercando di fornire sia strumenti organizzatori per il lavoro scolastico, come la nota prot. 16922 del 12 novembre 2008 (reperibile al link di seguito indicato

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=290588>) e il relativo allegato tecnico, in cui si riprende la struttura generale del lavoro scolastico per gli allievi con handicap e se ne offre una possibile “curvatura” per gli allievi autistici.

Abbiamo inoltre raccolto una serie di riflessioni ed esperienze, tratte dalla tradizione della didattica “attiva”, che si riferiscono sia alle abilità grosso-motorie sia al lavoro di educazione sensoriale, che ha la propria radice nell’insegnamento di Maria Montessori ma che si vale di attività e di materiali non necessariamente rigorosamente strutturati come quelli della grande Maestra.

Queste dispense, allegate alla nota prot. 9672 del 18 agosto 2009

(<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=337695>)

offerte come materiale di lavoro alle scuole, sono da usarsi in congiunzione con le strategie didattiche specifiche per i ragazzi autistici, al fine di offrire loro attività sia utili, sia divertenti, sia di forte impatto socializzante.

Si tratta di aspetti fondamentali e “trasversali” a tutti i percorsi che si occupano di handicap in generale e di autismo in particolare. Posso fare soltanto un esempio: il volume curato da Catherine Maurice, in collaborazione con Gina Green e Stephen J. Luce, *Intervento precoce per bambini con autismo. Un manuale per genitori e specialisti*, Edizioni Junior, 2005, là dove avvia la descrizione degli obiettivi, riporta: “Abilità di base. Prima fase di intervento”. “Abilità di imitazione”: “Imita i movimenti grosso-motori”. Il dettaglio segue a pag. 118 “Istruzione: Fai questo” esempi: tamburellare sul tavolo, battere le mani, fare dei cenni con la mano, alzare le braccia ...” ecc.

Ora noi siamo assolutamente convinti che sia bene sapere qualcosa di più (e di più preciso) sui movimenti grosso motori quando ci si propone un obiettivo come questo, perché non è poi così scontato che si sappia esattamente di cosa si sta parlando.

Doppio binario, cremagliera o monorotaia?

“Nell’ accettare i propri limiti, un uomo riconosce le forze esterne a sé, senza per questo giudicarsi manchevole e così può abbandonare la sua illusione di grandezza. Questo lo libera dalla rabbia primitiva e distruttiva ... Affrontare la nostra impotenza ci conduce all’ unica forza essenziale, la forza di guardare in faccia la nostra debolezza. Una volta compiuto questo passo, scopriamo che **ammettere la nostra debolezza non ci distrugge** e che è ci è possibile conquistare l’ autentica padronanza del nostro sé. Tutto il resto è una fuga”
(Arno Gruen, *Il tradimento del sé*, Feltrinelli).

La cultura dell’ integrazione pone alcuni punti fondamentali alla base del processo educativo di una persona con handicap.

Il primo fondamento è lo sviluppo delle competenze individuali. Da qui è storicamente partito quel gruppo di discipline che oggi riassumiamo nel termine “educazione speciale”, la cui radice viene unanimemente riconosciuta nel lavoro che Jean Itard fece per tentare di “riabilitare” il ragazzo selvaggio dell’ Aveyron, ragazzo cui venne dato il nome di Victor. Itard sceglie, per svolgere il suo lavoro di abilitazione, una fattoria isolata in mezzo alla campagna e colloca Victor in un gruppo ristretto di persone: Itard stesso, la governante Madame Guérin e gli addetti alla fattoria. Quindi sceglie un contesto appartato e tranquillo, che consenta a Victor di rimanere in contatto con quel mondo “selvaggio” nel quale ha vissuto e che costituisce il suo unico parametro di riferimento.

Il lavoro di Itard si sviluppa negli anni a cavallo tra la fine del Settecento e l’inizio dell’ Ottocento. La sua prima relazione è datata 1801 e la seconda 1807. Da qui si svilupparono diverse ricerche, il cui racconto non può trovare posto in questa sede. Ma vale richiamare quanto detto, scritto e fatto un secolo dopo da Maria Montessori, che aprì le prime scuole magistrali ortofreniche per insegnare

alle maestre come sviluppare le competenze dei ragazzi che allora erano rinchiusi nei manicomi. Le sue riflessioni sono tutt'oggi attualissime.

Il lavoro di questi pionieri dell'educazione speciale era pervaso da un profondo senso etico. Mi piace riportare poche parole tratte da un volume storico, che consiglio di cercare nelle biblioteche e di leggere. Un avviso preliminare: per favore, quando lo leggete, **non vi adontate per l'uso di termini** come "idioti" o "deficienti": **a quei tempi si trattava di termini scientifici.**

L'autore è Pietro Parise; il volumetto si intitola: *Ortofrenia per l'educazione dei fanciulli frenastenici o deficienti* è pubblicato nella serie dei Manuali Hoepli e risale al **1899** "Per gli idioti il problema dell'educazione non consiste nel sostituire un modo di percezione ad un'altra [come per i ciechi] ma semplicemente nella possibilità di regolare l'uso dei sensi, di moltiplicare le nozioni, fecondare le idee, i desideri, le passioni di creature che abbandonate a se stesse resterebbero senza legame, senza rapporti con il mondo esteriore ... Certo qui non si tratta di fare miracoli, ma di rendere un individuo, come uomo, in seno alla sua famiglia, corretto nelle sue cattive abitudini, più obbediente, più attivo, meglio disposto ed affezionato alle persone che lo circondano. Il fatto poi di rendere un individuo ... capace di leggere, scrivere, parlare, obbedire, agire in un gran numero di cose, occuparsi liberamente di lavori manuali, non è cosa di poco momento, giacché vuol dire redimere migliaia di infelici pei quali la scienza di un tempo ripeteva **nulla sperate** ... Scelto ... il campo e le armi [cioè cosa fare e come farlo] bisogna andare dritti allo scopo, con una ostinazione che possa rompere quella specie di incanto in cui l'idiotia sembra involupato; attaccare successivamente e tutto ad una volta i suoi diversi modi di vitalità, strapparli al suo torpore ... la vittoria è a questo prezzo".

Le linee generali dell'educazione individuale degli *idioti*, tratteggiata negli studi che vanno da Itard ai primi del Novecento, sono già chiaramente centrate su tre parametri:

- Necessità di far uscire il soggetto dal suo "torpore"
- Necessità di catturare e fissare la sua attenzione
- Necessità di provocare in lui il desiderio di imitare.

(cfr Andrea Canevaro, *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Nuova Italia Scientifica 1988)

Per comprendere quanto arduo sia stato il cammino dell'educazione dei bambini più gravemente colpiti, può forse essere utile un esempio, tratto da un volume peraltro assai interessante e utile: André Rey, *Insufficienza mentale e primi esercizi educativi*, La Nuova Italia. L'edizione italiana di questo testo è del 1976 ma l'edizione originale francese è del 1967. Quindi siamo più di mezzo secolo dopo le parole di Pietro Parise e centosettanta dopo Itard. Tuttavia, Rey, che pure si preoccupa di educare precocemente gli insufficienti mentali, afferma che "*praticamente l'idiotia non è educabile*".

E' quindi assolutamente vero e da ricordare che lo studio della storia della pedagogia non deve portare a credere "*ingenuamente allo sviluppo di una linea di successione evolutiva di modelli, in cui quello che è venuto dopo è anche il superamento di quello che è venuto prima. Inoltre, e senza sottovalutare questa ingenua fiducia in un processo sempre in avanti, la pratica educativa tesa agli apprendimenti è stata ed è sostanzialmente [e appunto] una pratica, e quindi sempre un po' all'oscuro delle vicende storiche e delle ricerche che hanno preceduto l'attualità. Ciò è tanto più vero per l'handicap, che viene spesso affrontato come se fosse la prima volta che i problemi connessi all'apprendimento ed alla specificità di un deficit venissero incontrati*" (A. Canevaro, C.

Balzaretti, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia 1996)

Riprendendo il nostro argomentare, ripartiamo dal fatto che l'educazione speciale è nata come educazione impartita **prevalentemente** in contesti separati, anche se la separatezza non fu una regola senza eccezioni.

Occorre entrare nel pieno del Novecento perché cominci ad affacciarsi la consapevolezza che nelle strutture separate più facilmente si presenta “*una deriva e una dinamica che va verso la violenza istituzionale scarsamente controllata*” (Canevaro – Cocever – Wais, *Le ragioni dell'integrazione*, UTET 1996).

Le prime richieste di far uscire i bambini dalle scuole speciali e dalle classi differenziali si collegano alle stesse istanze che portano a richiedere la revisione (e poi l'abolizione) delle strutture di segregazione manicomiale delle persone con disagio psichico.

Il motivo principale è quello della “violenza” della segregazione, presente sia che si perpetrino effettive violenze fisiche sulle persone sia che ci si limiti a tenerle “rinchiuse” magari “per il loro bene”.

Far uscire i bambini dalle strutture separate aveva quindi come primo scopo quello di renderli visibili e di rendere pubblica, e quindi controllabile e verificabile, la loro condizione. Per rammentarci che non si tratta di preoccupazioni astruse, basti ricordare gli scandali che periodicamente, ancora adesso, salgono al disonore della cronaca relativamente ai cosiddetti “ospizi” o “ricoveri”, oggi prevalentemente per anziani o per handicappati adulti. Veri e propri “lager”, dicono le cronache, in cui si consumano efferatezze e imperversano trattamenti crudeli e inumani.

Accanto a queste motivazioni, di per sé già fondamentali e indiscutibili, si affacciarono anche istanze più complesse, legate alla convinzione che lo sviluppo individuale e l'apprendimento, come anche il processo di individuazione della persona (la costruzione di un Io e di un Sé) potessero avvenire pienamente soltanto nel rapporto con l'intera società, nel mondo di tutti.

Quindi si avanzarono istanze di **SOCIALIZZAZIONE** e di **APPRENDIMENTO** in contesti comuni e condivisi.

Il termine **SOCIALIZZAZIONE** entra nell'uso comune verso gli anni trenta – quaranta del Novecento, negli Stati Uniti; è di origine sociologica e si collega alla constatazione (che oggi pare ovvia) che nessuna persona si sviluppa “in solitario”. Ogni persona nasce, cresce e apprende entro un quadro complesso di relazioni umane e di strutture sociali (a partire dalla famiglia), ed ha bisogno di “appartenere” ad un mondo sociale (fosse anche per poi configgere con esso).

Gli studiosi dello sviluppo dell'identità personale dicono che “l'IO nasce là dove gli sguardi degli altri si incrociano dicendo: TU”.

Questo bisogno del TU e del NOI per essere IO esiste anche se una persona non ne è consapevole. Esiste in ogni essere umano in quanto è correlato alla natura umana in se stessa. E quindi viene riconosciuto come diritto universale, diritto della persona, precedente qualunque forma di legislazione o di ordinamento.

Da qui mi ricollego alle iniziali riflessioni sull'**integrazione**, cioè alla costruzione di una realtà sociale in cui si riconosca a ciascuno il diritto di appartenenza a prescindere dalle condizioni

personali, sociali, razziali, culturali, ecc.. Diritto che diventa dovere delle istituzioni a garantirne a ciascuno la piena fruibilità: “La Repubblica rimuove gli ostacoli ...”

A livello scolastico nel nostro Paese si è fatta la scelta prioritaria dell'integrazione scolastica, intendendo la scuola come luogo di elezione di tutti i bambini e di tutti gli adolescenti. Certamente va segnalata subito la prima grande lacuna. L'integrazione era da intendersi come integrazione della società tutta. Fermarsi alla scuola, come è stato fatto nel nostro Paese, è come mettere in piedi un ponte che poggia da una parte sola. Anche se si riesce a far stare in piedi una struttura, comunque là dove essa finisce, si cade nel vuoto. Così accade alla maggior parte delle persone con handicap nel tempo che non è di scuola e nel tempo dopo la scuola, quando si diventa adulti. Non è questa la sede per affrontare tale aspetto ma l'incompiutezza del percorso ha effetti drammatici per tutte le persone con handicap e per le loro famiglie e vanifica anche gran parte del lavoro scolastico. A cosa serve insegnare ad un ragazzo handicappato ad usare il computer se poi può servirsene soltanto per ascoltare musica in rete? Se non ha un lavoro, se non ha degli amici, se non ha una ragione per uscire di casa, un posto in cui andare, qualcuno che lo aspetta, che lo invita, che si preoccupa per lui?

Anche nell'integrazione scolastica, tuttavia, si è generato un grande equivoco. Si è pensato che “messi” fisicamente negli stessi posti degli altri, a fare più o meno le stesse cose (o a fare finta di farle), gli handicappati acquisissero, per un qualche miracolistico processo, le stesse competenze o, comunque, le competenze loro necessarie.

Sappiamo bene che non è così. La strada, che non abbiamo sufficientemente percorso e che adesso dobbiamo assolutamente imboccare, è quella degli **aiuti speciali in contesti generali**, avendo ormai chiaro che le risposte speciali non possono venire da un insegnante genericamente preparato ma dalla collaborazione di figure di approfondita formazione, anche afferenti a percorsi professionali diversi. “La prospettiva dell'integrazione da un lato può chiarire come le risposte *speciali* a bisogni *speciali* non coincidano con la segregazione, dall'altro può valorizzare le professioni *speciali* ... riguarda la possibilità di far avanzare una Pedagogia speciale dell'integrazione e con questa, a pari dignità, una Didattica speciale dell'integrazione ... Si tratta di *trasportare* nella prospettiva dell'integrazione le tecniche, le attenzioni, le scelte e gli strumenti che sono stati già sperimentati in situazioni separate e che pertanto vanno adattati, riformulati e a volte anche abbandonati; ... non semplice trasporto dunque ma anche *rielaborazione* ... **Socializzare** ha avuto un'interpretazione non legata all'impegno nell'apprendimento, ed è stata una delle **parole ammalate** nel senso che ha avuto un uso improprio, troppo esteso, quasi magico, e ha comportato poi un rifiuto dello stesso termine considerato un elemento negativo.” (Andrea Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori editore, 2000).

Occorre anche eliminare alla radice l'atteggiamento, mai esplicitamente espresso ma chiaramente leggibile in tanti comportamenti, anche amministrativi, che Canevaro definisce “logica risarcitoria”: “Le persone in situazione di handicap possono essere accolte nella scuola con il presupposto tacito del *risarcimento*, [che potrebbe essere] formulato anche in altri termini ma analogo nella sostanza. Possono essere accolte senza l'impegno a sviluppare le loro potenzialità. E' come dire: noi, normodotati, siamo bravi e civili e quindi accogliamo tra noi le persone disabili e ciò è sufficiente! La loro disgrazia è risarcita dalla nostra accoglienza” (A. Canevaro – M. Luisa Zaghi, *Il significato dell'integrazione e la scuola*, in www.educazione.mn).

In questo stesso testo si postulano i seguenti livelli di lettura del processo di inclusione.
Livelli di lettura dell'integrazione:

- 1) inserimenti fisico (vivere negli stessi ambienti in condizioni di prossimità)
- 2) integrazione sociale (facciamo parte degli stessi gruppi)
- 3) integrazione degli apprendimenti (apprendiamo gli uni dagli altri)

Livelli di lettura del tipo di interazioni:

- 1) interazioni prossimali (ci sfioriamo vivendo negli stessi ambienti)
- 2) interazioni di assistenza (chiama se hai bisogno)
- 3) interazioni dei servizi (ci mettiamo d'accordo su come occuparci di te)
- 4) interazioni reciproche (giociamo insieme?)

E' chiaro che non si può qui entrare nel merito degli infiniti dettagli connessi a questo argomento, ma credo valga ripetere una frase importante, ancora di Andrea Canevaro. Al di là di tutti gli indicatori e descrittori, quando è che si può dire che un gruppo è integrato? Un gruppo è integrato quando qualcuno manca e gli altri ne sentono la mancanza, quando il posto lasciato vuoto non si richiude come non fosse mai esistito.

“Diventare adulti significa soprattutto sapersi dare una ragione del fatto che, in ogni esperienza, il bene e il male sono inesorabilmente intrecciati, che per ottenere bisogna chiedere e dipendere dagli altri, che non sempre ciò che desideriamo può accadere, che a volte occorre dare molto per avere poco. E' questa la fine dell'onnipotenza infantile e l'inizio del divenire adulti, adulti disincantati e coscienti, non sempre felici”

(M. Livolsi, *Identità e progetto*, La Nuova Italia).

Oltre a tutto quanto ho già accennato, nella scelta dell'integrazione vi sono anche importanti “perché” legati all'apprendimento. Si parte dai postulati più semplici:

- Le persone imparano moltissimo le une dalle altre e siamo tutti convinti che per un bambino non vi possa essere maestro migliore di un altro bambino. Ad esempio: chi meglio di un bambino può insegnare a giocare ad un bambino con handicap? E chi meglio di un bambino può spontaneamente imparare a modificare il proprio gioco per giocare con un altro bambino che gioca in modo particolare?
- Ma, se io ho delle difficoltà e sono in mezzo a persone che hanno difficoltà più grandi delle mie o comunque tali da non potermi fornire alcun aiuto, che cosa imparerò? Soltanto quello che mi insegna la maestra. E dove e con chi “spenderò” questa competenza? Non certo con i miei naturali corrispondenti che sono gli altri bambini. Non potendo usare questa competenza la perderò, perché per me non avrà alcuna importanza.

Si passa anche attraverso postulati meno intuitivi:

- Dove è che un insegnante impara davvero ad insegnare? Impara dai ragazzini bravi, quelli che imparerebbero da chiunque? No. Si impara davvero ad insegnare da quei ragazzi che ci pongono sfide radicali, che ci impongono di rivedere costantemente i nostri saperi, le nostre convinzioni, che ci obbligano ad allontanarci dalla pista già troppo spessa battuta per scoprire nuovi passaggi, nuove traiettorie;
- Dove è che una persona comprende che esistono diversi modi di vivere, diversi modi di “funzionare” come persone, diverse esigenze, che è normale dare aiuto così come è normale chiederlo? Dove si impara che sbagliare è lecito, a condizione di provare e riprovare ancora? Dove è che si può comprendere che i modelli di “umanità disumanizzata” veicolati dalla

pubblicità e dalla televisione e da tanti “non luoghi” della rete, sono fallaci, effimeri, illusori e mortali? Dove è che si può capire che non occorre “correre a duecento all’ora nella notte”, che non è necessario quasi morire (o uccidere) per sentire che sapore ha la vita?

Già nel **1988** Aldo Zelioli, ispettore centrale dell’allora Ministero della Pubblica Istruzione, a prefazione del volume *“Handicap grave e scuola; esperienze e proposte per l’integrazione”* (a cura di Piero Rollero e Marisa Falloppa) ed. Rosenberg & Sellier, scriveva “Non bisogna dimenticare che, se la scuola di base in Italia ha compiuto negli ultimi anni decisivi progressi nel campo dell’innovazione educativa ... ciò è dovuto anche allo sforzo innovativo che i docenti hanno dovuto fare per risolvere i problemi degli alunni handicappati”.

Nello stesso volume troviamo il seguente brano di un altro ispettore, Pietro Rollero :“ Un ulteriore diritto fondamentale da affermare con particolare energia, perché basato su molte ricerche scientifiche ed esperienze educative, è quello del bisogno-diritto del bambino handicappato a **modelli sani di riferimento**: per poter entrare in relazione con comportamenti non solo anomali (come avviene in un gruppo di soli handicappati), per poter interagire con sollecitazioni non patologiche, per poter sviluppare risposte adeguate, nei limiti del possibile, ...
“L’antico programma dell’inserimento in classi speciali ... rispondeva ad una logica distorta, non perseguiva cioè la realizzazione di comunità di bambini, ma formava una aggregazione di handicap con il risultato paradossale del rafforzamento di ogni singolo handicap da parte degli altri. E quale sostanziale recupero era allora possibile? (C. Brutti)”.

“La formazione dell’identità come membri di una comunità e il diventare competenti nella conoscenza sono versanti dello stesso processo: il primo introduce il secondo fornendogli motivazione e significato” (O. Liverta Sempio – A. Marchetti (a cura di -), *Il pensiero dell’Altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina editore).