

La ricerca sulla qualità dell'integrazione nelle strutture scolastiche e nelle strutture educative della prima infanzia.

Andrea Canevaro

I Centri di documentazione che costituiscono una rete efficace nel territorio della Regione Emilia Romagna, hanno avuto una richiesta dalla Regione stessa costituita dalla ricerca che viene qui presentata. Essa ha rivelato la credibilità dei centri stessi perché le forme tradizionali delle ricerche – che sono questionari, interviste – hanno avuto una risposta indicativa della capacità dei centri di essere presenti nei territori in cui operano. Questo è un motivo di orgoglio della rete dei centri di documentazione e va sottolineato come primo punto a favore della stessa struttura che ha operato.

Avere una credibilità è un elemento difficile, anche perché bisogna combattere la caducità delle mode e la loro continua seduzione. Più volte ci è stato utile riflettere sulla inopportunità che centri di documentazione fossero percepiti unicamente come un riferimento per aggiornamenti, con certa necessità che l'aggiornarsi costituisca un punto importante nella vita professionale di chi educa e chi insegna; riteniamo che la percezione dei centri di documentazione come erogatori di corsi di aggiornamento sia riduttiva. È quindi stata una sorpresa positiva il capire che tale percezione non è l'unica; se esiste, è accompagnata da una possibilità di vedere nei centri di documentazione un punto di riferimento stabile, sicuro, duraturo, per processi che riguardano certamente anche il "pronto soccorso" educativo e formativo di chi è in ruoli di responsabilità, ma anche la possibilità di capire il sistema e di avere una testimonianza di lungo percorso nella costruzione della credibilità di un sistema integrativo.

La ricerca utilizza in ugual misura strumenti per la dimensione quantitativa e per quella qualitativa. È un buon compromesso per non tradire l'identità di Centri di documentazione che non hanno propriamente l'identità di istituti di ricerca, ma possono parzialmente identificarsi in una funzione di ricerca capace di mantenere attiva la vocazione al documentare la buona qualità a prescindere dalla loro estensione. In questo caso, la ricerca tende ad individuare la possibilità di riproducibilità dell'esperienza positiva.

È su questo aspetto che la ricerca evita il rischio delle "illusioni positive" legate al benessere soggettivo, che può portare a sopravvalutare il controllo che si crede di avere sulle situazioni (si veda Cicognani E., in Zoni B., Cicognani E., 1999, p. 25).

La ricerca rinvia costantemente a una situazione istituzionale più ampia, anche quando sembra esigere la rappresentazione delle singole esperienze.

Per certi aspetti, si rifà alle prospettive della ricerca-azione, avendo sempre presente il rapporto tra sviluppo cognitivo e azione sociale, con un processo ciclico piuttosto che lineare, e con il necessario ricorso ad esperti esterni (si veda Trombetta C., Rosiello L., 2000).

L'altra preoccupazione che avevamo riguardava una possibilità che i centri di documentazione fossero risucchiati dal territorio scolastico e quindi lasciassero fuori un'altra porzione di territorio molto più vasta che comprende le strutture ambientali, culturali e lavorative, i trasporti. Su questo, la ricerca non ci dà risposta e non dobbiamo neanche chiedergliela. L'avvio della ricerca, concentrato come è sui rapporti tra famiglie e scuola ci permette di individuare uno spazio più ampio che non è solo quello del perimetro scolastico.

La ricerca si avvia proprio con un'attenzione alle richieste delle famiglie e quindi alla possibilità che attraverso le famiglie delle persone disabili, e non solo, si legga una domanda e si leggano anche le risorse che sono presenti nelle famiglie. Iniziare una riflessione e una ricerca mettendo al primo posto le famiglie crediamo sia un'indicazione precisa di un modo di intendere l'integrazione. Non è un'integrazione che possa interpretarsi unicamente con le tecniche, ci vorranno anche le tecniche e vedremo quanto questo aspetto ci sia e possa risultare elemento da incrementare; ma ci devono essere anche le possibilità di collegamento con le competenze non professionali, con le reti sociali, che iniziano dalle famiglie.

L'interesse è capire che cosa accade quando un familiare entra in contatto con le strutture educative e che cosa porta come attesa ma anche purtroppo come possibile frustrazione. Potendo registrare

solo la voce dei familiari, dovremmo non considerarla un assoluto; dai familiari, però, sappiamo che le prime informazioni sono di grande importanza – non lo scopriamo con questa ricerca, ma lo ribadiamo – e abbiamo l'impressione che sulle prime informazioni ci sia da fare ancora molto lavoro. È un lavoro che vorremmo avvenisse all'insegna della nuova classificazione internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, ovvero dell'ICF (questo è l'acronimo nella dizione anglofona) che indica questa impostazione della classificazione internazionale proposta e sostenuta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ovvero OMS.

Ci interessa richiamare questo aspetto perché riteniamo che dalle prime informazioni possa nascere una dinamica di valorizzazione delle capacità di funzionamento di un soggetto disabile, e quindi la possibilità di circoscrivere le disabilità secondo i contesti e di non farle diventare l'assoluto di un individuo. Abbiamo questa preoccupazione perché riteniamo che sia difficile – anche se nell'esperienza si registra più spesso di quanto sia nella coscienza – capire che una persona disabile non è tale in assoluto, ma in rapporto ai contesti in cui vive, o le viene richiesto di vivere, e secondo certi stili.

Ed è da quella prima informazione che può nascere il *partenariato*, ovvero una capacità di viverci come risorsa reciproca da parte dei familiari, degli educatori e delle educatrici, insegnanti e tecnici: risorsa reciproca in un *accompagnamento*, con la possibilità che vi siano delle raccolte di informazioni valorizzanti e quindi non solo dei segnali di limiti, di impossibilità, di incapacità ma anche le piccole e grandi scoperte di come poter migliorare quel funzionamento che sembra possa essere valorizzante e valorizzato anche se il termine potrebbe essere criticato perché sembra che si parli di una macchina e invece si parla di individui.

Dalle prime informazioni e dal *partenariato* bisogna ricavare alcuni elementi che sono leggibili nella ricerca: la possibilità che una famiglia si rivolga al nido e si avvii così una collaborazione con una struttura esterna, è accompagnata da qualcosa che viene chiamato anche in un punto della ricerca *sensu di colpa*. Crediamo che si possa fare una distinzione tra due elementi che possono comporre il senso di colpa: uno riguarda la considerazione di rivolgersi al nido per, in qualche modo, sottrarsi al proprio dovere genitoriale e quindi sentendosi carenti di capacità, di tempo, di forza, di energia per sostenere a pieno il ruolo genitoriale per gli anni che precedono la scolarità. L'altro componente del senso di colpa potrebbe andare nel senso che sembra opposto: nella posizione di familiari ci si domanda quanto sia opportuno rivelare, mostrare, un proprio figlio, una propria figlia, disabile e quanto invece non sia opportuno risparmiare a quella creatura l'impatto del confronto con i coetanei normali.

C'è in qualcuno anche la speranza che il tempo permetta di aggiustare qualche cosa, Gli elementi della ricerca vengono completati da conoscenze che leggiamo tra le righe alimentandolo dall'esperienza diretta. La possibilità che ci siano dei sensi di colpa, permette di far procedere il *partenariato* a partire non tanto dalla ben nota, e per fortuna non leggibile in questa ricerca, considerazione che l'accettazione manca ai familiari; non abbiamo la considerazione dell'accettazione come un punto di miglioramento della propria funzione genitoriale; al contrario abbiamo l'idea – e l'abbiamo spesso espressa – che nei genitori debba esserci da una parte una considerazione di accettazione ma accompagnata da una ribellione all'handicap.

Il concetto di relazione d'aiuto è entrato nella pedagogia della scuola. Alcuni studiosi (Dupuy-Walker L. e Dupuis J. C., 1991) hanno individuato due punti, esaminando i diversi stili d'aiuto in ambito scolastico:

- i processi che attivano cambiamenti significativi sono realizzati da persone con qualità di comunicazione interpersonale indicati come "condizioni facilitanti": empatia, calore, autenticità;
- le persone d'aiuto hanno ruoli significativi, come insegnanti non precari, operatori sociali con anni di professioni; e possono essere decisivi per la crescita della personalità o per il suo deterioramento.

E la relazione d'aiuto si collega al concetto e più ancora alle pratiche di *empowerment*, come capacità di prendere in mano il proprio destino, di mobilitarsi a partire dalle proprie risorse.

Abbiamo spesso fatto una distinzione tra un *deficit*, un dato da considerare *irreversibile* quindi da apprendere lentamente e pazientemente a vivere per tutta una vita, e gli *handicap*, mancanze, difficoltà, degli ostacoli che bisogna imparare ad aggirare, a superare, ad abbattere. Su questo crediamo che sia necessario coinvolgere le famiglie. È giusto che le famiglie si ribellino agli handicap. Se la ribellione esiga pazienza o impeto dipenderà dalle situazioni e anche dai temperamenti, dalla cultura, dalle opportunità, da ciò che sta anche attorno ad una famiglia; ma sicuramente bisogna cercare di reagire all'handicap, e non accettare. Quell'accettazione che veniva proclamata molte volte da tecnici, in passato, non la ritroviamo, e questo ci fa molto piacere, nella ricerca che abbiamo la possibilità di leggere. Abbiamo però la necessità di rimarcare quanto viene espresso da alcuni dei familiari e anche delle educatrici della prima infanzia: molte volte non vi è un vero e proprio modo di stabilire una collaborazione quanto uno scambio di informazioni; viene sottolineato questo aspetto che sembra essere limitato, non sembra uno scambio che porta a una buona cooperazione ma una modalità di stabilire e mantenere delle distanze.

È positivo il fatto che ci sia uno scambio di informazioni, e avremmo potuto anche trovare una denuncia di assenza. Non avendola trovata, speriamo che questo non sia un limite della ricerca ma sia un dato di realtà. Vorremmo però immaginare che al di là di queste indicazioni precise in chiave positiva, vi siano anche le richieste di maggiori informazioni, di una capacità di stabilire dei rapporti di informazione molto più attivi, dinamici e di permettere la costruzione di competenze complesse. Da parte dei familiari come da parte delle educatrici della prima infanzia vi sono le competenze del quotidiano e sono importanti, ed è importante che abbiano la possibilità di avere il *partenariato* che dicevamo da parte dei tecnici.

La ricerca ci indica uno stato della situazione che francamente ci aspettavamo più lamentevole e su questo crediamo che ci sia ugualmente da tenere accese tutte le luci per potere sempre vigilare a che la difficoltà economica presunta o dichiarata dai servizi non arretri le capacità di collaborazione, non riduca le possibilità di stabilire dei contatti anche solo di informazione. Ma riteniamo che, sulla prima infanzia, il quadro che esce dalla ricerca contenga elementi di una qualche rassicurazione.

Scopriamo che ancora è necessario riflettere, operare perché non vi sia una dicotomizzazione tra gli aspetti relazionali e gli aspetti cognitivi. Vi sono riflessioni e commenti che stabiliscono un confine netto dicendo che è più facile che ci sia uno sviluppo degli aspetti relazionali mentre ancora sembra non esservi motivo di far nascere l'attività che riguarda gli aspetti cognitivi. Riteniamo che questa sia una dichiarazione che vada presa in considerazione per lavorarci sopra e cercare di capire quanto invece sia importante considerare gli aspetti relazionali come fase degli aspetti cognitivi. È la possibilità che vi sia, attraverso l'azione dei coetanei in una dinamica di reciprocità, una possibilità di sviluppo di capacità cognitive, imitative, con la possibilità che ci siano stimoli che proprio la vita tra coetanei produce; che ci siano una certa quantità di mediatori, in parte previsti e in parte no: alcuni previsti da chi ha delle responsabilità educative, e altri scoperti ed emersi dal gruppo dei coetanei che vive nella stessa situazione.

Alcuni studiosi (Albanese V., Migliorini P., Pietrocola G., 2000) hanno potuto constatare che la concezione dell'intelligenza degli insegnanti è caratterizzata secondo due ampie prospettive e credenze: innatista e costruttivista.

Interessante è considerare come viene percepito l'errore nelle due prospettive. In quella innatista, l'errore è l'indicatore di un'incompetenza intrinseca dell'allievo. Nella prospettiva costruttivista, è indicatore di una fase superabile del processo di apprendimento. Ne deriva che la prospettiva innatista fa scarso riferimento al concetto di metacognizione; e la prospettiva costruttivista, magari anche senza servirsi del termine *metacognizione*, ne utilizza le funzioni: la pianificazione, la previsione, la guida, il controllo dei risultati, il transfert, il mantenimento, la generalizzazione delle strategie.

In linea di massima, è chiaro che la prospettiva costruttivista è più adatta all'integrazione, o sviluppo inclusivo, e a non percepire come danno la classe-gruppo eterogeneo. In questa prospettiva, la ricerca dei mediatori è aperta. "Si può parlare di *partecipazione periferica legittimata* perché ogni membro della comunità, del meno esperto e, metaforicamente, *periferico* al più

competente e *centrale*, gode di uguali diritti di appartenenza ad esse, alle sue pratiche, ai suoi discorsi e alle sue risorse umane e tecnologiche. In tali comunità, i costruttivisti sociali individuano, secondo la terminologia di Vygotskij, *zone multiple di sviluppo personale*, in grado di promuovere i talenti individuali, espliciti e impliciti”. (Migliorini P., in Albanese O., Migliorini P., Pietrocola G., 2000, p. 150).

La possibilità è che ci sia quella fiducia ingenua che porta a dire che tra bambini e tra bambine c'è sempre un buon rapporto. È vero fino ad un certo punto; bambini e bambine risentono e sono condizionati dal clima che gli adulti creano, e se il clima fosse fortemente competitivo e discriminatorio – cosa che non registriamo nella ricerca – ci sarebbe da pensare che i bambini e le bambine siano a loro volta capaci di costruire competitività discriminatoria e quindi emarginazione. Questo non risulta. È un elemento importante che fa capire quanto i mediatori diventino importanti nella strutturazione di tempo e di spazio. Crediamo quindi che ci sia la necessità di capire quanto i rituali, che sono più facili da scoprire nella scuola dell'infanzia che nei percorsi della scuola dell'obbligo e superiore, diventino un modo di ancorare l'integrazione a possibilità di stare assieme finalizzate; non stare assieme senza nessuna meta, ma per imparare: per apprendere, per capirsi, per comunicare, quindi per stabilire anche delle relazioni tecniche con i saperi che possono essere tecniche incarnate, inserite nella quotidianità della vita.

Il gruppo eterogeneo che è la classe sempre ha una maggiore visibilità come tale quando vi è un soggetto disabile, ragazzo o ragazza. Lo sviluppo dell'apprendimento – che è la ragione fondamentale dell'incontro con la scuola nella vita di chi cresce – ha bisogno di punti fissi, che permettono di mediatizzare le relazioni nell'insegnamento-apprendimento:

- “La più ancestrale delle mediazioni, quella che gli uomini videro molto presto che poteva proteggerli dal variare delle emozioni, è senza dubbio il *rituale*. Imponendo un'organizzazione allo spazio e al tempo, assegnando posti e codificando gesti e parole, esso regola la vita collettiva, garantisce la sicurezza di ciascuno e definisce i confini delle sue azioni”. (Meirieu Ph., 1990, p. 116)
- La mediazione attraverso il *progetto didattico*, tanto più efficace quanto più è comunicato e partecipato, e anche costruito con l'intero gruppo classe.
- La *valutazione*. “[...] occorre praticare la valutazione come decontestualizzazione sistematica e come mezzo per identificare le acquisizioni. Togliere dal contesto è far agire una conoscenza in un'altra situazione, con altri esempi, in un altro ambito, in un altro contesto intellettuale ma anche socio-affettivo, o addirittura con altre persone. Identificare le acquisizioni è saperle definire, metterle allo scoperto, essere in grado di metterle alla prova, in particolare alla prova del tempo” (Meirieu Ph., 1990, p.122).

La strutturazione del gruppo per l'apprendimento è tanto più importante in quanto la scuola, come rilevano alcuni studiosi (Chauvière H., Plaisance E., 2000), non è più uno spazio-santuario per proteggere alcuni dalle disuguaglianze. Deve fare i conti con l'eterogeneità. E in questo senso, l'inclusione, o integrazione, dei disabili è stata ed è un aiuto.

Con il percorso di integrazione ci si deve misurare con i limiti. I limiti sono nello stesso tempo un punto che dice: “fermiamoci!”, ma anche che dice: “andiamo avanti!”. Abbiamo usato spesso un'espressione: un ostacolo può diventare un punto d'appoggio. Nella ricerca vi sono numerosi esempi in cui la possibilità che viene fornita dalla comprensione del deficit diventa la realizzazione di questo che potrebbe sembrare un modesto slogan. La possibilità è quella che si arrivi a spiegare che cosa vuol dire Sindrome di Down, e quindi si arrivi a mettere in moto un aspetto che è nello stesso tempo relazionale e cognitivo.

In questa sfida del limite sono di grande importanza gli insegnanti e tra questi gli insegnanti che chiamiamo di sostegno. Vorremmo potere sempre dire “gli insegnanti specializzati” per il sostegno ma scopriamo dalle cifre che la specializzazione riguarda sempre solo una percentuale, non trascurabile, per fortuna, ma non è neanche trascurabile la percentuale degli insegnanti che non hanno una specializzazione. Di questo abbiamo anche qualche responsabilità; la ammettiamo nel senso che avevamo sempre sperato che il problema fosse affrontato complessivamente e mettevamo

in primo piano la necessità di stabilire una qualità e una quantità permanente di insegnanti specializzati per il sostegno, per evitare quel turn over che anche in questa ricerca si nota.

Si vede quanto gli insegnanti che hanno la funzione di sostegno abbiano nomine fresche e con esperienze tutto sommato limitate. Ci domandiamo perché accade questo e probabilmente è una delle ragioni organizzative che il sistema scolastico non è mai riuscito ad affrontare seriamente e complessivamente e questo non permette di avere delle figure professionali stabili, in cui la formazione iniziale metta a frutto la stabilità di percorso professionale. In questo senso riteniamo che la formazione iniziale sia destinata ad essere sempre un punto debole perché deve sempre rifarsi a una sua ipervalorizzazione avendo scarsi riferimenti a figure professionali stabili e con competenze certe, date anche dall'esperienza professionale di lungo corso.

Se questo è un elemento che risulta dalla nostra ricerca e si aggiunge ai tanti elementi di riflessione, dobbiamo anche fare riferimento ad un modo d'essere dell'insegnante di sostegno, che ci sembra interessante, con punti di qualità e punti che definiamo critici. I punti di qualità sono legati al fatto che l'insegnante di sostegno sembra, da questa ricerca, molto meno utilizzato in forme di appoggio esclusivo. Questo ci sorprende: generalmente circola la lamentela di un uso improprio degli insegnanti di sostegno per espellere dal contesto classe il soggetto disabile e farne carico individuale, con una delega per fare in modo che non risulti di disturbo alla classe e alla scuola. Nella ricerca troviamo espressa la realtà di cambiamenti efficaci dello stile di conduzione della classe verso uno stile cooperativo. Vorremmo sperare che questa sia una realtà in espansione, anche se l'indirizzo delle attuali riforme scolastiche potrebbe creare qualche problema a questa prospettiva.

Un punto critico che segnaliamo è nei confronti dell'impiego, del ruolo, della funzione dell'insegnante di sostegno nella secondaria superiore. Avremmo desiderato che fosse un insegnante di sostegno capace di creare relazioni con il progetto di vita, e quindi con la realtà esterna alla scuola, mentre segnaliamo e leggiamo nella ricerca quanto sia impegnato in funzione interna alla gestione della classe. Ci sembra un punto debole che andrebbe largamente rivisto. Nelle preparazioni SSIS abbiamo cercato di muovere piuttosto nella direzione di un insegnante di sostegno che parta dalla classe e sviluppi la sua azione per guardar fuori, perché la scuola secondaria superiore prepari ad una condizione adulta che non può essere delegata unicamente a eventuali stages aziendali: deve essere fatta anche di apprendimenti rivolti al progetto di vita.

Questo è un punto critico che non nega le qualità che emergono dalla ricerca a proposito di insegnanti di sostegno che sembrano capaci di essere dei buoni mediatori. Loro stessi attribuiscono a questo ruolo delle difficoltà. Indicano quella della collaborazione. È un circolo vizioso; la buona collaborazione avviene solo se si ha una possibilità di lungo percorso professionale; spezzando la professione, si arriva ad avere delle mansioni di sostegno a scambio, a staffetta. Questo è un elemento di contraddizione che anche questa ricerca fa emergere e su cui è opportuno riflettere.

A conclusione di questa riflessione è bene tornare al soggetto che ha attivato la ricerca e cioè alla Regione Emilia Romagna e alla possibilità che questo ente diventi punto di riferimento, attraverso la rete dei centri di documentazione, per creare una possibilità di memoria, elemento su cui abbiamo sempre ragionato come qualcosa di molto importante ma che rischia continuamente di essere solo dichiarata e non organizzata e vissuta. La possibilità è che vi sia una memoria che superi la logica dell'emergenza, e della necessità di far ricorso a tutti i trucchi immaginabili per dotarsi di risorse che sembrano essere sottratte e che ci sia invece una possibilità di ragionare in termini di risorse certe.

Vogliamo considerare che questa ricerca sia un segno di impegno in questa direzione, preso dalla Regione, confermato dalla rete dei centri e che trova nei protagonisti che sono famiglie, soggetti disabili e operatori scolastici i protagonisti per realizzare una progressione nella prospettiva inclusiva, come ormai molti nel mondo si attendono che faccia l'Italia, paese che ha avuto la fama di avere realizzato un'impresa storica: saperla consolidare e portare all'interno di questa impresa una qualità tecnico-scientifica che può nascere anche dalla cooperazione con gli altri paesi, senza negare il nostro specifico proprio dell'integrazione.

I Centri di documentazione, artefici di questo lavoro, si impegnano nel tempo. E la realtà che è stata esplorata ci fa capire qualcosa che è al cuore della pedagogia istituzionale. L'impegno educativo e scolastico è l'intreccio continuo di due elementi: l'impegnarsi immediato che espone il soggetto a dire "io", e il sapere attendere il momento giusto, il tempo adatto (Meirieu Ph., 1994).

Implicazione e distanziamento

Nell'implicazione c'è il coraggio di fare senza sapere già fare, senza aver già provato quel fare. Prendere l'iniziativa, uscire dall'attesa senza aspettare di confermarsi nel successo e nell'efficacia. E l'originalità di ogni disabile ha bisogno di questo, e non si può trattare il singolo come una categoria.

Nella distanziamento c'è il saper collocare, ascoltare e riformulare. Occorre collocare rispetto a tecniche e strumenti che non si improvvisano, ma si riformulano.

È pedagogia del coraggio, della rottura del silenzio, dell'uscita allo scoperto. È pedagogia dell'attesa, del tempo giusto.

Bibliografia

Albanese O., Migliorini P., Pietrocola G., a cura di, *Apprendimento e nuove strategie educative. Le tecnologie informatiche tra teoria e pratica*, Ed. Unicopli, Milano, 2000.

Chauvière M., Plaisance E., sous la direction de, *L'école face aux handicapés. Education spéciale ou éducation intégrative?*, PUF, Paris, 2000.

Dupuy-Walker L., Dupuis J.C., *La relation pédagogique en milieu scolaire. Une nécessité*, in Féger A., sous la direction de, *Pédagogie et thérapie. Convergence des chemins*, Presses de l'Université du Québec, Sillery-Québec, 1991.

Meirieu Ph., *Imparare...ma come?*, Cappelli, Bologna, 1990; ed. originale 1987.

Meirieu Ph., *Preface*, in Pain J., sous la direction de, *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Ed. Matrice, Vignaux, 1994.

Trombetta C., Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Gardolo di Trento, 2000.

Zani B., Cicognani E., *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma, 1999.