



MONICA DEI CAS

DISAGIO

ESPERIENZE SUL CAMPO NELLA SCUOLA ITALIANA DI BARCELLONA

PREISTORIA

In Italia, all'inizio degli anni sessanta, i bambini disabili erano educati in scuole e istituti speciali, mantenuti a distanza dalla società *normodotata*, fisicamente separati da ogni possibilità di integrazione culturale o sociale. Con l'avvento della rivoluzione studentesca l'esistenza di questi centri comincia a essere messa in discussione. L'esclusione del diverso considerata un fenomeno ghettizzante, emanazione di una cultura capitalista che riduce l'identità di una persona alla sua dimensione economica e alla sua mera capacità produttiva.

Sotto lo stimolo di queste idee, molte famiglie di bambini "handicappati" migrano verso centri educativi ordinari e lo stato è costretto a riconoscere il diritto di questi giovani disabili all'educazione e all'insegnamento in centri pubblici e scuole comuni. Questo diritto viene sancito dall'approvazione della legge 118 del 1971. Nel frattempo, gli istituti e le scuole speciali sopravvivono e conducono una vita parallela, occupandosi dell'istruzione di bambini con handicap motorio, cognitivo o sensoriale grave.

MEDIOEVO E RINASCIMENTO

Le date fondamentali sono due. Il 1977 porta la legge 517 che stabilisce il diritto all'inclusione per tutti gli alunni, anche quelli con una diagnosi di patologia di grado grave e, pertanto, implica l'attribuzione di un maestro di sostegno e una programmazione educativa individualizzata (il famoso Piano educativo individualizzato, Pei). Il 1987 regala una storica sentenza della Corte costituzionale – sentenza 215 – che obbliga tutti gli enti e le agenzie coinvolti nel processo di inclusione a mettere in atto servizi e a stanziare fondi per il compimento della piena integrazione scolastica di tutti gli alunni in centri pubblici.

Cinquecento anni dopo il viaggio che modificò per sempre i sistemi cartografici e si concluse con un colpo di penna di papa Alessandro VI a Tordesillas, la storia dei Bisogni educativi speciali (Bes) compie un salto altrettanto epocale: la legge 104 del 1992. Questa legge quadro della repubblica italiana che tutela i diritti dei diversamente abili, propizia un cambiamento profondo: la presa di coscienza dell'esistenza di un tessuto di popolazione minoritario ma significativo (3,4%), la cui inclusione rappresenta una sfida ma, soprattutto, un indicatore di complessità culturale e sociale. La legge riconosce anche i diritti delle famiglie, la loro necessità di prossimità e supporto e modifica il lessico legale relegando "handicappato" al campo del politicamente scorretto.

STORIA MODERNA

Sotto la spinta delle mobilitazioni delle famiglie di alunni dislessici, riunite in associazioni locali, municipali e nazionali, il ministero dell'Istruzione riconosce i Disturbi specifici di apprendimento (Dsa) – discalculia, disgrafia, dislessia e disortografia – e nel 2010 viene pubblicata la legge 170. La legge è un autentico atto di resa incondizionata davanti alla varietà delle difficoltà di apprendimento che punteggiano la popolazione infantile: bambini dislessici, con disturbi evolutivi, di linguaggio espressivo, di attenzione e di iperattività. Il bacino degli alunni Bes cresce e il ministero predispone nuovi piani di inclusione e corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti dal cui vocabolario professionale sono ormai bandite da anni parole come pigro, testone o distratto. Gli alunni con bisogni educativi speciali passano a pieno diritto da “minoritari ma significativi” a “statisticamente rappresentativi”. La legge 107 ha ancora una volta l'obiettivo di garantire l'accesso all'apprendimento e all'istruzione, ma dà un passo in più rispetto alla normativa precedente. Se la 104 riconosceva un diritto, la legge 170 porta indicazioni operative: le “linee guida”, e risulta quindi più incisiva per l'inclusione. I docenti curricolari dovranno riappropriarsi di aree d'intervento fino a quel momento assegnate a specialisti esterni (psicologi, logopedisti, ecc.) e portare in classe metodologie d'insegnamento adattate.

STORIA CONTEMPORANEA

Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. Il bacino dei Bes diventa enorme. I disabili, i Dsa, i disturbi evolutivi, gli iperattivi con o senza deficit di attenzione, vengono affiancati da alunni in svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. I Bes sono diventati un arcipelago, una micronesia con una situazione di altissima eterogeneità geocognitiva. I consigli di classe possono redigere Piani didattici personalizzati anche in assenza di certificazione medica, i Gruppi di lavoro per l'inclusione definiscono strategie di lavoro, si stila un Piano annuale di inclusione. Finalmente lo stato riconosce il valore della diversità. Ma riconoscere significa comprendere?

STORIA MINUTA

Sono una psicologa clinica con una specializzazione in logopedia ed esercito da circa quindici anni nella scuola con alunni Bes. Nell'istituto comprensivo dove lavoro, scuola pubblica italiana sul territorio di Barcellona, la situazione è simile a quella registrata dall'Istat in Italia nel 2014: quasi il 9% della popolazione scolastica può essere considerato Bes. La previsione interna per il corso futuro porta la percentuale all'11. Anche ammettendo che si stia vivendo un momento di “entusiasmo diagnostico” e che la presenza di tre lingue curricolari (italiano, spagnolo e catalano) renda più complessa una situazione di possibile disagio, i numeri impressionano. Di fatto l'inclusione è una realtà che acquista toni eroici quando se ne illustrano le intenzioni legislative, ma traspira



confusione quando si opera sul campo. Sappiamo che l'universo Bes è eterogeneo e complesso. Sappiamo anche che le differenze intercategoriali sono moltissime (un bambino affetto da sindrome di Asperger ha ben poco a che vedere con un bambino dislessico) e che le differenze intracategoriali sono anche maggiori: in ogni categoria tassonomica coesistono tratti comuni ma prevale la differenza individuale. E ormai le neuroscienze, la psicologia e la psicopedagogia mettono a nostra disposizione una quantità monumentale di dati – prevalentemente orizzontali – sul funzionamento cognitivo di questi bambini. Insomma, sappiamo davvero moltissime cose. Però ogni mattina, quando finisco una sessione di lavoro, individuale o di gruppo, mi assale la perplessità. Dire che un bambino con sindrome di Asperger funziona “pensando per immagini” e che utilizza mappe cognitive naturali che gli consentono di memorizzare una quantità enorme di dati è un fatto concreto basato su studi rigorosi. Affrontare lo studio di un testo storico – scritto da e per normodotati – con relativa astrazione di concetti inferiti con Angelo B. (affetto da sindrome di Asperger) è un fatto ben diverso.

Mi considero una persona ordinaria, con una scolarità media, inquietudini personali moderate e – soprattutto – facente parte di quella percentuale della popolazione “normale” che condivide uno stile cognitivo di tipo misto, con abilità medie di ragionamento percettivo, abilità verbali medie e mediamente intuitiva. Non ho dovuto preoccuparmi molto nel mio percorso di formazione giacché maestri prima e professori dopo condividevano molte delle mie mediocrità, utilizzavano materiale didattico pensato per alunni che seguono naturalmente i principi della logica formale dell'aut/aut e pur riconoscendo l'esistenza di processi logici alternativi possono esporne i principi ma non farli propri. Lavorare con bambini Bes significa affrontare giornalmente una logica sconosciuta.

Angelo B. ne è un esempio. Devo aiutarlo ad apprendere un testo sulle guerre puniche. Il testo ridonda di avverbi, aggettivi e congiunzioni. Faccio insieme a lui uno schemino e insisto sulla necessità di trovare le famose “parole chiave” che gli permetteranno di memorizzare il testo in maniera sequenziale. Lui resiste e mi guarda attonito: «Parole chiave?», «sì, Angelo, le parole importanti...», «tutte le parole sono importanti», replica Angelo. A suo modo ha ragione lui. Imparerà il testo praticamente a memoria e, alla fine, ogni singola parola lo aiuterà a ricostruire il testo e a estrapolare informazioni a richiesta. È il suo modo di filtrare la realtà: disfunzionale per me, essenziale per lui. Angelo mi ricorda Temple Grandin, cui si deve un libro providenzialmente regalatomi da una collega. Grandin è docente universitaria e progettatrice di impianti zootecnici. Ed è autistica. Nel libro *Il cervello autistico* viene descritta accuratamente la modalità in cui affronta la categorizzazione dei dati di realtà e il successivo processo di riflessione: «Spesso ho detto che il mio cervello funziona come un motore di ricerca. Se mi chiedete di pensare a un certo argomento il mio cervello genererà un mucchio di risultati [...] un cervello che ha difficoltà nel pensiero lineare, un cervello che divaga, un cervello con una limitata memoria di lavoro...»¹. Il cervello di Temple Grandin lavora in modo associativo, quello di Angelo probabilmente anche. Non

¹ Temple Grandin, Richard Panek, *Il cervello autistico. Pensare attraverso lo spettro*, Adelphi, 2014, p. 147.

posso evitare di chiedermi se con il mio lavoro non sto forzando Angelo in uno schema operativo che non può condividere e che sicuramente non alimenta le sue potenzialità.

Anna P., invece, è dislessica, la parola che meglio la descrive quando si trova in classe è disorientata. Il suo sguardo è spesso perduto e a tratti sofferente. Il “disorientamento” dei dislessici è stato ampiamente studiato da Ronald D. Davis. Nel suo libro *Il dono della dislessia*, ne parla addirittura come di una modalità adattiva che il cervello produce al ricevere informazioni distorte². Il lessico di Anna è estremamente povero e la comunicazione con l’adulto deficitaria. Eppure è la bambina più empatica della classe, dotata di un’intuizione e di un senso pratico che le permettono di muoversi con gran destrezza nel suo spazio relazionale. Sa decifrare le mie intenzioni al primo sguardo. Per insegnarle a leggere utilizzo tutte le tecniche canoniche del prontuario per bambini dislessici (materiale manipolabile, lavoro sullo schema corporeo, multisensoriale, ecc.), però anche quando lavoro con lei, sono consapevole che i nostri sistemi di analisi ed elaborazione dello stimolo sensoriale sono diversi, e che, inevitabilmente, la sto attraendo verso un campo (il mio) che potrebbe risultare in uno “schiacciamento” delle sue risorse naturali, della sua diversità.

Quando lavoro con questi bambini mi viene spesso in mente “l’aneddoto del barometro”, la cui narrazione viene attribuita a Ernest Rutherford: a un giovane studente viene chiesto di misurare l’altezza di un grattacielo utilizzando un barometro. Le risposte fornite dallo studente sono molteplici, fantasiose e tutte corrette. Però nessuna corrisponde alla risposta convenzionale richiesta (misura della differenza di pressione tra base e vertice). In questo caso è molto probabile che lo studente in questione, il danese Niels Bohr, premio Nobel per la fisica nel 1922, conoscesse perfettamente la possibilità di usare un barometro come altimetro. Ma la questione che Bohr solleva – secondo i biografi – è la seguente: i professori devono insegnare a pensare agli alunni oppure devono facilitare strategie affinché ognuno di loro, secondo le proprie modalità, costruisca un sistema di abilità e competenze e stabilisca una relazione armoniosa con il proprio ambiente?

Insomma, l’evoluzione normativa degli ultimi cinquant’anni ha permesso agli alunni Bes di essere inclusi per diritto nel processo educativo ordinario. Ma ora che sappiamo chi sono questi alunni, il passo successivo dovrebbe essere la *comprensione*. Comprendere significa “prendere in sé”, “intendere pienamente con l’intelletto”. La comprensione dell’altro inizia nel rapporto uno a uno, nell’ascolto e nella riflessione. Paradossalmente, adesso che il compito diventa arduo, la scuola perde risorse. Le aule sono sovraffollate, le presenze abolite, i maestri di sostegno in via di estinzione. Una scuola che riduce il personale, dilata il tempo dell’agito e sopprime quello della riflessione e il confronto ce la potrà fare a educare senza “appiattare”? Non lo so, ma oggi pomeriggio entrerà in classe e proverò a porre la domanda a qualcuno degli alunni con cui lavoro... le loro risposte non smettono mai di sorprendermi.

² Cfr. Ronald D. Davis, *Il dono della dislessia. Perché alcune persone molto intelligenti non possono leggere e come possono imparare*, Armando Editore, 1998.