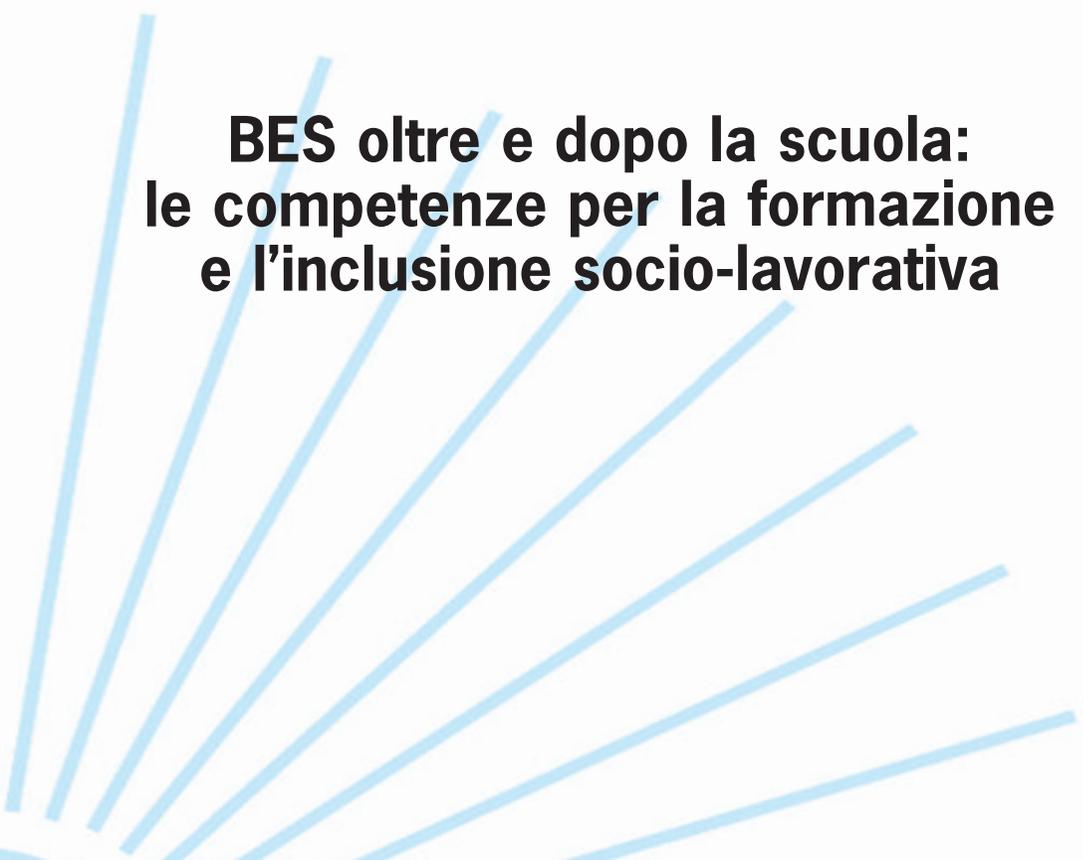


OPPIInformazioni

**professionalità docente
e processi formativi**

n. 122

gennaio-giugno 2017



**BES oltre e dopo la scuola:
le competenze per la formazione
e l'inclusione socio-lavorativa**

Indice

DOSSIER

BES oltre e dopo la scuola: le competenze per la formazione e l'inclusione socio-lavorativa

A CURA DI MADDALENA COLOMBO E ANNA RESTELLI

MADDALENA COLOMBO ANNA RESTELLI	L'inclusione socio-lavorativa degli studenti BES: il modello, i fabbisogni delle famiglie e degli operatori socio-sanitari ed educativi	1
GIULIANO NICEFORO	ICF e cultura "de-medicalizzata" della disabilità nella formazione: codici, strumento, prassi	5
STEFANIA MASSARA GAUDENZIO COMO	Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a Torino: quali effetti producono le strategie didattiche utilizzate?	13
ALBERTINA PRETTO SABRINA CORRADETTI	La percezione delle disabilità sensoriali e fisico-motorie nelle medio-grandi organizzazioni: una ricerca in Trentino	27
LUCA FALBO	Bilinguismo e oralismo nell'educazione delle persone sorde: cosa cambierà con la formazione universitaria degli educatori professionali?	35
RENZA CAMBINI	Formazione con le persone sorde: riflessioni e domande a partire dall'esperienza e da alcune letture	47
PIETRO CELO	Diversità, comunicazione e consapevolezza metalinguistica: uno studio di caso multiplo con bambini sordi della classe 1° primaria	56
ANNALISA BOSSONI CHIARA GERVASI	Supporto educativo e scolastico alla sordità: il lavoro in rete nella realtà bresciana	64
FEDERICA DI COSIMO SIMONE ANTONIOLI	Professionalità nell'accompagnamento dei minori con disturbo dello spettro autistico: l'approccio multidimensionale ecosistemico del Centro F. Faroni Fobap-Anffas a Brescia	76

SUGGERIMENTI DI LETTURA

LUCIO GILBERTI	Hannah Arendt , <i>Vita Activa. La condizione umana</i> , introduzione di Alessandro Dal Lago, traduzione Sergio Finzi, Bompiani, Milano, 2015	85
MICHELE DURANTE	U. Maggi, P. Meardi e C. Zanelli , <i>Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere</i> , Altreconomie, Milano, 2015	86
MICHELE DURANTE	Alfonso Mateo-Sagasta , <i>Camminerai con il sole</i> , Guanda, Milano, 2016	88
MICHELA FERRARI	Dario Nicoli , <i>La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa</i> , Erickson, Trento, 2016	89
STEFANIA CAPOGNA	J. Evers e R. Kneyber , <i>Capovolgere il sistema. Cambiare l'educazione dal basso</i> , Routledge, London-NY, 2016	92

Maddalena Colombo*
Anna Restelli**

L'inclusione socio-lavorativa degli studenti BES

Il modello, i fabbisogni delle famiglie e degli operatori socio-sanitari ed educativi

Questo numero 122 di Oppinformazioni rappresenta la naturale continuazione del n. 121 della rivista (2016), dove affrontavamo i temi legati all'inclusione degli studenti BES nel mondo della scuola. Consapevoli che l'inclusione non comincia né termina nei luoghi dell'apprendimento scolastico, con questo fascicolo intendiamo approfondire le questioni che sorgono nel percorso di inclusione socio-lavorativa degli alunni con bisogni educativi speciali, a partire dalla famiglia, per toccare l'ambito dei servizi e quello più strettamente lavorativo. Per comporre questo fascicolo, sono stati chiesti contributi di studio, ricerca e riflessione, non solo da parte di soci e formatori Oppi, ma anche di studiosi e responsabili di servizi che agiscono ad un livello "locale", testimoni di difficoltà concrete nell'attuazione dei diritti di integrazione sociale, ma anche promotori di buone pratiche da far conoscere all'esterno.

Lottica, che condividiamo come formatori Oppi, è quella di contribuire alla **costruzione di una nuova cultura che metta al centro la persona con le sue specificità**, faccia delle diversità una risorsa e cerchi di superare, anche nelle situazioni più gravi e difficili, i pregiudizi verso chi è portatore di un disagio e di specifiche esigenze educative. Sposando poi la prospettiva sistemica, siamo convinti che questa cultura della diversità non possa prescindere dalla collaborazione tra le famiglie, il personale della scuola e dei servizi formativi locali, i servizi sociali e sanitari e, soprattutto, il coinvolgimento del soggetto stesso. Collaborare costruendo una rete di relazioni sarebbe la via maestra per realizzare un Progetto Individuale che preveda lo sviluppo possibile di ciascuno.

Del resto anche l'evoluzione della normativa va in questa direzione: il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, applicativo della legge 13 luglio 2015 n. 107 (La Buona Scuola) definisce le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e introduce il **modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento**,

* Membro del Comitato scientifico dell'OPPI. Professore Associato presso il Dipartimento di Sociologia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove insegna *Sociologia dell'educazione*.

** Membro del Comitato scientifico dell'OPPI.

della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nell'ambito del nuovo Profilo di funzionamento, che sarà elaborato dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare, con la partecipazione della famiglia, di coloro che hanno in carico la persona con disabilità, garantendo la partecipazione della scuola.

In questo modo viene rafforzata la partecipazione e la collaborazione delle famiglie e delle associazioni nei processi di inclusione scolastica, vengono definiti puntualmente i compiti spettanti a ciascun attore istituzionale coinvolto nei processi di inclusione (Stato, Regioni ed Enti locali) e incrementata ulteriormente la qualificazione professionale specifica delle Commissioni mediche per gli accertamenti in età evolutiva. Il decreto introduce anche una **nuova procedura per il sostegno didattico** che sia maggiormente qualificata e tenga conto del Profilo di funzionamento; riordina e rafforza i Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica; definisce una nuova dimensione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che diverrà parte integrante del Progetto Individuale; prevede la misurazione della qualità dell'inclusione scolastica nei processi di valutazione delle scuole, una formazione specifica per il personale docente, dirigente ed ATA e introduce un nuovo percorso di formazione iniziale per i docenti di sostegno.

Proprio della prospettiva ICF si occupa il primo articolo di questo fascicolo, a cura di Giuliano Niceforo, che mostra come il suo utilizzo conduca a una vera e **propria rivoluzione della progettazione del lavoro nella disabilità**, alla strutturazione di una visione di insieme che reinterpreta i dati specialistici e li colloca in una nuova prospettiva. Tutte le prassi applicative devono tener conto di cultura e linguaggi nuovi e organizzare dispositivi di lavoro coerenti con il superamento del concetto di disabilità come malattia. Da qui il tentativo di riorganizzare i termini del linguaggio settoriale della medicina intorno alle diagnosi abbandonando il termine "disabilità" a favore del termine "funzionamento" e infine suggerisce gli strumenti che rendono possibile tutto ciò a partire dalla classificazione.

A seguire, il saggio proposto da S. Massara e G. Como, della Città metropolitana di Torino, ben illustra come l'ente locale si occupi pienamente della formazione di chi è portatore di un bisogno educativo speciale. Il caso della Istruzione e Formazione professionale a Torino è emblematico, con 1125 allievi con BES e EES, ossia con esigenze educative speciali nel senso di problemi di apprendimento (pari al 17,2% del totale dei corsisti), e una **presa in carico a largo spettro per ogni tipo di disturbo, sindrome e problematica di adattamento al contesto formativo**. La coraggiosa ricerca sviluppata nelle numerose agenzie della provincia torinese, di cui si riportano i risultati, conduce a mettere a fuoco le problematiche ricorrenti: da un lato, non solo nella scuola ma anche nella Formazione professionale iniziale, si fa sempre più ricorso alle certificazioni di BES e DSA, che risultano sovrastimate fra i maschi, gli allievi di modeste origini familiari e gli stranieri; dall'altro, non avendo una classe

docente preparata ad utilizzare tutte le misure alternative e compensative per facilitare il loro apprendimento, la scelta di metodo più diffusa risulta essere quella “dispensativa”. Pertanto, la didattica inclusiva sembra essere un obiettivo tutto da raggiungere.

La figura del disabile non è ancora del tutto parificata nella società civile: lo dimostrano i dati della ricerca svolta in Trentino e riportata da A. Pretto e S. Corradetti. Molto spesso le persone con disabilità si trovano in una condizione di svantaggio: raggiungono livelli di istruzione inferiori rispetto alla media della popolazione e affrontano maggiori difficoltà nell’ottenere posizioni lavorative che, sovente, richiedono un basso profilo professionale e non prevedono sbocchi di carriera. Le interviste realizzate in aziende medi-grandi (in tutto 43 lavoratori, di cui 24 disabili e 19 normodotati) mettono in luce non solo le basse aspettative di cui sono oggetto i portatori di disabilità, ma anche il **diffuso paternalismo** che caratterizza la modalità con cui i colleghi di lavoro si rivolgono ad essi. Si tratta spesso di un atteggiamento irriflesso, che si manifesta nelle parole o nei gesti di esclusione, e che tradisce la mancanza di una cultura della parità nei luoghi di lavoro, dove la “misura” usata è sempre quella della produttività, dell’efficienza, o del reciproco sostegno, di cui spesso chi è disabile non può dare prova.

Il fascicolo prosegue con una serie di saggi dedicati alle persone sorde, un’area di intervento formativo che Oppi ha intrapreso da tempo (come si evince dal contributo di R. Cambini), nel segno della sperimentazione e della innovazione delle pratiche in aula.

L. Falbo assume come dato di partenza che, nell’approccio alle persone sorde, anche il mondo pedagogico si è spesso diviso fra i sostenitori dell’oralismo (i sordi devono usare per quanto possibile l’oralità e sviluppare capacità di lettura labiale) e bilinguismo (i sordi devono utilizzare ogni canale possibile, non solo quello orale ma anche e soprattutto la Lingua dei Segni – LIS). Se è vero che diversi gruppi di pressione hanno provato a far pendere l’ago della bilancia verso l’una o l’altra opzione, è corretto dal punto di vista educativo considerare il potenziale della persona e le sue abilità, la vita che la circonda (famiglia, amici, scuola) e le motivazioni personali come punti di riferimento per decidere quale opzione seguire; non esiste infatti uno standard da imporre a soggetti che hanno diverse provenienze e diverse aspirazioni nella vita. L’autore, esponente del CODA (*Children Of Deaf Adults*) Italia, auspica una crescita di **capacità di lavorare in rete di tutte le figure specializzate che “ruotano” attorno all’intervento pedagogico sui bambini e gli adulti sordi**: figure generaliste e figure specialiste esprimono in modo diverso la medesima cura e preoccupazione per la visione integrale della persona che viene accompagnata.

Le riflessioni di Renza Cambini sono il frutto di una lunga esperienza in OPPI nella formazione delle persone sorde in ambito informatico e illustrano come sia diverso il modo di recepire i testi usando prevalentemente il canale visivo, mentre gli udenti non separano la parte grafica da quella sonora; ciò ha

comportato varie modifiche di impostazione del lavoro in aula, che l'autrice illustra dettagliatamente. Per superare l'ostacolo vengono suggeriti diversi espedienti come partire dagli interessi o dai problemi proposti dai corsisti oppure ricorrere alle immagini come strumento di comunicazione rendendo i testi scritti in una forma fruibile da un punto di vista visivo per rendere la comunicazione più semplice, diretta, immediata e utilizzando un linguaggio verbale che privilegia il visivo, che utilizza metafore visive.

Il mondo della sordità è attraversato da diversi cambiamenti che trovano supporto anche in ricerche e studi sperimentali: uno di questi è condotto dal P. Celso, all'interno di scuole primarie italiane che adottano progetti e attenzioni specifiche verso gli allievi con sordità. Nel suo saggio, l'autore illustra i risultati dell'osservazione su un gruppo di bambini ai quali è stato proposto **l'insegnamento della letto-scrittura con metodo "intramorfico"** (confrontato con un gruppo di controllo al quale il metodo non è stato trasmesso). I risultati sono promettenti: imparando non solo un codice nuovo (quello scritto) ma anche un'abilità di traduzione da un vettore visivo ad un altro (sempre basato sulla vista), il bambino compie un passaggio "inter-materico" (dal segno LIS al segno alfabetico) che aumenta la sua capacità di riflessione metalinguistica.

A. Bossoni e C. Gervasi presentano un lavoro in rete nella realtà bresciana come supporto educativo e scolastico alla sordità svolto dall'Università Cattolica di Brescia, in collaborazione con il Pio Istituto Pavoni. Raccontano come si è consolidata negli anni una collaborazione interistituzionale che è andata arricchendosi di nuove attività rivolte non solo agli studenti, ma anche alle loro famiglie, alle istituzioni scolastiche ed agli operatori educativi e socio-sanitari del territorio. Il **progetto di Assistenza Educativa Domiciliare** supportato dalla provincia e finalizzato a fornire un supporto domiciliare in orario extrascolastico realizzato da educatori specializzati che operano sul territorio ha promosso attività di facilitazione dei processi comunicativi per favorire il raccordo tra l'esperienza scolastica e l'esperienza extrascolastica, incrementando il potenziale evolutivo degli studenti audiolesi, in un'ottica integrativa.

L'ultimo saggio contenuto in questo numero evidenzia come, da una ricezione costruttiva dei bisogni delle famiglie di minori con diagnosi dello spettro autistico, attraverso un modello scientificamente e pedagogicamente strutturato ed un'interazione strutturata con i diversi soggetti istituzionali che a normativa vigente prendono in carico il minore certificato, sia possibile corrispondere una **risposta multidimensionale integrata di natura clinica ed educativa**, allineata alle evidenze scientifiche, inclusione sociale, miglioramento della qualità della vita per il minore e la sua famiglia. F. Di Cosimo e S. Antonioli presentano il progetto di eccezionale qualità, nato come prima sperimentazione nel 2008 su sollecitazione delle famiglie del territorio e sviluppato successivamente grazie alla collaborazione scientifica e metodologica tra Fobap Onlus, Anffas Brescia, Spedali Civili di Brescia, Ufficio scolastico territoriale e ATS di Brescia.

Giuliano Niceforo*

ICF e cultura “de-medicalizzata” della disabilità nella formazione

Codici, strumento, prassi

La nave dei folli

Nel XV secolo il territorio tedesco offriva i suoi grandi fiumi per organizzare “le navi dei folli”, imbarcazioni cariche di dementi o minorati fisici che in un punto del loro percorso si accostavano a rive deserte per “scaricare”, nel vero senso della parola, questa massa di persone infelici ed inabili, abbandonandole al loro triste destino. Non siamo più nel Quattrocento, e neppure abbiamo più a disposizione rive deserte per “scaricare” masse di disperati, si continua a rispondere con soluzioni diverse alla stessa cultura della disabilità, ad un’idea di disabilità che affonda le sue radici nel concetto di malattia, in particolare quella incurabile o addirittura dannosa socialmente.

Non sono tanto le questioni di diritto quelle che preoccupano, perché in questo campo i progressi sono stati evidenti e tangibili, anche se spesso non in sintonia rispetto all’evoluzione della società, basti pensare alla divaricazione aperta tra norme per l’inclusione nella scuola e organici a disposizione o ai principi della legge 18/2009 di ratifica della convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e allo svuotamento di tali principi presente nella organizzazione dei servizi per la disabilità adulta.

È piuttosto la constatazione che sul piano delle prassi pedagogiche ancora prevalga la sensazione che il problema sia “dentro” la persona con disabilità. O meglio, che sia un problema della persona con disabilità sulla quale si possono attivare innumerevoli interventi, aventi tutti come oggetto il trattamento della malattia che c’è dentro il soggetto.

In questo articolo proveremo a compiere un metaforico viaggio che, partendo dalla necessità di una demedicalizzazione della cultura della disabilità, affronti i nodi centrali di prassi praticabili e sostenibili socialmente, evitando la sovrapposizione inaccettabile tra disabilità e malattia.

Pensare ad una cultura demedicalizzata della disabilità comporta la neces-

* Insegnante e socio Oppi dal 2017.

sità di esaminare e chiarire tre questioni fondamentali che da sempre determinano con forza la medicalizzazione della cultura della disabilità:

- a) il linguaggio utilizzato, spesso tecnico, specialistico che definisce inequivocabilmente una misura di oggettiva stranezza, di “anormalità” funzionale;
- b) una cultura “anacronistica” della salute, in contrasto anche con i dispositivi normativi più recenti che, nel riconoscere la salute solo come assenza di malattia, determina in modo quasi meccanicistico l'impossibilità di ascrivere le condizioni di disabilità a possibile diversità, a un diverso funzionamento;
- c) le strumentazioni caratteristiche dello studio della disabilità che appaiono basate su dati eziopatogenetici e sistemi di misurazione della gravità degli stessi, che finiscono per dare un'immagine statica della persona, impedendo nei fatti il superamento della disabilità che diviene un marchio a vita in quanto non guaribile, essenziale.

Disabilità: sostantivo? Iperonimo, o che cosa?

Il termine *disabilità* appartiene a un parlato, ad una tradizione orale che tradisce le difficoltà e le complessità di tutte le linguistiche mediche. L'esistenza del sostantivo *disabile* proviene dalla sostantivazione di un attributo, senza che il medesimo esito linguistico appartenga al lemma opposto e contrario - *abile* - che invece rimane solo un attributo.

Il concetto stesso di disabilità, dal punto di vista della semantica linguistica, si configura inoltre come un iperonimo e, come tale, può definire solo una condizione generica, non un'anomalia specifica. Eppure quasi sempre le molteplici condizioni racchiuse dall'iperonimo *disabilità* vengono specificate non attraverso descrittori settoriali e qualitativi, ma attraverso attributi quantitativi; “grave”, “media”, “lieve”, “complessa”, “importante”, “leggera”, ecc, mantenendo così un'aura di mistero e di apparente oggettività a una condizione che viene erroneamente definita come malattia.

Disabilità, come termine “ombrello” per una serie di condizioni specifiche, assurge a descrittore della persona, laddove la condizione limitante da cui è affetta passa in secondo piano, perché superata da un lemma che definisce uno *status* interno alla persona (di inguaribilità). T. Parsons l'aveva definito *sick role*¹.

Occorre dunque determinare un omologo di disabilità più chiaro e meno inquinato culturalmente per rappresentarne le specifiche articolazioni su un piano funzionale e sociale. Questo è quanto promuove ICF (*International Classification of Functioning*) parlando di *persone con disabilità*, aggettivando linguisticamente un sostantivo, definendo e rinforzando così il concetto di una

¹ Parsons citato da P. DONATI, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 146.

condizione generica che, per la classificazione dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), è rappresentata dall'interazione dello stato di salute della persona con l'ambiente in cui vive. Questa espressione supera concettualmente la lingua specialistica della medicina che fa da sfondo al termine disabilità e introduce per la prima volta il concetto di *functioning* come omologo di disabilità².

Rispetto all'ICIDH, (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*), progenitore dell'ICF, il salto linguistico è evidente e clamoroso. Un salto linguistico di cui spesso si smarrisce il valore, alla continua ricerca di una formula che attenui il peso della condizione di disabilità attraverso espressioni vaghe e allocuzioni letterarie complicate che rischiano di ricadere nella tradizionale linguistica specialistica medica di cui è impregnato il termine disabilità (ad esempio, non vedente, motuleso, diversamente abile, ecc.).

I diversamente abili, i diversabili, la diversabilità, ecc, hanno come matrice comune il concetto di salute come assenza di malattia e ricercano nella severità dei sintomi e delle cause, le risorse possibili, si concentrano su ciò che internamente alla persona funziona in modo sufficientemente "normale", veicolando ancora una volta culturalmente l'idea della disabilità come un problema interno alla persona. L'uso del linguaggio potrebbe apparire come una sofisticazione culturale, tuttavia ritengo sia sostanziale per far avanzare la demedicalizzazione della disabilità e dunque il passaggio epocale **dalla disabilità al funzionamento**. Poiché lingua e cultura sono intrecciate in modo indissolubile, e la "vita" di una parola dipende da quanto essa viene utilizzata, se la parola veicola una cultura superata, o peggio è figlia di una confusione concettuale come nel caso dell'iperonimo che contraddistingue il termine disabilità, il problema linguistico diviene non solo fondamentale, ma strategicamente centrale poiché influenza la visione della persona e la filosofia con la quale verrà trattata.

Nell'omologia tra disabilità e funzionamento, e in modo ancora più chiaro tra disabilità e salute, ICF rinforza linguisticamente un processo culturale che nella revisione del concetto di salute come condizione non associata all'assenza di malattia³ approda al concetto di funzionamento biopsicosociale, termine cuore di ICF.

Una prospettiva ecosistemica per il concetto di salute

Il concetto di salute, rivoluzionato negli ultimi cinquant'anni dall'OMS, è la seconda questione fondamentale che va esaminata e chiarita se si vuole far avanzare la demedicalizzazione del concetto di disabilità.

² M. LEONARDI, *ICF*, Prefazione, Erickson, Trento 2001, p. 6.

³ Salute come "Uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o di infermità", OMS, 1948.

Come sottolineato da Matilde Leonardi⁴, “*aver utilizzato la mortalità come indicatore di salute ha avuto come effetto la limitazione drastica delle soglie di attenzione nei confronti di quelle malattie che comportano una bassa mortalità ma che implicano un’alta disabilità e che hanno un’importante prevalenza*”. E ancora: “*La disabilità, non è più la prerogativa di un gruppo di persone ben caratterizzate, ma può coinvolgere ogni essere umano, colpito da una perdita più o meno grave (o più o meno temporanea) della propria salute e inserito in un contesto ambientale sfavorevole. Questo concetto universale è alla base della rivoluzione culturale imposta dall’ICF.*” Infatti, ... *Salute e disabilità condividono le stesse dimensioni concettuali. La disabilità non è il problema di un gruppo minoritario all’interno della comunità, quanto piuttosto una condizione che ognuno può sperimentare durante la propria vita*”.

Questo concetto di salute, distinto e quasi contrapposto alla malattia, definisce una possibilità nuova per chi è portatore di patologie croniche o degenerative. Svincola il benessere come condizione generata dall’assenza di malattia, e lo vincola a precise condizioni biopsicosociali, dove anche con una malattia (cioè un diverso funzionamento della componente corporea, come lo chiamerebbe ICF) si può comunque avere un buon funzionamento biopsicosociale e, per converso, l’assenza di una malattia non garantisce *tout-court* un buon funzionamento biopsicosociale.

Nella struttura linguistica di ICF ritroviamo tutto ciò e nella sua struttura concettuale, con la divisione in parti (funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione sociale, fattori contestuali), si trova la possibilità di una lettura e di un’analisi del funzionamento biopsicosociale, e quindi un’analisi della salute della persona secondo questa prospettiva. ICF è dunque una classificazione che risponde di un sistema culturale e linguistico teso a demedicalizzare la cultura della disabilità, proponendo in ambito formativo codici, strumenti e prassi che interpretano il nuovo paradigma della disabilità come risultante dell’interazione tra una condizione psicobiologica e i fattori contestuali entro i quali questa si colloca.

Il portato rivoluzionario dell’ICF è, dunque, il passaggio **dalla classificazione degli stati di salute come classificazione delle conseguenze delle malattie, alla classificazione degli stati di salute come classificazione delle componenti della salute.**

Funzionamento, salute, disabilità, sono risultanti di un’interazione, ne sono il prodotto, e in quanto tali vanno analizzati e trattati nel tentativo di mantenere o generare stati migliori di benessere, di salute, cioè di maggior *equilibrio* tra la persona e il suo ambiente, o viceversa di superare la condizione di disabilità, cioè lo *squilibro* nell’interazione tra la persona e l’ambiente.

In questa prospettiva ecosistemica ogni intervento sulla disabilità non può

⁴ M. LEONARDI, *Disabilità e politiche sociali*, Angeli, 2005, pp. 3, 13, 15.

più essere rivolto alla persona, ma alla interazione tra la persona e il suo ambiente e alla qualità di quest'ultima che ICF descrive con appositi qualificatori.

La descrizione degli equilibri contrapposta alla misurazione della gravità

Giungiamo quindi al terzo punto di intreccio tra disabilità e salute che caratterizza la prospettiva medicalizzata della disabilità. Sebbene sia riconosciuto unanimemente che, a parità di diagnosi, ci sono funzionamenti diversi⁵, spesso, in ambito pedagogico come nelle politiche socioassistenziali, si attendono chiarificazioni sulle eziopatogenesi definite in ambito sanitario, prima di intraprendere interventi sulle persone con disabilità. Come se il funzionamento della persona non fosse in relazione al contesto, come se l'interazione tra la persona e l'ambiente potesse produrre risultati diversi solo in relazione ad un cambiamento interno delle condizioni psicobiologiche della persona (es. guarigione della malattia).

Questa cultura della persona non considera la complessità delle interazioni della persona con l'ambiente, e di come la qualità di questa interazione possa dare origine essa stessa a stati di salute positivi, nonostante le complessità o la severità delle condizioni psicobiologiche di partenza.

In una prospettiva ecologica si tratta quindi di **riorganizzare i termini del linguaggio settoriale della medicina**, solitamente riferito a diagnosi che definiscono un'eziopatogenesi chiara. Occorre abbandonare, nella descrizione della condizione bio-psico-sociale della persona, il termine "disabilità" a favore del termine "funzionamento". In una prospettiva medica di stampo ecosistemico si tratta di integrare le conoscenze sulle malattie in un costrutto unitario che comprenda anche l'impatto dell'ambiente nella sua interazione con la persona, ovvero riconsiderare le specificità dell'auto-organizzazione interna di tutte le forme di vita verso un equilibrio di sistema tra l'individuo e l'ambiente in cui vive, come avviene in alcuni casi oggi nella riabilitazione dei bambini con lesione cerebrale⁶.

Non è un caso che l'OMS abbia voluto e preteso l'accostamento delle due classificazioni principali, quella delle malattie l'ICD10, con cui oggi si fa diagnosi, all'ICF, integrando le complessità diagnostiche e prognostiche delle malattie in uno schema concettuale che sappia analizzare e descrivere nel dettaglio come da condizioni di partenza analoghe si possano generare interazioni profondamente diverse con l'ambiente e quindi stati di salute profondamente differenti, e in ultima analisi interazioni della persona con l'ambiente in equilibrio o in squilibrio.

⁵ L. MECACCI, *Fondamenti di psicologia*, Laterza, 2010, p. 1998.

⁶ M. CERIOLO, D. PETRI, *Attualità e prospettive della riabilitazione del bambino*, in "Spazi e modelli. Percorsi evolutivi per la disabilità psicofisica", n° 03, dicembre 2010, Edizioni Agorà, Trento, p. 15.

Ad oggi l'unico descrittore soddisfacente della condizione di disabilità è dunque l'ICF. Ancora non si dispone in modo standardizzato di strumenti di intervento generati dalla rivoluzione concettuale e strutturale dell'ICF, e quindi non ancora di strumentazioni soddisfacenti per intervenire sulla condizione di disabilità nel senso del funzionamento. Ma, d'ora in poi, tutti gli strumenti con i quali si vuole intervenire sulla disabilità come funzionamento devono tenere conto di questa visione integrata ed adattarsi. Non è un problema opinabile, ma di rigore metodologico, di norme nazionali e di diritto internazionale a cui ogni singola disciplina che tratti, o che voglia trattare la disabilità, deve attenersi.

Dalla rieducazione della persona alla pedagogia dell'interazione

In termini formativi giungere, o se si preferisce "approdare", sulle metaforiche rive di una nuova cultura della disabilità, comporta percorsi che affondino la riflessione sull'intreccio delle tre questioni appena affrontate che rischiano, se non chiarite, di sostare in una prospettiva medicalizzata della disabilità.

Se è vero che ICF rappresenta un sistema culturale e linguistico teso a demedicalizzare la cultura della disabilità, esso è fondamentale un (nuovo) classificatore e, come tale, consente una diversa analisi della salute della persona attraverso l'interazione tra le sue componenti. Eppure si rivela ancora insufficiente a promuovere nuovi interventi sulla disabilità.

Da un punto di vista operativo è quindi necessario che si passi ad una sorta di "dopo-ICF", un'era in cui gli strumenti per la descrizione, l'analisi e il trattamento della disabilità si conformino alla rivoluzione culturale compiuta con la classificazione. Ciò comporta disporre di strumenti che, coerentemente con l'impostazione e il linguaggio della classificazione, consentano dapprima la lettura del funzionamento biopsicosociale, poi rendano evidenti le azioni da mettere in campo coerentemente per contrastare i disturbi del *functioning*.

E significa **abbandonare la disabilità come malattia**, e con essa ancor più il disabile come malato, e raccogliere finalmente il fardello costituito da una società che genera persone con disabilità e finalmente farcene carico, non colpevolizzando la loro diversa natura, ma intervenendo sul funzionamento come interazione, e sulle interazioni tra la persona e l'ambiente per superare gli squilibri che spesso si generano.

In questo senso il "dopo-ICF" è un territorio nuovo, che va esplorato e in alcuni casi anche interpretato, e gli strumenti che si possono generare in coerenza con lo spirito della classificazione appartengono a una **pedagogia dell'interazione intesa come "cura" dell'interazione** e degli orizzonti possibili che in essa si intravedono, e non una rieducazione della persona.

L'interazione tra la persona e l'ambiente si analizza nell'ICF nel dominio di Attività e Partecipazione Sociale, e si qualifica l'interazione attraverso i qualificatori di Performance (ciò che una persona fa nel suo ambiente attuale), e

Capacità (ciò che una persona è in grado di fare in un ambiente che non ostacola e non facilita). Il qualificatore di Performance nel funzionamento biopsicosociale descrive ciò che una persona fa, mentre il qualificatore di Capacità descrive ciò di cui una persona è capace.

In termini più espliciti possiamo dire che l'ICF **guarda ciò che una persona fa, e non ciò che è capace di fare**. Ma con una rivoluzione epocale rispetto a quanto tradizionalmente praticato in pedagogia dal momento che il fare, e l'essere capace di fare sono riferiti allo stesso codice, quindi allo stesso comportamento osservato.

Un esempio:

Si muove? Risposta in Performance: sì!
 È capace di muoversi? Risposta in Capacità: no!
 Per ICF la persona si muove, perché nonostante non ne sia capace nella sua interazione con l'ambiente intervengono fattori di facilitazione che consentono alla persona di muoversi.
 Il fare è concepito pedagogicamente come il risultato di un'interazione.
 L'essere capace come il risultato della sua dotazione naturale.

Ma ICF non è un inventario di cose che si fanno o non si fanno, o di cose in cui si è capaci o non si è capaci. ICF qualifica con grande precisione ogni interazione, attraverso regole precise che prevedono una valutazione quali-quantitativa delle modalità con cui avviene l'interazione.

Posso muovermi, nonostante non sono capace, ma lo faccio solo in alcuni momenti della giornata o della settimana, perché le facilitazioni di cui fruisco non mi permettono di avere una *performance* senza problemi, cioè non mi permettono di muovermi senza problemi *quanto voglio e quando voglio*. Si costituisce un binomio di qualificazione che potremmo definire legato al *tempo e all'intensità* con cui si svolge l'esperienza che sto descrivendo.

Attraverso una qualifica siffatta si descrive la *qualità del mio muovermi*, nell'ambiente in cui vivo e nelle condizioni in cui vivo, e se questa esperienza avviene senza problemi, o con problemi lievi noi possiamo affermare che l'esperienza del muovermi è un'interazione tra me e l'ambiente in equilibrio, ovvero che quest'esperienza non è disfunzionale nell'interazione, ma al massimo lievemente limitata, ma comunque tale da mantenere un buon equilibrio dell'interazione, un buon funzionamento biopsicosociale nell'atto del muovermi. Quest'esperienza qualificata nella sua performance, cioè in ciò che faccio, e non in ciò che sono capace di fare, è garantita, come già detto, dalla presenza di un facilitatore, o, per converso, è negata dall'assenza di un facilitatore, o dall'ininfluenza dei facilitatori già presenti.

Il "dopo-ICF" è dunque questo: è la consapevolezza che un'interazione in equilibrio, anche se sorretta da facilitatori, costituisce un'esperienza positiva, e il facilitatore nell'interazione non è più il bisogno della persona, ma la condizione necessaria e sufficiente perché si svolga un'interazione in modo positivo.

Il fattore ambientale di facilitazione nel “dopo-ICF” **non è più la risposta ad un bisogno della persona, ma l’esercizio del diritto ad un’interazione positiva** e qualitativamente valida tra la persona e l’ambiente, il diritto ad una salute che sia oltre il concetto dell’assenza di malattia.

Nel dopo-ICF la persona che non è capace di spostarsi, ma si sposta, non è una persona con disabilità, bensì una persona con un buon funzionamento biopsicosociale nell’atto dello spostarsi, per la quale ciò che deve esser garantito è la presenza del facilitatore che le permette di spostarsi e di mantenersi in un’interazione positiva con l’ambiente in cui vive in relazione allo spostarsi.

Nel dopo-ICF la persona che non è capace di spostarsi, e che non si sposta, è una persona con un pessimo funzionamento biopsicosociale nell’atto dello spostarsi, per la quale ciò che va garantito è la progettazione di un nuovo facilitatore che la metta nelle condizioni di vivere un’interazione positiva con l’ambiente in cui vive in relazione allo spostarsi.

La rivoluzione del dopo-ICF nella progettazione degli interventi consiste dunque: dapprima nell’individuazione dei fattori ambientali presenti nella esperienza di interazione e, poi, nel sostegno, nella nuova progettazione o nella rimozione, dei fattori ambientali che facilitano o impediscono una buona interazione della persona con l’ambiente.

Abbandonato il concetto di salute come assenza di malattia e, con esso, il concetto di normalità come standard di funzionamento, *“occorre abbandonare anche la forma di pensiero dualista, per accedere ad un concetto ibrido che veda nella diversità non l’accostamento dei contrari, ma la coesistenza delle molteplicità, l’infinità degli aspetti della vita e l’abbondanza delle sue forme”*⁷. E riconoscere il diritto alla salute come forma di interazione positiva nell’ambiente in cui si vive.

⁷ C. GARDOU, *Disabilità, vulnerabilità e handicap*, Erickson, Trento 2006, p. 22.

Stefania Massara*
Gaudenzio Como**

Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a Torino

Quali effetti producono
le strategie didattiche utilizzate?

Il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) della Città Metropolitana di Torino e gli allievi con BES

La legge italiana prevede per tutti i ragazzi e le ragazze l'obbligo di frequentare la scuola per almeno 10 anni fino al compimento dei 16 anni di età (obbligo di istruzione) e l'obbligo di ottenere almeno una qualifica professionale entro il compimento dei 18 anni¹. Dopo il diploma di scuola secondaria di primo grado (licenza media) gli allievi possono scegliere se iscriversi alla Scuola secondaria di secondo grado oppure ai corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale: corsi triennali della formazione professionale al termine dei quali viene rilasciata una qualifica professionale riconosciuta in tutta Italia.

Il sistema di IeFP è organizzato su base regionale. In Piemonte, per i ragazzi che hanno già compiuto i 15 anni e sono fuoriusciti prematuramente dalla scuola secondaria di secondo grado, è possibile anche essere inseriti in percorsi biennali di qualifica con crediti in ingresso se hanno frequentato almeno un anno di scuola superiore o se sono in possesso di altri crediti formativi. Un'altra possibilità per assolvere l'obbligo di istruzione e formazione è entrare nel mondo del lavoro con un contratto di apprendistato attraverso il quale i ragazzi possono acquisire una qualifica (triennale) o un diploma professionale (IV anno).

All'interno della Città metropolitana di Torino i ragazzi che frequentano percorsi di formazione professionale in obbligo di istruzione ogni anno sono circa 8.500, inseriti in più di 400 corsi, con un impegno di circa 41,5 milioni di euro finanziati dal Fondo Sociale Europeo, dallo Stato e dalla Regione. Gli ambiti

* Pedagogista Senior - Assistenza tecnica Poliedra S.P.A. per conto della Città Metropolitana di Torino.

** Funzionario Servizio Formazione Professionale Città Metropolitana di Torino, responsabile programmazione attività fasce deboli.

¹ Obbligo formativo: Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, art. 1 "Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione".

professionali spaziano dai settori produttivi consolidati a quelli più innovativi, dalla ristorazione ai servizi alla persona, dall'elettronica alla meccanica, fino ai servizi per le imprese e al settore della grafica e multimedialità: si tratta di opportunità essenziali al contrasto della dispersione scolastica, alla valorizzazione dei talenti dei giovani e allo sviluppo di capacità trasversali e relazionali, utili a costruire un personale progetto di vita.

Oltre ai percorsi di qualifica sono previsti anche percorsi annuali di Accompagnamento alla Scelta Professionale, indirizzati ai giovani a rischio di esclusione dal sistema tradizionale dell'istruzione. Si tratta quindi di un'offerta flessibile e articolata, capace di adattarsi alle diverse esigenze e condizioni di vita dei ragazzi.

In Piemonte all'interno dei corsi di qualifica della formazione professionale già alla fine degli anni '70 era prevista l'integrazione di allievi con disabilità (in particolare di tipo intellettivo lieve). Nel tempo le modalità di inserimento si sono adattate agli sviluppi normativi (in particolare alla L. 104/92 e provvedimenti successivi) e all'allargarsi delle opportunità, rappresentate principalmente dall'inclusione nelle scuole medie superiori.

Allievi con BES e con EES (esigenze educative speciali)

A seguito della Direttiva BES (2012), la Regione Piemonte con la D.D. n. 595 del 14 settembre 2016 "*Nuove Linee Guida per l'inserimento di allievi con Bisogni educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*" ha sistematizzato un impegno pluriennale a favore degli allievi con BES ed ha fornito specifiche indicazioni operative per 4 tipologie di allieve/i: allieve/i con disabilità lieve², con Esigenze Educative Speciali (EES), con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e con patologie croniche che comportano bisogni speciali di salute in orario scolastico. In particolare l'Esigenza Educativa Speciale (EES) è una categoria introdotta dalla Regione Piemonte con la L.R. 28/2007 del Diritto allo Studio, che al comma 7 Art. 15 recita "La Regione, con proprio provvedimento amministrativo, provvede ad individuare le tipologie dei disturbi di apprendimento o di situazione di disagio, per le quali possono essere previsti progetti educativi speciali". Si tratta quindi di un'attenzione precedente all'emanazione della L. 170/2010 sui DSA e della Direttiva del Miur del 2012 sui BES, che ha anticipato in parte tali norme e che viene mantenuta per confermare in modo esplicito l'impegno su queste fasce di popolazione studentesca.

² Per disabilità lieve si intende una disabilità che consente una partecipazione adeguata e presumibilmente costante al percorso formativo in tutte le sue fasi, compresa la frequenza dei laboratori e l'effettuazione dello stage e che non precluda in via preliminare la possibilità di ottenere la qualifica professionale.

Attualmente le tipologie di EES previste in Regione Piemonte fanno riferimento ai seguenti codici ICD-10³:

- F.80 Disturbo evolutivo specifico dell'eloquio e del linguaggio,
- F.82 Disturbo evolutivo specifico della funzione motoria,
- Sindromi ipercinetiche (comprende ADHD),
- F 90.0 Disturbo dell'attività e dell'attenzione,
- F 90.1 Disturbo ipercinetico della condotta,
- F 90.8 Sindrome ipercinetica di altro tipo,
- F 90.9 Sindrome ipercinetica non specificata,
- R 41.8 Livello Intellettivo Limite.

Le tipologie di allieve/i con DSA per le quali è prevista una personalizzazione obbligatoria del percorso formativo ai sensi della L.170/2010 invece sono⁴:

- F81.0 Disturbo specifico della lettura (Dislessia),
- F81.1 Disturbo specifico della scrittura (Disortografia),
- F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (Discalculia),
- F81.8 Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (solo Disgrafia),
- F81.3 Disturbi misti delle abilità scolastiche (DSA in comorbilità).

Oltre ai casi sopra previsti, vi sono altre tipologie di BES che riguardano ragazzi/e con DSA non rientranti nelle tipologie previste dalla L.170/2010:

- allievi stranieri, nomadi, migranti con particolari problematiche;
- adottati con particolari problematiche;
- con disagio familiare e sociale;
- con problematiche emotivo-relazionali non ancora consolidate in uno specifico quadro clinico (fobia scolare, tendenza all'anoressia, all'autolesionismo, ecc.);
- a rischio di devianza;
- altri casi non compresi in elenco.

Per questi allievi, in presenza di specifica documentazione di supporto da parte dei servizi competenti e su richiesta specifica della famiglia di apparte-

³ La classificazione ICD (*International Classification of Diseases*; in particolare, *International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death*) è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS-WHO). L'ICD è uno standard di classificazione per gli studi statistici ed epidemiologici, nonché valido strumento di gestione di salute e igiene pubblica. È oggi alla decima edizione (ICD-10), approvata nel 1990 e utilizzata a partire dal 1994. Sono classificate oltre 2000 malattie.

⁴ La classificazione riportata è contenuta nelle linee guida emanate dall'Ordine Nazionale degli Psicologi in data 26 febbraio 2016, "I DSA e gli altri BES Indicazioni per la pratica professionale", con la quale si individuano i disturbi rientranti nella casistica DSA contemplati dalla L. 170/2010 e che perciò richiedono una progettazione didattica personalizzata.

nenza o di chi ne fa le veci, le Agenzie formative possono predisporre uno specifico Percorso Didattico Personalizzato (PDP) in cui inserire anche le indicazioni che dovranno valere in sede di esame finale.

La presa in carico formativa dell'allievo con BES-EES nell'IeFP di Torino

Nei corsi di qualifica triennali e biennali con crediti in ingresso è possibile inserire allievi con disabilità lieve certificati ai sensi della L. 104/92 (con Diagnosi Funzionale – Profilo Funzionamento in ICF), a cui viene assegnato un sostegno individuale svolto da formatori competenti pari a 1/6 delle ore corso (di norma 175 ore annue, 200 ore per il 2° anno dei corsi biennali).

Il sostegno viene erogato in base a un Progetto Formativo Individualizzato (PFI), che viene obbligatoriamente stilato ogni anno dai docenti che prendono in carico l'allievo secondo le modalità previste dalla classificazione ICF. Al termine dei corsi, gli allievi con disabilità, come tutti gli altri, sostengono le prove finali standard per ottenere o la “Qualifica Professionale” o un “Attestato delle competenze acquisite”: durante le prove può essere presente – come supporto – il docente di sostegno se previsto nel PFI.

Dall'Anno formativo 2011/12 viene assegnato un sostegno di 50 ore annue e viene predisposto un PFI anche agli allievi con Esigenze Educative Speciali (sindromi ipercinetiche, insufficienze mentali borderline e altro): all'interno di una stessa classe è possibile inserire fino a 5 allievi con disabilità e/o con EES, oltre ad allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento per i quali la L. 170/2010 non prevede però un sostegno ma solo un “Progetto Didattico Personalizzato” (PDP), dove sono indicate le necessarie “misure dispensative e/o gli strumenti compensativi”.

Lo stato dell'integrazione degli allievi con BES-EES: una ricerca nel sistema torinese

Nel 2014 l'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino, ora Città Metropolitana, ha realizzato un'indagine sulle attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di Diritto/Dovere e Obbligo Istruzione e Formazione, che faceva seguito ad una ricerca analoga del 2009. L'indagine è stata avviata proprio a fronte di una maggior complessità didattica, formativa e ad un aumento del carico di lavoro per gli operatori, dati dall'introduzione delle categorie degli allievi con EES (Art. 15 LR 28/2007 sul Diritto allo studio e successive deliberazioni regionali) e con DSA (L. 170/2010 e successive deliberazioni regionali): dalla ricerca infatti è emerso che l'integrazione degli allievi con disabilità e con i bisogni educativi speciali all'interno dei corsi dell'Obbligo di istruzione necessitava di adeguati processi di accompagnamento e formazione degli operatori. Un altro problema che ha portato alla realizzazione dell'indagine nel 2014 è stato l'inserimento al lavoro dei cosid-

detti allievi “sottosoglia”⁵ al termine dei percorsi formativi, poiché sono molti gli allievi con disabilità che appartengono a questa tipologia e che necessitano di specifici interventi di politiche attive del lavoro.

Una sperimentazione realizzata dal Servizio per il Lavoro della Provincia di Torino (ora Città Metropolitana di Torino) tra giugno 2010 e marzo 2011 ha evidenziato, tra l'altro, che questa tematica coinvolge anche, con analoga importanza, l'integrazione degli allievi con disabilità nelle scuole secondarie di secondo grado. Infine, nel 2014, la Regione Piemonte ha proposto all'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino (ora Città Metropolitana di Torino) di partecipare allo sviluppo del progetto #DSA-NOPROBLEM⁶ – indirizzato a docenti degli Istituti professionali di Stato e ai formatori della formazione professionale che lavorano con allievi con DSA – al quale ha partecipato attivamente attraverso la costante presenza di propri funzionari all'interno dei gruppi di lavoro.

In seguito ai risultati del progetto #DSA-NOPROBLEM, la Città Metropolitana di Torino a febbraio 2016 ha deciso di approfondire questo tema e di avviare un lavoro di ricerca e monitoraggio quantitativo e qualitativo sulla presenza di allievi con DSA nei percorsi formativi di qualifica dell'Obbligo Istruzione.

I risultati della ricerca quantitativa e qualitativa sugli allievi con DSA

Scopo della ricerca era conoscere la rilevanza numerica e le problematiche didattico-gestionali delle classi in cui sono presenti allievi con DSA e fare emergere proposte di miglioramento metodologico e didattico all'interno dei corsi di qualifica di formazione professionale del sistema IeFP su questo tema.

Per l'indagine quantitativa è stata predisposta una scheda sintetica per raccogliere i dati presenti all'interno del Piano Didattico Personalizzato (PDP) di ciascun allievo con DSA inserito nei corsi; la scheda è stata inviata ai referenti DSA dei singoli centri formativi. Per l'indagine qualitativa sono stati invece organizzati incontri con tutti i referenti DSA per raccogliere informazioni sull'organizzazione dei singoli centri, sui rapporti e sulla relazione con le scuole secondarie di 1° e 2° grado, con le ASL, con le famiglie e su eventuali attività dedicate agli allievi con certificazione di DSA, compresa la compilazione del PDP⁷.

⁵ Per sottosoglia si intendono quegli utenti con invalidità civile inferiore al 46% e perciò non beneficiari del collocamento obbligatorio previsto dalla L. 68/99.

⁶ Si tratta di un intervento realizzato dalla Regione Piemonte nel periodo 2013-15 che si colloca tra le azioni di sistema previste dal POR FSE 2007-13 che mirano a creare una forte sensibilizzazione rispetto al principio di non discriminazione. Il progetto è stato rivolto al sistema dell'Istruzione e Formazione professionale piemontese con gli obiettivi di far comprendere le caratteristiche dei DSA, sensibilizzare ed informare i formatori ed i docenti, individuare strumenti adeguati a supporto dei soggetti interessati dal problema. Per ulteriori approfondimenti sul progetto <<http://www.regione.piemonte.it/noproblem/>>.

⁷ Per ulteriori approfondimenti su obiettivi, metodi e strumenti utilizzati nella ricerca si rimanda alla ricerca integrale pubblicata sul sito della Città Metropolitana di Torino nella sezione <<http://www.cittametro.politana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/ricerche>>.

Nella *Tabella 1* emerge chiaramente quanto la **presenza di allievi con BES iscritti ai corsi di qualifica professionale del sistema di IeFP - sia consistente** (il 17,2% degli allievi totali): di questi, quasi la metà (8,4% del totale) possiede una certificazione di DSA. Si vede inoltre come la composizione di genere sia decisamente a sfavore dei maschi, che appaiono in tutte le categorie di bisogni speciali in numero doppio delle femmine⁸.

Tipologia	Totale		M		F	
	v. a.	%	v. a.	%	v. a.	%
Allievi totale	6537	100,0	6537	62,8	2430	37,2
Di cui:						
Allievi con DSA	552	100,0 (8,4% del tot.)	382	69,2	170	30,8
Allievi con EES	249	100,0 (3,8% del tot.)	163	65,5	86	34,5
Allievi con Disabilità (D)	324	100,0 (5,0% del tot.)	204	63,0	120	37,0
Totale allievi con DSA, EES, D	1125	100,0 (17,2% del tot.)	749	66,6	376	33,4

Tabella 1 – Percorsi di qualifica IeFP Torino. Allievi con Disturbi Educativi Speciali (DSA), Esigenze Educative Speciali (EES) e Disabilità (D) per genere – V.a. e % - AF 2015-16

Fonte: Indagine Città Metropolitana Torino – Servizio FP, 2016

Se confrontiamo il dato torinese con quello nazionale, relativo all'incidenza degli allievi DSA in tutti gli ordini d'istruzione, vediamo che secondo il MIUR la percentuale degli allievi con DSA si attesta intorno al 2,1% (186.803 alunni/studenti su un totale di 8.845.9849)⁹, mentre nell'introduzione della *Consensus Conference* dell'Istituto Sanitario di Sanità (2011)¹⁰ la percentuale oscillava tra il 2,5% e il 3,5% della popolazione in età evolutiva.

Un altro dato allarmante riguarda **il rapido aumento di allievi con certificazione di DSA** all'interno dei corsi del sistema di IeFP: se consideriamo separatamente i corsi biennali e quelli triennali (Tabella 2), si nota che tra il secondo anno dei corsi biennali e il primo anno dei biennali c'è un incremento degli allievi con DSA del 147%¹¹, mentre è costante l'incremento all'interno dei percorsi triennali (+41,2% dalla terza alla seconda, +41% dalla seconda alla

⁸ Si ricorda che nella ricerca abbiamo preso in considerazione solo i corsi di formazione biennali e triennali che al termine del percorso rilasciano una qualifica professionale.

⁹ MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistica e Studi – Rilevazioni sulle Scuole Dati MIUR A.S. 2014/15

¹⁰ Opuscolo della *Consensus Conference* dell'Istituto Sanitario di Sanità (2011) sui Disturbi specifici dell'apprendimento <http://www.snlg-iss.it/news_CC_DSA#>.

¹¹ Visto che stiamo parlando di percorsi di qualifica con crediti in ingresso è bene ricordare che questo dato corrisponde ad un incremento del 147% degli allievi con DSA dal 3° al 2° anno.

prima, che corrisponde complessivamente a circa +98% tra la classe 3° e la classe 1°), senza dimenticare che si può ipotizzare un ulteriore aumento il prossimo anno con l'entrata a regime del sistema di certificazione avviata nel 2010.

Anno	Corsi Biennali con crediti in ingresso		Corsi Triennali	
	n° DSA	Inc.% DSA sul totale	n° DSA	Inc. % DSA sul totale
1° biennale	89	16,1		
2° biennale	36	6,5		
1° triennale			193	35
2° triennale			137	24,8
3° triennale			97	17,6

Tabella 2 – Percorsi di qualifica leFP Torino. Allievi con Disturbi Educativi Speciali (DSA) – V.a. e incidenza % - AF 2015-16

Fonte: Indagine Città Metropolitana Torino – Servizio FP, 2016

Per quanto riguarda le certificazioni, nel 90,9% dei casi risultano essere state rilasciate dall'ASL, nel 7,4% da un medico privato, mentre l'1,6 sono in attesa di una certificazione (o altro). Se invece analizziamo i valori assoluti sulla tipologia di disturbi indicati nelle certificazioni, emerge che su 521 allievi con certificazione di DSA ben 260 allievi (**49,9%**) hanno una **certificazione di disturbo misto**, 132 hanno un disturbo sull'abilità di lettura, 122 sulla scrittura, 113 nell'aritmetica, 16 risultano certificati come DSA con altri disturbi, 11 come DSA con disturbi evolutivi, per 53 non è chiaro il disturbo, mentre 8 non sono ancora certificati e 9 sono senza codice ICD¹²: quindi se si sommano i casi di disturbi misti a quelli non chiari (senza codice ICD e non certificati che sono 11,2%) si arriva a un totale di 330, quindi pari al 59,8%. Infine è bene sottolineare che spesso anche i singoli disturbi (dislessia, disgrafia, discalculia) sono compresenti nella stessa certificazione¹³.

Dall'analisi delle **single misure dispensative** assegnate agli allievi nel PDP abbiamo constatato che tutte quelle comprese in elenco¹⁴ sono abbastanza

¹² Il totale dei casi è superiore all'universo considerato (552 allievi) perché alcuni dislessici sono anche disgrafici e/o discalculici.

¹³ Anche in questo caso per una analisi più approfondita sulla tipologia di certificazione si rimanda alla ricerca integrale pubblicata sul sito della Città Metropolitana di Torino nella sezione <<http://www.cittametro.politana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/ricerche>>.

¹⁴ Valutazione contenuto e non errori ortografia (73,6%), Lettura alta voce (68,3%), Modalità di interrogazione (64,1%), Modifica tempi standard (62,5%), Tempi verifiche (46,4%), Valutazione procedimento e non errori di calcolo nei problemi (45,5%), Memorizzazione tabelline/poesie (44,4%), Riduzione risposte aperte (41,5%), Verifiche orali e non scritte (40,9%), Dispensa parziale lingua straniera (39,9%), Integrazione testi (38,9%), Dettatura (38,4%), Riduzione verifiche (37,5%), Riduzione consegne (36,2%), Lettura delle consegne (31,7 %), Corsivo e stampatello minuscolo (26,3%), Copia da lavagna (20,1%), Riduzione compiti (20,1%), Sovrapposizione compiti/interrogazioni (17,4%), Gestione diario (10,1%), Uso 4 caratteri (8,7%), Altro (6,5%) con una media del 37,2%.

utilizzate, mentre solo tre interessano meno del 20% degli allievi (uso dei 4 caratteri, sovrapposizione di compiti e interrogazioni, gestione del diario). Le misure dispensative più utilizzate risultano: la valutazione del contenuto e non degli errori (73,6%), la dispensa dalla lettura ad alta voce (68,3%), le modalità delle interrogazioni (64,1%), la dispensa dai tempi standard (62,5%) e la deroga sui tempi delle verifiche (46,4%), la valutazione del procedimento invece del calcolo (45,5%).

Se invece analizziamo gli **strumenti compensativi inseriti nel PDP** appare evidente che il loro utilizzo è molto più contenuto: infatti, le voci inserite nella lista sono esattamente la metà delle misure compensative (11 contro 22). Inoltre questi strumenti¹⁵ si riducono a dispositivi più artigianali e “poveri” tecnologicamente: schemi, formulari, calcolatrici tascabili.

Una verifica sul campo: nove quesiti dirimenti

Nella fase qualitativa dell'indagine, dopo gli incontri diretti con i referenti DSA dei CFP, si è deciso di verificare se alcune percezioni emerse trovassero conferma nei dati quantitativi raccolti con il questionario inviato via e-mail. Qui riportiamo l'analisi svolta in forma sintetica, partendo dal dato “percepito” dagli operatori, sul quale viene formulato un quesito per ciascun punto dirimente: sono stati raccolti 9 quesiti per il miglioramento della presa in carico formativa degli alunni con DSA nel sistema di IeFP torinese.

1) Quesito: Sono davvero aumentati gli allievi con DSA nella FP?

Molti docenti sostengono che negli ultimi anni ci sia stato un aumento esponenziale di iscrizioni di allievi con diagnosi di DSA nella Formazione Professionale.

Dato rilevato: Effettivamente c'è stato un notevole aumento di allievi con una certificazione di DSA tra gli allievi iscritti al 2° e il 3° anno dei corsi di qualifica triennali: dalla ricerca è emerso che nei 3° anni dei vari corsi i ragazzi con DSA sono 133, mentre in 2° sono ben 226, passando dal 24% al 41% del totale, con un aumento percentuale di 70 punti.

2) Quesito: La certificazione con diagnosi di “Disturbo misto” risulta essere superiore alle altre? Come si spiega?

Gli operatori hanno segnalato come spesso nelle certificazioni sia indicato “disturbo misto” senza che ci siano altre precisazioni (livello di disturbo, indicazioni metodologiche del logopedista, modulistica utilizzata).

Dato rilevato: Questa impressione sembra confermata: quasi la metà degli

¹⁵ Schemi, tabelle, mappe (82,8%), Ausili per calcolo (81,0%), Formulari per scritti (72,1%), Formulari per orale (62,0%), Computer (27,9%), Videoscrittura (22,3%), Dizionari digitali (16,8%), Risorse audio (10,7%), Software didattici (8,0%), Registratore (5,3%), Altro (11,8%) con una media del (36,4%).

allievi DSA (47,1%) sono certificati come affetti da disturbi misti. Questo dato può essere interpretato in due modi: i disturbi dell'apprendimento nella larga maggioranza dei casi sono tra loro interconnessi e poco facilmente analizzabili oppure ci troviamo di fronte ad allievi che presentano difficoltà d'apprendimento generiche e generali che vengono "certificate" come DSA. Probabilmente su questi aspetti incide anche l'attività delle diverse ASL chiamate a svolgere il compito della diagnosi: è infatti emerso dalla ricerca come in alcune ASL venga rilasciata una diagnosi più analitica, mentre in altri prevalga una indicazione più generica di disturbo "misto".

3) *Quesito: Esiste un aumento di iscrizioni di allievi con DSA nelle scuole corrispondente a quanto si osserva nella IeFP?*

In alcuni casi è emerso il timore/dubbio dei referenti che la FP sia già diventata, o rischi di diventare, il canale formativo preferenziale verso cui orientare gli allievi con DSA, "liberando" il canale scolastico. Questo potrebbe generare effetti di segregazione.

Dato rilevato: la differenza tra l'incidenza percentuale dei ragazzi con BES iscritti nei corsi FP e inseriti nelle scuole secondarie di secondo grado a livello provinciale è rilevante: infatti a livello provinciale nella FP gli allievi con BES arrivano ad essere il 17,2% del totale (di cui il 8,4% sono DSA), mentre nell'istruzione secondaria di secondo grado rappresentano il 6,4% del totale¹⁶.

4) *Quesito: Incide essere maschi, femmine, italiani o stranieri sull'essere in possesso di una certificazione di DSA? Perché?*

Un'altra riflessione riguarda il genere e la cittadinanza degli allievi con DSA dove varrebbe la pena verificare se ci sia un numero maggiore o minore di maschi o femmine, italiani o stranieri negli allievi che hanno una certificazione di disturbo di apprendimento.

Dato rilevato: è già emersa una sovraesposizione dei maschi nel gruppo degli allievi certificati DSA, che si spiega almeno in parte con il fatto che nella FP, comunque, vi sono più maschi che femmine. Il dato sulla cittadinanza in questa prima fase della ricerca non è disponibile, ma in futuro sarà importante indagare anche questa variabile.

5) *Quesito: C'è un'alta incidenza di allievi con la certificazione di DSA che provengono da classi sociali umili? Dietro alla certificazione di DSA si celano altri problemi?*

Alcuni referenti hanno la percezione che ci sia un'alta incidenza di allievi

¹⁶ Per l'A.F. 2015/16 a livello provinciale manca il dato disaggregato sui DSA per la scuola secondaria di secondo grado, se invece confrontiamo il dato torinese con quello nazionale relativo all'incidenza degli allievi con DSA in tutti gli ordini d'istruzione – come anticipato nelle pagine precedenti – vediamo che secondo il MIUR la percentuale degli allievi con DSA si attesta intorno al 2,1%

con origini socialmente deboli e che il numero dei DSA sia sovradimensionato (in generale) rispetto al fenomeno reale: dunque si domandano se per alcuni allievi la certificazione di DSA non sia una strategia per nascondere altri problemi, di natura psicologica o familiare o sociale.

Dato rilevato: è una domanda complessa e delicata, a cui non siamo in grado di rispondere e che andrebbe approfondita perché non abbiamo raccolto dati significativi sulle origini sociali degli allievi con DSA. In generale, gli utenti della FP sono spesso appartenenti a strati sociali più svantaggiati rispetto agli iscritti nel sistema scolastico: se questo dato venisse confermato, il loro ritardo nell'apprendimento potrebbe derivare non solo da un disturbo di funzionamento, ma anche dalla provenienza familiare e sociale deprivato. Questo avrebbe ricadute notevoli sul tipo di intervento che occorre loro per recuperare stimoli e funzionamenti.

6) *Quesito: Perché le mappe concettuali e le rappresentazioni grafiche sono maggiormente utilizzate rispetto ad altre misure compensative?*

I referenti hanno segnalato che alcune metodologie compensative per i DSA sono maggiormente diffuse di altre e hanno ipotizzato che ciò avvenga perché funzionali all'intera classe, cioè per "economia" del lavoro del docente. In particolare hanno segnalato: le mappe concettuali e la rappresentazione grafica.

Dato rilevato: effettivamente le misure maggiormente utilizzate sono gli schemi, le tabelle e le mappe (82,8%), a seguire troviamo:

- ausili per calcolo (81% dei casi),
- formulari per scritti (72,1%),
- formulari per orale (62%).

7) *Quesito: Tra gli strumenti compensativi è diffuso l'utilizzo di strumenti informatici e tecnologici in presenza di allievi con DSA?*

Durante gli incontri, da più persone è stato sostenuto che alcuni docenti non utilizzano le metodologie funzionali ai DSA perché hanno problemi con la strumentazione tecnologica oppure perché temono che la strumentazione tecnologica distragga gli allievi dalla lezione.

Dato rilevato: effettivamente l'utilizzo di strumentazione tecnologica risulta essere basso e ridotto a schemi, formulari, calcolatrici tascabili. Questo dato potrebbe significare che al momento l'efficacia degli strumenti più sofisticati (computer, software dedicati, ecc.) sia ritenuta inferiore dagli insegnanti oppure che ci sia ancora una bassa capacità da parte dei docenti di utilizzare tali attrezzature, oppure ancora, potrebbe anche voler dire che nelle agenzie formative c'è una carenza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA, caratteristica che appartiene alla scuola italiana in generale e non solo alla FP.

8) *Quesito: Nei confronti dei DSA, non si rischia di “dispensare” più che “compensare”? Se sì, le scelte sono influenzate dalla mancanza di dotazione strumentale adeguata?*

Un altro tema spinoso riguarda le misure dispensative e gli strumenti compensativi: secondo i referenti in molti casi si rischia di dispensare più che compensare e – quando si assegnano misure dispensative e/o strumenti compensativi – si rischia di fare scelte obbligate per mancanza di dotazione strumentale adeguata.

Dato rilevato: come già detto, le misure dispensative sono 22, quelle compensative sono solo 11, quindi esattamente la metà: questo è già un indicatore strutturale di sproporzione fra le opportunità di intervento didattico. Se poi analizziamo la percentuale d’uso delle misure dispensative all’interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) si osserva come siano tutte abbastanza utilizzate: solo 3 infatti interessano meno del 20% degli allievi DSA. Se invece analizziamo la percentuale d’uso degli strumenti compensativi all’interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP), si può osservare come siano meno utilizzati rispetto alle misure dispensative: infatti sono solo 4 gli strumenti inseriti nel PDP con una percentuale superiore al 60% (ausili per calcolo, schemi/tabelle/mappe, formulari per scritti, formulari per orale). Anche qui, l’introduzione di un minore numero di strumenti compensativi potrebbe essere dovuta alla mancanza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA nel sistema IeFP.

9) *Quesito: Il PDP contiene misure e strumenti personalizzati?*

Secondo i referenti DSA, l’alto numero di certificazioni con “disturbo misto” rischia di trasformare gli allievi con DSA in “stereotipi” a cui assegnare in modo quasi automatico le misure dispensative o gli strumenti compensativi, senza più una vera personalizzazione degli interventi.

Dato rilevato: si rafforza l’impressione della “canalizzazione” a monte della scelta di FP. Cioè che buona parte degli allievi DSA siano stati dirottati verso la FP perché non hanno raggiunto gli obiettivi minimi nell’istruzione di primo grado per un complesso insieme di motivi, e che proprio per questo si pensi di realizzare per loro un percorso “facilitato”. Ciò non corrisponde al concetto di personalizzazione contenuto nel principio dell’Inclusività. Infatti, se analizziamo le misure assegnate nel PDP, vediamo come siano sovrarappresentati (+47,1%) le seguenti misure dispensative:

- dispensa lettura ad alta voce (53,1%),
- dispensa dal ricopiare dalla lavagna (64%),
- dispensa dai tempi standard (50,1%),
- riduzione delle consegne (51,5%),
- riduzione dei compiti a casa (51,4%),
- non sovrapposizione di compiti e interrogazioni (57,3%),

- dispensa dalla lingua straniera (50,5%),
- ampliamento dei tempi delle verifiche scritte (52%),
- modifica dei tempi e delle modalità delle interrogazioni (49,4%),
- dispensa dalla lettura delle consegne (55,4%),
- valutazione del contenuto e non degli errori (50%),
- altro (63,9%).

Questo accade analogamente per gli strumenti compensativi:

- ausili per il calcolo (51,2%),
- schemi, mappe per i compiti (49,9%),
- formulari schemi e mappe durante le verifiche (50,5%),
- schemi ecc durante le interrogazioni (54,7%),
- dizionari digitali (49,5%),
- altro (53,8%).

Conclusioni: i bisogni formativi degli operatori della FP a contatto con allievi BES

La ricerca è stata fortemente condivisa e partecipata da tutte le agenzie formative coinvolte, elemento che mette in evidenza quanto una proficua integrazione degli allievi con DSA all'interno dei percorsi formativi dell'Obbligo di IeFP sia rilevante e molto sentito. Sin dall'inizio della ricerca la Città Metropolitana di Torino ha coinvolto gli uffici competenti della Regione Piemonte in modo che le risultanze e le proposte emerse dal lavoro di indagine ed approfondimento potessero essere, se ritenuti utili, recepiti dalla Regione stessa. Infatti, la Regione Piemonte, Direzione Coesione Sociale, Settore Standard Formativi, con Determina Dirigenziale 595 del 14 settembre 2016 "*Nuove Linee guida per l'inserimento di allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*" ha recepito i format predisposti dalla Città Metropolitana di Torino, aggiornando quelli che erano contenuti nei precedenti modelli: la Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato¹⁷.

Con una presenza così alta di allievi con Bisogni Educativi Speciali (17,2%) diviene essenziale domandarsi che **cosa può fare un formatore del sistema di IeFP per incidere positivamente sul livello di apprendimento** degli allievi con BES.

Il primo tema spinoso riguarda la misure dispensative e gli strumenti compensativi: è emerso come spesso si rischi di dispensare più che compensare,

¹⁷ La nuova Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato sono scaricabili sul sito della Regione Piemonte all'indirizzo: <<http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2016/39/suppo1/00000100.htm>>.

trasformando le azioni messe in campo in un “boomerang”, cioè facendole diventare uno “scudo” per gli allievi BES (una scusa per non fare), invece di essere un “trampolino” e un sostegno per arrivare dove arrivano gli altri. Ma questo dipende anche dalla reale possibilità da parte dei docenti di assegnare strumenti compensativi, poiché spesso manca la strumentazione tecnologica e metodologica necessaria, così le scelte diventano obbligate.

Un secondo spunto riguarda infatti le metodologie messe a punto per gli allievi con DSA, poiché è stato universalmente riconosciuto come siano funzionali anche agli altri allievi: come mai allora non avviene così spesso?

Come sempre, non c'è un'unica causa, ma dalla ricerca emerge che:

- in alcuni casi ai docenti non più giovanissimi mancano le competenze tecnologiche;
- in altri casi invece gli insegnanti temono che le TIC possano distrarre gli allievi dalla lezione invece di aiutarli;
- in altri casi ancora sembra ci sia una sorta di rifiuto della certificazione (e dei relativi strumenti compensativi e misure dispensative) perché considerata una “scusa per non fare” per allievi pigri;
- forse alcuni insegnanti di fronte all'etichetta “allievo con certificazione”, possono “sentirsi legittimati” a non modificare il proprio atteggiamento didattico poiché i bassi risultati sono da imputare ai disturbi di apprendimento e non al proprio modo di insegnare;
- non vi è infine, in altri casi, un'adeguata sensibilità verso i problemi derivati dallo scarso bagaglio sociale e culturale pregresso degli allievi.

In aula sarebbe pertanto auspicabile assumere alcune metodologie considerate adatte sia per allievi con DSA sia per gli altri allievi: questo eviterebbe ai docenti di dovere predisporre strumenti aggiuntivi solo per gli allievi con DSA, con una conseguente diminuzione del lavoro di progettazione di materiali e dispositivi alternativi ad hoc solo per loro.

Il terzo punto riguarda le **buone pratiche didattiche**: gli strumenti compensativi maggiormente diffusi sono risultate le mappe concettuali e le rappresentazioni grafiche, proprio perché funzionano bene con tutti gli allievi. Ma l'intervento non dovrebbe limitarsi a questo: le mappe non possono essere considerate una “panacea per tutti i mali”. Una proposta positivamente accettata dalle agenzie è stata quella di organizzare dei percorsi di aggiornamento per formare tutti i docenti con corsi differenziati per livelli (base, intermedio, avanzato) con particolare attenzione al sostegno dei docenti delle aree professionalizzanti meno avvezzi alla didattica personalizzata. Sarebbe infatti utile creare una maggiore cultura e sensibilità di tutti i docenti sul tema DSA, non solo dei referenti: se si riuscisse infatti ad ampliare il numero dei docenti specificatamente formati su questo tema, ne beneficerebbero sia gli insegnanti, sia la classe nella sua interezza.

Potrebbe essere interessante ed utile creare momenti di confronto tra le singole agenzie sulla **accoglienza** degli allievi con bisogni speciali e sulla **didattica inclusiva**. Il sistema di IeFP mostra qui una carenza: la mancanza – da alcuni anni – di risorse dedicate alla formazione dei formatori. Una possibilità a basso costo potrebbe essere quella di organizzare percorsi o “contenitori” di condivisione delle buone prassi e dei materiali didattici positivamente sperimentati tra le diverse agenzie (anche attraverso piattaforme on line), in modo da mettere a disposizione della comunità le esperienze positive di ognuno. Attraverso questi “mediatori metodologici” si potrebbero uniformare gli interventi pedagogici, abbattere i pregiudizi verso i DSA, avviare un confronto sugli strumenti di valutazione per gli allievi con DSA/BES.

Nell’organizzare questo scambio di buone prassi tra docenti, sarebbe però essenziale porre attenzione a “come” condividerle: molti docenti hanno infatti segnalato l’esigenza di sperimentare e far propri strumenti e metodologie nuovi già durante l’erogazione dei corsi di formazione, se no il rischio è che materiali, metodi e strumenti presentati in rapida sequenza durante il corso siano recepiti come “ricette” e non interiorizzati, quindi non portino a un grado di autonomia sufficiente per utilizzarli in aula con i ragazzi.

Concludendo, il sistema di IeFP torinese sembra essersi assunto un carico notevole, con il suo 17,2% di allievi con BES, forse in sostituzione del mandato scolastico. Questo carico di “diversità” rischia però di creare una **ghettizzazione degli allievi con difficoltà di apprendimento all’interno delle IeFP** poiché costoro nei percorsi di formazione possono effettivamente trovare meno ostacoli e metodologie più affini al proprio stile cognitivo, ma talvolta anche meno stimoli cognitivi. L’impostazione meno accademica e più pratica della FP potrebbe essere, in teoria, la formula giusta per un cambiamento di prospettiva verso i ragazzi con “bisogni educativi speciali”, poiché si passa dalla centratura sulla loro “prestazione” a quella sul “compito” e sulla persona. Come spesso avviene, **ciò che fa (o farà) la differenza è il fattore docente**. Il contatto intensivo e prolungato con i bisogni educativi speciali non si traduce infatti automaticamente in maggiore sensibilità inclusiva o in capacità di innovazione da parte dei docenti: occorre quindi formarli ad hoc e investire sulla formazione formatori, per offrire loro gli strumenti necessari ad affrontare la funzione educativa con i ragazzi che mostrano bisogni formativi complessi e forti problematicità. Altrimenti si rischia di dotare gli insegnanti prioritariamente di strumenti compensativi o dispense professionali, senza compensarli adeguatamente e, di fatto, senza includerli nel processo educativo.

Albertina Pretto*
Sabrina Corradetti**

La percezione delle disabilità sensoriali e fisico-motorie nelle medio-grandi organizzazioni

Una ricerca in Trentino¹

Introduzione

Nonostante le normative vigenti atte a favorire la loro inclusione nella società, le persone con disabilità si trovano ad affrontare – ancora oggi – situazioni critiche nell'accedere al mondo del lavoro e nel permanervi con dignità e serenità. Di fatto, rispetto alla popolazione normodotata, i disabili hanno minori *chance* di trovare un impiego, di accedere a posizioni lavorative qualificate e di guadagnare salari elevati².

Assieme ad altri temi, questi ambiti sono stati indagati in una ricerca empirica condotta nel territorio della Provincia Autonoma di Trento e che ha coinvolto 136 intervistati sia normodotati, sia disabili fisici e sensoriali³.

Una parte consistente dell'indagine si è concentrata sulle aziende di dimensioni medio-grandi (più di 50 dipendenti) all'interno delle quali si sarebbero potute trovare più persone disabili impiegate. Attraverso questa scelta si intendevano verificare le modalità attraverso le quali queste persone fossero state inserite nel contesto organizzativo, il rapporto con i colleghi e le eventuali problematiche delle aziende relative a più casi e/o differenti casi. Infatti, le aziende medio-grandi, in base alla Legge n. 68 del 12 marzo 1999 ("Norme per il diritto al lavoro dei disabili"), sono obbligate ad assumere persone disabili in numero pari al 7% del loro personale complessivo. Se la ricerca fosse stata condotta in aziende piccole, nelle quali poteva esserci una sola persona disabile impiegata, non si sarebbe compreso se le positività o le criticità riscontrate dipendessero dal singolo individuo o da specificità relative al contesto organizzativo.

* Ricercatrice di Sociologia e Metodologia della ricerca sociale presso Università di Trento, membro del Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni (CUG) dell'Università.

** Collaboratrice di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Trento.

¹ Nonostante l'articolo sia stato scritto a quattro mani, sono attribuibili a A. Pretto i primi due paragrafi e a S. Corradetti i due paragrafi finali.

² Cfr. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), *OCSE360: Italia 2015: Come si posiziona l'Italia?*, OECD Publishing, Parigi, 2015.

³ Il rapporto di ricerca è pubblicato in: PRETTO A., *Prigionieri di una diagnosi. Punti di vista sulla disabilità*, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Padova, 2016.

Sono stati intervistati i Responsabili delle Risorse Umane di sedici aziende (pubbliche, private e partecipate) ma, successivamente, solo in dodici di queste sono stati coinvolti anche i dipendenti: in undici aziende sono stati intervistati in totale 43 lavoratori, di cui 24 disabili e 19 normodotati impiegati a stretto contatto con i primi. La dodicesima organizzazione considerata, essendo un ente pubblico con oltre 1000 dipendenti e con al proprio interno numerose persone disabili, è stata oggetto di un lavoro di ricerca più approfondito: sono stati infatti intervistati in tale contesto 36 lavoratori (18 normodotati e 18 disabili).

Le tecniche di intervista utilizzate sono state selezionate entro l'ambito di quelle qualitative, che sono particolarmente indicate quando il ricercatore intende comprendere a fondo e descrivere il senso che le persone attribuiscono alle loro azioni e al contesto in cui vivono. Per questo motivo si attribuisce una grande importanza alle parole degli intervistati e al modo in cui narrano le loro esperienze ed esprimono le loro opinioni e i loro pensieri. Il ricercatore conduce la sua analisi non solo attraverso i propri concetti, ma riporta e usa le stesse parole degli intervistati al fine di illustrare al meglio ciò che cerca di spiegare.

Esaminiamo ora brevemente i rapporti che si instaurano nei contesti lavorativi tra disabili e normodotati. La scelta di approfondire questa tematica deriva dal presupposto che buoni rapporti interpersonali all'interno di un qualsiasi contesto lavorativo sono rilevanti sia per i dipendenti sia per l'organizzazione stessa: collaborazioni verticali e orizzontali positive migliorano il rendimento individuale e la conseguente produttività nel suo complesso⁴. Il dialogo e il confronto informale tra i dipendenti permettono inoltre di stabilire una comunicazione positiva che migliora l'ambiente lavorativo⁵. Queste relazioni offrono anche l'opportunità di incrementare il proprio capitale sociale, contribuendo a strutturare la personalità dell'individuo⁶.

Le relazioni interne viste dai disabili

La socializzazione nei luoghi di lavoro è fondamentale sia nella fase di ingresso, in cui i colleghi introducono il nuovo venuto (disabile o meno) ai compiti da svolgere⁷, sia in una prospettiva di lungo periodo⁸ lavoratori disabili, che hanno partecipato alla ricerca, hanno parlato delle loro esperienze relazionali

⁴ Cfr. COLELLA A., *Organizational Socialization of Employees with Disabilities: Critical Issues and Implications for Workplace Interventions*, in "Journal of Occupational Rehabilitation", 2, 1994, pp. 87-106. KULKARNI M., *Social Networks and Career Advancement of People with Disabilities*, in "Human Resources Development Review", 2, 2012, pp. 138-155.

⁵ BASSI R., NERI A., VOLTA M.C., *Handicap e lavoro*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1984

⁶ Cfr. NOVARA F., SARCHIELLI G., *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1996. INNOCENTE L., LISETTO M., PIVETTA V., PRADELLA M., *Al servizio dell'inclusione sociale*, in "Prospettive sociali e sanitarie", 1, 2008, pp. 9-13.

⁷ Cfr. BASSI R., NERI A., VOLTA M.C., *op. cit.*; KULKARNI M., *op. cit.*

⁸ Cfr. VORNHOLT K., UITDEWILLIGEN S., NIJHUIS F.J., *Factors Affecting the Acceptance of People with Disabilities at Work: A Literature Review*, in "Journal of Occupational Rehabilitation", 4, 2013, pp. 463-475. COLELLA A., *op. cit.*

con i colleghi normodotati in termini sostanzialmente positivi. Ciononostante, la ricerca ha permesso di rilevare alcune criticità significative: i lavoratori normodotati, ad esempio, in alcuni casi non hanno immediatamente accettato i colleghi con limitazioni funzionali. Come affermato anche da Colella⁹, una delle cause che rendono difficile l'impatto iniziale si fonda sulle **basse aspettative che i normodotati ripongono nei confronti del disabile**. Questo atteggiamento deriverebbe dall'errata convinzione che una limitazione fisica o sensoriale sia inevitabilmente connessa a uno scarso rendimento professionale¹⁰. Questi aspetti sono stati confermati anche dalla ricerca empirica condotta in Provincia di Trento: diversi intervistati disabili hanno affermato di aver sperimentato personalmente casi di incomprensione o di non accettazione da parte degli altri colleghi che, il più delle volte, non avevano mai lavorato fianco a fianco con un portatore di handicap fisico. Il caso raccontato da un non vedente, ad esempio, testimoniato dal seguente stralcio di intervista, esemplifica perfettamente quanto ora esposto.

Al: Inizialmente la situazione è stata un po' critica ecco, perché i colleghi non hanno mai conosciuto un non vedente e quindi non si sono mai approcciati con una disabilità visiva... erano in forte imbarazzo e la percepivo questa cosa. Altri invece ti reputano come una persona... "Ah, quello non ci vede" e associavano il problema visivo a un problema neurologico [...]. Ora abbiamo instaurato un buon rapporto. Però i primi periodi sono stati difficili. Diciamo che non ero gradito, ecco.

I pregiudizi nei confronti dei neo-colleghi disabili si sono generalmente attenuati col tempo e, grazie alla conoscenza reciproca, l'handicap fisico diventava una delle caratteristiche della persona e non più un emblema stigmatizzante. In tal modo le relazioni si sono alleggerite delle componenti pregiudiziali e i colleghi normodotati hanno anche iniziato a supportare, ove necessario e qualora se ne fosse presentato il caso, le reali difficoltà che la limitazione fisica del collega poteva comportare¹¹.

Va evidenziato che anche un **'eccesso di gentilezza' può diventare un problema**: diversi intervistati disabili hanno affermato che un tale atteggiamento – definito in letteratura *the norm to be kind* – può avere conseguenze negative. Ad esempio, se un collega normodotato evita di rendere manifesti gli eventuali errori commessi da un disabile nello svolgimento delle proprie mansioni, quest'ultimo può valutare erroneamente la propria performance lavorativa, non avendo un riscontro corretto sulla propria produttività¹².

⁹ COLELLA A., *op. cit.*

¹⁰ Cfr. RAGO M., *Le politiche di inserimento lavorativo delle persone con disabilità in Italia: un'analisi teorica*, in "Sociologia e politiche sociali", 3, 2005, pp. 97-114.

¹¹ LAZARUS R.S., LAZARUS B.N., *Passion and Reason: making Sense of Emotions*, Oxford University Press, New York, 1994.

¹² Cfr. HASTORF A.H., NORTCRAFT G.B., PICCIOTTO S.R., *Helping the Handicapped: how Realistic is the Performance Feedback received by the Physically Handicapped*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 5, 1979, pp. 373-376.

Può trasformarsi in discriminazione anche un comportamento assistenzialistico che sfocia nella pietà, sentimento che implica il considerare la persona disabile come inferiore¹³. Ciò accade quando al lavoratore disabile sono assegnati compiti troppo semplici o quando è considerato alla pari di un soggetto infantile, passivo e indifeso¹⁴.

Possono manifestarsi anche atteggiamenti completamente opposti: i normodotati rifiutandosi di approfondire la relazione con il collega disabile, lo escludono. Tale comportamento influenza negativamente le prestazioni del disabile e la sua percezione dell'ambiente di lavoro¹⁵. Diversi soggetti partecipanti alla ricerca hanno riferito che **in ambienti di lavoro condivisi con colleghi 'poco sensibili' si sono verificate vere e proprie forme di esclusione**. A titolo di esempio si riportano le parole di un lavoratore sordo che ha vissuto un siffatto isolamento:

G2: Coi colleghi purtroppo ce ne sono pochi sensibili e tanti - scusatemi il termine... cafonì [...] sì, non c'è umanità [...] quando parlano tra di loro mi escludono sempre e devo sempre andare dopo a chiedere di spiegarmi almeno le cose importanti e loro sempre: "Ah, niente di importante" e invece, che ne so, magari parlano di quando cambiano la modulistica e non mi dicono niente che l'hanno cambiata... allora mando una mail al mio capo ufficio: "Capo, mi puoi spiegare...?" e lui mi dice di farmi spiegare dai colleghi... e ognuno quindi si passa la patata bollente e alla fine rimango a bocca asciutta...

Queste forme di esclusione nei luoghi di lavoro ostacolano anche l'accesso alla conoscenza di quei rituali e di quei valori che stanno alla base della cultura aziendale¹⁶. La comprensione di questi elementi chiave per la convivenza quotidiana avviene sovente nei momenti di pausa, ma se il lavoratore disabile ne è costantemente escluso non può apprendere determinati meccanismi e quindi non riesce a integrarsi pienamente nell'ambiente organizzativo: il **manicato apprendimento del 'dato per scontato'** presente in ogni contesto sociale, aumenta il grado di marginalizzazione della persona vittima di questo atteggiamento¹⁷.

Spostando l'attenzione sulle relazioni verticali, ossia quelle tra livelli gerarchici differenti, riscontriamo altre forme di criticità: alcuni disabili impiegati nelle aziende considerate hanno narrato **situazioni discriminanti**, a volte così intense e gravi da rientrare nell'ambito del *mobbing*.

¹³ Cfr. COLELLA A., STONE D., *Workplace Discrimination towards Persons with Disabilities: a Call for some New Research Directions*, in DIPBOYE R. L., COLELLA A., (a cura di), *Discrimination at Work: the Psychological and Organizational bases*, Taylor and Francis group, New York, 2012, pp. 227-253.

¹⁴ FOX S.A., *Patronizing other in Intergroup Encounters: the Experiences and Evaluations of People in Interability Situations*, University of California, Santa Barbara, 1994.

¹⁵ KULKARNI M., *op. cit.*

¹⁶ BASSI R., NERI A., VOLTA M.C., *op. cit.*; COLELLA A., *op. cit.*

¹⁷ KULKARNI M., *op. cit.*

L3: Vorrei dimenticarmi i primi cinque anni che sono venuta qua a lavorare [...] il mio responsabile era una persona molto fredda, molto dura, cattivissima nei miei confronti [...] all'epoca avevo... insomma, ripeto, la mia malattia è una malattia grave, impegnativa, ma io non ha mai fatto pesare questa cosa [...] e quelle poche volte che dovevo assentarmi per seguire le mie cure, dava palesi segni di insofferenza: si seccava, si infastidiva e mi diceva che quello lì era un posto dove ci doveva stare una persona nel pieno dell'efficienza fisica...

La situazione descritta da L3 è simile ad altre che sono state raccolte nel corso della ricerca: alcuni Responsabili (normodotati) si sono mostrati intolleranti nei confronti della disabilità. Come sottolineano Foster e Wass¹⁸, i disabili possono essere discriminati poiché la loro limitazione è percepita come uno **scostamento dalla condizione di 'lavoratore ideale'**. Nonostante i mutamenti in atto in tal senso, le attuali culture aziendali tendono ancora a escludere la diversità e a preferire, come lavoratori, gli impiegati maschi, italiani, senza carichi familiari, eterosessuali, tendenzialmente giovani e in perfette condizioni fisiche¹⁹. Certamente la disabilità può ridurre o annullare una o più funzioni di base dell'individuo; ciononostante non sempre questa limitazione comporta una scarsa o minore capacità lavorativa. Eppure, i disabili devono spesso combattere contro il pregiudizio che li considera incapaci di lavorare al pari dei non disabili.

Le relazioni interne viste dai normodotati

I Responsabili delle Risorse Umane intervistati hanno affermato di non avere riscontrato particolari criticità nelle relazioni tra dipendenti disabili e normodotati. Dello stesso avviso sono apparsi anche questi ultimi, alcuni dei quali hanno raccontato di vivere rapporti talmente positivi da estendersi anche al di fuori del contesto organizzativo. Questi atteggiamenti dei normodotati verso i colleghi disabili possono derivare dall'aver una conoscenza pregressa di questa categoria di persone, dovuta a precedenti esperienze personali²⁰. Diversi intervistati normodotati hanno affermato che la conoscenza della disabilità, di cui erano affetti anche parenti o amici, ha permesso loro non solo di essere più sensibili, comprendendo le reali difficoltà che il collega esperisce quotidianamente, ma anche di **guardare alle capacità della persona disabile in modo oggettivo e non solo attraverso la lente della limitazione**.

¹⁸ Cfr. FOSTER D., WASS V., *Disability in the Labour Market: An Exploration of Concepts of the Ideal Worker and Organizational Fit that Disadvantage Employees with Impairments*, in "Sociology", 4, 2012, pp. 705-721.

¹⁹ Cfr. BASAGLIA S., PAOLINO C., SIMONELLA Z., *Tra vecchi totem e nuova rottamazione. La gestione della diversità nelle imprese italiane*, in "Economia & Management", 1, 2015, pp. 29-38.

²⁰ Cfr. GARCIA M.F., PAETZOLD R.L., COLELLA A., *The Relationship between Personality and Peers' Judgments of the Appropriateness of Accommodations for Individuals with Disabilities*, in "Journal of Applied Social Psychology", 7, 2005, pp. 1418-1439. LUECKING R., *Emerging Employer views of People with Disabilities and the Future of Job Development*, in "Journal of Vocational Rehabilitation", 1, 2008, pp. 3-13.

Per altri invece l'esperienza con persone disabili era un fatto completamente nuovo e le relazioni lavorative ci sono state descritte evidenziando altri aspetti.

In alcuni casi, i pregiudizi iniziali manifestati dai normodotati si sono dissolti attraverso la conoscenza diretta del nuovo collega disabile²¹. Il collega normodotato, quindi, può anche essere un supporto reale e concreto per la persona disabile, soprattutto quando l'aiuto non è invasivo e viene offerto in una relazione paritaria.

In altre situazioni, invece, la ricerca ha rilevato comportamenti ascrivibili al modello *the norm to be kind*. Alcuni lavoratori normodotati adottano comportamenti di eccessiva accondiscendenza nei confronti dei colleghi disabili: una delle caratteristiche comuni di tali atteggiamenti è spesso rinvenibile nel non rilevare gli errori che la persona portatrice di handicap ha commesso sul posto di lavoro. Tali modalità di relazione possono derivare da un **pregiudizio inconscio da parte dei normodotati** che, ritenendo la persona disabile meno capace di per sé, assumono un atteggiamento di eccessiva benevolenza. Come già esposto in precedenza, si sottolinea che le forme d'aiuto dettate da assistenzialismo e pietismo sono inadeguate, perché fondano la relazione su basi di ineguaglianza e dipendenza. Mik-Meyer²² evidenzia come questi atteggiamenti nei confronti dei lavoratori disabili siano **rinvenibili anche nel linguaggio** e questo è stato riscontrato anche nelle dichiarazioni di alcuni intervistati normodotati: infatti, da un lato sono stati utilizzati termini insoliti da usarsi in un contesto lavorativo, e dall'altro perifrasi o parole che solitamente vengono impiegate con i bambini o per descrivere caratteristiche puerili. Il collega disabile viene percepito, magari inconsciamente, come infantile e/o bisognoso di attenzioni e gratificazioni che travalicano l'ambiente lavorativo.

D5: ... lui è... ha questo ruolo... un po' da mascotte!

F6: ... qui da noi i disabili sono coccolati da tutti.

Il personale normodotato infine può manifestare **comportamenti discriminatori coscienti**: utilizzando forme più o meno accentuate di distacco formale, rifiutando qualunque relazione, vessando il disabile con compiti troppo gravosi, fino ad arrivare (per fortuna in casi più rari) agli insulti. Questi comportamenti non sono mai stati dichiarati formalmente dai normodotati intervistati, ma questi ultimi li avrebbero testimoniati ad opera di altri colleghi. Il racconto delle persone disabili ha inoltre confermato l'esistenza di tali situazioni. Robert e Harlan²³ hanno rilevato che le molestie nei confronti

²¹ Cfr. MCLAUGHLIN M.E., BELL M., STRINGER D.Y., *Stigma and Acceptance of Person with Disabilities. Understudied Aspects of Workforce Diversity*, in "Group & Organization Management", 3, 2004, pp. 302-333.

²² Cfr. MIK-MEYER N., *Disability and 'Care': Managers, Employees and Colleagues with Impairments negotiating the Social order of Disability*, in "Work, Employment and Society", 2, 2016, pp. 1-16.

²³ Cfr. ROBERT P.M., HARLAN S.L., *Mechanisms of Disability Discrimination in Large Bureaucratic Organizations: Ascriptive Inequalities in the Workplace*, in "The Sociological Quarterly", 4, 2006, pp. 599-630.

dei colleghi disabili – come scherzi pesanti, prese in giro, imitazioni, affermazioni e/o domande indelicate, offese – rappresentano un problema diffuso e persistente nei luoghi di lavoro e sono utilizzate principalmente dai Responsabili, ma anche dai colleghi di pari grado. Come accennato poc'anzi, gli stessi normodotati, in alcune interviste, hanno riferito di essere stati testimoni di episodi discriminatori nei confronti dei colleghi disabili o di momenti di interazione durante i quali erano palesi atteggiamenti poco riguardosi.

F7: Ci sono delle forme di discriminazione perché non hanno sensibilità... basta un minimo! Ma pensaci su un attimo, madonna, no? Buzzurri proprio... ho visto che poi lo prendono anche in giro.

Questi casi, seppur raccontati in terza persona, sono un'ulteriore conferma del fatto che i disabili subiscono **molestie all'interno del luogo di lavoro**. E non deve stupire che nessun intervistato abbia espresso esplicitamente opinioni negative sui colleghi disabili: non è inusuale che, in sede di intervista ma non solo, le persone evitino di rivelare opinioni o comportamenti che siano in contrasto con i valori che una certa cultura promuove o condivide. Dall'analisi delle interviste si è però osservato che alcune persone normodotate usavano un linguaggio molto distaccato mentre parlavano dei loro colleghi con disabilità: non li chiamavano mai per nome e si riferivano a loro con termini quali *“il disabile, la risorsa protetta e l'handicappato”*. Queste stesse persone erano inoltre inclini a criticare il lavoro dei colleghi disabili considerando le loro performance sempre poco efficienti²⁴.

Conclusioni

I disabili devono affrontare ogni giorno varie difficoltà: ai problemi pratici quotidiani più strettamente connessi al proprio corpo, si aggiungono quelli conseguenti a carenze di servizi e – forse più significativi – quelli derivanti dagli atteggiamenti inopportuni, inconsapevoli o meno, che i normodotati adottano quando si relazionano con loro. Questi atteggiamenti possono essere riconducibili a una sorta di 'impreparazione' della società nei confronti della disabilità: le scarse occasioni di interazione tra disabili e non disabili sono conseguenza del persistere di modelli di esclusione e/o segregazione molto comuni fino ad un passato recente. I disabili, nonostante le politiche pubbliche ne incentivino l'inclusione, devono ancora scontrarsi costantemente contro i pregiudizi che i normodotati – più o meno consciamente – hanno interiorizzato e utilizzano come motore del proprio agire.

²⁴ Anche la ricerca condotta da Fevre et al. (2013), ha messo in luce il medesimo meccanismo. Cfr. FEVRE R., ROBINSON A., LEWIS D., *The Ill-treatment of Employees with Disabilities in British Workplaces*, in "Work Employment & Society", 2, 2013, pp. 288-307.

L'esclusione dei disabili da diversi ambiti di vita, come confermato anche dai risultati della ricerca in Provincia di Trento, è dunque un problema ancora attuale. Le diversità – fisiche, culturali, ecc. – andrebbero invece considerate come una fonte di arricchimento della società, ed è quindi necessario un cambiamento di prospettiva in tal senso. Le paure, i pregiudizi e i preconcetti nei confronti dei disabili dovrebbero essere messi definitivamente da parte ma questo può avvenire solo attraverso il contributo delle istituzioni, dei normodotati e degli stessi **disabili che non devono nascondersi agli occhi del mondo**. Solo così si può giungere a una cultura della diversità nei luoghi di lavoro che, ad oggi, stenta ancora ad affermarsi.

Luca Falbo*

Bilinguismo e oralismo nell'educazione delle persone sorde

Cosa cambierà con la formazione universitaria degli educatori professionali?

L'educazione scolastica delle persone sorde in Italia

Per poter affrontare il tema dell'educabilità con persone disabili bisogna avere una chiara visione di chi abbiamo di fronte, di come si compone l'ambiente che circonda l'educando, chi/cosa può supportare il nostro intervento come facilitatore e chi/cosa può costituire una barriera. A differenza di altri stati europei, in Italia la scuola è aperta a tutti, perché la vera inclusione parte dalla condivisione di spazi dove le persone interagiscono, imparando gli uni dagli altri e comprendendo che la società è composta da individui con personalità, consuetudini e canali espressivi diversi tra loro.

La storia dell'educazione delle persone sorde¹ inizia molto prima della riforma che ha chiuso le scuole speciali². Già dal 1880, con il Congresso di Milano³ veniva posto al centro del dibattito l'uso del solo metodo orale-percettivo-puro⁴ per insegnare alle persone sorde, limitando in maniera drastica lo sviluppo della lingua dei segni e la sua diffusione all'interno dei contesti educativi.

Una conseguenza, nel lungo periodo, fu la mancanza di una ricerca sulla lingua dei segni volta a studiarne le potenzialità⁵ in ambito scolastico. Le per-

* Consulente Pedagogico, CODA (Children Of Deaf Adults), Italia.

¹ I termini sordo e ipoacusico, nonostante definiscano realtà differenti – ipoacusia è un termine prettamente medico sanitario, non è per esempio usato dai sordi seganti che lo ritengono inadatto – verranno usati indistintamente.

² Legge 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico", (pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n. 224), <<http://www.istc.cnr.it/mostralis/pannello14.htm>>.

³ Il "Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei Sordomuti", riunitosi a Milano dal 6 all'11 settembre 1880, rappresenta una svolta nella storia dell'educazione dei sordi.

⁴ Orale perché la parola era il solo mezzo comunicativo; percettivo perché la parola veniva insegnata ponendola in rapporto con un'azione sperimentata o un oggetto conosciuto; puro perché non vi era compresenza con altri metodi.

⁵ I parametri: *configurazione*, *spazio*, *movimento* e *orientamento* sono la base delle lingue dei segni e sono stati usati per creare canale comunicativo tra genitori e figli prima dell'apprendimento del linguaggio. I risultati più immediati sono stati una riduzione dello stress nei genitori e nei figli. Il bambino vede i suoi bisogni soddisfatti più o meno rapidamente, il genitore sente di comprendere il bambino perché riceve da lui una richiesta univoca: "fame", "sete", "male". Si sottolinea che sono state usate le caratteristiche dei segni e non una lingua dei segni.

sone segnanti si sono trovate, da un momento all'altro, derubate della possibilità di esprimersi con la loro lingua all'interno di un contesto scolastico⁶. Esse avrebbero dovuto abbandonare la via dei segni (almeno a scuola e salvo genitori comprensivi anche a casa) per apprendere un metodo meno intuitivo per loro, che avrebbe inesorabilmente rallentato il percorso scolastico⁷.

Dunque le persone sorde si sono trovate ostacolate da due fattori combinati: un cambio di modalità educativa, la mancanza di esperti e specialisti nel settore specifico che lega disabilità ed educazione. Don Giulio Tarra⁸, che è stato un luminaire in questo campo, non aveva alcuna esperienza o specializzazione prima di approdare all'Istituto per Sordomuti di Milano. Nonostante il forte impatto che ebbe la proposta di Don Giulio Tarra, gli istituti che effettivamente utilizzavano un metodo puramente orale erano una minoranza. Dei 35 Istituti sul territorio nazionale solo 8 usavano un metodo puramente oralista, 21 un sistema bimodale (italiano e gesti) e 6 un metodo misto (metodo mimico, scrittura e oralismo)⁹. Secondo le dichiarazioni di Tarra al Congresso sopracitato, il metodo orale puro era di qualità superiore a quelli che si ottenevano combinando altri metodi, forniva una reale e diretta integrazione del sordo nella società.

Gli studi nel tempo hanno invece dimostrato che **non esiste un metodo educativo efficace per tutti**: c'è chi impara con la teoria, chi con la pratica. Sorge spontanea una domanda: quanti raggiungevano un livello superiore di qualità comunicativa con il solo metodo orale? Sicuramente vi erano delle eccellenze, come ve ne sono ora, ma non significa che il metodo in sé dovesse essere applicato e ripetuto su tutta la popolazione sorda.

Come sappiamo, anche delle informazioni ottenute con l'ICF¹⁰, non è possibile scegliere un metodo di intervento senza comprendere quali siano le potenzialità della persona nel suo ambiente. Vi è la necessità di modellare qualunque metodo sulla persona per avere il massimo livello di efficacia. Le persone sorde non sono tutte uguali, possono essere segnanti o meno, con o senza impianto cocleare, con apparecchio acustico o no, possono nascere da genitori sordi o udenti¹¹, il loro livello di sordità può essere lieve, medio, grave o totale,

⁶ Dalle testimonianze – raccolte durante la stesura di questo articolo – di chi ha vissuto a Milano l'istituzionalizzazione viene confermato che era proibito usare la lingua dei segni a scuola con i compagni anche durante la ricreazione.

⁷ La differente struttura della frase e la quantità di vocaboli a disposizione non permette a lingua italiana e LIS di spiegare lo stesso concetto nello stesso lasso di tempo. Talvolta in LIS basta una espressione facciale, così come in italiano è sufficiente una cadenza particolare o flessione del tono di voce.

⁸ A don Giulio Tarra fu sacerdote ed educatore che diresse dal 1855 al 1889 l'Istituto dei Sordomuti di Milano, ora Pio Istituto dei Sordi.

⁹ R. SANI (2008), *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, Torino, Società Editrice Internazionale (SEI), cit. pp. 19-30.

¹⁰ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ – OMS (2001), *ICF. International Classification of Functioning, disability and health*, World Health Organization, Geneva (trad. it. *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erikson, Trento, 2002).

¹¹ La percentuale di ereditarietà della sordità varia a seconda del tipo di sordità genitoriale. Per maggiori informazioni, <http://www.genemonza.it/pagine/pagina.aspx?ID=Sordita_ered001&L=IT>.

avendo di conseguenza diversa percezione dei suoni e magari un minimo residuo uditivo. Queste informazioni sono necessarie affinché si possa organizzare un intervento mirato e per poter formulare un PEI o PDP¹².

A seguito del Congresso di Milano vi furono dunque cambiamenti molto incisivi dal punto di vista legislativo. Dopo che erano state disposte le basi riguardanti dunque le strutture dove insegnare – con la chiusura delle scuole speciali – furono gli interventi della Corte di Cassazione a dare una direzione innovativa agli interventi educativi e didattici. Nel 1987 una sentenza dichiara che “la frequenza scolastica della scuola secondaria superiore” non andasse solo “*facilitata*” ma bensì “*assicurata*”¹³. Questa specificazione anticipò di cinque anni i principi espressi dalla legge quadro n. 104/1992¹⁴, cioè quelle di garantire “il pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di libertà e autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società. [...]”¹⁵.

La Corte intervenne poi nel 2000 e nel 2010 su temi riguardanti la specializzazione delle figure educative e le ore di assistenza da assicurare alle persone con disabilità uditiva:

- A. Con la sentenza n. 52/2000¹⁶ la Corte afferma che “*I particolari titoli di specializzazione per l'adempimento delle ineliminabili (anche sul piano costituzionale) forme di integrazione e di sostegno a favore dei suddetti alunni costituiscono un requisito per l'utilizzazione dei docenti in tali funzioni, con conseguente obbligo per l'Amministrazione di provvedersi degli insegnanti di sostegno forniti di idonei titoli di specializzazione*”¹⁷. Ne consegue l'obbligo di assumere figure preparate ad affrontare e sostenere la persona sorda scuola (docenti di sostegno assistente alla comunicazione). Oltre ciò si usa il termine *insegnanti di sostegno*, ponendo queste figure lo stesso livello degli insegnanti ordinari, perché complementari per il raggiungimento degli obiettivi imposti dalla legge quadro.
- B. Con la sentenza n. 80/2010¹⁸, la Cassazione dichiara “*l'illegittimità costituzionale dell'art. 2, comma 413, della legge 24 dicembre 2007, n. 244 (Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e plurienna-*

¹² PEI: Piano Educativo Individualizzato. Si tratta di una descrizione annuale degli interventi educativi e didattici destinati all'alunno (solitamente con disabilità o BES), definendo punti di partenza e obiettivi, metodi e criteri di valutazione. PDP: Piano Didattico Personalizzato. Si tratta del documento di programmazione con cui la scuola definisce gli interventi che la scuola stessa intende mettere in atto.

¹³ Ci si riferisce all'articolo 28 della legge n. 1188 del 1971. Conversione in legge del D.L.: 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili (Pubblicata nella G.U. 2 aprile 1971, n. 82).

¹⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104: “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>>.

¹⁵ Legge 104/1992, art.1 primo comma.

¹⁶ <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000C0166/s1>>.

¹⁷ In questo caso l'incostituzionalità era dovuta alla mancata possibilità di riscattare il titolo di studio per fini pensionistici. Titoli comunque richiesti per l'assegnazione dei posti per insegnanti di sostegno.

¹⁸ <<http://www.handylex.org/stato/s220210.shtml>>.

le dello Stato – legge finanziaria 2008), nella parte in cui fissa un limite massimo al numero dei posti degli insegnanti di sostegno”. Afferma anche che le ore di sostegno sono basate sulle *effettive esigenze* dell’alunno. Il cuore di questa sentenza è stato poi ripreso con la sentenza del 25 novembre 2014 n. 25001, dove si afferma che non è possibile porre un tetto massimo di ore al sostegno perché comporta una violazione dei diritti della persona all’istruzione. La sentenza sottolinea anche l’importanza del PEI, in cui il numero di ore deve essere richiesto come elemento indispensabile per l’esigibilità del diritto l’alunno a questo accompagnamento.

Alcune questioni di uguaglianza di opportunità

Anche dal punto di vista normativo, dunque, l’inclusione avviene alla base del processo di formazione nelle classi comuni e per tutti gli ordini di istruzione. Perché non c’è soltanto la condivisione di un percorso, ma l’autostima che deriva, per la persona disabile, nel vedersi messa alla prova nello stesso ambito scolastico degli altri. Il discorso vale anche per i genitori di questi bambini/adolescenti, che vedono i loro figli apprendere alle stesse condizioni degli altri.

Ma vediamo più in dettaglio la situazione della persona sorda: il diritto raggiungere vertici dell’istruzione senza barriere ostacoli dovrebbe avvenire facendo sì che sia libera di decidere cosa studiare e dove. Però, spesso, uno studente con disabilità uditiva non ha la libertà di scelta ma solo dei vincoli legati alla presenza degli assistenti alla comunicazione, dei mediatori culturali o di insegnanti che sanno comunicare con una persona sorda – segnalante o meno¹⁹. Di più, la scuola pubblica dovrebbe non solo garantire insegnanti specializzati, ma anche valorizzare la figura professionale per il sostegno come “insegnante” egli stesso, non “assistente del docente”²⁰. Inoltre non dovrebbe essere imposto un tetto massimo di ore di assistenza, nel senso che l’educando non può avere sostegno per alcune ore e per altre no ma deve esserci continuità (rispettando sempre il tetto massimo delle 24 ore settimanali per ogni docente) per garantire il rispetto dei diritti educativi. Così come non si può imporre un numero limitato di posti per insegnanti di sostegno, andando a indebolire le tutele dei diritti dell’educando come giustamente rimarca la sentenza della Cassazione del 2010.

L’integrazione del bambino sordo a scuola inizia da tre passaggi: la visita audiologica, la certificazione da richiedere alle ATS (Agenzie di tutela della salute) e la richiesta del sostegno alla scuola con la presentazione di queste

¹⁹ Due esempi sono la scuola Jacopo Barozzi il liceo artistico Caravaggio di Milano; la prima con servizio di assistenti alla comunicazione mentre il secondo deve il riconoscimento di scuola accessibile alla passione di un insegnante che si prodigò per farsi che l’istituto fosse senza barriere.

²⁰ Questa che sembra una digressione linguistica con le due figure, con compiti differenti, sullo stesso piano se consideriamo l’obiettivo: l’educazione di una persona. Se l’educando percepirà una coesione d’intenti delle figure che sono intorno a lui, ci saranno più possibilità che riponga il loro la sua fiducia.

documentazioni. In Italia, secondo l'Istat, ci sono circa 850.000 persone con problemi di udito a diversi livelli, di queste circa 92.000 sono su persone sorde prelinguali, disseminati su tutto il territorio con una preferenza sulle isole²¹. Nella scuola, secondo il MIUR, l'incidenza di alunni con disabilità uditiva nei diversi ordini è complessivamente del 2,7% nel 2014/15; la distribuzione tra gli ordini si presentava come segue²² (ed era stabile dal 2005/2006 con 5971 alunni sordi²³):

Ordine Di Scuola	V.a.	Incidenza .%
Infanzia	867	3,9
Primaria	2065	2,4
Secondaria di I grado	1388	2,1
Secondaria di II grado	1897	3,2
Totale	6217	2,7

Secondo una pubblicazione della Provincia di Milano²⁴ per l'anno scolastico 2011-2012 sono stati erogati €3.610.000 per gli assistenti alla comunicazione²⁵, per 565 studenti (di ogni ordine grado), con diverse disabilità: visiva, visiva associata ad altre disabilità, uditiva, uditiva associata ad altre disabilità. Questi dati si riferiscono ad una parte di territorio ove livello di accessibilità è tra i più alti in Italia e nonostante questo l'intervento non è linea con le sentenze della Corte di Cassazione, ma anche così evidente come le ore degli assistenti non bastino per coprire i bisogni di tutti gli studenti. Se pensiamo poi che i livelli assistenziali e i servizi minimi non sono così definiti e garantiti su tutto il territorio, si comprende quanto può essere diverso nascere in una regione piuttosto che un'altra.

L'investimento ridotto in termini di figure come AC, spiega come mai diversi studenti sordi si trovano ad abbandonare gli studi o non continuare fino a

²¹ Si tratta di una rilevazione risultato di un'analisi sulle *Condizioni di salute ricorso ai servizi sanitari integrata con l'indagine sui pressanti di residenziali socio-assistenziali*, <<https://www.istat.it/it/archivio/5471>
<<https://indata.istat.it/presa/>>.

²² Per la provincia di Bolzano non sono disponibili dati disaggregati per tipologia di disabilità. Fonte: MIUR – DGCASIS – Ufficio Statistiche Studi – Rilevazioni sulle scuole.

²³ Rapporto sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR luglio 2013), pag. 23, <http://www.istruzione.it/allegati/2014/FOCUS_DISABILITA-SOSTEGNO_AS_2011_2012.pdf>. Purtroppo è difficile reperire dati antecedenti al 2000, questo a causa di vari fattori tra cui: utilizzo del termine ombrello handicappato senza una suddivisione per "tipologia di disabilità" oppure unendo persone sorde e persone cieche nelle stesse statistiche.

²⁴ Cfr. Provincia di Milano (2012), *Servizi di senso. Esperienze e prospettive dei servizi lombardi per la disabilità sensoriale*, Centro stampa Provincia di Milano. Provincia di Milano (2012), *Attività ed interventi nei servizi delle Province lombarde per la disabilità sensoriale*, Centro Stampa Provincia di Milano.

²⁵ Non esiste un chiaro riferimento legislativo della figura di assistente alla comunicazione, che non sostituisce l'insegnante di sostegno ma coopera con quest'ultimo. Il ruolo dell'assistente alla comunicazione di mediare, fare da ponte, tra bambino sordo/ipoacustico e l'ambiente scolastico. Tale mediazione viene con la traduzione lis ho ripetendo oralmente di fronte al bambino ciò che avviene in classe, che viene detto da compagni insegnanti. Inter modo il bambino non perderà concetti perché costretto a distogliere lo sguardo.

completamento del percorso ai livelli desiderati. Infatti, anche la mancanza di strumentazioni inadeguate e barriere della comunicazione rendono complicato seguire le lezioni, si devono fare molti o tutti gli esami senza frequentare l'università, quindi privandosi di relazioni nuove, nuove amicizie, esperienze di gruppo, condivisione di esperienze personali e molto altro. Purtroppo non ci sono dati certi sui numeri dell'abbandono scolastico da parte di studenti con disabilità uditiva, potremmo solo fare delle inferenze analizzando i dati delle iscrizioni in tutti gli ordini e gradi rispetto al numero totale delle persone sorde in età scolare in Italia.

Manca l'informazione: surrealismo e bilinguismo

Gli studenti con disabilità uditiva, inoltre, sperimentano in prima persona una diffusa disinformazione sulla disabilità uditiva, denunciata non solo dalle associazioni di categoria ma anche dagli esperti del settore sanitario ed educativo. Infatti anche se la legislazione riconosce la sordità, o handicap uditivo²⁶, per varie ragioni tende a considerare le persone sorde/ipoacusiche tutte uguali, ossia con pari necessità. Ma di fatto **non tutti gli studenti hanno bisogno di un interprete scolastico o assistente alla comunicazione**; esistono persone sorde segnante e altre che si esprimono con metodo percettivo/orale: esse hanno identità molto diverse. In entrambi i casi possono affidarsi all'apparecchio acustico, all'IC (impianto cocleare) o a nessuna delle due opzioni. Le persone che non usano la lingua dei segni sono etichettate come "oraliste" e si affidano esclusivamente la lettura labiale. La consapevolezza di questa piccola differenza di approccio può cambiare in modo radicale l'atteggiamento che una persona verso gli altri, la società, se stessa, i pari e il suo lavoro. Sembra emergere una volontà delle persone autodefinitesi "segnanti" di essere riconosciute come tali e, ad esempio, vogliono inserirsi in una società che ne garantisca la libertà di espressione, anche accettando alcuni contesti di separazione. Gli "oralisti" si sentono forse maggiormente inclusi nella società e percepiscono meno una identità di persona sorda rispetto ai "segnanti"²⁷. Bat-Chava²⁸ ha distinto tre differenti tipi di identità, che le persone sorde possono avere: culturalmente udente, culturalmente sorda e biculturale. Le sue ricerche mostrano come le ultime due categorie di persone mostrino un più alto livello di autostima.

Le differenze sin qui descritte obbligano l'educatore a comprendere le sfumature che distinguono gli studenti sordi. Non significa che si intervenga in modo più o meno efficace a seconda che la sordità sia lieve, media, grave, profonda o

²⁶ Diverse norme, leggi, regolamenti, provvedimenti, decreti riportano la dicitura handicap o simili, quando dal 2001 (con la pubblicazione dell'ICF) l'organizzazione mondiale della sanità ha abolito questa parola per descrivere una persona con disabilità in quanto non ha alcun valore realmente descrittivo (fonte OMS).

²⁷ BAT-CHAVA Y. (2000), *Diversity of the Deaf Identities*, in "American Annals of the Deaf", 145, 5, pp. 420-8.

²⁸ *Ibidem*.

con IC. Significa che l'intervento si baserà sul pieno rispetto dell'unicità dell'uomo al di là dello stato di salute riscontrato. In altri termini, per programmare un intervento non posso confrontare due situazioni di due persone diverse, mi concentrerò invece solo sull'individuo e sul suo rapporto con l'ambiente.

La scelta personale del “sostegno tecnologico” e le ricadute per il formatore

È evidente che l'approccio educativo dovrà tenere conto delle sfumature individuali della sordità. Ad esempio in che modo un educatore sia procedura persona con IC? Da un punto di vista medico si tratta di una persona non più sorda, che si avvicina molto all'essere utente. Per un educatore, invece, è una persona che ha un alto livello di percezione uditiva solo fino a quando l'IC è attivo e collegato, ma sarà da valutare anzitutto se oltre alla tecnologia c'è un'accettazione della persona verso il suo impianto.

Quanto una protesi o altro sostegno tecnologico, l'IC deve essere accettato dalla persona come parte di sé, nascondere o non parlarne si rivelano solo palliativi. Spiegare all'educando la situazione, con il sostegno dei genitori, permetterà di provare un senso di accettazione attraverso cui si formerà un'idea di sé più soddisfacente. Infatti, la mancata percezione del sé reale finisce per limitare la possibilità di agire della persona, che non distingue livelli di performance da quelli di capacità²⁹, inoltre non permette all'educatore di comprendere quale sia il potenziale su cui lavorare e da sviluppare.

Occorre riflettere su un rischio che sembra diffuso in Italia. Erroneamente si ritiene che l'uso di un IC escluda qualsiasi forma di comunicazione, oltre la parola, perché la persona è ormai “utente”. Questo è un limite alle possibilità di conoscere altre persone con sordità che hanno scelto percorsi differenti. Viene in sostanza fatto passare il messaggio che la scelta corretta sia solo una, ossia l'impianto cocleare. Perché una persona sorda dovrebbe usare la LIS quando c'è l'IC? Cosa impedisce ad una persona con IC imparare la LIS? L'azione degli educatori non dovrebbe porre dei limiti alla curiosità e al volere dell'educando di comprendere che percorsi sono personali e non esistono scelte sbagliate.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definiva, nel 1980, il bambino ipoacusico come colui “la cui acuità uditiva non è sufficiente a permettergli di imparare la sua lingua, di partecipare alle normali attività della sua età, di seguire con profitto l'insegnamento scolastico generale”. Questa obsoleta definizione, modificata dalla stessa Organizzazione, ha contribuito, forse, a creare un errato preconcetto per cui una persona sorda che non usa l'IC o l'apparecchio acustico non possa parlare. Questo non corrisponde a verità.

²⁹ Secondo l'ICF con *performance* si definisce ciò che un individuo fa nel suo ambiente attuale, quindi un coinvolgimento in dimostrazione di vita. Con *capacità* si definisce l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione.

Possiamo dire che avrà un controllo differente della sua voce a seconda del lavoro fatto con il logopedista e delle interazioni con altre persone; in taluni casi può provare un senso di inadeguatezza nel rendersi conto che i suoni emessi – più o meno “gutturali” – necessitano di maggior attenzione da parte dell’interlocutore per essere compresi.

Un educatore non deve fermarsi a quest’ostacolo perché, involontariamente o indirettamente, critica una scelta. Lavorare sul potenziale vuol dire prendere atto di una diagnosi, di una scelta di percorso (IC, apparecchio acustico, lingua dei segni) fatta dalla famiglia o dell’educando stesso e concentrarsi quindi solo sul resto, provare ad andare oltre. La persona sorda ricorre alla voce ogni qualvolta costretta, anche per la mancanza di accessibilità³⁰. Ci sono casi in cui l’aver scelto la LIS può essere un vantaggio, ammesso che sostegni all’istruzione siano garantiti. Consapevoli che la famiglia è il primo nucleo educativo, i genitori saranno i primi che un bambino prenderà come esempio, potenziale imitativo. Nel caso in cui genitori dell’educando fossero sordi insegnanti, l’uso della lis permetterebbe di salvaguardare un legame non solo emotivo ma anche comunicativo-relazionale all’interno del nucleo familiare. Tale legame non sarà positivo solo per l’educando ma anche per i genitori stessi, che potranno apprendere e crescere con lui, comunicare, condividere informazioni, concetti appresi tra i banchi di scuola. Pensando al caso inverso, in cui genitori sono udenti e il figlio sordo, l’educatore dovrà comunque salvaguardare il rapporto genitore figlio. Lavorando sui genitori si può arrivare ad una completa accettazione del figlio così com’è. Arrivare ad accettare che la responsabilità per la sordità della progenie non è loro e che sordo non vuole dire diverso. Se si creano le basi per un ambiente accogliente, il figlio si sentirà accettato con l’IC, apparecchio acustico e/o con l’uso LIS. Dopo che l’ambiente sarà pronto ad accogliere si potrà iniziare a lavorare sul potenziale e sulle qualità presenti in modo più efficace. Anche nel terzo caso, in cui sia genitori che figli siano sordi/ipoacusici, la dinamica imitativa del fanciullo non avrà bisogno di interventi specifici, perché esso vedrà i suoi genitori affrontare le sue medesime difficoltà quotidiane; oltre questo prenderà strategie, magari non le più efficaci, per aggirare alcuni ostacoli. La relazione biunivoca, genitori-figli, può essere un facilitatore di enorme importanza.

Come affermava Lev Vygotskij³¹, l’avvertire la sordità come un handicap dipende dal modo in cui il bambino viene percepito, accolto e inserito. Dapprima in famiglia e poi nel contesto sociale. Egli avverte l’handicap solo indirettamente o secondariamente, come risultato delle sue esperienze sociali³².

³⁰ In cui versa l’Italia, denunciata più riprese dalle Nazioni Unite sulla base delle linee guida/indicazioni della convenzione di New York del 13 dicembre 2006 sui diritti delle persone con disabilità ratificata come legge n. 18 del 2009, <https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persono_disabili.pdf <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/09018l.htm>>.

³¹ Psicologo sovietico, linguista e padre della scuola storico-culturale.

³² LEV VYGOTSKIJ (2008), *Pensiero e Linguaggio*, Editori Laterza, Roma.

Il lavoro educativo nel territorio: quali figure professionali

Ampliando il punto di vista sull'ambiente, è necessario che il formatore sappia quali reti di servizi sono presenti sul territorio. Le associazioni nazionali, regionali e comunali, delle persone sorde sono un valido canale di diffusione delle informazioni, nonché un sostegno alle persone. Considerando esclusivamente la sordità, associazioni o enti come ENS (Ente Nazionale Sordi), ALFA (Associazione Lombarda Famiglie Audiolesi), la Fondazione Pio Istituto dei sordi, ASI (Affrontiamo la Sordità Insieme), AFACANTU (Associazioni Famiglie Audiolesi Cantù), AIES (Associazione Italiana Educatori Sordi), Vedo Voci ONLUS, COOP DIRE, FIADDA (Famiglie Italiane Associazione per la Difesa dei Diritti degli Audiolesi) e molte altre sono ormai presenti in ogni regione italiana. Questa realtà così differenti hanno una visione quanto mai diversificata e plurale di come arrivare all'inclusione della persona sorda, di quale sia il metodo migliore, il percorso più adeguato o più in generale quale sia la "scelta giusta" per rendere la persona sorda maggiormente parte della società, al pari di tutti gli altri. Tali dibattiti e diatribe dentro l'universo culturale e sociale dei sordi non hanno sempre giovato alla causa, tuttavia è con queste forse che il formatore dovrà confrontarsi. Non si vuole qui affermare che il pedagogo e l'educatore sicuramente cambieranno le cose. Ogni figura professionale intorno alla persona sorda ha un suo ruolo e solo se queste figure collaborano, creando un percorso lineare, l'attuale realtà italiana vedrà un cambiamento.

- Senza la diagnosi precoce non potremmo intervenire per tempo perché non sapremmo nulla sul tipo di sordità;
- senza l'audiologo non sapremo se c'è o meno un residuo uditivo, utile informazione perché si occupa di apparecchi acustici o IC;
- senza le associazioni di categoria molte famiglie sarebbero spaesate per mancanza di informazioni o informazioni parziali;
- senza l'educatore e il pedagogo il percorso educativo della persona sorda sarebbe affidato a docenti di ruolo non preparati a questo incarico, indipendentemente dalla volontà e impegno messi in campo;
- senza gli assistenti alla comunicazione non verrebbe garantito il principio di informare ed essere informati, il diritto allo studio e non solo;
- senza gli interpreti si violerebbero i più basilari diritti di libertà e diritti sociali;
- senza il logopedista l'attività terapeutica per la rieducazione delle disabilità comunicative e cognitive, utilizzando terapie di abilitazione e riabilitazione della comunicazione e del linguaggio verbale non verbale non sarebbe possibile;
- senza una stretta collaborazione tra l'insegnante titolare e l'insegnante di sostegno – ed eventualmente assistenti alla comunicazione/interpreti – non si interverrebbe in maniera efficace nella stesura di una didattica adatta alla persona con sordità.

Una piccola parentesi richiede anche la figura dell'educatore sordo. Fin qui è stato usato il termine *educatore* indipendentemente che ci si riferisca ad una persona assurda od una utente. Ma non è lo stesso. Aver provato su se stessi cosa significhi superare ostacoli e barriere non solo personali, crea buone basi per l'instaurarsi di un rapporto di reciproca fiducia molto intenso tra educando ed educatore sordo. L'educatore sordo costituisce un modello che non va confuso con l'assistente alla comunicazione o il docente LIS. L'educatore sordo ha una competenza nella LIS oltre che una competenza pedagogica. Esso interviene sull'educando fornendo: un'identità, una lingua e una cultura (che può essere udente, sorda o entrambe). Avere una figura di questo tipo, a scuola, significa avere un modello di riferimento che ha superato ostacoli non solo scolastici, divenendo un riferimento quanto il docente di ruolo.

Obiettivo del percorso educativo non è ridare l'udito la persona sorda o ipoacusica, non sta nella scelta della lingua, ma come trarre il meglio del modo con cui educando deciso di esprimersi. Scegliere con l'educando e per l'educando il percorso più adatto a sviluppare le sue capacità, pianificando un percorso che può valorizzare al meglio le sue qualità. L'educatore e il pedagogoista devono creare una rete intorno alla persona ed essere specializzati più possibile sulle conseguenze che la sordità ha sulla persona da questa rispetto l'ambiente in cui si inserisce, a vari livelli (lavoro, scuola, amicizie, pari, insegnanti, famiglia). Devono quindi avere una **visione globale** che miri ad un **intervento locale/specifico**, così a pianificare un intervento per la persona con la persona l'interno del suo ambiente.

Alcuni buoni risultati

Queste prerogative non esistono situazioni impossibili da affrontare. È sorprendente constatare come alcuni interventi, inizialmente ritenuti inadatti, abbiano avuto successo. Ad esempio, la Dr.ssa Giulia Cremaschi Trovesi³³ ha lavorato con oltre 400 persone sorde – con IC, apparecchio acustico e diversi livelli di sordità – usando la *musica* (“Il corpo Vibrante”³⁴). L'ipotesi di partenza è che la memoria acustica di un bambino non si formi a partire dalla nascita ma dall'utero materno, attraverso suoni del corpo materno, suoni esterni e la voce materna. Secondo la teoria della Dott.ssa Cremaschi, l'essere umano nasce ricco di esperienze uditive. Se dopo la nascita non posso sentire suoni posso percepire in altro modo, attraverso vibrazioni. La sfida della Dott.ssa Cremaschi è stata vinta sfruttando la **motivazione intrinseca**³⁵ nella persona sorda di

³³ Musicoterapeuta certificata UNI, Fondatrice del modello Musicoterapia Umanistica, Formatore, Supervisore, Presidente Associazione Pedagogia Musicale e Musicoterapia, Presidente Federazione Italiana Musicoterapeuti, <<http://www.musicoterapia.it/Cremaschi-Trovesi-Giulia.html>>.

³⁴ <<http://www.musicoterapia.it/Il-Corpo-Vibrante-Teoria-pratica-ed.html>>.

³⁵ La *motivazione intrinseca* la volontà di compiere un atto che sorge nella persona e senza influenze esterne. Si differenzia dalla *motivazione estrinseca*, che non dipende dalla persona (Es: studio medicina per-

voler capire cosa sia la musica. Maggiore sarà livello di autodeterminazione – che si sviluppa solo con una forte motivazione intrinseca – e meno la persona sarà propensa ad abbandonare il progetto/percorso. Al termine del percorso, infatti, I soggetti hanno potuto comprendere come la musica e i suoni non passino solo attraverso le orecchie ma anche attraverso le vibrazioni. Con questa tecnica il bambino sordo stimola una memoria sonora già presente, che prima si diffondeva attraverso una risonanza liquida (nel grembo materno) poi con una risonanza aerea³⁶.

Concludendo, per il formatore è essenziale riconoscere il **potenziale sommerso**³⁷ tendendo sempre ad una prestazione migliore della precedente, sfidando se stessi e propri traguardi personali. Così facendo il concetto stesso di disabilità come diversità o differenza perde di senso. La disabilità viene quindi declinata come l'incapacità di ascoltare la persona che abbiamo di fronte a noi, rendendo difficile creare relazioni armoniche con il suo ambiente. In tal senso, **un educatore che vede, sente, cammina ma non sa ascoltare non potrà generare autostima negli altri**. Parimenti, un ambiente accessibile non è un ambiente fatto su misura per le persone con disabilità, ma un ambiente dove il concetto stesso di disabile non sia presente.

La sfida educativa non è educare le persone sorde o aiutarle ad integrarsi. Questo presente offre le tecnologie e le figure professionali utili perché ciò avvenga senza ricorrere operazioni speciali. In ottica più generale la sfida educativa sta nell'educare alla libertà, ma per farlo bisogna fornire tutte le alternative possibili³⁸.

ché mio padre è medico), e dall'*amotivazione*, che è l'assenza di motivazioni utili ad intraprendere un'azione. Con lo sviluppo della motivazione intrinseca si nota un aumento di piacere nello svolgere attività, etica, divertimento, ma soprattutto sviluppo di competenze. EDWARD L. DECI (1975), "Intrinsic Motivation", Plenum Publishing Company Limited University of Michigan.

³⁶ Ci sono altri esempi di casi resi possibili come le ricerche Sulla pasticceria celebrale in soggetti con sordità pre-linguale e post-linguale. Tra queste merita di essere menzionata una in particolare, condotta da neuroscienziati della University College di Londra e della Linköping University di Stoccolma, che distinguono il contributo dei fattori sensoriali e di quelli cognitivi nei fenomeni di riorganizzazione neuronale <<https://www.nature.com/articles/ncomms2463>>. Sono state considerate persone sorde dalla nascita, la cui lingua madre è una lingua dei segni (Ethnologue ha classificato oltre 100 lingue dei segni: <<https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>>). Sviluppo linguistico differente tra gruppi di individui. Sottoponendo diversi stimoli, grazie alle tecniche di neuroimaging, i ricercatori hanno verificato che la corteccia temporale superiore dell'emisfero sinistro è coinvolta nell'elaborazione del linguaggio indipendentemente dal canale con cui si presenta, orale (sonoro) o lingua dei segni (visivo). Senza entrare troppo nei tecnicismi, risulterebbe che le regioni corticali possono conservare la loro natura di elaborare input per la comunicazione adattando l'elaborazione al tipo di segnale sia livello sensoriale che cognitivo.

³⁷ Con potenziale sommerso si intendono le capacità non gestite. Sono le potenzialità che un educando ha ma che talvolta non vengono tenute in considerazione dall'educatore. Immaginiamo uno studente di musica che non sa leggere uno spartito ma traduce e riproduce la musica ad orecchio e senza sbagliare.

³⁸ Il fatto che l'Italia – insieme a Lussemburgo – non abbia ancora riconosciuto la lingua dei segni, contro ogni idea alla base delle direttive europee e contro l'esempio fornito dalla maggior parte degli Stati europei, è qualcosa contro cui l'educatore da solo non può nulla.

La direzione verso cui una piattaforma per la formazione integrale delle persone con disabilità dovrebbe tendere include, secondo me:

- Un maggior riconoscimento professionale, la proposta di legge Iori-Santerini³⁹ agirà in tal senso per le figure di educatore e pedagogo. Ma bisogna estendere riconoscimento anche gli assistenti alla comunicazione senza cui un progetto educativo, in taluni casi, non potrebbe essere messo in atto. Il loro lavoro e la loro specializzazione sono necessarie in aula e per una più esaustiva compilazione dei PEI e PDP.
- Un maggiore impegno nella ricerca porterà la creazione di nuovi percorsi formativi, scolastici ed extrascolastici sempre più efficaci e deficienti. Una ricerca che deve anche guardare al passato, con valutazioni basate sui progressi e sui livelli di inclusione raggiunti.
- Un livello sempre maggiore di specializzazione, evitando così che le figure non preparate vengano a contatto con bambini, ragazzi, adolescenti portatori di condizioni che esse nemmeno riconoscono.
- Essere presenti come figure professionali (educatore e pedagogo) là dove si prendono decisioni inerenti l'educazione scolastica e alla formazione continua, sia nella scuola che nei servizi extrascolastici, nei servizi per la genitorialità e la famiglia, nella promozione della transizione scuola lavoro.

³⁹ <<http://www.camera.it/leg17/126?pdI=2656>>.

Renza Cambini*

Formazione con le persone sorde

Riflessioni e domande
a partire dall'esperienza
e da alcune letture

Partendo dall'esperienza di più di dieci anni di formazione di persone sorde adulte, prevalentemente in ambito informatico – anche sul posto di lavoro – questo articolo pone alcune domande nate da riflessioni personali¹, dall'interazione con gli esperti e gli allievi dei corsi per assistenti alla comunicazione, educatori, traduttori e interpreti, e stimolate da alcune letture.

Il termine *letture* nel titolo anticipa il significato delle “citazioni” e spiega perché sono collocate nel corpo dell'articolo. Considero infatti i loro autori dei compagni di viaggio a volte cercati, a volte incontrati per caso; le loro idee, spunti, punti di vista, hanno fatto nascere domande o riformulato le mie.

Se non possiamo comunicare oralmente, perché non scrivere...?

Ogni essere vivente è circondato, come da una bolla di sapone, dal suo ambiente specifico, che è popolato da quelle caratteristiche che dipendono dall'organismo stesso. Se, nel ricostruire l'ambiente di un essere vivente, noi entriamo in questa bolla di sapone, allora il mondo subisce delle profonde trasformazioni: molte caratteristiche scompaiono, altre sorgono, e si trova un mondo completamente nuovo. VON UEXKLL²

Quando abbiamo progettato i primi corsi OPPI nel 2000, abbiamo dato per scontato che, in anni in cui l'interfaccia utente non era grafica come ora, ma ancora prevalentemente testuale, la persona sorda non trovasse ostacoli nell'accesso; anzi l'uso degli strumenti e dei servizi offerti dalla rete avrebbe dovuto

* Architetto, si è interessata fin dall'inizio più agli aspetti metodologici che pratici della progettazione, che ha poi trasferito nell'attività di insegnante e di formatore. Ora si occupa di formazione degli adulti sia in ambito aziendale che pubblico, soprattutto con riferimento all'informatica, alla grafica e alla sistemica. È socia OPPI dal 1982.

¹ Rimando agli articoli apparsi su questa stessa rivista, riportati in bibliografia, redatti insieme ai colleghi dello staff di docenza e coordinamento dei corsi.

² In LUDWIG VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Oscar Mondadori, Milano, 2004, p. 344.

to offrire nuove opportunità di comunicazione a persone che non potevano utilizzare il telefono, cosa che è effettivamente avvenuta successivamente, come tutti ora possiamo constatare.

Ma presto abbiamo imparato che le persone sorde non sono immerse nella lingua come gli udenti. Per comunicare usano il canale visivo; sia che seguano il labiale, sia che utilizzino la lingua dei segni (LIS), entrare in una relazione linguistica per loro è un atto non automatico bensì volontario. Per esempio, ricordo la lentezza con la quale i nostri corsisti sordi uscivano dall'ambiente scolastico dopo i corsi, perché è difficile per chi utilizza una lingua visiva chiacchierare e camminare contemporaneamente, soprattutto in gruppo.

Si pensi che in un aula informatica l'utente sordo impegna un unico canale, quello visivo, per seguire il docente, l'interprete, la lavagna e il video del proprio computer. Se la soglia di attenzione standard è 40-45 minuti, quanto andrebbe ridimensionata, per un utente sordo?

Di questa diversità normalmente non ci accorgiamo perché, apparentemente, il sordo si muove nell'ambiente in un modo che non ci appare diverso dal nostro.

In una significativa lezione il Professor Renato Pigliacampo³ ci raccontò di come la sordità, causata a 12 anni da una malattia, avesse prodotto in lui la progressiva perdita del dialetto; da qui il suo rammarico per non riuscire a spiegare alla mamma che l'uso dell'italiano con lei e in famiglia non fosse un modo di rimarcare la distanza dal tessuto familiare, ma semplicemente il risultato dell'impossibilità di mantenerlo senza il sonoro. Mi sono ricordata che il mio babbo, al ritorno di brevissimi soggiorni a Firenze dalle sue sorelle, utilizzava una parlata fiorentina che pareva totalmente perduta, ritrovandosela così, spontaneamente, solo a seguito di un breve riaccostamento a quella "traccia sonora". Con la stessa velocità, nuovamente scompariva.

Per noi udenti è difficile immaginare la parola scritta slegata dal suo suono e quindi immaginare l'"oggetto" testo come un elemento a sé stante.

Noi percorsi formativi OPPI, il testo è stato usato con le persone sorde, in molti modi e per diversi scopi:

- comunicare le informazioni e gli avvisi: a parte sporadiche esperienze che hanno reso possibile l'uso del telefono grazie alla mediazione di un familiare, di un collega o di altri servizi ponte, questi passaggi informativi sono avvenuti e ancora avvengono con SMS (whatsapp) e posta elettronica⁴;

³ Renato Pigliacampo (Recanati, 29 settembre 1948 – 29 giugno 2015) è stato uno scrittore, poeta e saggista italiano docente di Psicopatologia del minorato sensoriale e di Laboratorio dei linguaggi per il sostegno nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata. Sordo dall'età di 12 anni a causa di una meningite, è noto anche a livello internazionale avendo rivestito, per l'Italia, nella Federazione Mondiale, dapprima l'incarico di membro del dipartimento Arte e Cultura, poi nella commissione pedagogico-psicologica.

⁴ Il sito <<https://live.veasyt.com/interpretelis>> offre oggi un servizio di video interpretariato professionale da remoto, su computer e tablet, nelle lingue verbali e nelle lingue dei segni.

- trasmettere il materiale dei corsi (presentazioni power point o dispense);
- dare le consegne sia in presenza sia a distanza e le prove d'esame;
- restituire i risultati degli esercizi effettuati dai corsisti.

Dunque, ci si aspettava un rischio minimo (o addirittura nullo) di incomprendimento o incomunicabilità. Invece, la difficoltà dei corsisti sordi a produrre e interpretare il testo scritto è apparsa subito ed è diventata sempre più evidente, soprattutto quando l'utenza era più giovane, più lontana da reali pratiche e necessità lavorative e proveniente da paesi diversi, da culture e lingue molto lontane non solo geograficamente. Abbiamo riscontrato una forte differenza di competenza linguistica tra gli anziani, educati negli istituti, e i giovani appena usciti da esperienze scolastiche variabili e non sempre positive. C'è da domandarsi: “la scuola di tutti” è riuscita a costruire un ambiente educativo adatto a dare risposte efficaci alle diversità che accoglie?

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 1 - Scegliere un numero limitato di termini

Noi esseri umani siamo sistemi viventi che esistono nel linguaggio.

I nostri domini cognitivi, cioè i nostri domini di azioni adeguate, si attuano nel dominio dell'agire linguistico. Quando si possiede un linguaggio non c'è limite a quello che si può descrivere, immaginare, mettere in relazione.

MATURANA H., VARELA F.⁵

Esiste in internet la pubblicità di un software che “riscrive” il testo, allo scopo di renderlo accessibile per chi ha difficoltà linguistiche, che viene descritto dai suoi creatori come “basato su frasi piatte, senza l'uso di subordinate”. Leggere espressioni di questo tipo mi crea un certo disagio, tuttavia devo riconoscere di aver seguito spesso questa strategia con le persone sorde.

Nel 2010, su indicazione di AICA, un gruppo di docenti dell'équipe informatica dell'OPPI (costituito da: Sabrina Butera, Renza Cambini, Mario Gabbari, Roberto Gagliardi, Luigi Gilberti) ha completato la revisione, per le persone sorde, dei Test d'esame per la verifica delle conoscenze e delle abilità richieste per superare il test della Certificazione ECDL ImageEditing. Queste le indicazioni e attenzioni dichiarate nella relazione che ha accompagnato il lavoro:

1. la formulazione delle domande è stata modificata ponendo il verbo, che descrive l'azione da svolgere, in forma infinita all'inizio di ogni frase;
2. il verbo utilizzato per descrivere l'azione è stato individuato scegliendo, tra i diversi sinonimi, quello più prossimo al segno che la persona sorda utilizzerebbe;

⁵ MATURANA H., VARELA F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987, p. 203.

3. per i verbi e per i sostantivi che necessariamente devono essere utilizzati nella domanda, e che fanno parte in modo specifico dell'ambito disciplinare tecnologico, verrà costituito a parte un glossario (in accompagnamento da utilizzare durante il percorso di apprendimento);
4. l'ordine delle operazioni richieste nelle domande è stato ricostruito in modo da dare una struttura sequenziale operativa coerente con le procedure previste;
5. la domanda è necessariamente formulata in modo sintetico e richiede una interpretazione "discreta" (un solo concetto/operazione per volta);
6. data la struttura linguistica propria della Lingua delle persone sorde, le domande sono formulate evitando le subordinate e le frasi indirette;
7. la forma del testo richiama visivamente la struttura sequenziale: prima/poi.

Nelle versioni del software dei primi anni 2000, semplificare il linguaggio poteva sembrare un'operazione inutile. Infatti i comandi venivano dati tramite i Menu e questi non sono altro che frasi minime, cioè un "semplice" elenco di verbi, declinati al modo imperativo, che rappresentano le azioni possibili (apri, salva, copia...).

I comandi inoltre sono comuni ai diversi software (Word, Excel, Power Point ecc.); quindi la spiegazione del loro significato pareva dover innescare quel meccanismo generativo che favorisce l'esplorazione e l'apprendimento spontaneo... Ma allora, perché con le persone sorde questo scatto di autonomia, normalmente, non si verificava?

Ce lo spiegò tempo dopo un bravo docente di LIS, sordo, che volendo rivendicare il valore della lingua dei segni in polemica con i suoi denigratori, ci disse: "la Lingua dei segni è molto più ricca dell'italiano – voi dite semplicemente tagliare – noi abbiamo molti segni per tagliare e mi ha mostrato i segni per tagliare la carta, tagliare i capelli, tagliare il legno...".

Ecco due letture che dimostrano... come questa non sia una particolarità delle sole lingue dei segni.

IL TEMPO

Classi temporali nei sostantivi non sono rare nelle lingue americane. Come noi possiamo parlare di futuro marito o di un marito defunto, così molte lingue indiane esprimono, di ogni sostantivo, la sua esistenza nel presente, nel passato e nel futuro, il che è loro tanto necessario per la chiarezza quanto lo è per noi la distinzione tra singolare e plurale. FRANZ BOAS⁶

⁶ FRANZ BOAS, *Introduzione alle lingue degli indiani d'America*, Edizioni Ghibli, 2014, p. 66.

Nel linguaggio dei Navaho (cfr. Kluckhohn e Leighton, 1951) i tempi sono assai poco sviluppati; l'accento è sui tipi di attività, e si distinguono degli aspetti dell'azione che sono durativi, perfettivi, ripetitivi, iterativi, optativi, semifattivi, momentanei, progressivi, transitivi, volitivi, ecc. La differenza tra questi linguaggi può essere definita affermando che il principale punto di interesse della lingua inglese è il tempo (e questo vale, in generale, per il linguaggio indo europeo), quello della lingua Hopi è la validità, e quello della lingua Navaho è il tipo di attività (comunicazione personale del Prof. Kluckhohn).

BENJAMIN LEE WHORF⁷

Un esempio concreto: la prima volta che abbiamo affrontato il formato pagina in Word, usato il termine “impostare” (setting), per indicare con un verbo un concetto, una procedura specifica. L'assistente alla comunicazione ha usato un segno che rimandava all’“imbucare una lettera”, ma in quel momento non ho pensato che dovesse essere necessariamente un errore, perché nella lingua italiana è normale che uno stesso termine abbia significati diversi apparentemente anche molto distanti tra loro, come evidenzia questo brano:

“... Prendiamo per esempio il sostantivo “banda”... il dizionario esporrà con chiarezza i diversi concetti, tutti ben distinti l'uno dall'altro e tutti inclusi nella stessa parola “banda”. Poi si fermerà come se ognuno di questi significati così precisi fosse stato reso in modo perfettamente chiaro e fosse nettamente separabile da tutti gli altri... Tutto ottimo, eccetto che in questo modo si dà l'impressione che ognuno di questi significati più specifici della parola sia di per sé omogeneo e nient'affatto problematico, come se non ci fosse nessun possibile rischio di confondere ciascuno di loro con uno qualunque degli altri. Ma tutto ciò non si avvicina neanche lontanamente alla realtà, perché i sotto significati sono spesso strettamente connessi (per esempio la riga colorata e la banda delle frequenze o il gruppo di malviventi e l'allegra compagnia di amici) e perché ognuno di questi significati, che si ritengono chiari e distinti, costituisce di per sé un abisso senza fondo di complessità. Per quanto i dizionari diano l'impressione di analizzare le parole fin nei loro più piccoli atomi, tutto ciò che in realtà fanno è soltanto scalfirne la superficie.”

DOUGLAS HOFSTADTER EMMANUEL SANDER⁸

⁷ *L'ipotesi di Whorf* in LUDWIG VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Oscar Mondadori, Milano 2004, p. 338.

⁸ DOUGLAS HOFSTADTER, EMMANUEL SANDER, *Superfici ed essenze, l'analogia come cuore pulsante del pensiero*, Edizioni Codice, Torino, 2015, p. 4.

Ho scoperto tempo dopo invece che quel segno era veramente sbagliato; ma ciò a cui mi riferisco qui non è un problema di lessico, piuttosto una domanda più generale che riguarda il rapporto tra linguaggio e modo di pensare. Procedendo con l'esempio se la lingua dei miei interlocutori pone il focus sull'oggetto piuttosto che sul verbo, come tradurre didatticamente i comandi in modo da rendere esplicita l'operatività a cui si riferiscono?

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 2 – Fare ricorso a esperienze, interessi, domande dell'utente

Se la formazione avviene sul posto di lavoro, l'attività svolta o da svolgere fornisce gli argomenti e gli strumenti da utilizzare; inoltre la motivazione in genere è elevata perché l'azienda sta facendo un investimento sul lavoratore, quindi lo considera una risorsa. L'unico fattore negativo può essere lo stato d'ansia per una aspettativa avvertita come alta e l'attesa di risultati immediati da parte del datore di lavoro o del responsabile diretto.

Se invece la formazione avviene in aula, i bisogni, le motivazioni e i livelli di partenza dei corsisti possono essere molto diversi: allora i risultati di formazione si basano molto sulla capacità di incontrare quelle domande, o bisogni, o interessi (anche ludico-emotivi), che risuonano, cioè trovano un aggancio nell'utente.

Inoltre è importante che il software che si apprende in aula sia installato anche sui loro computer personali, e che si possa cominciare a utilizzare concretamente. La posta elettronica, ad esempio, consente una messa in pratica immediata degli apprendimenti.

Molto più difficile invece è stato ottenere risultati altrettanto validi con software per l'elaborazione testi e il calcolo. Ci siamo chiesti allora: come motivare l'apprendimento di Word nelle persone sorde, se la lettura e produzione di testo è sporadica e limitata? Se prosa e poesia sono rese in modo completamente diverso e fondamentalmente visivo nella propria lingua? Come insegnare efficacemente Excel senza un problema che giustifichi la fatica di apprendere un software difficile e complesso con un livello di competenza matematica in genere basso?

Abbiamo deciso quindi di iniziare con Power Point che, con poco testo, qualche immagine e tante animazioni che ne costruiscono il ritmo, permette di costruire "un racconto" mentre si apprendono diverse abilità d'uso del software standard; queste possono poi essere arricchite in una seconda fase, utilizzando programmi più complessi per chi ne ha il desiderio o la necessità.

Che la difficoltà non fosse di natura informatica lo abbiamo sperimentato nei corsi di fotografia e di elaborazione digitale delle immagini, che richiede abilità d'uso di un tipo di software ben più complesso della videoscrittura. In questi corsi i nostri corsisti sordi hanno avuto l'opportunità di agire la grande competenza visiva, ottenendo risultati eccellenti.

In questo ambito è stato possibile anche fare una breve esperienza di forma-

zione a distanza, interagendo attraverso la piattaforma didattica dell'associazione, comunicando sia con la lingua scritta che attraverso video in lingua dei segni.

Come rimuovere o almeno abbassare l'ostacolo? 3 – Usare le immagini

Così, negli anni abbiamo gradualmente ridotto, fino quasi ad abbandonarlo, l'uso di dispense scritte. Solo nei corsi ECDL, finalizzati al conseguimento della Patente Europea del Computer, abbiamo continuato a utilizzarle, consentendo ai corsisti di familiarizzare con i testi d'esame: comprendere le domande e formulare le risposte. Per gli argomenti più difficili abbiamo costruito delle schede, cercando di non superare la pagina e accompagnando il testo con immagini esplicative. Tuttavia pochissimi corsisti ne hanno fatto uso.

Un episodio che considero illuminante riguarda una lezione nella quale abbiamo affrontato le varie modalità di inserimento di un'immagine nel testo e le diverse possibilità di collocazione. Si trattava ancora di "impostare" un testo (dare un formato). Qualche giorno dopo, durante un'esercitazione, i corsisti cercavano di ricordare come si facesse e hanno immediatamente trovato la soluzione quando uno di loro ha fatto un segno. Ho chiesto all'interprete che segno fosse e lui mi ha detto "cane". Dopo un attimo di smarrimento abbiamo realizzato che il riquadro che permetteva la scelta delle diverse opzioni rappresentava le stesse con l'immagine di un cane⁹.



Da un lato, questo avvalorava la pratica di costruire le lezioni e i materiali con immagini, dall'altro alimentava il dubbio che l'apprendimento prodotto fosse troppo procedurale, limitando le abilità a contesti troppo specifici. Quanto rispondeva al bisogno? Quanto eravamo in grado di interpretare l'aspettativa "imparare l'informatica", cioè l'uso del PC? Quale riformulazione ne andava fatta?

⁹ Fortunatamente a 15 anni di distanza il simbolo del cane è rimasto, se pur annidato nei meandri delle nuove impostazioni.

Sul tema della spiegazione e sul meccanismo generativo che deve produrre, è stimolante il brano di H. Maturana:

Ad esempio un bambino, una bambina possono chiedere: “Mamma come sono nato?” Quando ero piccolo, nel Cile, la mamma poteva rispondermi così: Caro tu sei stato portato dalla cicogna dall’Europa”... Ma può accadere che, dopo un po’ di giorni ... tornino dalla mamma e dicano: “Mamma io non ci credo più in quella storiella della cicogna... il mio amichetto o la mia amichetta mi hanno detto che avranno tra poco un fratellino e lo sta facendo la mamma il fratellino. Io sono andato a vedere la mamma del mio amichetto e ho visto che ha il pancione... perché la prima risposta ha smesso di essere una spiegazione?... Perché una risposta sia una spiegazione devono essere soddisfatte due condizioni: una, quella di avere la forma di un meccanismo generativo; due essere accettata dall’osservatore. Ma non sempre si riesce a capire perché è accettata questa risposta e non un’altra, la seconda condizione infatti dipende dal sentire di chi ascolta la spiegazione.

HUMBERTO MATURANA¹⁰

Nel seminario organizzato da Oppi nel all’interno dell’evento “9 Segni d’Arte”¹¹, in un intervento siamo stati sollecitati ad “aprirci a rendere i testi scritti in una forma fruibile da un punto di vista visivo, a pensare per immagini”. La richiesta invita ad apprezzare la distanza tra l’uso dell’oggetto immagine, finalizzato a rendere la comunicazione più semplice, diretta, immediata e l’utilizzo di un linguaggio verbale che privilegia il visivo, che utilizza metafore visive.

... i tropi non sono un abbellimento esteriore, una sorta di fiocco apposto sul pensiero dall’esterno, ma costituiscono la sostanza del pensiero creativo, e la loro sfera va addirittura al di là dell’arte. Appartiene alla creatività in generale... Anche nei modelli logici delle metafore create a scopo di dimostrazione didattica, l’immagine non discreta (visiva o acustica) costituisce un implicito anello intermedio tra due componenti verbali discrete. Tuttavia, tanto più profonda è la situazione d’intraducibilità tra due linguaggi, tanto più acuta è la necessità di un metalinguaggio a loro comune che getti tra loro un ponte, contribuendo allo stabilire corrispondenze.

JURIJ LOTMAN¹²

¹⁰ Dalla relazione di Humberto Maturana al Convegno “Il pensiero dov’è”, OPPI, 17 novembre 1995, p. 14.

¹¹ Iniziativa della Mason Perkins Deafness Fund Onlus, svoltasi nel maggio 2015. Incontri su parlano di arte e accessibilità collegati a visite di arte accessibili, organizzati da una rete di organizzazioni sul territorio nazionale (Siena – Mason Perkins, Milano – OPPI e Napoli - Scuola Counselis).

¹² JURIJ LOTMAN (1922-1993), *Universe of Mind* (Vnutri myslà ih mirov) 1990, 178 e179 – Tratto dall’intervento di Bruno Osimo “Tropi della traduzione” al Seminario “Tradurre: esperienze e esplorazioni in una terra di mezzo”, OPPI, 21 marzo 2015.

Per concludere

La citazione che segue, volutamente tenuta per ultima, fa riferimento alla differenza ontologica¹³ tra persone sorde e udenti e sposta il tema da quello della disabilità a quello dei diritti delle persone sorde considerate come una etnia¹⁴.

Immaginiamo che un giorno i pipistrelli prendano il potere e impongano a tutti noi di vivere e esistere come se fossimo in grado di percepire quello che loro percepiscono: gli ultrasuoni. Cosa succederebbe? Semplicemente che perderemo la nostra condizione di animali parlanti. Gli ultrasuoni non ci sarebbero di nessun aiuto per produrre una lingua e saremmo costretti a vivere in un mondo senza parole e senza quello che le parole rappresentano. Mentre immaginate, sappiate che questa circostanza si è già realizzata. Ha riguardato i sordi. Anticamente “marchiati” in quanto muti, successivamente riabilitati in quanto segnanti e tuttavia obbligati a sentire-parlare pur non potendo farlo, cercano ancor oggi di poter essere ciò che loro sono.

DONATA CHIRICÒ¹⁵

Precedenti scritti sull'esperienza oggetto dell'articolo

L. GILBERTI, R. CAMBINI, *La formazione, pensare la formazione nella Scuola dei segni*, in P. Celso (a cura di), *I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in Lingua dei Segni Italiana*, Aracne, Roma, 2015, cap. 6.

R. CAMBINI, *Il formatore OPPI: una realtà emergente*, in *OPPIInformazioni*, 114, 2013, pp. 28-33.

V. BOLLANI, R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Non solo doposcuola – Sostenere l'apprendimento degli alunni nella comunità delle persone sorde: un progetto dell'ENS Lombardia*, <<http://vecchiosito.ens.it/lombardia-studio-gioco-imparo/4493-lombardia-distribuzione-libro-conclusivo-progetto-sgi-studio-gioco-e-imparo>>.

L. GILBERTI, R. CAMBINI, *La Scuola dei Segni; un progetto per connettere*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 105, 2008, pp. 45-49.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Questionari di valutazione – Processi cognitivi, tecnologie multimediali, lingue segniche in corsi per sordomuti*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 97, 2005, pp. 64-67.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Informatica per insegnanti della Lingua dei Segni Italiana*, in “*OPPIInformazioni*”, n. 97, 2005, pp. 52-57.

R. CAMBINI, L. GILBERTI, *Corsi serali per sordomuti? Informatica, Comunicazione, apprendimento*, *OPPIInformazioni*, n. 97, 2005, pp. 69-71.

R. CAMBINI, A. CODETTA RAITERI, *Evaluating an educational course: a constructivist approach* atti del Secondo Congresso Italiano di Sistemica, agosto 2002, Kluwer, disponibile sul catalogo della Kluwer, <<http://www.wkap.nl/>>.

R. BERTOLOTTO, R. CAMBINI, A. CODETTA RAITERI, L. GILBERTI, B. RUSSO, *Informatica e formazione: storia di perturbazioni*, in “*Oppli Documenti*”, n. 68, 1999.

¹³ Una prospettiva ontologica, cfr. BUONOMO V. e CELO P., *L'interprete di Lingua dei segni Italiana*, Cap. 2, Hoepli Ed. Milano, 2009.

¹⁴ HARLAN LANE, *Etnicità, Etica e il Mondo dei Sordi*, Northeastern University, Boston, 2015. Intervento alla conferenza internazionale Signa Volant organizzata dall'Università degli Studi di Milano e dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca il 24 giugno, 2005, reperibile all'indirizzo <<http://www.filosofia.unimi.it/zucchi/NuoviFile/Lane-Etnicita.pdf>>.

¹⁵ D. CHIRICÒ, *Diamo un segno. Per una storia della sordità*, Carocci, Roma, 2014, p. 101.

Pietro Celo*

Diversità, comunicazione e consapevolezza metalinguistica

Uno studio di caso multiplo con bambini
sordi della classe 1° primaria

La traduzione non è solo una questione di parole:
il punto è rendere comprensibile un'intera cultura.

ANTHONY BURGESS

Introduzione. Il metodo intramorfico

Una delle sfide più difficili per chi come noi insegna nella scuola è quella di trasformare le conoscenze acquisite in pratiche di insegnamento e, ancor più, trasformare la quotidianità educativa in spunti teorici interessanti, in metodi efficaci. Una di queste sfide è l'apprendimento della lettura e della scrittura da parte dei bambini sordi che utilizzano la Lingua dei Segni (LIS). In questo lavoro ci occupiamo del rapporto tra parola, segni e scrittura, tra alfabeto dattilologico¹ e scrittura, tra una lingua tridimensionale cinematica, topografica e la bidimensionalità, linearità della scrittura, tra l'insegnare e la consapevolezza dell'apprendere.

Nel 2013 è stata elaborata una prospettiva didattica ed educativa denominata "intramorfismo"², che nasce dalla consuetudine degli autori di tale teoria al lavoro pedagogico coi bambini sordi, all'insegnamento della lettura e della scrittura specie dei bambini sordi segnanti, e, infine, alla "fatica" della programmazione, dell'azione in classe e dell'inclusione di queste specificità nella scuola di tutti. Alla luce di questa prospettiva è stata condotta la presente ricerca, che prende le mosse dalla traduzione intersemiotica³ che è base della acquisizione della scrittura e della lettura, intese come **forma di traduzione**

* Formatore Oppi dal 2006, Docente di Lingua dei Segni Italiana (laboratori) presso l'Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" e docente di Lingua dei Segni italiana I e II presso l'Università di Bologna, Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Forlì.

¹ La dattilologia è la translitterazione dei grafemi dell'Italiano in forma aerea, visiva; l'alfabeto muto.

² CELO P., VIAN N. 2013. *Guanti Rossi 1, percorso di lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*, Ancora Editore, Milano.

³ JAKOBSON R., *Aspetti linguistici della traduzione* [1958], Feltrinelli, Milano 1966.

“**intramaterica**” (da un supporto materiale all’altro) e “**transmodale**” (da una modalità espressiva ad un’altra). Intendiamo dire che, quando il bambino sordo segnante scrive o legge, compie un atto traduttivo, cioè affronta un passaggio da un testo segnato che è nel suo pensiero e nella sua espressione, ad un testo in Italiano scritto (scrittura) o viceversa (lettura); in questo passaggio emerge con chiarezza che **la Lingua dei Segni è diversa nella sua struttura rispetto alle lingue vocali e alla loro scrittura**. Il bambino sordo deve mettere per iscritto un mondo fatto di segni e movimenti e viceversa deve mettere in segni un mondo di grafemi e simboli, cioè deve compiere un salto materico e semiotico e talvolta agire un faticoso equilibrio sulla fune dell’azzardo traduttivo e interpretativo.

Il bambino sordo segnante si trova ad affrontare tutto questo portando con sé un bagaglio personale di conoscenze ed esperienze, di limiti e sensibilità; il bambino scrive, cioè traduce la Lingua dei Segni con la quale pensa e ragiona, muovendosi tra territori linguistici, culturali, semiotici, materici, diversi, si addentra dove non solo la scrittura come traduzione verso e dalle lingue segnate viene definita intersemiotica, ma di più essa diviene intramorfica e alla fine del processo anche intramaterica. La scrittura e la lettura del bambino sordo segnante assume una necessità manipolatoria: la necessità di tradurre e di tradursi quando si scrive e quando si legge. Il bambino si sente costretto a cambiare il proprio modo di vedere il mondo, di essere nel mondo, di decodificare il mondo e spesso si avventura in questa “terra di mezzo” cercando un senso che è il senso del suo tradurre⁴.

Anche lo studio dell’acquisizione delle seconde lingue ci ha offerto spunti e suggestioni per meglio analizzare il passaggio tra una lingua ed un’altra, quel flusso dinamico tra la Lingua dei segni e l’Italiano scritto e letto, un territorio tra le lingue che il bambino deve esplorare per acquisire un nuovo codice. Non si tratta di una linea di congiunzione tra idiomi ma di un vero processo di cambiamento, di avvicinamento che parte dalla lingua “nativa” per giungere alla lingua “target”.

Abbiamo mutuato dal concetto di interlingua⁵, cioè il passaggio da lingua nativa a lingua target per l’acquisizione delle lingue straniere, la suggestione che esista uno spazio linguistico fluido tra la lingua di entrata e quella di uscita, uno spazio mentale che è traduttivo e interpretativo, dove la trasformazione si attua non per apprendere ma per interpretare, per cambiare la materia stessa di cui le lingue (vocali e segnate) sono fatte. Questo spazio è una sorta di interlingua, cioè un lingua vera e propria che viene sviluppata da chi sta imparando una seconda lingua, ma non l’ha ancora pienamente acquisita. Di questa idea ci interessa l’aspetto dinamico della traduzione, l’idea della trasformatio-

⁴ CELO P., *I segni del tradurre*, Aracne Editore, Roma 2015.

⁵ SELINKER L., *Interlanguage*, in “International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 10, 3, 1972.

ne, del passaggio tra fasi che è coerente con l'impostazione intramorfica della nostra ricerca.

I vantaggi dell'intramorfismo

Se la teoria dell'interlingua di Selinker rappresenta uno spunto, da parte degli insegnanti questa suggestione sembra diventare una regola: spesso i docenti analizzano gli errori fossilizzati dei bambini sordi, restando avulsi dalla relazione linguistica col bambino, dall'uso pragmatico che di una lingua si fa in un determinato contesto. Si riconosce il passaggio tra lingue ma non si sa cosa farsene, si insiste sulla correzione dell'errore e il risultato è spesso analizzato in confronto con lo standard della lingua target senza conoscere la lingua di partenza, la lingua madre.

Il metodo intramorfico sostiene invece che proprio "l'abitare la terra di mezzo" (l'interlingua di cui abbiamo detto), cioè il manipolare il processo dinamico di cambiamento in un determinato contesto e per uno scopo, l'usarlo per la trasformazione linguistica, sarebbe l'essenza dell'insegnamento e dell'apprendimento della lettura e della scrittura dell'Italiano visto come seconda lingua per il bambino sordo. Il suffisso "intra" ben suggerisce l'idea che la traduzione di ciò che si vuole significare avvenga "dentro", all'interno della "forma" simbolica superficiale; intra-morfico appunto. Attraverso il cambiamento della forma stessa del simbolo percorriamo i passaggi traduttivi dalla lingua in entrata verso quella in uscita; trasformiamo la differente forma e matericità dei sistemi simbolici, da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei Segni, dall'altra quello lineare e sequenziale delle lingue vocali. Un processo graduale di cambiamento non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti⁶.

Il metodo ci racconta di una potenziale, particolare ma straordinaria esperienza di *reciprocal teaching*⁷ tra l'allievo sordo segnante e l'insegnante, spesso udente e non segnante. Lo scambio e la collaborazione nell'imparare reciprocamente uno l'Italiano scritto e letto e l'altro la Lingua dei Segni fonda il rapporto e la reciproca fiducia; mette l'allievo su un piano meno asimmetrico rispetto all'insegnante, gli permette di condividere un sapere di cui è depositario vedendone i frutti nella comunicazione del docente verso di lui e viceversa. La condivisione pratica dello strumento e la fatica dell'apprendere – che è certamente del bambino sordo per l'Italiano ma lo è anche dell'insegnante per la LIS – rompono lo schema docente/discente fossilizzato in certe pratiche didattiche. Chiarire i passaggi intramorfici permette al bambino sordo una nuova e raramente sperimentata consapevolezza dell'apprendimento di questa seconda

⁶ CELO P., VIAN N., *ibidem*.

⁷ PALINXAR A. S., *Reciprocal teaching in teaching reading as thinking*, North Central Regional Educational Laboratory, Oak brook (IL, 1986).

lingua, gli permette di vedere e riflettere sulle differenze tra LIS e Italiano. Anche la consegna per gli esercizi, tradotta in Lingua dei Segni garantisce pieno accesso alla strutturazione delle conoscenze. In sostanza il vantaggio del metodo intramorfico consiste nello sviluppo di una consapevolezza metalinguistica che agevola tutti i passaggi traduttivi e, dunque, la lettoscrittura dell'allievo sordo.

La ricerca sperimentale

Come si possono dimostrare i vantaggi concreti di questo approccio? Nel 2015 è stata realizzata una sperimentazione con bambini sordi segnanti, inseriti in 5 istituti scolastici italiani specializzati nell'educazione dei bambini sordi o che avevano inserito nel Piano di Offerta Formativa delle metodologie e/o prassi educative per i bambini sordi⁸.

Nelle due scuole paritarie comprese nel campione, il contesto comunicativo è ad impostazione oralista con il supporto dei segni, una sorta di Comunicazione Totale dove la parola parlata e ascoltata grazie all'uso della protesi o dell'impianto cocleare è prevalente (si usa la lettura labiale e l'Italiano Segnato). Nelle scuole statali, si sviluppavano progetti di bilinguismo (Italiano-LIS) o di supporti individuali con interpreti o assistenti alla comunicazione. L'obiettivo della presente ricerca era indagare le variazioni diacroniche nelle competenze di lettura e di scrittura dei bambini sordi introducendo un supporto intramorfico. Il metodo di indagine era basato sulla somministrazione di un test e l'ipotesi principale era che l'applicazione del metodo favorisse una miglior acquisizione delle competenze di lettura e scrittura dell'Italiano.

Sono stati posti sotto osservazione singolarmente 15 bambini, tra il 6° e il 7° anno di età e iscritti alle classi 1a della scuola primaria, tutti provenienti dalla frequenza a una scuola dell'infanzia (vedere tab. 1 a pagina 60).

Di tutti i bambini, 6 sono stati scelti per avere, durante l'anno scolastico, un sostegno/supporto intramorfico (1 volta alla settimana per 90 minuti) attraverso l'uso del sussidio operativo⁹, adatto per compiere i primi passi nell'acquisizione della lettura e della scrittura con la metodologia intramorfica; gli altri 9 bambini sono il gruppo di controllo, al quale non è stato dato il "trattamento" ossia senza uso di sussidio operativo. Tutte le insegnanti hanno seguito un breve corso di addestramento e di approfondimento sull'argomento e sul metodo, hanno appreso delle fasi della ricerca, delle problematiche teoriche, delle strategie e tecniche del caso.

⁸ Si tratta dei seguenti istituti: Scuola Primaria Statale "N. Armstrong" presso il Circolo Didattico Duca d'Aosta a Torino, Scuola Primaria Statale "Mazzarello" a Torino, Scuola Paritaria Audiofonetica dell'Istituto Canossiano di Mompiano a Brescia, Scuola Primaria "G. Romano" dell'Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi a Milano, Scuola Primaria Paritaria dell'Istituto Smaldone a Salerno.

⁹ CELO P., VIAN N., *ibidem*.

N	Genere	Età mesi	Diagnosi	Tipo di protesi	Età della riabilitazione logopedica	Uso della LIS	Italiano orale	Assistenza alla comunicaz.
1	F	74	profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	11 mesi	buono	bassa	si, interprete
2	F	84	profonda congenita bilaterale	Impianto cocleare bilaterale	8 mesi	nessun	discreta	si, alla persona
3	M	72	media congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	discreta	no, logopedia
4	M	70	profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	basso	bassa	no, logopedia
5	M	75	media congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	discreta	no, logopedia
6	M	73	grave congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	discreta	no, logopedia
7	F	79	medio grave bilaterale congenita	protesi retro auricolari	54 mesi	nessun	discreta	si
8	F	72	grave profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	12 mesi	buono	bassa	si
9	F	68	profonda congenita bilaterale	impianto cocleare bilaterale	14 mesi	nessun	discreta	si
10	M	75	profonda bilaterale	impianto cocleare bilaterale	24 mesi	basso	abb. buona	si
11	M	79	grave congenita bilaterale	l.c. monolaterale e protesi r.a.	18 mesi	basso	abb. buona	si
12	M	84	profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	abb. buona	si, assistente
13	M	78	profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	discreta	si, interprete
14	M	77	media congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	abb. buona	si assistente
15	M	84	profonda congenita bilaterale	protesi retro auricolari	36 mesi	buono	bassa	si, interprete

Tabella 1 – Caratteristiche dei bambini trattati

La valutazione delle competenze nella lettura e nella scrittura ha incontrato la difficoltà del reperimento di un test adeguato alla condizione di sordità dei bambini. Dopo attenta valutazione abbiamo scelto di somministrare ai bambini il Test PRCR2¹⁰ e le Prove MT per la scuola Primaria¹¹. La somministrazione delle prove è stata sempre individuale, in tre periodi dell'anno scolastico¹². Dai test sono state escluse le parti di carattere fonologico, di ascolto e velocità di lettura non adatte ai bambini sordi: si è scelto di uniformare la prova anche per i

¹⁰ CORNOLDI C., GRUPPO M.T., *PRCR2 Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. O.S. *Organizzazioni Speciali*, Giunti Scuola, Firenze 1992.

¹¹ CORNOLDI C., COLPO G., *Prove di lettura M.T., per la scuola elementare-2, 1° e 2° elementare*. O.S. *Organizzazioni Speciali*, Giunti Scuola, Firenze 2009.

¹² Fase 1 (ottobre 2014) – Test di valutazione cognitiva (CPM Raven e Omino di Goodenough); test PRCR2. Fase 2 (marzo 2015) – Prova MT intermedia; prova di comprensione per la classe 1°. Fase 3 (giugno 2015) – Prova MT finale, prova di comprensione per la classe 1°.

bambini che, con l'impianto cocleare, avrebbero potuto affrontarle, perché non pertinenti con gli scopi della ricerca.

N.	Sesso	PRCR 2	MT interm	MT finali	Fasi			Andamento	Supporto intr.
1	F	CR	5	8	3	4	2	più	sì
4	M	DS	5	1	4	4	4	uguale	sì
6	M	CR	6	6	2	4	2	più	sì
8	F	DS	8	5	4	3	2	più	sì
13	M	CR	11	9	2	2	1	più	sì
15	M	DS	5	4	4	4	3	più	sì

Tabella 2 – Riepilogo dei risultati delle prove per i bambini con supporto intramorfico

Riguardo ai risultati (Tab. 2), dei 6 bambini che hanno beneficiato di un appoggio intramorfico, nei modi e nei tempi descritti, 5 hanno registrato un andamento positivo, cioè un miglioramento delle competenze nella lettura e nella scrittura, un bambino non è migliorato ma si tratta di un caso difficile sia dal punto di vista cognitivo che caratteriale (bambino 4).

Dei restanti bambini (9) che non hanno fatto esperienza del metodo intramorfico (Tab. 3), solo 3 hanno migliorato le loro competenze nella lettura e nella scrittura, 5 hanno mantenuto il loro livello e un bambino ha ridotto le sue competenze regredendo da una situazione di severe difficoltà ad una di intervento immediato nel test finale.

N.	Sesso	PRCR 2	MT interm	MT finali	Fasi			Andamento	Supporto intr.
2	F	DS	12	5	4	2	2	uguale	No
3	M	DS	11	6	4	2	2	uguale	No
5	M	CR	11	5	2	2	2	uguale	No
7	F	CR	8	4	2	3	3	uguale	No
9	F	DS	8	2	4	3	4	meno	No
10	M	DS	4	4	4	4	3	più	No
11	M	DS	5	0	4	4	4	uguale	No
12	M	CR	9	9	2	3	1	più	No
14	M	CR	5	7	2	4	2	più	No

Tabella 3 – Riepilogo dei risultati delle prove per i bambini con supporto intramorfico

Conclusioni

Lo scopo dimostrativo sembra pertanto raggiunto: i bambini sottoposti al metodo intramorfico hanno migliorato la loro capacità di lettura e scrittura. Ora, a partire dalla ricerca svolta, si vorrebbero offrire punti di vista e strumenti nuovi circa l'insegnamento della lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti.

L'analisi iniziale circa l'emergenza delle lingue e delle facoltà linguistiche

nell'essere umano ha un senso nella convinzione che a modi diversi di stare al mondo, cioè a modi diversi di essere ontologicamente in questo mondo, corrispondano modi di esprimersi e lingue diverse; e anche nella convinzione che la lettura e la scrittura sono un passaggio interpretativo, traduttivo da un mondo a un altro, da un modo di essere ad un altro. L'apprendere a leggere e a scrivere per un bambino sordo comporta una forma di azione transculturale tra i due sistemi diversi, sempre in bilico tra la fedeltà ad uno o all'altro sistema, privilegiando quello che gli è più vicino, che sente suo proprio dal punto di vista culturale ed ontologico.

Come già detto, questo passaggio è un processo traduttivo a tutti gli effetti e il bambino sordo segnante assume una necessità manipolatoria: la necessità di tradurre tra lingue diverse ma soprattutto quella di tradurre ed interpretare se stesso nell'atto del leggere e dello scrivere. La manipolazione del bambino sordo che legge e che scrive non investe banalmente solo le strutture superficiali delle lingue, egli è medium del processo traduttivo, è lui il nuovo territorio dove si sperimentano l'azzardo traduttivo, l'omissione, l'aggiunta, la sostituzione, la finzione e talvolta l'azzardo; il bambino sordo impasta e dà nuova forma a strutture ma anche pensieri concetti, metafore appartenenti ad una e all'altra lingua. L'insegnante allora diviene il mediatore che accompagna il bambino in questa esperienza, che lo guida nell'interlingua tra la lingua dei segni che gli è propria e l'Italiano scritto, che lo conduce in un territorio fluido tra la lingua di entrata e quella di uscita, uno spazio mentale che è traduttivo e interpretativo, dove la trasformazione si attua non per apprendere ma per interpretare, per cambiare la materia stessa di cui le lingue (vocali e segnate) sono fatte. Questo può essere fatto con professionalità e onestà intellettuale: il che implica essere consapevoli che un buon apprendimento della lettura e della scrittura non sempre è raggiungibile, quindi accontentarsi della tensione linguistica verso ciò che in potenza potrebbe essere, rispettando ciò che è e che faticosamente si trasforma.

La proposta del metodo intramorfico è uno strumento didattico importante, che mostra all'insegnante e al bambino stesso che esiste una continuità ideale tra strumenti e codici di diversa natura e materia; che ci sia un passaggio morfico e alla fine materico nel sistema di espressione tra la Lingua dei Segni, l'Italiano Segnato Esatto, talvolta la Dattilologia e l'Italiano parlato e scritto; un filo conduttore che va dal segno in LIS dell'oggetto o dell'azione o del pensiero che si vuole esprimere alla parola o al simbolo grafico della stesso oggetto-azione-pensiero e viceversa. Questo lavoro dimostra la bontà del metodo senza trascurare i numerosi interventi che già sono stati operati, le varie teorie e le prassi positive che nel tempo hanno contribuito a sistematizzare il problema.

Rispetto alla domanda di ricerca, è stata dimostrata la bontà dell'ipotesi e del metodo: il supporto intramorfico ha permesso a 6 bambini di avere migliori prestazioni rispetto ai loro 9 compagni a parità di condizioni, nel limite di

quello che le numerose variabili permettono. Rinforzare gli apprendimenti alla lettura e alla scrittura dei bambini sordi segnanti con un lavoro individuale di approfondimento e di consapevolezza metacognitiva sui meccanismi visivi intramorfici ha permesso questi miglioramenti. Se è vero che le variabili della fiducia nell'insegnante, della motivazione a partecipare ad una attività fuori dalla routine della classe, della novità del metodo possono aver giocato un ruolo positivo, possiamo altresì ribattere che queste variabili fanno parte della realtà dell'approccio intramorfico, pertanto rinforzano la correttezza dell'ipotesi.

Riferimenti bibliografici

- BUONOMO V., CELO P. (2009), *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici - Aspetti emotivi - Formazione professionale*, Milano, Hoepli.
- CELO P., VIAN N. (2013), *Guanti Rossi 1, percorso di lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*, Ancora Editore, Milano.
- CELO P., VIAN N. (2014a), *Guanti Rossi 2, percorso di grammatica, lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*, Ancora Editore, Milano.
- CELO P. (2015), *I segni del tradurre*, Aracne Editore, Roma.
- CORNOLDI C., GRUPPO M.T. (1992), *PRCR2 Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura. O.S. Organizzazioni Speciali*, Giunti Scuola, Firenze.
- CORNOLDI C., COLPO G. (2009), *Prove di lettura M.T., per la scuola elementare-2, 1° e 2° elementare. O.S. Organizzazioni Speciali*, Giunti Scuola, Firenze.
- JAKOBSON R. (1966), *Aspetti linguistici della traduzione* [1958]. In Id. (1966: 56-64). Feltrinelli, Milano.
- PALINXAR A.S. (1986), *Reciprocal teaching in teaching reading as thinking*, Oak brook, Il North Central Regional Educational Laboratory.
- SELINKER L. (1972), "Interlanguage" in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3.

Annalisa Bossoni*
Chiara Gervasi**

Supporto educativo e scolastico alla sordità

Il lavoro in rete nella realtà bresciana

Premessa

“L'integrazione è un'operazione che si fa in due. Non ci si integra da soli.

Integrarsi non significa rinunciare alle componenti della propria identità di origine, ma adattarle a una nuova vita in cui si dà e si riceve”.

TAHAR BEN JELLOUN

Da anni l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia in collaborazione con la Fondazione Pavoni si occupa di integrazione scolastica ed extrascolastica degli studenti sordi e delle loro famiglie al fine di guidarli in un percorso evolutivo in rete che coinvolge vari professionisti del settore educativo e psicopedagogico. Le attività previste nel “Progetto di ricerca e intervento a favore dei soggetti sordi e delle loro famiglie”¹ toccano le diverse sfere sociali e relazionali della persona sorda, declinandosi in interventi personalizzati ed individualizzati.

La promozione dell'integrazione scolastica e l'accompagnamento ai percorsi didattici nei diversi ordini scolastici (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e di secondo grado) è l'intervento cardine del progetto in questione. Le attività previste in quest'ambito si propongono di offrire un supporto progettuale ed operativo all'integrazione degli studenti nei diversi ordini di scuola. Più in particolare si possono individuare i seguenti obiettivi specifici: supportare i bambini e i ragazzi dal punto di vista scolastico, sia sotto il profilo del sostegno didattico, sia sotto il profilo dell'integrazione e della socializzazione; sostenere le famiglie nel percorso sco-

* Psicologa, psicoterapeuta in formazione. Coordinatrice del “Progetto di ricerca e intervento a favore dei soggetti sordi e delle loro famiglie” dell'Università Cattolica.

** Pedagogista, docente presso la scuola secondaria con specializzazione sui disturbi psico-fisici-sensoriali. Coordinatrice del “Progetto di ricerca e intervento a favore dei soggetti sordi e delle loro famiglie” dell'Università Cattolica.

¹ Progetto finanziato dalla fondazione Pio-Pavoni, convenzionato con l'Università Cattolica del S. Cuore di Brescia per il periodo 2012-2017 e in fase attuale di riprogettazione. Direttore scientifico prof. Giancarlo Tamanza.

lastico ed educativo, facilitando la comunicazione e la relazione con il contesto scolastico; sensibilizzare il team degli insegnanti coinvolti nel progetto, per una didattica specifica atta a migliorare il rendimento scolastico promuovendo un atteggiamento educativo positivo che sviluppi la socializzazione e l'integrazione del soggetto.

Gli interventi seguono una logica di forte personalizzazione e si sviluppano attraverso una **fase diagnostico-valutativa** che riguarda la ricognizione e rivalutazione di ogni bambino nell'ottica della costruzione di un progetto globale da attuare in collaborazione con la famiglia e la scuola; segue poi una **fase operativa** ove si costruisce un progetto personalizzato, incrementando la sfera relazionale e sociale attraverso incontri con le famiglie e con gli educatori. Infine è di grande importanza sostenere un costante rapporto con le scuole e gli insegnanti di sostegno durante l'intero percorso scolastico del soggetto.

In sede di definizione del piano di intervento individualizzato vengono stabilite le prestazioni specialistiche (psicologiche, logopediche, socioeducative) necessarie a garantire l'ottimizzazione degli obiettivi, sia in riferimento ai bisogni particolari di ciascun bambino e ragazzo, sia ad eventuali bisogni evidenziati dai genitori.

Tra le attività extrascolastiche in cui l'intervento dell'educatore è incisivo vi è il **laboratorio di supporto ai metodi ed ai processi di apprendimento per la promozione dell'autonomia e della socializzazione**. Il laboratorio, indirizzato principalmente agli studenti della scuola secondaria, promuove l'autonomia nell'affrontare i compiti didattici e affina gli aspetti metodologici connessi al lavoro di studio e di apprendimento incrementando il confronto e la socializzazione tra i pari.

L'attività, sostenuta dall'educatore professionale, avviene in forma aggregata, occupando il tempo extrascolastico dei ragazzi e rispondendo ai loro bisogni didattici, relazionali e comunicativi. Tale attività necessita del coordinamento e della supervisione di un coordinatore psicopedagogico nonché della presenza di docenti disciplinari ed educatori a sostegno del supporto di integrazione. Il coordinatore rileva i bisogni di ciascun utente e ne definisce l'accesso alle attività e le tempistiche.

L'attività di supporto didattico individualizzata si propone di perseguire obiettivi molto simili a quelli illustrati precedentemente. Sempre all'interno dei progetti individualizzati elaborati dai responsabili di ambito, essa sarà proposta e valutata nell'équipe di progettazione per quegli studenti che, in relazione alla precaria e complessa situazione clinico-sociale, non potrebbero usufruire efficacemente del laboratorio grupale e per quegli studenti che dovessero necessitare di un ulteriore supporto. Tale attività sarà organizzata ad hoc nelle specifiche aree che risulteranno necessarie, a cura di professionisti ed educatori specializzati e sotto la diretta supervisione dei responsabili di ambito.

Dopo il percorso sulla scuola secondaria di secondo grado si rende necessario un **supporto di accompagnamento e di counselling per studenti universitari** che si esplica in interventi di orientamento alla scelta del percorso di studi consentendo successivamente un monitoraggio all'accesso alle strutture universitarie. In questo caso l'educatore professionale accompagna con una funzione di tutoring il percorso di studi e partecipa attivamente all'analisi e all'individuazione di eventuali risorse supplementari a supporto delle attività formative.

L'azione educativa è in questo caso di fondamentale importanza poiché indirizza e rileva i bisogni dei ragazzi sordi e delle loro famiglie verso servizi di counselling, atti ad affrontare le difficoltà e le performances relative al percorso e al progetto di vita intrapresi. Il progetto ha quindi attivato **consulenze psicologiche, pedagogiche e clinico-familiari** attivate a partire dalla richiesta e in accordo con i responsabili di ambito. Tali interventi possono prevedere prestazioni relative a problematiche di ordine psicologico ed educativo generale, con particolare riferimento alle difficoltà connesse o derivate dalla condizione di sordità.

L'educatore e il coordinatore mettono in atto costantemente attività di supporto e di facilitazione dei rapporti tra la famiglia e le altre realtà istituzionali che intervengono sui ragazzi (scuola, servizi sanitari ecc.), avendo sempre cura di garantire e sostenere la sua posizione centrale ed attiva nei confronti sia dei ragazzi, sia delle altre realtà. In relazione alle difficoltà cognitive e linguistiche il progetto supporta ed interviene con attività logopedica anche sugli aspetti comunicativi e sui deficit del linguaggio non compensati adeguatamente dall'uso di protesi o dell'impianto cocleare. Per le casistiche in cui, oltre alla sordità, si associa la pluridisabilità vi è la possibilità di intervenire attraverso strategie comunicative alternative come ad esempio la LIS e la CAA.

L'assistenza educativa domiciliare

Aspetto centrale e fondamentale del Progetto è l'**attività educativa domiciliare**. Essa viene realizzata in conformità con le indicazioni previste all'interno della apposita convenzione stipulata tra la Provincia di Brescia e la Fondazione Pavoni. Essa è finalizzata a favorire il supporto scolastico domiciliare agli alunni sordi. L'intervento è rivolto alle situazioni che vengono segnalate dalla Provincia che approva in via preventiva la programmazione degli interventi che vengono predisposti dall'équipe, previa l'adesione della famiglia. Le prestazioni sono erogate al domicilio del richiedente ed in orario extra-scolastico e si concretizzeranno attraverso attività di supporto individualizzato non solo focalizzato al raggiungimento degli obiettivi didattici, ma volto al mantenimento di un equilibrio tra i bisogni del ragazzo e le richieste della famiglia.

Per quanto riguarda gli operatori domiciliari coinvolti, nel corso del corrente anno scolastico il servizio di Assistenza Educativa Domiciliare ha previsto il lavoro di 27 professionisti che collaborano con il progetto, ai quali viene assegnata, da ottobre a maggio, una quantità oraria in relazione alla complessità del caso. Nel corso dell'anno corrente, 55 soggetti hanno usufruito del servizio AED, in particolare modo i ragazzi dai 14 ai 19 anni. Questa è la fascia di età che ha registrato numericamente la maggior quantità di richieste, anche in relazione alla fase evolutiva che necessita di maggiori interventi.

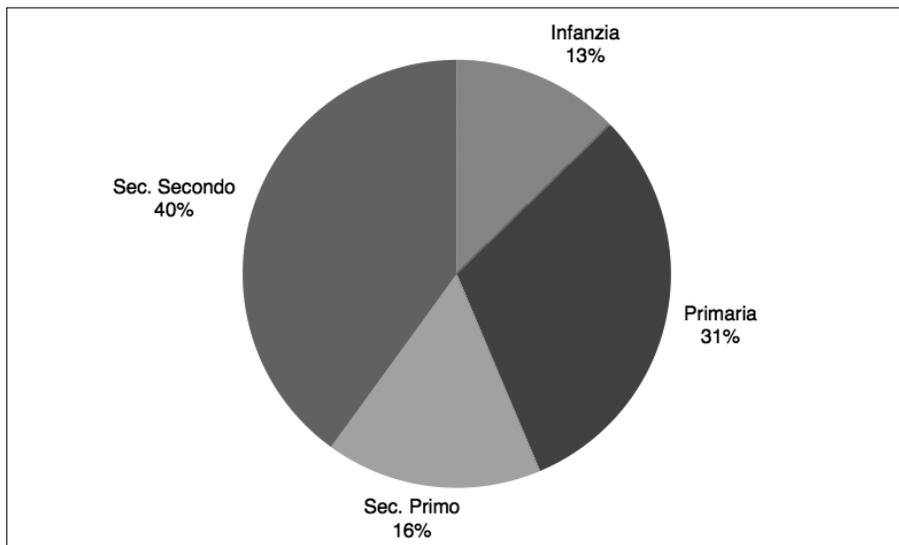


Grafico 1 – Distribuzione % dei ragazzi nei diversi ordini scolastici

L'educatore professionale nella relazione con l'allievo sordo

Operare come educatore professionale significa essere “agente di cambiamento”, accompagnare il minore nel suo percorso di crescita e non “fornire al minore una prestazione”. A tale fine non è possibile esimersi dall'entrare in contatto e interagire con le **diverse dimensioni esistenziali** che contraddistinguono ogni individuo: la corporeità, l'ambiente di vita, la dimensione psicologica e quella relazionale. In questo modo è possibile operare a favore dei soggetti sordi ai quali ci si rivolge per la costruzione di un progetto di vita che sia in grado di integrare le risorse personali con le risorse esterne. È importante rimarcare, infatti, che i cambiamenti che l'educatore attiva e favorisce non riguardano mai un singolo minore ma coinvolgono, in varia misura, anche l'insieme delle sue reti di relazione ed i suoi spazi di vita. Svolgere tutte queste funzioni è ben altro che fare i compiti con un bambino, stare a casa sua quan-

do i genitori sono assenti o “fingere di giocare con lui” solo per verificare l’adeguatezza o l’inadeguatezza dei genitori. L’incontro tra l’educatore e l’utente deve tendere ad instaurare una relazione educativa, per la costruzione di un significativo coinvolgimento attivo del soggetto, in assenza del quale si determina l’impossibilità di qualsiasi forma di maturazione o cambiamento.

Le attività che l’educatore svolge a diretto contatto con il ragazzo sordo, al centro delle quali vi è la relazione educatore-utente, devono essere mirate ad obiettivi precisi e non improvvisate. In altri termini, esse devono essere caratterizzate da intenzionalità. Proprio la capacità di procedere avendo in mente finalità, obiettivi e tempi dell’intervento, è l’elemento qualificante del lavoro dell’educatore professionale all’interno di un servizio di assistenza domiciliare. Per fare questo, egli deve recuperare il tempo per svolgere, anche attraverso un lavoro all’interno dell’équipe del progetto, tutte quelle attività indirette (come la progettazione, programmazione, la verifica, la supervisione, il rapporto con la scuola e con le strutture sanitarie), nelle quali il focus è rappresentato dall’organizzazione e dai processi dell’intervento.

Essendo poi la relazione educativa principalmente una relazione tra persone, essa pone ulteriormente la necessità del mantenimento di un **equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco**. Non è concesso lasciarsi prendere dalle situazioni vissute dal minore, ma non si può neanche distaccarsene troppo, creando squilibri nella relazione. Il mantenimento dell’equilibrio tra queste due dimensioni è spesso molto difficile perché chiama in causa aspetti altamente personali dell’educatore che attengono alla sua sfera emotiva ed affettiva più che a quella riflessiva².

Educatore come mediatore

L’educatore professionale si colloca in una posizione definibile metaforicamente come un “ponte” tra diversi soggetti. Precisamente egli agevola la comunicazione, la conoscenza, individuando i bisogni di ogni singolo soggetto e rendendo visibile e condivisibile il progetto educativo più adeguato, attraverso una mediazione tra le diverse realtà. Intorno al ragazzo sordo sono presenti una serie di **soggetti formali** (Servizi Sociali, Tribunale per i Minori, Unità operativa di Neuropsichiatria per l’Infanzia e l’Adolescenza, Audiologia, Scuola, Centri e Strutture che si occupano in modo specifico di pluridisabilità) ed **informali** (genitori, parenti, volontari, amici, etc.), che spesso sembrano avere istanze divergenti, a volte interferenti con la progettualità stessa dell’intervento di assistenza domiciliare³.

² CARDINI M., MOLteni L., a cura di, *L’educatore professionale: guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci, Roma 2003.

³ DEMETRIO D., *Educatori di professione: pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La nuova Italia, Firenze, 1990.

L'educatore, consapevole di operare in un servizio connotato da una forte tendenza all'imprevedibilità ed alla complessità, deve comunque far precedere ad ogni intervento momenti di riflessione sul cosa fare e sul come farlo. Per evitare di ridurre la pratica educativa dell'assistenza domiciliare ad un fare fine a se stesso o ad un attivismo dettato da necessità operative immediate, è vitale allora trovare spazio, insieme a tutta l'équipe, per pensare, per riuscire a tratteggiare i problemi sui quali si intende agire, in modo da rappresentarli, conoscerli, elaborarli, costruendo ipotesi e percorsi di lavoro coerenti.

Per attuare un intervento sono necessarie alcune condizioni relative al contesto familiare in cui l'educatore andrà ad operare. Una conoscenza del nucleo familiare, più precisamente delle dinamiche tra i suoi membri, dei punti di vista dei diversi soggetti, compreso quello del ragazzo, dell'identificazione delle risorse che lasciano ipotizzare un progetto educativo possibile ed efficace. È necessaria una minima disponibilità alla collaborazione da parte dei genitori che nell'ambito del progetto vengono considerati come parte attiva sui cui fondare il percorso di cambiamento e di evoluzione del nucleo intero⁴.

Se l'intervento educativo è carente o manchevole del supporto familiare e della consapevolezza del suo ruolo, ci si troverà nella condizione di lavorare con un alto rischio di fallimento. Ad esempio, quando l'educatore non è accolto con un minimo di consapevolezza progettuale dai genitori, sarà molto difficile che possa entrare in casa ed essere investito di una simbolica possibilità di cambiamento e di trasformazione. Più verosimilmente egli sarà vissuto come elemento persecutorio ed espulso in breve tempo⁵.

Si evidenzia chiaramente la **difficoltà del ruolo dell'educatore**: sapere stare sia da una parte (il servizio inviante) che dall'altra (il nucleo familiare), finalizzando il proprio intervento e avendo sempre in mente gli obiettivi progettati e condivisi in équipe. Per l'educatore è importante integrare il suo progetto educativo con il progetto complessivo, rispettando la rete e gli obiettivi condivisi, affinché tutti operino nella stessa direzione con un'attività omogenea e coerente. L'integrazione protegge l'educatore dal rischio di schierarsi da una sola delle due parti.

A tal fine è indispensabile mettere a disposizione **coordinatori con funzione di supervisione**, che sono parte fondamentale di un progetto di assistenza domiciliare offrendo agli educatori la possibilità di lavorare in équipe, intesa come il luogo del pensiero, dell'ideazione di progetti, della verifica e valutazione, e non come il luogo del passaggio di informazioni espresse in poco tempo tra un'urgenza e l'altra. Nei casi in cui questo passaggio non si verifichi il rischio degli educatori è quello di non sentirsi coinvolti e partecipi del pro-

⁴ POURTOIS J.P. (2002), *Dall'educazione implicita all'educazione implicitiva*. In MILANI P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson, pp. 123-135.

⁵ CATARSI E. (2005), *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*. In CAMBI F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*. Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, pp. 43-63.

cesso, facendo a volte scattare meccanismi di difesa (disinvestire e a proteggersi, minimizzando l'intervento e riducendo drasticamente il suo potenziale evolutivo e terapeutico) in cui si rischia di svalorizzare il lavoro educativo, riducendolo alla richiesta di mero svolgimento di una mansione.

Setting dell'intervento domiciliare

L'educatore domiciliare si trova ad operare in un setting imprevedibile: il domicilio dell'utente⁶, che non possiede tutte quelle sicurezze presenti in un luogo dedicato ad un servizio organizzato e gestito dall'operatore stesso. Dal momento del suo ingresso nella casa, l'educatore instaura dei legami con le persone che incontra, legami che, come già detto, deve saper mantenere entro i confini professionali. In virtù degli stessi, la sua presenza simboleggia quel "ponte" tra Servizi e famiglia rendendo chiara la propria appartenenza al progetto. Inoltre, in un servizio di assistenza domiciliare è necessario definire ed esprimere chiaramente il tempo dell'intervento educativo, perché una persona sappia che il legame instaurato durerà per un periodo definito. Ed è altrettanto importante avere deciso insieme ai professionisti coinvolti e ai coordinatori, in quale direzione si debba andare, quali obiettivi perseguire, per avere sempre un tracciato al quale rifarsi per non perdere di vista la meta e per poter vedere insieme la strada da percorrere. Ciò diventa possibile solo in virtù di un adeguato coinvolgimento e responsabilizzazione dei genitori sulla proposta di intervento sui loro figli, in quanto tale intervento non è sostitutivo delle figure genitoriali ma è un intervento di sostegno alla genitorialità. L'educatore non entra solo nella "casa del bambino" ma entra soprattutto nella "casa della famiglia". È inefficace progettare interventi educativi sui minori se i loro genitori non sono consapevoli del loro ruolo e del loro potere relazionale e di cambiamento sui figli. Senza un lavoro educativo in questa direzione, si attuano azioni tampone che una volta esaurite, ovvero una volta che l'educatore esce dal sistema familiare, faranno ricomparire il disagio con tutta la sua forza.

La formazione dell'educatore

La formazione degli educatori domiciliari, già laureati nell'area psicopedagogica, è stata implementata attraverso l'istituzione di un Master biennale presso l'Università Cattolica di Brescia⁷ che ha ampliato le conoscenze teorico-pratico-operative sul tema della sordità includendo l'esperienza sul campo attraverso il tirocinio diretto.

Nella formazione, uno degli aspetti più significativi riguarda la messa a

⁶ JANSSEN C., *L'Educatore nella casa del bambino*, Casa editrice Ambrosiana, Milano 2002.

⁷ Master biennale di primo livello: "Interventi specializzati per il sostegno all'integrazione scolastica degli studenti sordi", I° edizione anno 2015/2016, presso la sede di Brescia. Direttore scientifico Giancarlo Tamanza, professore associato di Psicologia Clinica presso l'Università Cattolica del S. Cuore.

punto, la comprensione e l'acquisizione di **tecniche alternative di comunicazione**: lingua dei segni, immagini, CAA, software comunicativi, lingua scritta, rinforzo linguistico, uso e costruzione di strumenti compensativi e dispensativi. Fondamentale è la formazione anche sugli aspetti psicologici, audiologici e clinici della sordità e disabilità.

All'interno dello stesso progetto inoltre vi sono momenti, durante l'anno, di scambio e formazione specifica per gli operatori. Tale intervento è previsto e rivolto a professionisti che ancora non hanno maturato una formazione specifica nei confronti della disabilità sensoriale ma anche per coloro che hanno una buona formazione teorica e sul campo, ove l'intervento diviene uno strumento prezioso a disposizione degli utenti che ne beneficiano.

La formazione dell'educatore professionale⁸ in contatto con la sordità richiede le seguenti **competenze**⁹:

- La programmazione di attività strutturate, con momenti ricorrenti, in cui si svolgono attività diverse, ma con gli stessi obiettivi. Per esempio utilizzando strategie come la *task analysis* la strutturazione del compito in più fasi, l'utilizzo di token economy per rinforzare la motivazione e gli apprendimenti, il *cooperative learning* per promuovere le abilità sociali e l'interdipendenza positiva, l'attività di *peering*, ove attraverso il confronto tra i pari è possibile promuovere la crescita sociale e relazionale. Di fondamentale importanza risulta il confronto tra ragazzi sordi per una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.
- Il rinforzo e uso del linguaggio scritto e orale anche in bambini in età prescolare e in particolar modo nei casi di pluridisabilità. In questo caso si fornisce un supporto visuale scritto all'apprendimento delle parole, sostenute a sua volta dall'immagine, anche attraverso l'uso di software appropriati (es. SymWriter). La lingua dei segni, inoltre, è una competenza richiesta all'educatore qualora l'utente non abbia accesso all'oralità.
- L'utilizzo di facilitatori per l'organizzazione del pensiero attraverso l'uso e la costruzione di mappe concettuali chiare e iconiche che sappiano legarsi e rappresentare concretamente il vissuto dell'utente. Accanto a questi facilitatori si ritiene importante la costruzione di agende strutturate atte a ordinare, prevedere e facilitare le varie fasi del compito assegnato nella loro successione logico-temporale¹⁰.

⁸ BRANDANI W., ZUFFINETTI P., *Le competenze dell'Educatore professionale*, Carocci, Roma 2004.

⁹ MARAGNA S., *La sordità: un percorso educativo dalla scuola al lavoro, dalle leggi all'integrazione sociale*, Hoepli, Milano, 2008.

¹⁰ HOGDON L., *Strategie visive per migliorare la comunicazione*, traduzione e adattamento di Anna Kozarzewska, Dispensa alla Copisteria Belzoni, Padova 2000.

- L'assertività e l'empatia dell'educatore sono competenze imprescindibili per il lavoro con il ragazzo sordo poiché mettono al centro i bisogni e gli interessi dell'altro, favorendo una libera scelta sia degli argomenti da trattare, sia dei personali interessi da utilizzare come mediatori del sapere per ampliarli con elementi nuovi che portino ad acquisire nuove conoscenze e nuove abilità.
- Aiutare a creare nuovi interessi stimola la rielaborazione e la comprensione del contesto culturale, vissuto nella scuola e nella comunità, attraverso la lettura, l'ampliamento lessicale e l'educazione all'ascolto. La cultura e il contesto extra-scolastico che l'educatore promuove, possono diventare un mezzo di riabilitazione perché offrono la motivazione per imparare.
- Supportare meta-cognitivamente il gioco dei bambini sordi, sia per implementare le conoscenze sia per renderli consapevoli delle proprie strategie efficaci in termini relazionali e cognitivi. L'educatore deve conoscere e saper mettere in atto giochi di interazione, di costruzione, giochi simbolici, giochi sociali, ed esperienze concrete. A questo proposito per i ragazzi sordi è fondamentale il rinforzo delle autonomie personali e sociali in vista della promozione del progetto di vita.
- La capacità di mantenere relazioni efficaci con la famiglia, accogliendo i bisogni della stessa integrandoli nell'intervento deciso in precedenza con il coordinatore, la scuola, gli enti coinvolti, senza dimenticare la difficoltà dei genitori nei quali spesso emergono sentimenti di non accettazione, fallimento, inadeguatezza e paura. Le implicazioni certamente differiscono caso per caso e comunque esse si stabilizzano attorno alla natura della relazione instaurata con l'educatore.
- La capacità di lavorare in équipe consente all'educatore di progettare, verificare, sperimentare il progetto educativo del ragazzo, evitando di sentirsi soltanto una parte del processo riabilitativo. La struttura dell'équipe permette di riconoscere il suo ruolo e di chiedere la supervisione del coordinatore in caso di difficoltà. Questa competenza è particolarmente rilevante quando l'operatore si trova ad aver a che fare con situazioni di profondo disagio e di pluridisabilità. In tal caso il lavoro in rete lo tutela e lo contiene rispetto ad un progetto educativo che altrimenti risulterebbe frammentario e dispersivo, perdendo di vista gli obiettivi a lungo termine e il benessere del ragazzo.

Questa complessa progettazione necessita di supervisione e verifiche costanti che sono affidate ad un coordinatore psicopedagogico che, come un regista sinergico, dovrà anche curare l'integrazione con il contesto scolastico e con le ulteriori eventuali prestazioni specialistiche erogate attraverso il responsabili di ambito.

Una “presa in carico” esemplare

Esemplifichiamo quanto esposto presentando una presa in carico che prevede l'intervento multidisciplinare di più professionisti e l'apporto significativo delle competenze dell'educatore. S. è un ragazzo di 18 anni che frequenta il secondo anno di un istituto superiore della provincia di Brescia.

La situazione medica rivela un quadro complesso costituito da molti interventi chirurgici e terapeutici effettuati negli anni. La diagnosi funzionale rilasciata dalla neuropsichiatria indica la presenza di patologie quali l'ipoacusia neurosensoriale bilaterale, l'ipovisione bilaterale, il ritardo cognitivo medio e la diplegia propulsiva. S. è stato sottoposto all'impianto cocleare, con il tentativo di migliorare i suoi deficit sensoriali.

L'educatore domiciliare, dal momento della presa in carico, ha fatto fronte ad una serie di richieste inerenti la fase del lutto¹¹ e della percezione di fallimento genitoriale con la ricerca spasmodica della soluzione miracolosa attraverso gli interventi medici. Ha fatto seguito l'accettazione parziale della disabilità con una riorganizzazione familiare che ha visto nel tempo una drastica rottura degli equilibri, per questo è stato fondamentale l'intervento di educativa domiciliare per fornire a S. la presenza di una figura solida all'interno di una situazione conflittuale tra i genitori.

Per quanto riguarda il percorso scolastico, il supporto educativo si è affiancato alla famiglia nella scelta della scuola più adatta a supportare le difficoltà di S., limitando la discontinuità dei percorsi scolastici, non sempre adeguati, scelti dalla famiglia. Precedentemente infatti, i molteplici trasferimenti da un istituto all'altro e da un paese all'altro, avevano comportato gravi problemi finanziari e progettuali della coppia, che aveva necessariamente lasciato la famiglia e il luogo d'origine. Negli anni le difficoltà hanno portato alla separazione dei genitori di S. con ricadute ancor più gravi sul benessere psico-fisico del figlio. In seguito alle segnalazioni di comportamenti oppositivo-provocatorie e condotte autolesionistiche di S. e del suo disagio scolastico, anche i servizi di tutela minorile del territorio hanno preso in carico la situazione, procedendo attraverso accertamenti sulle competenze genitoriali.

Durante la frequenza scolastica l'educatore domiciliare ha supportato gli obiettivi didattici coordinati con gli insegnanti e i servizi sanitari (audiologia,

¹¹ La nascita di un bambino disabile comporta una situazione di perdita e la necessità di elaborare un lutto, in quanto un figlio “diverso” è l'acquisizione di una presenza problematica resa evidente dalla discrepanza tra bambino ideale e bambino reale. La Fase del lutto, che segue quella di shock successiva alla presa di coscienza della problematicità presenta l'elemento depressivo come preponderante rispetto agli altri. È caratterizzata da sentimenti di tristezza, sconforto e da una visione buia e negativa sul futuro del proprio figlio, della propria famiglia e di se stessi. I genitori possono presentare le seguenti condizioni psicologiche: negazione o rifiuto del problema, depressione o rabbia, sottostima o sovrastima dei problemi del figlio fino all'auspicabile rielaborazione del lutto e recupero di una visione più realistica e positiva del problema. DALL'AGLIO E., *Handicap e famiglia. Handicap e collasso familiare*, Quaderni di Psicoterapia Infantile, n. 29, Borla, Roma, 1994.

neuropsichiatria, centro non vedenti, progetto dell'Università Cattolica) che si sono tradotti nella costruzione di abilità comunicative adeguate al deficit visivo e uditivo (codice di letto-scrittura Braille). Parallelamente è stato importante lavorare con S. sulle autonomie personali e sociali, costruendo attività mirate allo sviluppo di competenze atte a supportare le sue autonomie di base: spostarsi in uno spazio esterno memorizzando in sicurezza percorsi casa-scuola-oratorio, organizzare la sua giornata attraverso ausili tiflodidattici¹² specifici. Le autonomie rilette in funzione sociale hanno previsto un percorso di rielaborazione delle conoscenze logico-matematiche in vista di una maggiore autonomia spendibile sul territorio (acquisti, utilizzo del denaro, spostamenti funzionali ai propri bisogni).

A causa della situazione di fragilità emotiva, S. ha vissuto i momenti scolastici e valutativi con una forte ansia che né la terapia farmacologica, né quella psicopedagogica sono stati in grado di risolvere. I continui episodi di autolesionismo nei tragitti casa-scuola, la preoccupazione della madre e l'impossibilità degli insegnanti di far fronte alla degenerazione di questi fatti, hanno reso inevitabile una presa di posizione di tutta l'équipe scolastica e sanitaria a favore del suo inserimento presso una struttura semi-residenziale, all'interno della quale è stato possibile organizzare un progetto ad hoc rispetto alle sue necessità.

L'educatore ha costantemente seguito il percorso di cambiamento delle esigenze di S. e della famiglia, mirando l'intervento in relazione ai momenti specifici ed ai bisogni emergenti. Nei momenti di grande sconforto il lavoro educativo si è concentrato anche sul contenimento del conflitto e sull'indirizzo ad un percorso di aiuto per i genitori.

Ad oggi l'intervento educativo domiciliare accresce le abilità e le potenzialità di S. attraverso attività funzionali al suo progetto di vita che motivano il ragazzo verso la conquista di traguardi di crescita e di autonomia sempre maggiori.

Il quadro clinico ha necessitato nel tempo dell'intervento di diversi professionisti con cui è stato importante lavorare per raggiungere obiettivi coerenti e condivisi. Il coordinamento delle diverse competenze professionali ha permesso un grande lavoro di concerto per la crescita di S. su diversi aspetti: interventi logopedici svolti a scuola, il coinvolgimento del centro non vedenti per l'ausilio del linguaggio Braille e degli strumenti necessari alla letto-scrittura, la collaborazione con le tifloghe nelle ore scolastiche, l'accordo con l'assistente all'autonomia, l'insegnante di sostegno, l'educatrice domiciliare, l'educatore alle autonomie del pomeriggio presso il Centro Non Vedenti, la Neuropsichiatria, la psicologa, l'assistente sociale del territorio e la famiglia. Questo importante lavoro di sinergia continua, ha permesso ad oggi un buon inserimento del ragaz-

¹² Guidare il soggetto nell'uso della dattilobrace, nell'esplorazione e costruzione di schede tattili e nell'utilizzo del piano di gomma e della dattiloritmica per l'apprendimento della matematica.

zo nella società e un rinforzo delle competenze emergenti tramite un importante lavoro di educativa domiciliare. Resta presente e costante l'attenzione ai processi cognitivi con la stimolazione di appropriate aree sensoriali per una continua riprogettazione e definizione di nuovi obiettivi.

La scelta e la formazione dell'educatore domiciliare per questo caso ha visto un costante affiancamento del coordinatore del progetto in questione, poiché per casi così complessi non vi era una formazione specifica sulla pluridimensionalità prima dell'attuazione del master universitario. La famiglia ha intrapreso e percorre tuttora un lento percorso di assestamento. Il lavoro sinergico dell'educatore domiciliare e dell'operatore tiflogico, con gli altri operatori specifici, ha permesso la presa in carico effettiva del caso. Si prospetta la continua gestione di nuovi equilibri dal momento che sono in via di chiusura gli interventi terapeutici da parte del Servizio, con una ricaduta sulle aspettative disilluse della famiglia su possibili miglioramenti legati alla riabilitazione. Il progetto quindi accompagna e monitora costantemente le dinamiche connesse all'evoluzione di S.

Federica Di Cosimo*
Simone Antonioli**

Professionalità nell'accompagnamento dei minori con disturbo dello spettro autistico

L'approccio multidimensionale
ecosistemico del Centro F. Faroni Fobap -
Anffas a Brescia

Il trattamento dei minori con disturbo dello spettro autistico: bisogni educativi speciali

Le linee Guida per l'Autismo SINPIA¹, Società Italiana di neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, definiscono il quadro generale dell'approccio alla diagnosi di spettro autistico: *“L'Autismo è un disordine dello sviluppo biologicamente determinato che si traduce in un funzionamento mentale atipico che accompagna il soggetto per tutto il suo ciclo vitale. La finalità a lungo termine del progetto terapeutico è quella di favorire l'adattamento del soggetto al suo ambiente, il migliore possibile in rapporto alle specifiche caratteristiche del suo essere autistico. Ciò, al fine di garantire una soddisfacente qualità di vita al soggetto e all'intero sistema famiglia².”* In questa prospettiva, l'età evolutiva è il periodo determinante per interventi finalizzati a correggere comportamenti disadattivi, facilitare l'emergenza di competenze (sociali, comunicativo-linguistiche, cognitive) favorire lo sviluppo di un soddisfacente adattamento emozionale (controllo degli impulsi, modulazione degli stati emotivi, immagine di sé) quali elementi dirimenti per l'inclusione.

La condizione funzionale del minore con diagnosi afferente allo spettro autistico si configura pertanto come bisogno educativo speciale nel sistema scolastico, in particolare ai sensi della Direttiva MIUR 27.12.2012³ che introduce definitivamente nella nomenclatura il modello bio-psico-sociale secondo ICF CY di OMS⁴. L'egemonia del modello clinico è superata in favore di un investimen-

* Past President Anffas Brescia, Consigliere Anffas Brescia e FoBAP Onlus. Docente ordinario a comando presso USRLo UST IV AT di Brescia.

** Pedagogista. Direttore tecnico FoBAP Onlus a marchio Anffas. Responsabile Centro per l'autismo "Francesco Faroni", Formatore.

¹ <<http://www.sinpia.eu/atom/allegato/148.pdf>>.

² <<http://www.sinpia.eu/atom/allegato/148.pdf>>.

³ <http://www.istruzione.it/dg_studente/disabilita.shtml#.WP9k92nygdU>.

⁴ <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>.

to psico-pedagogico-didattico, nella piena valorizzazione della professionalità docente che può riconoscere la necessità di una personalizzazione dell'intervento didattico educativo.

In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Il Bisogno Educativo Speciale si qualifica come qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale-culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata⁵.

L'individuazione tecnico scientifica del profilo di funzionamento della persona nei suoi ambienti di vita, permette di definire un seguente intervento abilitativo contestualizzato e pertinente e risponde a qualificare il senso ed il significato dell'esistenza individuale, della famiglia, della comunità.

Per contro, gli elementi dirimenti di continuità e qualità del percorso abilitativo, si realizzano attraverso il coinvolgimento forte dei genitori; la scelta in itinere degli obiettivi intermedi da raggiungere e quindi degli interventi da attivare (prospettiva diacronica); il coordinamento, in ogni fase dello sviluppo, dei vari interventi individuati per il conseguimento degli obiettivi (prospettiva sincronica); la verifica delle strategie messe in atto in ciascun intervento⁶.

Anffas Onlus⁷ associazione di famiglie, sostiene solo approcci fondati sulle evidenze scientifiche e riferite alle Linee guida n. 21 dell'Istituto Superiore di Sanità⁸ e pone al centro la complessità della persona, il suo diritto alla costruzione di un progetto globale e personalizzato di vita che, redatto precocemente ed attuato da operatori qualificati e formati, garantisce la piena inclusione nella società e la migliore qualità di vita possibile⁹.

La diagnosi clinica di autismo è formulata con due classificazioni internazionali: il DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali)* e l'ICD – *International Classification of Diseases* dell'OMS (*Classificazione Internazionale dei Disturbi e delle Malattie*).

⁵ Cfr. IANES D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento 2005.

⁶ <file:///C:/Users/Croce/Downloads/Linee_guida_autismo-2.pdf>.

⁷ <<http://www.anffas.net>>.

⁸ <<http://www.iss.it/auti/index.php?id=444&tipo=1&lang=1>>.

⁹ <<http://www.anffas.net/Page.asp?id=265/N201=18/N101=4220/>>.

La nuova edizione DSM-5 2013 introduce numerosi cambiamenti nei criteri diagnostici differenziandosi significativamente dall'ICD-10 (OMS, 1994), supera la classificazione di "Disturbi Pervasivi dello Sviluppo" definendo la categoria dei "Disturbi dello Spettro Autistico" (ASD – Autism Spectrum Disorders) ed individua l'obbligo di indicare la gravità (severità) della sintomatologia su una scala di tre livelli.

Con il DSM 5 le categorie di sintomi vengono ridotte a due:

1. Deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale (che comprende sia le difficoltà sociali che quelle di comunicazione).
2. Comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive.

I criteri diagnostici del DSM 5 devono soddisfare quattro condizioni:

1. Deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in diversi contesti, non spiegabile attraverso un ritardo generalizzato dello sviluppo e manifestato da tre punti:
 - a) Deficit nella reciprocità socio-emotiva che va da un approccio sociale anomalo e insuccesso nella normale conversazione (botta e risposta), ridotta condivisione di interessi, emozioni, percezione mentale e reazione, fino alla totale mancanza di iniziativa nell'interazione sociale.
 - b) Deficit nei comportamenti comunicativi non verbali usati per l'interazione sociale.
 - c) Deficit nella creazione e mantenimento di relazioni appropriate al livello di sviluppo (non comprese quelle con i genitori e caregiver).
2. Pattern di comportamenti, interessi o attività ristretti e ripetitivi come da almeno due dei seguenti:
 - a. Linguaggio, movimenti o uso di oggetti stereotipati o ripetitivi, ecolalia, uso ripetitivo di oggetti.
 - b. Eccessiva fedeltà alla routine, rituali motori, insistenza nel fare la stessa strada o mangiare lo stesso cibo, domande incessanti o estremo stress a seguito di piccoli cambiamenti.
 - c. Interessi altamente ristretti e fissati, forte attaccamento o interesse per oggetti insoliti.
 - d. Iper o Ipo-reattività agli stimoli sensoriali, apparente indifferenza al caldo/freddo/dolore, risposta avversa a suoni o consistenze specifiche, eccessivo annusare o toccare gli oggetti, attrazione per luci o oggetti roteanti.
3. I sintomi devono essere presenti nella prima infanzia.

4. L'insieme dei sintomi deve limitare e compromettere il funzionamento quotidiano.

I livelli di gravità o severità sono tre e determinano un bisogno di supporto differenziato in termini di sostegno alla comunicazione sociale, all'allargamento d'interessi ristretti e alla gestione di comportamenti ripetitivi, preoccupazioni, rituali fissi, al fine di permettere al bambino di vivere una vita il più possibile simile ai pari di età.

Quarant'anni fa la diagnosi di autismo era 1:10.000 persone, ora rileva una prevalenza epidemiologica stimata tra 1:68 e 1:150. Sono cifre molto importanti, tanto che la vulgata parla di "epidemia": se in passato il mondo scientifico attribuiva questo aumento a una maggiore consapevolezza del problema e competenza diagnostica, oggi appare evidente che le cause di tale crescita esponenziale del disturbo vadano ricercate anche in altro. In particolare, l'eziologia sembra sostenuta da vulnerabilità genetica combinata a fattori ambientali ma non esistono cure farmacologiche risolutive: "con l'autismo si nasce e con l'autismo si vive tutta la vita". L'approccio educativo ed abilitativo il più possibile strutturati e precoci rendono dunque possibile migliorare in termini dirimenti la qualità della vita.

Il disturbo è caratterizzato non solo da deficit socio comunicativi ed interessi e comportamenti ristretti e ripetitivi come detto¹⁰, ma anche, in misura molto variabile problemi a riguardo di sonno, alimentazione, disarmonie motorie, disarmonie nelle abilità cognitive, scarsa autonomia personale e sociale, difficoltà comportamentali, autolesionismo, aggressività.

L'esperienza diretta dei genitori e degli operatori dei servizi, rivela che i bambini con diagnosi di sindrome dello spettro autistico, nella maggior parte dei casi, desiderano entrare in relazione con gli altri, ma non hanno la capacità per farlo in maniera adeguata, vorrebbero giocare con gli altri, ma non sono in grado di chiedere al compagno di giocare, non sanno aspettare un turno, non capiscono le regole del gioco, faticano a condividere le emozioni di una vittoria comune.

L'esperienza del Centro Faroni Fobap Brescia a marchio Anffas: modello scientifico ed organizzativo

Da queste premesse, per corrispondere alla richiesta delle famiglie, sia associate che del territorio ed a fronte di una evidente carenza di risposta del sistema, a Brescia è attivo il "Centro abilitativo per minori Francesco Faroni". Costituito nel 2008 come laboratorio psico-educativo per 12 bambini con diagnosi di disturbi generalizzati dello sviluppo, finanziato interamente da Fobap

¹⁰ DSM 5.

Onlus¹¹, Fondazione bresciana di assistenza psicodisabili voluta ed istituita nel 1982 da Anffas Brescia Onlus¹², è stato riconosciuto nel 2010 come servizio innovativo e sperimentale per l'autismo dalla Regione Lombardia, che ne ha finanziato una parte significativa dell'attività fino ad oggi, in seno alle normative vigenti in tema di sperimentazioni di unità socio sanitarie.

Le sensibilità istituzionali e del terzo settore del territorio e le risorse di Enti e Fondazioni (in particolare l'Associazione I bambini delle Fate – con il tramite dell'ASST Spedali Civili di Brescia – l'Associazione Amici di Francesco Onlus e la Congrega della Carità Apostolica) hanno permesso al Centro di ampliare notevolmente ricettività, professionalità del personale impiegato, sperimentazioni. Oggi sono seguiti 80 minori, provenienti dal territorio dell'ATS di Brescia, di età compresa tra i 2 e i 18 anni d'età (con possibilità di estendere l'accoglienza fino ai 21 anni). L'età media dei minori è di 12 anni (range: 4-21 anni) ed, in linea con i dati nazionali e internazionali, il numero dei maschi è quadruplo delle femmine. Un particolare Protocollo d'intesa inter istituzionale permette l'invio dei minori al Centro da parte delle Neuropsichiatrie territoriali solo dopo aver ricevuto una diagnosi di spettro autistico attraverso una valutazione con strumenti standardizzati (ADOS-2 e, se necessario, ADI-R e CASD) da parte di medici delle N.P.I. La frequenza al Centro è completamente gratuita per le famiglie e tutti i minori continuano a partecipare regolarmente alle attività scolastiche, come determinante inclusiva imprescindibile: i trattamenti riabilitativi avvengono in orari extra curricolari al fine di permettere una piena inclusione.

Il Centro si caratterizza come servizio innovativo:

- L'intervento educativo è rivolto a bambino, famiglia, scuola, ambienti di riferimento di vita.
- È gestito da Fobap Onlus, con diversi organismi territoriali, UONPIA, ATS, UST IV.
- Prende in carico il bambino e la sua famiglia diversificando gli interventi in relazione a bisogni e gravità.
- Propone trattamenti abilitativi basati sul principio dell'evidenza scientifica: tutte le azioni vengono monitorate e valutate in itinere, registrate con specifica documentazione.
- Sperimenta i moduli di trattamento intensivi ABA (*Applied Behavior Analysis*¹³) raccomandati dalle Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità, con un adattamento italiano al modello.
- Si occupa di abilitazione: l'intervento educativo è rivolto al bambino con progetti individualizzati e personalizzati in approccio ecosistemico e multidimensionale.

¹¹ <<http://fobap.it>>.

¹² <www.anffasbrescia.it>.

¹³ <<http://www.centerforautism.com/aba-therapy.aspx>>.

Elemento di significatività è la modalità organizzativa sperimentale strutturata con inter istituzionalità della presa in carico abilitativa. Gli Enti sviluppano 2/3 incontri di coordinamento e programmazione all'anno nel Gruppo di Pilotaggio (composto da rappresentanti dell'ATS, dell'Ufficio scolastico, della Neuropsichiatria infantile) per:

- Individuazione dei criteri di accesso, modalità di valutazione, modulistica e documentazione necessaria all'inserimento.
- Coordinamento degli interventi.
- Revisione del progetto in itinere.
- Monitoraggio.
- Definizione di criteri e standard per l'eventuale accreditamento di nuove unità d'offerta dedicate.

I punti di forza riconosciuti al Centro corrispondono certamente alla gratuità completa per le famiglie, al metodo tecnico professionale della presa in carico olistica, con interventi educativi *evidence based* ed alla cura attenta per la costruzione di una rete di servizi che ruotino attorno al bambino per la qualificazione del suo progetto di vita, con particolare enfasi sulla scuola.

La maggiore criticità riguarda l'incertezza circa le risorse economiche, in quanto da sei anni si opera in regime di proroga essendo il Centro accreditato in regime di sperimentazione da Regione Lombardia, ma non contrattualizzato.

La preoccupazione è che vengano interrotti i finanziamenti (come è già avvenuto per sei mesi nel 2012) o che, una volta a regime il sistema, non siano previste risorse sufficienti a sostenere l'intervento nei luoghi di vita del minore, fattore dirimente e qualificanti dell'intervento. La discrepanza tra servizi resi e richiesta delle famiglie in lista d'attesa rileva un problema aperto che i dati epidemiologici vanno accentuando.

Il Centro abilitativo offre trattamenti educativi diretti – centrati sulla persona – ed indiretti – orientati ai caregivers che vivono con il bambino o in altri contesti significativi.

I trattamenti diretti, erogati presso il Centro prevedono un rapporto uno a uno (minore - educatore) e sono previsti lavori di piccolo gruppo coerenti al programma personalizzato, con un particolare riguardo alla riduzione dei comportamenti disfunzionali.

I genitori e gli operatori scolastici vengono invitati periodicamente a partecipare alle sessioni riabilitative e monitorano in loco i risultati attesi coerenti con le fasi di sviluppo:

A - Bambini 3-10 anni (materna, primaria)

- Intersoggettività: sviluppare l'intersoggettiva primaria e secondaria (emozioni e attenzione congiunta, reciprocità, ecc.).

- Prerequisiti: imparare ad imparare (guardare, ascoltare, imitare, eseguire istruzioni, discriminare).
- Comunicazione: incrementare la comunicazione spontanea.
- Tempo libero: costruire abilità di gioco individuale e di gruppo.
- Autonomie personali: diventare indipendenti nell'alimentazione, nell'igiene personale, nell'abbigliamento, nel controllo vescicale e sfinterico.
- Abilità sociali: saper entrare in relazione con gli altri, avviare e mantenere una conversazione, rispettare le regole di vita comunitaria.
- Comportamenti problema: diminuire i comportamenti disfunzionali (autolesionismo, aggressività, distruttività) e sostituirli con altri più appropriati.

B - Preadolescenti \ adolescenti 11-16 anni (secondario primo e secondo grado)

- Comunicazione: incrementare la comunicazione spontanea anche mediante la comunicazione aumentativa e alternativa.
- Sport e tempo libero: costruire abilità sportive e di gioco.
- Abilità domestiche e di gestione dei luoghi di vita: sviluppare competenze per la collaborazione nelle attività di casa (pulizia ambienti, preparazione pasti, ecc.).
- Abilità professionali: saper stare sul lavoro, assumere un ruolo adulto, svolgere compiti pre-lavorativi in autonomia.
- Autonomie personali: diventare indipendente nell'alimentazione, nell'igiene personale, nell'abbigliamento.
- Abilità sociali: saper entrare in relazione con gli altri, avviare e mantenere una conversazione, rispettare le regole di vita comunitaria.
- Comportamenti problema: diminuire i comportamenti disfunzionali (autolesionismo, aggressività, distruttività, ecc.) e sostituirli con altri più appropriati.

I trattamenti indiretti consistono in incontri con la scuola e la famiglia di progettazione educativa. In media si prevede un incontro con i familiari e uno con i referenti scolastici ogni mese, a scuola e al domicilio. Una parte impor-

Moduli di intervento	Caratteristiche del trattamento		
		<i>Diretto</i>	<i>Indiretto</i>
Modulo ad alta intensità	2-7 anni	8 ore	2 ore
Modulo a media intensità	8-12 anni	4 ore	2 ore
Modulo di base	13-16 anni	2 ore	2 ore
Modulo abilitazione sociale	17-21 anni	0 ore	2 ore

tante del lavoro a scuola consiste nel coinvolgimento dei compagni di classe con l'organizzazione di confronti, di laboratori sulle abilità sociali e sulle emozioni. Il modello prevede un'evoluzione progressiva dei moduli con intensità dei trattamenti decrescente.

Il sostegno del Centro si allarga a tutti coloro che si prendono cura dei minori: ad esempio l'istruttore di piscina, la baby sitter, l'animatore in oratorio, eccetera.

L'organizzazione del servizio prevede un sistema di tipo modulare come nella scheda precedente.

Sono in aggiunta erogati specifici interventi per situazioni lievi, dedicate ad adolescenti come il Progetto 'Spicco il volo' e il progetto 'Week-end', atto a favorire l'autonomia e dare sollievo alle famiglie.

Il Centro si conforma come un "luogo" per il minore e la famiglia, strutturato su interventi abilitativi "evidence based" ed approccio cognitivo comportamentale con metodologia ABA¹⁴ (*Applied Behavior Analysis*) e l'insieme delle strategie psicoeducative TEACCH.

L'analisi applicata del comportamento (ABA) è un processo sistematico di studio e modificazione del comportamento osservabile mediante un'accurata manipolazione di variabili ambientali.

La Applied Behavior Analysis usa i principi dell'apprendimento operante e rispondente per costruire repertori comportamentali socialmente utili e ridurre quelli problematici.

L'enfasi è posta nell'insegnare al bambino come imparare dall'ambiente di vita utilizzando insegnamento sistematico di unità di comportamento piccole e misurabili.

Il TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)¹⁵, Programma strutturato in USA da E. Schopler e diffuso ampiamente in Europa e in Italia in particolare ad opera del CTR Piccoli di Milano e del dott. Enrico Micheli¹⁶, si fonda sull'acquisizione di abilità attraverso un adattamento e una modificazione significativo dell'ambiente di vita.

Gli interventi formativi a sostegno dei caregivers per favorire l'inclusione dei minori con disturbo dello spettro autistico

Autism-Europe¹⁷, che vede come aderente Anffas Onlus, ritiene che le necessità delle persone nel campo della salute, dell'educazione e dell'occupazione debbano essere sostenute con un forte investimento sui caregii-

¹⁴ <<http://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1285958&blobtype=pdf>>.

¹⁵ <http://www.specialeautismo.it/upload/autismo/gestionedocumentale/Microsoft%20Word%20-%20Teacchpdf_784_2033.pdf>.

¹⁶ <<http://www.superando.it/2009/03/26/e-piu-vivo-che-mai-linsegnamento-di-enrico-micheli/>>.

¹⁷ <<http://www.autismeurope.org/>>.

vers, a qualunque livello operino attraverso investimento nelle 10 misure a seguire:

1. Migliorare gli indicatori esistenti nel campo dei servizi sanitari.
2. Rafforzare la formazione iniziale e permanente degli operatori sanitari sui sistemi di diagnosi accreditati a livello internazionale e sui trattamenti basati sull'evidenza.
3. Garantire una collaborazione attiva fra famiglie e professionisti nella programmazione degli interventi.
4. Garantire equità di accesso per tutti al sistema educativo e assicurare pari opportunità di sviluppare le potenzialità individuali in ogni tipo.
5. Integrare le necessità e le caratteristiche comportamentali e comunicative delle persone nei sistemi educativi ordinari.
6. Rafforzare l'educazione permanente e in particolare la formazione professionale degli adulti con disabilità.
7. Rinforzare e adattare il supporto sul posto di lavoro alle necessità delle persone con disabilità complesse.
8. Adeguare l'ambiente in modo tale da favorire la comunicazione e prevenire i comportamenti problematici.
9. Assicurare la scelta del proprio modo di vita, a casa o in ambiente residenziale, con un supporto adeguato da parte dei servizi socio-sanitari.
10. Assicurare alle persone una buona qualità di vita in termini di benessere fisico, emotivo, sociale e materiale.

Anffas, oltre ad essere presente a tutti i tavoli nazionali e territoriali in tema di servizi alle persone con disabilità e politiche sociali, ha investito completamente nella sfida formativa a tutti i livelli. In Brescia sono stati promossi corsi e convegnistica, anche in collaborazione con le Università, l'U.O. Neuropsichiatria Infanzia e Adolescenza degli Spedali Civili di Brescia, UST, rivolti a educatori, insegnanti, assistenti all'autonomia, famigliari, neuropsichiatri, che hanno visto partecipazione molto assidua e folta.

Il centro Faroni: laboratorio di eccellenza nel sociale

Il Centro si configura come punto di riferimento a 360 gradi per l'intera comunità, promuovendo la qualità dell'inclusione: accompagna nella quotidianità la famiglia e gli operatori della rete territoriale dei servizi, fornisce consulenza e sostegno psicologico, mette in campo le strategie che forniscono il raccordo tra i diversi attori, crea occasioni per stimolare l'incontro tra le famiglie e il reciproco aiuto, diffonde nella comunità conoscenze e saperi fondati su basi scientifiche.

Suggesterimenti di lettura

Hannah Arendt, **Vita Activa. La condizione umana**, introduzione di Alessandro Dal Lago, traduzione Sergio Finzi (*titolo originale: The Human Condition*), Bompiani, Milano, 2015, 286 pp, euro 11.

Negli ultimi anni il nome di Hannah Arendt è tornato vivo nel dibattito culturale grazie al film omonimo di Margarethe von Trotta – uscito in occasione della Giornata della Memoria del 2012 –, che racconta il processo al nazista Adolf Eichmann, tenutosi a Gerusalemme nel 1961, attraverso gli occhi della filosofa tedesca naturalizzata americana.

Allieva di Karl Jaspers e Martin Heidegger, Hannah Arendt è nota soprattutto per gli articoli che scrisse per il *New Yorker* sul processo ad Eichmann, raccolti e rielaborati poi nel libro *La banalità del male*, e per *Le origini del totalitarismo*, testo fondamentale sui regimi illiberali che hanno caratterizzato il secolo scorso.

Eppure il libro ancora attuale della Arendt, e per certi versi profetico, è quello che fece meno rumore quando uscì: *Vita Activa. La condizione umana*. Pubblicato negli Stati Uniti nel 1958 e in Italia per la prima volta nel 1964, *Vita Activa* è il lavoro definitivo di una pensatrice sfuggente e refrattaria agli inquadramenti ideologici tipici del Secondo dopoguerra.

Come scrive Alessandro Dal Lago nell'introduzione all'edizione Bompiani del 2015, il libro “colpiva in profondità il nucleo stesso dell'apologetica moderna e contemporanea del mondo occidentale, e cioè la sua *mitologia*

sociale”. Hannah Arendt, nella sua analisi della condizione umana, contrapponeva infatti a una chiave di lettura tipica marxiana (la supremazia del lavoro) una concezione dell'*agire politico*, nella forma più alta della “parola pubblica”, come suprema attività dell'uomo. È esplicito l'orizzonte con cui ci si confronta: la *polis* per antonomasia, l'Atene dell'età dell'oro greca.

Nella società contemporanea, secondo la pensatrice, la dimensione pubblica è scomparsa perché soppiantata dalla dimensione sociale – determinata dal tracimare della sfera privata verso l'esterno: un aspetto più che mai attuale oggi – e in cui la pratica politica è sostanzialmente ridotta alla gestione dei comportamenti sociali delle masse, all'amministrazione dei molti da parte dei pochi. Hannah Arendt cerca invece “una diversa definizione dell'identità umana (*chi è l'uomo?*) e la trova nella *rivalutazione dell'agire*”. L'agire pubblico, inteso come parola dialogante pubblica, confronto dialettico vivo, è capace di rivelare l'identità di chi agisce perché (*e solo se*) è svincolato da scopi, occasioni, motivi e interessi contingenti. La *polis* è da lei richiamata non come un paradigma o un modello idealizzato a cui tornare ma come punto di vista “per rappresentare *l'espropriazione moderna della politica*”. È evidente, in que-

sta prospettiva, il rischio di una mitizzazione dell'agorà. Eppure oggi, in un'epoca in cui la comunicazione è, più che agevolata, assoggettata alle regole del web 2.0 – in cui la piazza è virtuale e tutti possono esprimere opinioni su tutto, che subito diventano rumore di fondo, perché nessuno ascolta – un ritorno al dialogo vivo sarebbe quasi una rivoluzione. Sicuramente sarebbe interessante mutuare questo discorso dalla dimensione poli-

tica e pubblica a quella di un'aula scolastica, in cui lo scambio dialogico e la parola viva devono rimanere elementi cruciali nel percorso formativo.

E vale la spesa sospendere per un po', solo per un po', l'attenzione ai problemi delle competenze, delle rubriche, della progettazione e valutazione didattica e soffermarsi di nuovo alle radici dei nostri incontri, dei nostri dialoghi nelle aule scolastiche.

Lucio Gilberti

U. Maggi, P. Meardi e C. Zanelli (con un testo di Gianni Biondillo, cinque racconti di Stefania Arru, Matteo Ferrario, Martina Fragale, Massimiliano Maestrello, Paola Meardi), **Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere**, Altreconomie, Milano, 2015, 144 pp., euro 14.

Biblioteca vivente si presenta come una vera biblioteca, ma a differenza di una biblioteca tradizionale si parla con i "libri", poiché i "libri sono persone che raccontano la loro storia". Il lettore lo prende in prestito per il tempo della conversazione, che dura mezz'ora. L'idea nasce in Danimarca nel 2000, in risposta ad atti di discriminazione razziale, e si afferma come nuovo strumento per affrontare stereotipi e pregiudizi e favorire la comprensione tra le diversità esistenti tra le persone. L'ipotesi è che la conoscenza personale diretta – quindi al di là degli stereotipi, possa vincere o attenuare la discriminazione e i pregiudizi. Possa favorire la comprensione.

Nel 2003 è riconosciuta e incoraggiata dal Consiglio d'Europa come "buona prassi interculturale". B.V. si propone come un modo leggero e accessibile a tutti per cercare di supe-

rare gli ostacoli e abbassare alcuni muri presenti nella nostra società. In Italia è stata adottata e rielaborata da ABCittà, cooperativa milanese che si occupa di partecipazione e progettazione sociale. La prima edizione a Milano è del 2010.

La Biblioteca Vivente è – secondo il modello di ABCittà – insieme strumento e processo partecipato, i promotori/organizzatori sono i "facilitatori" dell'incontro tra i "libri umani e i lettori", ma non entrano nel merito del dialogo. Le tematiche affrontate sono: culture differenti, religioni, valori e storie locali, professioni, società, cultura rom, orientamento sessuale, disabilità, malattia mentale, dipendenze. Alcune edizioni sono state monotematiche, permettendo così la lettura approfondita del tema da vari punti di vista.

La metodologia della partecipazione non si limita ad ascoltare e coin-

volgere gli “utenti” o i “cittadini”, è finalizzata a produrre “la migliore soluzione possibile” per un contesto specifico e *con* la comunità che lo vive. Nella società complessa, il bisogno di partecipazione aumenta, perché si fonda sulla necessità dei singoli e dei gruppi di essere riconosciuti, di poter esprimere un parere e contribuire alle scelte per la collettività.

Biblioteca Vivente, nell’esperienza di ABCittà, rappresenta uno strumento di partecipazione e un vero e proprio strumento di coinvolgimento attivo della cittadinanza alla vita pubblica, capace di affrontare e scardinare gli stereotipi e i pregiudizi che minano la capacità di ascolto e di empatia.

Il tema fondamentale del libro è il carcere e le problematiche ad esso connesse, raccontate da chi ci vive, i detenuti ai quali B.V. da voce. Nel caso del carcere, B.V. è un processo di coinvolgimento e partecipazione, che offre ai detenuti la possibilità concreta di affrontare in modo attivo il passaggio tra “dentro” e “fuori”.

Alcuni commenti all’edizione del 17 luglio 2015:

“Vivendo qui sembra ci siano due mondi paralleli, dentro e fuori. Quando parli il mondo torna ad essere uno solo.”

“È stato un percorso di formazione per un mio cambiamento personale.”

“Mi sono sentita libera. È stata una liberazione.”

La promozione di B.V. e la formazione del “libri umani”, nell’ambito del contesto carcerario, si offrono

come attività complementari alle attività educative dell’istituzione. B.V. si concentra sulla costruzione di “ponti”. Ma chi sono i “*libri umani*”? “I libri umani non “recitano”, ma si mettono in gioco insieme al lettore condividendo episodi della propria vita. Diventare ed essere libro umano è un’esperienza unica, è un’occasione di riflessione personale e di confronto con gli altri. I libri “umani” non sono e non devono essere dei “saggi”, smontano i pregiudizi con gli esempi di vita vissuta, non con idee e concetti assoluti. Sono persone consapevoli di appartenere a minoranze vittime di stereotipi e pregiudizi: perciò – con l’obiettivo di scardinarli – si rendono disponibili a narrare episodi della propria vita.

“Questi uomini, queste donne, hanno dentro di sé interi mondi di emozioni, di sofferenze, di dolori, di rimorsi. Che aspettano solo di essere ascoltati.”

Ma per diventare un “*libro umano*”, bisogna impegnarsi in un percorso impegnativo di formazione personale. All’interno del quale si scelgono i temi che si vogliono affrontare e raccontare, dando così la possibilità alle persone recluse di vivere momenti di “libertà”, scelgono di cosa parlare, e di essere protagoniste, “*sono io che racconto.*” Questo permette al lettore di affacciarsi ad un mondo “altro” e di intravedere condizioni di vita e di esistenza al di là degli stereotipi. Di “vedere” la parte buona anche di persone che sono state responsabili di reati molto gravi e forse dando anche

ai detenuti stessi la possibilità di “vedersi” in modo più positivo e rendere possibile quel percorso di riabilitazione che è uno degli obiettivi della detenzione. Il momento fondamentale è naturalmente quello del dialogo, dell’incontro tra “libro umano” e lettore. Questo momento è preparato accuratamente, è una “fiction”, una “messa in scena” un po’ teatrale ed anche una comunicazione “forte”, la vicinanza

fisica, il guardarsi negli occhi mette in gioco emozioni profonde.

“È qui dentro che sono diventata per la prima volta una persona, un individuo. Qui ci sei solo tu. Che fai i conti con te stessa. O con dio, se ci credi. La libertà non è questione di spazio. Perché mi racconti tutto questo? Perché non ci vedremo più”.

Michele Durante

Alfonso Mateo-Sagasta, **Camminerai con il sole**, Guanda, Milano, 2016, 280 pp., euro 17,50.

Con una lettera datata novembre 1536 il governatore del Guatemala informa il governo spagnolo della morte di Gonzalo Guerrero, traditore passato dalla parte dei maya, che per lungo tempo aveva contrastato l’azione dei conquistadores nella selva dello Yucatán.

Il romanzo di Mateo-Sagasta ricostruisce la storia straordinaria di Gonzalo Guerrero, soldato spagnolo di umili origini che sbarcato nel Nuovo Mondo in cerca di fortuna e oro, dopo un naufragio sulle coste dello Yucatan, viene catturato e fatto schiavo dai Maya. Dopo un anno di schiavitù, grazie all’esperienza militare salva il suo padrone durante un’imboscata nella foresta. Gonzalo viene liberato. Diventato un uomo libero conquista la fiducia del suo signore, Nakun, che gli chiede di istruire alcuni giovani guerrieri al suo modo di combattere. Comincia per Gonzalo una nuova vita. Apprende la lingua Maya, partecipa alla vita sociale e religiosa che era

basata soprattutto sui riti di offerta di sangue da parte di tutti gli uomini liberi. Capisce che i sacrifici umani praticati da quelle popolazioni non sono fatti per gratuita crudeltà ma per alimentare e far vivere le divinità, che a loro volta fanno vivere gli uomini e la terra. Come gli uomini anche gli Dei devono essere nutriti. Per questo soprattutto si organizzavano le cosiddette “*guerre fiorite*”, dove l’obiettivo principale era non l’uccidere i nemici, ma catturarli per poterli sacrificare sui templi in cima alle piramidi. Il guerriero sacrificato entrava a far parte della divinità. *Camminerai con il sole*: era questo il destino luminoso che li attendeva. Solo i guerrieri più forti e coraggiosi potevano ambire a questo onore.

Gonzalo viene accettato senza pregiudizi, a parte il fatto che era considerato brutto per il fatto di avere la barba e non avere la testa deformata che distingueva gli aristocratici maya. Facendo dei viaggi per commerciare

con le altre città, scopre una civiltà molto evoluta e raffinata basata sull'agricoltura, mais, pomodoro, peperoncino, tabacco (molto apprezzato), artigianato, commercio e architettura. Si sposa, ha due figli è un uomo pienamente integrato nella nuova società e non rimpiange la sua vecchia vita di soldato e avventuriero schiavista che è stato. Ma i suoi vecchi compagni, avidi di oro e schiavi ritornano. Gonzalo capeggia per una ventina di anni, nelle giungle dello Yucatan la resistenza dei nativi contro gli invasori, fino a quando verrà ucciso presso la foce del fiume Ulù. *“Eroe per gli uni e traditore per gli altri, Gonzalo Guerrero è stato soprattutto un uomo capace di guardare con occhi diversi il misterioso e affascinante Nuovo Mondo”*.

L'autore Alfonso Mateo-Sagasta ci fa scoprire con le vicende di Gonzalo un eroe dimenticato e maledetto, che ha comunque saputo e voluto schierarsi dalla parte giusta della storia, anche se non sempre la parte

giusta è quella vincente. La lettura è scorrevole e coinvolgente e per qualche ora anche il lettore si sente partecipe di quel mondo che in pochi anni la civiltà europea ha distrutto. Inoltre il romanzo pone sullo sfondo il problema dell'alterità e della *“scoperta dell'altro”*, come ci racconta T. Todorov nel suo saggio *“La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»”*. Alfonso Mateo-Sagasta ha vinto con questo romanzo ha vinto il prestigioso premio letterario *Caja Granada* per il romanzo storico.

Per chi volesse conoscere un po' di più le cosiddette civiltà precolombiane e soprattutto il significato del sacrificio umano consiglio questo saggio di Cristian Duverger, *Il fiore letale. Il sacrificio nella civiltà azteca*, Mondadori. E la biografia di Montezuma di C.A. Burland, *Montezuma, signore degli aztechi*, Einaudi; Tzvetan Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino, 1992.

Michele Durante

Dario Nicoli, **La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa**, Erickson, Trento, 2016, 262 pp., euro 29.

Il libro si apre con *“La Grande Lamentazione”*, stato d'animo diffuso che emerge con prepotenza anche tra i corridoi di scuola. accompagnato dall'idea che i giovani di oggi siano stati sostituiti nella culla da cloni provenienti da un mondo precivile caratterizzati da un grande disinteresse per ciò che accade oltre ad una tragica indisposizione allo studio. Questo lamento è talmente presente che si

rischia di essere avvolti e travolti da un'immagine stereotipata dell'insegnante che non fa altro che lamentarsi della sua professione.

Dal lamento sulle generazioni si passa a quello da doglie del parto, che dà avvio ad una riflessione sul duplice stato d'animo che pervade molti insegnanti. Da un lato, si presentano scettici e lamentosi, dall'altro sono contenti di occuparsi dei ragazzi. Cavalli pro-

pone alcuni stimoli per uscire dallo stereotipo dell'insegnante lamentoso cogliendo in molti di loro la grande soddisfazione che provano quando vedono che un loro alunno ha conseguito buoni risultati. La sofferenza dell'insegnante svanisce di fronte al segno di un incremento umano autentico di un suo allievo, proprio come la sofferenza del parto si annulla di fronte alla nuova creatura che si tiene tra le braccia.

Fortunatamente, oltre a questo lamento, è presente anche la "scuola militante" formata da una minoranza di persone che hanno voglia di mettersi in gioco per offrire una risposta credibile ai giovani. È proprio su questo gruppo di persone che bisogna puntare per dare alla scuola nuova vita. Il dirigente deve riconoscerla, unirla e metterla in condizione di sperimentare e di animare il resto dei colleghi. È necessario confutare l'archetipo di valore universale della "generazione perduta" che trova le sue origini sulle tavolette babilonesi e che ritroviamo nelle parole così attuali di Pietro l'Eremita del 1095: "Il mondo sta attraversando un periodo tormentato. La gioventù di oggi non pensa più a niente pensa solo a se stessa, non ha più rispetto per gli adulti e per i vecchi; i giovani sono intolleranti di ogni freno, parlano come se sapessero tutto. Quello che noi credevamo sapiente, loro credono stupido".

Infatti, esistono esempi di classi che si impegnano con energia, mentre altre no, e questo può significare due cose: che non è così vero che gli studenti sono incompatibili con lo studio

e che lo stile di insegnamento, la passione e l'impegno di ogni insegnante fanno la differenza.

Fin dai primi capitoli ho letto le parole del libro come un invito al cambiamento, poichè l'apprendimento dipende sia dalla preparazione disciplinare dei docenti, sia dalla passione per il loro lavoro e dalle aspettative che hanno nei confronti dei loro studenti.

La generazione attuale viene definita dall'autore "eccezionale", perché a differenza di quella del Sessantotto che si ribellava contro tutto, quella di adesso esprime desiderio di incontrare adulti che meritino fiducia e con i quali possa valere la pena intraprendere un percorso di crescita e di scoperta. Nel capitolo "Per un'ecologia della mente degli insegnanti", l'autore afferma che lo stallo della scuola è dovuto a tre fenomeni: l'invasione della scienza dell'educazione con l'esagerata intrusione delle scienze della psiche nel contesto scolastico (per cui l'insegnante di fronte ad un alunno che si impegna con la giusta fatica per paura di essere accusato di autoritarismo, gli va incontro con proposte di livello inferiore oppure tende alla disperata ricerca di una diagnosi o di una certificazione); l'inerzia culturale, che ha portato ad una economizzazione delle energie dell'insegnante che quindi fa apprendere senza offrire esperienze concrete; il disincantamento e la disaffezione verso i propri studenti.

La scuola, invece, secondo l'A. deve accompagnare i giovani nella formazione della loro identità attraverso un processo di ricerca e di scoperta

che passa dall'incontro con i grandi della civiltà, alla scoperta del gusto del bello e all'amore per la vita. In questo percorso la figura del maestro è di rilevante importanza; è colui che smuove gli animi non solo che spiega, è colui che fa una proposta educativa fondata e coinvolgente e che mobilita la capacità operativa degli studenti.

Come sostiene J. Bruner, la funzione principale di ogni attività culturale è quella di produrre opere in grado di sollecitare l'orgoglio, l'identità, il senso di continuità a coloro che vi partecipano. Diventano, allora, significativi tre aspetti: lavorare con e per gli altri per uscire dal solipsismo e per vedere e riconoscere i bisogni degli altri, scoprire se stessi proiettandosi verso uno scopo esterno e migliorare il mondo.

Per fare questo è necessario abbandonare la passività didattica, l'astrattezza degli insegnamenti per dare spazio a proposte che prendano in considerazione l'intera personalità dell'allievo che ha mente, anima e corpo. In tutto questo diventa centrale l'idea di comunità nuova, che è la dimensione fondamentale della scuola nella quale lo studente riveste un ruolo centrale. Condivido pienamente le due sfide proposte dall'autore ovvero quello di far diventare la scuola uno spazio pubblico nel quale lo studente si trovi accolto e risvegliato, e quella di superare l'idea che la conoscenza sia risolta nella ripetizione di formule o teorie.

Agli occhi degli insegnanti appaiono perennemente distratti, ma allo stesso tempo bisognosi di punti di riferimento. Non si tratta di fare assi-

stenza, ma di far sperimentare il reale, di "stanare" l'intelligenza dei giovani e di suscitare il loro entusiasmo attraverso un mix di strategie didattiche e di proposte che non vengono valutate solo attraverso i voti numerici, ma anche rubriche valutative.

Nella parte metodologica del testo, oltre ad aver trovato conferma del mio agire, mi è stata offerta la possibilità di leggere diversi esempi che spiegano come è possibile proporre dei percorsi interessanti per gli allievi, in grado di mobilitare le loro capacità e le loro competenze tramite compiti di realtà sottolineando l'importanza della presenza di un'equipe che sovrintende alla progettazione, alla conduzione e alla valutazione del percorso formativo di ogni studente.

La "scuola viva" secondo Dario Nicoli ha a disposizione cinque tecniche didattiche prevalenti: incipit-avvio, lezione frontale, lavoro di gruppo, azione compiuta, dialogo e argomentazione. Il fulcro del nuovo approccio risiede nella necessità di una metodologia condivisa indice di una collaborazione e cooperazione di tutto il sistema, il cui scopo deve essere la promozione di tutti dando ad ognuno la possibilità di compiere prestazioni di qualità.

In conclusione, prendersi il tempo di leggere un testo come questo e di riflettere, è fondamentale per l'insegnante di oggi che a volte non è consapevole del cambiamento che sta avvenendo e dei bisogni dei suoi studenti perché troppo preso dal vortice del lamento. Mi piacerebbe andare alle riunioni di presentazione delle

scuole e sentire dar voce ad alcuni pensieri di questo libro come ad esempio sentire che gli insegnanti sono pronti con passione e competenza ad accompagnare gli allievi nel percorso formativo con l'autorevolezza necessaria, senza paure e con l'idea che la scuola serva davvero per formare degli adulti migliori che pesano al prossimo, che hanno voglia di scoprire, di confrontarsi e di mettersi in gioco.

Se penso anche alle riunioni di classe con i genitori troppo spesso emerge l'ansia del programma (che oltretutto non esiste più), della quantità dei contenuti, mentre si dovrebbe dedicare maggior tempo alla riflessione e alla discussione delle abilità sociali che si vogliono sviluppare nella nuova generazione, dando spazio agli studenti di vivere situazioni il

più reali possibile dove possano "fare", dimostrare, spiegare e riflettere. Bisognerebbe spiegare il nuovo modo di fare scuola, quello della scuola viva che utilizza l'approccio per competenze per rilanciare l'importanza dell'educazione, centrata sull'allievo dove non vengono valutati gli apprendimenti con un voto numerico ma dove si analizza e si valuta il suo intero processo di maturazione. Questo libro può rappresentare uno strumento che "fa prendere il tempo per ripensare" sulla propria professionalità e aiuta a maturare maggiore consapevolezza circa la necessità di un nuovo movimento educativo che sostenga e accompagni le forze vitali attive nella scuola perchè si crede ancora in essa.

Michela Ferrari

J. Evers e R. Kneyber, **Capovolgere il sistema. Cambiare l'educazione dal basso** (*Flip the System. Changing Education from the Ground Up*), Routledge, London-NY, 2016, 306 pp., £ 20,99.

Flip the system è un libro molto interessante e provocatorio che, a partire dalla prospettiva dei docenti, esplora i più significativi cambiamenti che il sistema di istruzione sta attraversando. Si tratta, infatti, di un lavoro collettaneo, scritto da insegnanti e da studiosi di diverse nazionalità. Uno studio ricco e sistematico in grado di collegare la riflessione teorica, la prospettiva storica e le esperienze pratiche, offrendo un contributo importante anche per la sua capacità di mantenere uno sguardo 'globale'.

Il comune denominatore che

accompagna la raccolta dei 19 contributi si può sintetizzare nella severa critica al cosiddetto GERM (*Global Education Reform Movement*). La tesi centrale del lavoro mira a evidenziare come i sistemi d'istruzione, sotto la spinta della stagione politica nota come *New Public Management*, sono stati invasi da rigidi sistemi di valutazione (come ad esempio PISA, TIMMS, e PIRI) che, in nome di un giusto principio di *accountability*, hanno finito per creare più problemi di quanti se ne volessero risolvere, causando ingiustizia, ingessando i curricula, aprendo lo

spazio a una competizione sfrenata e fondata su indicatori di dubbia verificabilità.

Il lavoro vuole segnalare dunque il rischio di utilizzare con eccessiva fiducia modelli valutativi che rispondono a una logica riduzionista della complessità insita in ogni progetto educativo. Tali modelli presentano il limite di una lettura monodimensionale tutta incentrata sugli esiti degli apprendimenti, attraverso l'uso di rigidi protocolli standard, atti a consentire la comparabilità del dato. Ma, di fatto, la trasmissione della conoscenza rappresenta solo uno e forse non il più importante, dei mandati sociali riconosciuti alla scuola dalla società moderna. Il testo è quindi un monito a ricordare che non meno importante è il ruolo attribuito alla scuola nei processi di socializzazione e in quelli di soggettivazione. Il rischio prospettato è quello di un sistema depauperato delle sue funzioni primarie che, sotto la bandiera della retorica dell'autonomia, ha irrigidito sistemi di controllo dall'alto, spesso distanti dalla quotidianità scolastica, creando il presupposto di una progressiva delegittimazione della scuola come istituto educativo e la relativa deprofessionalizzazione dell'insegnante su scala globale. È dunque un atto di accusa molto duro, volto a mettere in guardia verso il pericolo di piegare il progetto educativo a quella dominante cultura economicista, razionale e tecnicista che appare come il tratto distintivo della modernità.

Si richiama la necessità di perseguire una nuova umanizzazione della relazione educativa fondata sulla crea-

zione di ambienti di apprendimento attenti alle persone, capaci di creare spazi di dialogo e di confronto, e di aiutare le persone a liberare le loro potenzialità e a esercitare il loro pensiero critico.

In questo senso, questo lavoro presenta un'interessante lettura *'bottom up'* dei problemi che oggi affliggono la scuola, e per questo motivo può essere uno strumento utile per informare gli attori educativi rispetto ad alcune questioni fondamentali che attraversano il sistema scuola in maniera trasversale:

- la valutazione del sistema istruzione, utile e necessaria a indirizzare gli investimenti nel settore in un quadro di crescente riduzione delle risorse;
- la professionalizzazione degli insegnanti di fronte alle sfide della contemporaneità (multiculturalismo, globalizzazione, innovazione digitale, a cui si collega la minaccia della cosiddetta 'quarta rivoluzione industriale' che promette di bruciare milioni di posti di lavoro nell'arco di un decennio);
- l'autonomia professionale, che si confronta, e si scontra, con modelli organizzativi, contrattuali e logiche corporative che non rispondono più alle sfide del presente;
- la necessità di ripensare le politiche educative per traghettare la scuola nel nuovo millennio e metterla nelle condizioni di rispondere alla sfida della complessità, pena il rischio di un anacronismo senza ritorno.

Molti studi internazionali dimo-

strano, come è anche ricordato in questo testo, che le nazioni con le migliori performance in ambito educativo, come la Finlandia e Singapore, hanno costruito il loro successo attraverso la creazione di politiche e programmi di sviluppo fondati sulla capacità di sostenere la *professionalizzazione dei docenti*, una cultura di leadership e partecipazione diffuse, la rilevanza della cooperazione e della condivisione di pratiche ed esperienze, una relazione con la cosiddetta comunità educante fondata su relazioni di fiducia.

Forti del valore di questi esempi, nel testo si può leggere che *“la scuola pubblica in tutto il mondo affronta un futuro di rapidi cambiamenti, intensificando la complessità, e la crescente incertezza. È tempo per noi [gli insegnanti] di collegare, imparare, e condurre insieme”* (p. 223).

A tale scopo, secondo gli autori, è necessario tornare a dare voce agli insegnanti e ristabilire un patto di fiducia fondato su: la rivalutazione dell'orgoglio professionale, la ridefinizione dei fini e dei valori che devono guidare questa professionalità, la valorizzazione della collaborazione tra pari a diversi livelli (docenti, *school leader* e scuole), la garanzia di essere inseriti in un sistema di reti che possano fornire sostegno al progetto educativo che non può essere delegato completamente alla scuola (vedasi il concetto di 'comunità educante'); il riconoscimento del valore del tempo, nelle sue varie declinazioni, come variabile non residuale per garantire percorsi educativi di qualità, i tempi dell'apprendimento, il tempo per la collaborazione, l'aggiorn-

namento, la sperimentazione, la condivisione delle buone pratiche, ecc.

Il progetto educativo che appare emergere, attraverso la lettura dei vari contributi, considera la conoscenza non come mera trasmissione di informazioni, ma come “crescita personale”. Questa si sviluppa all'interno di un processo in cui gli insegnanti sono invitati sempre più ad agire come *counselor*, mentori o tutor, sceneggiatori e registi all'interno di ambienti e processi di apprendimento a configurazioni variabili, e sempre meno detentori e trasmettitori di conoscenza.

Senza voler ricercare le responsabilità di questa crisi di legittimità che, nella prospettiva di chi scrive, sono sempre diffuse, si può concludere con tre elementi di sintesi che emergono dal libro.

La prima questione riguarda la crisi di uno dei primari mandati sociali riconosciuti alla scuola, quello della trasmissione della conoscenza. Non si può più ignorare che i più grandi competitor in termini di diffusione di contenuti sono i cosiddetti “giganti del web” (Google, Apple, Microsoft, Amazon) che hanno trovato nel mercato dell'educazione uno straordinario terreno di sviluppo. Si fa fatica a immaginare gli ulteriori progressi che l'applicazione dell'intelligenza artificiale e della realtà aumentata potranno apportare al mercato della diffusione dell'informazione e della conoscenza, creando ambienti di apprendimento sempre più incentrati sulla valorizzazione della dimensione esperienziale e socio-relazionale. A fronte di questa minaccia, è indubbio che nessun

docente, per quanto bravo, competente e appassionato, possa competere sul piano della mera trasmissione di contenuti. Il ruolo del docente, a tutti i livelli, deve quindi cambiare con urgenza per sviluppare profili di professionalizzazione capaci di incarnare le prospettive del *counseling*, del *mentoring*, del *coaching* che fondano il loro presupposto sul valore del dialogo come strumento di scoperta di sé e del mondo. È evidente che ripensare il ruolo e il profilo del docente in tal senso richiede la condivisione di un progetto culturale, politico e sociale che possa fare da sfondo a una nuova idea di scuola che appare ancora tutta da definire.

In secondo luogo si aprono scenari nuovi per le ricerche in campo educativo e che possiamo sintetizzare nella 'società dei big data'. Le grandi ricerche comparative fondate sull'uso d'indicatori standard e rigidi protocolli di rilevazione possono avere un utile valore informativo, soprattutto se utilizzati ai fini della comprensione delle differenze e del miglioramento. Ma non bisogna mai dimenticare che sono appunto strumenti, e come tali non sono buoni o cattivi, né sono portatori di una verità assoluta. Bisogna sempre fare attenzione dunque al modo in cui si utilizzano e s'interpretano gli esiti di tali ricerche, perché la loro funzione informativa è sempre parziale e focalizzata. Una rilevazione statistico-

quantitativa presenta sempre una lettura 'distale' e impersonale che non può sostituire in alcun modo il valore e la responsabilità etico-professionale dell'azione valutativa condotta dal docente nell'interazione personale con i suoi allievi.

Tutto ciò ci conduce all'ultimo elemento di riflessione. Oggi lavorare nel mondo dell'*education*, a qualsiasi livello e in qualsivoglia ambito, richiede lo sviluppo di nuove e più complesse competenze di natura progettuale, gestionale, valutativa, comunicativa e relazionale che permettano di muoversi con maggiore agio, e minore stress emotivo e cognitivo, all'interno di un quadro di relazioni complesse. Questo richiede ai soggetti che lavorano negli spazi dell'*education* di presidiare un *know how* e un ventaglio di *skills* professionali, comunicative ed emotive che fino a quindici anni fa erano inimmaginabili. Essi investono direttamente gli spazi più intimi della gestione delle proprie emozioni, dell'incertezza e dello stress che deriva da un sistema organizzativo e professionale ad alta densità comunicativa e relazionale che sempre più si dematerializza, lasciando il soggetto solo nella gestione di una complessità crescente. Da qui la necessità di costruire competenze all'interno di network o comunità di pratiche autentiche e significative per l'operatore scolastico ed educativo.

Stefania Capogna

OPPIFORMA
chi si forma si trasforma

Socio fondatore di



Partner di



Sede Legale

OPPIForma - C.F. 97653770152
Via Console Marcello, 20
20156 Milano
e-mail: info@oppiforma.it

Sedi Locali

Lombardia
Via Console Marcello, 20
20156 Milano
c/o ente O.P.P.I.
e-mail: milano@oppiforma.it

Piemonte
Via Giannone, 10 c/o EiS
10121 Torino
E-mail: torino@oppiforma.it

Campania
Corso Vittorio Emanuele, 166
80121 Napoli
e-mail: napoli@oppiforma.it

Sicilia
Via Sammartino, 134 - 90141 Palermo
c/o Fondazione Nazionale
"Vito Fazio-Allmayer"
e-mail: palermo@oppiforma.it

CHI SIAMO

Dal 2013 OPPIForma ha istituito il **Registro professionale del Formatore** (liv. 6 del Quadro Europeo delle Qualifiche - EQF) per offrire a tutti coloro che operano in quest'ambito una comunità professionale formalizzata in cui riconoscersi, condividendo e rispettando metodi e condotte definite a tutela sia del Professionista che del Cliente.

Aderendo all'Associazione potrai:

- iscriverti al Registro OPPIForma, con il quale garantiamo al Professionista e al Cliente requisiti e standard qualitativi richiesti dalla legge (L. 4/2013);
- ottenere l'attestazione delle competenze acquisite e perfezionare quelle possedute;
- assicurarti un aggiornamento continuo, in linea con gli standard europei in materia di formazione, scegliendo il tuo percorso all'interno delle aree più significative della professione;
- diventare membro di una comunità professionale attiva su tutto il territorio nazionale.

IL BIENNIO FORMATIVO

Per chi intende avviarsi alla professione di formatore o per chi vuole aggiornare e ampliare le sue competenze nella organizzazione, gestione e valutazione di processi di apprendimento è possibile iscriversi al percorso di Formazione-Formatori erogato da OPPI e valido ai fini dell'iscrizione al Registro di OPPIForma.

I partecipanti, in piccolo gruppo, sono sollecitati ad assumere la doppia prospettiva di discente e apprendista formatore. L'approfondimento teorico dei temi affrontati e la sperimentazione pratica con esercitazioni, simulazioni e studi di caso attivano un costante dialogo tra pari e con il formatore.

Per altre informazioni visita il sito:

www.oppiforma.it



**Organizzazione
per la preparazione
professionale
degli insegnanti**

Il luogo delle collaborazioni possibili.

50 anni di formazione

Dal 1965 OPPI promuove la formazione e l'aggiornamento di insegnanti ed operatori nel campo dell'educazione e della formazione professionale collaborando con Enti, Associazioni e Università per l'organizzazione di azioni di ricerca e formazione i cui risultati sono documentati e diffusi attraverso apposite iniziative, sul sito e sulla pubblicazione semestrale **OPPIinformazioni**.

Formarsi per formare

Il modello formativo OPPI si basa su metodologie attive: lavoro di gruppo, esercitazioni, lavoro individuale e compiti autentici.

I percorsi formativi offrono indicazioni operative per la didattica, ma anche occasioni di riflessione sui modi di gestire il proprio ruolo professionale.

Le proposte formative si articolano come "sistemi per apprendere" e prendono l'avvio dal contratto formativo con l'utente, pensato come soggetto attivo e risorsa del proprio apprendimento, in grado di assumere responsabilità sui percorsi di riqualificazione professionale che lo coinvolgono e di operare scelte che riguardano il proprio sapere, saper fare, agire e sentire.

Ricerca e sviluppo

Attività fondamentale e costante dell'Associazione è la ricerca finalizzata allo sviluppo della professionalità degli operatori e dei servizi offerti, al sostegno dell'innovazione nei contesti in cui l'associazione opera.

L'attenzione costante al processo di insegnamento-apprendimento costituisce lo stimolo a lavorare per integrare nuovi metodi e strumenti e per avanzare nella riflessione epistemologica sulla conoscenza.

Formazione per la Scuola

Le principali tematiche dei nostri corsi:

- relazione educativa
- comunicazione
- sociocostruttivismo e apprendimento
- gruppo di apprendimento
- didattica laboratoriale e metodologie attive
- metacognizione, riflessività e stili cognitivi
- scuola delle competenze
- valutazione
- didattiche disciplinari
- progettazione didattica
- dimensione organizzativa
- orientamento
- BES e didattica inclusiva
- tecnologia e didattica

ACCREDITAMENTI



Direttiva 170/2016



Albo Enti Accreditati
n.207 - 01.08.2008



Ente certificato REC. N. 3822
UNI EN ISO 9001:2008



Test Centre accreditato

Direttore responsabile:

Angelo Rovetta

Redazione:

Bianchi Abele
Benelli Giacomo
Carletti Anna
Colombo Maddalena
Cortimiglia Francesco
Gagliardi Roberto
Gilberti Luigi
Ostinelli Anna
Restelli Anna
Varani Andrea

Impaginazione e stampa:

Arti Grafiche Colombo - Muggiò (MB)

Periodico semestrale dell'OPPI
Abbonamento 2017 € 20,00



**Organizzazione per la Preparazione
Professionale degli Insegnanti**

Autorizzazione n. 480 dell'11.12.1972
Iscritto presso il Tribunale di Milano
Direzione, redazione, amministrazione:
OPPI, Via Console Marcello 20, 20156 MILANO
Tel. 02/33.00.13.87 - Fax 02/39.26.90.27
IBAN: IT3900335901600100000007212 - C.F. 02711300158
E-mail: oppi@oppi.it - Sito: www.oppi.it

