

Luigi d'Alonzo

Pedagogia speciale per l'inclusione

Nella stessa sezione

Luigi d'Alonzo - Fabio Bocci - Stefania Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*

Luigi d'Alonzo, *Marginalità e apprendimento*

Luigi d'Alonzo, *Motivare i demotivati a scuola*

Luigi d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo, nuova edizione riveduta e ampliata*

Luigi d'Alonzo, *Disabilità: obiettivo libertà*

Scholé

Introduzione

La collana è *peer reviewed*

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2018 Editrice Morcelliana

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2282-5444

ISBN 978-88-284-0035-6

Viviamo in un mondo difficile. Nonostante l'agio, il benessere, il fervore, l'apertura a svariati campi di ricerca, le possibilità e le disponibilità di cui gode, la società odierna sta vivendo un periodo di forte crisi poiché la sicurezza che il progresso economico degli anni novanta aveva offerto a molti cittadini sta barcollando. Nuovi pericoli si sono affacciati all'orizzonte, inedite nubi colme di odio e inattesi timori stanno riversando i propri effetti sul mondo intero: il terrorismo, le guerre, l'integralismo religioso, l'immigrazione. La fiducia delle persone in un futuro migliore ha lasciato il posto all'insicurezza, alimentata dalla vacuità dei valori etici condivisi, fonte di sconcerto nei singoli, nelle famiglie, nelle comunità.

La famiglia come istituzione fondamentale, come primo pilastro, è fortemente in crisi, preda di appetiti egoistici che la rendono assai vulnerabile: è sconcertante notare come sia labile il filo che la rende unita e coesa anche quando sono presenti creature frutto di amore coniugale consapevole. La sua crisi trova le ragioni anche nell'incapacità di rappresentare, per le giovani generazioni, uno spazio pedagogico fondamentale per crescere e maturare come persone chiamate ad apportare alla società il proprio contributo. Le conseguenze sono evidenti a scuola, dove aumenta il numero dei ragazzi difficili, ma sono visibili anche nelle agenzie formative extrascolastiche, sempre più preoccupate di fronteggiare allievi fortemente problematici e devianti sul piano comportamentale e morale.

Le persone con disabilità, di contro, in questo tempo di crisi generalizzata, stanno vivendo un momento di oblio: raramente si parla della loro vita e dei loro diritti; presi dalle preoccupazioni economiche e politiche, spesso ci dimentichiamo della presenza di soggetti che, a causa dei loro deficit, hanno bisogno di aiuto e attenzioni specifiche idonee alla loro crescita umana. Ma gli uomini e le donne, i bambini e le bambine con disabilità esistono, vivono e meritano un rispetto che deve trovare il suo compimento in un'attenzione somma alla persona.

La crisi economica e sociale non deve essere un alibi per arretrare culturalmente e per non offrire più a questi soggetti tutto ciò che la loro condizione richiede poiché l'inclusione non è un valore di mercato, l'attenzione ai bisogni specifici dei disabili non è strettamente connessa alle oscillazioni azionarie della borsa di Wall Street o di Milano. Le conquiste effettuate in questi anni, la presenza di alunni con deficit a scuola, il diritto

all'inclusione come valore oramai condiviso, i servizi esistenti sul territorio, l'apertura del mondo del lavoro alle persone con disabilità, devono rappresentare una base fondamentale per ulteriori conquiste civili e sociali, che noi vediamo soprattutto legate al problema della competenza e della professionalità di coloro che si occupano del bene comune, che lavorano in posti di responsabilità sociale ed educativa. Emerge preponderante la necessità di una maggiore diffusione delle competenze pedagogiche speciali. Infatti, di fronte alla realtà educativa italiana odierna, nessuno può più permettersi di disinteressarsi delle questioni che questa scienza comporta.

Nessun insegnante, nessun educatore extrascolastico, nessun operatore formativo, nessun pedagogista, nessun consulente pedagogico può escludere di trovare, lungo il proprio cammino lavorativo, realtà ed ambienti dove siano presenti educandi che presentano disabilità e problematiche più o meno gravi, più o meno evidenti. Per fortuna viviamo in un Paese dove tutti possono frequentare la scuola, dove chiunque può accedere ai servizi formativi e dove anche le persone più deboli usufruiscono dei servizi sociali esistenti sul territorio; non esistono realtà educative che possono rifiutare ed emarginare persone con deficit, o con marcate problematiche di adattamento. Fra le mille preoccupazioni che la società italiana avverte, certamente non esiste quella di precludere la possibilità a determinate fasce di popolazione di frequentare una scuola, un istituto superiore, un corso universitario, un gruppo sportivo, un corso privato di lingua straniera. Le porte delle nostre agenzie formative sono aperte a tutti: aule, campi da calcio, piscine, ecc. E questo è un dato di fatto che occorre sottolineare: le persone con problemi e con deficit possono, se lo desiderano, fruire di ogni opportunità formativa, come qualsiasi altro cittadino italiano. Al giorno d'oggi possiamo constatare la presenza di soggetti con disabilità non solamente a scuola, ma anche nel mondo del lavoro, in posti di responsabilità aziendale e politica, nello sport. Ma questa "normalità" della presenza del soggetto con deficit e con problemi, pone alla nostra riflessione un ulteriore elemento: è necessario effettuare un salto di qualità, occorre una competenza professionale sulle tematiche speciali che deve necessariamente essere più diffusa. Se riscontriamo, finalmente, la presenza di persone con disabilità in tutti i settori civili e sociali, se purtroppo gli individui con problematiche sociali e devianza sono in continuo aumento, è necessario che la pedagogia speciale offra sempre più i suoi apporti e diffonda meglio ed in modo più capillare la propria competenza scientifica.

Nella nostra società la specializzazione disciplinare ha raggiunto mete assai elevate. Abbiamo, infatti, professionisti per ogni problema: dal cardiologo, al fisiatra, dal tecnico informatico all'esperto commerciale. Il progresso della ricerca scientifica si basa, inevitabilmente, su un interesse specialistico molto preciso. Anche in campo pedagogico la settorialità degli interessi scientifici è elevata: pedagogia generale, speciale, interculturale, degli adulti, storia della pedagogia, didattica, ecc. Emerge, però, l'esigenza di creare una cultura pedagogica meno ancorata al sapere particolare e più impostata sul piano interdisciplinare. L'educatore, l'insegnante, l'operatore formativo, per effettuare meglio il proprio lavoro e per contribuire a risolvere gravi problemi educativi, hanno bisogno

di conoscere e possedere competenze pedagogiche più ancorate al sapere scientifico, ma anche più collegate alle conoscenze delle altre scienze. La pedagogia speciale rientra fra quelle discipline che in sé sentono maggiormente l'esigenza di maturare il proprio sapere dialogando con le altre scienze e soprattutto merita di essere assunta alla base di ogni percorso di formazione dei formatori. Di più: essa può contribuire a nutrire la cultura dell'attenzione alla persona più debole, la sola in grado di portare benefici duraturi per tutti coloro che, a causa di condizioni esogene ed endogene, non riescono a stare al passo con i ritmi cognitivi e le esigenze di un mondo sempre più difficile.

La pedagogia speciale, infatti, ha come suo obiettivo prioritario di favorire l'inclusione delle persone con bisogni specifici e particolari nel loro contesto sociale e culturale e, quindi, di prepararli ad una vita che seppure problematica e complessa ha necessità di essere pienamente vissuta con gli altri.

La particolare situazione culturale e sociale odierna ci spinge a sottolineare come le nuove generazioni, i bambini ed i giovani, richiedano una presenza educativa caratterizzata da una passione educativa in grado di entusiasmare, una forte assunzione di responsabilità civile nei confronti delle nuove generazioni e una speciale competenza professionale in grado di dare risposte di valore ai singoli bisogni degli allievi. Il mondo complesso in cui si trovano a vivere i giovani, i condizionamenti che esso impone, le fatiche che impone in chi desidera essere agganciato ai suoi subitanei mutamenti ed innovazioni influenzano lo sviluppo delle nuove generazioni: i ragazzi sono sempre più difficili e vivono in una situazione di disagio esistenziale evidente. I dati a nostra disposizione sono chiari e mostrano un malessere giovanile indiscutibile che non può non scuotere tutto il mondo educativo e sociale del Paese.

La pedagogia speciale può contribuire con le sue attenzioni specifiche e con le sue competenze ad aiutare educatori ed insegnanti a comprendere come agire e dare risposte di valore a questi bambini, giovani e ragazzi. Le sue competenze meritano di essere sempre più patrimonio diffuso nella professionalità di coloro che desiderano il bene delle nuove generazioni¹.

¹ L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2018.

Necessità della pedagogia speciale

1. Il ruolo della pedagogia speciale

Gran parte delle conquiste e dei risultati ottenuti sul piano della lotta alla marginalità sociale e del riconoscimento dei diritti delle persone con problemi lo dobbiamo alla pedagogia speciale. Come scienza che studia l'educazione essa è strettamente correlata alla pedagogia generale; come questa, trae origine e fondamento dalla necessità di rispondere ai vari aspetti e bisogni dell'educabilità umana e pone l'educazione al centro del proprio pensiero, nella consapevolezza che, come afferma Vico, «pensare all'educazione significa in ultima istanza elaborare una "teoria" sull'educazione, intesa quest'ultima nella sua peculiarità e complessità. L'educazione è un evento che disvela qualcosa di sempre più profondo e che i "protagonisti", i "contesti", gli "orizzonti di senso", i "tempi dell'educare", i "fini" e i "metodi" possono consentire ad ogni uomo e a tutti gli uomini di attingere i traguardi pensati, voluti e perseguiti»¹.

La pedagogia speciale pensa all'educazione e continuamente elabora una sua teoria sull'educazione, non può farne a meno, anche se il suo oggetto è «la risposta ai bisogni là dove si trovano»², bisogni particolari, bisogni complessi, bisogni peculiari. La pedagogia speciale deve, infatti, occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato.

La paura del *diverso* è sempre stata presente nella mente e nel cuore degli uomini; in ogni epoca, in ogni civiltà e società, il *difforme* suscita preoccupazione, inquietudine e scatena in coloro che si considerano invece *uguali e normali* una reazione di difesa che porta ad escludere, a rimuovere il problema. È sempre accaduto che quanti non rientrano nei canoni precisi di una normalità fisica, psichica, sensoriale o comportamentale – per cause anche indipendenti da una propria volontà – difficilmente riescono a farsi accettare nella società. La diversità preoccupa, fa paura, provoca repulsione; molto spesso, infatti, i ragazzi disabili chiedono al proprio educatore: “Perché mi guardano così?”. Gli occhi degli altri comunicano spesso sensazioni poco gradevoli, i soggetti con disa-

¹ Vico, 2002.

² Canevaro, 1999.

bilità e con problemi capiscono molto bene gli sguardi ed i silenzi spesso imbarazzanti degli altri.

La pedagogia speciale si occupa delle persone che sono oggetto di questi sguardi, riconosce la loro umanità ed educabilità ed opera di conseguenza per soddisfare i loro bisogni specifici e peculiari. Essa è una scienza dell'educazione operativa ed è chiamata a risolvere le difficoltà, spesso molto complesse e difficili, di soggetti incapaci di proseguire con dignità in questo mondo senza aiuto speciale; deve perciò offrire risposte di qualità ai mille quesiti che l'esistenza difficile presenta, proporre percorsi educativi innovativi, cercare continuamente di convincere gli educatori a sperimentare metodologie didattiche inclusive. È una scienza pedagogica che non può permettersi di rinchiudersi in un altero isolamento disciplinare; anzi è, fra le scienze pedagogiche, quella che più delle altre è chiamata ad interagire e collaborare in modo intenso con le diverse discipline.

L'apporto e il dialogo con le scienze mediche, psicologiche, sociologiche è fondamentale per poter agire con competenza in campo educativo speciale. I grandi personaggi fondatori della pedagogia speciale, Itard, Montessori, Decroly, erano, infatti, medici che capirono l'importanza di "educare", divennero grandi pedagogisti e seppero lottare, ricercare e sperimentare metodi ed attività innovative per poter offrire le risposte educative capaci di dare dignità umana ai loro allievi. Capirono che per il bene dei soggetti con disabilità occorreva lottare per rivendicare il loro diritto ad essere considerati persone educabili, in grado di poter attuare le potenzialità personali in risposta ad un intervento educativo competente.

Citiamo Jean Marc Gaspard Itard il quale, nel 1800, seppe capire che quel piccolo "selvaggio" trovato ai margini delle foreste delle regioni centrali francesi non era un povero essere privo di risorse, ma che vi era in lui una scintilla d'umanità sufficiente a motivare un intervento in grado di ricercare la sua educabilità. Ricordiamo Maria Montessori la quale intuì come il problema, per i soggetti con disabilità, non fosse esclusivamente di ordine medico e riabilitativo, ma soprattutto pedagogico, e così scrisse: «A differenza dei miei colleghi ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica anziché medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale»³. Menzioniamo, infine, Ovide Decroly che, fin dai primi decenni del 1900, sottolineò la necessità di individualizzare il percorso educativo per i soggetti con disabilità e di legarlo ad una severa ed approfondita valutazione funzionale delle difficoltà dell'educando.

Nell'arco della storia i progressi dell'umanità e lo sviluppo delle civiltà hanno avuto come comune denominatore la considerazione dell'importanza dell'educazione. La civiltà greca è stata tale perché capì il ruolo fondamentale dell'*educere* e la maieutica

³ Montessori, 1970, p. 26.

socratica è nata dalla consapevolezza del ruolo centrale che riveste per l'uomo il bisogno educativo.

Ogni società sviluppata è tale proprio in quanto riconosce la centralità di questo bisogno ed investe economicamente molte energie per poter dare ai propri cittadini un'educazione ed un'istruzione adeguata. Ma ciò che rende davvero civile un Paese è riconoscere la dignità di tutti i suoi cittadini rispettandone i diritti, in sintonia con ciò che afferma la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: «Tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali nella dignità e nei diritti». Ciò che rende davvero civile un paese è riconoscere le prerogative di tutti i suoi cittadini, anche di coloro che vivono ai margini di un'esistenza che richiede continuamente aiuto e sostegno, anche di coloro che sono diversi sul piano fisico, mentale o sensoriale, anche per coloro che non riescono ad adattarsi ai normali canoni di convivenza sociale. Un Paese può dirsi civile, quindi, quando riconosce i diritti dei più indifesi e cerca di offrire loro sostegno, protezione e opportunità idonee alla soddisfazione dei loro bisogni.

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo è del 1948, ma quanta strada i "diversi", come erano allora chiamati, hanno dovuto percorrere per avere riconosciuto il diritto all'istruzione integrata, il diritto al lavoro, il diritto all'utilizzo dei servizi! E quanta strada prima del 1948 era stata già percorsa! Il merito della pedagogia speciale è stato appunto quello di lottare strenuamente per far riconoscere alla società che questi "svantaggiati", un altro termine molto in voga in quel periodo, erano uomini e donne e come tali potevano e dovevano essere educate; non solo: il valore persona obbligava la società ad un impegno formativo, riabilitativo, sociale, intenso, certamente dispendioso anche sul piano economico, ma irrinunciabile. L'educabilità dell'uomo non può ammettere remore; se l'uomo, come afferma Rosmini, "è il diritto" non può essere tralasciata nessuna azione, nessuno sforzo capace di offrire tutto ciò che la sua condizione richiede.

Spesso sul piano dei principi si è tutti concordi, il problema rimane l'attuazione di queste verità fondamentali; l'impegno di grandi pedagogisti speciali - come Itard, Guggenbuehl, Esquirol, Seguin, Montessori, Decroly - e i risultati da loro raggiunti con i soggetti con bisogni particolari sortì l'effetto di convincere la società ad interessarsi delle persone "con problemi" e le conseguenze che ne scaturirono furono certamente positive, tuttavia incomplete. La collettività, infatti, si occupò più accuratamente di questi soggetti, in modo tale che potessero avere quanto bastasse, ma senza eccessiva "presenza", senza ulteriore disturbo. Lo stato si prendeva cura di loro ma li voleva in istituzioni chiuse. Le scuole speciali e gli istituti erano le agenzie che accoglievano e formavano «le persone che per infermità cronica o per difetti fisici ed intellettuali non possono procacciarsi i mezzi di sussistenza»⁴. Tale scelta formativa e sociale sarà adottata dallo Stato italiano per molti anni; ancora agli inizi degli anni '70 sul territorio della

⁴ Regolamento relativo al T.U. del 1931, approvato con R.D. 6 maggio 1940, n. 635.

penisola esistevano 1400 scuole speciali con ancora oltre 40.000 persone con disabilità ricoverate in istituto.

Coloro che lavoravano a stretto contatto con questi soggetti "diversi" si rendevano conto che confinare in istituzioni chiuse uomini, ragazzi, bambini con deficit non rappresentava certamente una soluzione pedagogicamente valida. L'uomo, per poter sviluppare al massimo le proprie potenzialità, ha bisogno degli altri, ha necessità di fare esperienza concreta di vita ordinaria e comune, non può maturare le proprie abilità al chiuso di una istituzione dove si ripercorrono costantemente dinamiche di vita e relazioni interpersonali e sociali "protette".

La pedagogia speciale capì che la situazione di vita dei soggetti con deficit doveva mutare, per il loro bene, per il rispetto della loro dignità, per poter incrementare la loro umanità; esse dovevano vivere "nel mondo", operare nel mondo, ridere o rattristarsi in una realtà di vita ordinaria, come tutti gli altri, come coloro che sono considerati privi di deficit. La normalità doveva rappresentare una palestra di esperienze indispensabile. Alle persone con problemi fu riconosciuto il diritto di vivere con gli altri e trovare così soddisfacimento ai loro bisogni. Queste idee, con i primi anni '70, vennero finalmente prese in considerazione anche a causa di un grande movimento di opinione volto a scardinare il modello "dell'istituzionalizzazione" come ambiente elitario di promozione umana.

Il legislatore fece proprie queste istanze e permise con la legge n. 517 del 4 agosto 1977 la piena integrazione dei soggetti disabili nella scuola italiana, anche se tale normativa è frutto delle disposizioni operative precedenti, soprattutto la legge 118 del 30 marzo 1971, che aveva iniziato a forzare le porte dell'esclusione e ad aprirle per accettare l'inserimento nelle classi comuni dei soggetti con disabilità.

2. Le tappe fondamentali

Per comprendere meglio le origini e lo sviluppo della pedagogia speciale vengono ora presentati schematicamente i momenti fondamentali che hanno caratterizzato la sua evoluzione.

1600-1700. Nel '600 e nel '700 non si pone minimamente il problema di coloro i quali hanno bisogno d'aiuto a causa proprio del loro svantaggio fisico o mentale. Gli idioti, i pazzi vengono scacciati dalle città e sovente internati nelle carceri. Tale fenomeno è comune in tutta Europa.

1770. L'Abate Charles-Michel de l'Épée apre la prima scuola per sordomuti riconosciuta dallo Stato a Parigi.

1784. Valentin Haüy apre la prima scuola per ciechi, l'*Istituzione Nazionale des Jeunes Aveugles* sempre a Parigi.

1793. Philippe Pinel libera dalle catene i folli nell'internato di Bicetre ed inizia un primo tentativo riabilitativo.

1795. Samuel Tuke istituisce in Inghilterra la prima casa di cura in campagna, a contatto con la natura, per persone con disabilità intellettiva.

1799. Nei boschi dell'Aveyron, in Francia, viene trovato un ragazzo, cosiddetto "selvaggio". Jean Marc Gaspard Itard inizia con lui un'esperienza educativa molto interessante che ebbe grande eco ed importanza negli anni seguenti.

1818. Jean Etienne Esquirol conia il termine "idiozia" per definire un determinato gruppo di individui con caratteristiche proprie, che si distinguevano a causa di un deficit intellettivo non recuperabile. Esquirol ha certamente il merito di essere stato il primo a comprendere che i "folli" non erano tutti uguali e che occorreva effettuare ulteriori distinzioni. Divide l'idiotismo in due gradi: imbecillità il più leggero, idiozia il più grave.

1836. Johann Guggenbuehl fonda, in Svizzera, un istituto per l'educazione dei "cretini". Questo tentativo rieducativo ebbe notevole risonanza in tutta Europa in quanto fondava la sua metodologia su concetti e pratiche che esercitavano una forte "presa" positiva fra la gente, come, ad esempio, il fatto che fosse necessario il contatto con la natura per poter sviluppare appieno le potenzialità di queste persone.

1846. Edouard Seguin pubblica il primo trattato sui bisogni dei soggetti disabili, il *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots*. Egli ha il merito di aver completato un originale sistema educativo per bambini con disabilità intellettiva e può essere considerato il vero fondatore della pedagogia scientifica speciale.

1880. Giulio Tarra fu eletto presidente della conferenza internazionale sull'educazione dei sordi, nota come "Congresso Internazionale di Milano". In questo convegno si approvò che "il metodo orale deve essere preferito a quello della mimica", si sanciva, quindi, la scelta di adottare definitivamente il metodo orale e di abbandonare quello gestuale perché ritenuto non idoneo ad integrare il sordo nella società, ma, anzi, emarginante e ghettizzante.

Fine '800. L'obbligo scolastico. Ciò che darà una spinta decisiva allo studio e all'evoluzione dell'atteggiamento nei confronti delle persone disabili fu l'istituzione dell'obbligo scolastico che avvenne nelle nazioni occidentali più progredite verso la fine del secolo XIX. In Francia, ad esempio, la legge sull'obbligatorietà è del 1882, mentre in Italia occorre riferirsi alla legge Coppino del 1877. L'obbligo scolastico, infatti, sposta l'interesse di molti studiosi su quella gran massa di alunni che, apparentemente normali, non riuscivano ad apprendere.

1898. Sante de Sanctis fu uno dei padri fondatori della psicologia e psichiatria infantile italiana. Fu costante il suo impegno e i suoi interessi per i bambini disabili tanto che dobbiamo alle sue idee l'apertura a Roma del primo asilo-scuola per la cura dei bambini con disabilità intellettiva.

Primo '900. Istituzione delle scuole speciali. La scelta di avviare a cavallo fra l'800 e il '900 le scuole speciali per gli alunni con deficit è comune in tutta Europa; il primato sembra averlo la Germania dove nel 1905 vi erano già circa 600 scuole speciali che raggruppavano quasi 12.000 alunni disabili.

1900. Giuseppe Montesano fonda a Roma la prima scuola magistrale ortofrenica. Divenne uno dei padri dell'intervento pedagogico speciale e punto di riferimento fondamentale nelle politiche scolastiche per i disabili. È tutt'ora molto interessante il metodo didattico da lui ideato per l'apprendimento.

1907. Maria Montessori apre la prima scuola sperimentale "Casa dei Bambini". Figura straordinaria, seppe esercitare con la sua azione e le sue idee una forte influenza pedagogica che ancora oggi viene avvertita. Si dedicò inizialmente all'educazione dei bambini disabili mentali per poi dedicarsi al suo metodo, famoso in tutto il mondo.

1907. Ovide Decroly fu uno dei più grandi innovatori in campo pedagogico; le sue idee sui bisogni, sul ruolo dei centri di interesse, sulla funzione globalizzatrice dell'insegnamento hanno rappresentato una tappa fondamentale nella storia della pedagogia moderna. Il suo interesse per i bambini disabili rimase costante per tutta la sua vita. Nel 1907 apre a Bruxelles la "Scuola dell'Ermitage".

1912. Maria Montessori pubblica il suo metodo.

1926. Augusto Romagnoli organizzò la Scuola di Metodo per gli educatori dei ciechi. Egli lucidamente scrisse: «La coeducazione coi vedenti sarebbe l'ideale, tanto per ragioni economiche quanto per ragioni pedagogiche; e a questa si deve tendere».

2.1. La legislazione italiana

1921. R.D. n. 1981. Istituzione delle scuole speciali per alunni predisposti alla TBC.

1923. R.D. n. 3126. Estensione dell'obbligo scolastico ai ciechi e sordomuti in scuole specializzate.

1947. D.L. n. 1200. Decreto che conferma l'esistenza delle scuole speciali, le quali, tuttavia, non hanno ancora una precisa normativa di riferimento, nonostante il loro incremento in tutta la penisola.

1971. Legge n. 118. Di fatto si aprono le porte all'integrazione.

1977. Legge n. 517. Si regolarizza l'integrazione nelle classi comuni dei soggetti disabili.

1987. Sentenza n. 215/1987 della Corte Costituzionale. È un importantissimo punto di riferimento per tutti gli interventi normativi e legislativi seguenti per quanto concerne l'integrazione. In essa si colgono esplicitamente i pilastri fondamentali che salvaguardano il diritto all'integrazione scolastica dei disabili. Fondamentale è il passaggio: «È oramai superata in sede scientifica la concezione di una radicale irrecuperabilità degli handicappati» e ancora «è innegabile che le esigenze di apprendimento e socializzazione che rendono proficua a questo fine la frequenza scolastica non vengono meno col compimento della scuola dell'obbligo: anzi, proprio perché si tratta di complessi e delicati processi nei quali il portatore di handicap incontra particolari difficoltà, è evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorevoli allo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto di questo, quando non di regressione».

1991. Legge n. 381, 8 novembre. Viene dato un notevole impulso all'inserimento lavorativo dei disabili tramite la costituzione di cooperative sociali. Con tale legge molte persone con disabilità escluse dal mondo del lavoro per motivi oggettivi legati alla gravità del deficit, hanno trovato occupazione e tuttora trovano spazio in strutture lavorative che offrono loro l'opportunità di vivere con dignità l'impegno professionale.

1992. Legge quadro per "l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" del 5 febbraio, n. 104. In tale normativa abbiamo coagulati in modo organico gli aspetti essenziali relativi alle linee di intervento sulle varie problematiche della disabilità alla luce delle esperienze effettuate in Italia in questo campo. Questa legge enuclea, infatti, un complesso organico di norme che nel corso degli anni si erano frantumate in una pluralità di ordinamenti ministeriali e regionali. Sancisce e amplia la sfera dei diritti della persona con deficit, che richiama il dovere delle diverse istituzioni ad operare secondo determinati principi e norme e cerca così di unificare l'azione delle istituzioni pubbliche e dell'associazionismo privato in vista di un disegno coordinato sulla disabilità.

1999. Come si evince dalle Linee Guida della CNUD, la Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità, «la Legge 17 del 28 gennaio 1999 ad "Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" introduce specifiche direttive in merito alle attività che gli atenei italiani devono porre in essere al fine di favorire l'integrazione degli studenti con disabilità durante il loro percorso formativo universitario. Ciascun ateneo è tenuto ad erogare servizi specifici, tra i quali l'utilizzo di sussidi tecnici e didattici, l'istituzione di appositi servizi di tutorato specializzato, nonché il trattamento individualizzato per il superamento degli esami».

1999. Legge n. 68, 12 marzo. Con questa legge che amplia le opportunità del collocamento obbligatorio alle piccole imprese prevedendo nuove forme di inserimento lavorativo diretto, più flessibile e adeguato alle necessità del soggetto con disabilità e dell'azienda, si soddisfano sempre più le richieste di completa integrazione e, quindi, di inserimento lavorativo dei disabili.

2004. Legge n. 4, 9 gennaio. "Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici". In questa legge, come è chiarito nell'art. 2, è tutelato e garantito, in particolare, il diritto di accesso ai servizi informatici e telematici della pubblica amministrazione e ai servizi di pubblica utilità da parte delle persone disabili, in ottemperanza al principio di uguaglianza ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione.

2010. Legge n. 170. "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". Con questa legge viene riconosciuta la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento.

2012. Direttiva MIUR del 27 dicembre. "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". La Direttiva del MIUR fornisce indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che hanno difficoltà

di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale. Con il termine BES si intendono: 1. alunni con disabilità; 2. alunni con DSA; 3. alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

2013. Circolare MIUR n. 8 del 6 marzo. Indicazioni operative alunni con BES. La circolare: offre alle scuole uno strumento operativo di notevole importanza, completando il quadro di allargamento della normativa sull'inclusione scolastica iniziatosi negli anni '70 del secolo scorso, ampliatisi con la Legge n. 170/10 e completato con la Direttiva del 27 dicembre 2012; ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES); estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

2013. Nota prot. n. 2563 del 22 novembre. Chiarimenti. La Nota fornisce chiarimenti sugli strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali, in specie sul Piano didattico personalizzato.

3. La pedagogia speciale e l'inclusione

È passato moltissimo tempo da quando la scuola italiana ha accettato di integrare nelle classi comuni i disabili: il cammino è stato duro e complesso, ci sono stati momenti difficili che hanno portato molti a pensare di ritornare a forme di segregazione e di esclusione.

Soprattutto nel primo decennio l'inserimento ha sconvolto l'intera istituzione scolastica: l'impreparazione del corpo docente, le incompetenze dei dirigenti, la paura per la novità dei genitori dei cosiddetti alunni normali hanno fatto sì che molti ragazzi con deficit sperimentassero, in quegli anni, situazioni di vita scolastica e sociale assai difficili. Molti insegnanti pensarono che fosse corretto portare costantemente fuori dalla classe il ragazzo con disabilità e i momenti di integrazione reale erano così assai ridotti.

Piano piano, però, la scuola italiana si rese più competente ad affrontare le problematiche degli allievi difficili, i corsi d'aggiornamento negli anni '80, i convegni, i dibattiti scientifici, le pubblicazioni di pedagogia speciale, apportarono un grande contributo alla risoluzione dei mille quesiti legati all'integrazione. La vita scolastica dei disabili cambiò, si capì come affrontare un allievo con bisogni particolari e quali fossero le sue necessità, si progettano azioni educative didattiche più adeguate e complessivamente il loro benessere fu incrementato. L'integrazione, tuttavia, non portò grandi benefici esclusivamente ai disabili, ma fece da volano all'innovazione didattica che, soprattutto nei cicli inferiori, ebbe risultati straordinari: collaborazione fra insegnanti, unitarietà di intenti, attività a gruppi, classi aperte, programmazione di plesso, apertura della scuola al territorio, partecipazione di componenti esterne alla scuola, ruolo dei servizi, confronto con specialisti della riabilitazione, lavoro unitario con le famiglie.

Le ricerche ci informano dei grandi vantaggi che l'integrazione permette, se ben condotta, non solo ai soggetti disabili, ma anche agli allievi cosiddetti normodotati e quindi all'intera istituzione educativa⁵. L'integrazione promosse e continua a promuovere l'innovazione educativa e la ricerca didattica, prerogative dell'intervento pedagogico speciale. Le conoscenze scientifiche⁶, i nuovi studi sul cervello, le scoperte neurologiche non possono non avere ricadute evidenti in campo educativo, tanto più nel lavoro quotidiano con i disabili poiché le loro esigenze richiedono costantemente all'educatore di aggiornare il proprio sapere, di ricercare strade specifiche, a volte sconosciute e di avere il coraggio di percorrerle, quel coraggio che non mancò a Itard, che non mancò a Seguin, che non mancò alla Montessori.

L'impegno della pedagogia speciale nel favorire iniziative didattico-educative inclusive capaci di apportare un efficace beneficio ai soggetti disabili, diede anche un altro contributo che occorre sottolineare. L'integrazione, che dapprima si limitò alle aule scolastiche, si estese anche ad altri contesti sociali. Si comprese la sua importanza e si cominciò ad agire per la sua diffusione in tutti i contesti di vita sociale e relazionale dato che la vita del disabile non inizia e non termina con l'esperienza scolastica, ma ha bisogno di essere valorizzata in ogni contesto civile e professionale. L'integrazione diventa finalmente un valore totale da salvaguardare e promuovere a scuola, nella società, nel mondo del lavoro e ha come suo compimento l'inclusione, ossia la capacità di un contesto sociale di essere preparato, pronto, predisposto ad accogliere la persona "diversa" indipendentemente dalla sua presenza o meno in quel contesto ambientale e civile. «Si parla sempre più di *inclusione* e si tralascia giustamente il termine *integrazione*; si assume tale novità terminologica in un tragitto di competenza didattica e di apertura culturale, volto a designare situazioni educative indirizzate all'accoglienza e ad un accompagnamento educativo e didattico speciale che si attiva non solo quando si è in presenza di un soggetto con deficit; l'insegnante programma seguendo una logica inclusiva che diventa naturale, un *modus operandi* assunto, accettato e fatto proprio, perché ritenuto valido indipendentemente dalla presenza o meno di allievi con certificazione di disabilità»⁷. Si capisce che il valore della vita inclusiva diventa promozione umana globale da sperimentare nella vita quotidiana, nell'utilizzo dei servizi a disposizione del cittadino, nel mondo produttivo. Ecco allora le persone con disabilità che si appropriano degli spazi sociali come tutti, che utilizzano i mezzi pubblici come tutti, che vanno nei supermercati a fare compere come tutti, che bussano alle porte del mondo lavorativo come tutti... tanto che, oramai, in molti contesti di vita sociale e produttiva, la presenza del soggetto con disabilità non fa più notizia, ma diventa un fatto "comune".

⁵ Citiamo gli studi di Simon - Karasoff 1992; Alvorsen - Sailor 1990; Salend - Spencer - Duhaney - Laurel - Garrick - Hunt - Goetz 1997; Susan - Mortweet - Cheryl - Walker - Dawson - Delquardi - Reddy - Greenwood - Hamilton - Ledford 1999; Cecchini 1989; Vianello 1999.

⁶ Vedi: L. d'Alonzo, 2017b.

⁷ d'Alonzo - Bocci - Pinnelli, 2015, p. 14

3.1. Alcuni dati sulla disabilità

3.1.1. Alcuni dati statistici sulle persone con disabilità

Le persone con disabilità sono circa 4 milioni e 360 mila⁸ pari al 7,2% della popolazione italiana. Il Censis⁹ afferma che secondo proprie stime statistiche effettuate, le persone con disabilità raggiungeranno i 6,7 milioni nel 2040.

La maggioranza vive nelle regioni del sud Italia ed ha un'età superiore ai 65 anni come si evince dalla *Tavola 1*.

Le persone in situazione di gravità sono 2 milioni 155 mila e rappresentano circa il 3,6% della popolazione, di questi 888 mila vivono nel Mezzogiorno, 806 mila nel Nord e 461 mila nelle regioni del Centro.

Le condizioni di vita delle persone con disabilità sono le seguenti:

- un terzo delle persone vive solo, un quarto con un coniuge e senza figli;
- tra gli ultra settantacinquenni la quota di coloro che vivono senza un familiare raggiunge il 42,4% come si evince dalla *Tavola 2*.

La salute:

- Le condizioni di salute delle persone con disabilità sono generalmente peggiori rispetto ad una condizione di vita senza deficit, così come lo stato psicologico è tra i più bassi registrato (*Tavole 3 e 4*).

Lavoro¹⁰:

Maschi

- Tra i 15 e 44 anni i maschi con disabilità inseriti nel mondo del lavoro sono il 24,8% a fronte del 62,7% delle persone non disabili.

- Tra i 45 e 64 l'occupazione è del 23% a fronte del 71,2 % delle persone prive di deficit.

Femmine

- Tra i 15 e 44 anni le femmine con disabilità inserite nel mondo del lavoro sono il 20,4% a fronte del 46,3% delle persone non disabili femmine.

- Tra i 45 e 64 l'occupazione è del 14% a fronte del 46,7% delle persone femmine non disabili.

Partecipazione sociale:

- l'85% delle persone con disabilità minorenni vedono gli amici nel tempo libero almeno una volta alla settimana, mentre la percentuale dei loro coetanei senza disabilità è pari al 91%; tra gli ultra sessantacinquenni sono il 45% le persone con disabilità che vedono gli amici frequentemente contro il 59% delle persone senza disabilità. Tra i

⁸ Dati dell'Osservatorio Nazionale sulla salute delle Regioni italiane, *Focus sulla Giornata Internazionale delle Persone con Disabilità*, 31 dicembre 2017.

⁹ CENSIS, Comunicato stampa del 17 maggio 2014, Roma.

¹⁰ Istat, Nora sulla legge "Dopo di Noi" del 31 maggio 2017.

Tavola 1
Beneficiari (valori assoluti) di pensioni per le persone con disabilità per classe di età e per regioni e macroarea geografica. Anno 2015

Regioni	Fino a 19	20-34	35-49	50-64	65+	Imprecisata	Totale
Piemonte	14.764	7.553	21.569	47.676	151.516	12	243.090
Valle d'Aosta-Vallée d'Aoste	310	179	707	1.749	5.852	1	8.798
Liguria	6.070	2.804	9.743	23.897	78.987	4	121.505
Lombardia	33.214	17.657	50.616	99.524	305.514	20	506.545
Trentino-Alto Adige-Südtirol	2.528	2.005	5.281	11.904	27.702	14	49.434
Veneto	14.793	8.197	24.765	52.315	166.640	13	266.723
Friuli Venezia Giulia	3.305	1.784	6.049	15.314	52.604	6	79.062
Emilia-Romagna	15.516	7.760	25.948	57.656	176.417	9	283.306
Toscana	11.824	6.360	20.685	48.290	170.962	18	258.139
Umbria	3.643	2.070	6.854	19.372	62.464	1	94.404
Marche	6.809	3.212	10.438	25.941	89.551	2	135.953
Lazio	30.173	14.015	38.409	89.603	257.771	44	430.015
Abruzzo	6.964	3.477	9.931	25.265	74.650	11	120.298
Molise	1.364	881	2.584	6.447	17.175	2	28.453
Campania	30.205	19.301	51.799	118.553	269.173	34	489.065
Puglia	20.669	13.441	38.610	89.585	214.515	41	376.861
Basilicata	2.430	1.723	4.946	12.145	31.949	3	53.196
Calabria	11.953	7.748	21.111	51.580	115.015	11	207.418
Sicilia	28.792	17.473	42.937	96.607	252.659	23	438.491
Sardegna	8.894	5.433	17.400	40.744	97.233	20	169.724
<i>Nord-Ovest</i>	<i>54.358</i>	<i>28.193</i>	<i>82.635</i>	<i>172.846</i>	<i>541.869</i>	<i>37</i>	<i>879.938</i>
<i>Nord-Est</i>	<i>36.142</i>	<i>19.746</i>	<i>62.043</i>	<i>137.189</i>	<i>423.363</i>	<i>42</i>	<i>678.325</i>
<i>Centro</i>	<i>52.449</i>	<i>25.657</i>	<i>76.386</i>	<i>183.206</i>	<i>580.748</i>	<i>65</i>	<i>918.511</i>
<i>Sud</i>	<i>73.585</i>	<i>46.571</i>	<i>128.981</i>	<i>303.575</i>	<i>722.477</i>	<i>102</i>	<i>1.275.291</i>
<i>Isole</i>	<i>37.686</i>	<i>22.906</i>	<i>60.337</i>	<i>137.351</i>	<i>349.892</i>	<i>43</i>	<i>608.215</i>
Italia	254.220	143.073	410.382	934.167	2.618.349	289	4.360.480

Fonte dei dati: Istat www.disabilitaincifre.it

Tavola 2
Persone (valori per 100) con disabilità di 6 anni ed oltre per classe di età e per tipologia familiare. Anno 2013

Tipologia familiare	6-44	45-64	65+	Totale
Persona sola	5,6	14,7	42,4	36,1
Coppia senza figli	1,7	21,7	28,3	25,3
Coppia con figli	71,8	36,9	7,0	16,1
Monogenitore	14,8	15,6	8,3	9,7
Altro	6,1	11,1	13,9	12,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte dei dati: Istat www.disabilitaincifre.it

Tavola 3
Tasso (valori per 100) di persone con malattie croniche gravi per genere, classe di età e per presenza di disabilità. Anno 2013

Presenza di disabilità	Maschi			Femmine		
	6-44	45-64	65+	6-44	45-64	65+
Persone senza disabilità	3,3	17,8	46,6	4,0	16,1	38,0
Persone con disabilità	13,1	46,2	77,9	14,5	48,1	72,4

Fonte dei dati: Istat, *Indagine sulle condizioni di salute della popolazione*. Anno 2013

Tavola 4
Tasso (valori per 100) di persone di 6 anni e oltre con malattie croniche gravi per genere, macroarea geografica e per presenza di disabilità. Anno 2013

Presenza disabilità	Maschi					Femmine				
	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole
Persone senza disabilità	16,2	16,2	15,1	14,4	14	15,2	15,8	15	12,7	14
Persone con disabilità	62,1	65,2	65,8	63,3	65,2	68	66,9	66,6	65,6	65,4

Fonte dei dati: Istat, *Indagine sulle condizioni di salute della popolazione*. Anno 2013

giovani-adulti il 21,6% delle persone con disabilità ha potuto frequentare almeno una tipologia di spettacolo rispetto al 24,7% del resto della popolazione; tra gli ultrasessantenni coloro che si sono recati al cinema e/o teatro sono il 4,8% della popolazione con disabilità, a fronte dell'8,2% della popolazione priva di deficit.

*Condizioni economiche*¹¹

– Le difficoltà economiche sono evidenti e si riscontrano già a partire dal reddito familiare equivalente. Da questo dato emerge che in Italia le famiglie con almeno una persona con disabilità dichiarano un reddito medio pari a 16.349 € rispetto al reddito di 18.451 € dichiarato dal resto delle famiglie.

– La percentuale di famiglie con persone disabili in situazione di grave deprivazione materiale sono 820 mila e corrispondono al 19,0% di tutte le famiglie con soggetti disabili, mentre le famiglie senza persone con disabilità in condizioni di gravità materiale sono il 10,0%.

– La percentuale, però, di famiglie in gravi difficoltà materiali aumenta considerevolmente se consideriamo il problema, seguendo l'analisi molto importante di Amartya Sen, sul fatto che occorre guardare la capacità del soggetto con problemi di convertire il

reddito in benessere. Le persone con disabilità, infatti, hanno spese considerevolmente maggiori (farmaci, riabilitazione, cure personali, protesi, assistenza, ecc.).

Ignoranza sociale

– Il Censis¹² sottolinea come 1 italiano su 4 affermi che non gli è mai capitato di avere a che fare con queste persone. La disabilità è percepita da 2 italiani su 3 essenzialmente come limitazione dei movimenti.

Disabilità intellettiva

– Nell'immaginario collettivo la disabilità intellettiva è più diffusa in età evolutiva e rappresenta fra tutti i deficit l'aspetto più misconosciuto, al limite della rimozione. Quando poi avanzano nell'età, le persone con disabilità intellettiva sono ancora più invisibili. Ad esempio, in Italia le persone con sindrome di Down sono circa 50.000 e nell'immaginario collettivo non esistono persone con sindrome di Down adulte; le statistiche ci dicono però, che solo il 21% ha un'età inferiore ai 14 anni. La fascia d'età più ampia è quella da 15 a 44 anni, pari al 66%, e il 13% ha più di 44 anni. L'aspettativa di vita alla nascita è di 61,6 anni per i maschi e di 57,8 anni per le femmine. Le persone affette da disturbi dello spettro autistico, pari all'1% della popolazione, sono circa 500.000.

– Fino alla minore età, le famiglie possono contare su uno dei pochi, se non l'unico, punto di forza della risposta istituzionale alla disabilità e, cioè, la scuola, che pur con tutti i suoi limiti e difficoltà rappresenta la più importante esperienza di inclusione sociale. Secondo l'indagine del Censis, i bambini con sindrome di Down in età prescolare che frequentano il nido o la scuola dell'infanzia sono l'82,1%; tra i 7 e i 14 anni l'inclusione scolastica raggiunge il 97,4%, ma già tra i 15 e i 24 anni la percentuale scende a poco meno della metà, anche se l'11,2% prosegue il percorso formativo a livello professionale.

– Tra i ragazzi affetti da disturbi dello spettro autistico il 93,4% frequenta la scuola dell'obbligo, il dato scende al 67,1% tra i 14 e i 20 anni, e arriva al 6,7% tra chi ha più di 20 anni.

– Dopo la scuola: tutti a casa. Il destino dei ragazzi ormai grandi che escono dal sistema scolastico è molto incerto. Oltre l'età scolastica, gli adulti con trisomia 21 e autistici scompaiono e vivono isolati in casa con i loro familiari sempre più anziani, con ridottissime opportunità di inserimento sociale e di esercizio del loro diritto alle pari opportunità. Nel mondo del lavoro l'inclusione è pressoché inesistente. Ha un lavoro solo il 31,4% delle persone con sindrome di Down con oltre 24 anni e la maggioranza che hanno la fortuna di lavorare (oltre il 60%) non è comunque inquadrata con contratti di lavoro standard. Nella maggior parte dei casi lavorano in cooperative sociali,

¹¹ Dati dell'Osservatorio Nazionale sulla salute delle Regioni italiane, *Focus sulla Giornata Internazionale delle Persone con Disabilità*, 31 dicembre 2017.

¹² CENSIS, Comunicato stampa del 17 maggio 2014, Roma.

spesso senza un vero e proprio contratto. Inoltre il 70% dei casi non riceve nessun compenso o se lo percepisce è minimo e inferiore alla normale retribuzione per il lavoro che svolge. Ancora più grave è la situazione per le persone autistiche: solo il 10% lavora dopo i 20 anni.

Sistema di protezione sociale

– Il nostro Paese per la funzione di spesa destinata alla disabilità ha speso, nel 2015, 27,7 miliardi di euro, il 5,8% del totale della spesa per la protezione sociale, pari all'1,7% del Prodotto Interno Lordo (PIL). L'impegno economico per questa funzione in Europa è fissato a circa il 7,3% della spesa per la protezione sociale, pari a circa il 2% del PIL dei Paesi dell'Unione Europea-28 (UE). La spesa pro capite, a parità di potere d'acquisto, nel nostro Paese è di € 461 annui, che ci colloca a metà della graduatoria dei Paesi dell'UE-28, dopo quelli del Nord-Europa. In Italia, la maggior parte dei trasferimenti economici del sistema di protezione sociale in favore delle persone con disabilità è erogato sotto forma di prestazioni pensionistiche per le quali sono stati spesi 65 miliardi. Ne beneficiano 1 milione e 883 mila persone nelle regioni del Mezzogiorno, 1 milione 559 mila in quelle del Nord e 918 mila nelle regioni del Centro.

A scuola

– I dati del Miur indicano che nell'anno scolastico 2017-2018 gli alunni con disabilità nella scuola statale sono 234.000 a fronte dell'intera popolazione scolastica pari a circa 7.750.000 alunni.

– Nei vari ordini di scuola l'inserimento è così suddiviso:

- nella scuola dell'infanzia sono circa 19.500;
- nella scuola primaria sono circa 83.000;
- nella scuola secondaria di primo grado sono circa 66.000;
- nella scuola secondaria di secondo grado sono circa 66.000, così distribuiti:
 - nei licei il 48,3%;
 - negli istituti tecnici il 31,5%;
 - negli istituti professionali il 20,2%.

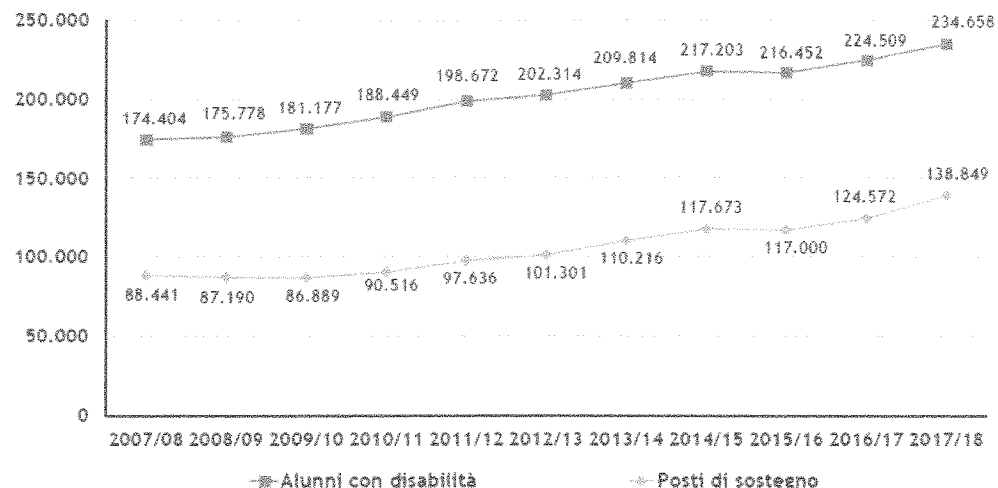
*Tavola 5 - Alunni, classi, alunni con disabilità per regione.
Scuole statali. Anno scolastico 2017/18*

Regione	Totale		
	Alunni	Classi	Alunni con disabilità
Piemonte	536.354	25.466	14.423
Lombardia	1.191.799	54.537	37.493
Veneto	599.110	28.308	16.265
Friuli Venezia Giulia	145.505	7.405	3.515
Liguria	173.238	8.094	5.835
Emilia Romagna	548.643	24.781	16.537
Toscana	482.172	22.220	13.647
Umbria	118.529	5.774	3.780
Marche	213.146	10.018	6.665
Lazio	736.284	34.389	24.086
Abruzzo	174.881	8.637	6.386
Molise	38.995	2.071	1.061
Campania	895.095	44.587	26.234
Puglia	596.959	27.990	17.368
Basilicata	79.597	4.194	1.854
Calabria	279.798	14.869	7.394
Sicilia	742.297	36.484	25.290
Sardegna	205.447	10.873	6.825
Italia	7.757.849	370.697	234.658

*Tavola 5 - Posti comuni e di sostegno per regione.
Scuola statale. Anno scolastico 2017/18*

Regione	Posti comuni	Posti di sostegno	Totale posti
Piemonte	47.730	10.630	58.360
Lombardia	101.854	16.855	118.709
Veneto	51.980	8.146	60.126
Friuli Venezia Giulia	13.981	1.461	15.442
Liguria	15.355	2.236	17.591
Emilia Romagna	46.461	8.481	54.942
Toscana	42.119	9.083	51.202
Umbria	10.786	2.212	12.998
Marche	18.390	3.916	22.306
Lazio	62.432	14.446	76.878
Abruzzo	15.725	4.061	19.786
Molise	4.044	788	4.832
Campania	78.639	17.003	95.642
Puglia	49.784	11.539	61.323
Basilicata	8.392	1.281	9.673
Calabria	27.880	5.829	33.709
Sicilia	64.209	15.600	79.809
Sardegna	20.439	5.282	25.721
Italia	680.200	138.849	819.049

Grafico 1 - Serie storica degli alunni con disabilità e dei posti di sostegno.
Anni scolastici dal 2007/08 al 2017/18



Il numero degli insegnanti di sostegno è pari a 138.849 mentre gli insegnanti su posto comune sono complessivamente 680.200.

In Università

– Se consideriamo il numero degli studenti con disabilità che accedono ai corsi universitari possiamo constatare una crescita costante. Da una rilevazione Censis che ha coinvolto 40 atenei (il 65% delle università italiane) emerge che nell’anno accademico 2014-2015 gli studenti iscritti con disabilità e con DSA sono stati 14.649: 10,2 studenti ogni mille. L’incremento è stato complessivamente del +13,3% (+1,4% studenti con disabilità e +108,3% studenti con DSA).

Questi studenti nel 2014-2015 erano così distribuiti nei corsi di laurea:

- 33,1% area umanistica e della formazione;
- 29,3% area scientifica;
- 27,7% area economico-giuridica;
- 9,9% area medica.

Questi dati ci confermano come ci sia ancora tanta strada da percorrere per raggiungere pienamente l’inclusione, pietra miliare dell’intervento educativo speciale, ma anche obiettivo fondamentale per ogni azione pedagogica generale. Ci dicono, però, che gli sforzi profusi hanno raggiunto un livello qualitativo rilevante e ciò è molto importante: quando diventa normale la presenza del disabile nei contesti sociali, quando la persona con deficit non è più di per sé una notizia, quando finalmente si trattano le in-

formazioni relative alla vita dei disabili con competenza e non con il consueto approccio “sensazionistico”, significa che si è davvero sulla buona strada. D’altronde è proprio qui, a mio avviso, lo specifico della pedagogia speciale: riuscire a far diventare consuetudine ciò che prima era speciale. Concordo pienamente con Montuschi quando sottolinea che il compito della pedagogia speciale è sempre più esteso e complicato, «sembra proprio quello di individuare le aree problematiche e le questioni che richiedono una interpretazione per mettere in atto un intervento speciale intendendo con questo termine un intervento non comune in attesa di diventare comune, ricorrente e condiviso»¹³.

Il raggiungimento della meta socioeducativa inclusiva, la presenza delle persone con disabilità vissuta come “consuetudine”, non è semplice né immediata, occorrono tempo, costanza e pazienza. È necessario soprattutto, però, che gli operatori educativi che si occupano di pedagogia speciale abbiano la volontà di credere fermamente in quello che fanno e che continuino, nonostante le difficoltà, a lottare per il bene dei loro allievi. Certamente tutto ciò è faticoso; molti, infatti, desistono, cambiano lavoro, si dedicano ad altro, ne sono riprova i passaggi alla classe che annualmente gli insegnanti di sostegno cercano di ottenere abbandonando un lavoro molto specializzato. La sensibilità, la competenza, l’abilità educativa che l’operatore pedagogico speciale possiede non può, però, perdersi, la sua intenzionalità educativa non muta e porta frutto in qualsiasi contesto operativo. Questo non è un auspicio, ma è la realtà dei fatti: chiunque operi per un lasso di tempo consistente a contatto con problematiche speciali acquisisce aperture e tenerezza tali che spontaneamente si trasferiscono in altri ambienti facendoli crescere nell’attenzione ai singoli, nell’interesse ai bisogni dell’uomo, nella capacità di riconoscere l’altro per quello che è, con le sue potenzialità e i suoi limiti, vedendo in ciascuno un progetto da realizzare e non una meta da superare.

4. La pedagogia speciale come impegno di giustizia

Questo trasferimento di sensibilità e competenze avviene perché operare in campo pedagogico speciale significa primariamente riconoscere che il proprio impegno educativo è un atto di giustizia. Chiunque operi e agisca con coscienza con le realtà umane speciali è sollecitato certamente da un amore particolare che lo porta ad un impegno e ad una scelta precisi: lavorare per il bene dell’educando. Bisogna sottolineare, però, che questa indispensabile intenzionalità è una volontarietà che trae origine da una situazione, da un dato di fatto peculiare, proprio delle realtà educative speciali: l’istanza di giustizia che la presenza della persona con esigenze particolari ci comunica. Lo sentiamo, lo percepiamo questo appello: continuamente, anche nel silenzio della nostra azione educativa, avvertiamo il richiamo forte, insistente, ineludibile che di per sé esercita la condizione di disabilità, di disturbo specifico dell’apprendimento,

¹³ Montuschi, 1997.

di disagio, di disadattamento, di marginalità. L'appello che queste persone riescono a comunicare sollecita ad un impegno particolare; anche l'educatore che opera con la "normalità" agisce seguendo un'intenzionalità educativa volta ad incrementare le potenzialità dell'educando; tuttavia l'impegno che impone la persona "con problemi" richiama un dovere insieme radicale ed esistenziale; l'ingiustizia che si intravede negli occhi di una persona con deficit obbliga ad una risposta di valore che oltrepassa la propria professionalità e va ad incarnarsi nel farsi presenza attiva che colma tale diritto violato.

Diritto violato e giustizia sono indissolubilmente legati, ogni diritto violato si impone come ingiustizia e richiama l'uomo a risolvere tale iniquità. «Ciò che si testimonia dentro il bisogno del povero è la "giustizia" di questo bisogno, è la forza di una postulazione etica: non può essere che questo bisogno sia vano. Non perché l'affamato possa esibire dei meriti, possa esigere restituzioni; la giustizia iscritta nella sua fame è anteriore ad ogni merito e ad ogni pretesa, anteriore alla volontà dell'affamato e allo stesso suo potere: è il "diritto" di cui egli è portatore prima di ogni sua capacità e decisione di esserlo»¹⁴. Armando Rizzi propone le sue riflessioni seguendo la linea della povertà, ma se noi copriamo questa linea e ne tracciamo un'altra altrettanto importante, quella della disabilità o della marginalità, intravediamo le stesse conclusioni, i medesimi punti d'arrivo dettati dalla riflessione antropologica attorno all'uomo: ciò che testimonia il bisogno del disabile di essere aiutato a maturare le proprie potenzialità e a godere del mondo in piena felicità è la "giustizia" di questo bisogno. La richiesta di aiuto che egli invoca non può essere subordinata all'esibizione di meriti o alla clausola di restituzioni: la giustizia iscritta nella sua condizione, nel suo deficit, nei suoi problemi, è anteriore ad ogni merito e ad ogni pretesa, anteriore alla sua volontà e allo stesso suo potere: è il "diritto" di cui egli è portatore. «Chi accoglie questa testimonianza all'essere come giustizia che viene dalla sua carne e dal suo volto? La accoglie l'io. Meglio: accolgo io. Quell'orizzonte che nel bisogno del povero è diritto, in me è responsabilità, libera necessità di riconoscere quel diritto»¹⁵. L'appello che intravediamo nel diritto della persona con problemi coinvolge e postula una risposta di responsabilità. Infatti, l'impegno pedagogico speciale è un impegno di somma consapevolezza; coloro che sono oggetto di questo impegno, infatti, ci obbligano a farci carico dei loro bisogni e a trovare tutti i mezzi a nostra disposizione per soddisfarli.

¹⁴ Rizzi, p. 115.

¹⁵ *Ibi*, p. 117.

5. L'ampliamento delle competenze della pedagogia speciale

La pedagogia speciale nell'arco della storia è riuscita a ricavarsi una propria autonomia epistemologica staccandosi dalla pedagogia generale, pur conservandone tutti i principi fondanti. «La pedagogia generale, così come è venuta gradualmente specificandosi da Comenio ai giorni nostri, transitando attraverso le puntualizzazioni peculiari di Rousseau, Pestalozzi ed Herbart, si presenta come quell'orizzonte di bisogni, di motivazioni e di saperi intorno ai quali prendono vita tentativi di teorizzazione sistematica e di prospettiva unificante dei vari apporti scientifici e culturali intorno a quell'evento universale che trova la sua natura qualitativa nel fatto che l'uomo "deve transitare", in senso metaforico e reale e in virtù di variegate concezioni antropologiche e di diverse visioni ideologiche, dall'"essere" al "dover essere" per attuare la forma più completa della propria umanità»¹⁶. L'educabilità dell'uomo, la teorizzazione sistematica, la prospettiva unificante dei vari rapporti scientifici e culturali, la consapevolezza che l'obiettivo fondamentale rimane l'attuazione più completa dell'umanità dell'educando attraverso il passaggio dall'essere al dover essere, erano e rimangono pilastri fondanti della pedagogia e della pedagogia speciale; ma ciò che quest'ultima assume e da cui è caratterizzata nella sua autonomia è il compito di dare risposte ai bisogni educativi speciali di quell'umanità che vive ai margini della "normalità", in una condizione fisica, psichica, sensoriale e comportamentale che rischierebbe di essere trascurata e dimenticata dai dibattiti e dagli interessi pedagogici. L'educabilità della persona è un concetto che attraversa e fonda l'intervento pedagogico, ma esso assume connotazioni nuove se l'educando è una persona con problemi speciali. Gli interrogativi, i quesiti di un'esistenza "violata" nel fisico, la risposta di qualità che il deficit evidente impone, la sensibilità di un intervento formativo che deve mediare continuamente le esigenze della società e i bisogni della persona, la responsabilità educativa di decidere ciò che è bene e ciò che è male per un soggetto che si affida completamente alle competenze dell'educatore, la consapevolezza di un lavoro che incide in modo indelebile sulla vita dell'educando, impongono una scienza pedagogica che si occupi delle esigenze speciali di persone che si staccano da una consuetudine di vita, di presenza, di relazione, di potenzialità e che richiedono una specializzazione dell'intervento educativo che solo una scienza autonoma può offrire. La pedagogia speciale, infatti, ha il compito di illuminare l'azione educativa rivolta a persone che collocano la loro "diversità" all'attenzione del mondo. L'educatore mancante di una preparazione approfondita nel campo pedagogico speciale non è in grado di affrontare in modo conveniente le problematiche dei soggetti difficili, perché sono così complesse e peculiari che richiedono grande competenza nell'intervento educativo, approfondimento continuo delle sue linee direttive essenziali, confronto assiduo con i

¹⁶ Vico, 2002, p. 46.

risultati scientifici delle altre discipline, attenzione costante nel mantenere alto il valore dell'inclusione, per attuare la forma più completa di umanità.

L'uomo, per diventare tale, ha bisogno degli altri, ha necessità di vivere a contatto diretto con la società vera, reale, tangibile. Nessuno può effettuare il passaggio dall'essere al dover essere, senza confrontarsi con il mondo, senza effettuare le esperienze di vita comune, in situazioni sociali e ambientali ordinarie. Ogni uomo, per poter sviluppare ed esprimere le proprie potenzialità e la propria umanità, ha bisogno di vivere nel mondo; anche il disabile è un uomo, anche la persona con un deficit più o meno grave, più o meno evidente, anche la persona che non riesce senza aiuto a convivere con gli altri è un uomo; di conseguenza bisogna rivendicare il valore dell'inclusione che non può ridursi semplicemente a concessione magnanima di una società economicamente avanzata, ma deve essere riconosciuta come valore in sé, come diritto della persona.

La storia della pedagogia speciale è un lungo cammino che ha avuto come sua caratteristica l'attenzione che ai margini della vita, ai confini della società, esistevano uomini, bambini, ragazze del tutto speciali i quali vivevano un'esistenza anonima, nascosta agli occhi degli altri. Non tutti si rendono conto che esiste un'umanità silente che osserva il mondo in attesa d'aiuto. La pedagogia speciale nasce quando un educatore nota prima di tutto quest'umanità singolare, quando Pinel scarcerava i disabili intellettivi dalle carceri, quando Itard capisce che il "piccolo selvaggio" è un uomo, quando la Montessori intuisce che il problema dei bambini con deficit è essenzialmente di tipo educativo, quando un insegnante scorge nel comportamento anomalo di un suo ragazzo un problema, quando emerge una sofferenza nascosta.

Notare e poi interpretare, è questo un binomio indissolubile che prepara l'azione educativa speciale; *notare* come presa d'atto di una realtà che è altro da me, ma che mi coinvolge e mi interpella, come azione cosciente che scorge una realtà anomala, ma non la evade, non le volta le spalle, non la rifiuta; piuttosto le va intenzionalmente incontro rispondendo così ad un suo richiamo morale prima che personale. L'ingiustizia che vediamo riflessa nella persona con bisogni speciali ci obbliga ad un interessamento che deve sostanziarsi, tramutandosi in un'interpretazione corretta del bisogno. «Ciò da cui il comprendere muove è che qualcosa ci parla, ci interpella. Questa è la prima e suprema fra tutte le condizioni ermeneutiche. Sappiamo già che cosa, con essa, è richiesto: una fondamentale sospensione di tutti i propri pregiudizi. Ma ogni sospensione di giudizi, e quindi anche, e anzitutto, di pregiudizi, ha, vista logicamente, la struttura della domanda. L'essenza della domanda è porre e mantenere aperte delle possibilità»¹⁷. Così l'interpretazione corretta dell'altrui realtà diventa un fatto di un'importanza straordinaria e solamente se tale processo ermeneutico è svolto in modo corretto si può poi costruire un'azione educativa adeguata. Emerge qui la necessità di possedere le competenze scientifiche indispensabili per poter offrire al soggetto con problemi tutte le risposte

più efficaci per soddisfare i suoi bisogni. La competenza assume in pedagogia speciale un sapore forte, deciso, intenso: non possiamo improvvisare un'azione educativa con i soggetti problematici, non è possibile agire positivamente e progettare un percorso formativo idoneo senza un bagaglio scientifico e culturale capace di guidare l'evento e le scelte educative.

Se questo è vero per l'azione educativa con le persone con disabilità, a mio avviso deve valere anche per i soggetti privi di deficit, ma che, a causa di condizioni soprattutto esogene, non riescono ad integrarsi, senza sostegno, nella società. Penso a tutti quei ragazzi problematici che vivono con sofferenza la loro vita, molto spesso non riuscendo a manifestare chiaramente il proprio disagio ed il proprio disadattamento. Penso alle sofferenze nascoste di molti ragazzi ai margini della vita sociale e relazionale e che sovente non trovano persone capaci di interpretare correttamente i loro segnali d'aiuto. Penso a quei soggetti che per manifestare la loro "presenza al mondo" commettono azioni eclatanti, dirompenti, devianti. Penso anche alle tante persone con disturbi specifici dell'apprendimento che con fatica riescono a far capire agli altri i loro bisogni particolari.

Ho parlato di soggetti problematici, di persone con necessità speciali che hanno bisogno di un intervento educativo peculiare. Sono convinto che non solo la persona con disabilità ha necessità di un intervento competente e speciale, ma anche il ragazzo difficile, colui che vive male, che non riesce a manifestarsi al mondo, che sta cercando una propria reputazione compatibile con le proprie potenzialità. Ritengo che la scienza pedagogica deputata a risolvere e soddisfare i bisogni di questi soggetti sia la pedagogia speciale. Chi può avere, infatti, sensibilità all'incontro difficile? Chi può possedere le basi scientifiche indispensabili per interpretare ermeneuticamente i linguaggi nascosti? Chi ha il *know how* per intervenire sapientemente con la triste realtà di una persona incapace di mettere in atto le proprie potenzialità senza un intervento educativo specifico?

Sono domande alle quali il pedagogista speciale non può sottrarsi; naturalmente egli è chiamato a rispondere e d'altronde non può venir meno ad un coinvolgimento che istintivamente riconosce come corretto e doveroso.

¹⁷ Gadamer, 1988, p. 414.

La persona con disabilità e la sua educazione

In una società efficientista come la nostra, basata sempre più su direttive di ordine monetario, dove la qualità di un'azione intrapresa deve essere valutata rapportando accuratamente i benefici raggiunti ai costi, in cui le notizie principali di tutti i notiziari televisivi e dei quotidiani nazionali si dilungano sui dati della giornata borsistica, legittimamente si avverte preoccupazione pensando alla vita e ai bisogni delle persone con disabilità.

La nostra società dagli anni Settanta ha saputo scegliere una strada coraggiosa nei confronti di questi soggetti con deficit, è riuscita ad adottare un modello di inclusione scolastica molto avanzato, ha capito quant'è importante dare dignità ai soggetti problematici anche con la programmazione di percorsi di inserimento sociale e lavorativo, ha sviluppato un servizio socio-sanitario che ha saputo corrispondere sempre più alle nuove esigenze. Tutto questo rischia, però, di essere inficiato per cause di ordine meramente economico: il nostro Paese deve rispettare rigorosamente il bilancio statale se vuole rimanere all'interno dell'unione monetaria europea. Ogni capitolo di spesa viene di conseguenza accuratamente monitorato, nell'intento di ridurre il disavanzo pubblico. Dalle analisi effettuate sembra che la spesa sanitaria nazionale sia fuori controllo, il *sistema welfare* italiano viene giudicato troppo generoso, quello scolastico è considerato poco efficiente e troppo costoso. Scuola, Sanità e Servizi Sociali sono tre settori di spesa che incidono moltissimo sul sistema Italia, ma soprattutto tre settori che sono coinvolti pienamente nel proporre servizi adeguati alle esigenze delle persone più deboli la cui vita è strettamente legata alla capacità di una società di decidere il valore dei propri investimenti e dei propri parametri di spesa. Proprio per questo le legittime esigenze di controllo della spesa pubblica non devono coinvolgere le scelte di civiltà che il nostro Paese ha saputo effettuare nell'arco di questi anni. Certamente, per molti analisti economici, i disabili rappresentano un costo ed una spesa da sopportare; per noi rappresentano, invece, un paradigma indispensabile per valutare il grado di civiltà di una società, i suoi valori, la capacità di rispondere ai bisogni primari di tutti e di aiutare coloro che sono più indifesi.

1. Le persone con disabilità nel mondo

I dati a nostra disposizione, poi, non possono farci che riflettere su quanto detto; i disabili infatti non rappresentano una categoria di persone quantitativamente insignificante, anzi, da un rapporto dell'ONU¹ si evince che nel mondo esistono più di 1000 milioni di disabili, un quindicesimo della popolazione mondiale. «Queste persone abitualmente vivono in condizioni deplorabili, con la presenza di barriere sociali e fisiche che impediscono la loro integrazione e la piena partecipazione nella comunità. Come risultato, abbiamo milioni di persone disabili in tutto il mondo che sono segregate e deprivate virtualmente di tutti i loro diritti, e condotte alla miseria, ai margini della vita»².

Dei 1000 milioni di persone disabili nel mondo, almeno un quinto, circa 110-190 milioni di individui, è costretto ad affrontare difficoltà “molto significative” nella vita di tutti i giorni.

Tra i problemi più in evidenza: al primo posto abbiamo la discriminazione unitamente alla mancata assistenza sanitaria e di riabilitazione, per passare poi alle barriere architettoniche: trasporti pubblici, edifici e tecnologia informatica inaccessibili. Le conseguenze di queste difficoltà che accompagnano la vita delle persone con disabilità riguardano una salute generalmente più precaria rispetto alla media, scarse possibilità formative e professionali, povertà e un livello d'istruzione minore proprio per le difficoltà di accesso agli studi superiori.

DISCRIMINAZIONE. I paesi a reddito più basso hanno una presenza maggiore di cittadini con deficit rispetto ai paesi con più risorse economiche. La disabilità colpisce maggiormente donne, anziani, bambini e adulti in condizione di povertà.

ISTRUZIONE. I piccoli, i più danneggiati, hanno grandi difficoltà a portare a termine gli studi. La differenza tra la percentuale di bambini con disabilità e la percentuale di bambini normodotati che frequentano la scuola primaria varia dal 10% in India al 60% in Indonesia.

LAVORO. La carenza nel sistema inclusivo della scuola si riflette ovviamente anche sulle realtà lavorative. Dati complessivi mostrano che le percentuali di lavoro sono più basse per uomini (53%) e donne disabili (20%), rispetto a uomini (65%) e donne normodotati (30%). Nei Paesi dell'area Ocse, inoltre, la percentuale di lavoro di persone con disabilità è del 44%, rispetto al 75% dei normodotati.

RIABILITAZIONE. I dati raccolti dimostrano che in molti paesi i servizi di riabilitazione sono inadeguati. In quattro paesi dell'Africa meridionale mostrano che solo il 26-55% dei disabili ha ricevuto la riabilitazione medica della quale avevano bisogno, mentre appena il 17-37% ha ottenuto i presidi sanitari necessari (sedie a rotelle, protesi,

apparecchi acustici). Anche in paesi ad alto reddito, tra il 20% e il 40% delle persone con disabilità generalmente non trova riscontro alle proprie necessità nelle attività di tutti i giorni.

Sono dati che fanno riflettere, indicano chiaramente che la condizione di vita delle persone con disabilità è sempre quella più difficile da sopportare, chi soccombe prima è il più debole, colui che per vivere ha necessità di aiuto da parte degli altri.

Questi soggetti rappresentano certamente un costo per la società, come d'altronde costano molti servizi – anche solo destinati allo svago – a disposizione dei cittadini: pensiamo ai miliardi che si spendono ogni anno per ammodernare gli stadi e le attrezzature sportive. Tuttavia, operare con le persone con deficit e offrire tutto ciò che la loro condizione richiede significa agire sull'uomo, maturare la sua umanità, valorizzare la sua dignità, significa realizzare una società dove tutti possano trovare il loro cammino, il ricco e il povero, la ragazza di bella presenza e quella meno appariscente, la persona efficiente e sbrigativa e quella meno dinamica e più lenta.

2. Il linguaggio: perché occorre utilizzare il termine “persona con disabilità”

Le parole sono importanti, veicolano significati, comunicano sensazioni, esprimono giudizi. Nell'arco della storia sono state utilizzate molte parole per indicare le persone con deficit, termini che spesso vengono impiegati, ai nostri giorni, soprattutto con accezione offensiva.

Nell'antichità spesso si preferiva il termine “anormale”; con l'800 inizia quel lungo processo di maturazione che porterà a comprendere meglio i bisogni dei disabili, a capire che «per quanto decaduti, per quanto incapaci, conservano tuttavia, per essenza, qualcosa della dignità dell'uomo, postulata in ogni individuo, in ogni rappresentante della specie. Legato alla speranza che anima l'illuminismo e l'ugualitarismo rivoluzionario, questo crea, tra il 1750 e il 1850, le condizioni d'una trasformazione profonda dei concetti dell'anomalia umana»³. In questo periodo Pinel conìò il termine “idiozia”, Esquirol ci parlò dell’“imbecillità” e Guggenbuehl fondò un istituto per l'educazione dei “cretini”. Negli anni in cui agiva la Montessori si parlava di fanciulli “frenastenici”, il legislatore italiano nei suoi decreti della prima parte del '900 utilizzava il termine di “minorati”; a cavallo degli anni '60 e '70 era molto usato “svantaggiati”; poi la terminologia incominciò a diversificarsi sempre più per arrivare ai nostri giorni ad una pluralità di espressioni: handicappati, portatori d'handicap, in situazione d'handicap, disabili, diversamente abili, con disabilità.

Occorre a mio avviso chiarire la questione, che non è semplicemente di ordine lessicale, ma soprattutto riflette una concezione molto precisa della persona con deficit.

¹ OMS, *WHO Global Disability Action Plan 2014-2021*.

² Despouy, 1991, p. 1

³ Person, s.d., p. 52.

Iniziamo dal termine “handicap”, fino a poco tempo fa il più utilizzato, tanto che in molti decreti governativi e circolari ministeriali si parla esplicitamente di alunni handicappati o portatori di handicap o di soggetti in situazione di handicap. D'altronde l'azione legislativa più importante degli ultimi anni, la legge quadro n. 104 del 5/2/92 ha come intestazione: “Legge per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. Il termine è ancora diffuso nel linguaggio comune tanto che i mass media lo utilizzano costantemente.

La parola “handicap”, però, non significa di per sé “persona con deficit” ma, come afferma giustamente l'Organizzazione Mondiale della Sanità, nella classificazione del 1980⁴, ha una precisa accezione: «Nell'ambito delle evenienze inerenti alla salute l'handicap è la condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, sesso e fattori socio-culturali».

Handicap non è sinonimo di deficit, ma è lo svantaggio conseguente al deficit, tanto che se una persona vive in carrozzina a causa di un trauma fisico e l'ambiente in cui opera ed esercita la sua professione non la limita nell'adempimento di un ruolo normale, non è certamente in situazione di handicap tant'è che molto opportunamente Andrea Canevaro parla dell'importanza di conoscere il deficit per ridurre l'handicap, «capire quali sono gli aiuti e quali sono le interferenze è dunque estremamente importante per ridurre l'handicap o per evitare di aumentare l'handicap»⁵. Bisogna comprendere le difficoltà insite alle caratteristiche della sindrome, del trauma, dell'insufficienza cognitiva della persona con deficit per aiutarla a superare i limiti e le barriere di ambienti sociali ed architettonici ideati per coloro che non hanno problemi.

Purtroppo, il termine “handicap” è stato stravolto nel suo significato tanto da costringere l'OMS a sostituire la vecchia classificazione del 1980, l'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, con una nuova del 2001, l'*ICF: l'International Classification of Functioning, Disability and Health*, in cui il termine handicap scompare e dove si parla di funzioni, di disabilità, di fattori contestuali ambientali, di partecipazione sociale. «Scompare il termine “handicap” perché non esiste l'handicap, né l'handicappato, ma esistono persone, uomini, donne, giovani, bambini che hanno dei problemi a livello del funzionamento mentale, fisico, sensoriale, le quali hanno bisogno di essere tutelate dalla nostra società, con urgenza, per esprimere al massimo le proprie potenzialità»⁶.

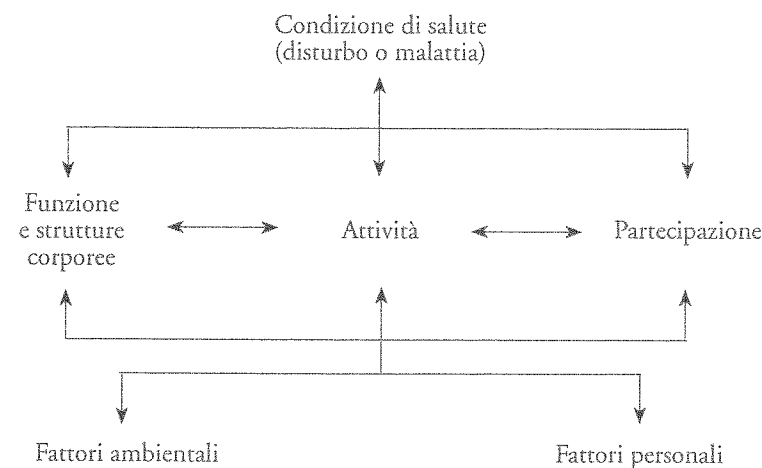
Visto tutto ciò, allora come definire le persone con deficit?

Non vorrei sembrare retorico dicendo che sarebbe molto bello chiamarle con il loro nome: Luigi, Francesca, Nadia, Federico, ecc. Tuttavia, l'esigenza di possedere una definizione corretta può avere il suo valore, anche se molto limitato. A mio avviso il ter-

mine più adeguato e rispettoso della dignità della persona con deficit è: persona con disabilità. Non sono d'accordo con definizioni spinte in uso, come “diversamente abile” o “differentemente abile”, mi sembrano forzature terminologiche inutilmente pretenziose. Il termine persona con disabilità, mi pare più adeguato; l'OMS, d'altronde, con la classificazione del 1980 ha affermato: «Nell'ambito delle evenienze inerenti alla salute si intende per disabilità qualsiasi limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano».

Con la nuova classificazione del 2001, tale espressione non scompare; anzi, assume massima rilevanza per l'OMS, in quanto termine “ombrello” da utilizzare per riferirsi alle menomazioni, alle limitazioni nelle attività, ai differenti gradi di partecipazione sociale.

Lo schema seguente⁷ può essere utile per chiarire meglio il concetto che una persona con disabilità è certamente tale a causa del deficit che presenta, ma questo aspetto deve essere messo in relazione dinamica con i fattori ambientali e sociali che concorrono ad amplificare o a ridurre la condizione problematica che presenta. La disabilità viene, infatti, definita nella nuova classificazione «come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo»⁸.



L'OMS suddivide, infatti, la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*⁹ seguendo la logica delle relazioni e delle dinamiche coinvolte e

⁴ *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*.

⁵ Canevaro, 1999.

⁶ d'Alonzo, 2017b, p. 11.

⁷ OMS, 2002, p. 23.

⁸ *Ibi*, p. 21.

⁹ OMS, 2002.

condizionanti il benessere della persona, prendendo così in esame i grandi capitoli delle funzioni corporee, delle strutture corporee, dell'attività e partecipazione e dei fattori ambientali.

FUNZIONI CORPOREE

Sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, comprese le funzioni psicologiche

Funzioni mentali
 Funzioni sensoriali e dolore
 Funzioni della voce e dell'eloquio
 Funzioni dei sistemi cardiovascolare, ematologico, immunologico e dell'apparato respiratorio
 Funzioni dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino
 Funzioni genitourinarie e riproduttive
 Funzioni neuro-muscolo-scheletriche e correlate al movimento
 Funzioni della cute e delle strutture correlate

STRUTTURE CORPOREE

Sono le parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti

Strutture del sistema nervoso
 Occhio, orecchio e strutture correlate
 Strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio
 Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio
 Strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino
 Strutture correlate ai sistemi genito-urinario e riproduttivo
 Strutture correlate al movimento
 Cute e strutture correlate

ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE

*L'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte dell'individuo
 La partecipazione è il coinvolgimento in una situazione di vita*

Apprendimento e applicazione delle conoscenze
 Compiti e richieste generali
 Comunicazione
 Mobilità
 Cura della propria persona

Vita domestica
 Interazioni e relazioni interpersonali
 Aree di vita principali
 Vita sociale, civile e di comunità

FATTORI AMBIENTALI

Costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza

Prodotti e tecnologia
 Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo
 Relazioni e sostegno sociale
 Atteggiamenti
 Servizi, sistemi e politiche

3. Le cause?

Le cause che possono concorrere a determinare una situazione di disabilità sono molto diverse. Spesso i vari specialisti non riescono a comprendere l'eziologia perché di fronte a determinati deficit difficilmente si può risalire alle vere ragioni. Generalmente possiamo suddividere queste in:

- cause di ordine genetico;
- cause legate alla gravidanza;
- cause legate al parto;
- cause post-natali.

3.1. Le cause di ordine genetico

È solo dopo la seconda guerra mondiale che i biologi hanno scoperto che il nostro patrimonio genetico deriva dal DNA. In tutte le nostre cellule è tabulato il patrimonio personale di ciascuno in un lungo messaggio nel quale sono impresse moltissime informazioni che ci riguardano, dal colore degli occhi alle abilità, dall'aspetto fisico alle potenzialità cognitive. I *cromosomi* sono dei corpuscoli presenti nel nucleo della cellula (sono 46, ad eccezione fatta per la cellula uovo e per la cellula spermatozoo, ove sono 23), dalla struttura filamentosa, disposti in 23 paia e composti da una catena molto lunga di DNA, oltre che da un rivestimento proteico. Tra i 46 sono due i cromosomi coinvolti nella determinazione del sesso. Le femmine hanno nel loro patrimonio genetico due cromosomi X, i maschi un cromosoma X e uno Y. Si definisce gene l'unità ereditaria presente nel cromosoma. Il DNA è suddiviso in circa centomila geni che hanno il compito di dettare le istruzioni necessarie per vivere e per essere quello che siamo. Ogni singolo gene contiene

in sé informazioni fondamentali, molte di esse però hanno bisogno di essere completate con l'apporto delle informazioni che presentano altri geni.

Purtroppo, esistono in certi individui alcuni geni che bloccano il corretto sviluppo fisico e mentale, lo alterano compromettendo in modo più o meno grave la vita di queste persone.

Fibrosi cistica. Determina la modificazione di una proteina denominata CFTR “*Cystic Fibrosis Transmembrane Regulator*” che regola il passaggio del cloro attraverso la membrana esterna delle cellule epiteliali. Questa proteina, modificata nella sua struttura, non funziona e porta alle manifestazioni della malattia che variano notevolmente da una persona ad un'altra. La fibrosi cistica non influisce sulle capacità intellettive del soggetto, ma colpisce molti organi causando problemi consistenti soprattutto ai polmoni, al fegato, all'intestino e soprattutto al pancreas. Questa anomalia comporta la produzione di secrezioni dense e poco scorrevoli che occludono doti e canali, con danno progressivo degli organi interessati. Le ghiandole esocrine producono secrezioni (muco, sudore, lacrime, succo pancreatico, bile) poco idratate e quindi più dense e vischiose del normale. Ne conseguono danni a carico di vari organi: nei polmoni il ristagno di muco nei bronchi facilita le infezioni, il sudore è più ricco di sali, il succo pancreatico tende ad occludere i doti escretori con riduzione di enzimi digestivi nell'intestino, la bile più densa del normale ristagna nelle vie biliari. Si calcola che l'incidenza della fibrosi cistica sia pari a 1 ogni 2.500/3000 nati.

Distrofia muscolare di Duchenne. Si tratta di un difetto genetico, identificato da alcuni anni; è situato sul cromosoma X, in cui il problema è la mancanza di una proteina strutturale: la Distrofina, la “colla” che permette alla membrana cellulare di aderire al materiale cellulare in maniera tale da mantenere la cellula intatta e di evitare i gravi problemi cui incorrono le persone affette da questo difetto genetico. Tranne che in rarissime eccezioni, colpisce esclusivamente i maschi. Questo perché nelle femmine, che possiedono due coppie del cromosoma X, il deficit è compensato dalla presenza di un'altra coppia corretta del gene. Già nell'infanzia i muscoli progressivamente si indeboliscono fino a costringere il bambino o il ragazzo alla carrozzella, rendendolo dipendente per molti atti della vita quotidiana. Nella forma di Duchenne sono compromessi anche altri sistemi come quello osteoarticolare e cardio-respiratorio. Si calcola che l'incidenza della distrofia muscolare di Duchenne sia pari a 1 ogni 5.000/10.000 nati.

In alcuni casi non abbiamo solo un singolo gene che altera un corretto sviluppo biologico, ma a volte interi cromosomi o segmenti di essi sono mancanti, alterati o duplicati, come nella sindrome di Down, di Prader-Willi e di Williams.

Sindrome di Down. È una delle più note alterazioni genetiche: in ogni cellula sono presenti 47 cromosomi anziché i normali 46, vi è cioè un cromosoma, il n. 21, in triplice, anziché in duplice copia; da qui anche il termine *trisomia 21*. I caratteri fisici delle

persone affette dalla sindrome sono riconoscibili e ben noti alla maggior parte delle persone: tipici sono gli occhi a mandorla (da qui il nome di mongolismo), il naso corto, il ponte nasale stretto, la bocca spesso aperta con lingua tozza e protudente, le dita grosse e corte. Il ritardo mentale è presente nelle sue svariate forme. Si calcola che l'incidenza della sindrome di Down sia pari a 1 ogni 750 nati.

Sindrome di Prader-Willi. Meno nota, è prodotta dall'assenza di una porzione del cromosoma 15 (porzione contrassegnata come 15q11-q13). Tale aspetto, però, si osserva solo nelle persone in cui la mancanza riguarda il cromosoma 15 di origine paterna. È una sindrome complessa che porta al ritardo mentale medio e grave, ipotonia infantile, problemi nutrizionali, bassa statura, difetti articolari del linguaggio, ipogonadismo. Si calcola che l'incidenza della sindrome di Prader-Willi sia pari a 1 ogni 15.000 nati.

Sindrome di Williams. È prodotta dalla perdita di un piccolo frammento (microdelezione) del braccio lungo del cromosoma 7, precisamente nella regione 7q11.23. Le persone con sindrome di Williams sono caratterizzate dalla tipica facies detta “a elfo”: la testa piccola (microcefalia), la fronte ampia e gli zigomi poco evidenti. Il naso è piccolo e rivolto all'insù, la bocca piuttosto larga con labbra grosse e i tessuti attorno agli occhi e le guance sono “pieni”. Presentano, inoltre, notevoli problemi organici e ritardo mentale. Si calcola che l'incidenza della sindrome di Williams sia pari a 1 ogni 10.000 nati.

Non sempre però riusciamo a comprendere realmente le cause che portano una persona a vivere con difficoltà più o meno gravi o con disturbi più o meno evidenti la propria esistenza. Ci sono alcune sindromi, ad esempio, che non ci permettono ancora di indicare concretamente quale siano le cause specifiche del problema, è il caso ad esempio dei disturbi del neurosviluppo che come afferma il DSM-5 «sono un gruppo di condizioni con esordio nel periodo dello sviluppo»¹⁰: disabilità intellettive, disturbi della comunicazione, disturbo dello spettro autistico, disturbo da deficit di attenzione/iperattività, disturbo specifico dell'apprendimento, disturbi del movimento, disturbi da tic. Vediamone ora alcune.

Disabilità intellettiva. È caratterizzata da deficit delle capacità mentali generali, come il ragionamento, il problem solving, la pianificazione, il pensiero astratto, la capacità di giudizio, l'apprendimento scolastico e l'apprendimento dell'esperienza. I deficit comportano una compromissione del funzionamento adattivo tale che l'individuo risulta incapace di soddisfare gli standard di autonomia e responsabilità sociale in uno o più aspetti della vita quotidiana, comprese la comunicazione, la partecipazione sociale, l'attività scolastica o lavorativa, e l'autonomia a casa o nella comunità¹¹. La gravità viene

¹⁰ DSM-V, 2014, p. 35.

¹¹ *Ibi*, p. 35.

generalmente ricondotta ad uno di quattro livelli convenzionali: lieve, moderata, grave, estrema. Nei casi più lievi le caratteristiche possono comprendere vari aspetti tra i quali:

- difficoltà di apprendimento riguardanti scrittura, lettura, e calcolo;
- mancata comprensione del concetto di tempo e denaro;
- compromissione del pensiero astratto e delle funzioni esecutive (pianificazione, elaborazione delle strategie, definizione delle priorità e flessibilità cognitiva);
- limitata comprensione dei rischi per la salute;
- difficoltà a svolgere le normali attività quotidiane (es. fare la spesa, utilizzare trasporti, gestione delle finanze e della casa);
- immaturità nei rapporti sociali (inadeguatezza nel rapportarsi agli altri, ingenuità e credulità).

Si calcola che l'incidenza sia relativa all'1% della popolazione generale.

Il disturbo da deficit di Attenzione/Iperattività. È caratterizzato da livelli invalidanti di disattenzione, disorganizzazione e/o di iperattività-impulsività. La disattenzione e la disorganizzazione comportano l'incapacità di mantenere l'attenzione su un compito, l'apparente mancanza di ascolto e la perdita di oggetti, a livelli inadeguati all'età o al livello di sviluppo. L'iperattività-impulsività comporta un livello di attività eccessivo, agitazione, incapacità di rimanere seduti, intromissione nelle attività altrui e incapacità di aspettare – sintomi che sono eccessivi per l'età o il livello di sviluppo¹². I loro atteggiamenti non sono facilmente “gestibili” soprattutto in contesti educativi come la scuola. Spesso irrequieti, incapaci di mantenere l'attenzione su qualche argomento per lungo tempo, facilmente distraibili, impulsivi e iperattivi. Queste caratteristiche provocano davvero difficoltà nella gestione educativa ed effetti negativi nel gruppo classe. Incapaci di rispettare le norme didattiche stabilite e le regole condivise di convivenza civile, ingenerano involontariamente delle reazioni a catena, coinvolgendo gli altri compagni. Da sempre rappresentano un problema, anche perché le loro difficoltà attentive e la loro iperattività sono spesso scambiate come maleducazione, devianza, delinquenza. Raramente si riesce a capire che questi soggetti hanno dei precisi deficit. Si ritiene che la sindrome da deficit di attenzione e iperattività interessi il 6-7% dei giovani al di sotto dei 18 anni di età, quando la diagnosi viene fatta con i criteri del DSM-IV¹³. Attraverso i criteri formulati dall'ICD-10, la stima è tra l'1% e il 2%¹⁴.

Il disturbo dello spettro autistico. Il disturbo è caratterizzato da deficit persistenti della comunicazione sociale e dell'interazione sociale in molteplici contesti, compresi deficit della reciprocità sociale, della comunicazione non verbale utilizzata per le interazioni sociali e delle abilità di sviluppare, mantenere e comprendere le relazioni interpersonali.

¹² *Ibi*, p. 36.

¹³ Willcutt, 2012.

¹⁴ Cowen, 2012

Sono inoltre presenti comportamenti, interessi o attività ristrette e ripetitive. Inoltre, è stato rilevato come possa essere presente una iper o ipo-reattività agli stimoli sensoriali o interessi insoliti verso aspetti sensoriali dell'ambiente. «Ciò significa che non esiste una persona autistica, ma esistono persone con disturbo dello spettro autistico assai diverse fra di loro, le quali, però, presentano problematiche a volte assai marcate: nell'interazione sociale, nella comunicazione, negli interessi e nelle attività. Per questi studenti occorre impostare una programmazione educativo-didattica molto attenta ai loro bisogni, in accordo con tutte le altre agenzie educative e riabilitative che si occupano di loro, dai genitori agli specialisti sociosanitari. Occorre quindi una programmazione educativa individualizzata che parta da una effettiva conoscenza dell'allievo e si costruisca nel tempo con frequenti incontri di sintesi fra i vari attori implicati, in modo da evidenziare i progressi, operare su di essi e scongiurare eventuali regressioni, alla luce di un preciso progetto di vita»¹⁵. I dati recenti in Italia ci dicono che 1 soggetto su 100 soffre di questo disturbo.

3.1.1. E le disabilità sensoriali?

La disabilità uditiva. La perdita dell'udito può avvenire a causa di un mancato sviluppo sensoriale, di un trauma, di infezioni o degenerazioni di qualche parte del sistema uditivo. La perdita può essere parziale o totale, temporanea o permanente, in un orecchio o in entrambi.

Il soggetto con disabilità uditiva a causa del suo deficit può:

- presentare un vocabolario limitato;
- Parlare non chiaramente e con un'intonazione alterata;
- isolarsi facilmente dal resto del gruppo;
- avere difficoltà a seguire le direttive verbali;
- seguire spesso gli altri in modo gregario evitando di condurre un'attività;
- mostrare difficoltà nella socializzazione e nei rapporti interpersonali.

I problemi che presenta il soggetto con disabilità uditiva sono consistenti e meritano attenzione: si possono ottenere risultati molto significativi, ma anche cocenti esperienze negative se la competenza degli educatori non si esprime ai massimi livelli. Sottolineiamo, inoltre, che storicamente “nell'educazione delle persone con disabilità uditiva si fronteggiano i sostenitori del metodo mimico-gestuale e di quello oralista. «Con il termine lingua dei segni si intende far riferimento a quella lingua che comunemente due o più soggetti audiolesi utilizzano tra loro, caratterizzata dall'assenza dell'emissione vocale, facendo ricorso a precisi movimenti delle mani, del corpo, alle espressioni del viso e degli occhi ecc. La lingua parlata e scritta è, pertanto, una seconda lingua e non può che essere successivamente acquisita»¹⁶.

¹⁵ d'Alonzo, 2017c, p. 213.

¹⁶ Gaspari, 2005, p. 24.

Le esperienze e gli studi effettuati hanno portato i fautori del metodo oralista ad adottare metodologie atte a sviluppare la maturazione del linguaggio del bambino sordo, il più possibile simile alla norma. Queste metodiche hanno come caratteristica di escludere, nell'educazione al linguaggio parlato e scritto, qualsiasi uso dei segni. Puntano da una parte all'allenamento acustico, per aiutare il sordo a usare al massimo i suoi residui uditivi, dall'altra al potenziamento della lettura labiale, su cui si basa la comunicazione¹⁷.

La disabilità visiva. Occorre distinguere molto bene la cecità congenita o acquisita, che si caratterizza dall'assenza di visione, e l'ipovisione, termine che designa una riduzione grave della funzione visiva.

Le diversità nella disabilità visiva sono enormi; anche in presenza di un identico quoziente di invalidità ci possiamo trovare di fronte a persone con limitazioni differenti.

Il senso della vista gioca un ruolo molto importante nello sviluppo dell'individuo sia per comprendere il mondo sia per agire in esso in modo adeguato. Il disabile visivo è quindi costretto ad utilizzare altri canali sensoriali. L'apprendimento per imitazione è gravemente compromesso. L'elaborazione cognitiva dello spazio è inficiata. Le acquisizioni sensomotorie e le rappresentazioni simboliche rischiano di essere pregiudicate se l'azione educativa è deficitaria. Il tatto, l'udito, il comportamento motorio, le informazioni verbali esterne sono i canali che offrono le indicazioni utili alla costruzione del mondo. L'assenza delle informazioni visive porta inevitabilmente a problemi nella motricità per quanto riguarda postura ed equilibrio.

La qualità della vita del soggetto con disabilità visiva dipende enormemente dall'efficacia degli interventi educativi a casa e a scuola e, quindi, dalla competenza degli educatori. Occorre infatti evitare di commettere errori che possono compromettere un completo sviluppo del soggetto; in particolare gli educatori e gli insegnanti devono stare molto attenti nell'assumere un atteggiamento iperprotettivo. L'allievo con disabilità visiva ha bisogno di fare le sue esperienze, anche se il suo deficit pone di fronte al problema della sua incolumità: viviamo, in effetti, in un mondo complesso e sovente pericoloso; le paure e le ansie degli educatori possono pregiudicare un approccio corretto alla realtà da parte di questo allievo, il quale, per altro, può diventare protagonista della sua vita, capendo che le sue limitazioni oggettive non compromettono le sue potenzialità, rendendosi conto che la sua libertà passa attraverso il coraggio personale che può vincere le naturali titubanze nell'affrontare una realtà a lui ignota. È molto importante che egli possa attraverso un'azione educativa e didattica idonea attrezzarsi per agire nel mondo e per scongiurare il rischio di costruirsi un'esistenza fatta solo di parole e di suoni. In Italia si calcola che ci siano circa 360.000 ciechi e oltre 1,5 milioni di ipovedenti.

¹⁷ d'Alonzo, 2017c, p. 192.

3.3. Cause legate alla gravidanza

I fattori che possono compromettere lo sviluppo normale del feto legati ad eventi esterni nel periodo della gravidanza sono svariati.

Le malattie infettive della madre rappresentano certamente una delle cause più comuni ma anche più pericolose. Fra queste possiamo ricordare: la toxoplasmosi e la rosolia.

Toxoplasmosi. Questa infezione è causata dal *Toxoplasma gondii*, un parassita unicellulare. Il gatto, che è l'ospite definitivo, viene infettato per ingestione di carne infetta o tramite ingestione di oocisti escretati da altri gatti. L'infezione congenita da toxoplasmosi rappresenta circa il 33% di tutte le infezioni trasmesse per via verticale, da una generazione dell'ospite alla successiva attraverso l'infezione dell'embrione o del feto.

Si calcola che il 50/60% delle donne in età fertile potrebbe essere suscettibile di infezione primaria da *toxoplasma*. L'incidenza di toxoplasmosi congenita è di 3-6 casi per 1.000 nati nei paesi ad alto rischio per questa infezione, 1-2 casi per 1.000 nei paesi a basso rischio. Mentre l'infestazione negli uomini adulti ha una gravità generalmente scarsa, nel primo trimestre di gravidanza può diventare estremamente pericolosa per il bambino; le *oocisti*, infatti, possono attraversare la placenta e provocare nel bambino lesioni agli occhi ed al cervello.

Rosolia. È una malattia esantematica causata da un virus in grado di infettare solo l'uomo: il *rubeovirus* diffuso in goccioline disperse dalle secrezioni respiratorie delle persone infette. Molto spesso la rosolia non si presenta con segni clinici evidenti e con una sintomatologia ben definita, per cui le infezioni possono passare del tutto inosservate. Prima dell'introduzione dei vaccini antirosolia, almeno l'80% delle persone venivano infettate dal virus prima dei 20 anni.

La malattia è particolarmente rischiosa quando viene contratta durante la gravidanza. Il virus, infatti, passa attraverso la placenta e può infettare l'embrione o il feto, generando aborto spontaneo, morte intrauterina e gravi malformazioni fetali (sindrome della rosolia congenita).

Il rischio di malformazioni fetali gravi è massimo quando la rosolia viene contratta nel primo trimestre di gravidanza, mentre le infezioni contratte dopo la ventesima settimana raramente provocano malformazioni congenite. La malattia, sia in forma clinicamente evidente, che di infezione inapparente, lascia un'immunità (protezione nei confronti di successive infezioni) che dura per tutta la vita. Anche l'immunità indotta dal vaccino è di lunga durata. In Italia, dove c'è copertura vaccinale, il numero dei casi di rosolia sembra seguire un andamento non condizionato dalla vaccinazione, con epidemie ogni 5-7 anni e con una suscettibilità all'infezione nelle donne in età fertile stimata intorno al 5-15%.

Tra i fattori che possono compromettere lo sviluppo del feto possiamo certamente ricordare anche i *farmaci*, l'*alcol*, il *fumo*, i *narcotici*.

Durante le prime settimane di gravidanza, è meglio non assumere *farmaci*, specialmente se si tratta di analgesici e/o antinfiammatori, considerato che potrebbero aumentare il rischio di aborti spontanei. Il pericolo maggiore di alcuni farmaci, inoltre, è che, se assunti in gravidanza, hanno la capacità di avere effetti *teratogenetici*, in grado di causare malformazioni congenite nel bambino.

Lo sviluppo corretto del neonato è in stretta relazione con l'alimentazione materna prima e soprattutto durante la gravidanza. Le ricerche ci dicono che l'abuso di *alcol* da parte della gestante compromette uno sviluppo normale del feto. Anche il fumo ha delle gravi conseguenze. Le fumatrici accanite hanno una gravidanza a rischio per diverse possibili complicanze: aborto, parto prematuro, distacco di placenta, iposviluppo fetale (riduzione dell'accrescimento del feto) con basso peso alla nascita e, quindi, aumento della mortalità e morbilità perinatale.

Inoltre, l'*uso di narcotici* è estremamente pericoloso, la cocaina è la sostanza che provoca più danni. È responsabile di anomalie all'apparato genito-urinario e, in alcuni casi, del sistema nervoso centrale. Ma anche l'*LSD* e la marijuana sono pericolose perché aumentano il rischio di malformazioni, soprattutto se assunte nel primo periodo della gravidanza.

Sono molto rischiose, poi, le esposizioni della donna incinta alle *radiazioni*. I raggi X sono causa di gravi malformazioni del feto soprattutto se subiti nel primo trimestre di gravidanza. Proprio per questo sono da evitare gli esami radiologici alle donne in stato interessante.

Tra gli ulteriori fattori che possono incidere negativamente sullo sviluppo del feto possono essere indicati anche i *disturbi dismetabolici* fra cui il diabete, gli itteri neonatali generalmente dovuti alla incompatibilità sanguigna materno-fetale (Fattore Rh), le deficienze vitaminiche o proteiche.

Infine, dobbiamo accennare anche alla *prematùrità* della nascita. Il bambino immaturo e prematuro, non avendo completato il suo sviluppo, è molto fragile e particolarmente esposto dal punto di vista neurologico; perciò, il rischio di eventi emorragici cerebrali e di trombosi al momento del parto è particolarmente elevato.

3.4. Cause legate al parto

I principali fattori di rischio perinatali, del periodo che precede e segue la nascita, sono: presentazione anomala, parto precipitoso, traumi diretti all'encefalo in caso di parto distocico che si presenta difficile e pericoloso o per l'utilizzo di particolari strumenti come il forcipe e la ventosa, parto gemellare, diminuzione del battito cardiaco fetale, caratteristiche del liquido amniotico, asfissia, ipotonia.

L'asfissia o *anossia* è fra le cause legate al parto quella maggiormente responsabile dei deficit del neonato; infatti, è associata spesso a lesioni vascolari che determinano

emorragie irreversibili dell'encefalo. Un'anossia di lunga durata può provocare danni irreversibili tali da interessare sia le abilità fisiche che psichiche del neonato ed in seguito del bambino. L'anossia nel periodo perinatale è causata da lesioni traumatiche dei vasi, da torsione del cordone ombelicale, da ostruzioni respiratorie meccaniche (aspirazione del liquido amniotico) e da alterazioni della pressione sanguigna determinata dalla somministrazione di farmaci alla madre nel momento del travaglio.

3.5. Cause post-natali

Le cause post-natali direttamente responsabili dei deficit del soggetto sono anch'esse molto varie. I *traumi cranici* dovuti ad incidenti domestici e stradali rappresentano certamente un capitolo importante fra le cause post-natali (si stima che i casi di disabilità per cause stradali ammontino a circa 20 mila ogni anno). Il trauma cranico importante comporta una lesione cerebrale che ha delle conseguenze estreme per l'individuo. Tali lesioni possono, però, verificarsi anche a causa di *turbe vascolari* e *neoplasie* (tumori). Quest'ultimo gruppo di fattori, una volta verificatisi, crea delle alterazioni di tipo infiammatorio che danno esito a fatti cicatriziali, i quali vanno ad ostacolare il successivo sviluppo della corteccia cerebrale. Tra le cause post-natali vanno inclusi, inoltre, tutti i processi di tipo infiammatorio sia delle meningi che dell'encefalo, e perciò tutte le *encefaliti* e *encefalopatie* parainfettive o post-infettive che potrebbero dare luogo a problemi consistenti nel soggetto colpito.

4. La conoscenza dell'allievo con disabilità

Conoscere le cause della disabilità è questione che tocca gli educatori, poiché sapere ciò che ha determinato un problema, più o meno evidente, più o meno grave in una persona significa in qualche modo conoscerla e avere la sensazione di poterla aiutare meglio. I genitori dei bambini con disabilità, ad esempio, desiderano enormemente sapere le cause del deficit, i fattori che lo hanno determinato, i veri motivi che compromettono lo sviluppo del loro figlio.

I perché della vita sono tanti e tali che, fin dai suoi primi anni, il bambino inizia a chiedersi le cause degli avvenimenti e delle cose intorno a lui. La sete di conoscenza, la volontà di trovare una spiegazione a tutto ciò che condiziona il nostro agire e la nostra esistenza, ha portato l'uomo ad incamminarsi verso il progresso scientifico e tecnologico, il quale rischia, se non governato, di precipitare l'uomo in un abisso senza fine: pensiamo ai pericoli della clonazione umana, all'inquinamento prodotto da uno sviluppo insostenibile, alle armi nucleari e batteriologiche che in mani terroristiche possono distruggere il genere umano.

In pedagogia speciale, però, conoscere le cause spesso non è importante. Ciò che a noi educatori deve interessare è comprendere come "funziona" il soggetto per pro-

grammare un'azione pedagogica capace di sviluppare pienamente le sue potenzialità rispondendo ai suoi bisogni. Impiegare molto tempo per capire i fattori che hanno compromesso le capacità intellettive, richiedere dagli specialisti una spiegazione particolareggiata dei motivi che compromettono la deambulazione dei nostri allievi, spesso non è molto utile. Ciò che a noi deve davvero interessare è capire colui che ci sta di fronte e ci chiede aiuto, comprendere le sue abilità, le sue competenze acquisite, i vissuti affettivi ed educativi che hanno certamente inciso sulla sua personalità. Indubbiamente non possiamo asserire l'inutilità delle notizie etiologiche che compromettono il funzionamento psichico, fisico o sensoriale di una persona, ciò che si vuole sottolineare è l'urgenza di un approccio educativo che deve occuparsi di colui che è presente a noi adesso, con il suo volto, con la sua personalità, con la cultura finora acquisita, con le sue abilità relazionali. Interessarsi dell'allievo con disabilità nel *qui ed ora* significa dare un peso molto relativo alle notizie circa le cause del deficit che presenta. Anche la diagnosi deve essere soppesata nel suo giusto valore: sapere che il ragazzo con cui sono chiamato ad operare è una persona con un ritardo mentale moderato, oppure è un soggetto con sindrome di Down è importante, ma occorre collocare questa notizia nel nostro bagaglio di conoscenze dell'allievo, bagaglio ampio, capiente in grado di ricevere e contenere molte altre informazioni utili per un'impostazione pedagogica che voglia sviluppare pienamente le potenzialità del soggetto.

Il problema di reperire notizie da utilizzare per avere un quadro completo dell'allievo e utili nel nostro lavoro educativo non è di semplice soluzione. Occorre contattare diverse persone per reperire informazioni sensibili in grado di aiutarci a cominciare, innanzitutto, dalla famiglia. Se vogliamo conoscere davvero il soggetto con disabilità dobbiamo assolutamente collaborare con i genitori e i fratelli. Conoscere la famiglia significa spesso comprendere l'allievo, i suoi problemi, le sue potenzialità. Essa può offrire quel bagaglio di informazioni esplicite (la storia del figlio, il percorso riabilitativo effettuato, le sofferenze passate e presenti, i risultati ottenuti, le abilità e le insufficienze del soggetto) ed implicite (la base culturale, la forza emotiva dei genitori, la loro presenza educativa, la loro capacità nel comprendere i problemi, il ruolo delle varie figure parentali, le aspettative, le dinamiche interne al nucleo familiare) indispensabili per proseguire un'azione formativa efficace che non può assolutamente svilupparsi senza la collaborazione con i genitori.

Il rapporto con i familiari dovrebbe essere coltivato grazie ad un atteggiamento dell'educatore improntato al massimo rispetto, al di là dei mille problemi che possono sorgere a livello di scelte educative, di visioni del mondo, di fiducia reciproca. È necessario che sia alimentato dalla consapevolezza che l'accordo, la concordanza dell'impostazione educativa, l'unitarietà d'intenti che bisogna perseguire rappresentano pilastri indispensabili per proseguire con successo nel processo formativo con il soggetto. Diverse ricerche dimostrano come i ragazzi che hanno i genitori interessati e coinvolti serenamente e attivamente nel processo educativo abbiano poi risultati significativi

sul piano degli apprendimenti culturali e uno sviluppo ottimale su quello cognitivo¹⁸. Spesso le sofferenze della vita, le ferite non ancora cicatrizzate per l'avvento di un figlio con deficit, l'imbarazzo per i comportamenti inadeguati, le lotte per affermare i suoi diritti nei confronti della scuola, della società, del mondo intero, maturano nei genitori una diffidenza naturale nei confronti delle persone che desiderano aiutarli nel compito di educare il loro ragazzo. L'educatore non deve mai reagire nei confronti di queste persone in modo tale da compromettere il rapporto, consapevole che l'unione educatore-famiglia è di fondamentale importanza per il soggetto con disabilità; anzi, il suo atteggiamento calmo e riflessivo, capace di emanare comprensione, empatia, volontà vera di partecipazione affettiva ed educativa, deve essere mantenuto anche nei momenti di crisi. Il comportamento dei genitori non sempre è lineare e coerente, può certamente accadere che gli impegni comuni non vengano assolti, che sia inficiato tutto il lavoro compiuto con il ragazzo fuori dalla famiglia. È in questi momenti che la personalità e la professionalità dell'educatore non devono portare alla rottura ma ad un incontro chiarificatore, rigoroso sui punti negativi da evidenziare, pacato nei toni, volto a costruire, a convincere, non a giudicare.

Le informazioni devono essere ricavate anche dal contatto con altre figure: medici, specialisti della riabilitazione, assistenti sociali, a volte anche sacerdoti che seguono il bambino in parrocchia, ma prima è opportuno che l'educatore chieda il consenso ai genitori. La relazione diretta, il parlare a tu per tu con il medico o con lo psicologo è di enorme importanza. Le certificazioni scritte, i piani riabilitativi in mano ai genitori spesso sono inadeguati a comprendere la situazione; il confronto diretto con gli specialisti che seguono o hanno avuto in cura il soggetto completa il quadro di conoscenza poiché molte informazioni, molte sfumature importanti, andrebbero perse senza un incontro diretto; difficilmente, infatti, si scrivono alcune notizie molto delicate sulle certificazioni, le diagnosi effettuate non sempre comunicano tutto ciò che il medico, o lo specialista, conosce del soggetto. Anche il contatto con l'assistente sociale, nel caso in cui sia attuato questo servizio, può offrire una vasta gamma di notizie interessanti, così come la figura del sacerdote che segue la famiglia: spesso i genitori dei ragazzi con problemi hanno rapporti privilegiati con qualche religioso che li aiuta, indirizza le scelte, conforta le pene morali ma anche sociali. Le informazioni che possono offrire queste persone sono certamente di grande aiuto all'educatore, ma permettono anche di conoscere le loro idee sull'allievo, i progetti formativi, gli obiettivi che intendono perseguire.

L'unitarietà d'intenti è certamente un valore da perseguire con la famiglia, ma ha bisogno di essere alimentato anche con un lavoro di rete capace di coinvolgere sia l'ambito medico-riabilitativo sia quello sociale.

¹⁸ Andrews, 1982; Adelman, 1994; Hammil - Bartel, 1995.

5. Le potenzialità e le scelte educative

L'educando si presenta al mondo come un progetto aperto, non ancora definito nelle sue linee essenziali. Il patrimonio genetico è un dono inestimabile che ci viene offerto sin dal concepimento; i nostri geni, infatti, contengono molto di ciò che siamo e di ciò che saremo; coloro che studiano il genoma umano hanno grande fiducia di scoprire la loro funzione specifica e questo significherà conoscere meglio l'uomo e le sue peculiarità. Questi studi probabilmente offriranno un grande contributo alla chiarificazione dei nostri problemi: non solo in futuro avremo cognizione delle caratteristiche positive degli allievi, ma probabilmente capiremo in modo più approfondito anche le loro difficoltà, i loro deficit. L'uomo come progetto aperto avrà sempre più ampi spazi di sviluppo e di maturazione, in quanto si arriverà a comprendere più adeguatamente le sue potenzialità, il suo bagaglio personale di sviluppo.

Sappiamo, però, che un conto è parlare di potenzialità, un altro conto è parlare di maturazione o attuazione delle potenzialità. Le variabili ambientali, sociali, affettive ed educative sono fondamentali nella storia di un individuo e condizionano enormemente la sua crescita. Un uomo per essere tale, per maturare al massimo la propria umanità ha bisogno degli altri, dei genitori, di una famiglia, di un ambiente sociale e culturale, di educatori validi, di valori su cui fondare la propria vita. Nessun individuo può bastare a sé stesso, nessuna decodificazione ottimale del patrimonio genetico di una persona è in grado di trascrivere il progetto dell'uomo. Nessuno studio neurologico potrà mai prevedere i traguardi che raggiungerà una persona con una disabilità intellettiva, nessuna mappatura genetica potrà mai dirci il futuro di un bambino con deficit gravi. L'avventura dell'uomo in questo mondo è complessa e condizionata da molti fattori, non può, quindi, essere preliminarmente definita, «perché, se gran parte del nostro comportamento è predeterminato geneticamente, noi possiamo, tramite la nostra cultura e civilizzazione, plasmare il nostro cervello usando la nostra mente, sfuggendo così in parte al determinismo della biologia»¹⁹.

Tuttavia, pur consapevoli di tutto questo, non possiamo permetterci, di trascurare i risultati delle ricerche scientifiche. La sete di conoscenza, che ha contraddistinto la storia dell'uomo e che prosegue incessante ai nostri tempi, deve essere assunta da lui come base per la propria azione. L'operatore pedagogico dei soggetti difficili, più di altri, deve ampliare le proprie conoscenze aggiornando continuamente il bagaglio professionale traendo contributi scientifici dalle altre discipline. Nel campo dell'educazione speciale ogni risultato accertato utile a chiarire le problematiche dell'uomo rappresenta un fatto determinante, la tensione al sapere e al confronto con le altre scienze è un prerequisito *sine qua non* per operare. Certamente i risultati ottenuti dalle diverse discipline, i dati offerti, i programmi realizzati hanno bisogno di essere studiati

¹⁹ Robertson, 1999.

in modo approfondito, confrontati con lo specifico proprio della scienza pedagogica e poi riutilizzati alla luce degli obiettivi educativi. L'educatore, infatti, non è un'antenna inerte volta semplicemente a captare le onde radio lanciate dagli altri saperi, ma è un catalizzatore di conoscenze in grado di riflettere sui risultati delle altre scienze per poter scegliere, accettare, rielaborare e metabolizzare quei nuovi dati utili a fecondare la propria azione educativa.

Ma che cosa sappiamo? Quali certezze scientifiche assumere per alimentare la nostra azione formativa nei confronti dei disabili?

La direttiva più importante che ogni educatore di soggetti con disabilità dovrebbe assolutamente acquisire è credere nelle potenzialità del cervello umano. I risultati neurologici sul cervello offrono alla pedagogia speciale prove evidenti della sua intuizione fondamentale: è doveroso educare i disabili ed impegnarsi per il loro bene perché sono persone in grado di progredire nella loro umanità. È l'intuizione che ebbe Itard vedendo il piccolo selvaggio dell'Aveyron e sollecitò Seguin ad ideare il suo metodo, la stessa che spinse la Montessori e Decroly a riflettere sulle problematiche educative dei bambini con disabilità intellettiva e induce tuttora molti formatori all'impegno quotidiano per il bene dei ragazzi difficili.

Il cervello dell'uomo è sempre più studiato, le scienze neurologiche hanno fatto passi da gigante nel capire meglio il funzionamento di quest'organo così complesso e affascinante. Certamente siamo ben lungi dal comprendere pienamente i suoi raffinati meccanismi ed è comprensibile chiedersi se la scienza perverrà mai un giorno a cogliere realmente tutte le sue caratteristiche. Siamo, però, consapevoli che molto è stato studiato e parecchi risultati scientifici possono essere assunti per ottimizzare la nostra azione educativa nei confronti delle persone con deficit. Anche i neurologi parlano apertamente di neuroeducazione²⁰ o di neuropedagogia²¹ rilanciando fortemente la necessità che i risultati accertati delle neuroscienze possano trovare terreno fertile nella pedagogia, scienza che ha in sé la capacità di permettere all'uomo di espandersi in tutte le sue potenzialità. «Fino ad ora abbiamo concepito il cervello come fosse una scatola nera, ma le scienze neurocognitive hanno aperto questa scatola e di conseguenza alcuni meccanismi cerebrali ci si sono resi noti, sono stati identificati importanti processi cognitivi e siamo perfino riusciti a simulare il modo in cui le reti neuronali si sviluppano nel processo di apprendimento»²².

Lo studio di questa scatola nera ci ha permesso, negli ultimi anni, di acquisire elementi di conoscenza tali da consentirci di governare meglio e fondare su certezze dimostrate la nostra azione educativa nei confronti delle persone con disabilità. Le ricerche sul cervello e le varie teorie elaborate per cercare di comprendere i suoi raffinati meccanismi hanno messo in evidenza cinque caratteristiche che meritano la nostra attenzione:

²⁰ Batto, 2002.

²¹ Danesi, 1988.

²² Batto, 2002, p. 22.

la grande capacità plastica cerebrale, l'equipotenzialità funzionale della sua struttura, il ruolo delle esperienze attive nello sviluppo cerebrale, le localizzazioni cerebrali e l'innatismo funzionale²³.

Le indagini²⁴ ci dicono che il cervello possiede grande capacità plastica così da poter sopperire a possibili sue insufficienze. «Asserire che il cervello opera in modo tale che alcune sue aree sono in grado di subentrare e supplire alle eventuali carenze di altre, è a mio avviso di una importanza fondamentale per chi opera in campo educativo»²⁵. Le ricerche di Lashley, Sperry, Kolb, Robertson, Batto dimostrano che il cervello dell'uomo è così malleabile che può addirittura sopportare traumi ed incidenti terribili, modificandosi e permettendo alla persona colpita di vivere una vita pressoché normale.

Oltre a questa qualità, occorre evidenziare che esso agisce in modo non settoriale, ma unitario. L'idea che il nostro cervello abbia come sua caratteristica strutturale la capacità di operare in modo equipotenziale, di agire, cioè, come un tutto, in maniera olistica, è molto antica ed ebbe grandi sostenitori fin dagli albori delle scienze neurologiche. Ricordiamo Lashley, Pibram, Fodor²⁶, che con le loro ricerche permisero a questa concezione del funzionamento cerebrale di svilupparsi, contrapponendosi all'altra grande corrente, quella localizzazionista, secondo la quale era plausibile che il nostro cervello operasse in modo estremamente localizzato, con facoltà dipendenti da specifiche regioni del sistema nervoso centrale. Entrambe queste visioni del funzionamento cerebrale hanno poi avuto ricercatori che cercarono una mediazione fra le due correnti di pensiero. Donald Hebb²⁷ fu uno di questi: egli ipotizzò che le localizzazioni delle funzioni corticali fossero prerogativa iniziale del cervello il quale, in seguito alla sua maturazione, arriva a funzionare in modo globale con attività cerebrali sempre più complesse ed estese.

Un altro grande dato che lo studio sul cervello ha evidenziato e che, come vedremo in seguito, è di grande rilevanza in campo educativo speciale, è il ruolo delle esperienze attive nello sviluppo. «Senza uso non c'è crescita»²⁸, una funzione cerebrale, se non viene esercitata, non matura: infatti, il cervello e il sistema nervoso dell'uomo si sviluppano solo attraverso l'esercizio.

Infine, occorre accennare all'ultima caratteristica, al fatto che l'uomo è in possesso di abilità innate. Chomsky²⁹ sostiene che l'uomo possiede a priori la capacità di utiliz-

zare, maneggiare e combinare i simboli linguistici; J.Z. Young³⁰ propone l'idea che nel nostro cervello esistono innati dei programmi cerebrali assai complessi come il parlare, camminare, nutrirsi; Bruner³¹ parla apertamente di patrimonio innato ritenendo che rientrino nelle facoltà a disposizione dell'individuo alla sua nascita quelle che presiedono il coordinamento delle azioni e permettono la rappresentazione di tutto ciò che è stato coordinato, quelle che regolano i rapporti mezzi-fini e che sovrintendono alla disposizione nei confronti della dimensione spazio-temporale, le facoltà che favoriscono lo sviluppo della causalità e che promuovono la capacità linguistica.

Da queste caratteristiche del nostro cervello si possono dedurre importanti indirizzi metodologici che se assunti pienamente sono in grado di fondare la nostra azione educativa nei confronti dei disabili.

Innanzitutto, occorre che l'educatore abbia sempre ben presente che si ottengono risultati migliori quanto più l'educando è giovane. L'intervento precoce deve essere accettato come un pilastro fondamentale a sostegno della professionalità dell'operatore pedagogico speciale. I dati a nostra disposizione, che ci pervengono dalle scienze neurologiche, dimostrano la grande qualità plastica del nostro cervello di supplire ad eventuali sue carenze, ma aggiungono chiaramente che ciò è possibile quanto più l'individuo è giovane. Si possono ottenere buoni risultati riabilitativi ed educativi con i soggetti con disabilità grazie alle grandi potenzialità del cervello, le quali permettono, anche alle persone con deficit molto gravi, di raggiungere esiti importanti, soprattutto se il soggetto viene preso in carico precocemente. «Il trattamento precoce offre la possibilità di evitare i danni secondari del sistema nervoso centrale che possono conseguire a lesioni primarie, sia anatomiche che funzionali. Anche le lesioni primarie stesse possono venire più facilmente compensate»³². Riconoscere quanto prima i problemi di un bambino significa avere a disposizione più tempo per intervenire con una corretta azione educativa e riabilitativa, ma significa soprattutto essere coscienti che l'intervento avverrà su un terreno molto fertile in quanto il sistema nervoso centrale, soprattutto nella prima infanzia, è disponibile ad accettare sollecitazioni esterne in grado di superare i suoi problemi di ordine strutturale od organico. «Mentre un cervello molto giovane è più facilmente plasmabile dalla scultura cerebrale, la crescita e la riconnessione delle reti neuronali in un cervello danneggiato possono osservarsi a qualsiasi età, anche se in misura diversa e con maggiori difficoltà»³³. Le responsabilità dell'educatore sono quindi evidenti: spesso i problemi di un soggetto non vengono notati se non quando sono particolarmente gravi, i deficit, soprattutto di ordine psichico e comportamentale, passano inosservati e solamente dopo molti anni vengono riconosciuti. I genitori, sovente, non

²³ Per un approfondimento più specifico dei risultati che le scienze neurologiche possono offrire al lavoro pratico degli educatori vedere: d'Alonzo, 2017b.

²⁴ Cfr. Cazzaniga, 1998, pp. 42-47; Sperry, 1982, pp. 1223-1226; Sperry, 1984, pp. 661-673; Kolb, 1996; Robertson, 1999; Changeux, 1983.

²⁵ L. d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo*, cit., p. 80.

²⁶ Lashley, 1979; Pibram, 1976; Fodor, 1988.

²⁷ Hebb, 1975.

²⁸ C.H. Delacato, *Alla scoperta del bambino autistico*, Armando, Roma 1975, p. 175.

²⁹ N. Chomsky, *Le strutture della sintassi*, 1980; *Riflessioni sul linguaggio*, 1981; *Regole e rappresentazioni*, 1981; *Linguaggio e problemi della conoscenza*, 1991.

³⁰ Z. Young, *Un modello del cervello*, 1974; *I filosofi e il cervello*, 1988; *La fabbrica della certezza scientifica*, 1966.

³¹ Bruner, 1984.

³² *Ibi*, p. 10.

³³ I.H. Robertson, *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999, p. 114.

sono in grado di comprenderli, l'amore offusca la loro capacità di afferrare il problema per tempo, occorre inoltre molta competenza per rendersi conto delle difficoltà che un bambino presenta. Gli educatori, però, hanno il dovere di segnalare immediatamente i loro sospetti, non possono tergiversare aspettando che l'educando maturi spontaneamente improbabili capacità. È pur vero che esiste uno spartiacque importantissimo che generalmente agisce efficacemente per il riconoscimento del deficit: la scuola. L'istituzione scolastica primaria riesce ad evidenziare le difficoltà cognitive, relazionali e sociali degli allievi e opera di conseguenza per convincere i genitori delle difficoltà presentate dal loro figlio e per sollecitare un'attiva presa in carico riabilitativa o sociale dei servizi esistenti nel territorio. Purtroppo, la maggior parte dei problemi personali dei bambini vengono evidenziati solo durante l'esperienza scolastica primaria, solo allora si evidenziano le difficoltà ciò significa che si sono persi degli anni preziosi sul piano del recupero riabilitativo e formativo, gli anni della prima infanzia, estremamente indicati per intervenire e modificare in positivo i problemi presenti.

Sottolineo l'importanza dell'intervento precoce riferendomi soprattutto agli educatori che lavorano nella scuola dell'infanzia e negli asili nido. Spesso questi, pur rendendosi conto delle difficoltà di qualche bambino, sono molto titubanti nel riferirle ai genitori; ciò succede non per cattiva volontà, ma generalmente per una scarsa considerazione della loro professionalità: di fronte alle grandi questioni educative, autonomamente si svalutano non ritenendo opportuno evidenziare i problemi per timore di sbagliare. È un pericolo che da sempre serpeggia tra gli educatori: di fronte alle gravi difficoltà hanno un atteggiamento quasi remissivo, rinunciatario, ritenendo, erroneamente, di non avere le competenze per affrontarle. È un comportamento che si evince anche nel confronto con gli specialisti, medici, psicologi, neuropsichiatri, che operano con i loro allievi. Di fronte a queste figure l'educatore, l'insegnante, spesso scompare, assumendo un atteggiamento di passività e deferenza, come se non conoscesse a fondo l'educando, come se la propria professionalità non fosse di valore. Bisogna invece, a mio avviso, avere il coraggio di assumersi le responsabilità della propria professione, certamente fra le più difficili e complesse, soprattutto ai nostri giorni, rivendicando con orgoglio le proprie competenze che devono sostanziarsi in un'attenta opera educativa volta al riconoscimento dei problemi e alla soluzione degli stessi.

Per quanto concerne le difficoltà che un allievo presenta, occorre ricavare dagli studi scientifici sul cervello un'altra importante direttiva: la necessità delle esperienze attive per la vita e l'educazione del soggetto con disabilità.

Un errore che frequentemente i genitori commettono nei confronti del loro figliolo con problemi è aiutarlo e sostenerlo nelle attività di vita familiare e sociale eliminando ogni ostacolo, proteggendolo da ogni evenienza che possa suscitare il suo malessere. È un atteggiamento molto comune anche tra gli educatori e gli insegnanti, preoccupati di evitare ulteriori problemi al ragazzo con deficit. Ultimamente anche alcune agenzie formative e riabilitative che si occupano di soggetti con deficit stanno adottando, forse inconsapevolmente, i medesimi atteggiamenti protettivi nell'organizzazione dei servizi:

trasporti esclusivi, orari estremamente elastici, regole molto flessibili. Le esperienze effettuate in campo pedagogico speciale ci dicono, però, come sia estremamente utile, per la maturazione personale, che il soggetto con disabilità possa effettuare le sue attività direttamente in situazioni reali, concrete, nelle quali esercitare e coinvolgere le sue facoltà in modo dinamico e deciso. «Occorre, perciò, ideare un'impostazione didattica-educativa dove il soggetto venga sempre incentivato ad eseguire compiti ed attività, dove sia costretto a confrontarsi con problematiche sempre più varie e complesse, non solo nella sfera delle attività scolastiche elettive come il leggere, lo scrivere e il far di conto, ma anche in tutti gli altri ambiti che contribuiscono allo sviluppo essenziale dell'uomo, come le attività motorio-sportive, espressive, sociali e lavorative»³⁴. Comprendere le relazioni intercorrenti nella realtà, i nessi causali che condizionano gli avvenimenti, le ragioni che spiegano i fatti, è decisivo per ottenere uno sviluppo intellettuale sempre più raffinato. La ricerca di relazioni è un comportamento che si apprende con difficoltà, in quanto, a volte, esse non appaiono evidenti e manifeste. Naturalmente non si parla di catapultare la persona con disabilità intellettiva in situazioni di vita stressanti, in un mare agitato di avvenimenti ed attività che rischiano di travolgerlo ed affogarlo, preda solo di una frenesia di vita inadatta alla sua maturazione personale. L'esperienza senza riflessione personale, senza capacità di capire i nessi essenziali fra le cose non è educativa. Occorre certamente che il soggetto possa essere messo a confronto con i problemi fondamentali della vita, ma tutto ciò deve attentamente essere programmato da un'azione educativa graduale e nella piena consapevolezza che le cose vengano comprese nelle loro linee essenziali; imparare dall'esperienza, significa, infatti, «fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo le conseguenze. In queste condizioni il fare diventa tentare: un esperimento con il mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso tra le cose»³⁵.

È chiaro, inoltre, come le esperienze attive non possano che essere esperienze inclusive. La necessità di inserire la persona con disabilità in attività di vita sociale, scolastica e professionale, non deriva unicamente dalla constatazione che si tratta di un'istanza etica e di giustizia sociale: se è una persona è doveroso offrirle l'opportunità di vivere con gli altri.

L'inclusione è un valore che trova sostanza anche dal punto di vista scientifico; i risultati degli studi sul cervello ci dicono espressamente come sia grande il ruolo che le esperienze attive giocano nello sviluppo dell'uomo e questo significa affermarne la sua importanza; le attività e gli eventi utili alla maturazione personale hanno significato solamente se svolti in situazioni di vita comune, dove la norma non sia l'eccezione ma la regola. Abbiamo visto come anche le attività riabilitative specifiche mirino sempre più a tenere presente il seguente aspetto: il bisogno dell'uomo di vivere situazioni di quoti-

³⁴ d'Alonzo, 2017b, p. 111.

³⁵ J. Dewey, 1974, p. 180.

dianità e non di eccezionalità, di comunione e non di segregazione. Sono, infatti, nate varie terapie innovative che utilizzano appieno queste esigenze, ricordiamo *la terapia occupazionale, l'ippoterapia, l'idroterapia, la musicoterapia, l'arteterapia*, attività riabilitative che sfruttano il bisogno dell'uomo di avvalersi di strumenti, situazioni ambientali e dispositivi che comunemente l'uomo utilizza nel quotidiano.

Un altro indirizzo metodologico da tener presente nell'educazione delle persone con disabilità è che il potenziamento di ogni facoltà in un individuo ha delle ripercussioni benefiche sulle altre. Gli studi neurologici e cognitivi hanno dimostrato come il linguaggio sia essenziale per sviluppare la maturazione del pensiero, come le abilità grosso-motorie siano importanti per l'organizzazione delle facoltà cognitive, conosciamo tutti il valore della lateralizzazione a questo proposito, l'importanza del coordinamento generale e di quello fine-motorio. Lavorare in modo finalizzato e costante su un compito significa, anche, incrementare l'abilità di concentrazione; rispettare la sequenza esatta per portare a termine una mansione sollecita, altresì, nel soggetto la capacità di rispettare le regole. Operare in piedi o seduti non è la stessa cosa, se un ragazzo riesce ad acquisire la facoltà di essere attivo per lungo tempo in piedi, certamente avrà dei benefici sul piano della tenuta mentale e fisica, sul piano della costanza sul compito. È fondato, dal punto di vista scientifico, ritenere che ogni funzione che il soggetto esercita, ogni capacità che il disabile acquisisce, può avere un influsso favorevole sullo sviluppo delle altre non ancora espresse.

Non possiamo, inoltre, tralasciare di contemplare nella nostra proposta formativa la sollecitazione delle facoltà sensoriali. Danesi³⁶ parla della sensorialità come facoltà bimodale per eccellenza da sviluppare; Doman³⁷ ha ideato un protocollo riabilitativo che sfrutta appieno le facoltà sensoriali; Koupernik e Dailly³⁸ sottolineano l'importanza di queste ultime soprattutto nella prima infanzia come base necessaria di maturazione personale. Ed a questo riguardo occorre aggiungere come sia fondamentale assicurare la maturazione di tutte le "intelligenze". Gardner ha tenacemente sostenuto l'idea che non possiamo parlare di un'unica intelligenza nell'uomo, ma dobbiamo assolutamente renderci conto che esiste una pluralità d'intelligenze: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinetica, personale. Tutte, di conseguenza, meritano il nostro interessamento; troppo spesso, in passato, venivano precluse ai disabili molte attività, ritenendo corretto sollecitarli soprattutto sul piano delle competenze elettive: lettura, scrittura, matematica. Solamente negli ultimi tempi si è iniziato a comprendere l'utilità di contemplare nella proposta formativa anche tutte le altre "intelligenze". «Occorre, in pratica, seguendo l'idea di Gardner, programmare un'adeguata formazione linguistica; musicale, in quanto espressione diretta di istanze liriche e culturali che toccano profondamente l'animo umano; logico-matematico, in quanto essenziale ad un inseri-

³⁶ Danesi, 1988.

³⁷ Doman, 1975.

³⁸ Koupernik - Dailly, 1981.

mento socio-ambientale proficuo; spaziale, perché tale intelligenza pervade ogni istanza di vita dell'individuo; corporea, in quanto permette una corretta azione su di sé e sul mondo; infine, quella che Gardner chiama "personale", in riferimento alle capacità che consentono all'individuo di percepirsi come persona e nello stesso tempo di affrontare correttamente le relazioni sociali»³⁹.

6. Quali obiettivi?

Le responsabilità nei confronti del soggetto problematico diventano grandi quando si affronta la questione delle mete che si vogliono raggiungere con l'azione formativa. Spesso l'educatore è l'unica persona in grado di assicurare un corretto cammino alla persona con disabilità: sentiero difficile, tortuoso, colmo di asperità, ma chiaro nei suoi obiettivi. Purtroppo la condizione di vita familiare e sociale dei soggetti problematici non sempre permette di accedere ad un percorso educativo e formativo lineare; frequentemente vediamo questi giovani costretti a sopportare le ambivalenze educative caratteristiche dei genitori confusi circa la strada più adatta da intraprendere per il loro figliolo: desiderano che venga trattato come gli altri, ma poi criticano pesantemente l'insegnante perché non riesce ad ottenere risultati; esigono giustamente che sia incluso in classe, ma non lo mandano a giocare nel cortile di casa con i coetanei perché è pericoloso; protestano vivamente perché i servizi sociali non gli propongono un lavoro, ma quando esiste una concreta possibilità di inserimento si rifiutano di mandarlo senza un servizio di trasporto appositamente predisposto.

Non è semplice capire in questo mondo ciò che è bene o male per i nostri figli, la società in cui viviamo rende tutto estremamente facile e propone continuamente cose nuove e affascinanti: pensiamo alla rivoluzione informatica che ci permette in tempo reale di avere "il mondo" a disposizione tramite internet, alle opportunità conoscitive che la tecnologia digitale ci offre con le paraboliche satellitari, ai telefonini sempre più smartphone a disposizione di tutti; riflettiamo anche sui modelli che vengono proposti e quindi interiorizzati da moltissime persone: la bellezza del corpo, la perfezione fisica, il successo ad ogni costo, la ricchezza sfrontata, il cinico individualismo, i legami affettivi estremamente labili, il sesso impudico.

I disvalori sembrano soppiantare i valori veri: amore reciproco, altruismo, solidarietà, rispetto personale, fedeltà, giustizia... Il disorientamento sembra essere generalizzato e vissuto non solamente dai genitori dei soggetti con problemi, ma da tutti. Ne sono riprova il malessere intimo e personale di molti ragazzi incapaci di respirare all'interno della famiglia percorsi certamente difficili, necessariamente rigorosi sul piano morale, esigenti sull'assunzione dei doveri, ma anche ricchi di contatti personali, dove l'amore per l'educando si sostanzia con una proposta formativa attenta alle

³⁹ L. d'Alonzo, 2017b, p. 122.

esigenze del singolo, ricca di dialogo e di esempi. I genitori dei soggetti con deficit, però, spesso vivono il disorientamento con maggiore intensità emotiva, si rendono conto che la società è difficile e complessa, tanto da pensare con angoscia al futuro. Il "dopo di noi", la preoccupazione di non sapere cosa succederà quando "non ci saranno più", il timore di abbandonare il proprio figlio così debole ed indifeso in balia dei mari agitati di questo mondo, diventa una nube pesante che aleggia silente e che spesso ostacola la corretta visione di un cammino che, se bene impostato sulle mete da raggiungere, può essere ricco di opportunità e di felicità per il loro ragazzo con problemi.

Chi può dare un effettivo contributo a diradare questa nube "tossica" che condiziona la vita della persona con disabilità è l'educatore, è l'insegnante che si prende a cuore i destini dell'educando. Il professionista dell'educazione ha le competenze necessarie per impostare un'azione formativa importante; a tal fine deve innanzitutto stabilire gli obiettivi, le mete finali di un viaggio che la persona con disabilità deve percorrere nonostante tutti i problemi che si possono presentare.

Quali obiettivi? La domanda è molto semplice, ma a mio avviso, lo è anche la risposta: bisogna mirare alla realizzazione del soggetto con deficit come cittadino e come lavoratore. Diventare cittadino significa acquisire un raffinato bagaglio di abilità personali e sociali per essere in grado di assumere un ruolo di protagonista nell'esistenza, nonostante i problemi. Ma bisogna diventare anche lavoratori; la professione, infatti, garantisce il sostentamento personale, ma, soprattutto, rappresenta un'esperienza il cui valore oltrepassa il giusto riconoscimento economico e si eleva ad opportunità per maturare la propria identità.

Tutto ciò non è utopia, poiché le esperienze effettuate ci dicono che è possibile raggiungere queste mete, questi obiettivi fondamentali per respirare e vivere quella libertà personale che è, come afferma Maritain⁴⁰, la vera aspirazione della persona. «Per l'uomo d'oggi, più ancora che per quello di altri tempi, la parola "libertà" ha una risonanza quasi magica. Essa suscita prospettive affascinanti di realizzazione umana. La libertà è in qualche modo la suprema aspirazione della persona»⁴¹. Solamente coloro che operano ed agiscono quotidianamente con le persone disabili conoscono quanto ciò sia vero. Essi sono consapevoli di come questa "suprema aspirazione dell'uomo" diventi necessità impellente, diventi "un'urgenza" difficile da governare se non si è seminato il terreno in modo opportuno.

⁴⁰ J. Maritain, 1976, p. 6.

⁴¹ J. Gevaert, 1987, p. 161.

6.1. Tre storie emblematiche

Gianni, 16 anni, è un ragazzo molto esuberante, è proprio un bel ragazzo, alto, muscoloso, di bell'aspetto, alla sua età molti suoi compagni hanno la ragazza, li vede al parco, mano nella mano; le ragazze del suo piccolo paese lo conoscono e lo evitano, ma in città no! Lo guardano, addirittura lo fermano, vogliono sapere il suo nome... e lui risponde, asseconda il contatto relazionale. Le ragazze non si rendono conto che è un soggetto con disabilità intellettiva, non conoscono le sue difficoltà nella comprensione dei doppi messaggi, non sanno che espressioni come "mi piaci", "vuoi stare con me" vengono interpretate come consensi ad effusioni di tipo sessuale, non sono consapevoli che egli non è in grado di gestire le sue emozioni e al primo abbraccio non capisce più niente, non sa fermarsi, continua; anche al cinema ha visto scene di questo tipo e allora lui affonda le sue mani, le ragazze strillano, si divincolano una corre, l'altra non riesce a scappare e allora urla, lui la rincorre... Gianni viene fermato dai carabinieri e portato al carcere minorile. "Ma come"... mi dice quando vado a fargli visita, "non sono libero di amare?"

Anche Paolo vuole essere libero e rivendica questo con tutta la sua persona, con tutte le sue abilità, vuole andare a scuola da solo, la mamma non vuole: "dottore è un soggetto Down! Il mio bambino è diverso dagli altri"... "Signora, innanzitutto, non è un bambino, poi non è un diverso ma è una persona che ha 17 anni e vuole vivere la sua libertà". Dopo un mese mi contatta di nuovo la madre allarmata perché il figlio ora vuole fumare e non vuole radersi... "Signora suo figlio è maturato, è cresciuto... vuole staccarsi da lei"... "Ma non può è un Down! Non può comportarsi come gli altri", dice la madre.

Anche Daniela vuole essere libera, alle scuole secondarie di primo grado non era mai in classe, era la persona più libera di questo mondo, andava dal preside, sfidava i suoi insegnanti, allontanava l'assistente personale, rifiutava di eseguire ciò che i suoi insegnanti di sostegno le dicevano di fare, si comportava secondo le regole solamente quando arrivava il padre, stanco delle continue chiamate... Accolta in un centro di formazione professionale, si è ipotizzato per lei un percorso senza assistenti personali, né insegnanti di sostegno... con molta fatica, dopo un anno di esperienze laboratoriali intense in simulimpresa, ha iniziato a capire e comprendere che la sua libertà finisce dove inizia la libertà altrui.

Sono tre storie emblematiche di persone con deficit che hanno percepito nel loro cuore il bisogno di libertà, quel bisogno che proietta l'uomo nel mondo e lo spinge a trovare la propria identità. È un bisogno insopprimibile, che deve essere salvaguardato, ma anche preparato da un'azione educativa volta a sostenere le abilità del soggetto, per renderlo in grado di padroneggiare la sua libertà.

7. La motivazione della persona con disabilità

Potrebbe sembrare strano affrontare il problema motivazionale facendo riferimento ai soggetti con disabilità, curioso per certi versi; infatti, nell'immaginario collettivo esiste da sempre l'idea che la persona con deficit, soprattutto di tipo intellettivo, sopporti molte difficoltà di ordine sociale, morale, scolastico, integrative, ma certamente mai si pensa a quelle motivazionali.

Il disabile è visto come una persona sfortunata, con gravi problemi individuali e sociali, costretta a patire le sofferenze dovute al suo stato, ma anche estremamente disponibile ad accettare il rapporto con gli altri, le proposte formative degli educatori, gli impegni didattici, a tal punto da tollerare di uscire dall'aula per un insegnamento individualizzato; in sostanza, pare essere una persona che non ha bisogno di tante sollecitazioni per motivarsi. Si ritiene che la disabilità in sé induca ad essere sensibile nei confronti degli altri, si pensa che le persone con disabilità siano spontaneamente tese all'impegno individuale per corrispondere ai desideri dei propri familiari e dei propri educatori.

Ma è davvero così? Realmente la persona con deficit non ha bisogno di motivazione?

La verità è che egli, come più degli altri, ha necessità di incontrare nella sua vita educatori capaci di comprendere le sue istanze, di interpretare correttamente i sussurri del suo animo, gli atteggiamenti ed i comportamenti che mette in gioco nel confronto costante con i problemi della propria esistenza.

Le esperienze e le ricerche⁴² ci dicono che i soggetti con disabilità, al pari di tutte le altre persone di questo mondo, hanno bisogno di vivere un ambiente idoneo, capace di dare senso e prospettiva al loro agire; anche la persona con disabilità intellettiva è un uomo, anch'egli desidera comprendere i motivi delle scelte educative e didattiche, le mete che deve raggiungere, le prospettive degli impegni richiesti. È vero, non è raro incontrare bambini e ragazzi con deficit che, spontaneamente e quasi con gioia, seguono le direttive dei propri educatori, molti soggetti sono talmente grati delle attenzioni che gli altri pongono sulla loro persona che con entusiasmo assecondano ogni direttiva impartita. È altrettanto vero, però, che parecchi ragazzi solo apparentemente dimostrano di essere motivati alle proposte; infatti, come sostiene Martin Convington, «uno dei maggiori principi organizzatori in psicologia è l'assunzione che gli individui agiscono in modo da promuovere una positiva autostima al fine di ottenere l'approvazione degli altri e per sottrarsi ad azioni ed eventi che potrebbero causare loro conseguenze sociali negative»⁴³. Ciò significa che anche la persona più debole adotta delle strategie, più o meno evidenti e più o meno scaltre, per mantenere un livello di autostima accettabile, ma significa anche che utilizza azioni e atteggiamenti difensivi volti ad evitare il proprio fallimento di fronte agli occhi degli altri, per tutelare la propria autostima.

⁴² Cfr. Aa.Vv., 1996; Hammill - Bartlet, 1995.

⁴³ Convington, in R. Ames - C. Ames, 1984, p. 78.

Infatti, riscontriamo nelle esperienze formative tipiche modalità comportamentali di difesa, che spesso vengono attivate anche dai soggetti con disabilità.

La non partecipazione. L'allievo di fronte ad un'attività che reputa complessa e difficile da portare a termine, può decidere di non coinvolgersi per evitare un fallimento vergognoso. In questo caso la persona con disabilità cerca in ogni modo di evitare la prova, con atteggiamenti coscienti, quali il rifiuto di prendervi parte, la fuga fisica, il nascondersi dietro al banco, il perdere tempo chiedendo di andare ai servizi. Possono essere messi in atto anche atteggiamenti di difesa inconsci di carattere psicosomatico, come, ad esempio: emicranie, dolori di stomaco, vomito.

La partecipazione apparente. Spesso il soggetto con deficit non ha il coraggio di sottrarsi al compito dato, nonostante la prova sia rischiosa ed il fallimento probabile. Non tutti i ragazzi hanno la personalità e l'ardire di opporsi con decisione ad un impegno richiesto da un adulto. La via di uscita preferita in questi casi è il camuffamento dell'impegno: l'allievo è interessato e voglioso di partecipare, addirittura segue le parole del docente o dell'educatore annuendo e dimostrando interesse, ma tutto ciò è apparenza, simulazione e ha lo scopo di condizionare l'insegnante, di offrire un'immagine produttiva, in modo da limitare gli esiti finali inesorabilmente negativi.

L'agire in modo sleale. La persona con disabilità, se fortemente preoccupata della riuscita finale di un compito assegnato, può anche arrivare ad adottare comportamenti disonesti, quali: copiare, incolpare gli altri per la propria incapacità a proseguire nell'attività, mentire sul suo scarso impegno.

8. Il problema degli insuccessi

Il problema del fallimento è una questione molto importante e delicata. La forza comunicativa dell'insuccesso è potente ed incide sull'autostima; infatti essa non comunica semplicemente l'errore commesso o la lunga strada che occorre ancora percorrere per raggiungere la meta finale, ma soprattutto, alle persone più deboli, meno equilibrate e mature, trasmette segnali di valore che oltrepassano il mero significato dello sbaglio commesso.

Soprattutto in campo educativo, il fallimento continuo e l'errore ripetuto contribuiscono a creare nel soggetto stesso una visione svalutata di sé e delle proprie abilità che può incidere negativamente sullo sviluppo personale. Sottolineiamo, inoltre, che il fallimento assume un ruolo fondamentale nel processo di costruzione dell'autostima individuale, in quanto non è solo un indicatore influente in sé per il soggetto, ma assume ulteriore forza e significato se è vissuto di fronte agli altri, in presenza di estranei, in gruppo. Ogni persona, infatti, ha bisogno di leggere negli occhi dei suoi cari, degli amici e conoscenti il proprio valore e, di conseguenza, i messaggi che riceve sono determinanti per la costruzione della sua autostima. Ognuno di noi ha bisogno, per poter agire nel mondo, di riconoscersi come individuo abile e capace di affrontare con positività i mille problemi che la vita ci impone. L'uomo ha sì bisogno di essere amato e rispettato, ma, contemporaneamente, ha

necessità di riscontrare concretamente che egli è una persona capace di muoversi nella vita sociale senza difficoltà, in grado di riuscire ad affrontare con successo il mondo.

Anche la persona con deficit intellettivo ha questo bisogno, anch'egli per crescere necessita, forse più di tutti, di percepirsi come persona valida ed efficace, proprio perché il deficit che possiede gli preclude la possibilità di affrontare autonomamente un mondo sempre più complesso. Soprattutto a scuola egli trova, a volte, scarse opportunità per potersi percepire come persona capace: i suoi compagni capiscono subito i problemi, finiscono i compiti senza errori, rispondono meglio alle domande dell'insegnante. Il suo impegno sembra fin dall'inizio inutile, l'insuccesso è troppo frequente nella giornata scolastica e quando ciò non avviene gli è evidente il motivo: il compito assegnato era differente rispetto a quello dei suoi compagni.

Nel mondo scientifico si parla di *learned helplessness*⁴⁴, di quel particolare stato psicologico di "incapacità appresa" che colpisce molti soggetti deboli sul piano cognitivo che sperimentano ripetuti e cocenti insuccessi individuali e sociali. È molto importante che la persona con disabilità non cada preda di uno stato psicologico negativo, dal quale emerga una visione di sé squalificata e priva di prospettive positive circa la forza delle proprie abilità. Il rischio è che egli, con profonde e ripetute esperienze educative e didattiche negative alle spalle, non si impegni più, che rifiuti il coinvolgimento personale e finisca per non incrementare le sue potenzialità perché sfiduciato, rassegnato a non "muoversi", a non attivarsi nella vita, impegnato così ad evitare ulteriori problemi.

9. Il successo in educazione

Da queste riflessioni emerge, come conseguenza inevitabile, il bisogno del soggetto con problemi di vivere in contesti educativi ed ambientali dove possa maturare un adeguato concetto di sé. Il ruolo della scuola è come sempre fondamentale, poiché è in questo ambiente che la persona con disabilità matura, consolida e ristruttura la propria autostima, soprattutto nel confronto continuo con i risultati didattici.

Occorre stare molto attenti nelle programmazioni scolastiche al bisogno di successo: perché l'allievo con deficit possa motivarsi all'apprendimento deve, innanzitutto, pensare di essere capace di affrontare positivamente l'impegno richiesto. Spesso non si riflette sufficientemente al riguardo, si programmano le attività senza tener conto che il soggetto con deficit non solo ha necessità di raggiungere risultati positivi nel suo impegno scolastico quotidiano, ma, soprattutto, ha bisogno di intuire in anticipo che possiede le abilità per farcela. Nessuno può impegnarsi a fondo in un'attività che intravede troppo difficile e di sicuro insuccesso. Il soggetto con disabilità, come tutti, per attivarsi in modo ottimale, deve preventivamente comprendere che può raggiungere la meta, che è in grado di ottenere il successo finale nel compito assegnato. Perciò occorre stare molto attenti alle proposte e alle loro presentazioni.

⁴⁴ fr. Petersen - Maier - Seligman, 1995; Settle - Milich, 1999; Williams - Barber, 1992.

Quando si introducono le attività didattiche, è bene offrire gli indicatori di direzione, gli anticipatori cognitivi, gli agganci utili ed indispensabili per una previsione positiva circa la riuscita dell'impegno richiesto. I disabili intellettivi, ad esempio, pur con i loro problemi di apprendimento, pur con le difficoltà dovute al deficit, pur non avendo raffinate capacità di elaborazione mentale, sono comunque in grado di comprendere adeguatamente la vita e le situazioni contingenti dove rischiano di fallire e di mettersi in cattiva luce di fronte agli altri e, quindi, con sé stessi. Molti risultati negativi sono dovuti non tanto alle loro difficoltà, ma al fatto che rispetto a determinati compiti non si attivano come dovrebbero, non si spendono personalmente come potrebbero, non si motivano, perché non avvertono che alla fine dell'impegno ci sarà il successo e non il fallimento.

Un'altra istanza che preclude spesso alla persona con disabilità la possibilità di ottenere risultati validi per la sua maturazione personale sta nella proposta formativa individualizzata: se è importante il successo per lo sviluppo dell'autostima, è altrettanto fondamentale creare dei percorsi capaci di soddisfare tale loro esigenza, ma a scuola spesso non è possibile proporre compiti di successo per gli allievi con difficoltà se non progettando attività distinte; infatti, è assai complesso programmare percorsi didattici dove possano raggiungere risultati adeguati senza proposte alternative. L'allievo con deficit, però, non è una persona che non capisce il mondo e le circostanze ambientali e, pur avendo difficoltà consistenti, si rende conto che la proposta formativa individualizzata, che continuamente gli viene offerta, ha la sua giustificazione nel fatto che lui è "diverso" dagli altri compagni. Questa proposta, infatti, è molto più semplice rispetto a quella della classe; a volte, è addirittura dissimile anche nel contenuto e nell'ambiente stesso dove deve realizzarsi; molti allievi con deficit infatti sono ancora costretti ad operare con l'insegnante di sostegno fuori dalla classe, e questo rappresenta, per lui, un indicatore ulteriore di inadeguatezza personale. Egli è cosciente che le sue abilità sono inferiori a quelle degli altri: ciò è estremamente demotivante, per questo, anche se il compito offerto è alla sua portata, e quindi, attraente, si rivela fonte di malessere.

Il suo comportamento non sempre adeguato, a volte assente, poco partecipativo, spesso trova spiegazione in una proposta formativa non attenta a queste dinamiche. Ne deriva la necessità di prendere coscienza dei fattori "demotivanti" per ideare un'azione educativo-didattica basata su tre direttive:

– *soddisfazione del bisogno di successo*: occorre proporre un'attività educativo-didattica alla portata delle capacità dell'allievo;

– *generalizzazione della differenziazione didattica*⁴⁵: l'individualizzazione del percorso formativo deve essere una metodologia che si applica a tutti gli allievi della classe, non esclusivamente al soggetto con deficit;

– *impegno relazionale-affettivo*: il rapporto fra educatore ed educando disabile deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e di rispetto.

⁴⁵ L. d'Alonzo, 2016b.

È necessario pensare ad un modo nuovo di fare scuola, occorre garantire esperienze di successo per tutti in aula, non solamente per i ragazzi privi di difficoltà e con famiglie solide alle spalle. Per ciascun allievo, anche per i disabili più gravi, la scuola deve assumere valore e concorrere positivamente alla costruzione di un'autostima personale basata sulle sue abilità. Per ottenere questo risultato è necessario modificare il modo tradizionale di vedere l'insegnamento trasformandolo in opportunità formativa *generalmente differenziata*. Intendo con tale termine riferirmi ad una metodologia di insegnamento volta a favorire un impegno personale nei confronti dell'argomento da affrontare non unitario e di classe, ma dove si differenziano le attività ed i compiti per raggiungere poi, in una sintesi funzionale di gruppo, la conclusione operativa programmata. Occorre proporre un'esperienza di vita scolastica dove sia naturale operare ed agire in modo diversificato, dove il lavoro a piccoli gruppi sia comunemente vissuto come altamente proficuo, dove ognuno può agire in modo concordato e diverso rispetto ai compagni. Il lavoro differenziato deve essere un *modus vivendi* accettato e vissuto quotidianamente, solo all'interno di questo mondo didattico è possibile far sì che anche il disabile intellettivo (ma certamente questo discorso non vale solo per lui) possa raggiungere il suo successo accettando compiti alternativi. I ragazzi in classe non hanno un'unica testa, non costituiscono un gruppo amorfo composto da soggetti che si adattano senza reagire a una proposta didattica spesso inefficace. In classe e a scuola ci sono persone, ragazzi, bambini tutti diversi, con personalità diverse, con potenzialità diverse, con problemi diversi. Siamo «obbligati» a considerarli per le loro qualità dissimili, laddove per «obbligo» si intende un impegno ineludibile e imprescindibile. È vivendo nella scuola, è osservando la quotidianità, è respirando la polvere delle aule che ci accorgiamo di come questa verità, la differenza delle persone, debba rappresentare un dato di realtà capace di modificare la didattica rendendola significativa per tutti⁴⁶. La differenziazione, più che un metodo, diventa così una scelta pedagogica necessaria perché vincolata alla realtà, costretta dalla quotidianità a emergere, sollecitata dall'esigenza di attenzione che ogni singolo soggetto presente in aula impone. Possiamo così definirla: «una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti»⁴⁷.

È, inoltre, molto importante instaurare un clima di classe in cui il soggetto debole si trovi a suo agio sul piano relazionale, l'accoglienza e la presenza dell'insegnante devono rappresentare le basi fondamentali su cui costruire una relazione interpersonale volta a assicurare l'allievo con disabilità. Spesso il ragazzo con deficit vive la sua realtà condizionato da un mondo che capisce solo in parte e per certi versi ostile, da

⁴⁶ L. d'Alonzo, 2016b.

⁴⁷ *Ibi*, p. 47.

cui occorre proteggersi. Le sue energie vengono così impiegate in forme di difesa volte a mantenere perlomeno quell'equilibrio personale che lo renda capace di sopportare gli urti di una realtà che riconosce troppo difficile per le sue potenzialità. Il compito dell'insegnante deve essere quello di compensare questa rassegnazione con un contatto relazionale ed affettivo intenso, capace di comunicare all'allievo che, nonostante le difficoltà presenti, chiunque in questo mondo può dare il suo contributo aprendo le porte del proprio cuore agli altri, poiché è possibile incrementare le proprie potenzialità nonostante il passato negativo, nonostante il presente ricco di fallimenti. Solo così l'allievo con disabilità, ed anche colui che cade nella spirale depressiva del *learned helplessness*, può ricominciare a credere in sé stesso ed incamminarsi nuovamente nel difficile mondo degli apprendimenti scolastici. Laddove si respira un clima di fiducia ed il giudizio degli altri non muove dai risultati ottenuti, ma rimanda alle capacità relazionali, altruistiche, morali, alla disponibilità di agire per sé e con gli altri per il bene proprio e della comunità scolastica, laddove si può vivere con autenticità ed essere sé stessi, cresce la visione positiva di sé contemporaneamente alla serena consapevolezza dei propri limiti.

10. Il ruolo della scuola

«Molte ricerche evidenziano che un significativo numero di studenti abbandonano la scuola senza aver appreso le abilità necessarie per padroneggiare con successo le competenze che la vita quotidiana odierna propone. Molti di questi individui sono incapaci di trovare autonomamente un posto di lavoro, di maneggiare in modo opportuno il denaro, di pianificare i pasti, di relazionarsi in modo adeguato con le altre persone»⁴⁸. L'interesse per tali affermazioni di Donald D. Hammill e Nettie R. Bartell risiede nel fatto che anche la nostra esperienza italiana ci porta a sostenere più o meno le stesse verità: ossia che molti soggetti con disabilità, dopo lunghi anni di presenza scolastica, non acquisiscono importanti competenze ed autonomie indispensabili per il loro inserimento sociale e lavorativo.

Perché? Per quale motivo, molti allievi escono dall'obbligo scolastico e non sanno muoversi autonomamente in città, salire su un autobus, raggiungere una meta precisa? Perché dopo la scuola dell'obbligo conoscono i soldi ma sono incapaci di fare la spesa in un negozio di frutta e verdura? Perché non riescono a maneggiare adeguatamente ed in modo finalizzato gli attrezzi più comuni: forbici, cacciaviti, martelli, pale? Perché di fronte ad un lavoro da eseguire in piedi dopo pochi minuti chiedono di abbandonarlo per potersi riposare un po'?

Queste domande sono evidenti provocazioni; riconosciamo tutti i meriti del nostro sistema scolastico che offre moltissimo ai giovani sul piano culturale; sappiamo, però,

⁴⁸ Hammill - Bartel, 1995.

che un suo limite evidente è appunto la preparazione alla vita. Concordo con l'opinione di coloro i quali ritengono che la scuola non può fare tutto, che i carichi di lavoro dei vari programmi ministeriali sono davvero cospicui sul piano delle acquisizioni teorico-culturali e rimane davvero poco tempo per programmare un'azione formativa diversa. È pur vero, però, che i soggetti con disabilità hanno bisogno di una programmazione differenziata che dia loro sostegno e competenze non solo sul piano delle attività elettive accademiche, ma anche e, forse, soprattutto, sul piano della "preparazione alla vita", indispensabile ed urgente. Come possiamo notare stiamo affrontando il problema degli obiettivi, tutto dipende, infatti, dalla loro programmazione.

Molti insegnanti affermano che una doverosa programmazione differenziata sia incompatibile con l'esigenza altrettanto importante di inclusione che i soggetti problematici presentano. È molto difficile, predisporre un piano di lavoro che riesca a coniugare il bisogno di attività specifiche sul piano della preparazione alla vita ed il bisogno di esperienze educative inclusive all'interno del gruppo classe. Queste difficoltà sono reali, ma altrettanto chiaro è il fatto che è possibile realizzare una programmazione educativo-didattica in grado di soddisfare queste esigenze e un aiuto in questo senso ci viene offerto dallo schema seguente, dove si sono messe in relazione le aree culturali maggiormente coinvolte nell'insegnamento scolastico e le aree interessate per raggiungere l'obiettivo della "preparazione alla vita".

Hammill e Bartell, inoltre, ci offrono una breve descrizione di ogni area.

Area	Definizione
Percezione delle proprie abilità	Che cosa una persona può fare o ha le potenzialità per fare
Abilità del vivere quotidiano	Le capacità che una persona dimostra di possedere nelle attività più comuni del vivere quotidiano
Abilità nella ricerca del posto di lavoro	Le capacità di una persona nell'identificare e assicurarsi un posto di lavoro appropriato
Interessi	Che cosa piace fare ad una persona
Abilità interpersonali	Come una persona si relaziona con gli altri
Aspetto	Come una persona vuole apparire agli altri
Salute	Quali forze fisiche e limitazioni una persona possiede; la capacità di prevenire problemi di salute
Mobilità	Le capacità di una persona di muoversi e viaggiare
Valori	Quali valori una persona possiede o aspira a possedere
Attitudini	Che cosa una persona percepisce di avere relativamente a sé stesso e nel rapporto con le cose e gli altri

Aree per la preparazione alla vita indipendente

Aree culturali	Percezione delle proprie abilità	Abilità del vivere quotidiano	Abilità nella ricerca del posto di lavoro	Interessi	Abilità interpersonali	Aspetto	Salute	Mobilità	Valori	Attitudini
Lettura	x	x	x	x	x	x	x	x		
Scrittura	x	x	x	x	x	x				
Ortografia	x	x	x			x				
Calligrafia	x		x			x				
Matematica	x	x	x							
Comportamento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Parlare	x	x	x		x	x			x	x
Ascoltare	x	x	x			x			x	x
Padronanza motoria	x	x	x	x	x	x	x	x		

11. L'autonomia

L'autonomia: occupa un posto fondamentale nella programmazione educativa del soggetto con deficit, poiché molto spesso l'inserimento e l'inclusione in un gruppo di pari vengono pesantemente condizionati dal grado di autonomia personale, comportamentale e di movimento che la persona possiede. L'inclusione non dipende solamente dagli altri, non è vero che la responsabilità dell'accoglienza e dell'accettazione in un gruppo risiede nella predisposizione personale all'aiuto, alla solidarietà, alla tolleranza o nel buon cuore dei compagni capaci di "aspettare" un compagno in difficoltà. L'inclusione è un contenitore bellissimo, ma molto fragile, che richiede il concorso positivo di tutti, dell'educatore, dei compagni, dell'istituzione, delle famiglie, ma anche del ragazzo con disabilità. Anche lui deve dare il suo contributo, apportare il proprio bagaglio personale affinché la vita e le esperienze di gruppo possano essere utili a tutti. Ciò è possibile soprattutto se egli possiede le abilità necessarie sul piano dell'autonomia personale. «Per autonomia personale si fa riferimento a tutte quelle abilità legate alla realtà più soggettiva, più individuale, più propria di un individuo»⁴⁹, come l'autonomia nell'igiene personale, nell'abbigliamento, nella vita domestica, nell'alimentazione, nei consumi, nel tempo libero.

Conosciamo tutti l'importanza di presentarci agli altri in modo tale che la nostra persona non provochi rifiuto; la persona con disabilità deve apprendere a mantenersi

⁴⁹ L. d'Alonzo, 2014, p. 78.

pulito acquisendo tutti gli automatismi della cura di sé: lavarsi i denti dopo mangiato, pulirsi in modo consono, prima di andare a letto eseguire le abluzioni necessarie alla pulizia delle parti intime. Anche l'abbigliamento ha la sua importanza, viviamo in una società dove l'aspetto conta e molto. È strano constatare, invece, come ciò non valga per i disabili, troppo spesso notiamo bambini, ragazzi e adolescenti, adulti, vestiti con la "solita" divisa: la tuta e le scarpe ginniche a "strapp". La dignità della persona e la sua inclusione passano anche attraverso la scelta di un abbigliamento corretto e idoneo all'ambiente che si frequenta.

Non è possibile, inoltre, tralasciare di affrontare il tema dell'indipendenza *in campo domestico*. La persona con disabilità spende la maggior parte delle sue ore a disposizione in casa, da ciò la necessità che egli possa acquisire quell'autonomia indispensabile per poter vivere una vita dignitosa fra le quattro mura domestiche senza aver bisogno dei genitori o del personale che lo assistano. È importante, quindi, che egli impari a riordinare la sua stanza e tenere puliti gli ambienti.

Un altro ambito di autonomia molto importante per la persona con deficit è *il comportamento a tavola*. Molte amicizie si creano nei momenti conviviali, viviamo in un paese dove si socializza soprattutto con un invito a pranzo o a cena; infatti, se vogliamo conoscere qualcuno lo facciamo volentieri invitandolo a mangiare con noi. Tutto ciò è vero anche per la persona con disabilità, se egli non è in grado di alimentarsi in modo consono, se non sa scegliere i cibi, se non sa utilizzare adeguatamente le posate, se non è capace di mangiare a bocca chiusa, difficilmente verrà accettato dagli altri, con fatica verrà integrato in un gruppo.

Inoltre, occorre segnalare l'importanza dell'autonomia nei *consumi*: l'indipendenza nell'utilizzare il denaro per acquistare ciò che ci serve assume notevole valenza soprattutto in riferimento alle caratteristiche della nostra società consumistica. Bisogna che anche il disabile mentale acquisisca le abilità minime e le competenze utili in grado di renderlo indipendente in questo ambito; la libertà della persona passa attraverso le piccole cose, come l'acquisto di un giornale nell'edicola all'angolo della casa, di un chilo di pane nel negozio di alimentari, la richiesta del gelato preferito al bar.

Infine, dobbiamo accennare alla funzione del *tempo libero*. Le ore che settimanalmente ogni individuo trascorre privo di impegni lavorativi, professionali o scolastici sono davvero tante, molti impiegano questo tempo in attività di volontariato, ricreative, culturali. Il grave pericolo per i soggetti con disabilità è di vivere le lunghe ore libere da impegni, davanti ad una televisione guardando programmi non certamente adatti e moralmente discutibili. Occorre, a mio avviso, che anche la persona con deficit mentali abbia interessi che possano arricchirla: hobbies particolari, collezionismo, impegni culturali, sport praticato, volontariato.

Il secondo grande ambito dell'autonomia riguarda *l'indipendenza di movimento*. Non possiamo dichiararci persone autonome se non siamo in grado di raggiungere un conoscente che abita lontano da noi, se nonostante, l'indirizzo in nostro possesso, non siamo capaci di decifrare il tragitto prendendo una cartina stradale della città, se non siamo

autonomi nel capire quale autobus prendere per andare al cinema. Molto spesso i genitori dei soggetti con disabilità hanno grandi timori nel favorire un'autonomia di movimento per i loro figli. I pericoli che vengono evidenziati – delinquenza, violenza, soprusi – sono certamente veri e preoccupano tutti. Occorre essere consapevoli, però, che le nostre scelte educative avranno un peso rilevante per la vita della persona, noi uomini maturiamo anche affrontando i pericoli, imparando a difenderci dalle avversità, riuscendo a governare le nostre preoccupazioni con il coraggio. Dobbiamo sempre pensare al futuro per i nostri allievi, se il nostro ragazzo con deficit potenzialmente ha le capacità per apprendere una sufficiente autonomia di movimento, abbiamo il dovere di aiutarlo a maturare in questo importante ambito che rende l'uomo sempre più libero di autodeterminare la propria vita.

Un'ultima grande sfera che occorre assolutamente contemplare nel nostro progetto formativo riguarda *l'autonomia comportamentale o sociale*. L'atteggiamento personale di fronte agli avvenimenti, la capacità di capire il comportamento più adatto da adottare nelle situazioni di vita sociale, le parole da utilizzare o non utilizzare quando si è in gruppo, il saper mantenere un contegno o avere la libertà di lasciarsi andare all'euforia più contagiosa, dipendono molto dalle abilità sociali e relazionali che la persona con disabilità acquisisce nella sua esperienza formativa. Proprio per questo, infatti, sono stati ideati in questi anni molti programmi per i disabili volti ad incrementare le abilità sociali⁵⁰.

Uno fra i programmi più noti e importanti nel mondo anglosassone è certamente l'*Accepts Program*.

Il programma si rivolge a soggetti con disabilità intellettiva frequentanti la scuola dell'obbligo, e può essere adattato sia al curriculum scolastico sia a contesti educativi extrascolastici.

Le abilità sociali vengono definite come «le capacità che permettono di iniziare e mantenere relazioni positive con gli altri, contribuiscono all'accettazione del disabile da parte dei compagni nel gruppo classe e permettono di avere buoni risultati nell'ambiente sociale extrascolastico»⁵¹.

Esse sono 28 e vengono presentate con una metodologia di insegnamento diretto in cui gli esempi presentati assumono enorme rilevanza. Gli insegnanti hanno a disposizione una guida molto concreta che li aiuta ad affrontare le varie questioni con una proposta formativa variegata tale da essere adattata facilmente alle esigenze specifiche degli allievi. Le abilità sociali sono suddivise in cinque aree: abilità di classe, abilità di interazione di base, abilità che promuovono una relazione positiva, abilità che promuovono un rapporto d'amicizia, abilità di riuscita.

⁵⁰ Jackson - Jackson - Monroe, 1983; *The Assist Program: Affective Skills Sequentially Introduced And Systematically Taught*, 1986; Huggins - Campbell, 1991; McGinnis - Goldstein, 1990; McGinnis - Goldstein - Sprafkin - Gershaw, 1984; Goldstein - Sprafkin - Gershaw - Klein, 1980; Holmes - Todis - Walker - Golden, 1983; Walker - Todis - Holmes - Horton, 1988; Fister - Conrad - Kemp - West, 1998; Goldstein - Glick - Reiner - Zimmerman - Coultry, 1987; Wehman - Rezzaglia, 1984.

⁵¹ Walker - Todis - Holmes - Horton, 1988, p. 1.

Le abilità contemplate nel curriculum sono le seguenti.

Area I: abilità di classe

- Ascoltare l'insegnante.
- Sapere cosa fare quando l'insegnante richiede qualcosa.
- Svolgere il lavoro nel miglior modo possibile.
- Seguire le regole di classe.

Area II: abilità di interazione di base

- Contatto oculare.
- Utilizzo corretto della voce.
- Sapere come iniziare un discorso.
- Ascoltare.
- Rispondere.
- Dare un senso alle proprie parole.
- Prendere il proprio turno per parlare.
- Domandare.
- Continuare la conversazione.

AREA III: abilità che promuovono una relazione positiva

- Usare parole cortesi.
- Condividere.
- Rispettare le regole.
- Aiutare gli altri.
- Raggiungere un compromesso.

AREA IV: abilità che promuovono un rapporto d'amicizia

- Presentarsi bene agli altri.
- Sorridere.
- Complimentarsi.
- Fare amicizia.

AREA V: abilità di riuscita (agire in modo controllato e positivo)

- Quando qualcuno dice "NO".
- Quanto esprime irritazione.
- Quando qualcuno ti stuzzica.
- Quando qualcuno cerca di ferirti.
- Quando qualcuno ti chiede di fare qualcosa che tu non puoi fare.
- Quando le cose non vanno per il verso giusto.

L'Accepts Program propone quindi una serie di abilità sociali volte ad incrementare le capacità per entrare in relazione positiva con il suo mondo. Un aspetto da sottolineare in questo programma è che la proposta formativa mirata all'acquisizione delle abilità sociali non è fine a se stessa, ma presuppone l'idea che il soggetto con disabilità mentale possa maturare un'autodeterminazione personale significativa. Infatti, se l'allievo non prende coscienza delle proprie risorse e della propria identità sarà sempre preda delle intemperanze relazionali e ambientali che il mondo presenta.

12. Il bisogno di autodeterminazione

Siamo convinti che occorra riflettere sulle scelte educative effettuate per i soggetti con disabilità. Molte strade sono state battute e le esperienze di integrazione scolastica e sociale hanno apportato un bagaglio di conoscenze certamente utile per poter proseguire in pedagogia speciale con maggior accuratezza e slancio intenzionale. Il bisogno di autodeterminazione che il disabile come persona, come uomo presenta è un problema importantissimo ma non sempre ha avuto dei riscontri educativi pratici, esperienze significative su cui fermare la nostra attenzione. Forse perché è un tema che spaventa, si preferisce evitarlo per non dover pensare alle conseguenze e alle ricadute educative. In molti contesti formativi è già un grosso risultato affrontare in modo serio la questione dell'autonomia. Tuttavia, non possiamo eludere la questione dell'autodeterminazione perché di fronte a noi abbiamo persone che presentano il bisogno di decidere la propria vita, le proprie scelte, i propri cammini. Deci e Ryan definiscono l'autodeterminazione come «una propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su un'interpretazione flessibile degli eventi. Ma l'autodeterminazione è più che una capacità, è un bisogno»⁵².

Questa convinzione merita però di essere approfondita nelle sue linee essenziali perché ha risvolti educativi decisivi per la vita della persona con disabilità. Sappiamo come questo bisogno fondamentale sia presente lungo l'intero sviluppo maturativo della persona, anche nella prima infanzia i bambini dimostrano di possedere la necessità di autodirigere sé stessi; ma conosciamo altresì come questo bisogno esploda in modo travolgente in adolescenza, tanto finalmente si è capito che per offrire all'adolescente un corretto orientamento scolastico e lavorativo occorre impostare un'azione formativa mirata che oltrepassi la mera "informazione" sulle opportunità a disposizione nel territorio e giunga ad offrire un percorso significativo attraverso cui incrementare le capacità di scelta individuale coniugandole con le competenze, gli interessi e le caratteristiche delle scuole o dei settori lavorativi dove è possibile inserirsi. Conosciamo altrettanto bene, inoltre, come il

⁵² Deci - Ryan, 1995, p. 38.

bisogno di autodeterminazione giochi un ruolo assai rilevante nei processi motivazionali⁵³ e come condizioni l'attivazione personale per i propri doveri, scolastici o lavorativi.

Ma qui dobbiamo parlare dell'autodeterminazione nella vita della persona con disabilità ed anche di coloro che presentano problematiche intellettive e necessariamente dobbiamo fare riferimento alle ricerche di Michael L. Wehmeyer⁵⁴, certamente uno dei maggiori esperti al mondo sul tema, avendo condotto e diretto molti progetti sul bisogno di *self-determination* delle persone con deficit.

Egli ritiene che, ai fini educativi, sia meglio concettualizzare l'autodeterminazione come un *esito*, inteso come set di attitudini e abilità apprese lungo il corso della vita e associate primariamente alla maturazione di istanze personali che portano l'individuo verso l'età adulta. «L'autodeterminazione emerge quando ragazzi e adolescenti percepiscono sé stessi come individui validi e capaci che possono pensare di progettare azioni che avranno delle conseguenze evidenti sugli esiti della loro vita»⁵⁵. Purtroppo, raramente vengono date le opportunità ai soggetti con disabilità di maturare le abilità necessarie per il bisogno di autodeterminazione; spesso, diventati adulti, pur avendone le potenzialità, non sono in grado di assumere le responsabilità per le loro scelte, non sono autonomi, dipendono enormemente dal sostegno altrui e raramente sanno presentare le proprie opinioni o preferenze.

Gli educatori, per Wehmeyer, hanno gravi responsabilità: tendono a limitare l'autonomia personale strutturando ambienti educativi che costringono alla dipendenza dagli altri e offrono poco spazio alle scelte personali. Gli studenti hanno limitate opportunità di partecipare alle decisioni educative che coinvolgono la loro vita e le scelte di classe⁵⁶. In una sua ricerca, relativa alla possibilità di soddisfare il bisogno di autodeterminazione in adolescenti con deficit, si evince che questi soggetti certificati hanno una percezione peggiore di non poter soddisfare tale bisogno, rispetto ai compagni che, pur presentando i medesimi problemi ed i medesimi deficit, non erano stati certificati ufficialmente come disabili.

13. Che cosa fare

Wehmeyer assegna all'educazione un ruolo fondamentale, sostenendo la necessità di una collaborazione intensa fra le varie figure implicate nella formazione umana e professionale del soggetto con disabilità: genitori, insegnanti, educatori, dirigenti, specialisti della riabilitazione. In particolare, però, sottolinea il compito delicato dell'insegnante

⁵³ Cfr. d'Alonzo, 2017a.

⁵⁴ Wehmeyer, 1995; Wehmeyer, 1997; Wehmeyer - Hughes - Agran, 1998; Wehmeyer, 1999.

⁵⁵ Wehmeyer, 1995, p. 158.

⁵⁶ Cfr. Wehmeyer, 1997, pp. 9-21.

che deve assolutamente tener presenti, nella sua azione educativo-didattica, le caratteristiche essenziali del comportamento implicato nel bisogno di autodeterminazione:

1. la persona agisce autonomamente;
2. i comportamenti sono autoregolati;
3. inizia e risponde agli eventi in modo consapevole;
4. agisce in maniera tale da autorealizzarsi.

L'insegnante, però, deve credere all'importanza del bisogno di autodeterminazione per l'allievo con disabilità anche se le evidenze ci dicono che i docenti si disinteressano al problema, non ritenendolo importante per la vita del soggetto con deficit. L'educatore che confida fermamente nella sua efficacia sul piano della crescita personale, agisce di conseguenza offrendo costantemente le opportunità all'allievo con deficit di esprimere le proprie preferenze, di effettuare le sue scelte, di ricavare dagli esiti degli eventi degli insegnamenti. È un'impostazione formativa generale che deve trasversalmente permeare la vita scolastica del soggetto: infatti, la maturazione dell'autodeterminazione va di pari passo con la promozione delle attitudini e della percezione di diventare responsabile del proprio comportamento e della propria vita.

Fra le tecniche ritenute più idonee in questo processo maturativo, complementari all'impostazione didattica trasversale attenta a questo bisogno, possiamo evidenziare il *role playing*, l'*istruzione metacognitiva*, il *brainstorming*, utili per l'apprendimento ma soprattutto indicati per promuovere nell'allievo le giuste motivazioni personali all'impegno scolastico. Questa è la motivazione per cui tutti gli studi⁵⁷ sul bisogno di autodeterminazione suggeriscono di incrementare con l'azione formativa la personale sensazione di autoefficacia dell'educando.

Tutto ciò può essere realizzato, suggerisce Wehmeyer, tenendo presente:

- la necessità che l'allievo disabile possa sperimentare il successo nelle proposte educative e didattiche;
- l'importanza di offrire dei feedback continui in grado di indicare all'allievo la giusta direzione;
- il bisogno del soggetto di comprendere il senso della proposta formativa e su cosa verrà valutato;
- il fatto che non bisogna improvvisare, ma che occorre pianificare bene le opportunità che permettono all'allievo di effettuare scelte.

Infine, è assolutamente necessario sollecitare il soggetto con disabilità a diventare persona attiva, in grado di prendere coscienza delle proprie abilità e dei propri diritti di autogovernare la propria vita, riconoscendo tutti i doveri che una persona deve rispettare per il suo bene e per il bene altrui. Il principale meccanismo che può aiutarci a raggiungere questo obiettivo è il coinvolgimento del disabile nelle scelte fondamentali per la sua vita.

⁵⁷ Deci - Ryan, 1985; Bandura, 1997; Wehmeyer - Hughes - Agran, 1998.

Concordo pienamente con Wehmeyer quando sostiene l'idea che tutti gli allievi, e quindi anche la persona con disabilità, necessitano delle opportunità di apprendere e mettere in atto le abilità e i comportamenti più utili a soddisfare il bisogno di autodeterminazione. «Noi suggeriamo che gli educatori pianifichino le attività tenendo presenti le componenti dell'autodeterminazione. Come si evince dallo schema (v. pagina seguente), essi possono provvedere ad approntare adeguate azioni formative, programmando efficaci supporti (con l'aiuto anche delle nuove tecnologie) che possono aiutare gli allievi a diventare più autodeterminati e conseguentemente a fare esperienze di vita qualitativamente più elevate»⁵⁸.

14. Diventare lavoratori

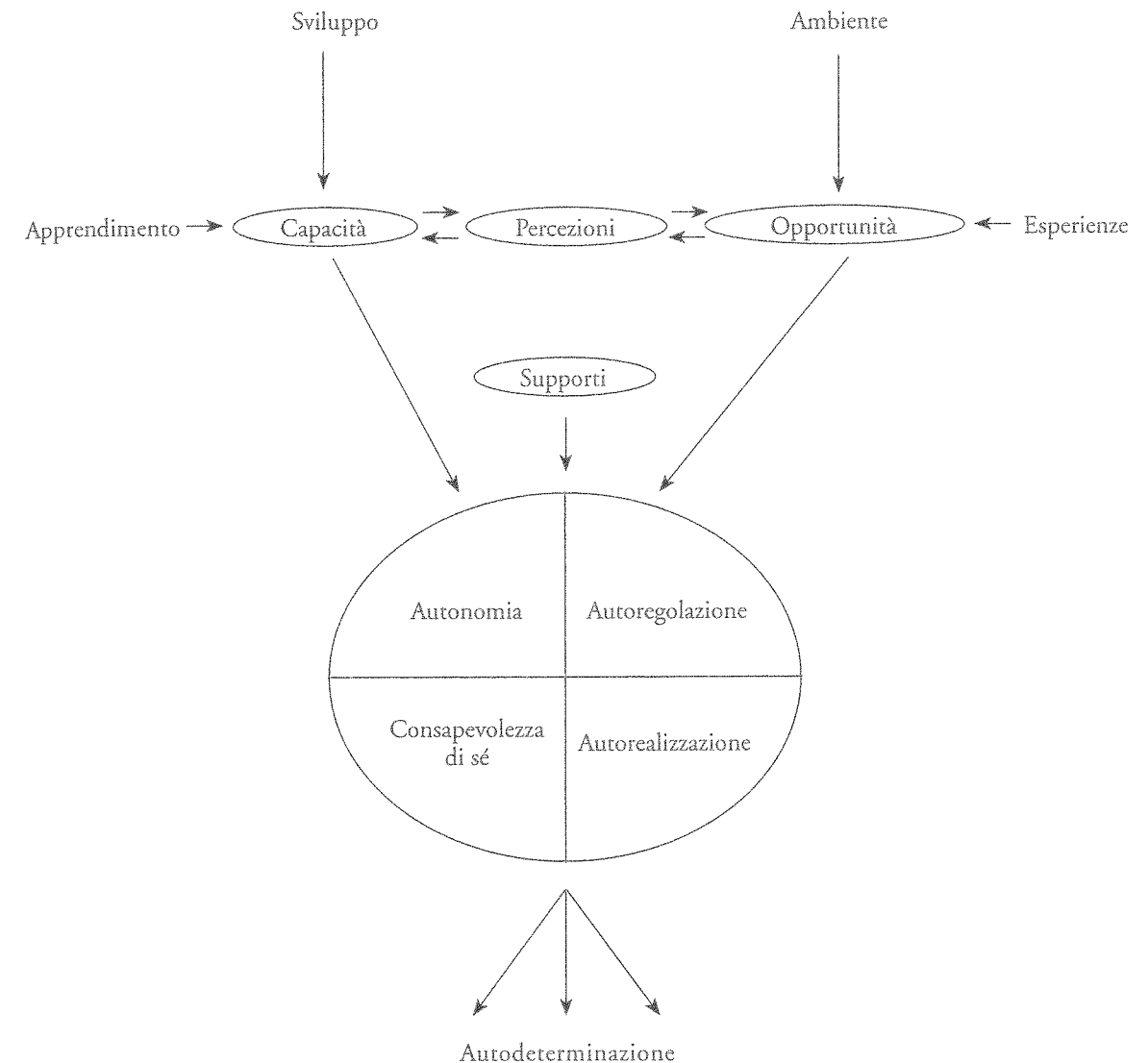
La crescita personale e la maturazione umana del soggetto con disabilità non possono interrompersi con l'assolvimento dell'obbligo scolastico, ma devono trovare un loro coronamento nella vita sociale e lavorativa. L'esperienza scolastica è un periodo importantissimo per acquisire conoscenze culturali, saperi tecnologici e scientifici, abilità sociali, competenze operative, affinché l'individuo sia in grado di proiettarsi nel mondo per iniziare un cammino verso la vita adulta che deve trovare il suo sbocco nel mondo del lavoro.

L'importanza del lavoro è evidente, tutti riconoscono il suo valore, non solamente perché è fonte indispensabile di reddito, non solo perché il lavoro permette di sostenere economicamente la vita familiare e sociale di una persona, ma anche in quanto tramite il lavoro la persona ha la sensazione di autodeterminare la propria vita, di vedere completato un iter maturativo lungo e difficile, di contribuire al benessere di sé e della società, di diventare "qualcuno" arricchendo di connotazioni nuove la propria identità. Tramite il lavoro l'uomo diventa "più uomo", come affermava Giovanni Paolo II.

Per la persona con deficit l'inserimento lavorativo assume un ulteriore significato, rappresenta una meta fondamentale per mostrare al mondo e a sé stessi la propria "normalità". Significa "urlare" a tutti di essere un individuo capace, in grado di apportare un proprio contributo al benessere sociale, di poter produrre ricchezza, di non apparire soltanto come soggetto "da aiutare" e di non avere sempre bisogno degli altri, di essere una persona come tutti finalmente libera. È per questo che, a mio avviso, è opportuno che la pedagogia speciale continui a ricercare i percorsi formativi più idonei in grado di promuovere nel disabile le abilità necessarie per entrare nel mondo del lavoro. Percorsi che non si devono limitare all'integrazione formativa; l'esperienza scolastica rappresenta un momento certamente fondamentale, dove acquisire molte competenze sul piano culturale e sociale, ma deve anche connotarsi come un periodo educativo indirizzato a preparare la persona alla vita sociale e lavorativa extrascolastica. Purtroppo, ancora oggi

⁵⁸ M.L. Wehmeyer, *A functional Model...*, 1999, cit., p. 60.

MODELLO FUNZIONALE DELLO SVILUPPO DELL'AUTODETERMINAZIONE



molti soggetti con deficit, dopo la scuola dell'obbligo, non riescono a trovare ambienti sociali e lavorativi in grado di accogliere le loro legittime esigenze di industriosità e produttività.

Le famiglie di questi ragazzi vivono con terrore il momento in cui il loro figliolo dovrà terminare la scuola poiché in parecchie regioni italiane non è ancora attivo un sistema di servizi in grado di progettare un'integrazione socio-lavorativa che dia dignità al soggetto. La diffusione di centri occupazionali per disabili rappresenta un passo in avanti in questo senso, ma la convivenza, al suo interno, di persone con deficit molto vari e con età differenti – come non è raro constatare nelle città e nelle province italiane – rischia di vanificare molti sforzi educativi profusi durante l'esperienza scolastica. «Le ricerche indicano che molte persone disabili possono lavorare competitivamente con performance approssimativamente simili a quelle dei soggetti normodotati»⁵⁹.

Le esperienze condotte personalmente in contesti formativi che si occupano della formazione e dell'inserimento lavorativo di persone con deficit ci insegnano, però, come le percentuali delle persone con deficit inserite nel mondo del lavoro potrebbero essere di gran lunga più elevate se il problema degli obiettivi del percorso formativo fosse ben impostato fin dall'inizio dell'inserimento scolastico. Molti disabili, infatti, che riescono a trovare lavoro per conto proprio, con l'aiuto della famiglia o con il sostegno dei servizi sociali, purtroppo non arrivano a proseguire positivamente l'esperienza e vengono espulsi, oppure si licenziano spontaneamente dalle aziende. Questo avviene non perché inabili al lavoro, non per l'insufficienza delle abilità personali, ma soprattutto per motivazioni di tipo sociale o relazionale. Spesso queste persone non sopportano di dover operare con altri compagni di lavoro, non sanno affrontare le dinamiche relazionali, interpretano male le parole dei superiori, non reggono le osservazioni né le inevitabili derisioni.

Per molti soggetti con disabilità, poi, il collocamento in azienda rappresenta un vero e proprio miraggio, i loro deficit e i loro problemi spesso sono una barriera insormontabile che preclude un inserimento lavorativo idoneo.

Le cooperative sociali, non di rado, sono un valido sbocco per queste persone. Esse sono promosse con l'obiettivo di offrire opportunità lavorative alle persone in situazione di fragilità e quindi volte a promuovere promozione umana e sociale. A differenza delle cooperative di lavoro che possiamo definire di tipo A, quelle di tipo sociale, definibili di tipo B, non hanno come loro finalità il guadagno, non sono a fine di lucro, ma i soci concorrono tramite il loro impegno e il loro lavoro a promuovere una produttività comunitaria per persone con problemi, con svantaggi, con disabilità e sono orientate alla produzione di beni e servizi di interesse collettivo.

La legge 8 novembre 1991, n. 381 prevede che la cooperativa sociale di tipo B possa svolgere attività agricole, industriali, commerciali o di servizi finalizzate all'inserimento

⁵⁹ J.J. Stowitschek - C.L. Salzberg, 1987, p. 1.

lavorativo di soggetti svantaggiati (che devono essere presenti tra i soci in misura non inferiore al 30% del totale degli addetti). Il concetto di "persona svantaggiata" comprende i disabili fisici, psichici e sensoriali, gli ex degenti di istituti psichiatrici, tossicodipendenti, alcolisti, minori in difficoltà, condannati ammessi alle misure alternative. A questo tipo di cooperative sono concessi benefici previdenziali e fiscali (esonero da tutte le contribuzioni di legge, compresa la quota a carico del lavoratore) e una sorta di trattamento preferenziale da parte delle pubbliche amministrazioni nelle commesse di lavoro (manutenzione aree verdi, pulizie di locali ed edifici pubblici ecc.). Gli enti pubblici possono stipulare convenzioni con le cooperative di questo tipo per la fornitura di beni e servizi (se diversi da quelli socio-sanitari ed educativi), purché finalizzate a creare opportunità di lavoro per le persone svantaggiate. Condizione per l'accesso alle convenzioni è l'iscrizione all'albo regionale delle cooperative sociali, istituito presso le Regioni (art. 9 della legge 381/1991). La componente di lavoro volontario è ammessa (art. 2) e differenzia nel profilo giuridico le cooperative sociali dalle cooperative d'altro tipo e settore. La cooperativa sociale può avvalersi di persone svantaggiate e non svantaggiate in qualità di: a) soci lavoratori; b) soci volontari che prestano la loro opera gratuitamente; c) lavoratori non soci. Il lavoro volontario è definito, in sintonia con la legge 266/1991, come prestazione personale gratuita, ammessa a fruire del rimborso delle spese effettivamente sostenute e documentate.

I dati più aggiornati oggi disponibili⁶⁰ ci mostrano un pezzo importante di economia italiana: le cooperative sociali in attività sono oltre dodicimila, fatturano oltre 12 miliardi di euro, quasi l'1% del PIL italiano, e occupano poco meno di 300mila lavoratori. Le cooperative sociali di tipo A sono impegnate nella produzione di servizi socio-assistenziali, socio-sanitari ed educativi (leggi: asili nido), con un fatturato di quasi 9 miliardi di euro. Soldi che arrivano in prevalenza dagli appalti pubblici, confermando un ruolo sempre più incisivo di queste imprese come gestori di welfare. Secondo alcune stime, almeno la metà dei servizi citati oggi è gestito dalle coop. Le cooperative sociali B sono meno numerose, circa tremila, e fatturano circa due miliardi di euro.

La cooperativa sociale rappresenta in ogni caso una alternativa al mancato assorbimento da parte del collocamento obbligatorio in un ambiente protetto per quelle persone che non riuscirebbero altrimenti ad inserirsi in modo soddisfacente nel libero mercato.

Emerge, quindi, un problema evidente di formazione alle abilità socio-lavorative⁶¹, come d'altronde esiste un'altra importante questione concernente il fatto che molti soggetti con disabilità dopo periodi di integrazione lavorativa anche positiva, improvvisamente abbandonano il lavoro oppure non riescono più a sopportare i nuovi ritmi che una necessaria riconversione tecnologica impone al mondo produttivo.

⁶⁰ European Commission, *Social Enterprises and their Eco-systems: A European Mapping Report Updated Country Report*, Italy 2016.

⁶¹ Cfr. Greenspan - Shoultz, 1981, pp. 23-38; Hill - Wehman, 1979, pp. 107-111.

La natura del mercato del lavoro oggi è differente rispetto al passato: è caratterizzata dalla globalizzazione, dalla competizione esasperata, dalle nuove tecnologie che governano sempre più l'ambito produttivo e che richiedono lavoratori in possesso di pensiero critico, capacità di risolvere i problemi e abilità di comunicazione, ma anche di un'elevata volontà di apprendere aggiornando continuamente il proprio sapere. Di fronte a questa realtà sembra illusorio affermare la necessità che, ad esempio, anche la persona con deficit intellettivo o con problematiche comportamentali possa inserirsi nel mondo produttivo. Illusione che certamente si tramuterà in utopia se noi educatori non riusciremo a modificare la nostra proposta formativa, ma forse potrà tramutarsi in realtà se saremo capaci di presentare percorsi educativi in grado di corrispondere alle nuove esigenze della società. Questo significa, innanzitutto, prendere coscienza dell'importanza delle abilità lavorative di base come prerequisito indispensabile ad ogni inserimento lavorativo.

Non è possibile parlare di formazione in campo scolastico senza riconoscere che essa coinvolge un periodo di tempo durante il quale il soggetto con problematiche fisiche o mentali ha necessità di essere educato a sapersi comportare in modo socialmente accettabile nella nostra comunità civile. È questo un obiettivo fondamentale che bisogna tener presente in ogni programmazione educativa. Imparare a leggere e a scrivere è certamente importante, ma se questi obiettivi non sono inglobati ed inseriti in un contesto strutturale in cui sia prioritaria l'esigenza di far acquisire alla persona con disabilità competenze spendibili nel quotidiano, i nostri sforzi sono certamente incompleti. Gli anni della scuola dell'obbligo sono un periodo di tempo sufficiente, a mio parere, per sollecitare il soggetto ad impossessarsi di competenze utili all'inserimento nella società.

Ciò significa contemplare nei nostri curriculum formativi le abilità ritenute indispensabili per entrare nel mondo del lavoro:

- la manualità fine e grossolana;
- il coordinamento motorio generale;
- la capacità di tenuta fisica;
- la capacità di tenuta mentale;
- la responsabilità;
- la resistenza alle influenze avverse dell'ambiente.

Interessanti sono anche i suggerimenti di Gainer⁶² che evidenzia le seguenti abilità lavorative da includere nel percorso formativo della persona con disabilità:

- abilità individuali: capacità comunicative, comprensione, cultura;
- abilità personali credibili: capacità di gestione delle difficoltà, valori personali, maturità professionale, moralità;

⁶² Gainer, 1988.

- abilità di adattamento aziendale: capacità di risoluzione di problemi, di apprendimento, di attenzione;
- abilità di operare in gruppo: capacità interpersonali, organizzative, di negoziazione, di leadership.

Bishop e Lankard⁶³ suggeriscono di inglobare all'interno del curriculum scolastico le abilità lavorative di base seguendo le seguenti strategie:

1. Richiedere comportamenti adeguati in classe: puntualità, presenza, rispetto delle regole, disciplina.
2. Esprimere il valore del lavoro attraverso l'insegnamento in classe: promuovere e richiedere impegno, responsabilità, serietà.
3. Incoraggiare l'autostima nell'allievo: comunicare la nostra fiducia in lui, sostenerlo nei momenti negativi, apprezzarlo, lodare i risultati.
4. Promuovere e pretendere un atteggiamento positivo in classe: la partecipazione, l'entusiasmo, la gioia per le cose da fare sono atteggiamenti che occorre assolutamente favorire.
5. Parlare spesso dell'importanza del lavoro nella società avendo presente i suoi requisiti.

L'attenzione al mondo produttivo deve essere una costante dell'azione formativa, non sarà certamente semplice aiutare il soggetto a comprendere i valori e la necessità di acquisire determinate abilità, soprattutto perché il senso del suo impegno non sempre può essere manifestato chiaramente. Molte abilità possono essere comprese solamente conoscendo le dinamiche lavorative, operando in contesti veri e reali. È possibile, però, impegnarci affinché i nostri ragazzi possano acquisire le abilità di base indispensabili per entrare in futuro nel mondo del lavoro e le esperienze effettuate in questi anni ci confortano in questo senso.

⁶³ Bishop - Lankard, 1987.

La preparazione alla vita

La pedagogia speciale, come scienza che si occupa delle persone con problematiche particolari e appunto "speciali", ha anche il compito di indicare un cammino educativo concreto lungo il quale sia possibile promuovere una qualità della vita tale da incrementare la dignità dell'uomo. Essa è chiamata a risolvere i mille quesiti che la realtà educativa quotidiana propone a coloro che sentono il dovere di agire per il bene del soggetto con disabilità, ma non può limitarsi ad offrire "ricette" preconfezionate da somministrare in base alle necessità dei singoli e dei problemi che l'ambiente pone. La pedagogia speciale non può ridursi semplicemente ad una competenza professionale ricca di protocolli "clinici" da elargire, non può trasformarsi in una cassetta pedagogica colma di tecniche e di sapere pratico da prendere in considerazione di fronte ai casi difficili.

Questa scienza è molto di più, ha infatti il compito di indirizzare la persona con disabilità o con problemi verso un percorso di vita fondato sui suoi bisogni la cui impostazione mira al raggiungimento di una condizione esistenziale piena, in grado di farlo diventare "più uomo". Emerge il tema della qualità della vita per le persone con deficit in un mondo assai complesso per tutti, in una realtà sociale come quella moderna, incapace di attendere, di aspettare, di sedimentare le novità che incessantemente propone, in preda a continui ed irrefrenabili movimenti di ingegno e di cultura volti a promuovere altre mete, a raggiungere nuovi traguardi tecnici ed economici. L'uomo odierno agisce, fa, si muove, si sposta, si impegna in un continuo turbinio di processi professionali e non che lo portano ad essere cittadino di un mondo sempre più globalizzato, sempre meno personalizzato. Eppure, anche la persona con disabilità, anche il soggetto con problemi è un uomo chiamato a vivere in questa realtà, in un contesto storico che presenta caratteristiche precise.

È facendo riferimento a questa situazione aderente all'attualità che occorre parlare di qualità della vita, perché nei paesi occidentali più avanzati, questo concetto ha acquisito sempre maggior peso e da obiettivo è diventato principio ispiratore e valore esso stesso. Si è alla ricerca ansiosa di contesti lavorativi, di opportunità ambientali e residenziali, di contatti relazionali e culturali capaci di offrire al singolo individuo e alla comunità crescita umana e benessere personale e familiare.

Riferendosi ai disabili, è doveroso considerare la realtà di una persona che, pur presentando deficit anche gravi, ha il diritto di vivere in un contesto socio-ambientale di valore, nel quale condurre un'esistenza degna di essere vissuta.

Felce, direttore del Welsh Centre for learning Disabilities Applied Research Unit di Cardiff, da tempo si occupa della questione e giustamente afferma che per quanto concerne il concetto di qualità della vita, «la maggior parte degli studiosi della questione concordano che sia un costrutto multi-dimensionale che riflette differenti ed importanti domini della vita»¹.

Felce suggerisce di pensare alla qualità della vita delle persone con disabilità basando la nostra azione socio-pedagogica su sei categorie di benessere:

- *Benessere fisico*: comprende salute, nutrizione, forma fisica, mobilità e sicurezza personale.

- *Benessere materiale*: comprende ricchezza o proprietà, reddito, vari aspetti della qualità dell'ambiente di vita dove il soggetto risiede: trasporti, sicurezza e caratteristiche dell'abitazione.

- *Benessere sociale*: comprende due dimensioni:
 1. la qualità delle relazioni familiari, parentali e amicali;
 2. il coinvolgimento comunitario e l'inclusione sociale.

- *Benessere produttivo*: comprende tre aree strettamente collegate:
 1. sviluppo personale – acquisizione di abilità, di competenze personali, di indipendenza;
 2. autodeterminazione – autonomia personale nelle scelte e nel controllo;
 3. attività costruttive – abilità nell'utilizzare il tempo a disposizione perseguendo obiettivi di valore personali nel proprio ambiente domestico, nel lavoro, nelle attività del tempo libero, nella formazione.

- *Benessere emozionale*: comprende la capacità di ricercare e raggiungere serenità e libertà dagli stress, di conseguire stati mentali positivi e autostima, di professare un credo religioso, di esprimere con soddisfazione la propria sessualità.

- *Benessere civico*: comprende la capacità di salvaguardare la propria privacy, di essere salvaguardati dalla legge, di votare, di essere coscienti delle responsabilità civili.

Questo contributo di Felce è certamente utile agli educatori poiché i disabili hanno bisogno di trovare attorno a loro professionisti dell'educazione competenti in grado di aiutarli a raggiungere i giusti traguardi di un progetto di vita che deve mirare alla qualità personale esistenziale, ma che non può assolutamente estraniarsi da un contesto relazionale comunitario condiviso, generalmente, dalla maggioranza della popolazione di cui si è parte. Intendo sottolineare un problema: troppo spesso notiamo un'assoluta mancanza di progettualità per quanto concerne il futuro "adulto" della persona con deficit, si opera sul piano riabilitativo per ridurre le conseguenze della disabilità, si agisce sul piano formativo scolastico per incrementare al massimo le abilità presenti nel soggetto e tutto ciò avviene soprattutto durante gli anni dell'infanzia e della preadolescenza.

¹ D. Felce, 2000.

1. La qualità della vita nell'età adulta

Assai raramente si prende in considerazione il fatto che la persona con disabilità che oggi è un adolescente, domani diventerà un adulto con tutti i diritti e doveri che questo passaggio impone al singolo soggetto, ma anche con tutte le responsabilità che una comunità sociale deve assumersi nei confronti delle persone più deboli. La famiglia a volte non è in grado di comprendere l'importanza di un progetto educativo e sociale da iniziare a scuola, durante gli anni dell'obbligo, e che deve con lungimiranza proiettarsi in un futuro prossimo. Lo scorrere della vita impone assai velocemente il dovere di compiere scelte che incideranno profondamente sulla vita del figlio.

La pedagogia speciale ha, a mio avviso, la funzione di indicare un cammino significativo per la persona con deficit più o meno grave, più o meno evidente; non può limitarsi ad accogliere le istanze personali del soggetto in età evolutiva e a soddisfare i suoi bisogni specifici nei vari contesti scolastici e formativi. Essa deve promuovere consapevolezza, sollecitare l'ideazione di progetti capaci di risolvere problematiche immediate, come l'acquisizione di contenuti didattici, culturali e sociali rilevanti, ma volti anche al raggiungimento di risultati che solo in un lontano futuro potranno essere colti in tutto il loro valore. Intendo riferirmi ad una qualità della vita della persona con disabilità anche grave che ha bisogno di essere attentamente pianificata e condotta con professionalità fino all'età adulta. L'attenzione alla persona con deficit non deve fermarsi all'adolescenza, ma riguarda tutte le fasi dell'esistenza umana, dall'infanzia alla tarda età. E questo significa pensare soprattutto al futuro esistenziale della persona disabile "dopo" la famiglia.

Entrare nell'età adulta significa impostare la propria esistenza rendendosi autonomo soprattutto dalla famiglia di origine. Il contesto di vita ambientale ed affettivo necessariamente cambia, l'uomo adulto per essere tale ha bisogno di vivere in modo indipendente, uscendo dalla propria casa e cercando di formarsi una nuova vita indipendente. Molti soggetti con disabilità non possono percorrere questo cammino, i loro deficit o le loro problematiche non permettono un iter di vita così autonomo e i genitori, consapevoli delle enormi difficoltà e sovente sopraffatti da timori e dubbi, tendono a procrastinare il tempo delle scelte relative al futuro. Certo il nucleo familiare di origine è spesso un rifugio sicuro, protetto dove il benessere personale dei singoli trova consistenza, ma non può durare a lungo, i genitori invecchiano e possono mancare.

Per gli adulti con disabilità l'istituzionalizzazione rappresentava nel passato uno sbocco di vita obbligato, quando la famiglia non riusciva a sostenere il proprio membro con deficit ricercava un ente assistenziale volto ad accogliere queste persone. Si è capito, però, che questa non può essere una via obbligata per la qualità della vita delle persone, il processo di "normalizzazione" non può essere autentico solo fino ad una certa età, ma la dignità della persona richiede che esso possa sostanzarsi in ogni fase dell'esistenza umana, anche in quella adulta. In tutto il mondo il processo di normalizzazione ha portato alla deistitu-

zionalizzazione e all'integrazione comunitaria territoriale²; si sono create delle case di accoglienza per disabili ubicate in normali quartieri residenziali, dove il soggetto vive a contatto con la vita comunitaria, i problemi e le opportunità di un comune contesto sociale.

Anche in Italia in questi anni si sono effettuate esperienze di case famiglia, di residenze, di appartamenti dove il disabile in un piccolo gruppo risiede, mangia, dorme, da dove parte per andare a lavorare e a cui ritorna per stare con i propri amici, cenare e dormire. L'idea è che la persona con problemi possa trovare maggiori benefici sul piano della qualità della vita vivendo in un piccolo nucleo a struttura familiare, inserito in un contesto comunitario e sociale normale. Abbiamo al riguardo effettuato nel 2005 una ricerca che andava proprio a conoscere come le strutture del cosiddetto "dopo di noi" si sono costituite e strutturate in Italia³.

2. Il "dopo di noi"

Ci sono voluti parecchi anni ma alla fine il Parlamento Italiano ha emanato la legge 112 nel 2016, la cosiddetta Legge sul "Dopo di noi".

All'art. 1 del testo della legge (art.1) i destinatari delle misure di assistenza cura e protezione sono *"le persone con disabilità grave non determinata dal naturale invecchiamento o da patologie connesse alla senilità, prive di sostegno familiare, in quanto mancanti di entrambi i genitori o perché gli stessi non sono in grado di fornire l'adeguato sostegno genitoriale"*. Si calcola che circa due terzi delle persone con disabilità grave potrebbe sopravvivere a tutti i familiari (genitori e fratelli) e quindi l'Istat⁴ stima che nell'arco dei prossimi cinque anni circa 12.600 soggetti con deficit avrebbero necessità di essere accolte nelle strutture del "Dopo di noi". D'altronde già 223 mila persone in un anno, pari a circa il 35% dei disabili residenti in Italia, risultano presi in carico dai servizi sociali territoriali. Se consideriamo le risorse messe in campo si calcola che i Comuni Italiani investono:

- Il 22% delle risorse per il sostegno socio-educativo scolastico;
- Il 19% della spesa, considerando anche le rette per i centri privati, per i centri diurni e le altre strutture di supporto a ciclo diurno, come i laboratori protetti;
- Il 17% della spesa per le strutture residenziali e le integrazioni alle rette;
- Il 14% della spesa complessiva per le persone con disabilità per l'assistenza domiciliare.

Gli ultimi dati a nostra disposizione a livello nazionale del 2014, dicono che le strutture residenziali rivolte agli adulti con deficit offrivano circa 51.000 posti letto, con squilibri marcati fra l'offerta del Nord (825 posti letto ogni 100 abitanti) e il Sud (194 posti letto ogni 100 abitanti). Queste strutture sono di varie tipologie:

² Braddock - Hemp - Rizzolo, 2004; Carnaby, 2003; Emerson - Hatton, 1994; K. Ericsson in Mansell - Ericsson 1996; Ericsson, 2002; European Intellectual Disability Research Network, 2003; Felce - Toogood, 1988; Mansel - Beadle-Brown, Macdonald - Ashman, 2003.

³ L. d'Alonzo, 2006.

⁴ Istat, Nota sulla legge "Dopo di noi", 31 maggio 2017.

- Alloggi con servizi per la disabilità;
- Case famiglia;
- Comunità alloggio;
- Comunità di tipo familiare;
- Gruppi di appartamento;
- Residenze protette;
- Residenze sanitarie assistenziali (RSA);
- Strutture polivalenti;
- Residenze sanitarie-riabilitative;
- Comunità;
- Centri di riabilitazione.

Il 76% di queste strutture sono di tipo socio-sanitario, offrono, cioè, ospitalità e assistenza, aiuto nell'autonomia, sollecitazioni occupazionali e ricreative e garantiscono l'assistenza medica, infermieristica e riabilitazione. La maggior parte di esse è di carattere comunitario e solo il 9.6% è di tipo familiare.

La legge sul "Dopo di noi" stabilisce la creazione di un fondo per l'assistenza e il sostegno ai disabili privi dell'aiuto della famiglia e agevolazioni per privati, enti e associazioni che decidono di stanziare risorse a loro tutela. Sgravi fiscali, esenzioni e incentivi per la stipula di polizze assicurative, trust e su trasferimenti di beni e diritti post-mortem. I soldi del Fondo potranno essere usati per realizzare «programmi e interventi innovativi di residenzialità» come il *co-housing* e favorire l'indipendenza dei disabili «in abitazioni o gruppi - appartamento che riproducano le condizioni abitative e relazionali» della casa d'origine. Con questo fondo si potranno anche sostenere progetti per lo sviluppo dell'autonomia dei disabili privi di assistenza che non rientrano in queste strutture. Le agevolazioni fiscali previste dalla norma sono di due tipi: detrazioni sulle spese sostenute per sottoscrivere polizze assicurative e contratti a tutela dei gravi. Esenzioni e sgravi su trasferimenti di beni dopo la morte dei familiari, costituzione di trust e altri strumenti di protezione legale. In particolare i pilastri principali della Legge sono:

- Istituto giuridico del Trust, per salvaguardare il patrimonio da utilizzare per il figlio;
- Cancellazione dell'imposta di successione e donazione per i genitori;
- Riduzione di aliquote e franchigie e le esenzioni per l'Imu;
- Maggiore deducibilità per erogazioni liberali e donazioni;
- Maggiore detraibilità per le polizze assicurative;
- Istituzione del Fondo per l'assistenza alle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare (90 milioni di euro per il 2016, 38,3 milioni per il 2017 e 56,1 milioni annui dal 2018 in poi).

Avere in casa un figlio con deficit spesso non è una scelta, ma una necessità. Non sempre la famiglia di origine è l'ambiente più idoneo per la crescita umana e sociale di una persona adulta con problemi; può esserlo forse per alcuni anni, ma occorre operare per garantire anche al soggetto con disabilità la migliore prospettiva di vita possibile. Un progetto di vita di qualità deve mettere in preventivo che la persona con limitazioni

possa vivere fasi importanti della sua esistenza al di fuori del contesto affettivo familiare. Le ricerche sulla deistituzionalizzazione e sull'integrazione socio-comunitaria in case di accoglienza appositamente predisposte possono offrire una prospettiva di vita assistenziale ed educativa per molti versi opportuna e alternativa alla famiglia di origine.

La legge sul "Dopo di noi" è certamente molto importante e indica una strada da percorrere ineludibile. Le esperienze effettuate in questi anni e le ricerche evidenziano come sia fondamentale impostare l'accoglienza delle persone con disabilità nelle strutture per il "Dopo di noi", su questi punti:

1. la forte spinta educativa e non assistenziale delle case.
2. L'assetto organizzativo in piccoli nuclei abitativi di tipo domestico.
3. L'ubicazione nel territorio di tali nuclei.
4. Il "Dopo di noi" che diventa in molti casi un "Durante noi". Le esperienze in atto mostrano l'importanza di prospettare alla persona con disabilità una sistemazione in queste realtà molto prima che i genitori, invecchiando, obblighino a questa scelta.
5. Le competenze educative del personale che si occupa dei disabili in queste strutture.
6. Il progetto di accoglienza e di accompagnamento personalizzato di egli necessita.
7. L'attenzione alla qualità della vita interna ed esterna alla struttura.
8. L'attenzione all'integrazione comunitaria anche in età avanzata.

Incominciare una nuova esistenza al di fuori del proprio nucleo familiare è decisamente un evento traumatico per chiunque e ciò è tanto più vero per le persone disabili, le più fragili di fronte ad un mondo così complesso e difficile. Pensiamo alle relazioni che la persona con deficit riesce a costruirsi nell'arco della sua vita familiare, ai contatti con le figure genitoriali, alle comunicazioni verbali e non verbali che colorano la sua vita affettiva e sociale. La famiglia è il nucleo portante per l'esistenza di ogni uomo, in essa si cresce e si vivono esperienze che concorrono in modo preponderante a determinare i destini delle persone. Oltre ai genitori, inoltre, esistono altre figure altrettanto importanti, come i fratelli e le sorelle che spesso assumono con l'avanzare dell'età dei genitori un ruolo sempre più importante per la vita dei disabili, o i parenti che non di rado sono di aiuto per la vita sociale di famiglie impegnate nell'educazione e nella cura di un figlio con disabilità. Attorno alla famiglia esistono anche gli amici, indispensabili per poter avere una vita socio-relazionale integrata. Gli amici dei genitori, ma anche gli amici dei figli, creano un sistema di relazioni affettive che per il soggetto non è possibile recidere ed abbandonare facilmente. È indispensabile, quindi, che il passaggio dalla casa di appartenenza ad una nuova *casa di accoglienza*, avvenga tenendo conto dei legami e delle figure importanti che ruotano attorno all'esperienza esistenziale del disabile. Il passaggio ad un nuovo contesto di vita deve essere accompagnato e gestito in modo tale che il soggetto si possa adattare con meno problemi possibili ad una nuova fase della sua vita. Mantenere i contatti con i genitori, familiari ed amici diventa, perciò, non solo doveroso sul piano umano, ma decisivo per l'esperienza che il soggetto vivrà nella struttura di accoglienza. Il "passaggio" difficile ad un nuovo contesto, ad una nuova casa, può essere mitigato nella sua drammaticità dalla presenza delle figure di riferimento per il soggetto.

Il soggetto problematico e la sua educazione

Nel primo capitolo abbiamo rivendicato la necessità che la pedagogia speciale si occupi non solo delle persone con disabilità ma anche di quei soggetti problematici che «pur possedendo capacità cognitive nella norma, non riescono ad adattarsi ai consueti canoni di convivenza sociale che si instaurano nelle usuali agenzie formative»¹, che sfuggono, in genere, alle attenzioni educative e che richiedono, quindi, un intervento pedagogico speciale capace di soddisfare i loro bisogni individuali.

Sono persone in via di sviluppo, bambini, ragazzi, adolescenti, giovani che trovano difficoltà più o meno rilevanti ad acquisire le norme e le regole dei vari ambienti in cui vivono le loro esperienze socio-relazionali. Spesso sono soggetti che solo apparentemente riescono a nascondere le loro difficoltà di ordine personale, relazionale, familiare, sociale e che si mostrano agli altri con una veste capace di nascondere il loro problema, difendendosi così da un mondo che non li soddisfa. Le condizioni di disagio nascosto, di sofferenza taciuta, se non superate, se non sorrette da un'azione educativa significativa capace di "leggere" i segnali tenui, lievi, appena accennati, rischiano di tramutarsi col tempo in percorsi di vita sempre più difficili e complicati che hanno nel disadattamento e nella devianza delle tappe evolutive conseguenti².

1. Il malessere giovanile

Il malessere dei giovani è palpabile, avvertibile immediatamente anche da coloro che non operano direttamente nei vari settori educativi. Le ricerche confermano questa sensazione diffusa³:

- il 75% dei giovani italiani vede con preoccupazione la situazione del proprio Paese e considera le opportunità che offre sensibilmente peggiori rispetto agli altri Paesi occidentali;
- l'88,3% afferma la sua disponibilità ad emigrare stabilmente pur di migliorare le proprie condizioni di vita e di lavoro. Oltre il 60% è disposto anche a farlo all'estero;

¹ L. d'Alonzo, 2016a.

² Cfr. Vico, 1979.

³ Istituto Toniolo, 2016.

- titolo di studio e status occupazionale influiscono poco su questa scelta. I Paesi con maggiore attrattiva sono gli USA con il 17,5%, il Regno Unito con il 14%, la Germania con il 12,2%, la Francia con il 3,5% e infine la Spagna con l'1,5%;

- per il 74,8% dei nostri ragazzi andare all'estero è soprattutto un'opportunità per fare nuove esperienze e confrontarsi con altre culture, ma rimane soprattutto una necessità per trovare migliori opportunità di vita e lavoro per il 45,4%;

- la sfiducia verso l'Italia e le opportunità che il nostro Paese offre alle nuove generazioni sono palesi: il 60,9% sostiene che siano peggiori rispetto al passato. Gli ottimisti, coloro che pensano che ci sia la possibilità che in un immediato futuro le opportunità potranno migliorare in Italia sono appena il 25,4%; il 71,6% dichiara di avere "Per nulla" o "Poca" fiducia.

Di fronte a questo quadro sono facilmente comprensibili le conseguenze di una situazione oggettivamente molto difficile: la tendenza al ridimensionamento delle capacità progettuali, la rinuncia a fissare obiettivi a lungo termine, il ripiego su scelte brevi. Tali tratti sono riconoscibili facilmente nei giovani, soprattutto in quelli a rischio. La deprivazione culturale evidente, la mancanza di lavoro, la scarsa fiducia in un futuro migliore in questo Paese, un clima civile tutt'altro che positivo, provocano poi delle reazioni sul piano sociale e identitario molto accentuate. Ne sono prova lampante i dati dell'Istat sui "Comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi" pubblicati nel 2015 dove si evince che:

- il 19,8% è vittima assidua di una delle "tipiche" azioni di bullismo, cioè le subisce più volte al mese;

- poco più del 50% degli 11-17enni ha subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti;

- per il 9,1% gli atti di prepotenza si ripetono con cadenza settimanale. Hanno subito ripetutamente comportamenti offensivi, non rispettosi e/o violenti più i ragazzi 11-13enni (22,5%) che gli adolescenti 14-17enni (17,9%); più le femmine (20,9%) che i maschi (18,8%);

- tra gli studenti delle superiori, i liceali sono in testa (19,4%); seguono gli studenti degli istituti professionali (18,1%) e quelli degli istituti tecnici (16%). Le vittime assidue di soprusi raggiungono il 23% degli 11-17enni nel Nord del paese;

- considerando anche le azioni avvenute sporadicamente (qualche volta nell'anno), sono oltre il 57% i giovanissimi oggetto di prepotenze residenti al Nord:

- tra i ragazzi utilizzatori di cellulare e/o Internet, il 5,9% denuncia di avere subito ripetutamente azioni vessatorie tramite sms, e-mail, chat o sui social network;

- le ragazze sono più di frequente vittime di Cyber bullismo (7,1% contro il 4,6% dei ragazzi);

- le prepotenze più comuni consistono in offese con brutti soprannomi, parolacce o insulti (12,1%), derisione per l'aspetto fisico e/o il modo di parlare (6,3%), diffamazione (5,1%), esclusione per le proprie opinioni (4,7%), aggressioni con spintoni, botte, calci e pugni (3,8%);

- il 16,9% degli 11-17enni è rimasto vittima di atti di bullismo diretto, caratterizzato da una relazione *vis a vis* tra vittima e bullo e il 10,8% di azioni indirette, prive di contatti fisici;

- tra le ragazze è minima la differenza tra prepotenze di tipo "diretto" e "indiretto" (rispettivamente 16,7% e 14%). Al contrario, tra i maschi le forme dirette (17%) sono più del doppio di quelle indirette (7,7%).

Il disagio e il malessere delle nuove generazioni preoccupano anche per le loro conseguenze, prima fra tutte il totale disimpegno nei confronti della realtà: l'alcol, le sostanze stupefacenti, i rintronamenti delle notti in discoteca, i riti del sabato sera ne rappresentano gli effetti forse più diffusi, ma anche il suicidio e la delinquenza meritano di essere considerati come sbocchi preoccupanti di un disagio personale e sociale assai esteso.

1.1. Il suicidio

Giustamente in Italia vi è il tacito accordo, tra chi gestisce i mezzi di informazione, televisioni, radiogiornali, quotidiani nazionali e locali, di non enfatizzare le notizie legate a questa grave piaga che colpisce purtroppo pesantemente anche i giovani. Il fenomeno è in pieno aumento in tutto il mondo occidentale; in America, ad esempio, il tasso di suicidi nella fascia d'età 15-19 anni è letteralmente raddoppiato tra le femmine e aumentato del 30% tra i maschi tra il 2007 e il 2015.

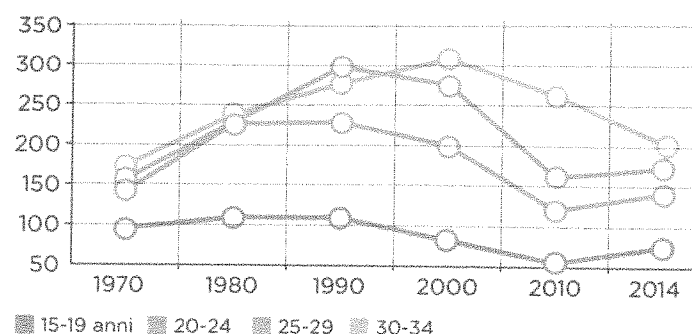
Le fonti Istat ci dicono che in Italia il fenomeno del suicidio giovanile ha un'incidenza contenuta rispetto al contesto europeo e a quello più generale dei Paesi ad economia avanzata, risulta comunque essere la seconda causa di morte tra i ragazzi dai 15 ai 25 anni, subito dopo gli incidenti stradali. Si parla di 1000-1500 tentativi di suicidio all'anno, ma il dato è probabilmente sottostimato in quanto molti casi vengono "occultati" dalle famiglie.

Secondo gli ultimi dati Istat⁴, dagli anni Settanta ad oggi c'è stato un piccolo ma significativo aumento di suicidi nella fascia giovane della popolazione italiana. I dati ci dicono che dagli anni Settanta a oggi il numero dei giovani che si sono tolti la vita ha conosciuto oscillazioni fisiologiche e davvero poco significative: anche scomponendo, come fa l'Istat, in quattro diverse fasce di età (15-19; 20-24; 25-29; 30-34), il grafico riportato a pagina 88 mostra un lieve aumento tra il 1970 e il 1990 e una lieve discesa nel ventennio successivo.

Al Nord la mortalità per suicidio è più alta rispetto al Centro, al Sud e sulle Isole, e l'Italia è tra i Paesi Ocse con i livelli più bassi. Calcolando il numero dei suicidi tra i giovani tra i 15 e i 25 anni nel 1971 e nel 2011, si nota che, in rapporto a una popolazione calata di circa il 30 per cento in quella fascia di età, c'è stato un aumento percentuale

⁴ In occasione della Giornata mondiale per la prevenzione del suicidio, iniziativa promossa dall'Organizzazione mondiale della sanità (Oms) e dall'Associazione internazionale per la prevenzione del suicidio, l'Istituto nazionale di statistica ha diffuso un quadro di sintesi del fenomeno, rilasciando i dati provvisori per l'anno 2015.

Numero di suicidi per classi di età 1970-2014



dei suicidi di circa il 10 per cento e il dato non cambia se si considerano i due decenni nel loro complesso. In Italia ogni giorno si calcola che dieci giovani tentano il suicidio e, purtroppo, ogni giorno due riescono nel loro intento. Gli studi al riguardo ci dicono, inoltre, che circa il 35% di chi tenta di togliersi la vita è recidivo in quanto lo aveva in passato già provato almeno un'altra volta. Si stima che su 100 giovani che tentano il suicidio 10 riusciranno a portare a termine il loro intento nei successivi 10 anni.

1.2. Il consumo di droga

Dalla Relazione annuale al Parlamento del 2017 sullo stato delle tossicodipendenze in Italia, si evince che l'uso sperimentale di sostanze psicoattive sembra coinvolgere circa un terzo degli studenti minorenni frequentanti le scuole superiori.

Negli ultimi anni sono aumentate le denunce e i procedimenti giudiziari aperti a carico di minori, nonché il numero di minori affidati ai Servizi Sociali della Giustizia Minorile per reati droga-correlati:

- nel 2016 i soggetti in carico ai Servizi Sociali della Giustizia Minorile, con imputazioni di reato per violazione delle disposizioni in materia di sostanze stupefacenti, sono stati 3.963, 18,1% su un totale complessivo di 21.848 soggetti;

- questo dato, riferito ai soggetti in carico nel 2016, è in crescita;

- la quota di stranieri resta stabile attorno al 15%. Costante anche la distribuzione per genere che vede i maschi attorno al 95% del totale.

Fra le problematiche più preoccupanti si registra il forte aumento di consumo di sostanze stupefacenti da parte delle minorenni:

- è aumentata sia la percentuale di studentesse delle scuole secondarie superiori che ha sperimentato almeno una sostanza psicoattiva illegale (30%), sia la percentuale di quelle che hanno sperimentato Nuove Sostanze (3%).

- a conferma di questa tendenza, si osserva anche un incremento del numero di ragazze che ha un consumo di sostanze definibile "ad alto rischio", come la poliassunzione o l'uso quotidiano.

In ambito di richiesta di aiuto e trattamento, la gran parte delle utenti risulta essere in carico presso i Servizi per le Dipendenze per uso di oppiacei. È inoltre da rilevare come sembri emergere una tendenza delle donne a chiedere aiuto in età sempre più avanzata, con le complicazioni cliniche che ne possono derivare. In questo senso, pur a fronte di una positiva diminuzione complessiva dei decessi droga-correlati, è preoccupante notare l'aumento dei nuovi casi di HIV registrato fra le donne.

Rispetto agli altri Paesi europei siamo secondi in Europa per consumo di cannabis tra i giovani di età compresa tra i 15 e i 34 anni. Ma nel confronto con i coetanei americani, gli studenti italiani di 15 e 16 anni prediligono alcol e tabacco. Il 19% dei ragazzi italiani, dunque quasi uno su cinque, ha fatto uso di cannabis nel corso degli ultimi dodici mesi: una percentuale inferiore solo a quella della Francia, che ha registrato il 22,1% di consumo nello stesso intervallo di età. Il 27% degli studenti tra i 15 e i 16 anni dichiarano di aver provato almeno una volta nella loro vita la cannabis e i suoi derivati.

1.3. Il consumo di alcol

L'Istat, dal suo Rapporto pubblicato nel 2017, ci dice che nel 2016 si stima che i consumatori giornalieri di bevande alcoliche siano il 21,4% della popolazione di 11 anni e più, confermando il trend strutturale discendente degli ultimi dieci anni (22,2% nel 2015 e 29,5% nel 2006). Continua invece ad aumentare la quota di coloro che consumano alcol occasionalmente (dal 38,8% del 2006 al 43,3% del 2016) e che bevono alcolici fuori dai pasti (dal 26,1% al 29,2%).

Tra gli adolescenti diminuisce sensibilmente il consumo di alcolici (dal 29 al 20,4%) sia giornaliero (peraltro molto contenuto), sia occasionale, seppure con un andamento oscillante negli ultimi anni. Si beve soprattutto vino e birra, ma i giovani consumano aperitivi, amari e superalcolici. Beve vino il 51,7% della popolazione di 11 anni e più, mentre il 47,8% consuma birra e il 43,2% aperitivi alcolici, amari, superalcolici o liquori.

Stabili, rispetto al 2015, sono i comportamenti di consumo abituale eccedentario o di *binge drinking*, l'assunzione di più unità alcoliche diverse in un tempo molto limitato, che hanno riguardato 8 milioni e 643 mila persone (15,9% della popolazione e 25% dei consumatori).

Sono i giovani a bere di più fuori pasto almeno una volta la settimana. Nel consumo eccedono più frequentemente rispetto alle raccomandazioni del Ministero della Salute:

- gli ultrasessantacinquenni (36,2% uomini e 8,3% donne);

- i giovani di 18-24 anni (22,8% e 12,2%);

- gli adolescenti di 11-17 anni (22,9% e 17,9%).

La popolazione giovane (18-24 anni) è quella più a rischio per il binge drinking, frequente soprattutto durante momenti di socializzazione, come dichiara il 17,0% dei ragazzi (21,8% dei maschi e 11,7% delle femmine).

1.4. La delinquenza

Nel 2017 i dati sulla delinquenza minorile ci dicono che sono 1.430 minorenni e giovani adulti nei Servizi minorili residenziali:

- 6 nei Centri di prima accoglienza (CPA);
- 425 negli Istituti penali per i minorenni (IPM);
- 999 nelle Comunità (21 nelle comunità ministeriali, 978 in strutture private).

Lutenza in area penale esterna, in carico agli Uffici di servizio sociale per i minorenni (USSM), risulta costituita da minorenni e giovani adulti nella seguente posizione:

- 2.253 in messa alla prova;
- 487 in altre misure all'esterno;
- 4.154 in carico per indagini sociali e progetti di trattamento;
- 5.596 in altra situazione, ossia che hanno completato l'esecuzione della misura o per i quali l'Ufficio ha evaso la richiesta dell'Autorità Giudiziaria e che sono in attesa dell'udienza;

- 116 minorenni e giovani adulti in carico ai Centri diurni polifunzionali (CDP).

Complessivamente i minorenni e giovani adulti in carico agli Uffici di servizio sociale per i minorenni sono stati 20.466, il 35% dei quali preso in carico per la prima volta nel corso dell'anno ed il 65% in carico da periodi precedenti.

L'impegno prevalente del servizio sociale riguarda l'ambito della messa alla prova (27% nel 2017); minoritaria è l'attività svolta a favore dei soggetti in misura di sicurezza, sanzione sostitutiva e in misura alternativa alla detenzione (3,3%).

Con riferimento ai Servizi minorili residenziali, i dati di flusso evidenziano:

- 1.275 ingressi nei Centri di prima accoglienza;
- 1.837 collocamenti in Comunità;
- 1.057 ingressi negli Istituti penali per i minorenni.

Lutenza dei Centri di prima accoglienza è costituita prevalentemente da minorenni in stato di arresto e in misura minoritaria da minorenni per i quali è stato disposto un provvedimento di fermo o di accompagnamento. La maggior parte dei minori è dimessa dal Centro di prima accoglienza con l'applicazione di una misura cautelare (86%). Tra le misure cautelari il collocamento in comunità è la più applicata (40,6%), seguita dalla permanenza in casa (22,8%) e dalla custodia cautelare in IPM (22,8%); meno frequenti sono i casi in cui il giudice impartisce ai minorenni la misura delle prescrizioni (13,8%).

Con riferimento alle Comunità, i collocamenti disposti nell'anno 2017 sono stati 1.837 (esclusi i trasferimenti tra le comunità). I dati confermano l'utilizzo delle comunità sia per l'applicazione della specifica misura cautelare del collocamento in comunità (art. 22 D.P.R. 448/88) sia nell'ambito di altri provvedimenti giudiziari, soprattutto della messa alla prova.

Per quanto riguarda i detenuti negli Istituti penali per i minorenni, nel 2017 sono stati registrati 1.057 ingressi (trasferimenti esclusi).

Con riferimento ai reati, infine, la criminalità minorile è connotata dalla prevalenza dei reati contro il patrimonio; prevalgono, in particolare, i reati di furto e rapina, seguiti dai danneggiamenti, dalle ricettazioni e dalle estorsioni.

Per quanto riguarda i reati contro la persona prevalgono le lesioni personali volontarie, ma tra i minorenni sono frequenti anche le minacce, le violenze sessuali, le violenze private, le percosse e le risse.

Frequenti sono anche le violazioni delle disposizioni in materia di sostanze stupefacenti, la violenza e la resistenza a pubblico ufficiale e le falsità in atti e persone. Considerando oltre ai delitti anche le contravvenzioni e le sanzioni amministrative, si distinguono le violazioni delle disposizioni in materia di armi e quelle del codice della strada.

Gli *Uffici di Servizio Sociale per i minorenni* (USSM) intervengono in ogni stato e grado del procedimento penale, dal momento in cui, a seguito di denuncia, il minore entra nel circuito penale fino alla conclusione del suo percorso giudiziario; l'intervento a favore del minore viene avviato, su segnalazione dell'Autorità Giudiziaria, con la raccolta degli elementi conoscitivi per l'accertamento della personalità e per l'elaborazione dell'inchiesta sociale di base e prosegue con la formulazione del progetto educativo e con l'attuazione dei provvedimenti disposti dal giudice. I Servizi minorili residenziali sono:

- i *Centri di prima accoglienza* (CPA), che accolgono temporaneamente i minorenni fermati, accompagnati o arrestati in flagranza di reato dalle forze dell'ordine su disposizione del Procuratore della Repubblica per i minorenni; il minore permane nel Centro di prima accoglienza fino all'udienza di convalida, per un tempo massimo di novantasei ore; nel corso dell'udienza di convalida il giudice (GIP) valuta se esistono elementi sufficienti per convalidare l'arresto o il fermo e decide sull'eventuale applicazione di una delle quattro possibili misure cautelari previste per i minorenni (prescrizioni, permanenza in casa, collocamento in comunità, custodia cautelare);

- le *Comunità*, ministeriali e del privato sociale, che hanno dimensioni strutturali e organizzative connotate da una forte apertura all'ambiente esterno, in cui sono collocati i minori sottoposti alla misura cautelare prevista dall'art. 22 del D.P.R. 448/88 (collocamento in comunità); l'ingresso in comunità può essere disposto anche nell'ambito di un provvedimento di messa alla prova o di concessione di una misura alternativa alla detenzione o di applicazione delle misure di sicurezza; alcune Comunità sono annesse ai Centri di prima accoglienza;

- gli *Istituti penali per i minorenni* (IPM), in cui sono eseguite la misura della custodia cautelare e la pena detentiva; gli IPM sono concepiti strutturalmente in modo da fornire risposte adeguate alla particolarità della giovane utenza e alle esigenze connesse all'esecuzione dei provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria; l'attività trattamentale è svolta da un'équipe multidisciplinare, in cui è presente un operatore socio-educativo di riferimento stabile appartenente all'Amministrazione; le attività formative, professionali, culturali e di animazione sono effettuate in collaborazione con operatori di altri Enti e avvalendosi di associazioni del privato sociale e del volontariato; negli IPM è presente personale del Corpo di Polizia Penitenziaria adeguatamente formato al rapporto con l'adolescenza.

L'Amministrazione gestisce, inoltre i *Centri diurni polifunzionali* (CDP), Servizi minorili non residenziali per l'accoglienza diurna dei minori dell'area penale e di minori in situazione di disagio sociale e a rischio, anche se non sottoposti a procedimento penale; i CDP offrono attività educative, di studio, di formazione-lavoro, nonché ludico-ricreative e sportive.

La maggior parte dei minori autori di reato è in carico agli USSM ed è sottoposta a misure da eseguire in area penale esterna; la detenzione, infatti, assume per i minori di età carattere di residualità, per lasciare spazio a percorsi sanzionatori alternativi. Negli ultimi anni si sta assistendo ad una sempre maggiore applicazione del collocamento in comunità, non solo quale misura cautelare, ma anche nell'ambito di altri provvedimenti giudiziari, per la sua capacità di contemperare le esigenze educative con quelle contenitive di controllo.

L'utenza dei Servizi minorili è prevalentemente maschile; le ragazze sono soprattutto di nazionalità straniera e provengono dai Paesi dell'area dell'ex Jugoslavia e dalla Romania. La presenza degli stranieri è maggiormente evidente nei Servizi residenziali; i dati sulle provenienze evidenziano che negli ultimi anni alle nazionalità più ricorrenti nell'ambito della devianza, quali il Marocco, la Romania, l'Albania e i Paesi dell'ex Jugoslavia, tutt'ora prevalenti, si sono affiancate altre nazionalità, singolarmente poco rilevanti in termini numerici, ma che hanno contribuito a rendere multietnico e più complesso il quadro complessivo dell'utenza.

1.5. I minori da rintracciare

Il fenomeno dei minori "scomparsi" è oggetto di particolare attenzione da parte del Dipartimento della Pubblica Sicurezza che, negli ultimi anni, ne ha approfondito l'analisi, non solo sotto il profilo strettamente statistico, ma anche dal punto di vista sociale e di polizia giudiziaria, considerati gli indubbi rischi cui sono esposti i giovani fuori dall'ambiente socio-familiare.

In Italia si calcola che le persone scomparse nel 2016, come ci informa il Ministero dell'interno, sono circa 35.000, di questi i minorenni sono 21.240 (1.912 italiani e 19.328 stranieri). Tra le regioni è il Lazio la capolista di questa classifica: 7.089 casi, al secondo posto c'è la Sicilia (6.362), poi la Lombardia (3.562), la Campania (3.398) e la Puglia.

I dati sono evidenti, ci offrono una chiara fotografia delle difficoltà del minore di adattarsi ai normali canoni di convivenza civile.

Che cosa fare affinché il disagio non diventi disadattamento e si tramuti, in seguito, in devianza? Come agire per aiutare i giovani ad indirizzare la propria vita su binari saldi e positivi? La risposta più ragionevole di fronte ad un problema di tale portata risiede, a mio avviso, nella comprensione del fenomeno. Occorre capire i sentieri della vita problematica.

2. I sentieri della vita problematica

Molte ricerche in tutto il mondo si stanno occupando dei percorsi che condizionano la vita delle persone verso scelte e situazioni esistenziali problematiche e fortemente a rischio sul piano personale e sociale. I risultati di queste analisi non sempre risultano univoci, spesso portano a conclusioni anche discordanti. Mi sembra, però, che emerga una loro sostanziale concordanza circa gli elementi predittivi che condizionano la vita problematica di una persona in età evolutiva; essi si possono ricondurre a fattori *personali, familiari, socio-ambientali, scolastici*.

2.1. Fattori personali

Tra i fattori personali che concorrono a compromettere la vita delle persone possiamo annoverare quelli psicologici legati ad una situazione emotiva particolarmente fragile. I soggetti ansiosi, deboli, facilmente impressionabili, sono i più predisposti a vivere la propria esistenza con malessere, preoccupati sempre di mantenere un equilibrio individuale che permetta loro di superare le prove che la vita impone. «Gli studi condotti dagli anni '90 ad oggi hanno evidenziato come la presenza di disturbi psicotici aumenti da tre a quindici volte (a seconda degli studi) il rischio di mettere in atto comportamenti violenti (in particolare omicidi e tentati omicidi). Alcuni di questi studi, inoltre, hanno individuato come fattore aggiuntivo di rischio la presenza in comorbidità di abuso di sostanze o di un disturbo di personalità»⁵.

Anche l'iperattività e i problemi di concentrazione possono pregiudicare un adattamento della persona alle norme e ai compiti sociali del proprio ambiente di vita. «La caratteristica fondamentale del disturbo da deficit di attenzione/iperattività è una persistente modalità di disattenzione e/o di iperattività-impulsività che è più frequente e più grave di quanto si osserva tipicamente in soggetti ad un livello di sviluppo paragonabile»⁶. J.D. Hawkins⁷ riporta uno studio condotto in Svezia dal quale risulta che il 15% di ragazzi di 13 anni con problemi di concentrazione e disattenzione fu arrestato per aver commesso azioni delinquenti all'età di 26. Da questa ricerca risulta nettamente come i ragazzi che presentano queste difficoltà sono cinque volte più predisposti ad essere coinvolti in forme di devianza di individui senza queste caratteristiche.

L'aggressività è un altro fattore che può predire un comportamento a rischio nel futuro. Tutte le indagini⁸ effettuate hanno dimostrato una stretta correlazione fra episodi rilevanti di aggressività nell'infanzia e forme di disadattamento e delinquenza nell'età

⁵ Greco - Maniglio, 2007, p. 124.

⁶ DSM - IV - TR, 2001, p. 101.

⁷ Hawkins, 2000.

⁸ Cfr. Tolan - Gorman-Smith, in Loeber - Farrington, 1998, pp. 68-85; Pickett - Schmid - Boyce *et al.* 2002; Us Department Of Health And Human Services, 2000.

adulta. Farrington⁹ deduce da un suo studio al riguardo che quasi la metà dei bambini giudicati violenti per atti di aggressione fra i dieci ed i sedici anni, ha poi commesso azioni di crimine efferato entro i ventiquattro anni.

Infine, tra i fattori più studiati e che possono portare ad un effettivo coinvolgimento del singolo in azioni delinquenziali, possiamo citare tutte i comportamenti non eclatanti, ma predittivi di atteggiamenti delinquenziali se commessi in età minorile: il furto, il danno di proprietà, lo spaccio di sostanze stupefacenti, il comportamento sessuale molto libero e disinibito.

2.2. Fattori familiari

La crisi dell'istituzione famiglia è un dato di fatto: appare fortemente compromessa la sua capacità di educare e formare i giovani ad inserirsi senza problemi nella società, tanto che Ulrich Back¹⁰ parla della famiglia come di una "categoria zombie", non ritenendola più in grado di rappresentare il collante della società civile che aveva da sempre contraddistinto la sua azione nel passato. I precari equilibri interni, le molteplici rotture relazionali che la investono, le mediazioni continue che caratterizzano oggi la vita di coppia incidono negativamente sulla sua tenuta, riflettono uno stato di fatto che non può non avere conseguenze anche sul piano della gestione educativa.

La veloce trasformazione della nostra società, i ritmi lavorativi frenetici, i bisogni conoscitivi che la tecnologia impone e le conseguenze sul piano dell'aggiornamento continuo del proprio bagaglio culturale costringono i genitori ad una vita operativa che lascia sempre meno spazio alla cura educativa dei figli. Ne è testimonianza l'intenso sviluppo che hanno avuto negli ultimi anni le agenzie extrascolastiche che si occupano dei ragazzi al termine delle ore di lezione in aula. La vita dei bambini e degli adolescenti è sempre più "riempita" di impegni culturali, formativi e sportivi, lo spazio a disposizione per il gioco libero è sempre più ridotto, anche perché, contemporaneamente, la proposta di impegno scolastico è via via aumentata rispetto al passato. Spesso questi carichi di lavoro extrascolastico non sono dovuti a ragioni di tipo egoistico, come, ad esempio, colmare di impegni la vita dei figli per avere più tempo libero a disposizione, ma a motivi formativi molto validi legati al timore di non poter offrire ai propri bambini tutte le opportunità indispensabili per poter aver successo nella vita, alla consapevolezza di vivere in una società conoscitiva che richiede molto sul piano degli apprendimenti, la sensazione diffusa che la scuola non rappresenti più l'unica depositaria del sapere. Vi è, inoltre, l'esigenza di ricercare figure alternative sul piano educativo e proposte di impegno per i figli che possano ovviare all'assenza dei genitori per motivi lavorativi.

⁹ Farrington, 2000, p. 3.

¹⁰ Back, 2001.

La particolare situazione sociale e culturale odierna provoca, inoltre, innegabili difficoltà sul piano educativo, non facilmente gestibili anche dai genitori più consapevoli della propria azione e responsabili di fronte al futuro delle nuove generazioni. Spesso i problemi educativi che si presentano sono così complessi e particolari che difficilmente un papà ed una mamma sono in grado di agire con serenità. D'altronde raramente si attivano corsi davvero efficaci che possano offrire quel bagaglio di consapevolezza e competenza pedagogica indispensabile per riuscire a far fronte ai mille problemi educativi che la vita quotidiana presenta. Le norme civili e culturali in perenne mutamento, i canoni morali ed etici preda sempre più di attacchi irresponsabili da parte dei mass media e della propaganda pubblicitaria, i valori tradizionali che vengono sconvolti, le preoccupazioni economiche presenti nell'animo dei genitori favoriscono il disorientamento educativo diffuso, con conseguenze inevitabili sul piano della proposta formativa familiare. Molti padri e molte madri non sanno che cosa fare con i figli, non riescono più a capire i limiti della loro azione, quando è bene fermare il ragazzo o quando, invece, è corretto lasciarlo libero di decidere di propria iniziativa. Di rado si è sicuri del proprio comportamento educativo; le certezze presenti nell'animo dei genitori vengono stravolte continuamente e messe in discussione da chi, pur appartenendo allo stesso ambiente sociale, abbraccia altre linee pedagogiche. Si proibisce al proprio figlio il possesso di alcuni oggetti molto propagandati dalla pubblicità, come, ad esempio, i telefonini, ma poi a scuola i compagni di classe lo ricevono al loro compleanno senza difficoltà; si continua a proporre alla propria figlia di stare molto attenta alle proposte sentimentali e affettive da parte dei compagni e poi si scopre che il proprio vicino di casa già da tempo permette che il fidanzatino di sua figlia la frequenti molto assiduamente e con un rapporto già di tipo esclusivo. Non si vuole che i propri ragazzi rincasino tardi la sera, ma poi tutti i giovani escono dalle proprie abitazioni ad ore impossibili per chi lavora.

Emerge spesso negli atteggiamenti dei genitori una sorta di labilità educativa che li rende incapaci di assicurare i figli e di indirizzare i loro comportamenti: a volte si adottano atteggiamenti rigidi, a volte, invece, si allargano le maglie della rete educativa. Le regole e le norme che ogni famiglia adotta spesso sono così variabili da lasciare sconcertati i ragazzi, i quali giungono a concludere che una norma non ha valore in sé, ma è soggetta a stati emotivi molto volubili, a situazioni contingenti ed è bene agire per modificare a proprio vantaggio una regola educativa attraverso accorgimenti ed astuzie. D'altronde l'unitarietà d'intenti in famiglia non sempre si realizza; ciò che dice il padre può tranquillamente essere sconfessato dalla madre e viceversa. I ragazzi così imparano ad agire nelle pieghe di un clima educativo inconsistente, acquisendo sempre più la consapevolezza che la loro vita merita di essere vissuta aggiustando le situazioni e le norme a proprio beneficio, non riferendosi ad alcun valore se non a quello del proprio tornaconto.

Troppo spesso gli insegnanti e gli educatori sottolineano queste caratteristiche nei ragazzi: malizie, poca chiarezza morale, propensione ad aggirare le norme sociali, slealtà, insincerità.

Le ricerche di Patterson¹¹ confermano queste sensazioni e indicano l'incapacità educativa dei genitori come causa principale, giungendo ad enucleare gli atteggiamenti che sollecitano nei ragazzi i comportamenti sociali inadeguati:

- inconsistenza nelle regole che normano la vita educativa familiare;
- utilizzo di una disciplina rigida e coercitiva;
- sporadicità nei controlli della vita dei figli;
- limitata capacità nel risolvere le problematiche relazionali;
- basso livello nelle espressioni affettive;
- mancanza di attenzioni educative;
- assenza di rinforzi positivi per i comportamenti adeguati dei figli.

Sono solo dei piccoli flash sul "disagio" educativo che molti genitori vivono. La famiglia, al giorno d'oggi, è in crisi, la sua stabilità non è sinonimo di presenza educativa significativa; è senz'altro vero, però, che i problemi si accentuano enormemente quando la famiglia vive una lacerazione interna fra i genitori che si riflette inesorabilmente sul piano qualitativo della proposta educativa e sulla presenza affettiva degli adulti sui minori.

I dati¹² a nostra disposizione sono i seguenti:

- nel 2015 i matrimoni riprendono a crescere: si passa dai 189.765 matrimoni del 2014 ai 194.377 del 2015 (oltre 4.600 eventi in più);
- il rito è sempre, seppure in costante calo, quello religioso per il 54,7% dei matrimoni;
- al Nord e al Centro è il rito civile ad essere scelto nella maggior parte dei casi (58,1% nel Nord-ovest, 58,3% nel Nord-est e 53,2% nel Centro), nel Sud, invece, si tratta di poco più di un matrimonio su quattro (26,3%) e di circa uno su tre (33,0%) nelle Isole;
- a livello internazionale l'Italia risulta sempre essere uno dei paesi con la nuzialità più bassa, solo Portogallo e Slovenia hanno un quoziente di nuzialità inferiore a quello italiano;
- per quanto riguarda le separazioni legali, queste passano da 89.303 del 2014 a 91.706; le separazioni consensuali, come negli anni precedenti, sono in netta prevalenza rispetto a quelle giudiziali, e rappresentano l'82,2% del totale;
- i divorzi aumentano in misura marcata passando da 52.355 nel 2014 a 82.469 nel 2015; l'incremento è così consistente a causa dell'entrata in vigore a metà 2015 del "divorzio breve";
- nel volgere di vent'anni il numero medio di componenti in famiglia è sceso da 2,7 (media 1995-1996) a 2,4 (media 2015-2016);

¹¹ Patterson, 1997.

¹² Dati tratti dall'indagine conoscitiva ISTAT, *Popolazioni e famiglie*, 2016.

– sono progressivamente aumentate le famiglie unipersonali: dal 20,5% al 31,6%; mentre, le famiglie numerose – ovvero quelle con cinque o più componenti – hanno registrato un costante calo (dall'8,1% al 5,4%);

- quasi una famiglia su tre è dunque composta da una sola persona;
- le coppie con figli si attestano al 34,7% del totale delle famiglie; il valore massimo si osserva al Sud (39,9%), il minimo al Centro (31,1%). Seguono le coppie senza figli (il 20,5% delle famiglie), maggiormente diffuse nel Nord, ma meno presenti nel Mezzogiorno, e le famiglie di genitori soli – prevalentemente di madri sole – (9,7%);
- per quanto concerne le famiglie composte da due o più nuclei, queste rappresentano una percentuale piuttosto esigua (1,4%).

Il problema della famiglia lacerata esiste ed è grave. I figli subiscono le conseguenze delle separazioni e dei divorzi, di una vita relazionale che si deteriora, di un amore che si spegne e spesso dal conflitto che si accende fra i propri genitori. Non è corretto affermare che questo evento non porti a ricadute sul piano della vita affettiva e, quindi, sullo sviluppo psicologico e sociale dei minori. Con grande sofferenza, fatica, difficoltà i ragazzi riescono a metabolizzare il legame che si spezza, i rapporti che si logorano, le tensioni che si scatenano.

La composizione del nucleo familiare è uno dei fattori che sempre più spesso le ricerche associano alle problematiche di tipo personale. «I bambini che vivono in casa con solo un genitore o che hanno subito la separazione o il divorzio dei genitori sono più predisposti a mostrare una serie di problematiche emozionali e comportamentali, comprese quelle di tipo delinquenziale, rispetto a coloro che provengono da famiglie con entrambi i genitori»¹³. Le cause del malessere personale di molti ragazzi che vivono la separazione dei propri genitori sono evidenti, ma non riguardano solamente la realtà subita di un amore familiare che si lacera. Bisogna mettere in luce che questo evento porta delle inevitabili conseguenze sul piano della vita quotidiana dei ragazzi molto importanti per il loro equilibrio psico-sociale. Spesso la separazione e il divorzio impongono un cambiamento del luogo di residenza: si cambia casa, quartiere, si perdono le amicizie, i punti di riferimento sociale; si cambia scuola, si devono affrontare nuovi contatti, nuovi insegnanti. Tutto ciò non è né semplice da sopportare né ininfluente sul piano emozionale. Le condizioni finanziarie familiari mutano, la nuova situazione economica non permette di vivere come prima, anche i ragazzi devono fare la loro parte per non incrementare di problemi una condizione già molto pesante; la nuova situazione familiare, inoltre, impone nuove regole interpersonali, nuove norme di convivenza interna che occorre necessariamente equilibrare; anche gli stessi ragazzi sono chiamati a prendere posizione e ad adoperarsi affinché i momenti di crisi del genitore al quale sono stati affidati i figli siano superati senza ulteriori difficoltà.

¹³ Terence et al., *Family Disruption And Delinquency*, OJJDP, Washington, September 1999, p. 1.

Molti minori hanno la fortuna di passare indenni attraverso la separazione dei loro genitori, riuscendo in breve tempo a trovare un equilibrio interno in grado di proiettarli senza traumi nella vita; spesso questo è dovuto alla capacità del genitore con cui vive il minore di saper ricostruire un ambiente educativo sereno, alla sua saggezza, alla sua capacità di non aggravare una situazione di vita di per sé già molto pesante. Quando ciò non accade, possono sorgere problematiche personali e comportamentali anche molto gravi.

Fra i fattori familiari che maggiormente compromettono lo sviluppo educativo del bambino e il suo adattamento sociale, possiamo sottolineare la presenza, all'interno della famiglia, di figure parentali legate alla criminalità. Diversi studi indicano questo come un elemento di rischio fra i più importanti: Farrington¹⁴ sostiene che i ragazzi con un genitore che subisce un arresto per un crimine commesso entro il decimo anno dalla nascita, sono 2,2 volte più predisposti a compiere azioni delinquenti di coloro che non hanno genitori criminali.

2.3. Maltrattamenti familiari

Il problema dei maltrattamenti familiari è una realtà difficile da comprendere e da indagare; spesso emergono solamente le situazioni più eclatanti e sensazionali, come gli abusi sessuali. All'interno del nucleo familiare, invece, possono essere commesse azioni che rischiano di incidere negativamente sullo sviluppo del minore, anche se meno evidenti. Mi riferisco in particolare a tutte quelle forme di violenza fisica o di trascuratezza educativa che marchiano in modo indelebile la vita delle persone in via di sviluppo. Infatti, l'incapacità educativa dei genitori e le pratiche educative inadeguate sono direttamente correlate agli atteggiamenti problematici dei ragazzi.

Una vita familiare squilibrata senza volere favorisce l'assunzione di comportamenti antisociali o devianti. L'inconsistenza educativa familiare non solo non concorre a maturare nei figli quei comportamenti che regolano la vita sociale del cittadino: rispetto reciproco, cooperazione, attenzione ai diritti degli altri, ma spinge i ragazzi ad assumere proprio quegli atteggiamenti aggressivi e delinquenti che quei genitori vogliono limitare nei figli. Si riscontra che questi adulti adottano nei confronti dei propri bambini o dei propri ragazzi una disciplina basata quasi sempre sulle minacce e sulla violenza fisica. Le diatribe familiari vengono risolte, anche fra gli stessi genitori, con azioni prevaricatrici molto conflittuali, vince chi urla di più, chi si impone con la forza fisica, chi si fa rispettare non con le armi della ragione ma con la prepotenza. I ragazzi naturalmente così acquisiscono le medesime modalità relazionali che si adottano nel clima familiare, imparano a difendersi e a rapportarsi con gli altri con atteggiamenti assai violenti ed ostili.

¹⁴ Farrington, 1998, pp. 421-475.

Le sofferenze che un bambino può sopportare all'interno della famiglia possono essere molteplici e qui interessa poco ricordare crimini ed efferatezze, ciò che a noi preme evidenziare è come questi patimenti a stento vengono alla luce. Il soggetto stesso che li subisce di rado ne parla ai propri educatori, agli insegnanti; chi subisce l'abuso spesso crede che l'esperienza che vive fra le mura domestiche sia "normale".

In Italia, ogni anno, quasi mille bambini sono vittime di abusi sessuali: circa due al giorno. Ma nel 2016¹⁵ si è registrato un vero record: sono stati 5.383 i minori vittima di violenza, non solo sessuale; si tratta di circa 15 bambini ogni giorno. In sei casi su dieci si tratta di bambine. Un dato che segna un preoccupante +6% rispetto all'anno precedente. Sono state ben 1.618 (tre su 10) le vittime di maltrattamento in famiglia, per il 51% femmine, con un incremento del 12% rispetto all'anno precedente. È aumentato del 23% il numero di vittime minori di abuso di mezzi di correzione o disciplina (326 nel 2016), ovvero di percosse, sfociate nella necessità di cure ospedaliere o in una denuncia. Le vittime di violenze sui minori sono per lo più femmine: nel 2016 erano il 58%, percentuale che aumenta quando si tratta di reati a sfondo sessuale. Le bambine sono l'83% delle vittime di violenze sessuali aggravate, l'82% dei minori entrati nel giro della produzione di materiale pornografico, il 78% delle vittime di corruzione di minorenni, ossia bambine con meno di 14 anni forzate ad assistere ad atti sessuali. In calo rispetto al 2015 sono gli atti sessuali con minori di 14 anni (-11%), dove però le vittime sono ancora 366, per l'80% bambine, e la detenzione di materiale pornografico, che segna -12%, con 58 vittime, il 76% femmine.

Il tema dei maltrattamenti familiari è molto delicato, esiste il grave rischio di interpretare male alcuni atteggiamenti osservati nei genitori, ma soprattutto di giudicare in modo pericoloso anche fatti ed avvenimenti che a volte i minori riferiscono; tuttavia, a mio avviso, l'educatore che sospetta l'abuso o la violenza ha il dovere di intervenire informando le autorità competenti per segnalare ciò che ha notato. Come sostiene Frederick Rivara¹⁶, «noi abbiamo imparato moltissimo circa gli effetti degli abusi su bambini ed adolescenti» e questo postula il nostro intervento. Le conseguenze dei maltrattamenti e degli abusi familiari possono essere difficilmente mitigati, nonostante gli approcci educativi e riabilitativi corretti; le ricerche al riguardo, infatti, mostrano come gli adolescenti che subiscono abusi fisici nella loro infanzia in seguito presentino problematiche psicologiche e comportamentali molto accentuate¹⁷ e preoccupanti, sottolineando la correlazione evidente¹⁸ che esiste fra maltrattamento fisico o sessuale e rischio di depressione, cadute nella spirale delle sostanze stupefacenti e precarietà di salute che le vittime presentano nel giro di pochi anni.

¹⁵ Dati Interforze del 2016, elaborati nel Dossier della campagna Indifesa di Terre des Hommes (6/a edizione).

¹⁶ Rivara, 2002, p. 1.

¹⁷ Lansford - Dodge - Pettit - Bates - Crozier - Kaplow, 2002.

¹⁸ Diaz - Simantov - Rickert, 2002.

3. Fattori ambientali

Negli Stati Uniti d'America molti studi riferiscono il nesso tra fattori ambientali di vita e comportamenti violenti.

La povertà è uno degli elementi più studiati per la sua stretta relazione con le azioni devianti. Se parliamo di povertà ci inoltriamo in un sentiero molto difficile da determinare, «la povertà può essere definita secondo una pluralità di accezioni tra loro anche molto diverse: si parla di povertà assoluta e relativa, di quasi povertà o di povertà estrema. Ancora, ci si riferisce alla povertà come fenomeno multidisciplinare, complesso soggettivo e quant'altro. Insomma, la povertà rappresenta effettivamente un fenomeno di difficile definizione, anche se, nonostante tutte le implicazioni che essa comporta, la sua essenza rimane sempre la sua quantificazione economica»¹⁹. In Italia dalle statistiche ISTAT si evince che nel 2016, sotto la soglia di povertà si collocano 1 milione e 619mila nuclei familiari residenti, per più di 4 milioni e 742mila persone, mentre sarebbero quasi 12 milioni, il 20% totale della popolazione, le persone in condizione di rischio/vulnerabilità economica.

La povertà porta con sé i germi del disagio e del disadattamento che aggrediscono facilmente le persone coinvolte. La famiglia che non ha un sostegno economico sufficiente ha meno occasioni per inserirsi in un contesto socio-culturale avanzato come il nostro, la scarsa scolarità, che inevitabilmente coinvolge i suoi membri, condiziona ad una vita lavorativa e culturale di marginalità. La deprivazione culturale degli ambienti di vita, la ristrettezza economica dei nuclei familiari, i quartieri e le abitazioni ubicate in contesti privi di servizi e fortemente degradati, sono fra gli elementi predittivi alla delinquenza messi più in evidenza²⁰ unitamente alla prossimità e la familiarità con persone adulte che vivono in una diffusa illegalità.

Bisogna, però, stare molto attenti a non generalizzare il problema, poiché, se è vero che inadeguate azioni educative familiari possono contribuire a rendere difficili ed a volte irreversibili i comportamenti problematici dei ragazzi, è altrettanto vero che non sempre i genitori ne sono consapevoli. Alan McEvoy, sostiene che «è pericoloso concludere che i comportamenti educativi delle famiglie deprivate culturalmente, non siano volte a ricercare il benessere dei figli. Spesso questi genitori credono che gli atteggiamenti autoritari e coercitivi siano necessari per proteggere i loro figli»²¹. Di fronte ad un mondo così ostile e pericoloso, vivendo in ambienti e quartieri dove l'illegalità è diffusa, in cui la delinquenza è "norma", questi genitori ritengono necessario proteggere i propri ragazzi con un atteggiamento educativo restrittivo e spesso violento, pensando in tal modo di renderli "forti" sul piano caratteriale, insegnando loro a difendersi dalle aggressioni con le aggressioni, dalle violenze con l'uso della forza

¹⁹ Caritas Italiana - Fondazione Zancan, 2000, p. 227.

²⁰ Elliot *et al.* 1989; Van Dusen - Mednick, 1983.

²¹ A. McEvoy, 2000, p. 4.

fisica, dalla delinquenza con i sotterfugi e le doppiezze delinquenti. Emerge così una spirale maturativa ed educativa dannosa dove il ragazzo subisce violenza per apprendere a difendersi da essa e conseguentemente agisce con la prepotenza per riuscire ad imporsi nella vita.

4. Sentieri lineari e percorsi molteplici

Abbiamo visto i fattori predittivi della devianza: sono molteplici e complessi; difficilmente possono essere riferiti ad una sola causa precisa, spesso le condizioni di vita personale e familiare si intrecciano con esperienze sociali e scolastiche pesanti, in cammini di vita complicati e difficili da decifrare, sicché anche per un occhio esperto diventa arduo intravedere il tradizionale iter che dal disagio porta al disadattamento e, quindi, alla devianza.

Occorre fare una riflessione su questo iter. È certamente progressivo e si esprime all'inizio in un comportamento poco grave per poi evolversi in un atteggiamento più preoccupante. In un certo senso riflette una concezione patologica del sintomo: la manifestazione meno fastidiosa della malattia precede sempre la manifestazione più inquietante. Anche le ricerche al riguardo hanno sempre offerto il dato che il disagio esistenziale può evolversi in forme più marcate di disadattamento personale fino ad arrivare, nelle espressioni più eclatanti, a comportamenti delinquenti estremi.

Barbara Tatem Kelley e i suoi collaboratori²² propongono una visione dell'iter evolutivo del comportamento problematico che certamente trova riscontri oggettivi nella realtà e che indica un differente modello di osservazione. Essi sono partiti da una ricerca approfondita sull'età di insorgenza del comportamento a rischio²³ per ricavare un modello di sviluppo del comportamento problematico a mio avviso rispondente alle necessità di un educatore che desidera comprendere la questione (v. schema riportato a pagina 102).

La proposta è di considerare lo sviluppo del comportamento difficile non seguendo più un modello unitario di sviluppo, ma introducendone un altro, sempre sequenziale e progressivo, ma multiplo, in cui il comportamento a rischio viene osservato alla luce di tre sentieri, tre percorsi principali in grado di chiarire meglio l'evoluzione della condotta difficile.

²² Kelly *et al.*, 1997.

²³ Loeber *et al.*, 1993.

SEQUENZA DI ETÀ DI INSORGENZA DEL COMPORTAMENTO DEVIANTE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15



I tre percorsi ipotizzati sono i seguenti:

- il conflitto d'autorità;
- il comportamento problematico nascosto;
- l'atteggiamento problematico manifesto.

La figura riportata a pagina 103 può adeguatamente illustrare il modello.

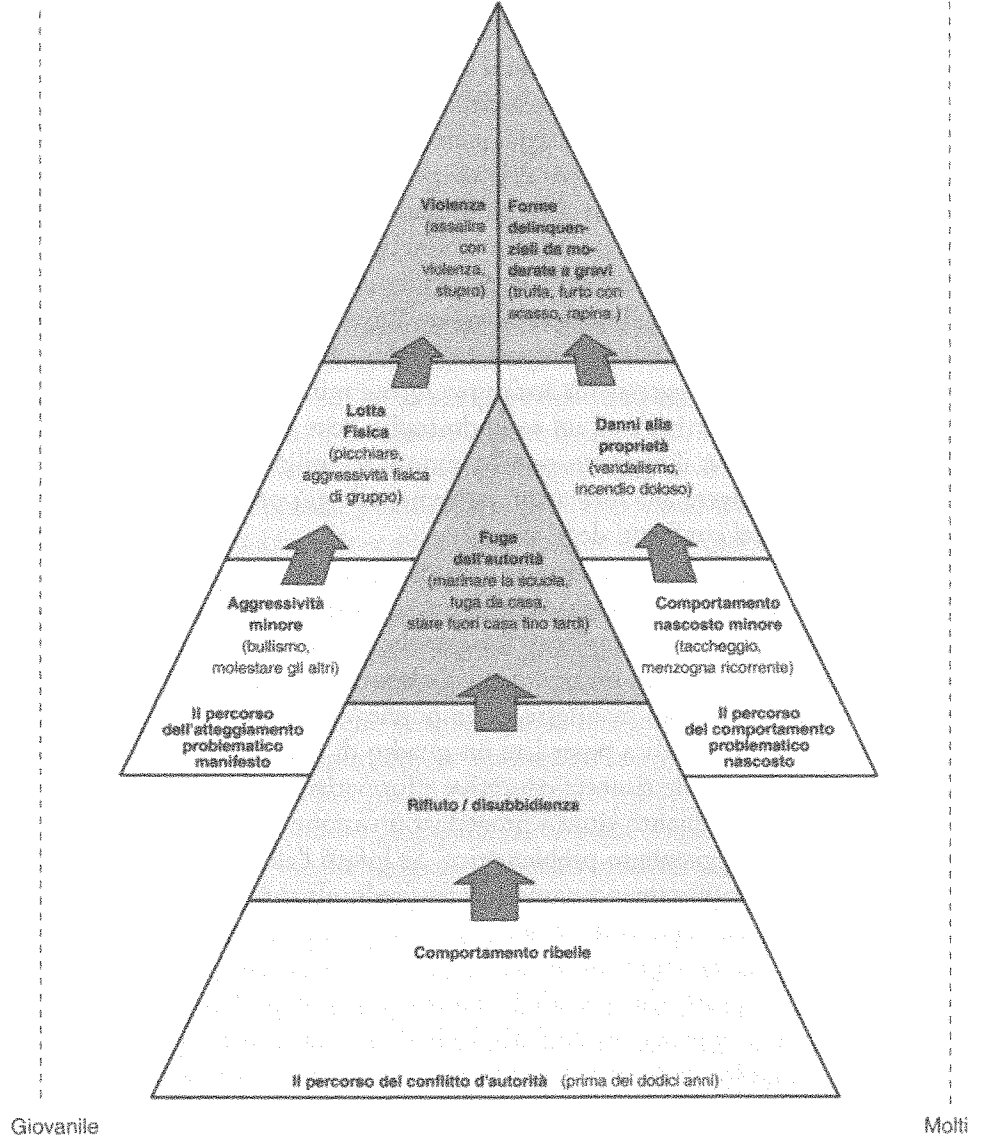
Come possiamo notare, i tre percorsi si evolvono progressivamente in tre tappe chiarificatrici di comportamenti problematici.

ETA' IN CRISI MANIFESTA

% ragazzi

Adulta

Pochi



Il primo è il sentiero denominato *conflitto d'autorità*. È un atteggiamento che emerge nel soggetto prima dei dodici anni e che si evolve in questa sequenza: inizia con il comportamento ribelle generalizzato, refrattario ad ogni controllo da parte dell'adulto, si evolve in un secondo stadio con atteggiamenti di sfida palese all'autorità, come atti di rifiuto e disubbidienza marcata e nella sua manifestazione più preoccupante, può ma-

turare un terzo stadio dove la fuga dal controllo dell'autorità raggiunge forme tipiche di comportamenti a rischio come il marinare la scuola, fuggire di casa, stare costantemente fuori dal proprio tetto familiare fino a tardi.

Il secondo sentiero è quello delle *azioni nascoste* e comprende i comportamenti problematici meno eclatanti, più celati, ma non meno preoccupanti. Il primo stadio è quello delle azioni nascoste minori, come l'uso della menzogna e i piccoli furti, chiaro segno di malessere. Il pericolo è che tali atteggiamenti si sviluppino in un secondo stadio che richiede un salto di qualità in negativo del comportamento, con azioni chiaramente rivolte a danneggiare la proprietà altrui o comunitaria, o con atti vandalici e teppistici. Il secondo sentiero può terminare con un altro stadio ben più pericoloso, dove la condotta è chiaramente deviante con forme serie di delinquenza: rapine, furti con scasso, frodi.

Il terzo sentiero è quello delle *azioni manifeste*, dove il comportamento del soggetto difficilmente sfugge agli occhi degli attenti osservatori. Si parte con il primo stadio in cui il soggetto esprime l'aggressività attraverso forme minori, come l'importunare gli altri, o il bullismo, per arrivare ad un secondo stadio dove il modo di agire aggressivo si evolve in forma attiva: il soggetto non ha timore ad utilizzare la forza fisica contro le persone, fino a giungere alla forma comportamentale più preoccupante che è quella della violenza pura nei confronti degli altri.

Mi pare molto interessante prendere in considerazione l'ipotesi dei tre percorsi verso la devianza appena presentata. Essa ci offre una chiave interpretativa della condotta problematica certamente più completa e forse anche più utilizzabile dagli educatori attenti agli atteggiamenti dei loro ragazzi. Avere a disposizione un modello di riferimento utile per interpretare le azioni manifeste, i comportamenti nascosti e quelli riottosi nei confronti dell'autorità, significa possedere un quadro di riferimento considerevole per non commettere errori nelle risposte educative e formative. Il modello presentato può essere valido, inoltre, in quanto aiuta a progettare un'azione formativa in grado di prevenire o risolvere l'atteggiamento problematico. Se infatti l'allievo si incammina lungo un percorso dove i comportamenti nascosti sono predominanti, in cui i piccoli furti, le bugie, le manovre sotto coperta sembrano prendere il sopravvento, è molto importante intervenire immediatamente sul piano educativo e formativo progettando risposte educative (di rete, incontri interpersonali, coinvolgimento familiare, ecc.) in grado di bloccare il sentiero intrapreso e ricondurre l'allievo su strade meno pericolose. Il modello presentato è molto interessante, in secondo luogo, anche perché sollecita gli educatori a non prender alla leggera i segnali dei ragazzi risolvendo ogni cosa con la tipica risposta inefficace: «va bene, è vero il ragazzo disubbidisce, ha atteggiamenti aggressivi, non fa firmare le note... ma non preoccupiamoci... crescendo maturerà». Il modello è adeguato perché ci obbliga a prendere in considerazione seriamente ogni segnale, ogni atteggiamento del soggetto problematico, valutandolo in prospettiva futura.

I fattori scolastici nell'educazione del soggetto problematico

La scuola non è certamente la causa scatenante delle problematiche sociali, affettive e umane degli allievi. Queste sono da ricercarsi al di fuori di essa, e con ciò riprendiamo un concetto che Giuseppe Vico¹ ha da sempre evidenziato: non possono essere additate alla vita scolastica il disagio, il disadattamento e la devianza, le sofferenze più o meno nascoste dei ragazzi, il malessere personale che condiziona la vita degli alunni.

È pur vero, però, che occorre prendere atto delle responsabilità dell'istituzione scolastica qualora non riesca a far fronte alle difficoltà di un allievo contribuendo, a volte, ad acuirne i problemi con la sua azione e le sue regole. «Le scuole mietono i raccolti della povertà, della deprivazione e dell'abuso. Esperienze scolastiche inadeguate incrementano le sofferenze degli studenti, quando invece idonee esperienze scolastiche potrebbero contribuire a risolverle»².

Sono sempre più convinto che la scuola possa fare molto; i fatti dimostrano che i risultati si vedono, e sono importanti, se un ragazzo incontra un'agenzia formativa in grado di comprendere i suoi bisogni, intenzionalmente predisposta ad accettare la sfida di un impegno educativo arduo e dispendioso sul piano umano e personale, capace di impostare una progettazione pedagogica e didattica innovativa basata su solide basi relazionali. Il soggetto problematico ha bisogno di educazione, ha necessità di incontrare persone capaci di proporgli una prospettiva affascinante, un impegno umano ricco di ideali e di orizzonti positivi. Troppo spesso vive le sue esperienze con adulti che purtroppo non esercitano quell'aiuto effettivo ed efficace che la sua condizione richiede. L'ambiente relazionale intorno a lui sovente è inadeguato, incapace di rappresentare quel rifugio pedagogico a cui appoggiarsi nei momenti tristi e bui della propria esistenza. Non di rado le sue difficoltà si acquiscono in famiglia: i suoi genitori, quando sono presenti, non sono in grado di accompagnarlo nella vita quotidiana, di stargli veramente vicino illuminando la strada, camminando a fianco a volte senza parlare, ma indicando sempre la vera realtà, la verità di un'esistenza che si deve basare su pilastri solidi e stabili,

¹ Cfr. Vico, 1979.

² Long.- Morse, 1996, p. XIV.

atti a sopportare gli urti violenti di una società in perenne cambiamento. Si tratta di sostegni che devono essere collocati profondamente nel terreno della vita fin dai primi anni in cui il soggetto viene al mondo: l'amore nei confronti del prossimo, il rispetto per la natura e l'ambiente, la fiducia negli altri, la stima di sé, il rispetto delle regole, l'impegno personale, la volontà di migliorarsi.

La scuola può colmare le lacune di un'esperienza educativa inadeguata ed aiutare il minore a sollevare il capo per guardare l'orizzonte vero di un'esistenza che merita di essere vissuta su determinate direttive, su valori che liberano le potenzialità personali verso traguardi personali a volte insperati. L'istituzione scolastica è in grado di lenire le ferite di un'esistenza colma di disagi e sofferenze, possiede le competenze per risolvere molti dilemmi umani e personali dei propri allievi. Gli specialisti dell'educazione al proprio interno, gli insegnanti capaci, riescono con la loro azione e la loro voglia di aiutare i ragazzi a trovare spesso le chiavi giuste per entrare nei loro cuori ed aprire le porte alla risoluzione delle problematiche.

È certamente vero, però, che tutto ciò non sempre si realizza. Gli allievi difficili stanno diventando per i docenti un peso da sopportare, un fardello che occorre scaricare al più presto. Molti insegnanti, sfiduciati da anni di duro lavoro e di poche soddisfazioni professionali ed economiche, mostrano di vivere il loro quotidiano operare in modo molto asettico, privo di ardore pedagogico, povero di prospettive operative affascinanti, vuoto sul piano progettuale, nell'incapacità di sollevarsi ed affrontare con nuove iniziative didattiche i diversi problemi che emergono fra gli alunni. L'intenzionalità educativa di questi docenti si tramuta così in un'assunzione di ruolo che pone in cima ai propri interessi "l'istruzione" e relega "l'educativo" in secondo piano, quasi fosse un'appendice insignificante. Andare in classe e pensare esclusivamente che il proprio compito sia solo quello di istruire nel migliore dei modi, significa già di per sé emarginare molti minori. Non si possono trasmettere nozioni e contenuti programmatici senza tener conto che gli allievi – per apprendere e per essere motivati all'impegno personale scolastico – hanno bisogno di incontrare non un semplice istruttore, ma un educatore. Hanno necessità di relazionarsi con un vero insegnante, che sia in grado di interpretare correttamente i loro atteggiamenti per proporre i contenuti su altre basi dove l'esperienza scolastica emerga come esperienza educativa totale, ricca di rapporti umani veri, colma di rispetto reciproco, di semplicità, di positività, in cui il soggetto educando viva un benessere personale fondato sulla consapevolezza che colui che insegna non solamente "istruisce", ma aiuta a vivere.

1. I fallimenti personali a scuola

Purtroppo, la scuola italiana spesso è inadeguata ad affrontare e risolvere le problematiche di molti suoi allievi. I dati sui percorsi accidentali provano un malessere che tocca moltissimi ragazzi della popolazione scolastica italiana.

I percorsi accidentali sono tutte quelle esperienze scolastiche che si discostano da un corso di studi regolare, come le bocciature, l'interruzione del corso di studi, il trasferimento ad un altro tipo di scuola.

Il quadro è molto preoccupante³: in Italia la dispersione scolastica arriva al 17,6%, sono circa 700 mila gli studenti che dovrebbero frequentare la scuola ma che a causa di molteplici ragioni non la frequentano più; il dato aumenta al Sud Italia, dove è al 22,3%, mentre al Centro-Nord si attesta intorno al 16%. Se paragoniamo questa situazione con quella degli altri Paesi lo sconforto che ci assale è grande. Nell'Unione Europea la percentuale della dispersione arriva in media al 14,1%, in Germania è al 10,5%, in Francia all'11,6%, nel Regno Unito al 13,5%. Giustamente l'Unione Europea è molto sensibile al problema; infatti, ha inserito il tema della riduzione della dispersione tra i cinque obiettivi principali della Strategia Europa 2020 e che fa seguito al pacchetto decennale per la crescita e il lavoro in cui si auspica di ridurre al 10 per cento la quota di *early school leavers*, ossia dei giovani europei che smettono di studiare dopo la scuola secondaria di primo grado.

Se analizziamo i dati⁴ a disposizione ricaviamo che:

- un ragazzo su tre abbandona la scuola statale superiore italiana prima del dovuto;
- quasi 3 milioni sono gli studenti italiani iscritti alle scuole superiori statali che non hanno completato il corso di studi;
- nel 2014 i ragazzi che hanno abbandonato gli studi della scuola secondaria superiore sono 167mila, pari al 27,9 per cento. Di questi, 69mila si ritirano dopo il primo anno, 22mila dopo il secondo, 39mila dopo il terzo e 37mila prima dell'ultimo anno;
- il 15 per cento dei ragazzi italiani nell'anno scolastico 2013-14 ha deciso di non frequentare più la scuola dopo il primo biennio delle superiori;
- le percentuali di abbandono mutano tra i vari indirizzi scolastici. Negli istituti professionali quattro studenti su dieci lasciano i banchi prima del quinto anno, a fronte di circa due su dieci dei licei classico e scientifico. Anche gli indirizzi artistici hanno un tasso di abbandono molto alto: il 35%;
- il problema della dispersione è comune in tutte le regioni italiane; si passa da regioni come l'Umbria e le Marche dove circa l'80% degli studenti termina il quinquennio delle superiori, a regioni come la Sicilia, la Sardegna e la Campania dove il dato arriva a poco più del 60%;
- In 10 anni hanno abbandonato la scuola secondaria superiore statale ben un milione e 800 mila studenti;
- la questione riguarda anche il Nord come ben evidenzia il dato che in Lombardia abbiamo il 29,8% di allievi che non terminano la scuola superiore, seguita dalla Toscana con il 28,4% di ragazzi che lasciano le aule scolastiche;

³ L. d'Alonzo, 2016.

⁴ Miur, Focus "La dispersione scolastica" 2013. Dossier "Dispersione" di Tuttoscuela 2015.

- il numero delle bocciature è impressionante: gli ultimi dati pubblicati dal MIUR ci dicono che i non ammessi all'anno successivo sono stati oltre 318 mila (5° anno escluso) su 2.108.146 alunni complessivi, pari al 15,1%, con una dispersione complessiva del 28%, segno innegabile di correlazione fra bocciature e abbandoni;

- si calcola, inoltre, che in Italia i giovani che non studiano e non lavorano (*not in education, employment or training*) siano oltre due milioni, circa il 24% dei giovani tra i 15 e i 29 anni. Una quota significativamente superiore a quella media del 15,9% dell'Unione europea.

Il discorso sui percorsi accidentali è molto importante perché indicativo di uno stato di disagio e di malessere personale che può compromettere seriamente lo sviluppo di maturazione della persona. Già di per sé l'insuccesso scolastico è un problema serio nella nostra società. Non è affatto vero che chi fallisce a scuola potrà affermarsi nella vita: purtroppo ci troviamo a vivere in un mondo sempre più esigente e in continua evoluzione sul piano del sapere.

2. L'importanza dell'esperienza scolastica

La nostra società offre sempre meno spazio a coloro che non riescono ad adattarsi ai canoni di un progresso che in tutti i campi sembra inarrestabile. Il lavoro è diventato un bene preziosissimo che occorre inseguire e tutelare con il massimo impegno; le esigenze produttive obbligano le persone ad uno sforzo individuale sul piano dell'aggiornamento continuo: chi non riesce, con costanza e tenacia, ad alimentare periodicamente il proprio bagaglio conoscitivo professionale rischia, in poco tempo, di essere relegato ai margini del progresso economico e civile. Occorre sapere tanto, occorre sapere troppo al giorno d'oggi e il tempo impiegato per acquisire "nuovo sapere" si è notevolmente innalzato, tanto che emergono forti preoccupazioni per coloro che non riescono ad adattarsi ai normali carichi di lavoro "conoscitivo" che la società richiede. Sono poche le attività lavorative che non richiedono questo impegno, di solito sono i lavori più umili e più duri sul piano fisico, quelli meno retribuiti. Viviamo in una realtà in cui le conoscenze acquisite devono essere completamente rivisitate nell'arco di pochi anni, ma questo aggiornamento continuo del sapere è possibile solamente se l'individuo ha acquisito i prerequisiti culturali ed intellettivi idonei.

Innanzitutto, occorre possedere una buona base culturale per poter capire e tenersi aggiornati: chi non legge e non sa utilizzare le reti informatiche, chi non naviga in internet, non può pensare di tenersi ancorato ad una realtà che muta sempre più velocemente le proprie conoscenze. Occorre sapere molto bene la lingua inglese per poter reperire dalle reti le informazioni, le notizie, non solo, ma occorre possedere un bagaglio di esperienza personale piuttosto elevato per poter dirigere la propria attenzione sulle cose davvero importanti. I linguaggi dell'informazione stanno diventando sempre più "settari", specialistici, e per essere compresi pretendono il possesso di chiavi di lettura

ed interpretative molto raffinate, in accordo con l'intensa specializzazione del sapere attuale. È difficile comprendere tutto ciò che sta accadendo sotto i nostri occhi, ma è soprattutto sempre più complesso riuscire a capire ciò che il proprio settore di riferimento operativo e lavorativo ha intrapreso dal punto di vista dell'innovazione. La globalizzazione sociale dell'economia, oramai inarrestabile, obbliga tutti ad un impegno sul piano della conoscenza e dell'apprendimento: la competizione sta diventando europea e, direi, mondiale. Anche il piano della sfera personale è molto sollecitato. Non basta avere e possedere le capacità culturali per poter muoversi in questo mondo, occorre anche mettere in campo una volontà individuale non comune per soddisfare queste esigenze di formazione permanente. L'uomo moderno è costretto a sopportare carichi di lavoro intellettuale che presuppongono un'alta maturità personale. Lo stress che si accumula per restare al passo con le novità, i tempi di lavoro dilatati e le necessità dell'apprendimento continuo, lasciano sempre meno spazi per una vita familiare ed affettiva distesa. È difficile mantenere un equilibrio personale di fronte alle richieste della nostra società, si torna a casa stanchi ed incapaci di offrire ai propri cari l'aiuto indispensabile per procedere uniti, in famiglia, nel cammino quotidiano.

Di fronte a tali esigenze emerge un grosso problema: il sapere, la conoscenza e la maturità personale assumono una rilevanza mai riscontrata in passato, ma questi aspetti sono offerti dalla scuola e raramente si riescono ad acquisire fuori di essa. Certamente l'extrascolastico ha avuto una crescita molto alta a scapito dell'istituzione formativa tradizionale, ma le basi della nostra cultura personale e della nostra maturazione si formano a scuola, e questo è tanto più vero se pensiamo agli individui più deboli della nostra società: le persone con disabilità o gli allievi problematici.

È su di essi che le nostre preoccupazioni si focalizzano, poiché rischiano effettivamente di essere emarginati, di essere esclusi dalla società, e relegati ai confini di un mondo che non riescono a capire ed affrontare. Se i soggetti con disabilità, di fronte a questa realtà, hanno perlomeno il sostegno affettivo e morale di molti che lottano con dedizione per rendere questa società sempre più disponibile e attenta ai loro bisogni, il soggetto problematico, a causa proprio della sua condizione, delle sue peculiarità, corre il pericolo di non trovare nessun appoggio. Si capiscono la disabilità, il deficit ma non si comprende invece una persona potenzialmente senza difficoltà che vive, però, la sua esistenza con disagio, cadendo magari in situazioni di disadattamento e di devianza assolutamente non accettate dalla società moderna.

L'importanza dell'esperienza scolastica è quindi lampante, anche perché tutte le ricerche evidenziano una forte correlazione fra comportamenti problematici, devianti e malessere scolastico. Se prendiamo in considerazione i fatti di cronaca che hanno sconvolto il nostro Paese negli ultimi anni, con i minori coinvolti in efferate azioni delinquenziali, osserviamo quale comune denominatore l'esperienza scolastica negativa vissuta da coloro che hanno commesso simili delitti.

L'enorme mole di ricerche nel campo della devianza minorile conferma questo dato. Nei minori gli insuccessi nelle performance scolastiche sono quasi sempre collegati ad

atteggiamenti disadattati o delinquenti, mentre esperienze scolastiche positive, successo scolastico e performance brillanti negli apprendimenti sono correlati a situazioni personali e comportamentali serene. È certo però che si possono ottenere degli evidenti risultati positivi, anche sul piano del comportamento problematico, quando si riescono a predisporre appropriati interventi formativi capaci di incrementare il rendimento scolastico.

A stento, però, la scuola riesce a proporre ai ragazzi difficili dei percorsi formativi in grado di fronteggiare le loro inadeguatezze. Spesso i problemi dei ragazzi non solo non vengono risolti, ma si acquisiscono durante l'esperienza di insegnamento-apprendimento.

Quali sono le ragioni?

3. *Le ragioni dei problemi scolastici*

Il motivo principale è che il comportamento problematico è difficilmente comprensibile. L'atteggiamento di sfida palese, il disturbo continuo in classe, l'aggressività manifesta non possono essere gestiti adeguatamente a scuola se non se ne capiscono le ragioni. È necessario comprendere per intervenire, è fondamentale interpretare correttamente i linguaggi verbali e non verbali degli allievi problematici se vogliamo aiutarli, è basilare mettersi in un atteggiamento ermeneutico volto a sondare in ogni istante le ragioni di un comportamento complesso. È questo il primo passo per lavorare in modo adeguato con il soggetto difficile; se la scuola non si pone in una condizione di apertura all'altrui realtà, se gli insegnanti restano troppo ancorati alle pur giuste rivendicazioni professionali e non spalancano il loro cuore lasciandosi coinvolgere dalla vita del ragazzo problematico, con fatica si potranno ottenere risultati. Di contro si proseguirà ad emarginare una grande fetta di popolazione minorile italiana spingendola fuori dalla scuola e consegnandola nelle mani di una società poco propensa ad ascoltare gli altrui bisogni e spesso incapace di comprendere la differenza fra il vero bene ed il vero male, preda così della delinquenza e della sopraffazione.

La relazione è infatti il nodo principale attorno al quale si giocano in modo impressionante i destini delle persone, anche dei ragazzi problematici. Quando essi incontrano lungo la loro strada adulti capaci di capire i loro bisogni, fortemente predisposti a coinvolgersi nella loro vita, allora le realtà cambiano. Stiamo parlando di allievi che normalmente sfuggono alle sollecitazioni educative, alle attenzioni, ma raramente le rifiutano se capiscono l'autenticità di un atteggiamento educativo, l'assenza di secondi fini. Ogni persona ha bisogno degli altri ed i ragazzi difficili hanno bisogno più di tutti di sperimentare una relazione educativa forte ed intensa sul piano umano; spesso non sono abituati ad essere cercati, ad essere oggetto di attenzioni da parte di un adulto, quindi necessitano di tempo per adattarsi ad una situazione che per loro è anomala, ma raramente, alla fine, rifiutano di costruire un rapporto, una relazione educativa con una persona che ha autorità e che viene riconosciuta come tale.

I fallimenti scolastici con questi allievi avvengono quando la relazione insegnante-alunno si costituisce in modo inadeguato, quando le antipatie personali emergono da atteggiamenti non verbali appena accennati ma non per questo meno forti sul piano comunicativo. Il soggetto problematico sa di essere antipatico nei suoi atteggiamenti, sa che la sua azione disturbatrice induce il docente ad una reazione contraria e più marcata sul piano disciplinare; nonostante ciò, però, non riesce a trattenere la sua energia e il suo irrefrenabile stato emotivo lo porta a disinteressarsi delle conseguenze. Spesso, infatti, con tali comportamenti vuole sondare il terreno educativo, desidera capire se l'insegnante che gli sta di fronte è davvero capace di interessarlo oppure è come gli altri, tutto teso a mantenere l'ordine e la disciplina in un clima formativo dove non riesce ad esprimersi ed in cui l'insuccesso è fortemente probabile. Quando poi capisce che il docente in questione non è in grado neppure di condurre un'ora di insegnamento, allora la sua sete di protagonismo, di risultati positivi, sfocia in un desiderio di successo che purtroppo trova una sua via di uscita nell'atteggiamento prevaricatore, nel comportamento maleducato, nella sfida palese per l'autorità imposta e non accettata.

I fallimenti scolastici con questi allievi avvengono soprattutto per l'incapacità degli insegnanti di farsi rispettare sul piano umano, per la loro inadeguatezza nel gestire un gruppo classe. La scarsa abilità educativa di molti docenti, il turn over annuale delle cattedre, la limitata continuità dell'insegnamento che si verifica soprattutto nei centri scolastici più a rischio sul piano disciplinare, non favoriscono l'esperienza scolastica di molti allievi difficili. Bisogna aggiungere, inoltre, che occorre una preparazione adeguata ed una marcata esperienza educativa per poter fronteggiare determinate situazioni a rischio; la scarsità dei mezzi economici a disposizione, l'insufficiente formazione degli insegnanti nei confronti delle tematiche pedagogiche speciali, la tradizionale stentata propensione dei docenti a lavorare in gruppo, fanno sì che raramente si riesca a fronteggiare con successo le situazioni comportamentali problematiche.

È necessaria una preparazione specifica, non è possibile al giorno d'oggi arrivare in classe senza aver approfondito tematiche educativo-didattiche delicate e complesse come quelle che stiamo affrontando. L'arte dell'insegnamento deve fondarsi su una solida preparazione pedagogica basata inevitabilmente sulle questioni concernenti la diversità ed il disagio minorile e giovanile.

4. *Le componenti negative da evitare*

Le esperienze effettuate in questi anni e le ricerche pubblicate nel campo dell'educazione dei soggetti problematici indicano chiaramente gli aspetti che condizionano negativamente le loro esperienze scolastiche.

1. *La relazione "distante" con l'allievo problematico.* Molto si gioca sul piano personale; come abbiamo sottolineato, non si possono ottenere risultati con questi soggetti se non coinvolgendosi pienamente in una relazione educativa piena e globale. Può fare ben

poco l'insegnante che pretende rispetto e risultati salendo in cattedra e facendo lezione in modo tradizionale, mantenendo le distanze dai ragazzi, pensando solamente che il suo compito sia quello di istruire. Le barriere che tale docente erige nei confronti degli alunni non gli permettono né di comprendere le situazioni personali particolarmente complesse, né i bisogni degli allievi.

2. *Mancanza di successo.* Ogni uomo, per realizzarsi, ha bisogno di sentirsi persona valida e capace, in grado di affrontare il mondo in modo costruttivo. Si diventa adulti in questa società, si raggiungono ruoli professionali elevati, si formano nuclei famigliari dopo un lungo cammino, a volte tortuoso, spesso difficile, costellato da molte fermate, da insuccessi e rallentamenti. Tali momenti si superano solamente se gli esiti positivi che punteggiano l'esperienza personale alimentano la fiducia e l'autostima, se i risultati proficui superano di gran lunga quelli negativi, se, come sostiene Atkinson⁵, l'orgoglio di riuscita permea la nostra vita. L'allievo problematico, invece, sperimenta per lo più il fallimento in classe e ciò gli conferma di essere una persona poco capace, poco valida. I risultati negativi che costellano fin dai primi anni della scuola primaria la sua esistenza, sono vissuti come un chiaro segno di inadeguatezza, la stessa che vede riflessa nei giudizi dei propri educatori. La conseguenza di tutto ciò è il rifiuto dell'esperienza scolastica, essendo essa fonte di sofferenza e frustrazione.

3. *Valutazione punitiva.* Il sistema scolastico tradizionale basa il suo funzionamento su una valutazione che definiamo *punitiva*: "se studi e mi ripeti la lezione avrai il premio finale del bel voto, se non ti impegni sarai punito con un voto negativo". Purtroppo, moltissimi docenti impostano il loro insegnamento su queste direttive; infatti, impiegano parecchio tempo per valutare gli allievi: interrogazioni giornaliere, frequenti interrogazioni periodiche e verifiche scritte. Il tempo utilizzato per la valutazione è spesso maggiore di quello impiegato per l'insegnamento. Tutto ciò è l'estrema conseguenza di un metodo scolastico basato su premi e punizioni, il voto positivo è il premio e quello negativo è la punizione. Per impegnare e sollecitare gli allievi, cioè, si imposta la vita scolastica su una motivazione estrinseca tutta tesa a scoraggiare il comportamento negativo su basi repressive. Il soggetto difficile raramente si adatta a questa impostazione didattica, poiché non riesce a trovare gli agganci necessari di tipo comunicativo e relazionale, per un effettivo impegno scolastico.

4. *Modello didattico tradizionale.* Le modalità didattiche adottate a scuola hanno una grande importanza nel favorire l'insorgere negli allievi di istanze personali capaci di sollecitarli all'apprendimento. Le esperienze di questi anni ci dicono, tuttavia, che alcuni modelli didattici non funzionano con gli allievi problematici; uno di questi è certamente quello di tipo tradizionale: *lettura del brano, breve spiegazione, studio e apprendimento*

⁵ Atkinson, 1973.

a casa. Con questo modello è irragionevole pensare che un soggetto "difficile" possa modificare il proprio comportamento. Se a scuola non si "costruisce" l'apprendimento insieme agli allievi, se la partecipazione richiesta è semplicemente di tipo uditivo e mnemonico, se il soggetto deve leggere, ascoltare la spiegazione del docente e stare il più possibile tranquillo dietro un banco, se deve apprendere tutto a casa studiando e approfondendo da solo i contenuti della lezione che al mattino ha sentito in classe, è plausibile ritenere che gli allievi difficili, ma direi gli allievi più deboli, non riescano ad ottenere risultati positivi.

5. *Aspettative basse.* Gli ambienti educativi meno adatti a condurre in porto positivamente con i minori i processi di insegnamento-apprendimento, sono quelle agenzie formative, quelle scuole, che non hanno adeguate aspettative nei confronti dei propri allievi. È molto importante possedere attese elevate per le esperienze che si intendono proporre, non solamente perché esiste un effetto pigmalione⁶ che condiziona l'esperienza educativa, ma anche perché avere attese nei confronti degli alunni difficili significa inevitabilmente impostare l'azione educativa su basi intenzionali propositive, significa riporre fiducia nel soggetto, nelle sue potenzialità, nella sua voglia di iniziare un valido cammino formativo. Significa, soprattutto, comunicare al ragazzo problematico la nostra volontà di impegnarci con lui, di stare attenti alle sue esigenze, di coinvolgerci nella sua vita, perché gli esiti che scaturiranno da questa sinergia saranno così significativi che lo appagheranno e ci soddisferanno pienamente.

6. *Atteggiamento indulgente.* Esiste un altro fattore che rende il ruolo delle aspettative molto importante in educazione speciale, ed è il *rigore*. Colui che ha alte aspettative nei confronti dei propri allievi vive con serietà il proprio lavoro e, attraverso ciò, comunica all'allievo difficile l'importanza del processo formativo intrapreso. L'insegnante che mostra costanza nell'impegno personale, consapevolezza dei compiti programmati e rigore nel perseguire gli obiettivi educativo-didattici prefissati, non si concede ripensamenti e atteggiamenti equivoci. Troppo spesso i ragazzi problematici falliscono nelle esperienze scolastiche proprio perché, incontrando un ambiente formativo poco esigente ed eccessivamente tollerante nei loro confronti, capiscono subito lo scarso investimento personale e la povertà di aspettative dei loro insegnanti. In sintesi, quando un educatore è poco esigente e tollera gli atteggiamenti inadeguati dell'allievo senza fornirgli feedback educativi, quando non importa raggiungere l'obiettivo programmato, quando il clima educativo è inconsistente e permissivo, il soggetto si rende conto che la considerazione nei propri confronti è scarsa; tutto ciò lo demotiva e lo spinge ad adottare comportamenti inadeguati e scorretti.

7. *Pratiche marginalizzanti.* L'allievo problematico rifiuta di essere trattato diversamente dagli altri, non accetta i percorsi individualizzati, desidera stare in classe, vuole

⁶ Cfr. Rosenthal - Jacobson, 1979.

fare quello che in aula viene proposto. Le esperienze effettuate in questi anni mettono in evidenza il disagio di questi allievi che si tramuta spesso in rifiuto palese quando avvertono nella proposta educativa dei propri insegnanti una qualche volontà di esclusione. Essi capiscono molto bene la situazione, sono abituati a carpire immediatamente i significati delle proposte dall'ambiente circostante. Anche i lavori di gruppo, se non impostati con attenzione, rischiano di tramutarsi in un boomerang negativo per l'insegnante quando la proposta didattica non richiede un impegno operativo a tutta la classe sulle *performance* che il programma scolastico prevede, ma sia un mezzo per camuffare programmi meno impegnativi. La disparità viene vissuta in modo sfavorevole anche quando l'insegnante in classe si rivolge ai ragazzi per affrontare una riflessione sul contenuto presentato con domande chiarificatrici rivolgendosi per i quesiti più complessi agli allievi più capaci e per quelli insignificanti o di scarsa importanza, invece, si preferisce coinvolgere il soggetto problematico. Questi intuisce il sottile gioco e si pone in una condizione ostile di fronte alle proposte, facendo emergere gli atteggiamenti di rifiuto e l'indisciplina come espressione di malessere. Per accettare una distinzione nel percorso formativo l'allievo difficile ha bisogno di intraprendere un cammino relazionale significativo con il proprio educatore, ha bisogno di fidarsi di lui e della sua proposta, ma soprattutto occorre che si adotti in classe la differenziazione didattica come metodologia di insegnamento di base abituale: «una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti»⁷.

8. *Pratiche coercitive disciplinari.* Mantenere la disciplina, per molti insegnanti, rappresenta davvero un problema: nonostante il proprio impegno, riescono con fatica ad instaurare un clima di classe sereno e rispettoso delle esigenze di tutti, anche di quelle dell'insegnante e vivono con apprensione il momento dell'intervento disciplinare, volto ad interrompere l'atteggiamento inadeguato dell'allievo in classe. Il soggetto difficile è scarsamente gestibile nelle sue provocazioni, spesso esaspera e induce l'insegnante ad intervenire pesantemente. Le azioni disciplinari più utilizzate in questi casi sono quelle di tipo repressivo con un iter progressivo: si inizia con il richiamo verbale, si prosegue con le note, si arriva all'espulsione per punizione dalla classe e, nei casi più eclatanti, alla sospensione dalle attività scolastiche. Ci sono poche prove che supportano l'efficacia di queste sanzioni, mentre abbiamo indicatori sicuri che non servono ad educare un allievo difficile; anzi, inaspriscono i suoi atteggiamenti inadeguati e lo sollecitano ad assumere un ruolo di deviante che con difficoltà è poi possibile modificare. Le azioni disciplinari coercitive rompono il legame educativo, lacerano i rapporti interpersonali fra insegnante ed allievo difficile, costringono il minore a prendere sempre più le

⁷ L. d'Alonzo, 2016b, p. 47.

distanze dal mondo scolastico e lo demotivano enormemente ingenerando quell'astio nei confronti della scuola che lo costringe ad abbandonare il circuito formativo. Sono pienamente d'accordo con McEvoy quando asserisce che «se noi desideriamo modificare gli atteggiamenti devianti ed incrementare l'impegno scolastico, dobbiamo trovare i modi per tenere i ragazzi a scuola»⁸. Troppo spesso adottiamo azioni disciplinari volte unicamente a tagliare ogni rapporto educativo con l'allievo difficile, ma egli ha bisogno della scuola, non può crescere e maturare le sue potenzialità ai margini di essa; egli ha necessità di educazione, di incontrare persone competenti in grado di offrirgli tutto ciò che la sua condizione richiede.

9. *Team docente non collaborativo.* Fra i fattori che più incidono negativamente nei processi formativi con i soggetti problematici possiamo sicuramente annoverare la scarsa collaborazione nel team docente. È assai difficile che l'allievo difficile possa trovare un ambiente formativo adatto se non esiste un'effettiva collaborazione educativa fra gli insegnanti, ma anche tra i dirigenti scolastici. La classe non è una monade isolata e gli allievi che si riuniscono in un ambiente formativo come l'aula non sono una variabile indipendente dalla vita generale dell'istituzione scolastica. Il gruppo classe sopporta le conseguenze di un'impostazione generale del lavoro che è compito esclusivo dei professionisti che agiscono in campo educativo. I ragazzi subiscono gli effetti delle relazioni interpersonali fra i docenti: se i componenti di un team non vivono un forte legame sul piano degli ideali educativi, se con difficoltà riescono a dialogare sul programma, se sono rari i momenti di confronto sul lavoro svolto o sulle prospettive progettuali future, le conseguenze negative sono sicure. In un clima scarsamente collaborativo gli operatori educativi raramente riescono a coinvolgersi pienamente nel lavoro didattico e sono soprattutto gli allievi problematici a non trovare quegli agganci educativi importanti per la propria condizione. Infatti, gli insegnanti che non instaurano forti legami unitari con i colleghi scelgono quasi inconsciamente di vivere il loro lavoro in modo molto distaccato, asettico, privo di calore umano, così importante in educazione speciale. I soggetti difficili notano forse prima degli altri compagni le incongruenze interne al team docente, riescono a capire le difficoltà comunicative, sono maestri nel navigare fra le pieghe di un'impostazione formativa che nulla ha di unitario e condiviso. In un gruppo docente lacerato, i messaggi dei vari insegnanti sono diversi, gli ideali divergono, le regole disciplinari variano, le proposte sono scollegate, ogni docente è un mondo a sé che deve essere affrontato e superato. L'allievo problematico non trova, così, un ambiente educativo idoneo, in grado di proporre processi formativi coerenti impostati su una programmazione condivisa e su una proposta pedagogica in cui la quotidianità didattica si coniughi con un'idealità educativa partecipata e perseguita da tutti.

⁸ McEvoy, 2000, p. 10.

5. La questione demotivazionale nel soggetto problematico

Nell'educazione dei soggetti con esigenze speciali la motivazione rappresenta un aspetto determinante tanto da condizionarne la sua maturazione. Essa, infatti, influenza la vita dell'uomo in ogni sua azione: la scelta di attivarsi in un determinato compito dipende dalla motivazione personale, il grado di impegno per portare a compimento una mansione è ispirato dalla motivazione, l'energia personale che viene impiegata per raggiungere una meta è sollecitata dalla motivazione.

Gli educatori sono consapevoli del potere che essa esercita nei processi formativi, il successo o il fallimento della loro azione dipende molto dalla capacità di attivare interesse e partecipazione negli educandi, dalla loro abilità nel suscitare la loro voglia di fare. Ciò assume connotazioni e significati nuovi, tanto che esiste in tutte le agenzie educative un'emergenza motivazionale: assai raramente si incontrano ragazzi che accettano le proposte senza difficoltà e con prontezza rispondono ai doveri, che non necessitano di continue sollecitazioni all'impegno personale e intervengono con entusiasmo alle attività che ogni esperienza formativa propone. Anche nelle realtà educative extrascolastiche, come, ad esempio, quelle sportive, il problema demotivazionale è presente e condiziona tutto il lavoro formativo; gli educatori del movimento e gli allenatori impiegano molte energie per persuadere i ragazzi che solo un impegno serio e costante può dare i suoi frutti e che i risultati ed i successi nello sport li ottengono solo le persone in grado di procedere nel tempo con volontà e con la capacità di sopportare le inevitabili monotonie di un lavoro individuale o di gruppo che costa fatica. Molti soggetti, infatti, abbandonano facilmente questi gruppi, non riuscendo a sopportare i carichi di lavoro ed i ritmi operativi.

Come motivare i ragazzi? Che strategie adottare per cercare di interessarli alle proposte didattiche?

Le ricerche sulla motivazione scolastica hanno apportato un grande contributo alla chiarificazione dei problemi motivazionali, riuscendo a delineare dei percorsi di riflessione formativa su cui costruire il nostro tragitto metodologico e didattico.

Il primo percorso è quello relativo al ruolo dei bisogni. Non è possibile ignorare l'enorme importanza che essi rivestono nell'attivazione personale; infatti, l'uomo «è un animale pieno di esigenze e raramente raggiunge uno stato di completa soddisfazione salvo per un tempo breve. Quando un desiderio viene appagato, un altro viene fuori a prendere il suo posto. Quando questo è soddisfatto, ne viene fuori ancora un altro, ecc. Una caratteristica dell'essere umano, lungo tutta la sua vita, è che egli desidera sempre qualcosa»⁹. Non solo, ma in questo continuo ed incessante impegno nel soddisfare i suoi bisogni, l'uomo agisce non in maniera inconsulta, preda solo dei propri desideri, ma seguendo delle priorità. I bisogni primari di mancanza, quelli *fisiologici*, di *sicurezza*, di *appartenenza e amore*, di *stima*, sono molto potenti tanto che condizionano in modo assoluto le scelte personali e non è

⁹ Maslow, 1992, p. 68.

possibile pensare di soddisfare i bisogni secondari di crescita, quelli di *autorealizzazione*, di *conoscenza* ed *estetici*, senza aver prima esaudito i bisogni primari di mancanza.

Ogni insegnante deve tener presente questi aspetti e proporre attività formative che l'allievo possa svolgere perché pronto e maturo per soddisfare bisogni più elevati, come quelli di tipo culturale. Ma se un ragazzo vive una situazione personale ed affettiva deprivata, in cui la sua sete di sicurezza e di amore cancella ogni altro bisogno, è irrealistico pensare che possa essere motivato all'impegno scolastico. Ne deriva l'orientamento metodologico di capire, prima di presentare qualsiasi contenuto d'apprendimento, se il soggetto è pronto ad accogliere la proposta formativa, o se, invece, il suo status personale gli preclude ogni possibilità di impegno. Se ciò fosse vero, è inopportuno ritenere superfluo un nostro intervento, ma è assai importante che l'educatore imponi il suo lavoro non sul piano istruttivo ma su quello pedagogico, aiutando il soggetto a superare le difficoltà personali con un'accoglienza personale e con un clima ambientale che crea benessere ed accettazione.

Un altro potente bisogno dell'uomo è di aver successo, come s'è detto; basti qui ricordare ciò che asseriscono i ricercatori: «sono necessari compiti alla portata degli allievi, non semplici, in quanto possono demotivare, ma "sfidanti" in grado di provocare una reazione positiva dell'allievo. Inoltre, tali attività non devono essere competitive: infatti, se il ragazzo demotivato si accorge di essere coinvolto in un'azione competitiva, si corre il rischio che abbandoni fin da subito l'impegno. È necessario saper valorizzare i risultati positivi del soggetto e minimizzare quelli negativi»¹⁰.

Le proposte formative devono essere presentate, perciò, in modo da entusiasmare il soggetto con piccoli indizi, con spiegazioni, con anticipazioni cognitive, così da fargli percepire l'esito finale alla sua portata. Raggiungere il risultato significa non perdere la reputazione la quale «è prodotta dall'insieme di dati, diretti e indiretti, che si sono accumulati nell'ambiente sociale nel corso del tempo. È certamente strutturata da quanto una persona fa, ma anche dalla continua rielaborazione di questi dati che ha luogo ogni volta che parliamo delle nostre azioni: sia noi sia gli altri, infatti, forniamo un'interpretazione dei dati di recente acquisizione, tentando di collocarli all'interno del modello che abbiamo formato con quelli fino a quel momento immagazzinati ed elaborati»¹¹. Di conseguenza il giudizio che gli altri hanno su di noi è molto importante perché concorre a creare e maturare un'autostima personale basata sulla nostra reputazione.

Ogni persona in pratica agisce, opera, si attiva per gestire una propria immagine da presentare al resto del mondo, ma se l'universo formativo per il soggetto problematico è la scuola, è logico mettere in conto che egli si impegnerà per gestire la propria reputazione con i compagni e con gli insegnanti. Molti comportamenti demotivati sono riconducibili al problema della reputazione, in quanto l'allievo difficile per non andare incontro a vergognose esperienze negative può essere disposto a tutto, anche ad aggredire una

¹⁰ L. d'Alonzo, 2017a, p. 82.

¹¹ Emler - Reicher, 2000, p. 171.

realtà potenzialmente minacciosa per una visione di sé positiva. Ecco allora le reazioni inconsulte, gli atti gravemente indisciplinati che, a volte, emergono imprevedibili durante l'esperienza educativa. Questi comportamenti, spesso, hanno la loro origine nelle dinamiche relazionali e sociali di classe dove ciò che al ragazzo difficile interessa mettere in evidenza, non è tanto il contenuto didattico acquisito, quanto il significato sociale del risultato raggiunto che va ad incidere sulla sua stima, sull'immagine adeguata di sé.

Oltre a queste reazioni aggressive, possiamo riscontrare, nelle dinamiche educative di classe, altri tipici comportamenti, meno pericolosi ma altrettanto indicativi, come gli atteggiamenti disonesti: copiare durante una verifica, mentire per non aver studiato, costringere i propri compagni di banco a passare i compiti non realizzati.

Il ragazzo difficile, pur di salvaguardare una propria reputazione, è capace di agire anche con atteggiamenti più ambigui: guardare volontariamente negli occhi l'insegnante mentre spiega, annuire frequentemente ad ogni sua affermazione, offrirsi volontario per qualche incombenza, comportamenti questi atti a comunicare un interesse ed una partecipazione che in realtà non esistono, con lo scopo di accattivarsi la fiducia dell'educatore e dell'insegnante per non subire ulteriori smacchi alla sua immagine.

Il ruolo della reputazione è in stretto rapporto con i significati e le ragioni che il soggetto problematico si crea circa gli accadimenti personali e sociali della vita.

Ogni persona, per avere un rapporto maturo con la realtà, deve comprendere le cause delle vicende vissute. È molto importante riconoscere, ad esempio, le vere ragioni dei nostri successi e dei nostri fallimenti, poiché solamente un giudizio realistico circa le cause che condizionano i risultati nella vita può indurci a comprendere e a modificare in meglio il nostro comportamento.

Addossare a sé stessi e al fatto di non avere studiato bene la ragione di una valutazione negativa o di un fallimento è positivo, mentre spostare le responsabilità dell'insuccesso ottenuto sul docente o sugli altri è certamente negativo. Nel primo caso il ragazzo potrà modificare il proprio atteggiamento impegnandosi maggiormente nelle attività di approfondimento e nello studio; nel secondo caso, invece, l'allievo non modificherà affatto il proprio comportamento ritenendolo perfetto e pensando che siano gli altri a dover cambiare. Spesso il soggetto difficile possiede un *locus of control* esterno¹², la concezione cioè di ogni soggetto circa le cause delle proprie vicende personali, ed è molto difficile fargli capire le proprie responsabilità.

Senza questo riconoscimento realistico delle vicende sociali e personali non è possibile alcuna maturazione. È necessario, perciò, impostare un'azione formativa attenta e paziente, in cui l'educatore non si stanchi mai di affrontare con l'allievo difficile la questione della relazione esistente fra azione e risultato, fra atto e conseguenza, fra causa ed effetto. Il dialogo su questo tema deve essere continuamente alimentato e proposto all'allievo, perciò è molto importante invitarlo ad effettuare frequenti autovalutazioni;

¹² Cfr. Rotter, 1954; Weiner, 1980.

le verifiche settimanali o periodiche sono un ottimo mezzo per educare il ragazzo difficile a comprendere le ragioni della vita ed il fatto che ogni uomo dirige se stesso ed è in prima persona responsabile degli accadimenti sociali vissuti. Anche il risultato negativo in sé è uno strumento per indurre il soggetto ad una riflessione significativa. Di fronte ad un esito non positivo, l'insegnante può arrivare ad un confronto educativo sereno allo scopo non certo di mortificare il soggetto, ma per indurlo a ripercorrere le fasi ed i fatti che lo hanno sviato dal raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

La comunicazione del voto non deve, inoltre, caricarsi di significati morali, l'insufficienza è solo ed esclusivamente un'informazione, e non un giudizio morale negativo sulla persona. Il momento del voto può essere un fatto educativo importante perché informativo circa la strategia e la via più sicura per evitare ulteriori problemi futuri.

Un altro percorso di riflessione formativa riguarda l'importanza che riveste in pedagogia speciale la motivazione intrinseca.

Gli allievi possono essere sollecitati alla partecipazione anche predisponendo opportuni incentivi e premi esterni in grado di attivare la loro volontà di acquisirli: il motorino in dono per fine anno, il cellulare in regalo per una pagella positiva, i soldi offerti per un bel voto ecc. Con gli allievi problematici tutto ciò non funziona; raramente i premi esterni, gli incentivi programmati, le ricompense organizzate metodicamente dal docente rappresentano una reale fonte motivazionale. Anzi, esiste nella cosiddetta "motivazione estrinseca" il grave rischio che il soggetto difficile rifiuti di impegnarsi proprio perché si sente *obbligato e controllato* nella propria azione, nella libertà di decidere della propria vita in prima persona.

Il premio, la ricompensa – se progettati preventivamente allo scopo di modificare l'atteggiamento dell'educando e non vissute come naturale esplosione di gioia dell'educatore per un risultato ottenuto dall'allievo – sono in effetti una sorte di controllo sociale. Con questi allievi è, importante, piuttosto l'attivazione intrinseca e favorire la maturazione di istanze motivazionali personali, proprie, legate ad un processo di autoconsapevolezza individuale capace di riconoscere il valore in sé di un impegno scolastico di valore. Il soggetto problematico, infatti, per modificare la sua posizione personale, assai refrattaria ad ogni impegno nell'apprendimento, ha bisogno di decidere autonomamente di abbracciare l'avventura educativa. Ciò è talmente vero che Edward Deci¹³, uno dei maggiori studiosi di motivazione intrinseca, ritiene fondamentale che l'educatore abbia ben presente tre bisogni che, se soddisfatti, possono favorire un corretto sviluppo della motivazione intrinseca: di autodeterminazione, di relazione e di competenza.

Ogni persona avverte un notevole impulso a governare autonomamente la sua vita e vive con disagio le situazioni in cui deve sottostare ai voleri altrui. È un bisogno conaturato nell'uomo quello di decidere della propria esistenza e delle proprie scelte ed è molto importante, perciò, cercare di favorire nei nostri allievi il soddisfacimento di

¹³ Cfr. Deci, 1975; Deci - Rian, 1985.

questa necessità anche a scuola dove, invece, viene facilmente frustrata poiché chi decide cosa fare, chi scandisce i tempi d'apprendimento e i momenti delle relazioni sociali non è l'allievo. Gli studi¹⁴ al riguardo ci indicano come sia urgente permettere che i nostri alunni siano chiamati a partecipare sempre più alla vita della comunità scolastica. Bisogna cercare di coinvolgerli con gradualità e metodo a tutti i livelli, dalla definizione di regole di convivenza in classe alla programmazione settimanale delle attività, dalle verifiche da adottare ai criteri valutativi che occorre impostare.

In secondo luogo, occorre tener presente il bisogno di relazione. L'uomo è un essere sociale che necessita degli altri per vivere e maturare. Man mano che l'individuo cresce si afferma sempre più l'esigenza di appartenere ad un gruppo, di entrare in relazione con compagni e con amici. La scuola come ambiente sociale offre molte opportunità formative in grado di rispondere al bisogno di coinvolgimento nella vita comunitaria. D'altronde si opera meglio e si agisce con più energia in un ambiente dove ci si sente a proprio agio, accettati dagli altri, cercati ed amati dai propri simili. Gli insegnanti stessi lavorano con migliori risultati se si trovano ad operare in un team dove si vive con rispetto e si attua un'effettiva collaborazione.

Infine, per un corretto sviluppo motivazionale intrinseco è necessario soddisfare il bisogno di competenza. Per la crescita della motivazione interna occorre che gli insegnanti cerchino il più possibile di non frustrare il bisogno dell'allievo di essere riconosciuto come persona abile e capace. Ognuno ha necessità di percepirsi soggetto di valore, in grado di affrontare i compiti e gli apprendimenti scolastici e, quindi, il mondo intero con fiducia nei propri mezzi e nelle proprie potenzialità. La fiducia in sé stessi è una delle più grandi conquiste cui la persona è chiamata nel corso degli anni a maturare e molto dipende da come l'individuo vive le sue esperienze scolastiche. La motivazione intrinseca è frutto di un lungo processo personale che si accresce quotidianamente nel confronto diretto con il mondo e, quindi, con la scuola; essa non può affermarsi se il soggetto vive continue esperienze scolastiche negative e insuccessi cocenti, se legge negli occhi degli insegnanti e dei compagni rimandi sfavorevoli e svalutanti. Di fronte a continui feedback di questo tipo e ad un'esperienza scolastica che riflette sull'allievo una visione di sé priva di valore, è logico che il soggetto cerchi delle alternative in grado di incrementare il suo bisogno di competenza. Molti dei comportamenti problematici in classe hanno origine proprio dal bisogno di potersi affermare; ecco allora che l'intemperanza, la provocazione, la reazione maleducata possono essere il frutto dell'esigenza di percepirsi capace di affrontare il mondo con decisione.

L'uomo ha bisogno dell'ossigeno per vivere, ma anche di soddisfare il bisogno di competenza. Lo stesso Bandura¹⁵, nella sua teoria socio-cognitiva, insiste proprio sul valore delle competenze, delle performance. Per costruirsi un'adeguata visione di sé, per costruirsi un senso di autoefficacia personale significativo, ogni individuo e, quindi,

¹⁴ d'Alonzo, 2016b.

¹⁵ Cfr. Bandura, 1977, 1997.

ogni alunno ha bisogno di confrontarsi con compiti operativi dove i risultati positivi siano frequenti ed importanti. Non solo le *performance* svolgono, per Bandura, questo compito, ma anche le persuasioni verbali che l'allievo può ricevere dagli insegnanti contribuiscono a costruire una visione di sé efficace, così come i processi imitativi che ogni individuo mette in atto osservando gli altri e che sono certamente da non sottovalutare a scuola. Non bisogna trascurare, inoltre, l'importante ruolo che giocano gli stati emotivi: le emozioni, le ansie, le paure del soggetto di fronte all'esperienza quotidiana. Le proposte educativo-didattiche devono essere vissute, quindi, in modo molto sereno dagli allievi; occorre evitare che il soggetto viva con preoccupazione e malessere l'esperienza scolastica, i compiti da svolgere, le verifiche periodiche, le richieste quotidiane che spesso divengono fonte di inquietudine e di disagio. Se vogliamo far sì che i nostri alunni maturino una motivazione intrinseca significativa, è necessario che la vita scolastica diventi un campo affascinante da sperimentare e non un'esperienza da cui occorre difendersi.

6. La gestione del soggetto problematico in classe

Non è semplice gestire l'allievo difficile in gruppo, non è facile condurre una classe al cui interno convivono allievi che vivono un malessere personale e sociale accentuato e soggetti motivati e ben disposti all'apprendimento. D'altronde nessuno può pensare di effettuare un mestiere senza conoscere i requisiti indispensabili per affrontarlo con qualità ed efficacia. In Italia, però, raramente si parla delle competenze necessarie per condurre in modo significativo una classe, quasi mai si affronta la questione negli aggiornamenti professionali e nella formazione degli insegnanti.

Questo è un grave errore, in quanto la capacità di gestione della classe è uno dei fattori che più condizionano la vita educativa e l'esperienza scolastica degli allievi. A nostro avviso, è il vero problema della scuola italiana. Infatti, il motivo per cui i percorsi accidentali dei ragazzi sono così numerosi è dovuto al fatto che oggi i docenti sono sempre più in difficoltà di fronte ad un gruppo classe assai pesante da condurre. La crisi dell'insegnamento è dovuta anche al fatto che molti con fatica riescono ad insegnare, in quanto tanto tempo e parecchie energie vengono impiegate per creare e mantenere un clima educativo proficuo per l'apprendimento. È sempre più gravoso imporsi con autorità, l'atteggiamento di certi ragazzi è talmente al di fuori delle regole normali di civile convivenza che spesso non si hanno più strumenti a disposizione per condurre in porto una lezione. Il turbamento che pervade molti docenti di fronte ai fallimenti nella conduzione dei processi formativi e didattici in classe è alto, tanto da costringerli a ripensare al proprio futuro nella scuola. Questa crisi ha le seguenti caratteristiche:

- i ragazzi non ascoltano i richiami, non rispettano le regole della scuola, il loro atteggiamento è poco rispettoso verso l'insegnante;
- le norme disciplinari tradizionali non incidono sul comportamento problematico;

- i richiami, le note sul diario o sul registro, le minacce di azioni disciplinari più pesanti, non sembrano avere conseguenze positive sui comportamenti indisciplinati;
- la dirigenza scolastica è sempre più assente dalla vita quotidiana scolastica tanto da non costituire supporto per il docente;
- le famiglie collaborano poco;
- i genitori hanno un atteggiamento estremamente critico nei confronti degli insegnanti.

È pur vero, però, che di fronte ad una medesima classe non tutti gli insegnanti vivono il loro lavoro con preoccupazione e inquietudine; non è raro constatare come di fronte ad un gruppo classe alcuni insegnanti riescano a fare lezione mentre altri si dimostrano completamente inefficaci. Cosa scatena nei ragazzi il comportamento trasgressivo e maleducato sempre con quel determinato educatore? Che cosa avviene, invece, quando in aula entra un altro insegnante che riesce con serenità a lavorare?

Le ricerche¹⁶ in questo campo sono illuminanti e ci offrono preziosi agganci per la risoluzione delle questioni legate alla gestione della classe che è utile proporre.

6.1. Gestire la classe non significa instaurare la disciplina

Occorre immediatamente chiarire un forte equivoco un conto è la disciplina, un altro conto è la gestione della classe. «Gestione della classe» non è sinonimo di «disciplina». Troppo spesso si confondono i due concetti; per disciplina intendiamo il controllo del comportamento inadeguato, nei suoi vari aspetti concernenti la nascita del problema in classe, la sua manifestazione sociale con gli atteggiamenti e comportamenti non conformi espressi, e le azioni educative conseguenti a tali manifestazioni atte a correggere e modificare simili condotte. Il concetto di gestione della classe è più ampio rispetto a quello della nozione di disciplina¹⁷ e contiene l'intero processo dell'esperienza di insegnamento-apprendimento volto ad incrementare nell'allievo i comportamenti e gli atteggiamenti positivi nei confronti della proposta formativa.

Molti docenti ritengono che il comportamento problematico e l'atteggiamento inadeguato dell'allievo possano essere risolti semplicemente con un'azione disciplinare molto dura ed intransigente. L'insegnante capace di essere rigido ed irreprensibile sul piano del rispetto delle regole è colui, si ritiene, che avrà meno problemi nell'arco dell'anno. Di conseguenza è opportuno fin dall'entrata in classe, a settembre, assumere un portamento inflessibile e duro nei confronti di tutti i comportamenti inadeguati. I ragazzi secondo questa logica, riescono a "funzionare" bene, solamente quando capiscono che chi comanda in modo assoluto, in classe, è il docente e che è bene temerlo.

¹⁶ Brophy, 1997; Canter - Canter, 1992; de Charms, 1968; Dreikurs - Grunwald - Pepper, 1982; Glasser, 1990; Jones, 1987; Kounin, 1970.

¹⁷ d'Alonzo, 2002, p. 90.

Con gli allievi problematici tale modello non regge, non sopravvive agli urti inevitabili che sorgono in aula tra l'adulto inflessibile e il soggetto difficile, a meno che non si voglia, a priori, impostare un'azione educativa volta all'esclusione e all'emarginazione. Il ragazzo problematico non potrà mai sopportare un clima educativo impostato sulla "paura": i suoi bisogni sono troppo estesi per adattarsi ad una situazione dove il rispetto per l'autorità è fondato sull'obbedienza piuttosto che sul coinvolgimento personale, sul rispetto reciproco, sul fascino della proposta didattica di valore. Egli non sopporta un clima formativo di "controllo", ha bisogno di essere educato al rispetto delle norme, ha necessità di condividere le ragioni delle regole e niente può dargli più problemi delle imposizioni, delle prescrizioni indiscutibili. Il suo bisogno di autodeterminazione lo spinge a vivere con enorme malessere tutto ciò che viene comandato e preteso dall'esterno.

Come giustamente osserva Glasser¹⁸, la conduzione della classe *boss-management* non permette al soggetto difficile di maturare le proprie potenzialità e di adattarsi alla convivenza sociale e civile. L'approccio autoritario, infatti, si basa su queste caratteristiche:

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO
Progetta e impone i programmi	Cerca di seguire le direttive per ottenere risultati positivi
Impone le regole della classe	Cerca di adattarsi alle norme
Prescrive cosa i ragazzi devono eseguire per ottenere risultati positivi	Cerca di eseguire i compiti assegnati
Quasi mai offre ulteriori spiegazioni quando un ragazzo non capisce	Cerca di capire al volo cosa l'insegnante desidera
Valuta frequentemente l'apprendimento dell'allievo	Cerca di trovarsi sempre preparato nelle frequenti interrogazioni. Non partecipa alla sua valutazione.
Giudica e punisce i comportamenti indesiderabili senza appello	Subisce le direttive disciplinari senza possibilità di intervenire
Spiega in classe e commenta ciò che si legge per la lezione	Studia e cerca di apprendere a casa i contenuti fondamentali della lezione

La reazione ad un clima costrittivo può essere duplice: possiamo avere l'allievo che decide di entrare in conflitto con un educatore o un insegnante incapace di capire le sue esigenze e allora il conflitto diventerà più pesante ed acceso fino alle estreme conseguenze della sospensione e dell'abbandono della scuola; oppure, il ragazzo, di fronte ad un clima così duro da sopportare, preferisce scomparire, rendersi invisibile agli occhi di un educatore incapace di comprendere le vere ragioni di un atteggiamento remissivo volto

¹⁸ Glasser, 1990.

semplicemente alla difesa personale, ma anch'esso destinato a risolversi in un fallimento scolastico.

6.2. *Gestire la classe significa impostare un clima di classe positivo*

La gestione autoritaria e coercitiva della classe scaturisce da una concezione molto precisa dell'individuo problematico in via di sviluppo. Si ritiene che il singolo allievo difficile debba essere in qualche modo costretto a cambiare atteggiamento nei confronti della scuola e della vita, pena la sua esclusione dal contesto sociale ed educativo. Le responsabilità della situazione sono da addossare soltanto al soggetto che ha bisogno di capire il più presto possibile che tutto dipende unicamente dal suo comportamento e, quindi, dalle sue scelte personali.

Non è detto che questa posizione educativa sia dettata esclusivamente da un disinteresse palese nei confronti delle persone più deboli; spesso, deriva da un ragionamento accurato che porta l'insegnante al convincimento che solamente con la durezza delle posizioni disciplinari sia possibile "educare" bene. Sembra un paradosso, ma questi adulti pensano che sia doveroso intervenire in modo rigido ed incisivo per invogliare il soggetto a modificare il suo comportamento inadeguato. È sull'allievo che occorre operare affinché capisca la necessità di cambiare i propri lati negativi.

Questa posizione non porta a nessun risultato, anzi le esperienze effettuate e le ricerche¹⁹ ci dicono che acuisce i problemi, non aiutando affatto il soggetto difficile a comprendere la sua situazione. L'allievo problematico ha bisogno di altro, ha necessità di trovare attorno a sé un ambiente educativo che lo rispetti anche nelle sue intemperanze, che lo attenda anche con la sua indolenza, che lo protegga anche nei confronti di sé stesso, che lo solleciti e lo guidi dopo aver guadagnato la sua fiducia. Il soggetto difficile ha bisogno di sentirsi accettato per quello che è, capito nelle sue provocazioni; il suo atteggiamento riflette, infatti, la necessità di soddisfare i suoi bisogni. Tutti reagiscono di fronte ad una attività che chiaramente è superiore alle proprie abilità: la fuga è l'atteggiamento più consono che generalmente si adotta per evitare il fallimento. Ma a scuola, di fronte ad una verifica, ad un lavoro assegnato che chiaramente si intravede al di fuori della propria portata, non si può fuggire, ma è necessario affrontare la realtà, cercando di evitare l'inevitabile fallimento previsto. La soluzione spesso è di reagire attivandosi in modo da tenere perlomeno alta la propria reputazione di fronte ai compagni con atteggiamenti e comportamenti negativi, volti a chiarire all'educatore e a tutto il gruppo che non è importante la scuola, ma ciò che vale veramente è il coraggio di non avere paura del docente e delle conseguenze inevitabili sul piano disciplinare.

¹⁹ Alan McEvoy, 2000; Brookover et al. 1997.

L'allievo difficile ha bisogno di altro, ha necessità di incontrare un clima educativo positivo in grado di comprendere le ragioni e gli atteggiamenti negativi e di un'azione formativa volta ad incrementare la sua sete di competenza e di successo.

È necessario, quindi, impostare una gestione della classe *lead management*²⁰ in cui il docente diventi il promotore di un'azione formativa propositiva con grandi agganci educativi.

Lo schema proposto da Glasser è il seguente:

CHE COSA FA L'INSEGNANTE	CHE COSA FA L'ALLIEVO
Sollecita la partecipazione	È invogliato alla compartecipazione
Desidera che gli allievi prendano posizione di fronte alle proposte del programma	È sollecitato a riferire agli altri le proprie idee
Rispetta le opinioni dei ragazzi	È stimato per le opinioni espresse
Progetta un'azione formativa impostata sulle abilità dell'allievo	Spesso ha la sensazione di prevedere il successo di fronte ad una nuova proposta
Opera in modo da eseguire preliminarmente il lavoro assegnato indicando la strada e le esatte modalità per arrivarci con successo	È rassicurato dalla strada tracciata preliminarmente dal docente
Incoraggia la collaborazione fra i compagni	Riconosce il valore di lavorare bene insieme
Agisce sempre cercando di essere un esempio per gli allievi	L'insegnante non è un adulto da cui ci si deve difendere ma è importante per la vita degli allievi
Evita le minacce ed i metodi coercitivi	Di fronte ad uno sbaglio non reagisce perché non ce n'è motivo
Pone le questioni comportamentali all'attenzione dei ragazzi in modo da risolvere insieme le questioni	È sollecitato ad occuparsi degli altri.

6.3. *Gestire la classe significa proporre attività didattiche affascinanti*

Dobbiamo renderci conto che il soggetto difficile in età evolutiva, ha bisogno di intuire che ciò che si propone a scuola è molto interessante per la sua vita e che, quindi, vale la pena impegnarsi per apprenderlo. Sembra quasi pleonastico ribadire la necessità che l'attivazione personale si fonda su un interesse; il discorso sarà certamente superfluo, ma, purtroppo rimane ancora un aspetto poco contemplato a scuola. Occorre essere diretti ed evitare tanti giri di parole: è un dato di fatto che le proposte formative e contenutistiche nelle nostre aule, avvengono senza pensare alla possibilità che riscuotano, o meno, interesse nell'animo e nella mente degli allievi. Il progetto ideato prevede determinati argomenti, contenuti, obiettivi ed io insegnante li devo inevitabilmente trattare con i ragazzi; come affrontarli è relativo.

²⁰ Glasser, 1990.

Certamente è assai difficile proporre le varie attività scolastiche riuscendo sempre a riscuotere la viva attenzione da parte degli allievi; è inevitabile che alcuni argomenti siano talmente al di fuori dell'interesse degli alunni che difficilmente si possono ideare strategie d'insegnamento capaci di affascinare chiunque. Tuttavia, il problema non è: tutto deve essere presentato in modo da suscitare un'immediata partecipazione; piuttosto il problema è: quando si propone un'attività, si pensa ad una sua presentazione affascinante? Si cerca di pensare ai vari passaggi della proposta contenutistica in modo da suscitare l'interesse dagli allievi?

Riteniamo che la gestione attiva e positiva della classe debba necessariamente fare i conti con proposte educativo-didattiche che attirino il soggetto. Ciò assume una rilevanza maggiore se poi il ragazzo è problematico, poiché, le sue esperienze scolastiche, non di rado molto negative, sollecitano in lui una diffidenza naturale nei confronti dell'impegno scolastico; le bocciature, i voti negativi, i giudizi sfavorevoli degli insegnanti, producendo nel suo animo un rifiuto palese nei riguardi di tutto ciò che può rappresentare un pericolo per la propria reputazione. Di conseguenza le sue reazioni non sono mai entusiastiche, partecipative, pronte al coinvolgimento di fronte ad una proposta didattica, ma, piuttosto, sempre condite con diffidenza, circospezione, prudenza, se non addirittura, nei casi più difficili, avversione nei riguardi di tutto ciò che possa turbare il suo quieto vivere. L'allievo difficile ha bisogno di essere catturato dall'esperienza scolastica, ha necessità di trovare interesse per la proposta presentata: non si motiverà mai all'apprendimento scolastico se non troverà, nell'ambiente educativo-istituzionale, un docente capace di fargli scoprire l'importanza dell'impegno personale attivo. Il ruolo dell'insegnante emerge ancora una volta, l'importanza della sua arte si colora di nuove valenze se riferita ai contesti educativi problematici. L'educando difficile, infatti, si attiva solamente se incontra un docente veramente appassionato per il proprio lavoro, tutto teso a dare il meglio di sé e della sua arte per interessare il cuore e la mente dei ragazzi. Passione significa entusiasmo e vitalità; quando questo connubio si realizza, i risultati si notano subito, anche l'allievo più intrattabile non resiste all'attrazione di una proposta che lo coinvolge emotivamente perché posta con un ardore vero, progettata nei dettagli e presentata con un taglio partecipativo che inevitabilmente invoglia l'attenzione.

Le esperienze effettuate ci dicono che i ragazzi difficili, d'altronde, apprendono quasi esclusivamente se vedono un senso nella proposta formativa, se riescono ad intravedere un valore nell'impegno, che gli si prefigura e se in qualche modo hanno una parte attiva nell'apprendimento. Il fascino dell'impostazione didattica pone le sue basi certamente sulle capacità dell'insegnante di catturare, con i suoi modi e le sue parole, l'attenzione del soggetto, ma si fonda anche sulla consapevolezza che la proposta formativa deve coinvolgerlo pienamente con attività e compiti rispetto ai quali la previsione di efficacia e riuscita personale sia viva e sostenuta dalla consapevolezza della relativa complessità dell'impegno richiesto. La proposta formativa necessita di essere presentata, quindi, puntando moltissimo sulle conoscenze già acquisite dal soggetto, sul bagaglio culturale ed esperienziale che possiede, perché solo così l'insegnante potrà fargli intuire che al

termine del suo lavoro il successo è assicurato. È essenziale che l'allievo sia cosciente di possedere le basi per affrontare con efficacia il compito o l'attività, perché solo se riesce a farsi delle previsioni positive circa il suo impegno potrà davvero dare tutto se stesso. Sappiamo, inoltre, come sia necessario con questi allievi coinvolgere nel processo di insegnamento-apprendimento più canali: la vista, l'udito, il pensiero, la memoria. Occorre, infatti, variare le tecniche d'insegnamento: la lezione frontale tradizionale non riesce a carpire positivamente l'interesse del soggetto difficile; se essa, però, non è l'unico metodo adottato, ma diventa parte di un ventaglio di tecniche didattiche a disposizione dell'insegnante, può avere la sua utilità. «Non possiamo pretendere che gli allievi siano interessati a scuola se dall'inizio dell'anno, fino alla fine si adottano i medesimi metodi: lezione frontale, spiegazione, lettura del testo, interrogazione, verifica scritta mensile. È importante adottare più modalità nel proporre un argomento: presentazioni visive, uso di tecnologie informatiche, lucidi, visite guidate prima di introdurre la materia di studio, lavori di gruppo, utilizzo di internet»²¹.

Per affascinare l'allievo difficile occorre possedere anche la capacità di ricercare novità, di amare i cambiamenti, soprattutto di utilizzare con coraggio le innovazioni che in Italia e nel mondo stanno avanzando anche nel campo dell'istruzione e della formazione. È inutile nascondere che viviamo in una realtà soggetta a costanti cambiamenti: i cittadini dei paesi occidentali sono quasi "naturalmente" costretti a confrontarsi con nuovi e sofisticati prodotti commerciali che il mercato propone alla loro attenzione; le incessanti novità tecnologiche costringono ad un continuo aggiornamento il nostro bagaglio conoscitivo culturale; oramai è un dato di fatto che ciò che acquistiamo oggi, soprattutto in campo tecnologico, fra un anno sarà già "fuori mercato" perché certamente altri prodotti, più raffinati, saranno proposti alla nostra attenzione. L'affascinazione è diventata una scienza fondamentale per l'economia, le aziende spendono milioni di euro nel *marketing* e nella pubblicità.

Non si intende, con questo discorso, proporre i medesimi meccanismi di affabulazione collettiva e di condizionamento che il mercato produttivo impone, ma richiamare a consapevolezza gli insegnanti che la scuola non è una realtà a sé e non può continuare a vivere riproducendo sempre gli stessi riti di insegnamento: lezioni frontali, interrogazioni, verifiche in classe, studio e apprendimento individuale. L'insegnamento non è al di fuori della società, ma deve a pieno titolo integrarsi in essa, seguire il suo percorso, adottare i suoi strumenti ai fini educativi e formativi. Il soggetto problematico non ha gli strumenti per seguire un corso di studi con metodi tradizionali, in cui la capacità di attenzione individuale, di costanza sul compito, di volontà nell'assorbire le comunicazioni verbali del docente sono massime e si è costretti ad ascoltare ed eseguire in classe e a studiare da soli, a casa, per apprendere e comunicare successivamente l'avvenuta esecuzione della direttiva impartita a scuola; è quindi illusorio pretendere un suo impe-

²¹ d'Alonzo, 2002, p. 115.

gno per il perseguimento dei minimi requisiti per essere promosso. Molti ragazzi, figli di questo tempo, cresciuti nella frammentazione e nel cambiamento, abituati ad essere catturati dalla forza delle immagini, allenati a cambi frequenti e repentini, non hanno le basi per affrontare una scuola che ignora le loro caratteristiche e le loro difficoltà.

Essi hanno bisogno, innanzitutto, di novità, di essere attratti da una proposta che possa risvegliare in loro un interesse personale autentico, libero da condizionamenti e da timori. In secondo luogo, tale proposta deve essere presentata in modo da colpire la loro attenzione, grazie all'utilizzo di strumenti tecnologici avanzati che l'insegnante deve padroneggiare e ben utilizzare con gli allievi: presentazioni video, slide, introduzioni miste orali e via computer, utilizzo di internet, di piattaforme comunicative che permettano l'interazione con il docente e con i contenuti della lezione anche a casa, forum, chat. Inoltre, poiché il bisogno di relazione è una molla motivazionale molto importante che occorre sfruttare adeguatamente nei processi di insegnamento-apprendimento, l'allievo problematico deve essere sollecitato a collaborare con gli altri compagni. Anche la partecipazione merita di essere attentamente valorizzata dal docente, i ragazzi amano essere presi in considerazione da un adulto che crede in loro e nella loro capacità di mantenere fede agli impegni. Richiedere spesso l'opinione è un ottimo mezzo per coinvolgerli in un'avventura educativa che può essere affascinante per il soggetto educando ma anche per l'insegnante. Infine, la valutazione dei risultati ottenuti non può risolversi in un mero giudizio inflessibile sulle loro capacità espresse, gli alunni difficili devono essere coinvolti nei processi educativi e ciò significa sollecitarli anche ad una autovalutazione delle proprie prestazioni e del proprio impegno personale.

Un esempio di come si possa ricercare le novità proponendo un percorso formativo tale da soddisfare i bisogni degli allievi più difficili, lo possiamo ricavare dall'esperienza della "simulazione di impresa" (*simulimpresa*). «Essa consiste nella riproduzione, ai fini formativi, della situazione lavorativa reale attraverso lo strumento della simulazione. L'innovazione didattica introdotta con tale metodologia risulta di notevole interesse pedagogico e fa supporre un futuro sviluppo del metodo ed un potenziale applicazione a diversi settori»²². Questo modello non rappresenta certamente una novità in assoluto; infatti, nasce in Germania agli inizi degli anni '90 e si sviluppa in tutta Europa. La novità del modello di simulimpresa consiste nel fatto che viene scardinato il normale iter di insegnamento-apprendimento scolastico, per adottarne uno innovativo nel quale l'allievo in prima persona concorre a realizzare un piano formativo dove la proposta didattica si costruisce a mano a mano si affrontano i problemi reali e concreti che qualsiasi lavoratore affronterebbe nel mondo del lavoro. Infatti, l'aula non esiste, o, meglio, esiste un ambiente formativo, una realtà educativa e formativa simulata, dove il soggetto è costretto a prendere posizione per far funzionare un'azienda che deve dare i suoi frutti sul piano economico.

²² ISFOL, *La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 9.

I ragazzi vivono in un vero setting lavorativo dove esistono realmente i vari settori che comunemente si ritrovano in un'azienda: settore contabilità, settore commerciale, dipartimento del personale. La simulimpresa riproduce l'azienda reale in tutte le relazioni, anche quelle legate alla sfera organizzativa sociale; i ragazzi sono tenuti a rispettare orari, comunicazioni, regole di vita comunitaria, mansioni e compiti. Gli allievi sono immersi in una realtà produttiva simulata, ma vera in tutti gli aspetti concernenti i processi lavorativi; la loro mansione, però, non è fissa, ma è a rotazione periodica nei vari reparti. Mutano i luoghi della formazione, non più in aula, ma in un ambiente dedicato alla realizzazione del progetto; mutano i processi di apprendimento e diventano per la maggior parte di tipo euristico, generativo, e mutano anche le relazioni con i docenti che diventano non più gli insegnanti che offrono conoscenze, ma i "facilitatori" di un apprendimento che nasce dalla soluzione di un problema reale che gli allievi si trovano ad affrontare nella quotidianità di una vita aziendale che deve funzionare nel migliore dei modi. Il docente è il "capo-reparto" che aiuta, indirizza, sollecita la soluzione, ma non la offre, per permettere un apprendimento che sia davvero significativo per l'allievo.

I capisaldi della simulimpresa possono infatti, essere ricondotti a questi punti qualificanti:

- lasciar fare;
- senso di responsabilità;
- collaborazione;
- lavoro d'équipe;
- autoformazione.

Nelle esperienze effettuate in questi anni anche in corsi rivolti ai ragazzi problematici, si sono evidenziati risultati indiscutibili sul piano dell'attivazione personale all'apprendimento. Gli allievi inseriti in questi contesti formativi simulati raramente paiono poco motivati e disinteressati; ciò è dovuto al fatto che il soggetto in prima persona è chiamato a contribuire al funzionamento "comune" dell'avventura educativa, avvertita come innovativa e affascinante. L'azienda deve essere in attivo e, quindi, tutti gli operatori sono chiamati ad un impegno collettivo significativo; lo spirito di corpo che si realizza, fondamento di questa esperienza formativa, permette al soggetto difficile di modificare la propria visione squalificata per mettersi in gioco in un'avventura che vede fin dal principio ricca di successo. La partecipazione richiesta permette all'allievo di proporsi personalmente come agente e risorsa per il bene comune; la visibilità degli obiettivi da realizzare, come, ad esempio, comunicare proficuamente con altre aziende simulate se si è inseriti nel settore front-office, ideare al computer uno slogan efficace per il prodotto dell'azienda da pubblicizzare, inserire correttamente nel proprio data-base i conteggi relativi alle entrate e uscite ecc., sono un ottimo aggancio motivazione. Il clima di classe tradizionale viene sconvolto, l'insegnante diventa un suggeritore, una risorsa per l'allievo nel risolvere le problematiche innestate dal processo lavorativo dell'azienda simulata; il modello, infatti, non richiede al docente di effettuare valutazioni dirette sui

singoli, in quanto il processo di simulazione prevede al suo interno svariati momenti di controllo. Se un soggetto non svolge adeguatamente il proprio lavoro o lo esegue male, l'ufficio o il dipartimento collegato non può proseguire nelle sue mansioni e rimanda, quindi, feedback negativi. Sono gli stessi allievi che si rendono conto dei risultati positivi o meno del loro impegno in quanto il coordinamento dei vari settori obbliga tutti a funzionare correttamente. Inoltre, l'assenza della carica negativa della valutazione tradizionale trasforma radicalmente l'errore che si commette: da scacco individuale, da insuccesso umiliante, diviene risorsa a disposizione da utilizzare per incrementare ulteriori processi o fasi di apprendimento.

Dove si è potuto sperimentare il modello di simulimpresa con accortezza e capacità, i risultati educativi sono stati davvero incoraggianti. I ragazzi problematici non hanno alcuna difficoltà ad inserirsi in un modello formativo così innovativo: il processo all'interno della simulimpresa è molto accattivante e non richiede nei singoli allievi grossi prerequisiti culturali e conoscitivi. Anche il soggetto più debole riesce a trovare all'interno del processo produttivo della simulimpresa spazi e opportunità per mettere in evidenza le proprie potenzialità; la motivazione all'impegno viene sollecitata dalla vita stessa all'interno dell'azienda simulata; il forte spirito di gruppo che essa postula favorisce quei processi di attivazione personale che pongono l'individuo in una situazione di relativo benessere, nella consapevolezza che ogni persona può e deve dare il suo contributo al bene comune. Inoltre, «il carattere fortemente innovativo di tale modello formativo è legato alla trasmissione di determinate competenze professionali, inserite all'interno di un profilo di riferimento per le singole figure lavorative prese in esame. Lo scopo finale dell'impresa simulata, non solo è, infatti, il raggiungimento di un determinato livello di conoscenze, relative al diploma di qualifica rilasciato, quanto soprattutto il possesso o meno di specifiche competenze "agite" all'interno di un contesto lavorativo, per quanto "fittizio" come quello sperimentato nell'impresa simulata»²³.

6.4. *Gestire la classe significa prevenire i problemi*

Un insegnante capace è un insegnante che possiede nel proprio bagaglio professionale le competenze necessarie per condurre un gruppo classe verso mete educative e didattiche importanti. Ciò significa mettere in campo le strategie più adeguate per prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana di gruppo o che emergono spontaneamente in classe. L'insegnante di fronte a sé ha persone che portano a scuola le loro gioie ed i loro dolori, i loro successi e gli esiti negativi di una esistenza, a volte, non facile da sopportare. Siamo sempre più convinti che l'insegnamento sia una professione che non può essere improvvisata o esercitata senza le necessarie competenze nella gestione della classe. Un docente può possedere un bagaglio culturale sconfinato, ma se non ha la

²³ *Ibi*, p. 151.

capacità di condurre un'attività in modo consono alle esigenze degli allievi non riuscirà mai ad offrire la sua cultura; un educatore può avere le migliori intenzioni sul piano formativo, ma se non sa governare un gruppo di allievi su precise direttive programmatiche e normative non riuscirà mai a proporre tutto ciò che la sua passione suscita.

I ragazzi sono davvero più difficili, e gli allievi problematici stanno aumentando nelle nostre scuole tanto che il malessere di molti docenti sta emergendo proprio perché non riescono a farsi ascoltare, non riescono a condurre una lezione, non riescono a farsi ubbidire.

Le ricerche sulla gestione della classe ci offrono degli orientamenti metodologici molto interessanti che ogni docente dovrebbe oggi conoscere e studiare a fondo. Una fra le direttive messe in evidenza da tali studi riguarda la prevenzione.

Può sembrare banale sottolineare ancora questo orientamento pedagogico che ha in Giovanni Bosco, e nel suo metodo, un capostipite illustre e conosciutissimo, ma non lo è se solo pensiamo ai problemi che sorgono in classe sul piano dei comportamenti e degli atteggiamenti. Gli studi di Kounin²⁴ evidenziano, infatti, come sia da ricercare nella capacità di prevenzione dei problemi, la differenza fra un docente capace di gestire la classe ed un altro incapace di condurre in modo significativo il gruppo o i singoli allievi. Gli insegnanti validi adottano svariate tecniche, volte non tanto a scongiurare il comportamento negativo, ma a promuovere generalmente il comportamento desiderato e funzionale al lavoro di classe.

Innanzitutto, per Kounin, gli insegnanti capaci di gestire i problemi in classe sono coloro che hanno sempre la situazione sotto controllo, ossia sono in grado di conoscere che cosa sta avvenendo nel gruppo o di notare le reazioni o gli atteggiamenti del singolo allievo. Per prevenire i problemi occorre possedere l'abilità di prevedere in anticipo le dinamiche che possono scatenare un comportamento inadeguato e, per operare secondo questa direttiva, è molto importante che l'insegnante adotti un atteggiamento sereno di fronte alla vita sociale del gruppo, ma nello stesso tempo deve imporre a tutti gli allievi, senza tanti giri di parole, la sua presenza vigile e autorevole. I ragazzi devono sapere che tutto quanto sta avvenendo in classe è osservato e attentamente verificato dal docente. Ciò non significa instaurare un clima di terrore, tutt'altro; l'educatore capace di prevenire i problemi è colui che trasmette sicurezza: a volte basta uno sguardo per far sentire la propria presenza, oppure un appropriato intervento con l'allievo che in quel preciso istante ha assunto un atteggiamento poco consono. Quando si riesce ad intervenire tempestivamente e con giustizia, quando, di conseguenza, ogni allievo è perfettamente cosciente che è preso in seria considerazione – tanto che difficilmente una sua reazione o un suo stato d'animo passa inosservato –, allora si realizza qualcosa di importante: la consapevolezza della presenza educativa di un insegnante che ha autorità.

²⁴ Kounin, 1970.

È molto interessante l'affermazione di Kounin perché, con i ragazzi difficili, conta molto l'attenzione educativa verso la persona; l'allievo con problemi ha bisogno di capire se l'insegnante è presente, ciò significa avere finalmente a disposizione una persona, un adulto capace di comprenderlo. A volte questi soggetti mettono consapevolmente alla prova l'educatore: adottano atteggiamenti che inducono l'insegnante all'intervento disciplinare, cercano di sondare che tipologia di persona hanno di fronte. Quando si rendono conto che l'adulto è capace di intervenire con saggezza, evitando una reazione emotiva che produce malessere e irritazione negli allievi, quando con il suo atteggiamento educativo comunica le direttive con poche parole appropriate, allora l'allievo difficile si rende conto di avere finalmente un insegnante capace di aiutarlo a crescere. Con questi ragazzi, infatti, è bene evitare di intervenire in modo diretto; la loro permalosità particolarmente accentuata dovuta a continue esperienze negative sul piano relazionale a scuola, non favorisce la comprensione di interventi disciplinari. La reazione inadeguata che viene generalmente scatenata, ad esempio, da un richiamo all'ordine, non è dovuta alla comunicazione in sé, ma al significato sociale dell'intervento che colpisce emotivamente la dignità della persona.

Molto importante, inoltre, per prevenire i problemi, è evitare che i ragazzi rimangano inoperosi per troppo tempo: i lunghi momenti a disposizione fra un'attività e l'altra, gli spazi vuoti nell'arco della mattinata sono spesso la causa di atteggiamenti inadeguati. Quando un soggetto difficile si trova a vivere un momento morto, spesso reagisce adottando atteggiamento scorretti. Kounin notò come gli insegnanti più capaci strutturavano la vita di classe in modo che i ragazzi fossero sempre impegnati con nuove attività. Anche la routine pone il soggetto difficile in una situazione critica, la noia per un'attività che si ripete quotidianamente lo spinge ad atteggiamenti non sempre corretti; è per questo motivo che, oltre a programmare l'attività in modo che il soggetto sia sempre impegnato, è opportuno che il docente sia anche accorto nel variare le proposte.

Al fine di prevenire gli atteggiamenti disturbanti ed inadeguati, inoltre, è fondamentale che l'insegnante sia in grado di far lavorare gli allievi con più compiti parallelamente. Per prevenire l'insorgenza di problemi, ma soprattutto per offrire ad ogni soggetto ciò che la sua condizione necessita, è indispensabile progettare la vita di classe in modo che i ragazzi possano confrontarsi con più attività nello stesso momento; non è possibile che sempre e comunque tutti facciano le stesse cose, non è funzionale pensare che l'intera classe affronti compatta le attività didattiche. L'insegnante capace di gestire un gruppo favorisce la differenziazione²⁵ delle attività, offre ad ogni singolo allievo un cammino personalizzato e, nello stesso tempo, garantisce unità di conduzione programmatica, doverosa e funzionale al bene comune.

Gestire la classe con allievi problematici non è agevole, essi pongono al docente quesiti di ordine disciplinare e relazionale difficilmente risolvibili con la buona volontà ed il sorriso; occorrono molto impegno, studio, dedizione e pazienza per cercare di portare a

²⁵ d'Alonzo, 2016b.

termine un anno scolastico proficuo per tutti gli allievi. Come afferma Lee Canter «gli allievi difficili non sono gli studenti nella tua classe che occasionalmente possono creare problemi. Non sono coloro che una volta ogni tanto possono causare la tua perdita di autocontrollo. Gli studenti difficili provocano problemi consistenti sul piano disciplinare con grande intensità e frequenza»²⁶. È proprio a causa della loro condizione particolare sotto il profilo personale e sociale che occorre un impegno, da parte del docente, intenso e straordinario. Anche per Canter, come per Kounin, se si vogliono ottenere risultati con questi allievi occorre operare in modo preventivo; egli, tuttavia, sposta l'accento sul clima ambientale della classe, suggerendo all'educatore di impostare primariamente un'azione educativa volta a carpire la fiducia del soggetto problematico. Se l'allievo non si fida del suo insegnante non riuscirà mai a progredire sul piano umano e culturale, i ragazzi difficili hanno impresso nel loro cuore i grigiori di una vita priva di prospettive e sbocchi positivi, inconsciamente sentono di essere "diversi", lo percepiscono dalla povertà dei risultati ottenuti, dalle azioni disciplinari subite, dagli sguardi sempre sospettosi dei propri insegnanti, dalla reputazione che si stanno costruendo agli occhi dei compagni. Giustamente Canter pone in primo piano la questione della fiducia personale, e per conquistarla sottolinea la necessità di un'azione straordinaria da parte del docente volta concretamente a comunicare al soggetto difficile la propria volontà di interessarsi a lui. Molto utili al riguardo sono tutte quelle iniziative, inconsuete per un insegnante che vive il proprio ruolo in modo tradizionale, ma che vanno ad incidere immediatamente e positivamente sulla relazione, come le telefonate a casa quando l'allievo è malato, gli auguri personali per il compleanno, i contatti informali nell'ora di ricreazione, gli incontri personali dove far emergere i propri sentimenti, la comunicazione di lodi individuali e anche del proprio disappunto per un'azione scorretta effettuata. Nelle sue linee guida per una conduzione della classe, che Canter denomina "assertiva", il primo punto evidenziato è la costruzione di una relazione educatore-educando intensa sul piano umano e personale, dove la fiducia reciproca viene alimentata da un'attenzione costante per i bisogni altrui.

Gli altri punti fondamentali per l'efficace conduzione della classe sono:

- stabilire chiare linee-guida comportamentali.
- adottare un approccio coinvolgente.
- sollecitare all'autogestione e all'autodisciplina.
- occuparsi del comportamento inadeguato.
- programmare un piano di rinforzi positivi.

Come si può notare i consigli di Canter prefigurano una relazione interpersonale molto intensa, ma non lassista. La fiducia deve costruirsi su solide basi di rispetto reciproco dove ognuno, insegnante ed allievo, conosce i propri diritti e doveri. Le regole, le norme comportamentali non sono una camicia di forza che limita la spontaneità dell'allievo, ma rappresentano un tassello fondamentale per costruire un cammino edu-

²⁶ Canter - Canter, 1993, p. 6.

cativo significativo per tutti, anche per l'allievo difficile. Spesso i soggetti problematici adottano atteggiamenti inadeguati, proprio perché non hanno chiaro quanto sia ampio il sentiero entro cui situare le reazioni emotive ed i propri atteggiamenti. Certamente, suggerisce Canter, l'ampiezza di tale percorso non è infinito, le norme restringono in ogni caso la libertà dell'individuo e spesso ciò non è capito da un ragazzo in età evolutiva; appunto per questo motivo occorre adottare un approccio educativo partecipativo, non direttivo, ma coinvolgente. L'allievo difficile deve percepire la stima che l'insegnante ha per lui e lo comprende soprattutto se viene contattato, se viene cercato, se viene sollecitato a prendere posizione anche sulle questioni meramente didattiche.

La partecipazione richiesta a tutti permetterà, se ben condotta, di vivere con tranquillità anche l'aspetto che forse disturba di più l'allievo difficile: la valutazione. L'obiettivo, per Canter è di giungere ad un rapporto educativo così maturo da sollecitare nei ragazzi l'autogestione e l'autovalutazione. Il soggetto, capendo che l'aspetto valutativo dell'apprendimento scolastico è funzionale alla sua crescita arriverà a correggere autonomamente gli errori, poiché il suo impegno merita risultati significativi.

Può accadere anche che nonostante gli sforzi profusi dal docente emergano, nell'arco della vita scolastica quotidiana, atteggiamenti poco consoni e irrispettosi delle regole. Ebbene, in questo caso, Canter suggerisce di non evitare la questione, ma di intervenire con immediatezza per fare il punto della situazione con l'allievo. Agire quanto prima significa prevenire ulteriori problemi, con ciò Canter è del tutto in linea con le idee pedagogiche di Kounin, anch'egli infatti, ritiene indispensabile l'azione del docente per limitare fin dal suo nascere l'atteggiamento scorretto; operare con prontezza significa evitare escalation e derive comportamentali pericolose, ma significa anche comunicare agli allievi la presenza di un docente pienamente consapevole dei propri doveri educativi.

L'ultimo punto del castello pedagogico di Canter è funzionale alla conduzione efficace della classe e riguarda la progettazione di un piano di rinforzi positivi da adottare nei confronti degli allievi. Come è importante che il soggetto educando conosca le conseguenze delle proprie azioni negative, è altrettanto fondamentale premiare il comportamento ed i risultati adeguati. Il ragazzo difficile ha bisogno di elogi, ha necessità di comprendere il proprio valore riflesso negli occhi dei propri educatori; una lode comunicata a voce può certamente essere utile, ma occorre variare questo importante momento educativo con altre metodologie, come ad esempio, i giudizi scritti, le telefonate, le comunicazioni dirette ai genitori, i premi di gruppo ritenuti fondamentali da Canter in quanto funzionali alla costruzione di un clima formativo dove il singolo riconosca il lavoro cooperativo di gruppo come valore.

Se parliamo di prevenzione dobbiamo necessariamente accennare anche ai suggerimenti che ci offre un grande studioso di questioni legate alla gestione della classe: Fredric Jones²⁷. Riteniamo le sue idee molto importanti soprattutto perché illuminano un

²⁷ Cfr. Jones, 1987.

aspetto che finora non era stato preso in considerazione, il ruolo fortemente preventivo della comunicazione non-verbale in classe. «Dalle sue indagini emerge che in una classe americana, gli insegnanti perdono approssimativamente circa il 50% del loro tempo a disposizione, cercando di richiamare gli studenti ad un comportamento corretto e funzionale agli apprendimenti e al rispetto dei membri del gruppo. Il tempo perso in richiami e in atteggiamenti volti a ristabilire un clima di classe adeguato, è causato da tipici comportamenti problematici: circa l'80% è dovuto al fatto che gli allievi parlano in classe senza permesso, mentre la restante percentuale si suddivide in specifici atteggiamenti disturbanti, quali: l'alzarsi dal proprio posto senza chiedere permesso, stuzzicare il compagno di banco, fare dell'altro mentre l'insegnante spiega»²⁸. Per Fredric Jones molti di questi problemi disciplinari potrebbero essere eliminati se l'insegnante riuscisse a gestire il proprio corpo in modo fortemente comunicativo. Il linguaggio non-verbale prossemico, se ben utilizzato, elimina un grande limite della comunicazione verbale: la socializzazione dell'intervento non rispettosa della privacy personale del soggetto. Spesso l'allievo difficile non accetta un rimprovero non perché ingiusto, ma perché effettuato di fronte ai suoi compagni, in pubblico. L'atteggiamento inadeguato dell'allievo può essere ripreso, così da prevenire ulteriori atteggiamenti negativi, anche semplicemente utilizzando gli strumenti non verbali a disposizione dell'educatore, come il respiro più o meno intenso, più o meno forte a seconda della situazione da limitare. Si comunica molto con il corpo e la respirazione dosata favorisce una comunicazione immediata che il soggetto difficile capisce e spesso rispetta. Anche il contatto oculare permette all'educatore di prevenire ulteriori problemi comportamentali: guardare intensamente negli occhi un allievo, osservarlo con una mimica facciale ricca di espressività, significa a volte scongiurare ulteriori comportamenti negativi.

Oltre a queste comunicazioni non-verbali, Jones ritiene molto utili i movimenti del docente all'interno della classe. Per prevenire i problemi occorre essere coscienti di tutto ciò che sta avvenendo in aula fra i ragazzi; se l'insegnante, anziché restare fermo dietro una cattedra, avesse l'abitudine e la capacità di fare le sue lezioni e di proporre le attività didattiche in piedi e girando fra i banchi, probabilmente potrebbero essere prevenuti molti problemi. La prossimità fisica, la vicinanza del docente, infatti, di per sé blocca un eventuale atteggiamento inadeguato. Si può persino arrivare con il proprio corpo a fermare un determinato atteggiamento indisciplinato agendo in modo quasi minaccioso, mettendo le mani sul banco ed imponendo la propria persona senza parole, senza contatto fisico. «La postura che l'insegnante deve possedere in classe non può non assumere significato educativo. I ragazzi capiscono immediatamente da come l'insegnante si muove ed agisce con il corpo se è stanco, annoiato oppure positivamente presente in classe. Il docente capace di condurre la classe è una persona che assume un portamento

²⁸ d'Alonzo, 2017a, p. 162.

tale che di per sé emana rispetto. La sicurezza del comportamento si veicola anche con una postura corporale eretta e fiera»²⁹.

6.5. *Gestire la classe significa risolvere i conflitti*

Con i soggetti problematici bisogna sempre mettere in preventivo l'intervento disciplinare deciso, lo scontro "relazionale" forte fra insegnante e allievo, l'azione volta a bloccare un evidente atteggiamento inadeguato. Non dobbiamo nascondere le difficoltà che nascono inevitabilmente operando con questi allievi. I loro atteggiamenti, il loro modo di essere e di presentarsi agli altri, le loro abilità nel sopportare i momenti di tensione, provocano nell'animo degli insegnanti viva preoccupazione. L'imprevedibilità delle reazioni non permette di affrontare serenamente la vita di classe, occorre costantemente essere presenti, all'erta, pronti ad intervenire per evitare ulteriori complicazioni di ordine sociale e personale. Bisogna, soprattutto, che l'insegnante sia perfettamente cosciente che saranno frequenti i momenti di scontro e che l'esperienza educativa non potrà esserne risparmiata poiché senza conflitti non c'è crescita, ma, soprattutto, senza conflitti il soggetto problematico non può intraprendere nessun cammino educativo significativo.

Gli scontri personali sono, però, pericolosi; rischiano di minare alla base la relazione e il percorso educativo intrapreso; nello scontro conflittuale l'adulto, l'insegnante, rischia sempre di rompere il sottilissimo filo che lo lega all'educando problematico, che ricordiamo, è "difficile" proprio a causa di situazioni sociali, ambientali, familiari, personali, che l'hanno reso assai fragile sul piano emotivo-relazionale. Sono frequenti i casi di allievi incapaci di gestire la propria emotività in ambienti educativi esigenti sul piano disciplinare; non sono rare le reazioni impulsive prive di controllo che provocano anche danni fisici e ambientali. Chiunque abbia una minima esperienza educativa con gli allievi problematici sa come una scintilla, un piccolissimo disguido fra compagni, una disposizione del docente vissuta male, possono provocare un malessere capace di sciogliere ogni controllo interiore e di provocare una reazione comportamentale aggressiva incontenibile.

L'evento che produce tensione e che scatena la reazione inadeguata del soggetto non sempre può essere previsto dall'educatore. Long, uno dei maggiori esperti su questo tema, ha individuato i fattori capaci di provocare, in classe, stati emotivi difficilmente gestibili dall'allievo:

- le esperienze di gruppo volte a costringere lo studente ad accettare le regole adottate;
- le azioni dello studente per farsi notare dalle compagne dell'altro sesso;
- l'esclusione da un gioco di gruppo;
- le derisioni subite da parte dei suoi coetanei;

²⁹ d'Alonzo, 2002, p. 66.

- la stanchezza che limita la concentrazione per il compito;
- la malattia che condiziona l'impegno personale;
- la collera che non permette di vivere serenamente un'attività;
- la consapevolezza di essere svantaggiato rispetto ai suoi coetanei che non gli consente di misurarsi con loro alla pari;
- il fallimento in una verifica;
- il disprezzo che subisce perché straniero;
- le aspettative alte che percepisce negli atteggiamenti degli educatori rispetto alle sue reali capacità;
- l'esclusione dal gruppo dei pari;
- i problemi familiari che condizionano il suo impegno a scuola;
- il biasimo che riceve per qualcosa che egli non ha commesso;
- le dimenticanze circa il materiale richiesto nelle varie attività scolastiche;
- le difficoltà a comprendere i contenuti del compito da eseguire;
- la fatica a capire le direttive dell'insegnante.

Ma soprattutto Nicholas J. Long evidenzia «come le interazioni fra uno studente e un insegnante seguano un processo circolare nel quale gli atteggiamenti, i sentimenti ed i comportamenti dell'insegnante sono influenzati dagli atteggiamenti, dai sentimenti e dai comportamenti dello studente, e a loro volta li influenzano»³⁰. Egli parla infatti di ciclo conflittuale, di *Conflict Cycle Paradigm* in cui i vari attori sulla scena educativa concorrono, spesso in modo involontario, ad acuire i problemi relazionali e disciplinari in classe.

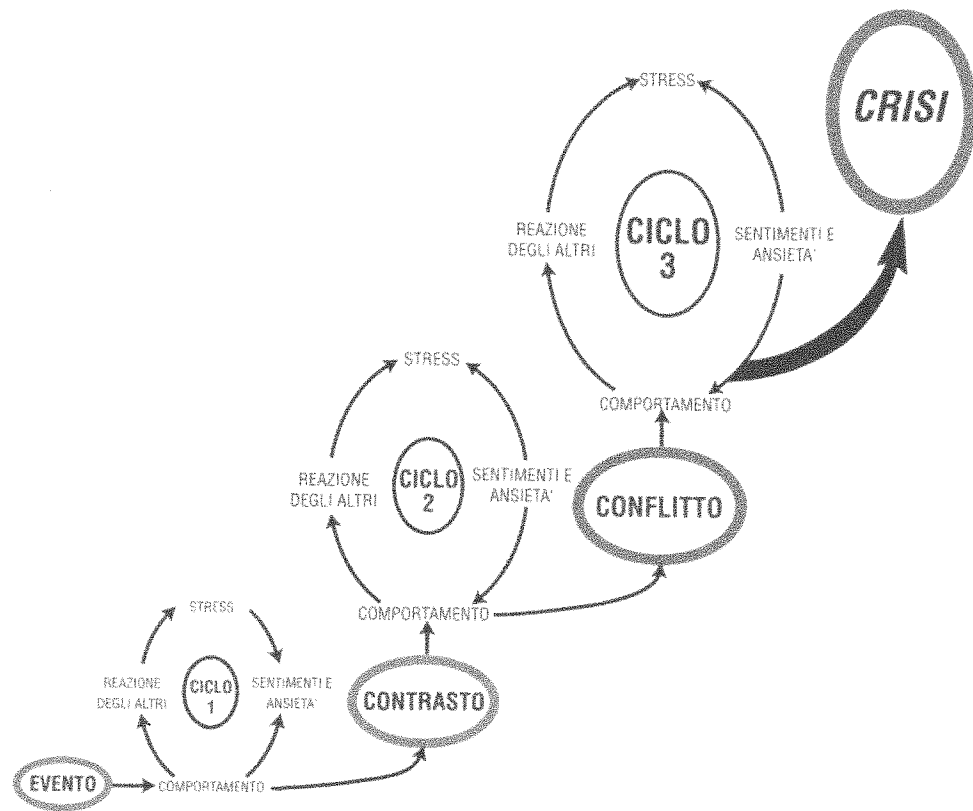
L'evento tensione, infatti, non è di per sé la causa che provoca il conflitto disciplinare, ma è la scintilla che scatena un circolo vizioso di tensione relazionale, in cui l'educando difficile libera le sue inquietudini e le sue sofferenze represses, con atteggiamenti e comportamenti indisciplinati e, a volte, aggressivi. Naturalmente, quando il conflitto esplose od emerge in forme eclatanti, l'insegnante deve prendere provvedimenti: non può sottrarsi alla richiesta di un intervento atto a ristabilire un buon clima formativo.

Il problema, però, emerge preoccupante quando è lo stesso docente, con la sua reazione, ad accendere il conflitto, con atteggiamenti che provocano, a loro volta, risposte comportamentali nell'allievo sempre più difficili da gestire. «Sfortunatamente, molti conflitti fra docente e allievo sono innescati dallo stesso insegnante quando risponde emozionalmente, impulsivamente ed in modo aggressivo»³¹. È facilmente osservabile negli insegnanti una reazione intensa e addirittura veemente nei confronti di un soggetto che si rivolge in modo irato nei loro confronti o verso i compagni. È naturale che un adulto si imponga con maggior forza di fronte ad un "oltraggio" verso l'autorità, e le reazioni di questo tipo, dai dati che presenta Long, rappresentano il 68% di tutte le reazioni disciplinari che in classe.

³⁰ Long - Morse, 1996, p. 143.

³¹ *Ibi*, p. 259.

SCHEMA DEL CICLO CONFLITTUALE



Un altro atteggiamento che provoca un conflitto intenso con gli allievi, stimato attorno al 7% dei casi, è quello determinato da un insegnante che instaura un clima autoritario in classe, ritenendo che il suo ruolo di per sé significhi "comando". Chi attua questa modalità non si mette minimamente in discussione e ritiene irrealistico interessarsi delle vicende personali degli allievi in quanto è convinto che il suo compito sia quello di insegnare e non di educare. In breve, è l'allievo che deve adattarsi alle rigide regole didattiche e sociali della scuola.

Anche un docente può vivere momenti non sereni nell'arco della giornata scolastica: si può essere stanchi, si possono sopportare malesseri fisici, emotivi, periodi di sconforto. La ricerca di Long ci dice che molte reazioni inadeguate, pari a circa il 20%, scatenanti conflitti educativi possono sorgere proprio quando un insegnante viene colto dalla reazione di un allievo in un brutto momento personale.

Fra le cause di insorgenza dei problemi conflittuali vengono sottolineate quelle provocate dai pregiudizi dell'insegnante. Il 5% dei conflitti in classe emergono proprio perché il docente giudica con evidenti preconcetti il comportamento dell'allievo difficile. Il rischio della stigmatizzazione corre anche fra i banchi scolastici, quindi, se un allievo viene spesso giudicato come elemento problematico, oppure disonesto negli atteggiamenti, indisciplinato di fronte alle regole sociali, facilmente può essere biasimato per una vicenda che, in realtà, non lo vede coinvolto; ciò provoca in lui una reazione inadeguata che a sua volta ingenera una risposta nell'educatore sempre più incisiva, sempre più forte, sempre meno disponibile al compromesso.

Il rischio di sbagliare in campo educativo è sempre presente, ma lo è maggiormente se i pregiudizi prendono il sopravvento sulla valutazione effettiva della realtà e quindi dei fatti e delle vicende che accadono in classe. L'errore educativo con i soggetti problematici, infatti, è pericoloso, non solo provoca una giustificata indignazione da parte dell'allievo, ma ripropone ai suoi occhi la visione del mondo come realtà da cui difendersi e diffidare. Se vogliamo aiutare il soggetto difficile a diventare una persona libera e matura, capace di inserirsi, come cittadino consapevole dei propri diritti e doveri, in questa società, è necessario che rispondiamo con giustizia ai suoi comportamenti inadeguati, riproponendo sempre un legame educativo che non deve mai essere reciso nonostante i problemi conflittuali. Per ottenere ciò - per rinsaldare un rapporto così precario e delicato - è necessario che l'insegnante sia consapevole delle dinamiche di classe capaci di ingenerare i conflitti; come abbiamo avuto modo di analizzare, molto dipende dalle reazioni del docente, poiché il suo ruolo e il suo comportamento possono accendere involontariamente un problema educativo in grado di compromettere gravemente la relazione.

È molto interessante, a questo proposito, la tesi di Vernon e Louise Jones³², che indica, come causa principale dell'errore educativo, il pregiudizio degli insegnanti nel considerare il comportamento non appropriato come disposizione caratteriale e non come semplice risposta che l'allievo deve imparare a modificare. Il docente dovrebbe sempre tener presente che l'atteggiamento inadeguato, la risposta maleducata, l'azione indisciplinata, non sono dovuti al fatto che l'educando è una persona "negativa", ma sono frutto di un apprendimento fallito, di un'acquisizione comportamentale non ancora avvenuta; così pensando, potrebbe costruire un rapporto educativo veramente efficace per l'allievo difficile capace di apportare un grande contributo alla sua crescita umana e sociale. Occorre in pratica assumere i medesimi parametri di giudizio che comunemente gli insegnanti adottano quando si trovano a confronto con un apprendimento scolastico insufficiente.

La differenza è consistente e si può illustrare suddividendo i due atteggiamenti:

³² Cfr. Jones - Jones, 1990, p. 296.

TIPI DI ERRORE	GIUDIZI PER I PROBLEMI RELATIVI AGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI	GIUDIZI RELATIVI AI PROBLEMI COMPORTAMENTALI IN CLASSE
Non frequenti	Si presume che lo studente stia cercando di dare risposte corrette.	Si presume che lo studente non stia cercando di dare risposte corrette.
	Si presume che l'errore sia accidentale.	Si presume che l'errore sia volontario.
	Si prevedono aiuti ed assistenza al soggetto.	Si prevedono di adottare conseguenze disciplinari negative.
	Si prevedono più attività pratiche.	La pratica non è prevista.
	Si presume che lo studente abbia imparato e in futuro sappia eseguire l'apprendimento.	Si presume che lo studente in futuro faccia scelte corrette ed adotti atteggiamenti educati.
Frequenti	Si presume che lo studente abbia appreso in modo errato.	Si presume che lo studente rifiuti di collaborare.
	Si presume che lo studente abbia pensato (inavvertitamente) in modo sbagliato.	Si presume che lo studente conosca cosa è giusto.
	Si effettua una diagnosi del problema.	Si provvede ad adottare conseguenze sempre più negative ed incisive.
	Si determinano le maniere più efficaci per presentare i contenuti ed i materiali.	Si esclude lo studente dai normali contesti di apprendimento.
	Si ripensano le introduzioni. Si progettano nuovi passi di insegnamento e nuovi feedback.	Si continua a mantenere lo studente fuori dai contesti normali d'apprendimento.
	Si presume che lo studente abbia capito il contenuto e lo utilizzerà correttamente in futuro.	Si presume che lo studente abbia "imparato la lezione" e che si comporterà bene in futuro.

Come giustamente viene osservato, «le ricerche e le teorie supportano la visione che i comportamenti problematici conflittuali devono essere trattati secondo una visione che sposti in pieno la colonna sinistra dello schema»³³. Occorre smetterla di considerare l'atteggiamento inadeguato dello studente come frutto di "colpe" morali: il soggetto difficile si esprime con gli atteggiamenti che conosce, opera ed agisce nel mondo assecondando i propri bisogni e cercando di soddisfarli nel migliore dei modi, come, d'altronde, cercano di fare tutti. È necessario, perciò, capire che il comportamento scorretto deve essere vissuto e pensato dal docente come semplice abilità da acquisire grazie ad una programmazione educativo-didattica di valore.

L'insegnante, convinto che il comportamento problematico meriti attenzione e vada trattato con la stessa intenzionalità formativa e didattica di qualsiasi altra abilità strumentale, adotta uno stile relazionale in cui la calma e la positività dell'approccio fungono, a pieno titolo, da pilastri della conduzione educativa di classe. L'allievo difficile ha bisogno di incontrare un adulto capace di sopportare le intemperanze, gli atteggiamenti aggressivi

³³ *Ibi*, p. 295.

sivi e violenti, i quali possono essere facilmente "ridimensionati" con un approccio non reattivo, sereno, fermo nelle posizioni educative assunte, ma mai esasperato, mai iroso. Per apprendere le giuste modalità comportamentali il soggetto difficile deve sperimentare come si possa reagire in modo consono di fronte ai problemi, senza farsi prendere dalle emozioni e governando i propri impulsi. Si acquisiscono le modalità comportamentali adeguate non tanto nel conflitto ma, piuttosto, osservando ed imitando così le reazioni e le modalità di approccio adottate dagli educatori, in particolare dai propri insegnanti.

Molto spesso certe reazioni aggressive e gravemente lesive delle regole sociali di classe si stemperano con il dignitoso silenzio dell'insegnante, che non lascia appigli al ciclo conflittuale, ma promuove il contatto interpersonale, il legame educativo, la comunicazione. Spesso il soggetto difficile, preda dei suoi impulsi, non riesce a governare le proprie risposte producendosi in atti e proferendo parole certamente offensive e gravi; la reazione naturale sarebbe, in questi casi, quella di rispondere con più direttività e aggressività in modo da comunicare all'allievo il proprio sconcerto e nello stesso tempo premonire l'inevitabile punizione. Le esperienze fatte e le ricerche intraprese ci dicono, invece, che gli insegnanti più abili a gestire una classe difficile sono coloro che adottano costantemente uno stile educativo privo di animosità, calmo e fortemente attento alla realtà della vita sociale in aula, volto costantemente a prevenire i problemi.

Vernon e Louise Jones³⁴ consigliano, infatti, i seguenti metodi da adottare per rispondere ai comportamenti fortemente inadeguati degli allievi.

1. *Disporre l'ambiente fisico della classe in modo da poter vedere facilmente tutti gli studenti e muoversi velocemente per raggiungerli.* È molto importante avere la situazione sotto controllo per prevenire ulteriori problemi comportamentali quando questi insorgono. La velocità e la presenza dell'insegnante accanto al soggetto indisciplinato sono un ottimo mezzo per scongiurare molti atteggiamenti inadeguati.

2. *Esaminare frequentemente la classe in modo da notare eventuali e potenziali problemi comportamentali e rispondere ad essi.* È difficile tenere sotto osservazione i ragazzi quando, ad esempio, si sta operando con un piccolo gruppo; è complesso fare più cose contemporaneamente, ma ciò è indispensabile se vogliamo gestire la classe nel miglior modo possibile per tutti.

3. *La forza dell'intervento dell'insegnante non dovrebbe essere maggiore di quella che si vuole limitare nel ragazzo indisciplinato.* Non sono rari gli interventi degli educatori che causano più problemi dello stesso comportamento scorretto dell'allievo. Bisogna essere molto accorti nel dosare gli interventi: spesso l'irruenza dei gesti, la violenza del tono delle parole, anziché placare gli animi, infiammano ulteriori *escalation* comportamentali negative.

³⁴ *Ibi*, p. 301.

4. *Una inappropriata risposta collerica da parte del docente può creare tensione ed incrementare disobbedienza e comportamenti devianti.* Questo è vero soprattutto con gli allievi difficili, i meno disponibili a subire i ruvidi modi comunicativi di un insegnante che vuole ribadire la propria autorità. La fermezza non deve essere veicolata da modi bruschi e poco rispettosi della dignità dei ragazzi; anche l'intervento più deciso deve essere sempre accompagnato da calore umano, delicatezza e civiltà nei modi.

5. *Quando emerge un comportamento indisciplinato in classe, il primo passo da compiere è sempre quello di riferirsi al ragazzo responsabile con serenità.* Questo può essere fatto in molti modi: muovendosi verso l'allievo, toccandogli una spalla, facendo una domanda in modo da coinvolgere il soggetto in una risposta e distraendolo dal suo atteggiamento inadeguato.

6. *Ricordare agli studenti regole e procedure che non stanno dimostrando di attuare.* L'insegnante dovrebbe ricordare l'importanza delle norme violate chiedendo al soggetto di ritornare sul suo atteggiamento indisponente non con atteggiamenti autoritari, ma favorendo la riflessione sul comportamento adottato.

7. *Quando le intemperanze di uno o due studenti sono state gravi, è bene che il docente si rivolga alla classe facendola proseguire nel compito programmato e con calma riprenda individualmente i ragazzi che hanno assunto i comportamenti inadeguati.* La dignità della persona passa anche attraverso il rispetto della privacy individuale. Spesso il soggetto ripreso in pubblico è condizionato dalla presenza degli altri e non reagisce positivamente come invece avviene quando l'insegnante lo invita ad una riflessione educativa a tu per tu.

8. *Offrire sempre delle scelte.* Non bisogna mai costringere il soggetto difficile in un angolo del nostro ring educativo. Occorre sempre offrire delle vie di uscita alle situazioni difficili che possono insorgere nella vita di classe. Se un allievo non riesce a calmare il suo stato d'animo, se la sua azione è veramente indisciplinata, ciò non significa a tutti i costi pretendere che si umili dinnanzi a tutti cospargendosi di cenere il capo. Le vittorie educative non consistono in prove di forza che devono risultare a tutti i costi vincenti per il docente, ma in una maturazione individuale del soggetto difficile in grado di farlo progredire sul piano sociale e culturale. È a volte molto più importante non sottolineare gesti e parole proferite dal ragazzo offrendo delle opportunità educative ulteriori, dimostrando serenità e riuscendo in tal modo a non recidere un legame assai difficile da ricomporre.

9. *Ricordare all'allievo le conseguenze positive delle scelte comportamentali idonee.* È bene far presente all'allievo l'importanza dei comportamenti pro-sociali; infatti, gli atteggiamenti corretti non sorgono spontaneamente nel cuore dei ragazzi. È molto più semplice scegliere di compiere il male piuttosto che il bene, e ciò trova conferma nell'educazione dei soggetti difficili; un comportamento idoneo per essere appreso ha bisogno di continue sollecitazioni e cure.

10. *Sottolineare i comportamenti adeguati a coloro che si stanno adoperando per violare le norme di classe.* Un metodo che spesso può aiutare l'azione del docente è quello di lodare, mentre l'allievo difficile sta commettendo un'azione indisciplinata, il ragazzo che, invece, in quel momento sta comportandosi nel migliore dei modi possibili.

11. *Vedere se il soggetto desidera assistenza ed offrirgliela con anticipo.* Spesso il ragazzo problematico non si coinvolge nella proposta formativa perché ha timore di sbagliare e, quindi, di fare brutta figura con i compagni e con l'insegnante. È molto importante, perciò, con discrezione, cercare di offrire l'ausilio indispensabile anticipando eventuali problemi per permettergli di proseguire con successo nell'attività didattica.

12. *Ignorare il comportamento.* Molto spesso, soprattutto per i comportamenti meno disturbanti, è bene ignorare l'atteggiamento indisciplinato. I continui interventi, le interruzioni ripetute per redarguire l'allievo difficile, sono spesso inefficaci e producono malessere in tutta la classe, non permettendo lo scorrere fluente della lezione. In alcuni casi non prendere in considerazione l'atteggiamento inadeguato significa superare un ostacolo, aspettando pazientemente che l'allievo autonomamente si ricomponga e prosegua con attenzione la lezione.

13. *Indicare con un segnale il desiderio che l'allievo la smetta di comportarsi in modo inadeguato.* Di fronte ad un atteggiamento chiaramente inappropriato, l'insegnante può ricorrere ad un segnale ben preciso volto ad attrarre l'attenzione del soggetto per ricordargli le regole. Piuttosto utili sono i segni inattesi: un suono ben preciso, un colpo forte sul banco, i gesti di intensa meraviglia e stupore per la regola violata, l'interruzione della lezione con la richiesta del silenzio immediato. Sarebbe bene evitare i toni minacciosi, le occhiate e le facce scure di rimprovero, ma proseguire nell'attività con la medesima serenità di coloro che segnalano un problema, senza caricarlo di significati particolari che possono compromettere la lezione stessa ed il rapporto con l'allievo.

14. *Usare il controllo prossimale.* Gli insegnanti possono limitare molti comportamenti scorretti in classe, semplicemente muovendosi verso lo studente e mantenendo una scioltezza efficace nella conduzione della lezione. Il ragazzo che vede vicino a sé il proprio docente naturalmente si ricomponde e torna all'atteggiamento dovuto. Questo comporta, però, la capacità del docente di gestire la lezione in piedi muovendosi molto fra i banchi.

15. *Piazzare sul banco un breve appunto scritto.* L'allievo che sta adottando un comportamento indisciplinato o irregolare può essere invitato a cambiare atteggiamento facendogli recapitare un foglietto in cui lo si invita, dopo la lezione, a conferire con lui, oppure, semplicemente consigliandogli di interrompere il disturbo arrecato. Sono molto utili anche i messaggi scritti che indicano le strategie da adottare per evitare i problemi o le azioni più consone per portare a compimento un'attività.

16. *Coinvolgere direttamente l'allievo.* Di solito di fronte ad un'attività non particolarmente accattivante, l'allievo difficile assume atteggiamenti inadeguati. Un ottimo mezzo atto a richiamare il soggetto è il coinvolgimento diretto: l'insegnante può chiamare per nome l'allievo ed invitarlo a proseguire nella discussione, nella spiegazione, nella lezione intrapresa, non sfidandolo ma inducendolo a rientrare nell'attività.

17. *Incrementare l'interesse usando l'ironia o collegandosi per la lezione ad un argomento a cui il soggetto sia molto interessato.* È molto importante riuscire ad interessare l'allievo alle questioni didattiche; quindi la presentazione dell'argomento svolta con vivacità ed ironia o il collegamento preciso ad un particolare interesse del soggetto volubile sul piano attentivo, possono essere un ottimo mezzo a disposizione del docente per avviare ai suoi problemi comportamentali.

Conclusioni

La pedagogia speciale come scienza che si occupa dell'educazione delle persone con esigenze speciali ha avuto, nell'arco della sua storia un percorso di vita molto difficile. I disabili, i diversi, gli emarginati, coloro che senza l'aiuto degli altri non riescono ad adattarsi ai normali canoni di convivenza civile, sono sempre stati sopportati a fatica da tutte le società. Le grandi preoccupazioni dell'umanità nel passato, la povertà assai diffusa, la fame, le malattie, le violenze, costringevano le persone a non preoccuparsi affatto di coloro che per limitate condizioni fisiche, mentali, sensoriali e sociali avevano bisogno di aiuto. Chi era "diverso" diventava un peso insopportabile per la famiglia di appartenenza di cui occorreva assolutamente liberarsi al più presto, un peso legato non solamente alla preoccupazione di avere un'altra bocca da sfamare, ma anche dato dalla vergogna di aver messo al mondo un anormale. La storia dell'umanità ha dovuto intraprendere un lungo cammino per incominciare a capire che anche questi individui sono persone e come tali hanno bisogno di educazione.

La prima vera esperienza pedagogica nel settore, infatti, si ha con il tentativo di Itard di educare un fanciullo "selvaggio" trovato nelle foreste francesi, nel 1800. Itard era un medico come lo erano altri grandi personaggi che hanno concorso a fondare la pedagogia speciale, Seguin, Montessori, Decroly, e questo fatto non è insignificante; solamente un medico poteva, infatti, avere la cultura, la competenza e l'apertura mentale per capire e coinvolgersi nella vita difficile degli altri. Con i soggetti difficili, con le persone con disabilità, non basta avere l'intenzione di interessarsi alla loro esistenza, di prendersi cura delle loro esigenze. Prima di Itard, prima di Seguin, vi furono certamente persone che, spinte da compassione, accoglievano negli istituti religiosi o nei conventi i più poveri, o come allora venivano denominati gli storpi, i malformati, i dementi, e si interessavano a loro. Ma è solo con questi grandi medici che nasce la pedagogia speciale proprio perché con le realtà difficili, con le persone più deboli, con i più fragili la *carità* non è sufficiente ma occorre unirla ad una indispensabile competenza.

Il binomio carità e competenza assume, in pedagogia speciale, un significato teleologico e morale imprescindibile: il fine dell'educazione è l'uomo con le sue istanze di maturazione personale e di integrazione nel mondo. Per raggiungere tale meta occorre accostarsi alla realtà difficile del processo formativo dell'uomo, con sommo amore ed

attenzione, con gli occhi attenti di chi osserva la presenza e i disagi, a volte assai gravi, di chi coglie la sofferenza e da essa si sente provocato ad un impegno educativo che non può essere semplicemente improvvisato, partecipativo, volontaristico, ma che deve essere basato sulla competenza.

La particolare situazione personale del soggetto difficile obbliga l'educatore ad intervenire con una proposta formativa di valore, basata sulle ricerche scientifiche; il ragazzo disabile mentale ha bisogno di trovare attorno a sé persone in grado di proporgli un percorso educativo fondato, accertato, sicuro. La vita di queste persone "speciali" è colpita da ferite che meritano di essere lenite da un intervento pedagogico di valore, professionalmente valido. Insistiamo sul binomio carità e competenza convinti che solo da esso possano scaturire i mezzi per godere delle opportunità e delle possibilità che la vita continua a riservare anche ai soggetti disabili, anche ai ragazzi problematici. La competenza dell'educatore, infatti, rappresenta la *possibilità* per queste persone di diventare uomini, o meglio, più uomini, attuando pienamente la loro umanità. Una possibilità carica di incognite, spesso indecifrabile, soprattutto all'inizio dell'avventura educativa, ma non per questo meno certa di approdare a risultati importanti. Una possibilità carica di forti tensioni emotive, di timori profondi che lacerano il cuore degli educatori, che spaventano in primo luogo i genitori e che a volte oscura la loro mente compromettendo un percorso formativo unitario che deve legare la famiglia all'educatore, il genitore alla scuola.

Anche in questo caso la competenza di coloro che operano in campo formativo ed educativo emerge in tutta la sua valenza; anche di fronte ad incomprensioni e problemi con la famiglia, occorre operare per far sì che l'educazione diventi una possibilità a disposizione del soggetto problematico. La professionalità dell'educatore o dell'insegnante è capace di superare le barriere comunicative, gli ostacoli familiari e sociali che incrinano una probabilità di vita significativa. È in grado, persino, di fronteggiare un piano riabilitativo inadeguato, impostato male o su fondamenta errate; la professionalità e la competenza dell'educatore possono spingersi persino a guidare un percorso pedagogico e riabilitativo unitario, il solo in grado di apportare frutti positivi in rapporto alle risorse disponibili. Ma ciò si può ottenere solamente con una competenza che viene continuamente alimentata dalla carità. Se è vero che la carità non risolve da sola i problemi delle persone con esigenze speciali, anche la competenza non possiede, da sola, la capacità di migliorare il loro futuro. «La carità è paziente, è benigna la carità; non è invidiosa la carità, non si vanta, non si gonfia, non manca di rispetto, non cerca il suo interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia, ma si compiace della verità. Tutto copre, tutto spera, tutto sopporta»¹.

Non si può operare in campo pedagogico speciale senza vedere negli occhi dei ragazzi disabili, nei volti dei bambini problematici, nei giovani privi speranza, un appello che

¹ Prima Lettera ai Corinzi, 13,4-7.

coinvolge globalmente la mia persona. È un appello che parte dalla situazione specifica del soggetto, offerto brutalmente alla nostra attenzione con la sua presenza, un appello spesso silente, ma non meno assordante nella richiesta di aiuto. Ma questo invito che viene offerto impone di prendere coscienza della situazione speciale, di accorgerci dell'ingiustizia incarnata in una persona che ha nel fisico o nella mente la sua manifestazione più eclatante, la sua iniquità: un'ingiustizia che si presenta in tono dimesso, senza clamore, che stentiamo ad intravedere se non riflettendo e imponendo la mia attenzione sulla persona. La persona con disabilità fisica, con tetraparesi spastica, con sindrome particolare, il sordo, il cieco che ci sta di fronte, il bambino con disabilità intellettiva, il soggetto problematico, colui che è preda di impulsi irrefrenabili che lo sospingono alla devianza... rappresentano, infatti, un'ingiustizia palese che viene imposta dalla vita e che ammette la sofferenza personale, ma che a stento viene riconosciuta, viene accettata e perlopiù rimossa. Tutti i giorni siamo testimoni di questa "rimozione", di questo rifiuto: lo notiamo camminando per strada, quando i marciapiedi sono occupati dalle automobili in sosta compromettendo la libera circolazione di soggetti in carrozzina; lo verificiamo guardando i programmi televisivi, dove bellissime ragazze poco vestite provocano turbamento in ragazzi con disabilità intellettiva, incapaci di metabolizzare cognitivamente visioni che suscitano appetiti sessuali difficilmente gestibili; lo notiamo quando un allievo abbandona la scuola sollevando i suoi professori dalle preoccupazioni di come gestire la classe.

Bisogna fermarsi per cogliere l'ingiustizia palese di queste situazioni, occorre sforzarsi per aprire gli occhi e comprendere il bisogno dell'uomo di liberare sé stesso dalle catene di una situazione umana e sociale priva di prospettive; è necessario chinarsi per accettare una presenza che interpella, un'epifania che chiede un aiuto ricco di attenzioni, colmo di amore, carico di responsabilità.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Strategies for Success*, Pro-ed, Austin (Texas) 1996.
- Adelman H.S., *Intervening to Enhance Home Involvement in Schooling*, Intervention in School and Clinic, Pro-Ed, 1994.
- Alley G.R - Deshler D.D., *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods*, Love, Denver 1979.
- Alvorsen A. - Sailor W., *Integration of Student with Severe and Profound Disabilities: A Review of Research*, in R. Gaylord -E. Ross, *Issues and Research in Special Education*, vol. 1, Teacher College Press, New York 1990.
- Ames R. - Ames C., *Motivation in Education: Student Motivation*, Academic Press, San Diego (CA) 1984.
- Andrews S.R., *The Skill of Mothering: A Study of Parent-child Development Centers*, Momographs of the society for research in child development, 47 (serial n° 198) 1982.
- Ashman A. - Conway R., *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento 1991.
- Atkinson., J.W., *La motivazione*, il Mulino, Bologna 1973.
- Ausubel, D.P., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1978.
- Back U., *Società del rischio*, Carocci, Roma 2001.
- Bamburg J., *Raising Expectations to Improve Student Learning*, North Central Regional Educational Laboratory, Oak Brook (Illinois) 1994.
- Bandura A., *Social learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.) 1977.
- Bandura A., *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1997.
- Batto A.M., *Metà cervello è abbastanza. La neuroeducazione di un bambino senza emisfero*, Erickson, Trento 2002.
- Bauwens J. - Hourcade J.J., *Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*, Pro-Ed., Austin (TX) 1995.
- Bender W.H. - Mathes M.Y., *Student with ADHD in the Inclusive Classroom*, Intervention in school and clinic, 30 (4), March 1995.
- Biehler R.F., *Psicologia applicata all'insegnamento*, Zanichelli, Bologna 1986.
- Bishop J. - Lankard B., *The employer's Choice: An Action Guide to Youth Employment*, in Connections, EThe Connector's Guide, Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University 1987.
- Bricker D. - Filler J. (a cura di), *Severe Ritardation: Theory to Practice*, Council for exceptional Children, Reston (VA) 1985.
- Brophy J., *Teaching Problem Student*, Guilford Press, Washington D.C. 1996 (tr. it.: *Insegnare a studenti con problemi*, Las, Roma 1999).

- Brophy J., *Motivating Student to Learn*, McGraw Hill, New York 1997.
- Bruner J., *Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984.
- Brookover W.B. - Erickson F.J. - McEvoy A.W. (with Beamer L., Efthim H., Hathaway D., Lezotte L., Miller S., Passalacqua J., Tomatzky L.), *Creating Effective Schools: An In-Service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*, Learning Publications, Holmes Beach (FL) 1997.
- Buzzi C. - Cavalli A. - De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Canevaro A. - Gaudreau J., *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento 2006.
- Canter L. - Canter M., *Assertive Discipline*, Canter & Associates, Santa Monica (Calif.) 1976.
- Canter L. - Canter M., *Assertive Discipline; Positive behavior management for today's classroom*, 2d ed., Canter & Associates, Santa Monica (Calif.) 1992.
- Canter L. - Canter M., *Succeeding with Difficult Student: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Student*, Lee Canter & Associates, Santa Monica (Calif.) 1993.
- Caritas Italiana - Fondazione Zancan, *La rete spezzata. Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Cavallo M., *Ragazzi senza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Cazzaniga M.S., *Funzioni divise per gli emisferi cerebrali*, in «Le Scienze», n. 361, 1998, pp. 42-47.
- Charles C.M., *Building Classroom Discipline*, Longman, New York 1999⁶.
- Charles C. - Senter G., *Elementary Classroom Management*, Longman, White Plains (N.Y) 1995².
- Changeux J.P., *Luomo neuronale*, Feltrinelli, Milano 1983.
- Cecchini M., *Sviluppo intellettuale e sociale nella sindrome di Down*, in R. Ferri - A. Spagnolo, *La sindrome di Down*, Il pensiero scientifico, Roma 1989.
- Chomsky N., *Le strutture della sintassi*, Laterza, Bari 1980.
- Chomsky N., *Riflessioni sul linguaggio*, Einaudi, Torino 1981.
- Chomsky N., *Regole e rappresentazioni*, Il Saggiatore, Milano 1981.
- Chomsky N., *Linguaggio e problemi della conoscenza*, il Mulino, Bologna 1991.
- Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 1991.
- Cornoldi C. - De Beni R. - Gruppo MT, *Imparare a Studiare*, Erickson, Trento 1993.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Cowen P., *Shorter Oxford Textbook of Psychiatry*, 6th, Oxford University Press, 2012.
- Crispiani P. (a cura di), *Storia della pedagogia speciale, L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Firenze 2016.
- Cronin M.E., *Life skills instruction for all students with special needs*, Pro-Ed, Austin (TX) 1993.
- d'Alonzo L., *Integrazioni e gestione della classe*, La Scuola, Brescia 2002.
- d'Alonzo L. - Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Liguori, Napoli 2012.
- d'Alonzo L., *Disabilità: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 2014.
- d'Alonzo L. - Bocci F. - Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015.
- d'Alonzo L., *Marginalità e apprendimento*, La Scuola, Brescia 2016(a).
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2016(b).
- d'Alonzo L., *Motivare i demotivati a scuola*, ELS La Scuola, Brescia 2017(a).
- d'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, ELS La Scuola, Brescia 2017 (b).
- d'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze 2017(c).

- d'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2018.
- Dainese R., *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, Angeli, Milano 2016.
- Danesi M., *Cervello, linguaggio, educazione*, Bulzoni, Roma 1988.
- Darling L. - Hammond, *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools to Work*, Josey-Bass, San Francisco 1997.
- de Charms R., *Personal Causation*, Academic Press, New York 1968.
- de Charms R., *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*, Irvington, New York 1976.
- Deci E.L., *Intrinsic Motivation*, Plenum Press, New York 1975.
- Deci E.L. - Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York 1985.
- Delacato H., *Alla scoperta del bambino autistico*, Armando, Roma 1975.
- De Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma 2014.
- de La Garanderie A., *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- De Bono E., *Thinking*, Pergamon Press Limited, Oxford 1986 (tr. it.: E. De Bono, *Strategie per imparare a pensare*, Omega Edizioni, Torino 1992).
- De Natale M.L., *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.
- Despouy L., *Human Rights and Disability*, United Nations Economic and Social Council, New York 1991.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Diaz A. - Simantov E. - Rickert V.I., *Effect of Abuse on Health: Results of a National Survey*, in «Arch. Pediatr. Adolesc. Med.», 2002.
- Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando, Roma 1975.
- Dreikurs R. - Cassel P., *Discipline without Tears*, Hawthorn, New York 1972.
- Dreikurs R. - Grunwald B. - Pepper E., *Maintaining Sanity in the Classroom*, Harper & Row, New York 1982.
- DSM - IV - TR, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 2001.
- DSM-V, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Edwards C.H., *Classroom Discipline and Management*, John Wiley and Sons, USA 2000.
- Elliott S.N. - Gresham F.M., *Social Skills Intervention Guide*, American Guidance Service, Circle Pines (MN) 1991.
- Elliot D.S. et alii, *Multiple Problem Youth: Delinquency, Substance Use and Mental Health Problems*, Springer-Verlag, New York 1989.
- Emler N. - Reicher S., *Adolescenti e devianti*, il Mulino, Bologna 2000.
- Farrington D.P., *Predictors, Causes and Correlates of Male Youth Violence*, in *Youth Violence, Crime and Justice*, vol. 24, Tonry and Moore, Chicago, 1998, pp. 421-475.
- Farrington D.P., *Early Predictors of Adolescent Aggression and Adult Violence, Violence and Victims* 4, 1989, pp. 79-100.
- Farrington D.P., *Early Prediction of Violent and Nonviolent Youthful Offending*, in «European journal on criminal policy and research», 5, 1977, pp. 51-66.
- Fay J. - Funk D., *Teaching with Love and Logic*, The love ed logic Press, Golden (CO) 1995.
- Ferri R. - Spagnolo A., *La sindrome di Down*, Il pensiero scientifico, Roma 1989.
- Felce D., *Qualità di Life for People with Learning Disabilities in Supported Housing in the Community: A Review of Research*, University of Exeter 2000.

- Fiore T.A. - Becker E.A., *Promising Classroom Interventions for Students with Attention Deficit Disorders*, Center for research in education, Research Triangle Park (NC) 1994.
- Fister S. - Conrad D. - Kemp K. - West S., *Cool Kids: A Proactive Approach to Social Responsibility*, Specialty Place, Longmont (CO) 1998.
- Fodor J.A., *La mente modulare*, il Mulino, Bologna 1988.
- Froyen L.A., *Classroom management*, Merrill Publishing, Columbus 1988.
- Fustemberg F.F. - Cherlin A.J., *Divided Families: What Happens to Children when Parents Part*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1991.
- Gagné E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento Scolastico*, SEI, Torino 1989.
- Gainer L., *ASTD Update: Basic Skills*, Alexandria, VA: American Society for Training and Development, February 1988.
- Gaylord-Ross R., *Issues and Research in Special Education*, vol. 1, Teacher College Press, New York 1990.
- Garbarino J., *Lost Boys: Why our Sons Turn Violent and How we Can Save them*, The free press, New York 1999.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1988.
- Gardner H., *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner H., *La nuova scienza della mente*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Gaspari P., *Aver cura*, Guerrini, Milano 2002.
- Gaspari P., *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*, Anicia, Roma 2005.
- Glasser W., *Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry*, Harper & Row, New York 1965.
- Glasser W., *Schools without Failure*, Harper & Row, New York 1969.
- Glasser W., *Control Theory in the Classroom*, Harper & Row, New York 1986.
- Glasser W., *The Quality School. Managing Student without Coercion*, Harper e Row, New York 1990.
- Goldstein A.P. - Sprafkin R.P. - Gershaw N.J. - Klein P., *Skillstreaming the Adolescent*, Research Press, Champaign (IL) 1980.
- Goldstein A.P. - Glick B. - Reiner S. - Zimmerman D., *Coultury, Aggression Replacement Training: A comprehensive Intervention for Aggressive Youth*, T.M. Research Press, 2612 North Mattis Ave, Champaign (IL) 1987.
- Gordon S.B. - Asher M.J., *Meeting the ADD Challenge: A Pratical Guide for Teachers*, Research Press, Champaign (IL) 1994.
- Good T. - Brophy J., *Looking in Classroom*, Harper and Row, New York 1997.
- Good T.L., *Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions*, in «Journal of teacher education», n. 38 (4), 1987, pp. 32-47.
- Greenspan S. - Shoultz B., *Why Mentally Retarded Adults Lose Their Jobs: Social Competence as a Factor in Work Adjustment*, in «Applied research in mental retardation», 2, 1981, pp. 23-38.
- Greco O. - Maniglio R., *Malattia mentale e criminalità*, in «Rassegna Italiana di Criminologia» a. I, n. 1, 2007.
- Gump P.V., *The Classroom Behavior Setting: Its Nature and Relation to Student Behavior*, Office of education, Bureau of research, Washington (DC) 1967 (ERIC N°. ED 015515).
- Guasti L., *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara 1998.
- Hammill D.D. - Bartlet N.R., *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*, Pro-ed, Austin (Texas) 1995.

- J.D. Hawkins et al., *Predictors of Youth Violence*, OJJDP, Washington, April, 2000.
- Hebb D., *L'organizzazione del comportamento*, FrancoAngeli, Milano, 1975.
- Hill J.W. - Wehman P., *Employer and Nonhandicapped Co-worker Perceptions of Moderately and Severely Retarded Workers*, in «Journal of contemporary business», n. 8, 1979, pp. 107-111.
- Hoover J.J., *Study Skills to Students with Learning Problems*, Hamilton Publications, Boulder (CO) 1993.
- Huggins P. - Campbell P. - Siperstein G.N., *Improving Social Competence: A Resource for Elementary School Teachers*, Allyn and Bacon, Needham Heights (MA) 1994.
- Hunt P. - Goetz L., *Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities*, in «Journal of Special Education», v. 31, n. 1, Spr 1997, pp. 3-29.
- Ianes D., *La speciale normalità*, Erickson, Trento 2006.
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- ISFOL, *La simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- ISTAT, *Devianza e disagio minorile, Caratteristiche e aspetti giudiziari*, 2002.
- Istituto Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2016*, il Mulino, Bologna 2016.
- Jackson N.F. - Jackson D.A. - Monroe C., *Getting Along with Others: Teaching Social Effectiveness to Children*, Research Press, Champaign (IL) 1983.
- Jones F., *Positive Classroom Discipline*, McGraw-Hill, New York 1987.
- Jones V.F. - Jones L.S., *Comprehensive Classroom Management*, Allyn and Bacon, Boston 2001.
- Kelly B.T. e all, *Developmental Pathways in Boy's Disruptive and Delinquent Behavior*, OJJDP, Washington, December 1997.
- Kirby E.A. - Grimly L.K., *Understanding and Treating Attention Deficit Disorder*, Pergamon Books, New York 1986 (tr. it.: *Disturbi dell'attenzione*, Erickson, Trento 1989).
- Kolb B., *Brain Plasticity and Behaviour*, Erlbaum, New Jersey 1996.
- Kohn A., *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and Other Bribes*, Houghton Mifflin, Boston 1993.
- Kohn A., *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, Association for supervision and curriculum development, Alexandria (VA) 1996.
- Kounin J., *Discipline and Group Management in Classroom*, Holt, Rinehart and Wiston, New York 1970.
- Koupernik C. - Dailly R., *Lo sviluppo neuropsicologico nella prima infanzia*, Piccin, Padova 1981.
- Kreidler W., *Elementary Perspectives: Teaching Concepts of Peace and Conflict*, Educators for Social Responsibility, Cambridge (MA) 1990.
- Lansford K.A. - Dodge G.S. - Pettit J.E. - Bates J. - Crozier J. - Kaplow J., *A 12-year Prospective Study of the Long-term Effects of Early Child Physical Maltreatment on Psychological, Behavioral, and Academic Problems in Adolescence*, in «Arch. Pediatr. Adolesc. Med.», 2002.
- Lasley K.S., *Meccanismi del cervello e intelligenza*, FrancoAngeli, Milano, 1979.
- Loeber R. e all, *Developmental Pathways in Disruptive Child Behavior*, in «Developmental and Psychopathology», n. 5, 1993.
- Long. N.J. - Morse W.C., *Conflict in the Classroom. The Education of at-Risk and Troubled Students*, Pro-Ed, Austin (TX) 1996.
- Lock C., *Study Skills*, Kappa Delta Pi, West Lafayette (IN) 1981.
- E. Maguin - R. Loeber, *Academic Performance and Delinquency*, in M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research* (vol. 20, pp. 145-264), University of Chicago Press, Chicago 1996.

- Mariani L., *Strategie per Imparare*, Zanichelli, Bologna 1996.
- Mariani V., *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Del Cerro, Tirrenia 2005.
- Mariani V., *Il lavoro d'équipe nei servizi alla persona*, Del Cerro, Tirrenia 2006.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1992.
- Mastropieri M. - Scruggs T., *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*, Merrill, Upper Saddle River (NJ) 2000.
- McEvoy A., *Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review*, in «Journal of Emotional and Behavioral Disorders Fall», 2000.
- McGinnis E. - Goldstein A.P., *Skillstreaming in Early Childhood*, Kidsrights, Charlotte (NC) 1990.
- McGinnis E. - Goldstein A.P. - Sprafkin R.P. - Gershaw N.J., *Skillstreaming the Elementary School Child*, Research Press, Champaign (IL) 1984.
- Meltzer L.J., *Strategy Assessment and Instruction*, Pro-ed, Austin (Texas) 1993.
- Meyer L. - Peck C. - L. Brown (a cura di), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore 1990.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1970.
- Montuschi F., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Cittadella, Assisi 1997.
- Mura A., *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Nicholls J.G., *Advances in Motivation and Achievement: Development of Achievement Motivation*, JAI Press, Washington 1984.
- Novak J.D. - Gowin D.B., *Imparando a Imparare*, SEI, Torino 1989.
- OMS, *ICF Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*, Erickson, Trento 2002.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1990.
- Patterson G.R., *Performance models for parenting: A social interactional perspective*, in J.E. Grusec - L. Kuczynski (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley, New York 1997, pp. 193-226.
- Pellerey M., *Questionario sulle strategie d'apprendimento*, LAS, Roma 1996.
- Perron R., *Di fronte alla debolezza mentale*, in R. Zazzo, *I deboli mentali*, SEI, Torino s.d.
- Pibram K.H., *I linguaggi del cervello*, FrancoAngeli, Milano 1976.
- Pickett W. - Schmid H. - Boyce W.F. et al., *Multiple Risk Behavior and Injury: An International Analysis of Young People*, in «Arch. Pediatr. Adolesc. Med.», 2002.
- Popper K.R. - Eccles J.C., *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma 1981.
- Raffini J., *Winner without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*, Allyn and Bacon, Needham Heights (Massachusetts) 1993.
- Robertson I.H., *Il cervello plastico*, Rizzoli, Milano 1999.
- Rosenthal R. - Jacobson L., *Pigmalione in classe*, FrancoAngeli, Milano 1979.
- Rivara F.P., *Understanding and Preventing Violence in Children and Adolescents*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, Agosto 2002.
- Rizzi A., *L'Europa e l'altro*, Paoline, Milano 1991.
- Rubenzon R.L., *Stress Management for the Learning Disabled*, Washington, DC: Department of Education (ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. The Council for Exceptional Children) Eric Digest, 1988.

- Salend A. - Spencer B. - Duhaney F. - Laurel C. - Garrick L., *The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and their Educators*, in «Remedial and Special Education», v. 20 n. 2, Mar-Apr. 1999, pp. 114-26.
- Schmuck R. - Schmuck P., *Group Process in the Classroom*, Wm. C. Brown, Dubuque (IA) 1996.
- Scurati C., *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia 1999.
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- Serafini M.T., *Come si studia*, Bompiani, Milano 1989.
- Sikula J. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, New York 1986.
- Simon M. - Karasoff P., *Effective Practices for Inclusive Programs: A Technical Assistance Planning Guide*, California Research Institute, San Francisco 1992.
- Staub D., *Delicate threads: friendships between children with and without special needs in inclusive settings*, Woodbine House, Bethesda (MD) 1998.
- Sternberg R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento 1998.
- Sternberg R.J. - Spear-Swerling L., *Le Tre Intelligenze*, Erickson, Trento 1997.
- Stevens V., *Classroom Success for the Ld and Adhd Child*, John F. Blair, Publisher, Winston-Salem (N.C.) 1997.
- Strichart S.S. - Iannuzzi P. - Charles T., *Teaching Study Skills and Strategies to Students with LD, ADD, or Special Needs*, Allyn & Bacon, Boston 1998.
- Stowitschek J.J. - C.L. Salzberg, *Developing Social Vocational Skills in Handicapped Individuals*, Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston (VA) 1987.
- Sturomski N., *Interventions for Students with Learning Disabilities*, NICHCY, New Digest, Washington (DC) 1997.
- Susan L. - Mortweet C.A. - Cheryl A. - Walker D. - Dawson H.L. - Delquardi J.C. - Reddy S.S. - Greenwood C.R. - Hamilton S. - Ledford D., *Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms*, in «Exceptional Children», v. 65, n. 4, Summer 1999.
- Tauber R., *Self-fulfilling Prophecy: A Practical Guide to its Use in Education*, Praeger, Westport (CT) 1997.
- Terence P. et al., *Family Disruption and Delinquency*, OJJDP, Washington, September 1999.
- The ASSIST Program: *Affective Skills Sequentially Introduced and Systematically Taught*, Washington State Innovative Education Program (Sopris West, 1140 Boston Ave., Longmont, CO, 80501) 1986.
- Tolan P.H. - Gorman Smith D., *Development of Serious and Violent Offending Careers*, in R. Loeber - D.P. Farrington, *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, Sage Publications, Thousand Oaks (Calif.) 1998.
- Trisciuzzi L. - Fratini C. - Galanti M.A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- US Department of Health and Human Services, *Youth Violence: A Report of the Surgeon General*, US Dept of Health and Human Services, Rockville (Md) 2000.
- Van Dusen K.T. - Mednick S.A., *Prospective Studies of Crime and Delinquency*, Kluwer-Nijhoff, Boston 1983.
- Vezzani B. - Tartarotti L., *Benessere/malessere a scuola*, Giuffrè, Milano 1988.
- Vianello R., *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, Junior, Bergamo 1999.
- Vico G., *Disadattamento*, La Scuola, Brescia 1979.
- Vico G., *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000.
- Vico G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002.

Villa R.A. - Thousand J.S. - Stainback W. - Stainback S., *Restructuring for Caring & Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Brookes Publishing, Baltimora (MD) 1992.

Walker H.M. - McConnell S. - Holmes D. - Todis B. - Walker J. - Golden N., *Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*, PRO-ED, Austin (TX) 1983.

Walker H.M. - Todis B. - Holmes D. - Horton G., *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCESS Program (Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills)*, Pro-Ed, Austin (TX) 1988.

Wehlage G. - Rutter R. - Smith G. - Lesko W.I. - Fernandez R., *Reducing the Risk: School as Communities of Support*, Falmer Press, Philadelphia 1989.

Wehman P. - Rezzaglia A. - Bates P., *Functional Living Skills for Moderately and Severely Handicapped Individuals*, Pro-ed, Austin (Texas) 1984.

Wehmeyer M.L., *A Career Educational Approach: Self-Determination for Youth with Mild Cognitive Disabilities*, Intervention in school and clinic, vol. 30, n. 3, 1995.

Wehmeyer M.L., *Perceptions of Self-determination and Psychological Empowerment of Adolescents with Mental Retardation*, in «Education and training in mental retardation and developmental disabilities», n. 29, 1997, pp. 9-21.

Wehmeyer M.L. - Hughes C. - Agran M., *Teaching Self-determination to Students with Disabilities*, Brookes, Baltimora 1998.

Wehmeyer M.L., *A Functional Model of Self-determination*, in «Focus on autism and other developmental disabilities», v. 14, n. 1, 1999.

Weiner B., *Human Motivation*, Holt, Reinhart & Winston, New York 1980.

Willcutt EG, *The Prevalence of DSM-IV Attention-deficit/hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review*, in «Neurotherapeutics», vol. 9, n. 3, luglio 2012.

Wittrock M., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York 1986.

Wong Y.L. (ed.), *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York 1992.

Young J.Z., *Un modello del cervello*, Einaudi, Torino 1974.

Young J.Z., *I filosofi e il cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.

Sommarario

Introduzione	5
Capitolo primo	
<i>Necessità della pedagogia speciale</i>	9
1. Il ruolo della pedagogia speciale, 9 - 2. Le tappe fondamentali, 12 - 3. La pedagogia speciale e l'inclusione, 16 - 4. La pedagogia speciale come impegno di giustizia, 25 - 5. L'ampliamento delle competenze della pedagogia speciale, 27	
Capitolo secondo	
<i>La persona con disabilità e la sua educazione</i>	31
1. Le persone con disabilità nel mondo, 32 - 2. Il linguaggio: perché occorre utilizzare il termine "persona con disabilità", 33 - 3. Le cause?, 37 - 4. La conoscenza dell'allievo con disabilità, 45 - 5. Le potenzialità e le scelte educative, 48 - 6. Quali obiettivi?, 55 - 7. La motivazione della persona con disabilità, 58 - 8. Il problema degli insuccessi, 59 - 9. Il successo in educazione, 60 - 10. Il ruolo della scuola, 63 - 11. L'autonomia, 65 - 12. Il bisogno di autodeterminazione, 69 - 13. Che cosa fare, 70 - 14. Diventare lavoratori, 72	
Capitolo terzo	
<i>La preparazione alla vita</i>	79
1. La qualità della vita nell'età adulta, 81 - 2. Il "dopo di noi", 82	
Capitolo quarto	
<i>Il soggetto problematico e la sua educazione</i>	85
1. Il malessere giovanile, 85 - 2. I sentieri della vita problematica, 93 - 3. Fattori ambientali, 100 - 4. Sentieri lineari e percorsi molteplici, 101	
Capitolo quinto	
<i>I fattori scolastici nell'educazione del soggetto problematico</i>	105
1. I fallimenti personali a scuola, 106 - 2. L'importanza dell'esperienza scolastica, 108 - 3. Le ragioni dei problemi scolastici, 110 - 4. Le componenti negative da evitare, 111 - 5. La questione demotivazionale nel soggetto problematico, 116 - 6. La gestione del soggetto problematico in classe, 121	
Conclusioni	145
Bibliografia	149

Nella stessa collana

1. Giuseppe Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*
2. Luigi Croce - Luigi Pati, *ICF a scuola*, II edizione
3. Paola Dusi - Luigi Pati, *Corresponsabilità educativa*
4. Giulia Cavalli - Eleonora Di Terlizzi - Anna Valle, *I grandi nel mondo dei piccoli. La relazione tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia*
5. Andrea Bobbio - Teresa Sergi Grange, *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*
6. Giuseppina D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*
7. Monica Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, II edizione
8. Rosario Mazzeo, *Studiare missione impossibile? Dialoghi e lettere sull'imparare a scuola e in famiglia*
9. Claudio Girelli (ed.), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*
10. Andrea Potestio - Fabio Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*
11. Antonio Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*
12. Sabine Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, a cura di Giuliana Sandrone
13. Maria Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*
14. Amelia Broccoli, *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*
15. Giuliana Sandrone (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*
16. Olga Bombardelli (ed.), *L'Europa e gli Europei a scuola*
17. Ivo Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*
18. Giorgio Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo del secondo '900*, XI edizione
19. Monica Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*
20. Pier Cesare Rivoltella - Enrica Bricchetto - Fabio Fiore (eds.), *Media, storia e cittadinanza*
21. Luigi Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*
22. Carlo Baroncelli (ed.), *Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile*
23. Bruno Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*
24. Damiano Previtali, *Come valutare i docenti?*
25. Giuseppe Mari, *Educazione come sfida della libertà*, II edizione
26. Giuseppe Mari (ed.), *Educare la persona*, III edizione
27. Andrea Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*
28. Andrea Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*
29. Francesco Caggio - Riccardo Stellon (eds.), *Famiglie e servizi educativi per la prima infanzia. Avvicinamenti, distanze, alleanze e divergenze*
30. Giuseppe Mari (ed.), *Educazione e alterità culturale*
31. Evelina Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*
32. Carla Xodo, *Rousseau e le donne*
33. Luigi d'Alonzo, *Disabilità: obiettivo libertà*
34. Luigina Mortari - Jessica Bertolani (eds.), *Counseling a scuola*
35. Luigi Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*
36. Giuseppe Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*
37. Antonio Bellingeri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*
38. Andrea Bobbio - Elisabetta Musi (eds.), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*
39. Massimo Tucciarelli, *Coaching e sviluppo delle soft skills*
40. Giuseppe Mari, *Scuola e sfida educativa*
41. Giuseppe Mari, *Il Liceo delle Scienze umane, con esemplificazioni didattiche*
42. Giuseppe Mari - Giuliano Minichiello - Carla Xodo, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*
43. Viviana Burza - Sandra Chistolini - Giuliana Sandrone, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*
44. Gaetano Mollo - Andrea Porcarelli - Domenico Simeone, *Pedagogia sociale*
45. Andrea Bobbio, *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, II edizione
46. Bruno Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*
47. Giombattista Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, II edizione
48. Sebastiano Citroni, *Inclusive Togetherness. A Comparative Ethnography of Cultural Associations Making Milan Sociable*
49. Maria Vinciguerra, *L'adulto generativo*
50. Marco Catarci - Alessandra La Marca - Agostino Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*
51. Giorgio Chiosso, *La pedagogia contemporanea*
52. Giulia Cavalli - Chiara Gnesi, *La motivazione a scuola*
53. Mariella Bombardieri, *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*
54. Evelina Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*
55. Luigi Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*
56. Hervé A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*
57. Nicola S. Barbieri - Angelo Gaudio - Giuseppe Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*
58. Luciano Pace - Gabriele Quinzi (eds.), *Relazioni in-finite. La fatica di pensare la fine dell'amore*
59. Anna Marina Mariani (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*
60. Lorena Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, nuova edizione riveduta e corretta
61. Alessandro Ricci - Zbigniew Formella, *Lo psicologo dell'educazione nella scuola*
62. Cesare Scurati, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, a cura di Graziano Biraghi
63. Amelia Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*
64. Mariella Bombardieri - Livia Cadei (eds.), *Le storie nutrono*
64. Livia Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*
65. Hervé A. Cavallera, *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*
66. Antonio Bellingeri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*
67. Riccardo Pagano, *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*
68. Giuseppe Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, nuova edizione riveduta e ampliata
69. Monica Ferrari - Matteo Morandi - Mario Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*
70. Monica Amadini - Alberto Bobbio - Anna Bondioli - Elisabetta Musi, *Pedagogia dell'infanzia*
71. Marcello Tempesta, *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*
72. Pierpaolo Triani, *La collaborazione educativa*
73. Giuseppe Mari, *Matrimonio perché?*
74. Antonio Bellingeri, *L'evento persona*
75. Luigi d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*