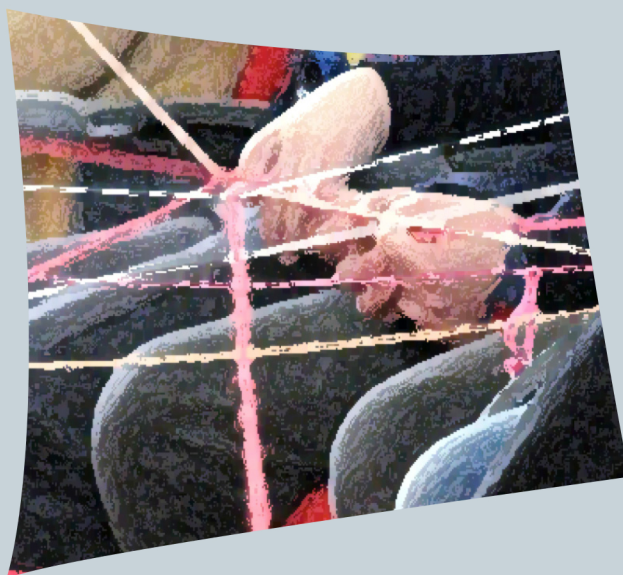


INCONTRI

a cura di

SIMONE VISENTIN

In collaborazione con Azienda ULSS 13



Incontri

a cura di Simone Visentin

© 2015 Padova University Press

Università degli Studi di Padova

via 8 Febbraio 2, Padova

www.padovauniversitypress.it

Progetto grafico e redazione: Padova University Press

ISBN 978-88-6938-050-1

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

Collana diretta da Roberta Caldin e Marina Santi

INCONTRI

a cura di
Simone Visentin

in collaborazione con Azienda ULSS 13



PADOVA UNIVERSITY PRESS

Ringraziamenti

In qualità di curatore desidero ringraziare le autrici e gli autori che hanno partecipato a questa pubblicazione, arricchendola con le loro appassionante riflessioni.

“Grazie!” all’*équipe* e alle persone che frequentano il Centro “Medoacus”, alla loro energia positiva che mi accoglie ogni volta che li vado a trovare.

“Grazie!” a Lucia Baldi ed Elena Defina, le prime ad aver creduto nella possibilità di concretizzare la ricerca e la pubblicazione che qui vengono presentate.

Un ringraziamento va a Roberta Caldin e Marina Santi per averci accolti nella loro collana.

E grazie a Rinalda Montani: la sua saggezza ha impreziosito queste pagine.

Simone Visentin

Indice

<i>Introduzione</i> di Simone Visentin	p. 13
---	-------

Sezione introduttiva: riflettere e problematizzare le politiche inclusive

<i>Prefazione</i> di Gino Gumirato	p. 21
---------------------------------------	-------

<i>Prefazione</i> di Gabriele Angiolelli	p. 23
---	-------

<i>Il Centro Diurno per Persone Disabili e la scuola: integrazioni tra scuola e territorio</i> di Annalisa Pilotto	p. 27
---	-------

<i>I Centri Diurni e la rete di assistenza alle persone con disabilità</i> di Patrizia Piovani	p. 31
---	-------

1. Evoluzione culturale e normativa dell'assistenza alle persone con disabilità	p. 31
2. Descrizione della rete di servizi per gli adulti con disabilità	p. 37
3. Sviluppo attuale della rete assistenziale per la disabilità e prospettive future	p. 40
Conclusioni	p. 44
Bibliografia	p. 45

Sezione 2 INCONTRI: progetto di ricerca e rappresentazioni sociali

<i>I.N.C.O.N.T.R.I. La ricerca empirica</i> di Simone Visentin	p. 49
---	-------

1. I.N.C.O.N.T.R.I.: quando nasce e perché	p. 49
2. La parola ai genitori: valutazioni positive	p. 51
3. La parola agli alunni	p. 61
4. Ricordi e suggerimenti degli alunni	p. 69
5. Le narrazioni, tra ricordi e suggerimenti	p. 73
Bibliografia	p. 80

<i>Rappresentazioni sociali e disabilità</i>	p. 81
di Simone Visentin	
1. Rappresentazioni sociali: elementi di partenza	p. 81
2. Rappresentazioni sociali e disabilità	p. 83
3. Le rappresentazioni sociali nella ricerca I.N.C.O.N.T.R.I.: cambiamenti in atto	p. 86
4. Così tanto con così poco? I buoni rischi del progetto educativo	p. 90
Bibliografia	p. 92

Sezione 3: la progettazione educativa come pratica partecipata

<i>Insieme. Il Centro Diurno Per Persone Disabili. Il Progetto Educativo</i>	p. 97
di Lucia Baldi	
1. Brevi cenni storici: una cultura che si trasforma nel tempo	p. 98
2. Il Centro Diurno per Persone Disabili e la Comunità	p. 101
3. Il Progetto Educativo	p. 103
4. Il Progetto Educativo nel Centro Diurno per Persone Disabili e la comunità	p. 105
5. Il CDPD Medoacus di Mira: dal Progetto Educativo “Incontro” al Progetto di Ricerca “I.N.C.O.N.T.R.I.”	p. 107
Conclusioni	p. 108
Bibliografia	p. 110
<i>La progettualità con la scuola: evoluzione storica di un laboratorio e della sua metodologia</i>	p. 111
di Elena Defina	
1. Prima considerazione: la relazione	p. 121
2. Seconda considerazione: il contesto	p. 122
3. Terza considerazione: il fare	p. 122
4. Quarta considerazione: differenza vs uguaglianza	p. 123
Bibliografia	p. 128
<i>La valorizzazione dell'identità adulta e l'animazione come metodologia di intervento</i>	p. 133
di Elena Defina, Lucia Baldi, Loretta Zarattin	
1. L'identità adulta della persona con disabilità nella progettualità con la scuola	p. 133
2. L'Animazione come metodologia d'intervento	p. 138
3. L'équipe	p. 140
4. Criticità	p. 144
5. Le famiglie del CDPD “Medoacus” e le famiglie degli alunni della Scuola Primaria “U. Foscolo”	p. 145
Bibliografia	p. 150

<i>Centro diurno e Scuola: un dialogo generativo</i> di Renata Scurria	p. 151
1. Scuola e disabilità: una svolta culturale	p. 152
2. Le logiche di un progetto scolastico di inclusione	p. 153
3. Le fasi operative del Progetto	p. 157
4. Revisione di qualità dell'iniziativa	p. 160
Bibliografia	p. 163

Sezione 4: riflessioni pedagogiche per una cultura inclusiva

<i>Ben-essere nell'incontro: orizzonti educativi per l'inclusione</i> di Elisabetta Ghedin	p. 167
1. Perché il focus sul ben-essere?	p. 167
2. La concettualizzazione del ben-essere	p. 168
3. Il valore dell'incontro per promuovere ben-essere	p. 170
4. Educare al ben-essere sociale	p. 173
Riferimenti bibliografici	p. 178
<i>Costruire opportunità di partecipazione: uno sguardo valutativo</i> di Debora Aquario	p. 181
1. Paradigmi e significati della valutazione	p. 182
2. Partecipazione e continuità come dimensioni valutative	p. 184
3. Alcune riflessioni: la valutazione come strumento per l'inclusione?	p. 186
Riferimenti bibliografici	p. 188
<i>Progetti, persone e relazioni per servizi inclusivi</i> di Simone Visentin	p. 191
1. Pensare inclusivi servizi dedicati: la necessità si fa virtù	p. 191
2. Riposizionare l'agire educativo	p. 193
Bibliografia	p. 197
<i>In confidenza...</i> di Rinalda Montani	p. 201

Introduzione

di SIMONE VISENTIN

Una pubblicazione per *sostare* e poi *ripartire*. Un saggio a più voci per ritrovare anche tra le parole scritte lo spirito partecipativo del Progetto di Ricerca I.N.C.O.N.T.R.I. (Insieme Noi Costruiamo Orizzonti Nuovi, Teatro di Realtà Inclusive). Una sorta di agorà, dove radunarsi per discutere attorno al tema dell'inclusione *nei* e *per* i servizi che si occupano di persone adulte con disabilità.

INCONTRI è il frutto di una volontà precisa: il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus", nelle sue figure di coordinamento pedagogico, ha cercato e trovato in alcuni ricercatori del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, degli interlocutori interessati a costruire una ricerca che permettesse di valorizzare i numerosi dati che in un decennio erano stati raccolti in merito ad una progettualità educativa che dal 2003 vede in sinergia il Centro Diurno – e tutti i suoi attori: le persone disabili e i professionisti – con la Scuola Primaria "Ugo Foscolo" di Mira.

Tale progettualità, nel corso negli anni, ha assunto forme differenti: dalla rappresentazione teatrale all'esperienza laboratoriale per la produzione di manufatti originali. Una buona prassi che ha avuto da subito un principio di riferimento: il protagonismo di alunni e persone disabili, con queste ultime impegnate a mettere in gioco la loro expertise manuale, in un continuo ribaltamento di ruoli capace di promuovere relazioni di reciprocità autentica.

Dunque, la domanda di ricerca a cui si è cercato di dare risposta è stata: "Come cambiano le rappresentazioni sociali della disabilità per gli alunni che frequentano il laboratorio manuale nel Centro Diurno?"

Accanto a questo interrogativo, il lavoro ha permesso di descrivere anche il punto di vista genitoriale sull'esperienza e la pubblicazione che qui viene presentata ha arricchito il confronto *portando dentro* a questa "piazza dialogica" anche le voci di insegnanti, professionisti e persone disabili, in quanto co-autori.

Il saggio che è stato realizzato si compone di quattro sezioni che si richiamano a vicenda.

Nella prima, *Sezione Introduttiva: riflettere e problematizzare le politiche inclusive*, Gumirato, Angiolelli e Pilotto, attraverso le loro note di prefazione, danno conto dell'evoluzione organizzativa che ha caratterizzato sia i servizi per le persone disabili che il mondo scolastico. Viene sottolineata l'importanza del lavoro di rete, nel quale le buone relazioni tra le diverse istituzioni sono la preconditione per qualsiasi progettualità inclusiva.

La diversità è vista come ricchezza e complessità, e la socializzazione diventa strumento di crescita e opportunità per accorciare le distanze, promuovendo una corresponsabilità educativa diffusa.

In particolare, il contributo di Piovan chiarisce il cambiamento storico-culturale che ha accompagnato la presa in carico delle persone disabili, ma soprattutto puntualizza i tre pilastri normativi che hanno permesso il transito da una prospettiva esclusivamente medico-assistenziale, ad un approccio prima integrativo e successivamente inclusivo: la legge sull'Integrazione scolastica (517/1977); la legge 180/1978 che ha riformato l'ambito psichiatrico; la legge quadro sulla disabilità 104/1992. Anche grazie a questi riferimenti normativi lo sguardo sulla persona disabile si è fatto più ampio, ha saputo cogliere non solo il deficit ma anche le dimensioni di risorsa personale e ha imparato a focalizzare il funzionamento della persona considerando anche le caratteristiche del contesto.

Questa sezione si chiude col tema della Responsabilità Sociale, prospettiva sulla quale costruire le attuali e le future politiche sociali, educative e sanitarie, secondo la logica della compartecipazione che sollecita tutti a rivendicare, legittimamente, diritti e, nello stesso tempo, ad impegnarsi nel proporre strategie finalizzate all'empowerment individuale e comunitario.

La sezione *INCONTRI: Progetto di Ricerca e Rappresentazioni sociali*, è caratterizzata da due contributi. Nel primo viene presentata la ricerca, le sue finalità, gli strumenti utilizzati e i dati raccolti. Si tratta di un capitolo di natura descrittiva che espone, di fatto, la risposta alla domanda d'indagine: se e come sono cambiate le rappresentazioni sociali degli alunni dopo l'esperienza laboratoriale vissuta frequentando il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus"?

Strettamente connesso al primo, il secondo scritto di questa sezione sviluppa una riflessione più puntuale sulle rappresentazioni sociali (R.S.), per coglierne l'inestricabile legame con le pratiche che attiviamo: i discorsi condivisi che sviluppiamo attorno ad un tema orientano il nostro agire (Jodelet, 1991).

Il passo successivo è un approfondimento sulle R.S., documentate dalla letteratura, in merito alla disabilità: un passaggio per prendere consapevolezza di come sia tuttora ancora diffuso uno sguardo che riconduce la persona disabile ad un ruolo subalterno, incentivato da un atteggiamento pietistico e assistenziale che impedisce un'emancipazione autentica della persona disabile stessa (Vadalà, 2013).

La riflessione critica sui dati della ricerca INCONTRI è invece l'occasione per valorizzare il percorso educativo svolto nel Centro "Medoacus": viene messa in luce la capacità dell'esperienza di essere veicolo di nuovi discorsi sulla disabilità, grazie ad una vicinanza fisica, emotiva, cognitiva che permette agli alunni di vivere la persona disabile innanzitutto come persona compagna di viaggio e poi, semmai, come disabile. L'aspetto chiaro che emerge dai dati è il cambiamento di sguardo che caratterizza i ragazzini partecipanti, che passano da un atteggiamento assistenziale ad una prospettiva aperta e dialogica.

La terza parte, *La Progettazione educativa come pratica partecipata*, è la sezione più articolata dell'intero lavoro. Baldi illustra la nascita e l'evoluzione degli attuali Centri Diurni per Persone Disabili (CDPD), che da strutture occupazionali nate negli anni '70 si sono fatte, e si impegnano ad essere, spazi e progettualità propriamente sociali ed educativi. A partire dai principi di dignità, uguaglianza e autodeterminazione della Convenzione Onu sui diritti delle persone disabili, l'autrice puntella la propria prospettiva pedagogica attraverso il costrutto della qualità di vita e il modello biopsicosociale dell'ICF, promuovendo una lettura ecologica delle biografie delle persone disabili. Si sofferma sulla necessità di una progettazione educativa che si faccia snodo relazionale tra diversi autori/attori: la persona disabile, la famiglia, i servizi e il territorio, secondo la logica della corresponsabilità. Con un approfondimento del Progetto Incontro – nato dalla partnership tra Centro Diurno e Scuola Primaria – da cui la ricerca INCONTRI ha preso avvio, Baldi coglie l'occasione per rivendicare la capacità del CDPD di farsi risorsa per il territorio cui appartiene.

Defina, invece, sviluppa una trattazione che ha l'obiettivo di affinare lo sguardo sulla Progettualità "Incontro". Dapprima dà conto delle singole edizioni del progetto – illustrando le peculiarità di ogni annualità – e successivamente si sofferma ad illustrare la struttura organizzativa del percorso laboratoriale.

In particolare, valorizza il ruolo sociale attivo della persona disabile e descrive la *Task Analysis* come strategia per accompagnare l'utente nell'elaborazione dei compiti organizzativi richiesti.

Lo scritto si chiude con una riflessione organizzata attorno a quattro parole chiave – relazione, contesto, fare, differenza-uguaglianza – ancorate alle testimonianze degli alunni. Mette in luce la capacità del progetto di farsi fattore di accrescimento di ciò che Folgheraiter (2006) chiama *capitale di socialità*. Il laboratorio si fa opportunità di incontro con l'altro, mediato da un fare condiviso ed equo che permette ai partecipanti di maturare una disponibilità autentica di accoglienza.

Il capitolo a tre voci – Baldi, Defina, Zarattin *La valorizzazione dell'identità adulta e l'animazione come metodologia di intervento* – apre una parentesi sulla costruzione identitaria della persona disabile e pensa alle attività del Centro Diurno come dispositivi nei quali promuovere *magistralità e reciprocazione* (Demetrio, 2003): una sottolineatura del ruolo di accompagnamento che spetta alle figure educative ma dentro un'idea di reciprocità relazionale.

Il contributo è anche l'occasione per argomentare il valore dell'azione animativa degli operatori: gioco, divertimento, creatività, convivialità... sono elementi irrinunciabili di un servizio che vuole essere generatore di desideri e aspirazioni, andando oltre i soli bisogni primari.

La parte più preziosa di tale contributo si rintraccia nelle testimonianze dell'équipe e delle persone disabili. I primi colgono nel progetto un'opportunità inclusiva a tutto tondo, dispositivo di crescita etica per gli alunni. E leggono il contesto laboratoriale come sfida personale nel sapersi proporre come mediatori relazionali credibili tra alunni e adulti disabili. Questi ultimi, con i loro ricordi, attestano che la partecipazione al progetto ha come esito un accrescimento dell'autostima e dell'autoefficacia, a partire dalla consapevolezza di potersi giocare, in quell'ambito, il ruolo di esperti dai quali gli alunni imparano a fare.

Il capitolo curato da Scurria, invece, si rivela essenziale perché ci permette di cogliere il punto di vista della scuola rispetto al progetto. Nell'introduzione si sofferma sul cambiamento di prospettiva culturale che ha caratterizzato il mondo scolastico, da una logica escludente a quella attuale inclusiva.

Addentrando nello specifico del progetto, l'autrice sottolinea come la scuola abbia dovuto pensarsi ed agire come comunità educativa, capace di sviluppare un continuo confronto tra Dirigente Scolastico, insegnanti e genitori circa i modi e i tempi della progettualità.

Nel contributo trova spazio un'indagine che l'insegnante ha condotto tra i colleghi per raccogliere la loro prospettiva sull'esperienza laboratoriale. Spiccano tra i dati due aspetti particolarmente significativi: da un lato, i risvolti emotivi che hanno accompagnato il mettersi in gioco degli insegnanti nel laboratorio; dall'altro, il fatto che alcuni alunni che erano segnalati come ragazzini con difficoltà relazionali, abbiano trovato nel progetto un'opportunità per interagire in modo maggiormente assertivo.

La sezione *Riflessioni Pedagogiche per una Cultura Inclusiva* offre ulteriori chiavi di lettura sul percorso svolto, agganciando le pratiche educative e di ricerca a modelli scientifico-culturali sul ben-essere e la prospettiva inclusiva.

Ghedini ci propone una visione olistica della persona, attingendo anche all'approccio delle *capabilities* e a concetti come *fluorishing*, *empowerment*, scelta, generatività, calibrando la riflessione su un'idea di ben-essere soggettivo che si gioca *con e nella* comunità. A seguire, un passaggio sul lavoro di rete e, soprattutto, una centratura

sull'educazione al ben-essere sociale, rifacendosi a Dewey e ad un'educazione che deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie e riconoscendo nella scuola un contesto privilegiato di incontro della diversità.

Aquario, invece, costruisce il capitolo attorno al concetto di valutazione, intesa soprattutto come processo di comprensione e riflessione, riconoscendosi nel modello della *valutazione partecipata* di Cousins ed Earl (1995), capace di affiancare alla classica funzione dell'*accountability* quella di *learning*. Così inteso, il processo valutativo può essere uno strumento inclusivo che riesce a coinvolgere fin dalla definizione della domanda valutativa iniziale tutti gli attori implicati nell'esperienza educativa, in modo da produrre una narrazione condivisa dell'intero percorso.

Infine, *Progetti, Persone e Relazioni per Servizi Inclusivi* è un contributo che, più che aggiungere ulteriori contenuti, aspira a fare sintesi dei numerosi spunti presenti nel saggio, magari attraverso parole *altre*, in grado di cogliere differenti sfumature di senso: si propone infatti la metafora dei servizi per la disabilità come periferia di una comunità, non tanto nella sua accezione negativa di contesto oltre confine, ma di ambienti *sul* confine e *tra* confini, quindi potenzialmente in grado di generare nuovi orizzonti di comunione.

Le riflessioni si chiudono con un presentimento: ad oggi ci sono le premesse affinché la progettualità educativa narrata in queste pagine possa continuare, accrescendo ancora di più la propria sensibilità inclusiva, sia sul fronte delle finalità, che nei processi relazionali, col loro potere trasformativo.

*Sezione introduttiva:
riflettere e problematizzare le politiche inclusive*

Prefazione

di GINO GUMIRATO

Pensando al libro che qui viene presentato, mi risuonano nella mente alcuni concetti: Diversità, Appartenenze, Complessità, Ricchezza; un fotogramma che riassume sinteticamente la mia visione dei Centri Diurni. E mi ritornano in mente le parole di uno scrittore degli anni 50 “quando avviene qualcosa di reale, questo mi commuove profondamente” (F. Perls).

Ascoltando la storia dei Centri Diurni, immagino gli anni 80 come anni di grande fermento, in cui sono nati questi spazi destinati ad accogliere persone con disabilità che, a parte qualche sporadica esperienza di inserimento a scuola, erano per lo più sconosciute e poco visibili nella società di allora.

Il grande sforzo delle famiglie, delle associazioni e delle istituzioni che è stato rivolto all'integrazione e inclusione sociale di tutte le persone con disabilità, ha avviato un processo tuttora attivo.

Negli anni 90 le strutture cominciano a prendere forma e le figure professionali cambiano, non è difficile ripercorrere un cammino in salita ma che ha profondamente cambiato sia le strutture che gli approcci di intervento.

L'aspetto più significativo che fa figura nel racconto, è il coinvolgimento diretto e attivo a partire dalla fine degli anni 90, del distretto socio-sanitario, il rapporto con le altre istituzioni, le attività centrate sulla persona disabile e la collaborazione con le associazioni del territorio.

Gli ultimi 15 anni sono stati teatro di notevoli cambiamenti che hanno reso “visibili” all'esterno le persone e i servizi.

In occasione del percorso di accreditamento all'eccellenza, attivato con la super-

visione dell'”Accreditation Canada”, era emerso che uno dei requisiti per ottenere “l'eccellenza” consisteva nell'avviare una collaborazione concreta con il mondo accademico. Dopo diversi tentativi, prima con l'Università di Padova e poi quella di Udine, non realizzati per la difficoltà ad avviare il processo, abbiamo trovato nella figura del dr. Simone Visentin, ricercatore del Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata), gruppo di Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Padova, un interlocutore interessato a sviluppare e sistematizzare il grande lavoro durato dieci anni e a recuperare, attraverso un questionario, le percezioni, le sensazioni e i pensieri dei bambini coinvolti nel progetto, alcuni dei quali ormai diventati adulti, e dei loro compagni di viaggio.

Ogni esperienza se vissuta e partecipata porta nuove idee.

In questa cornice storica è importante che le istituzioni promuovano i cambiamenti senza che la ricchezza culturale ed esperienziale venga dispersa.

I servizi per la disabilità si sono evoluti nel tempo cercando di integrare le teorie, le scoperte, le idee con una pratica “sensata”.

Questa è la sfida di ogni momento che noi viviamo, e così è per i nostri servizi.

È riconosciuto e dimostrato anche in letteratura che la diversità rappresenta una ricchezza nel potenziale umano, ma non possiamo anche ignorare la complessità dell'integrazione delle diversità. È un processo che modifica le idee, le convinzioni, i pregiudizi e che porta con sé ancora qualche limite.

Il Direttore Generale Az. ULSS 13
Dr. Gino Gumirato

Prefazione

di GABRIELE ANGIOLELLI

Il lavoro che viene presentato descrive una ricerca svolta nel Centro Diurno per Persone Disabili “Medoacus” dell’Az. Ulss 13. Il Progetto educativo/laboratoriale oggetto d’indagine prende avvio circa 12 anni fa su iniziativa degli operatori del Centro, in collaborazione con la Scuola Primaria Statale “U. Foscolo” del Comune di Mira, sede del Centro stesso. Da anni, infatti, i Centri si aprono al territorio: le persone disabili accolgono gli alunni delle scuole e insegnano loro delle attività specifiche.

Il Centro Diurno è una realtà consolidata ed è importante, dopo anni, chiedersi se sia una realtà che sta “al passo con i tempi”, se risponde alle necessità delle persone che passano parte della loro vita all’interno, se possiamo dire che rappresenta ancora uno spazio che migliora la Qualità della Vita.

La collaborazione con l’Università di Padova è stata fondamentale per la realizzazione della ricerca stessa, il cui obiettivo è quello di verificare a distanza di anni quale rappresentazione sociale della persona con disabilità abbiano gli alunni che sono stati coinvolti nei laboratori, ora che sono cresciuti.

Due sono gli aspetti che vorrei evidenziare:

1. l’inclusione sociale;
2. il lavoro di rete.

Sono concetti a dir poco abusati in letteratura, che trovano in questo lavoro un’applicazione pratica e viva.

Il primo aspetto è riferito alla “piena ed effettiva partecipazione e inclusione sociale” che, come ribadisce la Convenzione ONU del 2009 all’art.3, è un diritto fondamentale delle persone con disabilità. Nella nostra realtà, questo principio si traduce anche con la collaborazione e lo scambio relazionale tra le persone che frequentano il Centro Diurno e gli alunni, attraverso un’esperienza che nel tempo si è strutturata ed è divenuta continuativa.

Le relazioni ci permettono di esistere, ma la relazione non è sempre spontanea o facile da sperimentare. A volte è necessario eliminare le barriere che possono comprometterla e soprattutto creare un clima favorevole alla nascita delle stesse. A volte il successo o meno dell’atto comunicativo e/o relazionale dipende da fattori specifici che, nel caso di persone con disabilità, possono essere rappresentati dalla scarsa presenza/assenza di linguaggio (per citare quello più evidente) o difficoltà specifiche nella comunicazione e nella relazione (come nell’autismo).

Questo implica un lavoro di preparazione, di facilitazione e di strutturazione.

L’art.8 della Convenzione ribadisce che gli Stati devono impegnarsi per “sensibilizzare la società nel suo insieme, anche a livello familiare, sulla situazione delle persone con disabilità e accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità”.

In questa esperienza, educatori, operatori e insegnanti si sono adoperati per superare gli ostacoli e favorire relazioni ed esperienze di inclusione sociale davvero raffinate.

Il secondo aspetto riguarda il lavoro di rete.

Esso implica un orientamento, nell’intervento sociale, centrato sullo sviluppo di collegamenti e connessioni tra competenze diverse all’interno del servizio e tra i vari servizi. Ma la rete esprime anche una concezione di intervento che potremmo definire *partecipato*, in cui tutti i soggetti mettono in gioco le loro abilità, sviluppando la disponibilità a creare legami, produrre connessioni e scambi reciproci. Il tutto finalizzato a produrre relazioni, interconnessioni che possano contribuire a migliorare il benessere delle persone (Ferrario, 1992).

In questo lavoro le educatrici del Centro Diurno si sono poste un obiettivo ambizioso, ma assolutamente necessario, ossia quello di far incontrare il mondo dei servizi con il mondo universitario. Utilizzo la parola *mondo* perché spesso le grandi istituzioni fanno fatica ad incontrarsi e spesso la teoria non dialoga con la pratica e viceversa.

Lavorare insieme ha permesso di accorciare le distanze e ha costituito un’esperienza pratica di lavoro di rete, da assumere come modello di riferimento per il lavoro quotidiano.

Penso a questa collaborazione come una risorsa per entrambi: non c’è pratica senza teoria, ma la teoria si implementa solo con la pratica.

Per rispondere alla domanda che mi sono posto sulla validità dei servizi stessi, mi sento di dire che questo lavoro esprime da sé quanto sia importante stare “al tempo”,

guardare avanti, crederci, ma soprattutto essere particolarmente attenti alle RELAZIONI che si sviluppano sia all'interno che all'esterno dei servizi.

Auspico che questo lavoro possa trovare una continuità e soprattutto che possa essere esteso anche ad altre realtà del territorio.

Un ultimo aspetto, doveroso, sono i ringraziamenti a tutti coloro che hanno reso possibile questo percorso: i ragazzi ospiti del CD e i loro genitori, le Educatrici e gli Operatori Socio Sanitari del Centro Medoacus, la Coordinatrice e le Assistenti Sociali della UOS Disabilità Adulta, la Preside, l'insegnante referente e gli insegnanti del Circolo Didattico Mira 1, tutti gli studenti che nel tempo si sono impegnati mettendosi in gioco con i nostri ragazzi e che nel tempo hanno mantenuto impressa nella loro mente la relazione, la Direzione dell'Az. ULSS 13 che ci ha sempre sostenuto e l'Università per la collaborazione e il prezioso contributo.

Il Direttore di Distretto Az. ULSS 13
Dr. Gabriele Angiolelli

Il Centro Diurno per Persone Disabili e la scuola: integrazioni tra scuola e territorio

di ANNALISA PILOTTO

Negli ultimi anni la scuola italiana è andata incontro a grandi cambiamenti, nell'ottica di garantire a tutti gli alunni un ambiente accogliente in cui realizzare il proprio percorso formativo e didattico, a prescindere dalle diversità funzionali e dai bisogni specifici.

L'offerta di una scuola inclusiva, capace di accompagnare gli studenti nella loro crescita personale, sociale e formativa, si articola su vari livelli e necessita di un raccordo e collaborazione con gli altri enti e istituzioni presenti nel territorio.

Il progetto educativo-laboratoriale del Medoacus, che dall'anno scolastico 2003-2004 si realizza creando contatti e sinergie tra disabili adulti, ospiti del Centro Diurno Persone Disabili (CDPD) di Mira e alunni delle classi quinte della scuola Primaria U. Foscolo di Mira, rappresenta concretamente quanto auspica il D.P.R. n. 275/99.

Questo decreto, infatti, all'Art. 7 c. 9 precisa che "...le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale".

La reale e concreta esperienza di integrazione, che si realizza nel progetto Medoacus, anticipa quanto viene poi ribadito nelle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009, nelle quali si evidenzia "l'importanza di azioni di raccordo fra gli enti territoriali (Regione, USR, province, comuni), i servizi (ASL, cooperative, comunità) e le istituzioni scolastiche, per la ricognizione delle esigenze e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio".

Nel nostro territorio, i servizi socio-sanitari che si occupano di disabilità e le varie associazioni di volontariato collaborano con la scuola nella concreta realizzazione di positivi percorsi di integrazione.

I Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), istituiti con la CM. N. 8 del 2013, costituiscono di fatto una rete di supporto territoriale per la condivisione delle problematiche e la gestione delle risorse disponibili, finalizzate a sostenere e favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali.

Ma i raccordi e le collaborazioni tra enti e istituzioni presenti nel territorio, che negli ultimi anni sono diventati una consolidata realtà, erano ancora modalità poco o nulla praticate undici anni fa quando, grazie alla determinazione di insegnanti e operatori particolarmente lungimiranti, è stato concepito ed avviato il progetto Medoacus, dando attuazione ad un percorso di lavoro che ancora continua con risultati sempre molto positivi.

L'aspetto più rilevante da evidenziare è che questi operatori e insegnanti, che avevano anticipato aspetti successivamente previsti anche da direttive ministeriali e da provvedimenti legislativi, hanno adottato modalità operative secondo cui l'integrazione non avviene all'interno di ogni singola istituzione, che opera separatamente anche con obiettivi ambiziosi, ma si attua all'interno del tessuto sociale in un'azione sinergica che vede coinvolte le sue diverse componenti.

Questa è la vera integrazione.

Nella scuola, l'integrazione scolastica è stata avviata con la Legge 517/1977, alla quale è seguita una notevole quantità di interventi normativi di diverso livello, tra i quali la più significativa è la Legge n. 104 del 1992, "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", che raccoglie ed integra gli interventi legislativi precedenti, divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

Questa legge ha rappresentato un momento di svolta per l'integrazione scolastica degli alunni disabili, in quanto prevede che vi sia nei confronti degli alunni con disabilità una particolare attenzione, un atteggiamento di "cura educativa", che si esplica nella condivisione e nell'individuazione di un percorso formativo individualizzato, all'elaborazione del quale partecipano più soggetti istituzionali, focalizzando l'importanza dell'individualizzazione e dell'attenzione sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento.

Tutto questo ha rappresentato un'importante svolta non solo per gli alunni disabili ma anche per tutti gli altri, in quanto l'integrazione/inclusione scolastica è un valore fondativo, un assunto culturale che si concretizza mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche e le diverse realtà territoriali.

Compito della scuola è di promuovere e valorizzare progetti, come Medoacus, che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione, a guidare e

coordinare le azioni, le iniziative e le attività che consentano di interpretare la socializzazione come uno strumento di crescita da integrare attraverso buone pratiche educative.

Emerge qui la centralità della progettazione che, sulla base del caso concreto e delle sue esigenze, ha individuato interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, preferendo in linea di principio che l'apprendimento avvenga nell'ambito dei rapporti relazionali in attività laboratoriali, che escono dalla classe e dal contesto scolastico in una situazione fortemente significativa.

Ma l'importanza del progetto Medoacus, realizzato in collaborazione tra il CDPD e le classi quinte della scuola U. Foscolo, sta soprattutto nel cambiamento di prospettiva, in quanto l'approccio e la conoscenza con la diversità non avvengono solo all'interno della scuola, con l'inserimento e l'integrazione degli alunni disabili, ma anche attraverso momenti di incontro tra la scuola e disabili adulti che frequentano la struttura del CDPD.

Questi momenti di incontro e di confronto, attuati mediante diverse attività di laboratorio, pongono gli alunni a contatto con la diversità presente in una piccola comunità di disabili e consentono di lavorare insieme e di interagire per conoscersi meglio, permettendo di confrontare i propri e i loro punti di forza e punti di debolezza e di conoscere la persona con disabilità in un'ottica molto più ampia e complessa.

Quest'ultimo aspetto, in particolare, è stato sottolineato anche dall'insegnante Renata Scurria che segue il progetto, la quale, in un passaggio del suo contributo in questo libro, evidenzia proprio come in alcune osservazioni i bambini delle classi quinte hanno rilevato, con sorpresa, come gli ospiti del Centro possiedano delle capacità espressive a volte superiori rispetto a persone normodotate.

Trovo queste affermazioni dei bambini estremamente interessanti, come spesso sanno essere le loro osservazioni, perché la conoscenza che si realizza nell'operare insieme alla realizzazione di un percorso permette veramente la conoscenza e l'integrazione, e la diversità viene vista non come un problema ma come un aspetto particolare tra le tante caratteristiche proprie dell'essere umano.

Un altro aspetto particolarmente significativo da rilevare in questo progetto è il continuo e costante coinvolgimento attivo delle famiglie; infatti, nel progettare le attività è stata particolarmente curata la parte relativa all'informazione ed alla comunicazione con i genitori.

L'insegnante referente del progetto evidenzia come inizialmente ci fosse una certa perplessità sul tipo di relazioni che si sarebbero potute creare tra i bambini e i disabili del CDPD, e come l'iniziale diffidenza nei confronti di questo "singolare" progetto in realtà abbia richiesto una serie di incontri con le famiglie, incontri che si sono rilevati fondamentali per fugare i dubbi e le perplessità e allo stesso tempo hanno consentito una ampia e partecipata condivisione con le famiglie, che raramente si verifica nelle altre progettualità della scuola.

È convinzione consolidata che non si possa dar vita ad una scuola inclusiva se al suo interno non si realizza una corresponsabilità educativa diffusa anche con la famiglia. La progettazione degli interventi da adottare non riguarda solo gli insegnanti ma l'intera comunità scolastica, che è chiamata ad organizzare percorsi in grado di favorire l'integrazione nel senso più ampio.

Si è integrati/inclusi in un contesto, infatti, quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme con gli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri. E tale integrazione, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciata al caso, ma richiede la partecipazione di tutti i soggetti che operano nel contesto complessivo della comunità educante.

La Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo di Mira 1.
Dr.ssa Annalisa Pillotto

I Centri Diurni e la rete di assistenza alle persone con disabilità

di PATRIZIA PIOVAN

L'individuo è inevitabilmente, in ogni
momento, parte di qualche campo.

Il comportamento è una funzione del
campo totale, che comprende sia lui che l'ambiente.

La natura del rapporto tra lui e il suo ambiente
determina il comportamento dell'essere umano.

Fritz Perls

1. Evoluzione culturale e normativa dell'assistenza alle persone con disabilità

La concezione della disabilità e le rappresentazioni sociali delle persone con disabilità sono cambiate nel corso dei secoli.

È utile fare un breve excursus di questa evoluzione non solo perché rappresentazioni diverse determinano forme di assistenza e possibilità di integrazione sociale diverse, ma anche perché tutte queste rappresentazioni si sono sedimentate nella coscienza collettiva e contribuiscono a spiegare l'attuale concezione della disabilità da parte delle persone comuni, che sono destinatarie finali e parti in causa dei processi di integrazione sociale (Lepri, 2011).

La prima rappresentazione che si può ricavare è quella degli autori classici, greci e romani. L'immagine è quella del "mostro della natura" inteso sia come segno della collera degli dei che come vero "errore" della natura; per questi motivi la persona di-

sabile va emarginata o soppressa, anche in omaggio alla visione eugenetica che quelle culture avevano della società.

Con l'affermarsi della visione cristiana, la disabilità è vista come una malattia, una punizione che è frutto del peccato dei genitori. Il disabile è il "figlio del peccato", che soffre per redimersi dalla colpa che lo ha originato e fornisce l'occasione agli altri di salvarsi, assistendolo o facendogli la carità. Finché l'economia si basa sul settore primario, e in particolare sull'agricoltura e l'allevamento, la persona disabile è accettata, o almeno tollerata, e può trovare un posto nella società; verso la fine del Medioevo nascono le prime fondazioni ospedaliere che si occupano anche dei mendicanti infermi.

A partire dall'Età moderna, la figura del disabile viene associata a quella dei poveri e dei marginali, che possono rappresentare una minaccia alla quiete pubblica e all'ordine costituito. Le forme istituzionali di assistenza si caratterizzano sempre più come una reclusione di massa dei poveri, dei diversi e dei disabili: le autorità possono disporre l'inserimento in luoghi di ricovero più o meno coatti, dove si riceve un'assistenza elementare, in condizioni igieniche e di vita precarie, ma anche contenzione e punizioni.

Con l'Umanesimo, e poi più compiutamente con l'Illuminismo, la disabilità non viene più riferita ad una intenzionalità divina o magica: l'uomo possiede una natura umana e questa natura si trova in tutti gli uomini, nei disabili come nel "buon selvaggio". Il riconoscimento della persona disabile, della sua natura umana, va al di là delle sue parti difettuali e inquietanti, e porta a pensare ad un possibile recupero; si afferma inoltre una distinzione tra la condizione di disabilità, la semplice povertà e la criminalità. Dalle concezioni dell'assistenza come beneficenza e carità privata o come necessità di ordine pubblico, si passa a una concezione centrata sui diritti della persona disabile; si pongono, così, le basi per la pedagogia moderna e nascono le prime scuole per la rieducazione delle persone con disabilità, dei sordi e dei ciechi in particolare.

La cultura e la legislazione italiana non recepiscono, però, i principi dell'Illuminismo e dall'Ottocento fino alla seconda guerra mondiale la rappresentazione prevalente accomuna la persona con disabilità al paziente psichiatrico, come "malati pericolosi" che devono essere assistiti in strutture asilari, in particolare negli ospedali psichiatrici, luoghi deputati alla cura ma soprattutto al controllo sociale. Per un lungo periodo il sistema assistenziale si basa esclusivamente sulle disposizioni relative alle beneficenze e alla tutela dell'ordine pubblico, in particolare sulla L. 6972/1890 "Norme sulle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza" (le IPAB giunte fino ai nostri giorni) e sul Testo unico delle leggi di pubblica sicurezza del 1889: "Gli invalidi riconosciuti dalle autorità locali di pubblica sicurezza inabili a qualsiasi lavoro, privi di mezzi di sussistenza e di congiunti tenuti alla somministrazione degli alimenti sono, a cura delle medesime, inviate in un ricovero di mendacità o altro istituto

equivalente”. La normativa in favore delle persone disabili comincia a svilupparsi agli inizi del Novecento, periodo in cui nascono una serie di enti pubblici e privati che tutelano determinate categorie di cittadini (INPS, INAM, INAIL, OMNI) o le persone povere (ECA – Enti Comunali di Assistenza), e subisce un forte impulso dopo la prima guerra mondiale. In favore dei mutilati e degli invalidi di guerra vengono, infatti, previsti interventi economici (come le pensioni di invalidità), sanitari (cure mediche gratuite) e forme di avviamento facilitato al lavoro (come la L. 481/1917 di collocamento obbligatorio), che rappresentano il “risarcimento” dello Stato al danno che queste persone hanno subito combattendo. Alla categoria “protetta” dei reduci si aggiungono, con il passare degli anni, altre categorie definite dall’origine della disabilità, come gli invalidi per cause di lavoro, o dalla specifica disabilità, come i ciechi o i sordomuti, in un quadro normativo via via più frammentato, disorganico e iniquo. Un quadro che si caratterizza, comunque, per la monetizzazione della disabilità, la divisione delle persone con disabilità in un’infinità di categorie e, per i casi più gravi, la legittimazione della separazione della persona dal contesto sociale, in strutture manicomiali o comunque fortemente caratterizzate in senso curativo-reclusivo. Nel migliore dei casi, la rappresentazione sociale che associa la persona con disabilità grave al paziente psichiatrico (rappresentazione ancora oggi molto presente) porta ad un attivismo tecnico, diagnostico e riabilitativo, che però non considera la dimensione educativa e la necessità di rispondere ai bisogni di integrazione sociale e di normalità della persona con disabilità.

Dopo la seconda guerra mondiale, la rappresentazione delle persone con disabilità intellettiva comincia a differenziarsi da quella dei pazienti psichiatrici. I principi della Costituzione italiana (uguaglianza dei cittadini e dei loro diritti “senza distinzione di sesso, di razza di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”; “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che... impediscono il pieno sviluppo della persona umana” – art. 3; “La scuola è aperta a tutti...” – art. 34; “Gli inabili e i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale” – art. 38) pongono le basi per provvedimenti legislativi e normativi che, seppure molto lentamente, orientano l’assistenza verso forme personalizzate, a carattere educativo-riabilitativo e socialmente inclusive. Fino ai primi anni ’70 del secolo scorso, comunque, prevale la visione di malattia e di persona “subnormale”, da curare, da assistere in modo separato dagli altri e da proteggere. Le normative prevedono le classi scolastiche differenziali per i bambini che presentano possibilità di educazione e riabilitazione, le classi speciali per i bambini definiti “irrecuperabili”, e i laboratori protetti, pensati per preparare l’ingresso delle persone disabili nelle normali attività produttive ma che, quasi sempre, diventano zone di “parcheggio” in cui le persone svolgono lavori semplici e ripetitivi. Per i casi più gravi la soluzione rimane quella dell’istituzionalizzazione in grandi strutture, più o meno differenziate dalle strutture manicomiali della psichiatria. Inoltre, una parte rilevante delle persone adulte con

disabilità è lasciata completamente in carico alle famiglie, con nessuna o poche opportunità di assistenza, riabilitazione e inclusione sociale offerte dai servizi pubblici. Sul piano scientifico e professionale prevale un tecnicismo focalizzato sulla diagnosi, la cura e la riabilitazione, ma non sull'inserimento sociale.

Negli stessi anni, le famiglie diventano sempre più critiche verso l'assistenza in luoghi separati o in strutture asilari e rivendicano un ruolo attivo nei processi di cura, di assistenza e di educazione. Questo ruolo viene però svolto all'interno di una cultura genitoriale fortemente protettiva e, quindi, inevitabilmente infantilizzante: la persona diventa, e resta per tutta la vita, il "bambino da proteggere".

A cavallo tra gli anni '60 e '70 del secolo scorso si sviluppano, con grande fervore, dibattiti culturali e scientifici e movimenti di lotta contro l'emarginazione delle persone disabili e contro le istituzioni totali, che si ispirano ad una visione della disabilità come menomazione imposta da una società incapace di tollerare e di integrare le differenze, e rivendicano un pieno diritto di cittadinanza anche per le persone con disabilità. Il modello medico viene abbandonato in favore di un modello più comprensivo, di tipo psico-sociale, che si propone come obiettivo principale e ultimo l'integrazione sociale delle persone con disabilità. È in questo periodo che vengono introdotti i termini handicap, handicappati e portatori di handicap e che nascono le prime associazioni di autotutela (AIAS, ANFFAS) e le prime sperimentazioni di iniziative, educative e di inclusione sociale, autogestite dalle famiglie.

Questo fervore nella società stimola il legislatore a emanare una serie di leggi e di provvedimenti che cambiano radicalmente l'assistenza alle persone disabili e formano il quadro di riferimento entro cui essa ancora oggi si muove. La L. 482/1968 sul collocamento lavorativo di determinate categorie protette prevede l'obbligo di assunzione, per le aziende pubbliche o private con più di 35 dipendenti, delle persone disabili e assicura a queste un normale trattamento economico, giuridico e normativo. Dalla legge sono esclusi i disabili psichici che solo nel 1990, e in seguito ai pronunciamenti della Corte costituzionale, vengono ammessi nelle liste di collocamento obbligatorio.

Ma i tre pilastri normativi sono certamente la L. 180/1978 di riforma psichiatrica, le leggi sull'integrazione scolastica e la L. 104/1992. La prima è importante non solo perché portò alla de-istituzionalizzazione delle molte persone con disabilità non derivante da malattia mentale che comunque erano ricoverate nei manicomi, ma anche perché le linee di sviluppo della nuova assistenza psichiatrica influenzarono profondamente l'evoluzione dell'assistenza alla disabilità.

Nel 1971 viene approvata la Legge n. 118, la quale stabilisce che anche gli alunni disabili, ad eccezione dei più gravi (minori ciechi, sordi, tetraplegici), devono adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole normali; nel 1977 la Legge n. 517 sancisce il principio dell'integrazione nella scuola elementare e media di tutti gli alunni con disabilità dai 6 ai 14 anni, imponendo una specifica programmazione educativa da parte di tutti gli insegnanti della classe, affiancati da un insegnante specializzato per

il “sostegno didattico” e supportati dai Servizi Socio-sanitari. Nel 1992 viene approvata la Legge n. 104 che riafferma e generalizza l’obbligo (e il diritto per il minore) dell’inclusione scolastica: tutte le scuole, statali e non, devono accettare l’iscrizione degli alunni con disabilità, anche in situazione di particolare gravità, e il rifiuto di iscrizione è punito penalmente (Michielin, 2015).

Negli anni ’80, la disabilità è sempre più vista come risultato dell’interazione tra persone con minorazioni e barriere ambientali e sociali, che impediscono la piena partecipazione, e compare il termine persona accanto ai termini disabilità e disabile: le persone disabili hanno gli stessi diritti di tutte le altre, non solo per quanto riguarda la necessaria assistenza ma anche ai fini della realizzazione di sé e della partecipazione sociale. L’obiettivo, e insieme i mezzi per raggiungerlo e il metodo, sono l’inclusione nei comuni ambiti di vita, scuola, lavoro. Le L. 41/1986 e L. 13/1989 sul superamento delle barriere architettoniche rappresentano in pieno la visione secondo cui non sono le persone che sono portatrici di handicap, ma sono le modalità di costruzione degli edifici che creano difficoltà o impossibilità di utilizzo; di conseguenza il legislatore ha il compito di vigilare sulla progettazione e sulla realizzazione dei nuovi edifici, affinché vengano eliminate le barriere architettoniche che costituiscono una limitazione per tutte le persone che sono disabili, anche solo temporaneamente, o non hanno una piena efficienza psico-fisica. Con la nascita del Servizio Sanitario Nazionale e delle ULSS si determina la possibilità di realizzare un assetto integrato di politiche sociali e di servizi socio-sanitari. Grazie anche ad importanti progressi sul piano tecnico-scientifico (si pensi ad esempio al metodo ABA per l’autismo) i nuovi servizi territoriali prendono forma, i tecnici e gli operatori creano contesti e interventi per la disabilità specializzati e specialistici, ma chiaramente orientati all’integrazione sociale.

La terza, e più matura, tappa del percorso normativo che porta alla situazione attuale è la promulgazione della legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate (L. 104/1992). Essa esprime compiutamente la nuova concezione culturale e scientifica, che pone al centro la persona nella sua globalità, indipendente dallo stato e dal tipo di disabilità di cui soffre, con un approccio innovativo che considera la persona disabile nel suo sviluppo globale e unitario, dalla nascita, alla presenza in famiglia, nella scuola, nel lavoro e nel tempo libero. Oltre a garantire il pieno rispetto della dignità della persona disabile, insiste sulla necessità di rimuovere le situazioni limitanti e di predisporre interventi che evitino processi di emarginazione. La legge riordina le frammentarie disposizioni precedenti, le recepisce e le integra con disposizioni innovative e crea un quadro coerente. Inoltre, per assicurare l’esigibilità dei diritti delle persone disabili, individua nell’azione coordinata delle istituzioni centrali, nella maggiore responsabilizzazione degli enti locali e nella sinergia tra i servizi, i percorsi operativi necessari, e offre nuovi spazi all’associazionismo, al volontariato, alla cooperazione e al privato sociale (Nocera, 1994).

Con la L.162/1998 il sistema assistenziale per le persone disabili si articola e di-

venta più flessibile, riconoscendo i diritti della persona disabile ad una vita indipendente all'interno della famiglia e del suo contesto sociale, e a gestire in prima persona i programmi e le risorse assistenziali. La legge prevede una pluralità di risposte alla persona disabile e alla famiglia, attraverso interventi domiciliari assistenziali (cura della persona e della casa), interventi per l'integrazione sociale (tempo libero, lavoro, formazione), interventi per l'accessibilità e la mobilità (trasporto, accompagnamento), interventi di accoglienza temporanea e "di sollievo" in centri diurni e in comunità. I progetti sono fortemente personalizzati, definiti insieme dagli operatori, dalla persona disabile e dalla sua famiglia e realizzati attraverso l'erogazione di contributi vincolati all'acquisto di servizi o attraverso l'erogazione diretta degli stessi.

Sempre nella logica della personalizzazione, con la L. 68/1999, che riforma il diritto al lavoro dei disabili e sostituisce la L. 482/1968, il collocamento obbligatorio diviene collocamento "mirato", in grado cioè di conciliare le specifiche esigenze del disabile con quelle dell'azienda nella quale viene inserito.

Alla fine degli anni '90 vi è, quindi, uno sviluppo e un'articolazione dell'offerta dei servizi, che consente di formulare progetti realmente personalizzati e interventi più efficaci, e si affermano le concezioni della disabilità come condizione esistenziale, del valore della persona, della specificità individuale, dello sviluppo del benessere e del compimento esistenziale.

La progettazione diventa anche di più lungo periodo e mira a rispondere ai bisogni della persona disabile nelle diverse fasi della vita ("progetto di vita"). I servizi e gli operatori professionali vanno a sostituire la famiglia in un'ampia gamma di azioni, operazioni, progetti, percorsi a favore della persona disabile, e alcune associazioni di familiari enfatizzano le loro posizioni di delega e di rivendicazione. Questi cambiamenti vengono accompagnati e favoriti dalla presentazione nel 2001 dell'ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute che, appunto, non si centra più sulle malattie e sulle loro conseguenze disabilitanti (come l'ICIDH, la precedente classificazione proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità) e marca un grande cambio culturale: qualunque persona in qualunque momento della vita può avere una condizione di salute che in un ambiente sfavorevole diventa disabilità. Le componenti dell'ICF, che costituiscono elementi valutativi non solo per formulare progetti di assistenza e di inclusione ma anche per orientare le politiche socio-sanitarie, sono le strutture e le funzioni corporee (incluse quelle più propriamente psichiche), l'attività e la partecipazione (distinte in capacità e in prestazioni effettive) e i fattori ambientali (distinti in barriere e facilitatori) (Ianes, 2004).

L'articolazione in diverse tipologie dei servizi per la disabilità è definita e specificata dalle normative nazionali e regionali; nel Veneto in particolare, la L.R. 22/2002 prevede che tutte le strutture sanitarie, socio-sanitarie e sociali per poter operare sul territorio regionale debbano essere in possesso di un'autorizzazione all'esercizio, che garantisca la qualità dell'assistenza erogata. Attraverso la classificazione delle diverse

“unità di offerta” e la definizione per ciascuna di precisi standard, viene verificato che l’assistenza sia di elevato livello tecnico-professionale e scientifico, sia erogata in condizioni di efficacia ed efficienza, nonché di equità e pari accessibilità a tutti i cittadini, e sia appropriata rispetto ai reali bisogni di salute, psicologici e relazionali della persona. La stessa legge e i DGR attuativi (n. 84/2007 e successivi) definiscono anche i criteri per ottenere l’accreditamento istituzionale dei servizi, che concorre al miglioramento della qualità del sistema sanitario, socio-sanitario e sociale.

2. Descrizione della rete di servizi per gli adulti con disabilità

La rete di opportunità e di servizi per le persone con disabilità si fonda su alcune tipologie di strutture che sono state create a partire dalla fine degli anni '70 e che sono organizzate e gestite nel Veneto dalle Aziende ULSS – Unità Socio-Sanitarie Locali, sia direttamente e con proprio personale, sia con il contributo del privato sociale, attraverso convenzioni e appalti. Al finanziamento di queste strutture concorrono sia fondi sanitari che fondi sociali, erogati dai Comuni in forma singola o associata e solidaristica. La tipologia più diffusa, e dunque più rispondente alle necessità della maggior parte delle persone con disabilità che vivono in famiglia, è il *Centro Diurno*.

Si tratta di un servizio territoriale socio-sanitario rivolto a persone con diversi profili di autonomia, aperto in genere per 5 giorni alla settimana dal mattino al tardo pomeriggio. Il Centro Diurno accoglie dalle 20 alle 30 persone, organizzate in gruppi, fornisce interventi a carattere assistenziale, educativo e riabilitativo e persegue finalità di aumento e/o mantenimento delle abilità residue, di socializzazione e di integrazione sociale. L’accesso al Centro Diurno, così come agli altri servizi e opportunità, è stabilito dal gruppo multiprofessionale che ha in carico la persona e da tutti i soggetti interessati attraverso l’UVMD – Unità di Valutazione Multidimensionale Distrettuale. Come ribadito da un recente provvedimento della Giunta Regionale del Veneto, il contenuto assistenziale e abilitativo delle attività e delle prestazioni nel Centro diurno comprende i seguenti ambiti: 1) Attività nell’area delle autonomie personali e sociali; 2) Attività socio ricreative espressive ordinarie; 3) Attività occupazionali e di laboratorio finalizzate a prodotto finito; 4) Percorsi educativo occupazionali esterni (in collaborazione con il SIL – Servizio di Inserimento Lavorativo, se previsti dai progetti individualizzati); 5) Attività infermieristiche e riabilitative integrative (se previste dal progetto individualizzato); 6) Attività aggiuntive (ad es. gite, soggiorni estivi, ippoterapia); 7) Trasporto per l’accesso ai Centri diurni; 8) Vitto presso il Centro diurno.

La *Comunità Alloggio* è un servizio per disabili gravi, con limitazioni sia fisiche

che psichiche, che non possono vivere ed essere assistiti in famiglia o in un centro residenziale con livelli più bassi di assistenza e protezione. La comunità funziona nelle 24 ore, 7 giorni su 7, ospita fino a 20 persone, organizzate in 2 gruppi da 10 persone, e fornisce un'accoglienza e una gestione della vita quotidiana, orientate alla tutela della persona, allo sviluppo delle abilità sociali e alla riabilitazione o anche alla realizzazione di esperienze di vita autonoma. D'intesa con la famiglia e la persona, può prevedere interventi di pronta accoglienza e/o di accoglienza programmata per far fronte a specifiche necessità.

Accanto alle Comunità Alloggio, che restano le strutture residenziali di gran lunga più diffuse, sono state create altre "unità di offerta", ad intensità e complessità assistenziale più alta. La loro diffusione è limitata dai costi elevati e, di conseguenza, persone con disabilità particolarmente gravi e con bisogni assistenziali elevati devono essere ugualmente inserite nelle Comunità Alloggio.

La *Comunità Residenziale per persone con disabilità* ha caratteristiche simili alla Comunità Alloggio, ma è dedicata alle persone con disabilità gravi o gravissime, con elevati livelli di dipendenza assistenziale, anche a fronte di disturbi comportamentali, e con bisogni assistenziali complessi. Essa ha una capacità ricettiva di massimo 20 persone, organizzate in gruppi distinti e per patologie compatibili, e garantisce elevati livelli di integrazione socio-sanitaria e riabilitativa.

Infine, la *Residenza Sanitaria Assistenziale per persone con disabilità* è dedicata a persone con elevato bisogno assistenziale, anche di tipo infermieristico e sanitario. La RSA è finalizzata all'assistenza, all'erogazione di prestazioni sanitarie e al recupero funzionale di persone con gravi limitazioni nell'autonomia, e si caratterizza per la presenza nella dotazione organica di un infermiere ogni 20 ospiti; la capacità ricettiva è di minimo 20 ospiti, fino a un massimo di 40, comunque organizzati in nuclei di 20, con possibilità di ulteriore articolazione dei nuclei in sezioni specifiche in grado di rispondere ai particolari bisogni degli utenti.

Servizi residenziali con bassa intensità assistenziali sono, invece, il Gruppo Appartamento e la Comunità Familiare. Il *Gruppo Appartamento* è un servizio sociale per persone con disabilità, caratterizzato da una dimensione, da ambienti e da un regime di vita tipicamente familiari, che accoglie persone adulte disabili ma con discreti livelli di autonomia, prive di nucleo familiare o per le quali la permanenza nel nucleo familiare sia temporaneamente o permanentemente impossibilitata. Accoglie fino a 6 persone e prevede la presenza per alcune ore al giorno di operatori di supporto e assistenza. Anche il Gruppo Appartamento persegue finalità di accoglienza e gestione della vita quotidiana, orientata allo sviluppo e/o mantenimento delle abilità residue e alla tutela della persona. La *Comunità di tipo familiare per persone con disabilità* ha caratteristiche e finalità simili e si connota per la presenza effettiva e continuativa di una famiglia o di almeno due adulti che svolgono funzioni educativo-tutelari.

Una rilevante opportunità per realizzare progetti personalizzati per le persone con

disabilità è stata aperta dalla L. 162/1998 e dalle recenti modifiche, D.G.R 1338/13, che hanno introdotto una nuova concezione del supporto alla domiciliarità: le ICD-Impegnative di Cure Domiciliari.

L'Impegnativa di Cure Domiciliari è un contributo erogato per l'assistenza delle persone non autosufficienti al proprio domicilio. Serve ad acquistare direttamente prestazioni di supporto e assistenza nella vita quotidiana, ad integrazione delle attività di assistenza domiciliare dell'ULSS. Le forme di impegnativa che interessano le persone con disabilità sono:

- ICDf – Impegnativa di Cure Domiciliari per persone con grave disabilità fisico-motoria (in passato denominata “Progetti di Vita Indipendente”);
- ICDp – Impegnativa di Cure Domiciliari per persone con grave disabilità psichica-intellettiva (in passato denominata “Progetti di Aiuto Personale”);
- ICDa – Impegnativa di Cure Domiciliari per Utenti con disabilità gravissime e in condizione di dipendenza vitale, ad esempio da tecnologie sanitarie come il respiratore o la nutrizione parenterale, che necessitano a domicilio di assistenza continua nelle 24 ore.

Sono inoltre istituite le impegnative ICDB per le persone con basso bisogno assistenziale e le ICDm rivolte ad utenti con medio bisogno assistenziale che presentano forme di demenza accompagnate da disturbi comportamentali.

Tutte le ICD vengono erogate attraverso delle prestazioni che rientrano nel progetto assistenziale individuale.

Nei progetti personalizzati per la disabilità si utilizzano anche opportunità, risorse e servizi che non sono specifici ma che riguardano anche chi ha un'altra condizione di vita, ad esempio gli anziani fragili, o un'altra forma di disagio e di disabilità, come i pazienti psichiatrici o le persone con dipendenza.

Rientrano tra queste opportunità, l'ADI (Assistenza Domiciliare Integrata) e il SAD (Servizio di Assistenza Domiciliare). Il *Servizio di Assistenza Domiciliare* è organizzato dal Comune, spesso con il contributo del volontariato, e ha l'obiettivo di aiutare la persona nel disbrigo delle attività quotidiane (dalla pulizia degli ambienti, alla preparazione dei pasti e al trasporto), sollevando in parte la famiglia dal carico assistenziale. Attraverso *l'Assistenza Domiciliare Integrata* vengono, invece, erogate prestazioni domiciliari da parte di figure professionali e sociali integrate tra loro (medico di famiglia, infermiere, fisioterapista, assistente sociale, medico specialista, psicologo) secondo un programma personalizzato definito dall'UVMD.

Il SIL – *Servizio per l'Inserimento Lavorativo* progetta e realizza percorsi di integrazione lavorativa a favore di persone disabili (con invalidità superiore al 45% e capacità lavorativa, iscritte alle liste della L. 68/99) e di persone in carico ai Dipartimenti Salute Mentale e Dipendenze, in raccordo con i servizi per l'impiego della Provincia, con gli altri servizi sociali e sanitari e con le risorse del territorio. I percorsi offerti dal SIL comprendono attività di orientamento individuali e di gruppo,

tirocini di formazione e orientamento, progetti di integrazione sociale in ambiente lavorativo; sono inoltre offerte attività di supporto dopo l'assunzione, sia alla persona che all'azienda, e, a volte, gruppi di auto mutuo aiuto per le problematiche connesse all'integrazione lavorativa e sociale. Analoghe opportunità di formazione e inserimento lavorativo possono essere organizzate attraverso accordi e convenzioni con le Cooperative sociali di tipo B.

3. Sviluppo attuale della rete assistenziale per la disabilità e prospettive future

Lo sviluppo nell'ultimo quinquennio dell'assistenza per le persone disabili è stato determinato da una molteplicità di fattori, alcuni dei quali non coerenti e, anzi, in contrapposizione tra di loro.

Il primo è di carattere demografico e riguarda l'aumento dell'aspettativa di vita e della vita media delle persone disabili (così come della popolazione in generale), che ha allungato l'arco temporale dell'assistenza e ha aumentato i bisogni sanitari di molte persone che presentano, con l'avanzare dell'età, non solo un aggravarsi della disabilità originaria ma anche la comparsa di malattie croniche e invalidanti tipiche dell'anziano.

Il secondo è la tendenza, da parte delle famiglie e delle associazioni che le rappresentano, a rivendicare un'assistenza sempre più ampia e rispondente alla molteplicità dei bisogni della persona con disabilità. La rivendicazione mira al benessere della persona con disabilità e alla sua partecipazione alla vita della comunità e comprende sia atteggiamenti di delega ai servizi – come quando si chiede che siano loro a fornire tutte le risposte assistenziali, e a titolo gratuito – che atteggiamenti di protagonismo delle famiglie, le quali in alcuni casi si sono fatte carico di promuovere e organizzare iniziative di inclusione sociale, come i soggiorni estivi di gruppo in alberghi, i laboratori esperienziali insieme ad adulti senza disabilità o forme alternative di residenzialità protetta.

Il terzo fattore è legato alla forbice, che nell'ultimo quinquennio si è fortemente allargata, tra quantità e qualità della domanda assistenziale, da un lato, e risorse socio-sanitarie disponibili, dall'altro. Gli interventi socio-assistenziali sono finanziati per una parte da fondi sanitari delle Aziende ULSS e per l'altra parte da fondi sociali della Regione e dei Comuni. Mentre il finanziamento alla sanità dal 2009 in poi ha smesso di crescere (nel decennio precedente aumentava di un 5-7% all'anno) ma non si è ridotto, il finanziamento sociale, e soprattutto le risorse economiche dei Comuni, sono drammaticamente calati nello stesso periodo. Questo ha portato a proporre, e in parte a realizzare, forme limitate e correlate al reddito della persona

disabile di compartecipazione alla spesa, in particolare per i servizi residenziali, ed ha determinato l'impossibilità di rispondere all'aumento della domanda per i servizi più consolidati, come i Centri Diurni e le Comunità Alloggio, con un corrispondente aumento dell'offerta.

Il quarto è di carattere culturale e scientifico, rappresenta il punto di arrivo dell'evoluzione descritta in precedenza, e può essere la chiave di soluzione di questi problemi e dei diversi fattori in contraddizione tra loro. Per tenere assieme la molteplicità dei bisogni di ciascuna persona disabile, le specificità legate non solo alla sua tipologia di disabilità ma anche alle sue caratteristiche psicologiche e alle attese esistenziali, con l'obiettivo di promuovere una condizione di adultità autentica favorendo la partecipazione sociale, è necessario che la progettualità si faccia fortemente personalizzata, condivisa con la persona e la sua famiglia, e di lungo periodo. Per la sua concreta realizzazione, la progettazione personalizzata richiede di disporre di una gamma più ampia e flessibile di modalità assistenziali e di strutture; infine, essa non chiama in causa solo i servizi socio-sanitari e la famiglia, ma utilizza tutte le risorse e le opportunità che la comunità può, e deve, mettere in campo (Pavone, 2009).

Oltre alla creazione di nuove modalità di assistenza, come il Cohousing o le Fattorie sociali, si afferma quindi una nuova prospettiva, quella che possiamo chiamare di *Responsabilità sociale*. Da un lato, i percorsi assistenziali, basati su una progettazione individualizzata, impegnano non solo i Servizi socio-sanitari e le famiglie, ma anche gli Enti locali, il volontariato, il vicinato, le cooperative, le associazioni, le aziende, le scuole; dall'altro, i Servizi per la disabilità e le famiglie devono stare nella realtà sociale che li circonda e proporsi anche come risorse, non solo come destinatari di diritti e di finanziamenti.

La necessità che i Comuni e le Aziende socio-sanitarie formulino per ogni singola "persona con disabilità fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva" un Progetto individuale, che risponda all'insieme dei suoi bisogni e coordini i vari interventi, è prevista già dalla Legge quadro (art. 2 L. 104/92). Da allora, e soprattutto negli anni più recenti, il Progetto è visto non come un documento o un passaggio formale, ma come uno strumento di pianificazione, condivisa con il beneficiario e la famiglia, che si articola nel tempo e sulla cui base tutti le parti coinvolte si impegnano a creare le condizioni affinché quegli interventi, quei servizi e quelle azioni positive si possano effettivamente compiere e siano integrati tra di loro. Del Progetto sono, quindi, valorizzate le dimensioni della *continuità* – nella presa in carico, nel passaggio di informazioni e nel perseguimento degli obiettivi – della *globalità*, nell'analisi e nella risposta ai bisogni, dell'*ampiezza e profondità*. La preparazione del Progetto parte da una valida e attendibile analisi, che ha come fondamento la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) e utilizza strumenti come le Schede di Valutazione Multidimensionale per i Disabili (SVaMDi). La valutazione consente anche di specificare la natura dei bisogni, l'intensità assi-

stenziale e la complessità degli interventi in riferimento alle tre macro-tipologie di prestazioni socio-sanitarie (“prestazioni sanitarie a rilievo sociale, prestazioni sociali a rilievo sanitario, prestazioni socio-sanitarie ad elevata integrazione” – art. 3 septies D.Lgs. 229/1999) e alla relativa ripartizione dei costi.

Il Progetto supera definitivamente il modello medico della disabilità (“le competenze necessarie per i trattamenti a favore delle persone disabili sono esclusivamente sanitarie”) per aderire al modello bio-psico-sociale (“le competenze inclusive sono di tutti i settori della società e coinvolgono risorse umane e culturali, anche non specialistiche, che sono diffuse, informali e comunitarie”), prevedendo azioni non semplicemente coordinate ma pienamente integrate, efficaci e non solo efficienti, e mira ad accrescere il potere della persona nei confronti della propria crescita e del proprio futuro, e a riconoscerne il potere contrattuale con i servizi e con la comunità (*empowerment*).

Si tratta, per tutte le parti in causa e per l'intera comunità, di un processo culturale e organizzativo graduale e non privo di resistenze e di difficoltà, che si riscontrano già nell'integrazione tra i diversi servizi e che rivelano importanti margini di miglioramento per quanto la facilità e l'efficacia della collaborazione fra famiglia e Servizi per la disabilità, da un lato, e le altre strutture socio-sanitarie dall'altro. Si pensi, in particolare, alla necessità di assicurare una consulenza psichiatrica continuativa, e tempestiva in casi di urgenza, alle persone con disabilità di altro tipo ma che manifestano sintomi psicotici e/o gravi disturbi del comportamento, o di preparare, dopo il ricovero ospedaliero, il rientro in casa o in una comunità della persona le cui condizioni di salute e di disabilità siano cambiate in modo significativo (dimissioni “protette”).

Proprio nella direzione dell'inclusione sociale, dell'utilizzo delle risorse della comunità e dell'*empowerment* della persona e della famiglia, negli ultimi anni vi è stata un'apertura a realtà ed esperienze nate in altri ambiti e/o con altre finalità, ma che possono essere utilizzate, e adattate, per le persone con disabilità.

Il *Cohousing*, ad esempio, nasce nei paesi del Nord Europa come soluzione per contrastare la crescente atomizzazione e solitudine delle grandi città, dove il problema principale è senza dubbio la perdita di coesione sociale e il diffuso senso di isolamento; esso è una particolare forma di vicinato dove singoli e coppie, ognuno nel proprio appartamento, decidono di condividere alcuni spazi e servizi comuni, come i pasti, la gestione dei bambini, la cura del verde.

Nel nostro paese, l'agricoltura ha assunto nuovi ruoli passando da semplice attività economica per la produzione di beni destinati all'alimentazione umana e animale, ad attività in grado di migliorare l'ambiente (tutela del territorio, riduzione dell'inquinamento) e fornire servizi alla popolazione, anche collegati alle politiche sociali e del lavoro. Si è, quindi, consolidata la tipologia dell'agricoltura sociale che offre nuove potenzialità e opportunità per lo sviluppo delle aree e delle comunità rurali

fornendo risposte ai bisogni di servizi alla persona, favorendo la conoscenza e la fiducia reciproca. La Regione Veneto ha approvato la L. 14/2013 che definisce le attività inerenti l'agricoltura sociale; i soggetti titolati all'erogazione dei servizi sono le *Fattorie sociali*, che si distinguono in base alle attività svolte in favore della comunità e di persone con disabilità o con marginalità sociale: a) "inserimento socio-lavorativo"; b) "percorsi abilitativi e riabilitativi"; c) "iniziative educative, assistenziali, formative e per il benessere personale; d) "reinserimento e reintegrazione sociale di detenuti ed ex detenuti".

In questi anni si è, inoltre, ulteriormente sviluppato il processo di apertura dei servizi per la disabilità verso la comunità, con la doppia direzione che ha caratterizzato anche la riforma dell'assistenza psichiatrica dopo la L. 180/1978: la comunità entra sempre di più nei servizi e i servizi escono nella società. Di conseguenza, le Comunità Alloggio e i Centri Diurni si aprono sempre di più alle famiglie, al volontariato, ai tirocinanti e agli studenti, alle associazioni culturali e sportive, anche per iniziative sistematiche e finalizzate, mentre gli operatori e le persone con disabilità escono sempre di più dalle strutture per svolgere attività educative, riabilitative e socializzanti in luoghi che sono di tutti (come impianti sportivi, scuole, centri culturali) e insieme a persone "normali". La ricerca illustrata in questo libro è una testimonianza dell'utilità di questo scambio, anche ai fini di ridurre lo stigma verso le persone con disabilità. Inoltre, l'apertura verso l'esterno delle strutture è la migliore garanzia contro il rischio, remoto ma non assente, che si creino situazioni di gravi carenze nell'assistenza o, addirittura, di maltrattamento degli utenti disabili.

Un'altra direzione di miglioramento riguarda la salute fisica delle persone con disabilità e si persegue sia facilitando l'accesso a tutte le cure mediche di cui una persona con disabilità può aver bisogno, sia attraverso attività educative di promozione degli stili di vita sani, dall'igiene orale ad una corretta alimentazione e all'attività fisica regolare.

Vi è, infine, la consapevolezza che per consentire la permanenza in famiglia di molte persone con disabilità è necessario che il sistema dei servizi e l'intera comunità facciano un grande investimento sui familiari (in quanto *caregiver*), tanto più se si considera che il loro numero è destinato a ridursi nel tempo per i cambiamenti demografici di cui si è già detto. I familiari/caregiver:

- rispondono al bisogno di sicurezza e di supporto psicologico della persona con disabilità;
- se ne prendono cura, dovendosi in molti casi occupare dell'igiene, dell'alimentazione e perfino dei trasferimenti e della mobilitazione;
- si interessano dell'organizzazione dell'ambiente e delle risorse necessarie a garantire la migliore qualità di vita del proprio assistito;
- consentono alla persona disabile di poter vivere nel proprio ambiente familiare;
- svolgono sempre più spesso (con l'invecchiare delle persone disabili e l'ag-

gravarsi delle loro condizioni di salute) prestazioni sanitarie, previo addestramento, e riconoscono la comparsa di complicanze o di ulteriori necessità sanitarie.

Per adempiere a tutti questi compiti, i familiari impegnano molte ore al giorno, sia di assistenza diretta che di supporto e in alcuni casi di controllo/sorveglianza. Per continuare a svolgere i compiti senza che il carico pratico ed emotivo che ne deriva determini conseguenze gravi sulla loro condizione fisica, psicologica e sociale, i familiari/caregiver devono contare su una fattiva collaborazione degli operatori socio-sanitari, trovare risposta ai propri bisogni pratici ed emotivi, adeguato sostegno da parte degli altri familiari, della rete sociale e – in particolare quando hanno sviluppato un disturbo depressivo – uno specifico sostegno e/o trattamento psicologico.

Conclusioni

Gli ultimi anni sono stati caratterizzati da repentini cambiamenti sia sul piano legislativo che operativo, nella direzione di aiuto e supporto alle famiglie e alla persona con disabilità. Tuttavia è arduo affermare che ciò sia esaustivo e sufficiente per delineare i percorsi di inclusione, assistenza e di aiuto futuri.

La complessità sociale porta ad una complessità dei bisogni, i quali producono una complessità della domanda che, a sua volta, implica una complessità e integrità delle risposte.

Se il Progetto di Vita rappresenta l'approccio elettivo nel delineare un percorso ad hoc per la persona con disabilità e la sua famiglia, e da un punto di vista teorico risolve in parte la risposta alla complessità, dall'altro si scontra con contesti, risorse e culture in evoluzione che possono essere in contrasto tra loro e che non sempre riescono a produrre soluzioni idonee ed esaustive.

Per fare un esempio, rimangono alcune questioni critiche relative alle disabilità fisiche acquisite che trovano risposte parziali e soprattutto spostate più sul versante sanitario che sociale, o le gravi disabilità e i gravi disturbi del comportamento che comportano un carico di stress elevato sia per le famiglie che per gli operatori, mettendone a dura prova la tenuta nel tempo.

Le Leggi, i servizi e le risorse che oggi vengono messe in campo per rispondere alle necessità delle persone disabili devono tenere conto delle peculiarità della società in questo preciso momento storico.

La *Responsabilità Sociale* potrebbe rappresentare la chiave di volta in un panorama complesso dove spesso la sensazione è che, malgrado tutte i progressi, vi sia ancora un senso di insoddisfazione da parte delle persone con disabilità e le loro famiglie.

La questione è aperta: la persona con disabilità sperimenta costantemente l'isola-

mento dai contesti più comuni e più semplici come la festa del compleanno, le uscite con gli amici la domenica, il cinema piuttosto che il pub. In questo scenario, la Comunità deve assumere un ruolo più attivo, l'inclusione non può essere solo descritta in un progetto ma deve diventare una responsabilità di tutti i cittadini, sia che ci si rivolga alla disabilità, all'anziano o allo straniero. Questo è sicuramente un obiettivo ambizioso e la modalità di risposta non può essere a senso unico.

A volte, pensare in modo semplice non significa pensare in modo banale, significa fare attenzione ai dettagli preziosi, quelli che spesso vengono ignorati perché troppo concentrati sulla forma: significa far sì che dallo sfondo emerga la figura e che questa possa ritornare sullo sfondo per lasciar emergere un'altra figura. In altre parole, porre le basi per una Comunità che permetta ad ogni suo componente di essere "visto" nella sua unicità e protagonista nella rete di legami significativi che permettono davvero l'inclusione.

Patrizia Piovan

Responsabile Unità Operativa Complessa Disabilità Az. Ulss 13

Bibliografia

Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.

Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi. Appunto sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, Franco Angeli.

Michielin P. (2015), Contributo dello psicologo al miglioramento e all'evoluzione dell'assistenza socio-sanitaria territoriale, in De Isabella G., Majani G. (a cura di), *Psicologia e medicina*, Milano, Franco Angeli.

Nocera S. (1994), *Handicappati: la nuova cittadinanza. Commento alla Legge-quadro n. 104/92*, Torino, Edizioni SEI.

Pavone M. (a cura di) (2009), *Famiglia e progetto di vita*, Trento, Erickson.

Sezione 2:

INCONTRI: progetto di ricerca e rappresentazioni sociali

I.N.C.O.N.T.R.I
La ricerca empirica.

di SIMONE VISENTIN

1. I.N.C.O.N.T.R.I.: quando nasce e perché

I.N.C.O.N.T.R.I. è il simbolo, polisemico, di un lavoro collettivo che non può essere ricondotto solo all'ambito della ricerca. I.N.C.O.N.T.R.I. infatti *nasce da, narra di, pensa le* relazioni. Il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus", dopo dieci anni di progettazione educativa-laboratoriale in collaborazione con la scuola prima "U. Foscolo", sentiva l'esigenza di creare un momento di *sospensione* per riflettere sulle modalità organizzative dei laboratori e comprendere gli esiti che l'attività progettuale era stata capace di promuovere sul versante della percezione sociale della disabilità da parte degli alunni che avevano partecipato alle attività anno dopo anno.

Così si spiega il contatto nato tra il servizio dell'azienda Ulss 13 e l'Università di Padova: trovare degli interlocutori con i quali confrontarsi sugli obiettivi sopra esposti, nell'idea di costruire un percorso d'indagine che permettesse innanzitutto di sistematizzare e valorizzare una mole notevole di dati che erano stati raccolti nel corso degli anni, *pre* e *post* percorso laboratoriale, tra i ragazzi e i loro genitori.

Fin dal 2003, con la prima edizione del progetto, l'équipe educativa di "Medoacus" aveva strutturato i seguenti strumenti di valutazione¹:

¹ L'attività laboratoriale è stata monitorata dall'anno scolastico 2003/2004 all'a. s. 2011/2012, ad ecce-

- Genitori: 1 questionario, da somministrare *pre* e *post* percorso laboratoriale, finalizzato a verificare le conoscenze familiari in merito all'esistenza del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD), le finalità del progetto, nonché aspettative di mamma e papà rispetto alla partecipazione del figlio/a all'attività progettuale, con l'intento di sviluppare anche un'analisi comparativa tra il prima e il dopo l'esperienza;
- Alunni:
 - 1 lista di aggettivi, da somministrare *pre* e *post*, dai quali gli alunni dovevano scegliere i tre aggettivi che più descrivevano le loro rappresentazioni sulle persone con disabilità;
 - 2 disegni: uno da realizzare prima dell'esperienza, attraverso il quale raffigurare le aspettative sul clima relazionale che avrebbe caratterizzato il laboratorio; il secondo post progetto, per rappresentare le impressioni e gli stati d'animo vissuti durante lo stesso.

Il gruppo di lavoro si ritrovò, nei mesi, ad analizzare il materiale a disposizione e, mentre prendeva forma la tabulazione dei dati ricavati dagli strumenti quantitativi si decise, per una questione di sostenibilità organizzativa, di sospendere l'analisi del materiale iconografico.

Nel frattempo, maturò l'idea che fosse importante ri-coinvolgere tutti gli ex alunni per chiedere loro, a distanza di tempo, quale fosse il ricordo che conservavano dell'esperienza e, soprattutto, quali fossero stati, a loro parere, i punti di forza e di criticità del progetto, nell'ottica di ottenere dei preziosi suggerimenti per ricalibrare la proposta laboratoriale.

Il team ha dibattuto molto sul *come* di questa seconda parte di ricerca: come contattare gli ex alunni? Come raccogliere nuovi dati? Sono state prese in considerazione varie ipotesi, sia sul piano della metodologia (qualitativa o quantitativa?), che dello strumento (interviste, focus group, questionari?).² Fu anche sentito il parere di alcuni ragazzini in merito all'idea di utilizzare i social network come via per interagire con gli ex partecipanti al progetto. Ipotesi successivamente scartata per motivi di privacy, oltre al fatto che gli stessi ragazzi la ritenevano una strategia che avrebbe dequalificato l'indagine stessa.

Alla fine, si optò per un questionario aperto, da spedire via posta alle centinaia di ragazzi che anno dopo anno erano stati coinvolti. Uno strumento suddiviso sostanzialmente in tre parti: nella prima, si presentava come "Lettera/e-mail da spedire ad un/a amico/a per raccontarle/gli l'esperienza del laboratorio"; una seconda caratterizzata da alcune domande, finalizzate a raccogliere suggerimenti per riorganizzare

zione del 2005/6.

² Per un approfondimento della metodologia di ricerca, si rinvia a: Coggi C. e Ricchiardi P. (2013), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci; Cohen L., Manion L. and Morrison K. (Eds), (2011), *Research Methods in Education*, London/NewYork, Routledge; Corbetta P. (2003), *La Ricerca Sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino.

il progetto laboratoriale. La terza, per comprendere se e quando i ragazzi avessero incontrato nella loro persone con disabilità.

La terza, per comprendere se e quando i ragazzi avessero incontrato nella loro persone con disabilità.

Quello che si apre nelle prossime pagine è un resoconto dei dati emersi da tutti i dispositivi di indagine appena presentati. L'intento è di creare una sezione, all'interno della più ampia pubblicazione, composta da tutti i dati che I.N.C.O.N.T.R.I. ha saputo generare. Uno spazio al quale il lettore può tornare in qualsiasi momento nella lettura, per fare incontrare le riflessioni pedagogiche con i dati e le narrazioni soprattutto di chi, gli alunni, il laboratorio ha contribuito a realizzarlo.

Questa sezione si configura perciò come area descrittiva dei risultati³. Il commento agli stessi verrà affrontato nel prossimo capitolo e parte di dati sono stati ripresi anche in altri contributi.

2. La parola ai genitori: valutazioni positive

I genitori che hanno compilato il questionario sono stati 399. Ripartendo il numero dei partecipanti per annualità, abbiamo le seguenti frequenze:

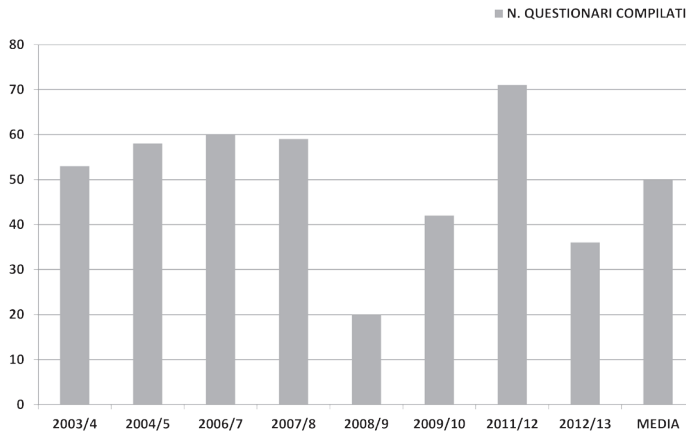


Fig. 1. "Questionari genitori pre e post"

La media di rispondenti è stata di 50 genitori per anno, con il minimo di 20 nel 2008/9 e il massimo di 72 dell'a.a. nel 2011/12.

Il questionario somministrato ai genitori, prima di iniziare il percorso laboratoriale

³ La codifica dei dati è stata effettuata da Lucia Baldi ed Elena Defina, mentre l'elaborazione statistica degli stessi è stata curata da Simone Visentin, con il supporto di Elisabetta Ghedin.

con i ragazzi, si apriva con alcune domande che avevano l'obiettivo di verificare la conoscenza di mamma e papà in merito a tre questioni generali:

1. cos'è un Centro Diurno: la maggioranza (310, pari al 76.7%) afferma di conoscere cos'è un Centro Diurno (54 invece dicono di non conoscerlo, cioè il 13.5%, mentre 35 persone non hanno risposto).
2. dove si trova il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus": cresce il numero (110, corrispondenti al 27.6%) di coloro che hanno affermato di non conoscere, nello specifico, dove si trova il Centro Diurno presso il quale il proprio figlio/a avrebbe svolto l'attività laboratoriale (253 le risposte positive, 35 le mancate risposte).
3. verificare se il genitore sapeva che la classe del figlio/a avrebbe partecipato ad un'attività didattico-educativa presso il servizio: questa è la domanda che ha registrato la più alta percentuale di mancate risposte (328, l'82%), mentre decisamente più basse sono risultate le frequenze delle risposte affermative (65, 16,5%) e di quelle negative (6, 1,5%).

È interessante mettere a confronto questi dati con quelli ricavati dai questionari raccolti post percorso educativo:

1. aumentano, anche se di poco, coloro che affermano di conoscere cos'è un Centro Diurno (361, 90%, contro le 15 risposte negative e le 23 mancate risposte).
2. questa domanda ha visto un aumento consistente di risposte positive: cresce di circa un terzo il numero di coloro che sanno dove si trova il Medoacus (348, equivalenti all'87%, rispetto ai 253 pre attività; 23 sono le risposte negative e 28 le mancate risposte).
3. tale quesito ha visto il cambiamento più rilevante nella distribuzione delle frequenze: se prima dell'attività sostanzialmente 3 genitori su 4 non avevano risposto, nel questionario post esperienza le risposte positive sono state 303 (76%), 12 quelle negative, 84 le mancate risposte.

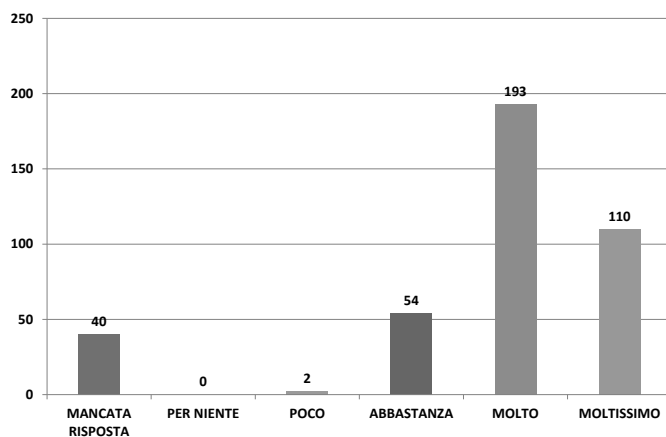


Fig. 2. "Utilità laboratorio secondo i genitori"

Accanto a questi primi interrogativi, c'era un gruppo di domande che miravano a conoscere le aspettative dei genitori rispetto all'attività laboratoriale.

Chiamati a prefigurare l'*utilità* per il figlio/a dell'attività stessa, i genitori si sono espressi con queste percentuali: a parte le 40 mancate risposte (il 10% del totale), le opzioni molto e moltissimo coprono assieme il 76% delle risposte totali.

La tavola di contingenza qui sotto illustra la correlazione con la variabile *anno di somministrazione* (Chi-quadrato di Pearson = ,000):

ANNO	MANCATA RISPOSTA	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO	TOTALI
2003/4	21	0	0	5	21	6	53
2004/5	15	0	0	5	24	14	58
2006/7	1	0	0	11	30	18	60
2007/8	2	0	1	10	31	15	59
2008/9	0	0	0	3	9	8	20
2009/10	0	0	0	4	27	11	42
2011/12	1	0	1	9	33	27	71
2012/13	0	0	0	7	18	11	36
TOTALI	40	0	2	54	193	110	399

Fig. 3. "Correlazione utilità-anno di somministrazione"

Quello che si nota è, soprattutto, una polarizzazione delle frequenze delle annate 2003/4 e 2004/5, sulla mancata risposta, rispettivamente con il 40% e il 26%, quando la frequenza media di questa risposta è stata del 10%.

In merito a questa domanda è emersa una correlazione anche con la variabile *classe frequentata*:

ANNO	MANCATA RISPOSTA	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	MOLTISSIMO	TOTALI
TERZA	21	0	0	5	21	6	53
QUINTA	19	0	2	49	172	104	346
TOTALI	40	0	2	54	193	110	399

Fig. 4. "Correlazione utilità-classe frequentata"

Si nota una concentrazione delle risposte dei genitori della classe terza sulla mancata risposta (39%) e mediamente la distribuzione delle risposte dei genitori della

classe quinta è maggiormente positiva (le frequenze delle opzioni abbastanza-molto-moltissimo aggregano il 93%) rispetto a quella dei genitori di classe terza (il totale dei tre items è del 60%).⁴

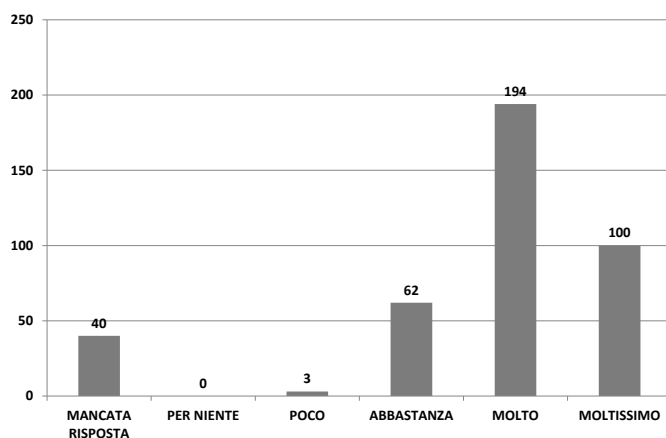


Fig. 5. “Grado arricchimento esperienza laboratorio secondo i genitori”

Invece la distribuzione delle risposte in merito a quanto avrebbe potuto essere *arricchente* l’attività con le persone disabili, è illustrata dal seguente grafico:

Anche in questo caso le opzioni *molto* e *moltissimo* raccolgono assieme il 74% delle risposte.

Percentuali che si sovrappongono sostanzialmente a quelle relative al grado di *positività* dell’esperienza:

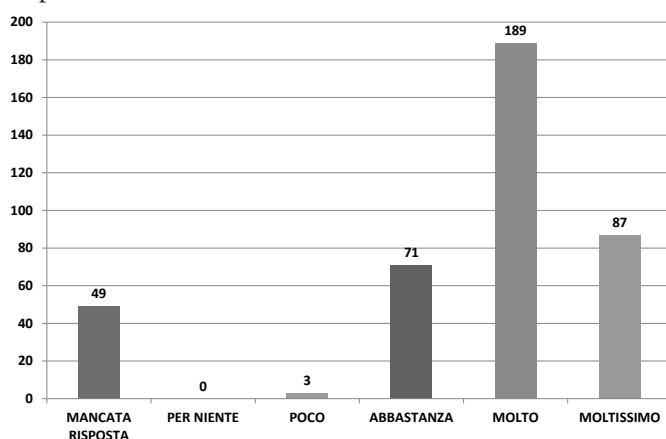


Fig. 6. “Positività esperienza laboratorio secondo i genitori”

⁴ Anche per la domanda relativa alla ricchezza dell’esperienza si è riscontrato una correlazione con la variabile classe frequentata (Chi-quadrato di Pearson = ,000), con le risposte dei genitori della classe terza polarizzate sulle mancate risposte (41%) e le risposte dei genitori di quinta mediamente più positive rispetto a quelli di terza.

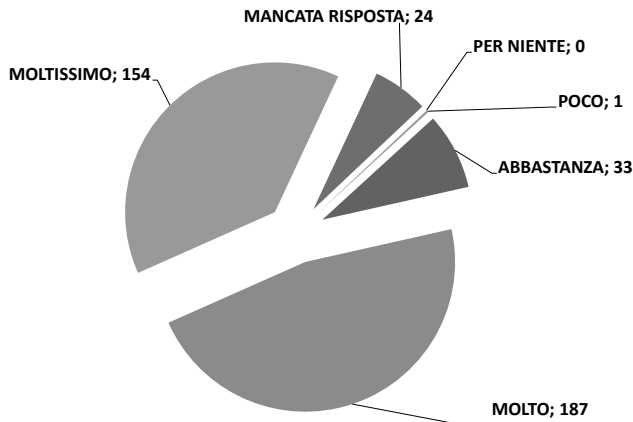


Fig. 7. “Utilità esperienza laboratorio secondo i genitori (post)”

Infine, l’85% dei genitori pensava, prima dell’attività laboratoriale, che quest’ultima non avrebbe causato *difficoltà* per i loro figli.

Guardano agli altri dati raccolti nella fase post attività laboratoriale, si evidenziano i seguenti aspetti:

Il grafico presentato descrive le risposte relative all’*utilità* che l’esperienza ha avuto, secondo i genitori. Esse si collocano tutte sul versante positivo, con le opzioni molto e moltissimo che assieme aggregano l’85% delle risposte.

Dati che si sovrappongono a quelli relativi alle altre due domande:

- *Ricchezza* dell’esperienza: abbastanza 8%; molto 50%; moltissimo 35%;
- *Positività* della stessa: abbastanza 9%; molto 47%; moltissimo 37%.

Tendenze in linea, tra l’altro, col fatto che il 93% dei rispondenti ritiene che nel laboratorio il/la proprio/a figlio/a non abbia avuto difficoltà.

La presentazione dei dati relativi ai genitori si chiude con l’illustrazione delle due domande più articolate, sempre quantitative, che intendevano mettere a fuoco due temi:

- I possibili *obiettivi* di tale attività;
- Il tipo di *clima relazionale* che avrebbe contraddistinto il contesto del laboratorio.

Per quanto riguarda il primo quesito, queste erano le possibili risposte alla domanda “Secondo lei quali sono gli obiettivi prevalenti del progetto?”, somministrata nella fase *pre*:

1. fare uscire i bambini dalla scuola
2. far conoscere il territorio di Mira
3. far conoscere la “disabilità” ai bambini
4. sensibilizzare le famiglie

5. far apprendere ai bambini l'uso di tecniche insegnate da persone con disabilità
6. sollecitare accoglienza verso il diverso

Le risposte dei genitori hanno avuto questa distribuzione:

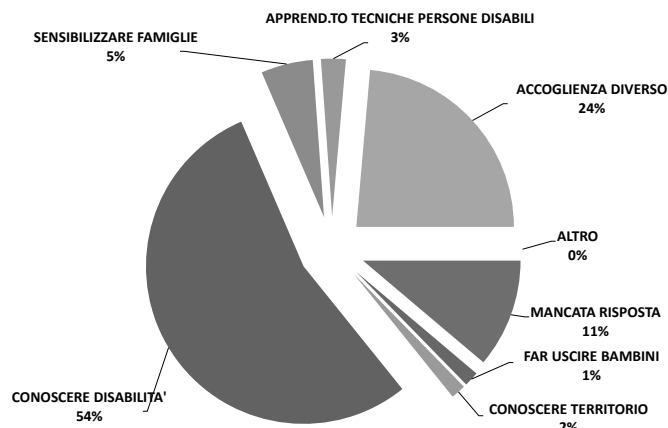


Fig. 8. "Obiettivi laboratorio secondo i genitori (pre)"

Come illustrato dal grafico, i genitori ritenevano già prima della partenza del laboratorio che tale esperienza avrebbe permesso ai loro figli di avvicinarsi al mondo della disabilità (54%) e, più in generale, li avrebbe sensibilizzati al tema delle differenze (24%).

L'analisi delle tavole di contingenza ha fatto emergere alcune correlazioni significative. Precisamente:

- correlazione (Chi-quadrato di Pearson = ,000) con l'anno di somministrazione.

Analizzando la tabella delle frequenze abbiamo infatti:

ANNO SCOLASTICO	MANCATA RISPOSTA	FAR USCIRE I BAMBINI DALLA SCUOLA	FAR CONOSCERE IL TERRITORIO DI MIRA	FAR CONOSCERE LA DISABILITA' AI BAMBINI	SENSIBILIZZARE LE FAMIGLIE	FAR APPRENDERE AI BAMBINI L'USO DI TECNICHE INSEGNATE DA PERSONE DISABILI	SOLLECITARE L'ACCOGLIENZA VERSO IL DIVERSO	TOTALI
2003/4	23	1	0	16	0	0	12	52
2004/5	14	0	0	28	1	0	14	57
2006/7	1	0	1	42	0	0	15	59
2007/8	2	1	1	30	3	0	22	59
2008/9	0	0	1	13	3	0	2	19
2009/10	0	0	2	14	4	0	22	42
2011/12	1	1	1	48	9	10	1	71

2012/13	3	3	0	23	1	0	5	35
TOTALI	44	6	6	214	21	10	93	399

Fig. 9. "Correlazione obiettivi-anno di somministrazione"

Si nota una concentrazione più elevata di mancate risposte per l'annata 2003/4 (44% rispetto al 13% del totale); in più, il 71% delle risposte dei genitori dell'a.s. 2006/7 sceglie l'opzione *far conoscere la disabilità ai bambini*, rispetto al 53% ottenuto da questa opzione sul totale delle risposte.

Altra correlazione è stata individuata con la *classe frequentata*:

CLASSE	MAN- CATA RISPO- STA	FAR USCIRE I BAM- BINI DALLA SCUOLA	FAR CONO- SCERE IL TERRI- TORIO DI MIRA	FAR CONO- SCERE LA DISA- BILITA' AI BAM- BINI	SENSIBILIZ- ZARE LE FAMI- GLIE	FAR APPRENDERE AI BAMBINI L'USO DI TECNICHE INSEGNATE DA PERSONE DISABILI	SOLLECITARE L'ACCOGLIENZA VERSO IL DI- VERSO	TOTALI
TERZA	23	1	0	16	0	0	12	52
QUIN- TA	21	5	6	198	21	10	81	347
TOTALI	44	6	6	214	21	10	93	399

Fig. 10. "Correlazione obiettivi-classe frequentata"

Le risposte dei genitori con i figli frequentanti la classe terza sono polarizzate sulla mancata risposta (43%), mentre le risposte dei genitori frequentanti la classe quinta si concentrano sull'opzione *far conoscere la "disabilità" ai bambini* (57%).

La domanda "Quali tra queste affermazioni può descrivere l'esperienza che vivrà suo/a figlio/a con le persone adulte con disabilità?" aveva queste opzioni di risposta:

1. la persona disabile gli/le farà impressione
2. non lo conosce
3. sarà suo amico/a
4. gli/le potrà insegnare qualcosa
5. non gli/le interesserà
6. gli/le sarà antipatico
7. gli/le farà paura
8. la persona con disabilità non saprà far niente
9. mio figlio/a aiuterà la persona con disabilità
10. la persona con disabilità gli/le sarà simpatica

Il grafico di fig. 11 riassume la distribuzione delle risposte:

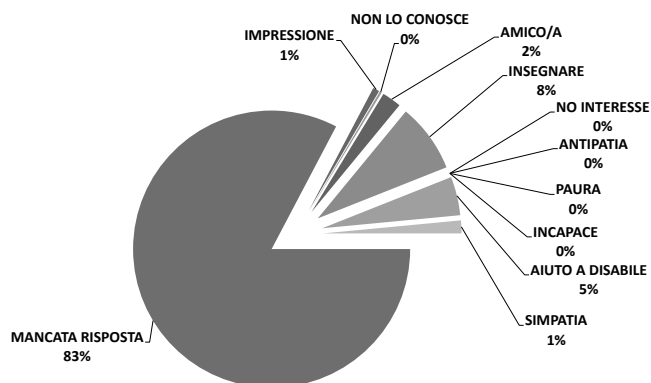


Fig. 11. “Tipo di esperienze secondo i genitori”

L'opzione con la maggiore frequenza è stata purtroppo la *mancata risposta* (83%).
A seguire, due prospettive positive:

1. gli/le (sottintesa la persona disabile) potrà insegnare qualcosa (8%)
2. mio figlio/a aiuterà la persona con disabilità (5%)

Anche qui è emersa una correlazione tra le frequenze e l'*anno di somministrazione* del questionario:

ANNO	MANCATA RISPOSTA	IMPRESSIONE	NON LO CONOSCE	AMICO/A	INSEGNARE	NO INTERESSE	ANTIPATIA	PAURA	INCAPACE	AIUTO A DISABILE	SIMPATIA	TOTALI
2003/4	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53
2004/5	58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58
2006/7	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
2007/8	59	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	59
2008/9	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
2009/10	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42
2011/12	2	3	1	9	32	0	0	0	0	18	6	71
2012/13	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
TOTALI	330	3	1	9	32	0	0	0	0	18	6	399

Fig. 12. “Correlazione tipo di esperienza-anno di somministrazione”

Solo nelle annate 2011/12 e 2012/13 c'è una ripartizione delle risposte in vari items.

Se guardiamo invece alla fase post attività laboratoriale, la domanda che voleva sondare la percezione genitoriale rispetto agli obiettivi perseguiti dall'attività stessa, aveva queste possibili risposte:

1. fare uscire i bambini dalla scuola
2. far conoscere il territorio di Mira
3. far conoscere la “disabilità” ai bambini
4. sensibilizzare le famiglie
5. far apprendere ai bambini l’uso di tecniche insegnate da persone con disabilità
6. sollecitare accoglienza verso il diverso
7. altro

Il grafico qui sotto riporta le frequenze:

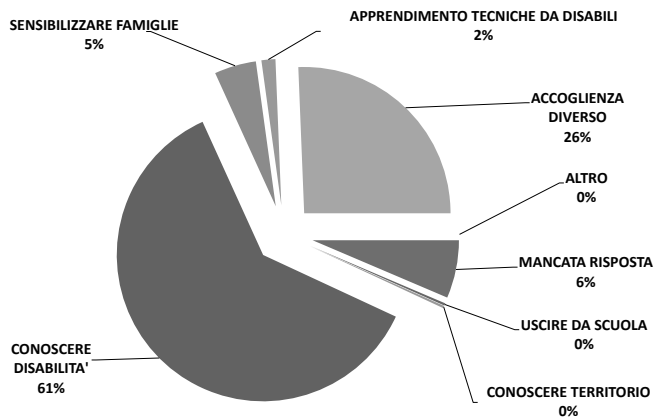


Fig. 13. “Obiettivi laboratorio secondo i genitori (post)”

Si conferma l’alta percentuale alla risposta *far conoscere la “disabilità” ai bambini* (61%), ma complessivamente le risposte dei genitori si fanno un po’ più articolate rispetto alla fase *pre*, quando le risposte si erano concentrate su due opzioni (*far conoscere la “disabilità” ai bambini* e *sollecitare l’accoglienza del diverso*). Si nota infatti che un 5% di rispondenti sceglie anche *sensibilizzare le famiglie* e un 2% l’*aver appreso delle abilità da persone con disabilità*.

Anche per questa domanda la correlazione si ha con la variabile indipendente relativa all’*anno di somministrazione*:

ANNO	MANCATA RISPOSTA	USCIRE DA SCUOLA	CONOSCE- RE TERRI- TORIO	CONOSCE- RE DISABI- LITA'	SENSIBILIZ- ZARE FAMI- GLIE	APPREN- DIMENTO TECNICHE DA DISA- BILI	ACCO- GLIENZA DIVERSO	TOTALI
2003/4	2	0	0	31	3	0	15	51
2004/5	7	0	0	28	1	0	19	55
2006/7	3	1	0	42	2	0	12	60
2007/8	4	0	1	27	1	0	26	59
2008/9	1	0	0	14	2	0	2	19
2009/10	0	0	0	19	2	0	19	40
2011/12	6	0	0	52	6	6	1	71
2012/13	2	0	0	26	1	0	6	35
TOTALI	25	1	1	239	18	6	100	399

Fig. 14. “Correlazione obiettivi attività-anno di somministrazione (post)”

1. Dalla tabella si nota, ad esempio, che il 73.7% delle risposte fornite dai genitori degli alunni dell’a.s. 2008/9 si concentra nell’opzione *far conoscere la “disabilità” ai bambini*, laddove questa voce ha ottenuto di media il 58% delle risposte. Così come solo un rispondente dell’a.s. 2011/12 ha scelto la risposta *sollecitare accoglienza verso il diverso*, pari al 1.4%, rispetto alla media del 25% sul dato generale.

In chiusura, la domanda relativa alle caratteristiche che, nella prospettiva genitoriale, potevano descrivere l’esperienza laboratoriale del figlio/a. Ricordiamo le possibili risposte:

1. (la persona disabile) gli/le ha fatto impressione
2. non lo conosce
3. è stato suo amico/a
4. gli/le ha insegnato qualcosa
5. non gli/le ha interessato
6. gli/le è stato antipatico
7. gli/le ha fatto paura
8. la persona con disabilità non ha saputo far niente
9. mio figlio/a ha aiutato la persona con disabilità
10. la persona con disabilità gli/le è stata simpatica

Nel grafico di Fig. n. 14 sono riassunte le risposte di mamma e papà:

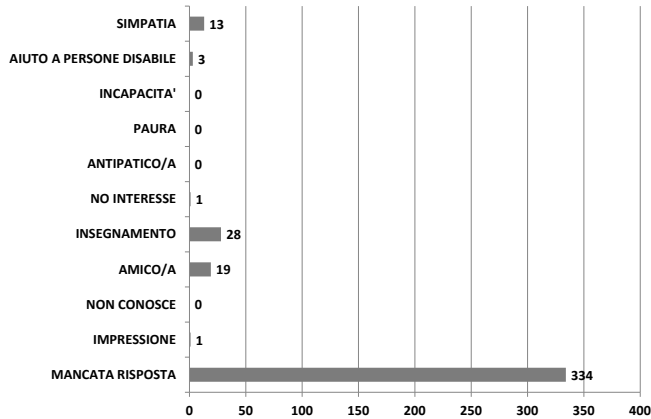


Fig. 15. “Caratteristiche esperienza secondo i genitori (post)”

Come evidenziato dal grafico, le mancate risposte hanno costituito l’84% delle risposte. A seguire, gli items che hanno ottenuto le frequenze più alte e che sono tutti positivi:

- gli/le ha insegnato qualcosa: 7%
 - è stato suo/a amico/a: 5%
 - la persona disabile gli/le è stata simpatica: 3%
- per un totale del 15%.

In generale, c’è una percezione genitoriale positiva sull’esperienza vissuta dai figli. È cresciuta la loro conoscenza sia in merito a cos’è un Centro Diurno, che nello specifico dove si trova il Centro “Medoacus”. La tendenza si conferma anche in merito alle aspettative iniziali che nelle valutazioni a conclusione del progetto. Tuttavia, non vanno sottovalutate le percentuali di mancata risposta alla domanda che chiedeva se il genitore era a conoscenza che il figlio/a avrebbe partecipato ad un percorso laboratoriale al Centro Diurno; sia alla domanda – relativamente alla fase pre e alla fase post – che intendeva raccogliere una valutazione un po’ più articolata sul progetto. Un dato che meriterebbe un approfondimento, a partire dall’ipotesi che i genitori non avessero gli elementi informativi sufficienti per rispondere.

3. La parola agli alunni:

Gli alunni a cui sono stati somministrati i questionari, pre e post attività laboratoriale, sono stati 376. Ecco la distribuzione dei rispondenti in base a differenti variabili indipendenti:

- Anno scolastico:

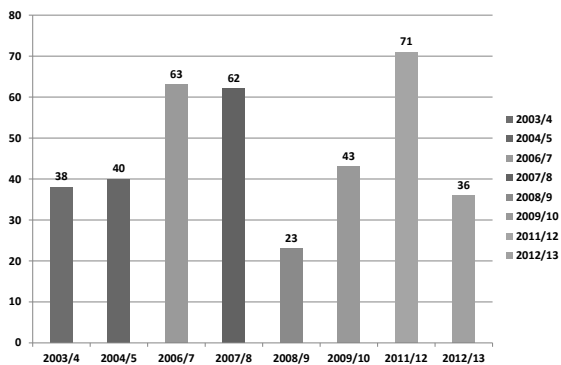


Fig. 16. "Numero alunni per anno scolastico"

- Classe frequentata:

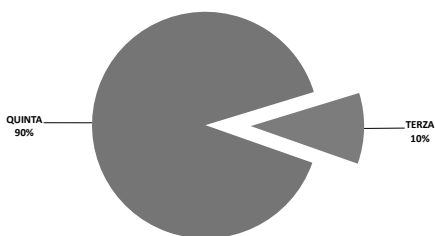


Fig. 17. "Distribuzione partecipanti per classe frequentata"

- Genere:



Fig. 18. "Distribuzione partecipanti per genere"

Analizzando le domande del questionario somministrato *pre* e *post* percorso laboratoriale, ricordiamo che gli alunni erano chiamati a individuare le affermazioni che meglio rispecchiavano la loro idea sulla persona con disabilità, da una lista comprendente queste opzioni di risposta:

1. mi fa impressione
2. non la conosco
3. è mia amica
4. penso che mi possa insegnare qualcosa
5. non mi interessa
6. mi è antipatica
7. mi fa paura
8. penso che non sappia far niente
9. penso di poterla aiutare
10. mi è simpatica

Le frequenze delle risposte scelte per prime sono state le seguenti:

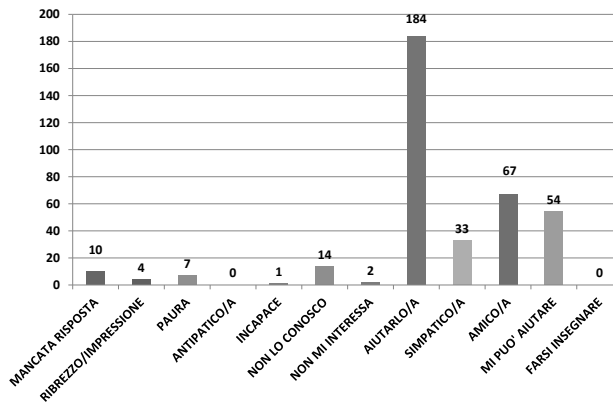


Fig. 19. "Aspettative alunni (pre)"

Invece per la seconda risposta (non obbligatoria), troviamo queste frequenze:

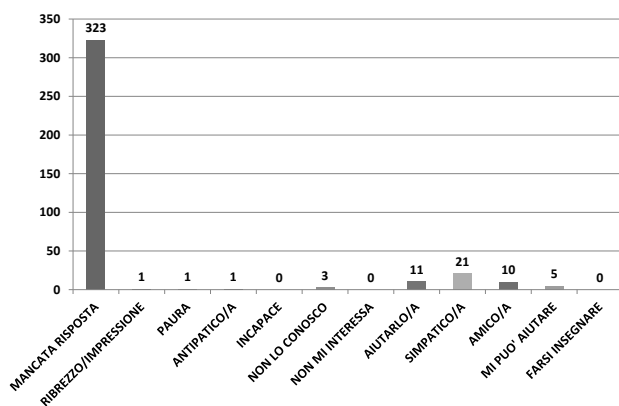


Fig. 20. “Aspettative alunni/II scelta (pre)”

Aggregando le frequenze per ogni opzione di risposta, ed escludendo le mancate risposte, la distribuzione è stata la seguente:

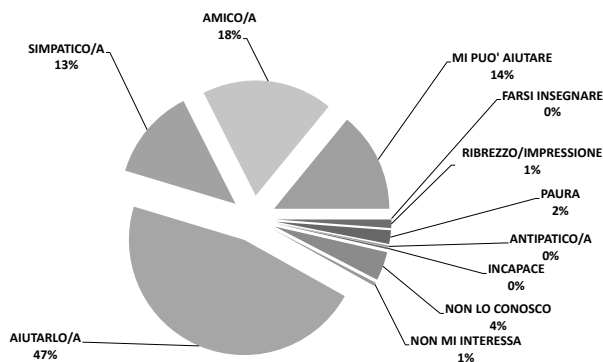


Fig. 21. “Totale aspettative alunni (pre)”

La percentuale maggiore (47%) è ottenuta dall'opzione *penso che potrò aiutarla*, seguita da *sarà miola amica* (18%), *penso che mi potrà aiutare* (14%), e infine *mi è simpaticola*, col 13%.

Post percorso laboratoriale, invece, la distribuzione delle prime risposte è stata la seguente:

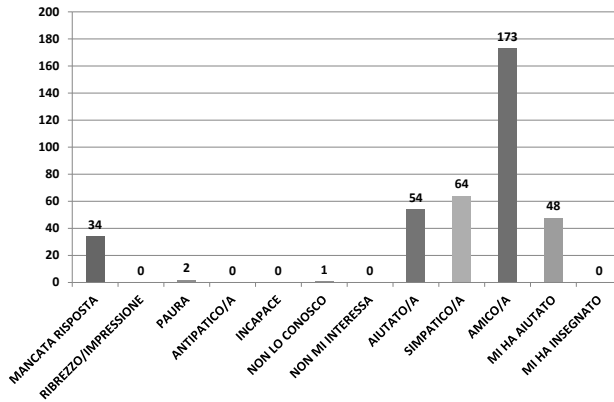


Fig. 22. “Valutazioni alunni (post)”

Mentre le frequenze della seconda opzione scelta sono state le seguenti:

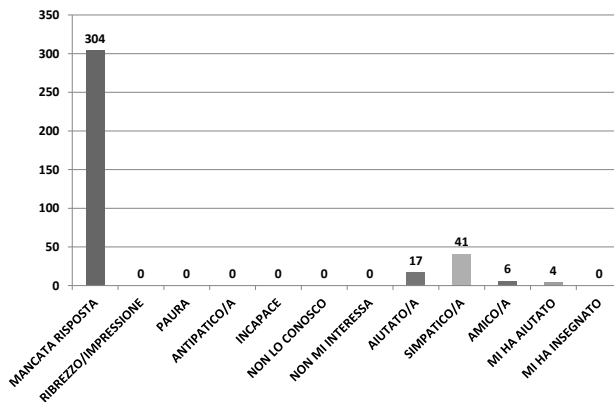


Fig. 23. “Valutazioni alunni/II scelta (post)”

Aggregando le frequenze per ogni opzione di risposta, ed escludendo le mancate risposte, la distribuzione è stata la seguente:

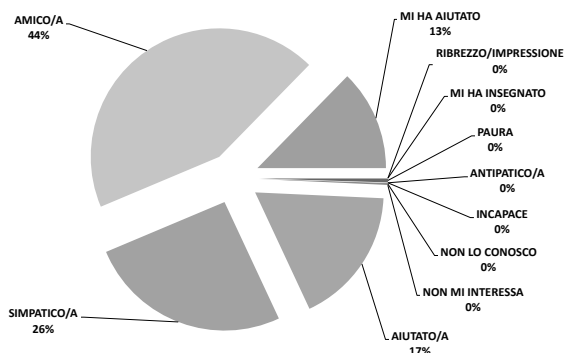


Fig. 24. "Totale valutazioni alunni (post)"

L'opzione che ha ottenuto la frequenza maggiore è stata è mio amico (44%), seguita da *mi è simpaticola* (26%), *lo ho aiutato* (17%) e *penso che mi possa insegnare qualcosa* (13%).

Relativamente alle domande pre attività, le tavole di contingenza elaborate hanno evidenziato delle correlazioni con le seguenti variabili indipendenti:

- genere (Chi-quadrato di Pearson = ,000):

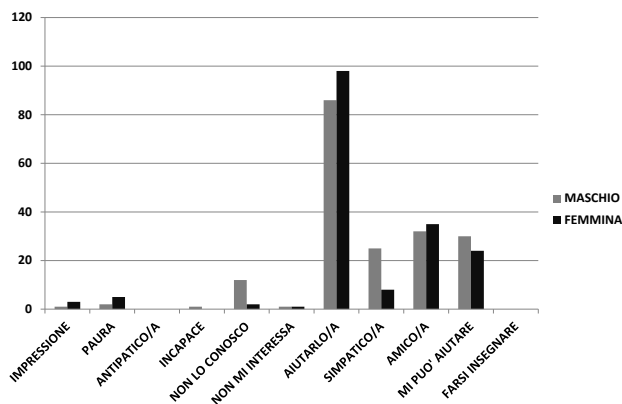


Fig. 25. "Correlazione valutazioni alunni-genere (pre)"

Infatti si notano due differenze importanti: nell'opzione *non lo conosco* (dove si concentrano il 6% delle risposte maschili contro l'1% di quelle femminili) e nella risposta *mi può aiutare* (il 13% di risposte maschili rispetto al 4,5% delle femminili);

- classe (Chi-quadrato di Pearson = ,005):

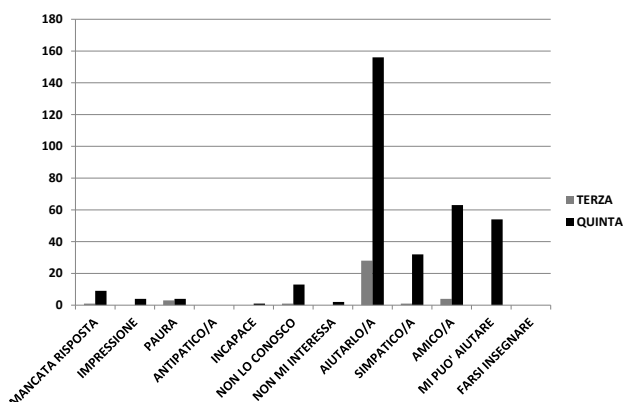


Fig. 26. “Correlazione valutazioni alunni-classe frequentata (pre)”

Pur considerando la netta differenza, a livello di numerosità tra le due categorie considerato (terza: 38 alunni; quinta: 338), in proporzione spicca la concentrazione di risposte degli alunni di terza sull’opzione *penso di poterlo/a aiutare* (74%) rispetto alla percentuale che caratterizza i ragazzini di quinta (46%). In aggiunta, non vanno trascurate le differenze anche rispetto ad altri due items:

- *potrà essere mio amico/a*: 10% degli alunni di terza e 18% dei frequentanti la quinta;
- *penso mi potrà aiutare*: 0% di terza e il 16% di quinta.

Altra correlazione è si riscontrata rispetto all’a.s. considerato (Chi-quadrato di Pearson = ,000):

AGGETTIVI	2003/4	2004/5	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2011/12	2012/13	TOTALI
MANCATA RISPOSTA	1	0	3	1	2	0	3	0	10
IMPRESSIONE	0	0	0	0	0	2	1	1	4
PAURA	3	0	1	1	0	1	1	0	7
ANTIPATICO/A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
INCAPACE	0	0	0	0	1	0	0	0	1
NON LO CONOSCO	1	4	3	3	2	0	0	1	14
NON INTERESSA	0	0	0	0	0	1	1	0	2
AIUTATO/A	28	19	28	31	10	22	23	23	184
SIMPATICO/A	1	6	10	9	1	2	1	3	33

AMICO/A	4	7	13	13	6	14	6	4	67
MI PUO' AIUTARE	0	4	5	4	1	1	35	4	54
INSEGNATO	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALI	38	40	63	62	23	43	71	36	376

Fig. 27. "Correlazione valutazioni alunni-anno scolastico (pre)"

In questo caso abbiamo preferito inserire la tabella per una migliore usufruibilità dei dati, che mettono evidenza:

- gli alunni dell'a.s. 2011/12 hanno concentrato il 49% delle loro risposte sull'opzione *penso mi possa aiutare*, quando la frequenza media per questa risposta è stata del 14%;
- inoltre si nota che gli alunni degli a.s. 2006/7 e 2007/8 coprono il 58% delle frequenze dell'opzione *mi è simpatico*;
- si può anche notare come gli alunni dell'a.s. 2003/4 si siano concentrati sull'opzione *mi può aiutare*, con il 74% delle loro risposte, quando la frequenza media per questo item risulta del 49%.

Quanto ai dati post percorso educativo/didattico, ecco le correlazioni emerse:

- classe (Chi-quadrato di Pearson = ,020):

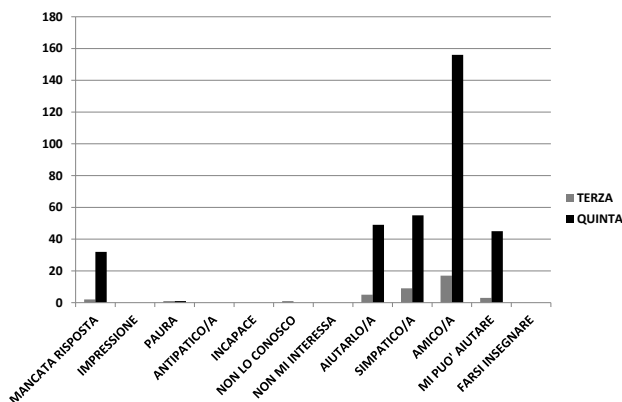


Fig. 28. "Correlazione valutazioni alunni-classe frequentata (post)"

Si può notare un maggior numero di mancate risposte tra gli alunni di quinta (10% rispetto al 5%) e un altrettanto maggiore frequenza di risposte nell'opzione *penso mi abbia aiutato* per gli alunni di quinta (13%) rispetto a quelli di terza (8%);

- anno scolastico (Chi-quadrato di Pearson = ,000):

AGGETTIVI	2011/12	2009/10	2008/9	2007/8	2006/7	2004/5	2012/13	2003/4	TOTALI
MANCATA RISPOSTA	26	0	0	1	4	1	0	2	34
IMPRESSIONE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NON CONOSCO	0	0	0	0	0	0	0	1	1
AMICO/A	15	28	9	27	27	27	23	17	173
MI HA AIUTATO	18	5	3	5	6	2	6	3	48
NO INTERESSE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANTIPATICO/A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PAURA	0	0	0	0	0	1	0	1	2
INCAPACE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AIUTATO/A	6	7	2	14	16	3	1	5	54
SIMPATICO/A	6	3	9	15	10	6	6	9	64
INSEGNATO QUALCOSA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALI	71	43	23	62	63	40	36	38	376

Fig. 29. “Correlazione valutazioni alunni-anno scolastico (post)”

Anche qui, data la numerosità dei dati, abbiamo preferito riportare la tabella con le frequenze. Da una lettura della stessa si può notare che:

- gli alunni dell'a.s. sono coloro che scelgono con maggior frequenza la mancata risposta (36% rispetto ad una media del 9%);
- questi stessi alunni hanno una concentrazione di risposta elevata nell'opzione *penso mi abbia aiutato/a* (25% rispetto al 13 sul dato complessivo).

I dati ricavati dai questionari con gli alunni confermano le valutazioni positive dei genitori. Nello specifico, mentre le risposte pre attività manifestavano un atteggiamento di cura dentro una relazione asimmetrica (“Penso che potrò aiutarlo”), post laboratorio le frequenze più elevate si sono concentrate su due items che rispecchiano una relazione fatta di maggiore reciprocità (“È stato mio amico” e “Mi è simpatico”)

4. Ricordi e suggerimenti degli alunni

I questionari recuperati sono stati 81, su un totale di 372 questionari inviati (pari al %).

I dati sociodemografici ci permettono di comprendere la composizione di coloro che hanno risposto al questionario.

Se consideriamo la distribuzione per anno di nascita, il gruppo più numeroso è stato quello del 2000 (22% del totale), seguito dall'annata 2002 (18,5%) e dagli anni 2001 (12,3%) e 1994 (11%):

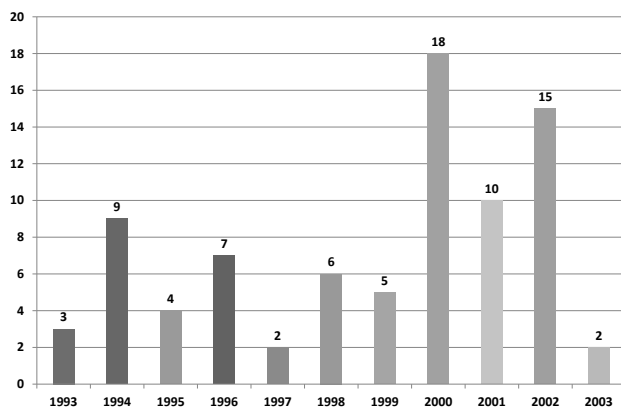


Fig. 30. “Distribuzione alunni per anno di nascita (questionario postale)”

Se suddividiamo il gruppo in base al genere, in pratica maschi e femmine coincidono per numero:

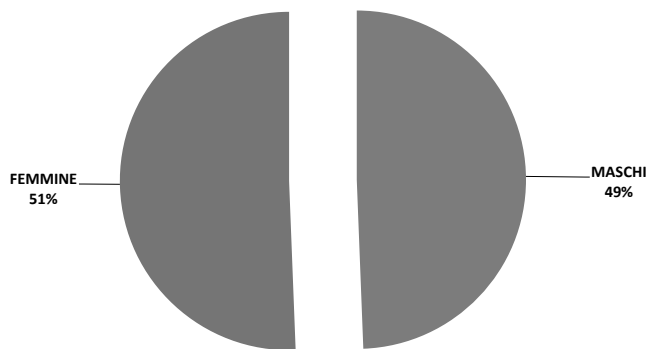


Fig. 31. “Distribuzione alunni per genere (questionario postale)”

I dati sull'occupazione invece ci dicono che:

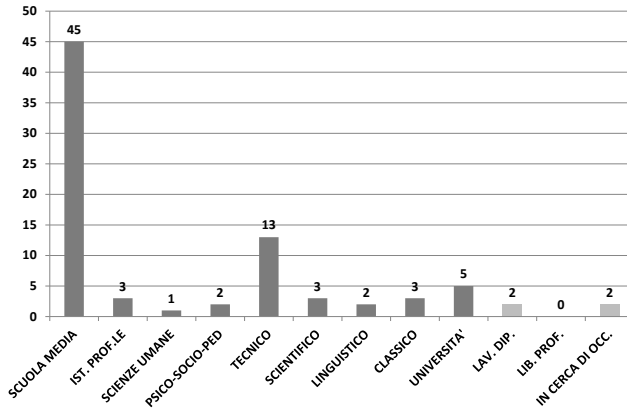


Fig. 32. “Distribuzione alunni per tipo di occupazione attuale (questionario postale)”

Il 55,5% sta frequentando la scuola secondaria di primo grado, mentre il 33,3% è iscritto alla scuola secondaria di secondo grado.

La distribuzione per titolo di studio è la seguente:



Fig. 33. “Distribuzione alunni per titolo di studio (questionario postale)”

Alla domanda “*Che voto daresti all’esperienza di laboratorio?*”, le risposte sono così ripartite:

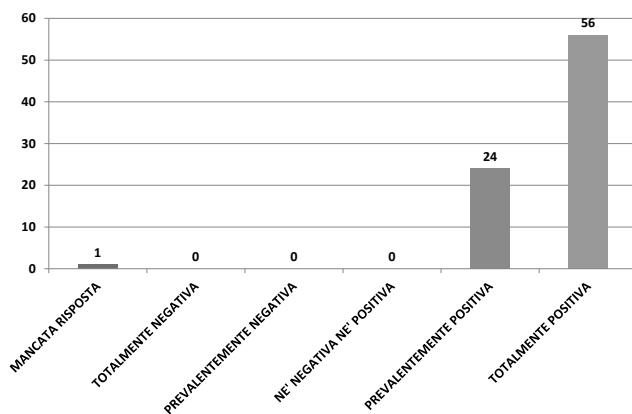


Fig. 34. “Voto dato all’esperienza (questionario postale)”

Come si vede dal grafico, a parte una mancata risposta, il totale delle risposte si concentra sulle due opzioni maggiormente positive.

Con altre due domande si intendeva conoscere se, e in quali contesti, gli ex alunni avessero conosciuto, sia prima che dopo l’esperienza di laboratorio, delle persone con disabilità. Si tratta in entrambi in casi di domande aperte, le cui risposte sono state codificate ex post, in categorie omogenee. Qui sotto le risposte:

- conoscenza di persone disabili prima dell’esperienza di laboratorio:

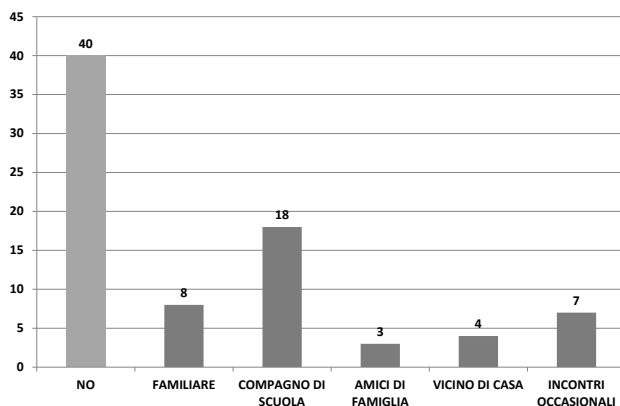


Fig. 35. “Conoscenza persone con disabilità pre laboratorio (questionario postale)”

2 partecipanti su 5 affermano che non avevano mai conosciuto persone con disabilità

prima dell'esperienza laboratoriale. Inoltre, la scuola si conferma un contesto capace di offrire opportunità di incontro con persone disabili (22% sul totale; 44% sull'insieme dei rispondenti che hanno affermato di aver incontrato persone con disabilità in altri ambienti).

Invece, in merito all'aver conosciuto delle persone disabili dopo l'esperienza del laboratorio, ecco le frequenze delle risposte decodificate:

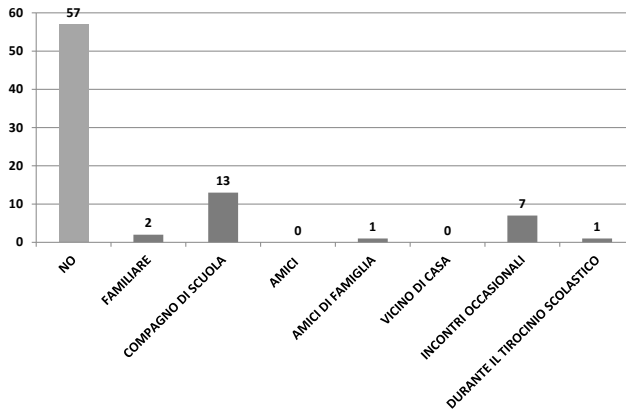


Fig. 36. “Conoscenza persone con disabilità post laboratorio (questionario postale)”

La percentuale di chi non ha incontrato persone con disabilità cresce fino al 70% e la scuola si conferma spazio privilegiato di incontro, anche se diminuisce al 16% (54% sul totale di chi risponde di aver incontrato persone disabili) la frequenza di risposta. I dati ricavati dalla prima parte del questionario postale sanciscono l'assoluta positività del percorso. Inoltre, va sottolineato un dato significativo: i partecipanti affermano di aver avuto poche opportunità, al di là dell'esperienza al Centro Diurno, per incontrare persone disabili, sia prima che dopo il laboratorio

5. Le narrazioni, tra ricordi e suggerimenti

“Ciao ragazzi, sono Elisa una ragazza tredicenne che ha vissuto nell'anno scolastico 2011/12 una splendida e indimenticabile esperienza presso il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) “Medoacus”. Conoscere la diversità toccandola con mano, assaporandone il profumo è una cosa che traccia un segno indelebile nei tuoi ricordi. Il momento in cui arrivavi Alessandro era lì ad attenderti con il suo sorriso e il suo “buon giorno ragazzi!”. Il gioco del gomito, per presentarsi, capendo che la vita non è altro che un intreccio di relazioni diverse e uniche tra loro. Il lavorare ad ogni incontro con le mani, mettendosi a confronto con chi pensavi “non fosse in grado di”...ed invece era

proprio lui o lei a dirti come dovevi eseguire quella tecnica, ed il bello era vedere nei loro occhi la FELICITÀ NEL FARLO. E poi grazie ai loro anelli, alle loro giacche nuove, ai rossetti sgargianti ho capito quanto sia forte il “VEZZO” anche di persone diversamente abili, di quanto sia sviluppato in loro il senso del bello. Scoprire dalle loro battute quanto, alcuni di loro, siano abili attori di quello che eravamo e siamo noi oggi. Ma anche i “SILENZI” di chi parla solo con gli occhi ti insegnano che la vita deve essere affrontata con il sorriso e la giusta determinazione. “La vita è come una piuma” dice il testo di una canzone. Leggera, che si può far trasportare dal vento, ma se quel vento è ben indirizzato quella piuma troverà conforto in un porto felice. Questo è quello che ho vissuto. Colore, morbidezza, tenerezza, allegria, affettuosità, coraggio, forza, disinvoltura, parole, sguardi, simpatia, comprensione, gioco, musiche, canzoni hanno reso questa esperienza unica e significativa. Mi ha fatto maturare la consapevolezza che qualsiasi “barriera” posta dai “PREGIUDIZI” può essere abbattuta, basta volerlo. Ora tocca a voi mettervi in gioco. Fatelo con la convinzione che vivrete momenti importanti ed irripetibili.
Con affetto Elisa.”

La testimonianza di Elisa può a buon diritto rappresentare il manifesto di apertura dei dati raccolti attraverso i questionari inviati via posta agli ex alunni della scuola primaria che, dal 2003 al 2012, hanno partecipato al percorso laboratoriale. Il questionario era caratterizzato dalle seguenti due consegne:

- *Immagina di scrivere una lettera (o una e-mail) ad un tuola amicola per raccontargli/le l'esperienza del laboratorio. Puoi aiutarti a stendere la lettera provando a rispondere a domande come queste: che ricordo hai della partecipazione al laboratorio? Cosa ti era piaciuto? Quali, invece, le cose che non ti sono piaciute? Fai in modo che il tuo amicola possa, grazie al tuo racconto, rivivere con i tuoi occhi le mattinate che hai passato al Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD).*
- *Gli educatori che organizzano il laboratorio ti chiedono un consiglio: cosa possono fare per rendere più interessante il nuovo laboratorio che stanno progettando per gli alunni delle classi quinte del prossimo anno scolastico? Quali sono le attività che riproporresti? Quali cambiamenti faresti rispetto al laboratorio a cui hai partecipato?*

Il laboratorio: divertente, fantastico e arricchente

Dall'analisi delle risposte al primo quesito, si riscontra un apprezzamento complessivo per i laboratori. Una parte dei ragazzi, soprattutto coloro che hanno fatto il laboratorio più di 7/8 anni fa, confessa di avere un ricordo poco preciso dell'esperienza, pur mantenendo viva una sensazione positiva del laboratorio.

Quasi tutti i ragazzi scrivono che il laboratorio è stato *divertente, fantastico, arricchente*.

L'apprezzamento è agganciato a diverse dimensioni, tra le quali spicca certamen-

te quella relativa alle attività pratiche: gli oggetti concreti costruiti nel laboratorio (magliette, bisacce, vasi, così come i costumi e le scenografie per le rappresentazioni teatrali...) sono evocati come simbolo della positiva esperienza vissuta. Oggetti che, per alcuni ragazzi, sono anche a distanza di anni custoditi nella propria camera:

“È stata un’esperienza arricchente e indimenticabile l’aver costruito materialmente degli oggetti come la mia bisaccia con la collaborazione di tutti. È stato come portare a casa per me un tesoro! Che tengo ancora appeso in camera per ricordarmi di questa indimenticabile esperienza.” (J9)

L’altro elemento ricordato frequentemente è il gioco del gomito, attività che le educatrici proponevano all’inizio del percorso, quale opportunità di conoscenza reciproca tra alunni, persone con disabilità, insegnanti, educatrici, operatori.

Un altro momento rievocato nelle testimonianze è legato al viaggio in pulmino che la classe era abituata a prendere per andare al Centro Diurno. Un viaggio che sembra assumere il valore simbolico della transizione:

“Una volta alla settimana le maestre ci accompagnavano in un centro per persone diversamente abili. Ricordo che non vedevo l’ora che arrivasse quel giorno per uscire da scuola, fare il tragitto in pulmino e stare in un posto insolito. Una volta giunta lì, però, dentro di me c’erano emozioni contrastanti: da una lato ero felice di stare in questo gruppo e fare le attività, dall’altro provavo un po’ di timore per queste persone dalla fisionomia così diversa, soprattutto per quelle più taciturne e schive, non so perché ma pensavo potessero essere imprevedibili! Con il tempo mi sono ambientata benissimo e, tuttora, apprezzo molto l’esperienza fatta con loro....mi hanno dimostrato quali grandi abilità e sentimenti possiedono.” (J52)

Il virgolettato appena presentato introduce ad un’altra questione narrata dai rispondenti: le emozioni provate nell’esperienza, soprattutto la loro evoluzione nel corso del tempo. Vari ragazzi raccontano che la prima volta si sono sentiti *frastornati*, *in ansia*, *intimoriti*, *impauriti*, addirittura *terrorizzati* al punto di non voler prendere l’autobus. Qualcun altro evoca sentimenti contrastanti, come testimoniato nel precedente virgolettato. Nello specifico, un ragazzino ricorda:

“Quello che mi dispiaceva era quando ci toccava tornare a scuola a fare lezione. PS: la prima volta ero rimasto un po’ sconvolto e non sono riuscito a mangiare a cena.” (J60)

Questi stati d’animo lasciano il posto, incontro dopo incontro, a sfumature emotive completamente diverse, sia nei confronti di se stessi che nei confronti delle persone disabili. Qualcuno infatti scrive:

“Personalmente sono riuscita a vincere la timidezza e a ballare una musica tipica araba senza veli che tra loro ha riscosso un gran successo. .” (J79)

Verso le persone disabili, i partecipanti descrivono un clima relazionale positivo,

amichevole:

“Ricordo gli sguardi dei nuovi amici, i sorrisi, la timidezza, l'estroversione, la simpatia, gli amori, le antipatie...tutto! È stata una bella esperienza che ogni bambino ricorda per sempre, è stata soprattutto utile per avvicinare le persone al volontariato.” (J34)

“Ricordo inoltre la gentilezza e la disponibilità di tutti, a partire dai nostri amici diversamente abili, questo è ciò che mi piacque di più e che conservo come più bel ricordo. Non ho ricordi negativi, ho trascorso delle giornate meravigliose, aspettavo con ansia l'appuntamento tutte le settimane!” (J72)

Dentro a questi ricordi, fissati anche a distanza di anni, come sono descritte le persone disabili? *Formidabili, divertenti, astuti, accoglienti* sono alcuni degli aggettivi che le “fotografano”. Accanto a questi, eccone altri: *speciali, diversi, diversamente abili*, per passare a considerarli *meno fortunati*. In vari passaggi sembra insomma emergere anche un atteggiamento comparativo, in qualche modo pietistico:

“Passare del tempo con loro è stata una bella lezione di insegnamento che loro sono come noi ma meno fortunati. Intelligenti, divertenti e educati.” (J12)

In altri scritti la percezione è positiva e agganciata all'esperienza concreta dell'incontro, tanto che uno degli ex alunni confida:

“Mi è piaciuto conoscere gente nuova e che i disabili sono persone da considerare e apprezzare. È stato tutto positivo ed ho sconfitto la paura che avevo delle persone diverse da me.” (J31)

In altri racconti invece si fa largo l'idea di un incontro amichevole, e di reciprocità, tra gli alunni e le persone:

“I rapporti con i disabili erano veramente molto stretti e scherzavamo sempre con loro, trattandoli da veri amici. Abbiamo collaborato e ci siamo scambiati “insegnamenti” a vicenda.” (J78)

Forse, le testimonianze più significative sono quelle di ragazzi e ragazze che ancora oggi hanno bene in mente il nome di una specifica persona con disabilità. In queste la categoria del “disabile” lascia il posto all'unicità della persona:

“Fra tutti i ragazzi che ho conosciuto al Ceod mi ricordo che Ulisse era simpaticissimo e mi faceva ridere e poi Tania che era gentile perché mia mamma la conosceva con il lavoro e la truccava alla mattina.” (J16)

“Il momento in cui arrivavi Alessandro era lì ad attenderti con il suo sorriso e il suo “Buongiorno ragazzi!” (J50)

“Ogni giorno che andavamo ci salutavano tutti quando noi entravamo da Giuly, a

Lucio, da Giulia a l'altra Giulia. Avevano uno sguardo tenero, ma allo stesso tempo simpatico." (J53)

In alcuni casi, si confida che l'attività laboratoriale ha permesso di rendersi conto che spesso *le apparenze ingannano*:

"All'inizio avevo un po' di paura perché non li conoscevo ma pian piano conoscendoli ho capito che non mi potevano fare nulla di male, anzi mi hanno fatto capire che anche loro avevano una vita che li rendeva felici in tutto quello che facevano. È proprio vero che le apparenze a volte ingannano." (J11)

Oppure, che si è trattato di un'esperienza che ha aperto gli occhi:

"Il laboratorio è stata un'esperienza veramente differente da tutto quello che avevo provato prima: mi ha aiutato ad aprire gli occhi e a vedere il mondo reale sotto un'altra prospettiva." (J80)

E ancora: che la diversità è una cosa bella da salvaguardare:

"I laboratori che facevamo erano soprattutto per imparare a conoscerci meglio e a capire che la diversità è una cosa bella da salvaguardare." (J20)

Anche il prossimo virgolettato è in sintonia con la sensibilità espressa finora:

"Mi era piaciuto il fatto di conoscere tramite esperienze e lavori le persone del Meoacus e venire a contatto con una realtà sconosciuta e che la società d'oggi tende a nascondere e denigrare." (J38)

Il secondo spunto di riflessione, esplicitato in apertura, voleva raccogliere alcuni suggerimenti per ricalibrare la proposta educativa. Complessivamente, nella maggioranza degli interventi si sviluppa una valutazione generale; in essi si trova il suggerimento di una sostanziale riproposizione del laboratorio vissuto personalmente: si sottolinea l'opportunità di riproporre le attività manuali che permettono di realizzare un oggetto. Alcuni sono dei veri e propri incoraggiamenti a continuare per la strada intrapresa:

"Andate avanti così! È un'esperienza fantastica che ti cambia la vita. Non cambierei proprio niente, vorrei rifarlo!" (J19)

Tuttavia non mancano le riflessioni più puntuali: al loro interno ci sono delle sottolineature circa i punti di forza dell'esperienza, e chi avanza delle critiche le accompagna con dei suggerimenti. Vediamo perciò nel dettaglio i singoli aspetti.

Una parte delle rispondenti incoraggia gli educatori a sfruttare maggiormente gli spazi esterni. Scrive un ragazzino:

"Una cosa che mi è particolarmente piaciuta della mia attività è stata la giornata che abbiamo trascorso fuori sotto un timido sole; sicuramente cercherei di ripeterlo il più possibile." (J7)

Un ricordo in sintonia con le riflessioni di un altro ex-alunno:

“I laboratori erano bellissimi, non cambierei nulla. L'unica cosa che mi viene in mente come suggerimento è di sfruttare anche il bellissimo spazio verde del Centro, con attività sportive come ad esempio tornei di calcio, basket o percorsi sportivi squadre miste.” (J14)

Una parte degli interventi suggerisce di rendere più dinamiche le attività di gruppo, proponendo una serie di strategie:

- rendere partecipi anche gli alunni nelle scenette di teatro;
- aumentare le attività manuali;
- tenere maggiormente in considerazione le caratteristiche dei partecipanti nell'organizzazione delle attività e nella distribuzione dei ruoli/compiti:

“Per le attività bisognerebbe proporre qualcosa che tenga conto sia dei problemi di disabilità che hanno i ragazzi del Ceod sia il bisogno di muoversi degli alunni delle elementari (non per forza correre, ma anche più semplicemente proporre un piccolo spettacolo. Ricordo che quando ero andata con la mia classe avevamo assistito ad un piccolo spettacolo)” (J7);

“Riproporrei le “audizioni” che ho trovato davvero divertenti. Cambierei però, sempre riferendomi alle audizioni, alcuni ruoli che casualmente poi ti capitano. Io in prima persona avrei voluto avere la possibilità di esprimermi di più, invece, il ruolo da me “pescato” prevedeva lo stare fermi immobili, quindi l'esatto opposto di quello che avrei voluto fare.” (J34)

“Il laboratorio è stato molto bello ma secondo me bisognerebbe dare la possibilità ai ragazzi di scegliere il “lavoretto” che vogliono creare senza che qualcuno (gli insegnanti) glielo imponga.” (J80);
- aumentare la componente competitiva:

“Non cambierei molto, però, metterei in qualche modo una competizione perché è più divertente. Un'altra cosa che cambierei è il gioco della ragnatela: è un po' noioso!” (J30)

Altre idee invece si concentrano sul creare ulteriori opportunità relazionali tra alunni e persone con disabilità:

- “Riuscire ad organizzare incontri in cui i ragazzi siano a stretto contatto con i ragazzi del centro, con contatto fisico nella costruzione di lavoretti e progetti di lavoro. Manterrei la modalità provata da me stesso, ma aumenterei il numero di incontri, sperando che ciò che questi ragazzi hanno dato a me riesca ad essere “donato” anche alle generazioni future.” (J75)
- “Bisognerebbe avere più tempo per i bambini per dialogare da solo con le persone del centro per discutere e insieme capire i diversi punti di vista che una persona ha.” (J80)

- “Allora, una cosa che sicuramente fa crescere e cambia la vita degli alunni sono i rapporti con i disabili; quindi consiglio un momento di “scambio di idee e pensieri” tra disabile-alunno. Inoltre sarebbe davvero fantastico se a fine anno si riuscisse a mettere in mostra uno spettacolo finale realizzato da tutti i ragazzi. Credo che lo spettacolo sia la cosa più bella e divertente che un alunno possa fare insieme a un ragazzo del Ceod. Inoltre vorrei riproporre la merenda a metà mattinata.” (J78)
- “Secondo me la parte più bella dell’esperienza è stata il poter parlare direttamente con le persone e conoscersi a vicenda quindi sarebbe positivo riproporre dei momenti liberi di scambio anche per i nuovi alunni che verranno al centro.” (J44)

A margine, altre idee che permettono di esaurire il quadro di suggerimenti proposti:

- migliorare il riscaldamento e i “provini”:
“assolutamente ingiusti, perché le prime classi sceglievano cosa fare, mentre la rimanente doveva fare quello che decidevano gli educatori. Gli educatori qualche volta sono stati assai ineducati con i bambini.” (J2)
- avere maggiore attenzione nei confronti degli alunni più timidi, per cercare di coinvolgerli maggiormente;
- “Vista la vicinanza alla Cooperativa Bronte proporrei di far conoscere ai bambini le piantine di ortaggi e la loro crescita.” (J12)
- ripetere il laboratorio per gli alunni delle scuole medie, come senso di continuità.

In chiusura, un’articolata riflessione che abbiamo letto in uno dei questionari raccolti:

“Quando ho partecipato al laboratorio del Centro Diurno ero ancora una bambina ed è per questo che la cosa l’ho vissuta positivamente ma anche con tanta leggerezza. Secondo me tutto ciò che è stato fatto nel laboratorio a cui ho partecipato sarebbe giusto da riproporre, penso però che l’approccio che c’è stato con i ragazzi 6 anni fa non sarà mai lo stesso che potrebbe esserci se ci incontrassimo oggi. Quando si è bambini si accettano le cose come vengono presentate ma non ci si pone il problema del perché lo si fa. Ora invece penso che molti di noi rimarrebbero diffidenti e disinteressati se ci si ripresentasse un’occasione simile. I ragazzi della mia età escludono le persone diverse perché lo sono. Diffidano perché pensano che queste diversità ostacolano il rapporto d’amicizia perciò lo evitano direttamente. Per cambiare questa mentalità secondo me dovrebbe esserci un laboratorio che coinvolga ragazzi più grandi, gli studenti che ormai sono alle superiori. In modo che la convinzione che la diversità uccide una possibile amicizia scompaia. [...] Vorrei che questi laboratori costituissero dei ricordi indelebili nei bambini e vorrei che i grandi come me, che hanno un po’ dimenticato, attraverso queste persone diverse tornassero bambini in

grado di accogliere e coprire d'affetto qualsiasi diversità. Quindi, se fosse possibile, estendere, i laboratori alle classi delle medie e alle superiori.” (J58)

In queste pagine abbiamo cercato di presentare la caleidoscopica realtà descritta e narrata dai dati raccolti. Nei prossimi contributi, i vari autori svilupperanno delle riflessioni che si rifaranno anche ai risultati qui esposti.

Bibliografia

Coggi C. e Ricchiardi P. (2013), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.

Cohen L., Manion L. and Morrison K. (Eds), (2011), *Research Methods in Education*, London/NewYork, Routledge.

Corbetta P. (2003), *La Ricerca Sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino.

Rappresentazioni sociali e disabilità

di SIMONE VISENTIN

1. Rappresentazioni sociali e disabilità: discorsi generali

Quanti discorsi si producono sulle persone con disabilità? E soprattutto, quali? Si ha l'impressione che siano spesso commenti che si sviluppano per "sentito dire", contraddistinti da parole che li rendono superficiali. La realtà della disabilità, invece, è complessa ed eterogenea, e perciò è piuttosto alto il rischio di parlarne scadendo nella retorica, nei luoghi comuni. A questo proposito, infatti, sarebbe opportuno generare discorsi sulla disabilità che si riferiscano sempre a un *chi*, dettagliato rispetto a *come, quando, dove*. Persiste, ancora oggi, la tendenza a considerare la disabilità come un mondo indistinto dove tutti sono identici e, semmai, distinti da un altro mondo, quello della normalità.

Soffermarsi sulle Rappresentazioni Sociali (R.S.) significa portare al centro della nostra riflessione il tema della dimensione sociale del sé; implica manifestare la consapevolezza in merito ai meccanismi di interscambio tra dimensione sociale e psicologica, così che la conoscenza di sé e il sentimento della propria identità si sviluppano attraverso l'interazione sociale (Lepri, 2011).

La questione si rivela cruciale per quelle persone che, come appunto i soggetti in condizione di disabilità, rischiano più frequentemente di essere bersaglio di discriminazione, stigmatizzazione e di atteggiamenti generalmente svalutanti, con inevitabili ricadute per la loro autostima e, più in generale, per la loro identità. Tuttavia, proprio

perché il valore delle relazioni e dei feedback che riceviamo a livello sociale contribuiscono a costruire l'immagine che abbiamo di noi stessi, la lettura delle prossime pagine va affrontata con l'atteggiamento di chi si chiede quanto e come un contesto sociale possa fare, in termini positivi, per costruire e diffondere una R.S. positiva delle persone disabili, individuando così nel clima relazionale e culturale di una comunità dei fattori di rinforzo dell'identità personale.

Dunque, procedendo per gradi, si può partire da Moscovici (1989), il quale definisce le R.S. come un modo specifico di esprimere le conoscenze in una società o nei gruppi che la compongono, una conoscenza condivisa spesso sotto forma di teoria del senso comune. Quando ne parla, l'autore francese usa l'immagine metaforica del "pensiero come ambiente", per sottolineare non solo la costruzione sociale delle R.S., ma soprattutto per rimarcare l'illusione di oggettività che contraddistingue il nostro pensiero e i nostri discorsi.

Jodelet, dal canto suo, puntualizza tre importanti caratteristiche della R.S.:

1. è una forma di conoscenza corrente, socialmente elaborata e condivisa;
2. ha un orientamento pratico di organizzazione, di dominio dell'ambiente (materiale, sociale, ideale) e di orientamento delle condotte e delle comunicazioni;
3. concorre a stabilire una visione della realtà comune a un insieme sociale (gruppo, classe, ecc.) o culturale dato (Jodelet, 1991, p. 668).

Ecco la forza di una R.S.: la sua connessione circolare con le pratiche. I discorsi e il *fare* si richiamano a vicenda: non solo le R.S. sociali orientano le nostre azioni. Possiamo anche considerarle cartina di tornasole dell'agire personale.

Dunque, le R.S. partecipano ai processi produttivi di significato (Hall, 1997) attraverso i discorsi che le generano. Questi ultimi sono un insieme di affermazioni che forniscono un linguaggio per parlarne – un modo di rappresentare la conoscenza – un particolare argomento in un determinato momento storico. Il discorso riguarda la produzione di conoscenza attraverso il linguaggio. Ma dal momento che tutte le pratiche sociali implicano significati, e i significati formano e influenzano quello che facciamo – la nostra condotta –, tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo (Hall, 1992, p. 291).

Paradossalmente, sono le pratiche discorsive a formare gli oggetti stessi di cui si parla e che si rappresenta. In tal senso i discorsi non sono soltanto dei semplici sistemi di segni che significano qualcosa di esterno ma pratiche che costruiscono e formano l'oggetto di cui parlano (Vadalà, 2013). Quella illustrata è la prospettiva che si rifà ai pensieri di Foucault (1977) e alla teoria costruzionista del significato e della rappresentazione: c'è una realtà fisica e delle azioni che esistono di per sé ma esse assumono significato e diventano oggetto di conoscenza solo all'interno dei discorsi che si producono su di esse. Lippmann (1995), dal canto suo, afferma che gli esseri

umani non rispondono direttamente alla realtà che li circonda ma ad una sua rappresentazione che essi stessi, in maniera più o meno ampia, costruiscono.

Centrale, in tutto questo, è la curvatura politica che assume tale teorizzazione. Perché diventa essenziale, da un punto di vista sociologico, comprendere quali sono i discorsi che dominano una determinata realtà sociale e quali invece faticano a trovare spazio. I sistemi sociali possono contraddistinguersi per differenti discorsi su un tema, ma il peso che ciascuno di questi ha sarà differente: alcuni rispecchieranno la cultura dominante, altri invece rappresenteranno posizioni alternative, a volte estreme.

2. Rappresentazioni sociali e disabilità: discorsi attuali

Dalle rappresentazioni sociali in generale, il passo successivo muove verso i discorsi sulla disabilità perché, se tutto quanto argomentato è ragionevole, le parole che accompagnano le persone con una menomazione ci aiutano a comprendere la percezione che di loro ha una determinata comunità. Da qui si procede con l'individuare le iniziative che possono contribuire a promuovere un discorso inclusivo sulla disabilità.

Procedendo con ordine, il primo punto da sostanziare è che tutte le produzioni discorsive sulla disabilità hanno, sullo sfondo, alcune coordinate culturali. Vadalà (2013) precisa che tra le più importanti ci sono i concetti di *abilismo* e *dipendenza*.

Abilismo è “un insieme di assunti (consci e inconsci) e pratiche che promuovono un differenziato o diseguale trattamento delle persone a causa di reali o presunte disabilità” (Campbell, 2008). Tale modello teorico produce un particolare tipo di sé e di corpo (lo standard corporeo) che è visto come perfetto, tipico. Per contro, la disabilità è considerata uno stato ridotto dell'essere umano perché il deficit è ritenuto intrinsecamente negativo. Essendo la lettura di tipo comparativo, le differenze vengono gerarchizzate – in base alla più o meno vicinanza a ciò che è ritenuto normale – e le situazioni più difficili e complesse vengono emarginate dal punto di vista sociale, se non escluse totalmente.

Parallelamente, il tema della dipendenza è spesso associato alle persone disabili: se la società odierna assume come mito l'indipendenza, confondendola spesso con l'autosufficienza – la capacità di una persona di badare a se stesso e ai propri bisogni, senza necessità di aiuti o assistenza, in una società basata su concorrenza e competizione – la disabilità viene assimilata alla dipendenza. Una persona disabile è, di fatto, considerata perpetuamente bisognosa d'aiuto e difficilmente per lei si pensa a un percorso di emancipazione che le permetta autonomia e autodeterminazione. Piuttosto è ricondotta dentro dinamiche coercitive nelle quali è sempre qualcun altro a scegliere per lei.

In generale, rispetto alla disabilità, già dalla fine degli anni '80 sono stati individuati cinque tipi di rappresentazioni sociali (Morvan, 1988) che sembrano tuttora presenti nel nostro scenario socio-culturale:

1. rappresentazioni che sottendono e sono sottese da principi classificatori;
2. rappresentazioni che sono fonte di esclusione e di rifiuto delle differenze;
3. rappresentazioni che riducono la disabilità a delle protesi;
4. rappresentazioni che riducono la disabilità a effetti di sofferenza;
5. rappresentazioni che assimilano la persona disabile al bambino.

Vadalà (2013), dal canto su, illustra tre retoriche ricorrenti:

- la retorica della compassione;
- la retorica del *supercrip*;
- la retorica della normalità.

La prima produce un atteggiamento pietistico e il soggetto disabile è visto prevalentemente come un eterno bambino da accudire; non è considerato capace di protagonismo e con una personalità propria. È un atteggiamento tipico dell'azione assistenzialistica: una cura sostitutiva anziché liberante, con un'esclusiva centratura sulla persona senza considerare il ruolo del contesto come fattore disabilitante. Vista dalla parte delle persone disabili, questa prospettiva culturale modella un atteggiamento rinunciatario, spesso attendista, che produce di fatto scarsa autostima.

La retorica del *supercrip*, dal canto suo, non contribuisce ad una R.S. della disabilità autentica perché si sofferma a considerare le persone con deficit come individui coraggiosi, oltremodo eroici, in particolare se protagonisti di qualche performance, ad esempio sportiva, inaspettata. Le capacità di una persona disabile sono viste come doti eccezionali e gli esiti del loro impegno hanno spesso del miracolistico. Lo sguardo che sottende a questa retorica vede la persona con disabilità fondamentalmente incapace, su vari fronti. E non si contempla il fatto che le performance attivate possano essere semplicemente il frutto di un impegno personale e del contributo efficace del contesto.

Infine, la retorica della normalità, compie l'errore di annullare le differenze, definendo la disabilità come normale diversità. Oppure soffermandosi esclusivamente sugli aspetti "positivi" piuttosto che "negativi" della disabilità. Come ricorda Barnes, "la menomazione è una parte fondamentale della personalità di una persona disabile, è qualcosa che non può essere negato senza implicazioni psicologiche negative. [...] Infine, il focus rimane esattamente sulle singole persone con disabilità, piuttosto che sulla società disabilitante in cui tutti viviamo. L'esatto opposto di ciò che è necessario." (Barnes, 1992, p. 19)

Tutte le prospettive comparative, che in fondo costituiscono la visione dominante sulla disabilità, ci interrogano sul chi e come produce la normalità per arrivare a cre-

are il “problema” della persona disabile (Davis, 1997).

Se guardiamo al contesto italiano, non mancano indagini recenti che purtroppo confermano una R.S. disabilitante. A partire dall’ultima ricerca del CENSIS (2010), la popolazione italiana tende a ricondurre la disabilità soprattutto ad una raffigurazione di un deficit motorio. Inoltre, sul piano emotivo, i sentimenti di solidarietà e di aiuto si accompagnano, almeno in metà della popolazione, ad imbarazzo e disagio. Nel relazionarsi con le persone disabili, viene manifestato anche il timore di offendere o ferire involontariamente con parole e comportamenti inopportuni.

I risultati di questa indagine italiana hanno confermato lavori precedentemente condotti da Mercier (1999), nei quali emergeva una rappresentazione della persona con disabilità intellettive come incapace, soggetta ad esclusione e rigetto, e di un individuo con menomazione fisica percepito con grande voglia di vivere nonostante la sofferenza derivante dalla condizione (Vadalà, 2013).

Ritroviamo, in questi passaggi, ulteriori spunti di riflessioni sull’input di partenza: lo sguardo sulla disabilità è strettamente connesso alla costruzione identitaria delle persone disabili. Infatti, quello che Mead (1966) affermava per la generalità degli uomini sembra ancora più evidente per le persone che possono essere oggetto di processi stigmatizzanti: “l’individuo ha esperienza di se stesso in quanto tale non direttamente bensì solo in modo indiretto, in base alle particolari opinioni degli altri individui dello stesso gruppo sociale, o in base alla opinione generale del gruppo sociale (in quanto totalità) alla quale appartiene”.

Si ribadisce, ancora una volta, che il destino psicologico e sociale di una persona non è rigidamente collegato alla sola dimensione individuale ma, rifacendoci alle parole di Burr (2004, p. 72), “il sé cessa di essere una proprietà privata dell’individuo, collocata nelle strutture cognitive, nel materiale genetico o nelle strutture del carattere per diventare una costruzione fluida negoziata attraverso l’interazione sociale.”

Di fatto, anche questa lettura di impronta psicologica rinforza il nostro più generale retroterra culturale, riconducibile al modello biopsicosociale e al sistema ICF – a cui tra l’altro altri autori in questa pubblicazione fanno riferimento – secondo il quale il funzionamento di una persona è in funzione delle sue caratteristiche e di quelle dei contesti che abita.

Assumere l’impegno educativo dell’inclusione significa davvero generare rappresentazioni della disabilità che colgono l’unicità di ogni persona e fanno, di conseguenza, rispecchiare le diverse sfaccettature che caratterizzano l’identità personale. C’è in gioco l’opportunità di sensibilizzare una comunità alla dimensione dell’accoglienza, alla familiarizzazione verso chi, in un primo momento, potrebbe essere percepito come “diverso”. E contemporaneamente, l’investimento è sulla capacità di offrire rispecchiamenti positivi per le persone in situazione di disabilità, in modo che il feedback non si focalizzi solo sulla componente del deficit ma valorizzi le risorse personali.

3. Le rappresentazioni sociali nella ricerca I.N.C.O.N.T.R.I.: cambiamenti in atto

Qui ha inizio la presentazione delle R.S. che hanno caratterizzato la ricerca condotta, all'interno della quale abbiamo avuto due interlocutori principali: gli alunni che hanno frequentato il progetto laboratoriale e i loro genitori.

L'approccio che contraddistinguerà questa nostra riflessione critica sui dati raccolti sarà comparativo tra il *prima* e il *dopo* l'esperienza.

3.1. Le rappresentazioni genitoriali: tra mancate risposte e pensieri positivi

Come dicevamo nelle pagine precedenti, i discorsi attorno a un tema possono nascere da un'ignoranza di fondo sul tema stesso. E su questa via le discussioni rischiano di farsi particolarmente generiche e superficiali, nonché sensibili agli stereotipi che passano nei mass media. Al contrario, è probabile che vivere un'esperienza diretta della problematica metta nelle condizione di promuovere un'idea più articolata e autentica sulla stessa.

Perciò, il primo passo è riprendere in mano i dati sul grado di conoscenza dei genitori su cosa sia un Centro Diurno e dove si trovi, nello specifico, il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus".

Tra il prima e il dopo attività laboratoriale che ha coinvolto i figli, il numero di persone che sapeva cos'è un Centro Diurno è aumentato dal 76.7% al 90% e, soprattutto, è cresciuto in modo più marcato coloro che sapevano dove si trova nello specifico il Medoacus: dal 63,4% all'87%.

Grazie al progetto educativo, anche i genitori hanno allargato la loro base informativa e, forse, è aumentata la loro consapevolezza in merito ai servizi semiresidenziali per adulti con disabilità.

Se andiamo a considerare le risposte alle domande che entravano più nel merito della proposta educativo-didattica, in tema di *utilità*, *ricchezza* e *positività* mediamente 3 genitori su 4 avevano delle aspettative nettamente positive rispetto al percorso che i figli avrebbero intrapreso. Dati che si confermano nella verifica ex post: sono in pratica 4 genitori su 5 ad affermare che l'esperienza è stata per il figlio *utile*, *arricchente* e *positiva*. Tali valutazioni sono coerenti con un altro dato: l'85% dei genitori nella fase ex ante e il 93% ex post sostiene che il figlio non avrebbe, o non ha, incontrato difficoltà durante gli incontri laboratoriali.

Le rappresentazioni genitoriali, tuttavia, cominciano a delinearsi attraverso le risposte alle domande centrali del questionario, che intendevano mettere a fuoco due temi:

- i possibili *obiettivi* di tale attività;
- il tipo di *clima relazionale* che avrebbe contraddistinto il contesto del laboratorio.

Le risposte dei genitori hanno avuto questa distribuzione:

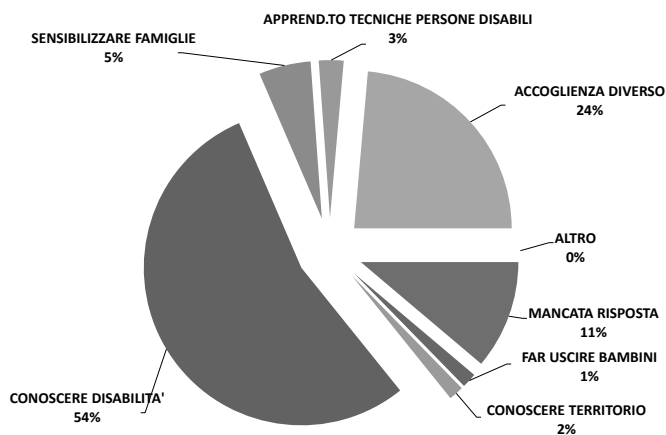


Fig. 1. "Obiettivi laboratorio secondo i genitori (pre)"

Come illustrato dal grafico, i genitori prima della partenza del laboratorio ritenevano che il progetto avrebbe permesso ai loro figli di avvicinarsi al mondo della disabilità (54%) e li avrebbe sensibilizzati al tema delle differenze (24%). Solo il 3% dei rispondenti riteneva, prima dell'implementazione del progetto, che i ragazzini avrebbero potuto apprendere delle tecniche (manipolative, artigianali....) dalle persone disabili. I genitori quindi non contemplavano una simile asimmetria di ruoli.

La domanda che voleva sondare le aspettative sul clima relazionale è stata contraddistinta da un elevato numero di mancate risposte: ben l'83%. Come mai i genitori hanno scelto di non rispondere? Temevano di prendere una posizione in merito? Necessitavano di maggiori informazioni? Il dato è eclatante ma necessita di maggiori informazioni per sviluppare un'interpretazione sullo stesso.

Le altre risposte descrivono assieme una relazione positiva improntata alla reciprocità: da un lato c'è chi afferma che la persona disabile avrebbe potuto insegnare qualcosa al figlio/a (8%); chi riteneva che sarebbe stato il figlio/a ad aiutare la persona con disabilità (5%).

Sul versante negativo, l'unica opzione scelta (dall'1%) era relativa all'idea che il figlio/a sarebbe rimasto impressionato dalle persone disabili. Nessuno, tuttavia, ha scelto risposte che riconducevano a disinteresse, senso di antipatia verso la persona disabile, antipatia e paura, piuttosto che un'idea di persona disabile come incapace.

Nella fase ex post, le risposte genitoriali si fanno più articolate: si conferma l'alta percentuale delle risposte *far conoscere la "disabilità" ai bambini* (61%) e *sollecitare all'accoglienza del diverso* (26%), ma accanto a queste si palesano altre opzioni: un

5% sceglie *sensibilizzare le famiglie* e un 2% *l'aver appreso delle abilità da persone con disabilità*.

Queste due nuove risposte allargano la portata dell'esperienza – che non è più solo dei figli ma anche della famiglia – e si afferma con un po' più di forza l'idea di persona disabile capace di veicolare competenze.

La domanda sul clima relazionale, fatta ex post, ripropone il dato significativo delle mancate risposte (84%), mentre il resto dei dati hanno tutti tonalità positive:

- gli/le ha insegnato qualcosa: 7%
- è stato suo/a amico/a: 5%
- la persona disabile gli/le è stata simpatica: 3%.

Scompare perciò l'accostamento persona disabile-impressionare e anche in questa fase non emergono risposte discriminanti. Sulla positività delle aspettative e delle valutazioni genitoriali ha certamente influito anche la cura che gli insegnanti hanno messo nel presentare il progetto alle famiglie, cercando di illustrare l'iniziativa a mamme e papà, affrontando eventuali dubbi e perplessità genitoriali, di fatto impegnandosi a rassicurare le famiglie sulla buona opportunità educativa che i figli avrebbero avuto.

3.2 Le rappresentazioni degli alunni: dal timore alla fratellanza

Gli alunni, dal canto loro, nelle loro aspettative iniziali hanno dichiarato le seguenti idee:

- penso che potrò aiutarlo/a (47%);
- sarà mio/a amico/a (18%);
- penso che mi potrà aiutare (14%);
- mi sarà simpatico/a (13%).

Emerge, per un complessivo 8%, anche un'aspettativa negativa rispetto all'esperienza che si preparavano ad intraprendere:

- non lo conosco (4%)
- antipatico/a (2%)
- ribrezzo/impressione (1%)
- non mi interessa (1%)

Post percorso laboratoriale, invece, la distribuzione delle prime risposte è stata la seguente:

- è stato/a è mio/a amico/a (44%);
- mi è simpatico/a (26%);
- lo ho aiutato (17%);
- penso che mi possa insegnare qualcosa (13%).

Come si vede dal raffronto dei dati, dopo il percorso laboratoriale sono scomparse le risposte svalutative e le risposte positive hanno avuto una distribuzione differente:

diminuisce un'idea di persona disabile da supportare (l'opzione *aiutare la persona disabile* passa dal 47% al 17%) e si allarga lo scenario di una relazione di reciprocità (i temi dell'amicizia, della simpatia e del farsi aiutare quasi raddoppiano le loro percentuali: dal 45% all'83%).

Indiscutibilmente il percorso didattico si è rivelato una chance educativa che ha promosso una R.S. della disabilità positiva ed emancipata anche da un'idea caritatevole.

A darci qualche chiave interpretativa su questi dati quantitativi, ci sono le risposte qualitative raccolte attraverso gli 81 questionari postali.

Al di là della valutazione complessivamente positiva che gli ex alunni conservano del progetto (tutti la definiscono prevalentemente o totalmente positiva), un primo dato che fa riflettere è il seguente: circa la metà degli ex alunni non ha, prima del laboratorio e dopo lo stesso, avuto altre occasioni per incontrare, anche occasionalmente, persone con disabilità (50% ex ante e 70% ex post). A parte il laboratorio al Centro Diurno, la scuola si conferma contesto capace di offrire opportunità di incontro con i soggetti diversamente abili (ex ante la percentuale è del 22%, che scende al 16% post esperienza). Il terzo contesto significativo è quello familiare (la percentuale passa dal 10% ex ante al 2,5% ex post). Sette rispondenti fanno riferimento a persone disabili tra gli amici di famiglia o i vicini di casa.

Dunque, è difficile costruire una prospettiva orientata all'incontro con le persone in condizione di disabilità se le opportunità per sperimentarsi nelle relazioni rimangono isolate. Di nuovo, si rinnova il presentimento che, al di là dei propositi di base, il nostro contesto societario sia segretante. Nello stesso tempo, si riscontra la capacità di incidere sulle percezioni soggettive di queste esperienze sporadiche. È su questa forza che va costruita l'ambizione di sistematizzare tali progettualità di contaminazione.

Centrali, nella nostra riflessione, devono essere i ricordi narrati dagli ex alunni rispondendo al questionario postale. Il racconto autobiografico manifesta il cambiamento di linguaggio e permette di cogliere alcuni passaggi cruciali:

- le emozioni che hanno accompagnato la partenza dell'esperienza: vari ragazzi raccontano che si sono sentiti *frastornati, in ansia, intimoriti, impauriti*, addirittura *terrorizzati* al punto di non voler prendere l'autobus;
- i sentimenti positivi e di vicinanza maturano incontro dopo incontro;
- le persone disabili sono descritte come *formidabili, divertenti, astute, accoglienti*, piuttosto che *speciali, diversi, diversamente abili*, per passare a considerarli *meno fortunati*. In vari ricordi sembra emergere un atteggiamento comparativo, qualche volta pietistico;
- in particolare, più di una testimonianza fa riferimento ad una specifica persona disabile, se ne ricorda il nome, non c'è più la categorizzazione dei soggetti: "Fra tutti i ragazzi che ho conosciuto al Centro Diurno mi ricordo che Ulisse

era simpaticissimo e mi faceva ridere e poi Tania che era gentile perché mia mamma la conosceva con il lavoro e la truccava alla mattina” (J16);

- si dà voce a una nuova consapevolezza sulle persone disabili e si parla del laboratorio come opportunità per rendersi conto che spesso *le apparenze ingannano*:

“All’inizio avevo un po’ di paura perché non li conoscevo ma pian piano conoscendoli ho capito che non mi potevano fare nulla di male, anzi mi hanno fatto capire che anche loro avevano una vita che li rendeva felici in tutto quello che facevano. È proprio vero che le apparenze a volte ingannano.” (J11) “Il laboratorio è stata un’esperienza veramente differente da tutto quello che avevo provato prima: mi ha aiutato ad aprire gli occhi e a vedere il mondo reale sotto un’altra prospettiva.” (J80) “I laboratori che facevamo erano soprattutto per imparare a conoscerci meglio e per capire che la diversità è una cosa bella da salvaguardare.” (J20) “Mi era piaciuto il fatto di conoscere tramite esperienze e lavori le persone del Medoacus e venire a contatto con una realtà sconosciuta che la società d’oggi tende a nascondere e denigrare.” (J38)

4. Così tanto con così poco? I buoni rischi del progetto educativo

Nell’esperienza laboratoriale di cui abbiamo parlato il *fine* e i *mezzi* hanno la stessa denominazione: incontri.

Dall’incontro di idee, di educatrici e insegnanti, nasce un percorso che ha fatto incontrare alunni e persone adulte con disabilità. Questa esperienza ha innescato un nuovo modo di *dialogare con se stessi*, che a sua volta ha favorito uno stare con l’*altro* più attento, sensibile.

La potenza del cammino didattico narrato è nell’aver saputo superare – ovviamente non sempre e non per tutti – il rischio di una relazione unidirezionale con le persone disabili. Parole e discorsi si sono fatti inequivocabilmente meno assistenziali e più universali. Questo perché il progetto ha offerto ai partecipanti, indistintamente, dei legami di reciprocità (Colleoni, 2006) nei quali la categoria ha lasciato il posto all’identità personale e ai suoi differenti modi di esprimersi.

La disabilità si è fatta risorsa: in che senso? Per chi? Come? Disabilità come risorsa, paradossalmente, perché la disabilità ha visto “evaporare” il suo significato stereotipato. Sono state le persone ad incontrarsi, non tanto la disabilità con la normalità. Disabilità come risorsa perché gli alunni si sono resi conto che è piuttosto relativo parlarne: Alessandro, Tania, Giulia... si sono fatti loro incontro con il proprio *essere persone*. Con le loro menomazioni. Sì, ma non solo. In gioco hanno messo in primo

luogo le differenti personalità: la giovialità, la sensibilità, la sistematicità nel fare e così via. Qui si è ri-giocato il significato dell'essere persona e se ne è allargato il senso. Stare fianco a fianco, condividendo un compito e andando oltre quel che vedo: "chiudi gli occhi e guardami" scrive Rifelli (2013). È nel *saper fare* e nella mutualità dell'aiuto che si è legittimato il valore dell'incontro.

Sono maturate nel tempo delle transizioni interiori (Colleoni, 2006) che hanno permesso a ciascuno di ri-collocarsi rispetto al più ampio percorso esistenziale. Probabilmente ci si è scoperti non tanto indipendenti quanto interdipendenti. E quindi l'autonomia stessa ha ricalibrato il suo valore; come scrive Morin (2001) "Gli esseri viventi dispongono di una straordinaria autonomia di organizzazione e di comportamento. Ma non in una dipendenza ecologica perché il loro rifornimento, incessantemente necessario, proviene unicamente da tale ambiente." È stata l'occasione perché si affermasse la doppia identità della persona: quella propria che ne definisce la specificità e quella di appartenenza ecologica che la collega al/ai suo/i ambiente/i.

L'esperienza laboratoriale conferma quanto è stato detto in fare introduttiva sulle R.S.: queste hanno una ricaduta sulle pratiche. Nello stesso tempo, in particolare dalle testimonianze scritte degli ex alunni, se ne esce con una maggiore consapevolezza anche in merito al condizionamento inverso: le pratiche influenzano le rappresentazioni. La forza infatti di questo percorso didattico, già sottolineata in altri passaggi, è stata quella di aver dato l'opportunità alle persone disabili di giocare un ruolo di adulto significativo e competente.

L'impressione è che davvero l'esperienza abbia promosso un buon cambiamento di prospettiva a partire da un piccolo riposizionamento progettuale: certo, l'impegno operativo non è stato minimo. Tempo, capacità professionali, attitudine alla mediazione, competenze artistiche...sono stati gli ingredienti mixati per arrivare ad implementare i laboratori che anno dopo anno si sono succeduti, tra conferme e aggiustamenti organizzativi. Il *poco* è in riferimento al *quanto* questo cammino abbia saputo generare, andando sicuramente oltre le aspettative iniziali:

- maggiore conoscenza delle famiglie rispetto al Centro Diurno;
- più assiduo confronto tra insegnanti e genitori rispetto all'offerta formativa della scuola;
- nuova progettualità educativa per il Centro Diurno che si è aperto al territorio;
- ulteriore proposta didattica nella scuola in chiave inclusiva;
- rinforzo dell'identità professionale di insegnanti, educatori e operatori coinvolti;
- contaminazione relazione per gli alunni e sollecitazione di atteggiamenti prosociali;
- crescita dell'autoefficacia per le persone disabili.

La durata decennale del progetto conferma come esso sia stato considerato un

investimento più che un costo: una pianta da coltivare giorno dopo giorno con la pazienza del *saper aspettare* per assaporarne i frutti. Si è attivata una nuova esperienza, con la consapevolezza del rischio sotteso: nell'incertezza dei risultati, ma con la fiducia che sarebbero stati positivi, se non per tutti, almeno per molti dei partecipanti, diretti e indiretti.

Bibliografia

Barnes C. (1992), *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people*, London, BCODP.

Burr V. (2004), *La persona in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.

Campbell F. (2008), Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism, "M/C Journal", 11, 3, <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>.

Colleoni M. (2006), *La provocazione della disabilità*, in Colleoni M. (a cura di), *Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità*, Torino, Gruppo Abele Periodici, pp. 16-24.

Davis L.J. (1997), *The Disability Studies Reader*, London, Routledge.

Foucault M. (1977), *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi.

Hall S. (1992), *The West and the rest*, in Hall S. e Gieben B. (a cura di), *Formations of modernity*, Cambridge, Polity Press/The Open University.

Hall S. (1997), *Representation: Cultural Representations and signifying practises*, London, Sage/The Open University.

Jodelet D. (1991), *Représentation Sociales*, in Bloch H., Chemama R., Gallo A., Leconte P., Le Ny J.F., Postel J., Moscovici S., Reuchlin M. e Vurpillot E. (a cura di), *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, pp. 668-672.

Lepri C., (2011), *Viaggiatori inattesi*, Milano, FrancoAngeli

Lippmann W. (1995), *L'opinione pubblica*, Roma, Donzelli.

Mead G.H. (1966), *Mente sè e società*, Firenze, Giunti e Barbera.

Mercier M. (1999), *Représentations sociale du handicap mental*, in Mercier M., Ionescu S. e Salbreaux R. (a cura di), *Approches interculturelles en déficience mentale*, Namur (Belgique), Presses Universitaires De Namur, pp. 49-62.

Morin E. (2001), *Il metodo 1. La natura della natura*, Milano, Cortina.

Morvan J.S. (1988), *Représentation des situations de handicap e d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*, Paris, PUF.

Moscovici S. (1989), *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R. e Moscovici S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, pp. 23-94.

Rifelli G. (2013), “Chiudi gli occhi e guardami”: gli sguardi degli altri e gli sguardi delle famiglie sul corpo, *H-Parlante*, 2, pp. 27-28.

Vadalà G. (2013), *La rappresentazione sociale della disabilità tra conformismo e agire politico*, in Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, pp. 125-148.

Sezione 3:

la progettazione educativa come pratica partecipata

Insieme.

Il Centro Diurno Per Persone Disabili. Il Progetto Educativo.

di LUCIA BALDI¹

Questo contributo propone una riflessione sulla realtà attuale dei servizi alla persona nello specifico del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD): si descriverà come si struttura oggi un CDPD nella Regione Veneto, come si sia trasformato nel tempo, cosa rappresenta per chi lo frequenta a vario titolo (utente, operatore, famiglia).

Si porrà poi l'accento sul Progetto, il suo valore sul piano educativo, anche alla luce del modello bio-psico-sociale dell'ICF.

Infine una riflessione sulla progettualità inserita nel territorio di appartenenza: se sia oggi ancora attuale e funzionale proporsi al territorio, progettare e dialogare con gli interlocutori della comunità locale di appartenenza. Insieme, per Costruire Orizzonti Nuovi, Teatro di Realtà Inclusive.

*“Niente è complicato se ci cammini dentro.
Il bosco visto dall'alto
è una macchia impenetrabile,
ma tu puoi conoscerlo albero per albero.
La testa di un uomo è incomprensibile,
finché non ti fermi
ad ascoltarlo.”*

Stefano Benni

¹ Coordinatrice del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) “Medoacus” dell’Azienda Ulss 13.

1. Brevi cenni storici: una cultura che si trasforma nel tempo

I Centri Diurni per Persone Disabili (CDPD) prendono questa denominazione nel 2002, ma hanno le loro radici nel 1973, quando nascono come “Corsi di formazione al lavoro” all’interno del territorio della Riviera del Brenta tra Venezia e Padova. La cultura sociale di quel periodo porta la Regione Veneto a sperimentare progetti innovati e di accoglienza/accompagnamento al lavoro per le cosiddette allora “persone handicappate”. Con la L.R.55/1982 ed il R.R.8/1984 la Regione Veneto definisce nello specifico quale ente debba occuparsi delle varie categorie di utenti ed in quale modo: minori, anziani, handicappati: la competenza delle persone con handicap va in carico alle U.L.S.S., le quali mantengono una connotazione specifica Socio-Sanitaria unica in Italia. La Regione descrive quali siano i beneficiari, il personale, gli obiettivi e come debba essere strutturato un “CEOD”, Centro Educativo Occupazionale Diurno. La vocazione di questo tipo di servizi vuole rispondere sia ad esigenze di tipo educativo che a spinte occupazionali, inerenti anche l’inserimento delle persone handicappate nel mondo del lavoro.

Nel corso del tempo si comprende che i due ambiti, educativo ed occupazionale, sono strettamente legati negli obiettivi (lo sviluppo delle capacità della persona), ma non sempre conciliabili negli aspetti operativi; le due vocazioni si articolano e si approfondiscono nell’esperienza e pian piano si scindono, ritrovandosi l’ambito occupazionale di pertinenza dei SILH (Servizi di Inserimento Lavorativo Handicap) e l’ambito più prettamente educativo di pertinenza dei CEOD.

Oggi la L.R.22/2002 raccoglie e sancisce queste eredità riformulando il precedente CEOD nel nuovo Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD), definendolo “Servizio territoriale a carattere diurno rivolto a persone con disabilità con diversi profili di autosufficienza, che fornisce interventi a carattere educativo-riabilitativo-assistenziale. Ha finalità riabilitativa, educativa, di socializzazione, di aumento e/o mantenimento delle abilità residue. Accoglie persone con disabilità in età post-scolare con diversi profili di autosufficienza. Può accogliere fino a 30 persone organizzate in gruppi”².

La Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità³ (adottata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13.12.2006) vuole concettualmente e legislativamente raccogliere quanto una parte della comunità mondiale sta riflet-

² L.R. Veneto 22/2002 e D.G.R.84/2007 All.A.

³ “Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità” Veneto Sociale 2007.

tendo e vuole porre in atto: sancisce le trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche che spesso sono ancora solo un obiettivo lontano; agisce da traino affinché l'attenzione diventi azione di miglioramento; sviluppa una cultura positiva dei diritti non solo per impedirne la violazione, ma soprattutto per promuoverne l'esercizio. Tale Convenzione, occasione di confronto legislativo e operativo per gli 83 Stati Parte, sposta l'accento su concetti all'avanguardia ormai imprescindibili: dall'incapacità come problema individuale alla discriminazione prodotta dalla società; dalla condizione di cittadini invisibili a quella di persone titolari di diritti umani; dalla politica dell'assistenza e della sanità alle politiche inclusive; da oggetti di decisioni prese da altri a soggetti consapevoli che vogliono decidere della propria vita.

Parallelamente, nel nostro territorio viene implementato anche quanto definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità sulla Qualità della Vita (QdV) delle persone: attraverso l'ICF (nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute⁴), l'OMS definisce gli standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità. Nello specifico, propone un nuovo approccio alla persona, globale e multidimensionale, valorizzando un'ottica bio-psico-sociale: la condizione di salute di una persona è il risultato dell'interazione tra caratteristiche personali, condizioni di salute e fattori socio-ambientali.

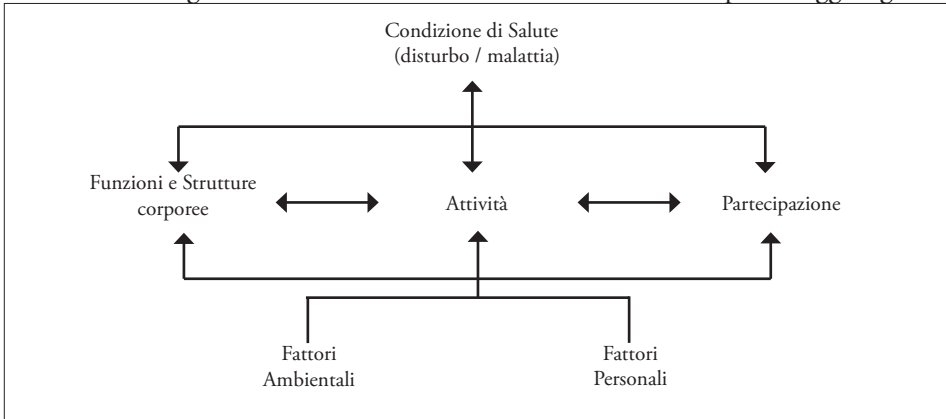


relazione lineare illustrata dallo schema seguente:

⁴ W.H.O. "International Classification of Functioning, Disability and Health –ICF", Ginevra, 2001; trad. it. O.M.S. "I.C.F. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute", Ed.Erickson, Trento, 2001.

Fig. 1. “Modello ICDH”.

Superando questo modello, l'ICF promuove un metodo di descrizione della salute, delle capacità e delle difficoltà nella realizzazione di attività correlando la condizione di salute con l'ambiente: strumento che permette di individuare gli ostacoli da rimuovere o gli interventi da effettuare affinché l'individuo possa raggiungere il



massimo possibile della propria auto-realizzazione.

Il modello concettuale alla base della Classificazione ICF è presentato nello schema seguente:

Fig. 2. “Classificazione ICF”.

La condizione di salute va analizzata quindi con questo nuovo modello circolare, dove le Funzioni e le Strutture Corporee, l'Attività, la Partecipazione ed i Fattori Contestuali (ambientali e personali) sono in stretta interrelazione ed interdipendenza. La persona disabile non è più considerata un “soggetto handicappato”: isolando al massimo l'unica variabile immutabile (e non sempre!), il deficit, si scopre che le capacità e le performance di un soggetto che svolge o che partecipa ad una attività variano al variare dei fattori contestuali, ambientali e sociali.

In passato, nei CEOD si respiravano valori e concetti quali conoscenza, rispetto, visibilità, inserimento, dove con quest'ultima parola si guardava al miglioramento delle capacità e delle abilità e agiva per e con il soggetto, per renderlo conosciuto ed apprezzato.

Ora la cultura sociale sta facendo un altro passo avanti, in un'ottica “inclusiva e integrante”, dove l'ottica inclusiva punta a modificare il contesto, dove l'integrazione è la conclusione di un processo di inserimento (scolastico, lavorativo, sociale...) che richiede, da un lato, il superamento dei pregiudizi socio-culturali e delle barriere so-

ciali emarginanti; dall'altro, la soluzione di problemi tecnici, organizzativi, gestionali presenti nell'ambiente. Il prerequisito dell'integrazione è l'inserimento. L'oggetto dell'integrazione è l'ambiente (strutture architettoniche, sociali e culturali) e le persone che lo costituiscono (compagni, colleghi, datori di lavoro, vicini, negozianti...).

Ora nei CDPD, quali servizi alla persona, si vogliono rigiocare le risorse, si creano relazioni dove le parti rigiocano il proprio ruolo e si propongono come protagonisti e soggetti attivi. Ora il Progetto Educativo cerca di coinvolgere tutte le "aree vitali" della persona. Il punto focale per le risposte educative ed assistenziali è mettere al centro non la persona disabile con la sua menomazione, bensì la persona disabile nella sua famiglia, nel suo contesto di vita, nella sua comunità. Si vuole superare l'ottica del precedente modello bio-medico della riabilitazione strettamente funzionale-tecnica e degli interventi tesi unicamente ad eliminare o ridurre la disabilità con pratiche assistenziali e medicalizzanti. Oggi si affrontano gli aspetti riabilitativi in un'ottica di approccio globale alla persona, destinataria dell'intervento educativo e considerata come soggetto ricco di risorse spendibili e necessarie alla vita della comunità stessa, risorse uniche ed irrinunciabili. In quest'ottica inclusiva un ruolo attivo viene svolto anche dalla famiglia, dalla scuola, dalla comunità tutta.

2. Il Centro Diurno per Persone Disabili e la Comunità

Per tendere all'autonomia del soggetto e alla sua autodeterminazione (massima possibile), è necessario sviluppare nell'équipe "l'immaginario ed il progetto" (Montobbio, Lepri 2000). Ogni persona deve poter essere pensata in tutte le sue potenzialità nell'oggi e nel domani, in qualsiasi ciclo della vita essa si trovi, anche nel passaggio all'età adulta e all'età anziana. Da una pratica unidirezionale dell'eterno presente (statica, simbiotica, inattiva), la cura autentica presuppone l'apertura al tempo futuro, che è progettualità e autoeducazione: è aver cura dell'altro facilitandone il protagonismo nell'avventura del vivere, in ogni sua dimensione. Come specificano Montobbio e Lepri, riferendosi al giovane disabile, questo slancio deve essere proiettato anche per il soggetto che vive l'età adulta o l'età anziana.

La realtà è in costante e sempre più veloce divenire, la partecipazione degli attori sociali ed il loro interloquire non prescinde dalla loro età, dalla loro condizione e dai contesti: la presenza, l'organizzazione, la gestione e le funzioni dell'aiuto alla persona nella sua globalità non può più permettersi di proporsi per "compartimenti stagni". Riemergono la logica dell'approccio ecologico – che pone la persona come protagonista al centro ed in relazione con il contesto – e la necessità di una visione sistemica che consideri il soggetto in stretta interdipendenza con tutte le parti e gli interlocutori presenti nel territorio.

Il territorio è il risultato di un processo che alcuni geografi chiamano “territorializzazione”: incontro di ambiente e uomo, natura e cultura, trasformazioni continue di luoghi dotati di identità, storia, carattere, qualità, valori. Un “soggetto vivente ad alta complessità” (Bertoncin, Pase 2006), che si articola in tutti i suoi aspetti multiformi, che raccoglie in sé attori e azioni, desideri e sentimenti, che sviluppa ricordi e sogni, realtà e idee, che trasforma alleanze e conflitti tra persone e gruppi di differenti età e appartenenze, di protagonisti autori e talvolta utenti della propria storia.

Oggi il destinatario e beneficiario dell’intervento socio-sanitario ha un volto, è attore e autore del processo di aiuto che lo interessa e lo coinvolge, è partecipe e questa partecipazione è il fulcro del significato stesso dell’intervento. Ancora, accanto al precedente “deficit model” che offriva all’utente disabile bisognoso tutta una serie di prestazioni settoriali, si sta procedendo verso “l’empowerment model” dove la persona è considerata nel suo insieme e nella sua complessità, dove accanto al curare e riparare va fatta una azione di promozione e prevenzione, di sostegno e coinvolgimento, dove la persona è protagonista nell’agire, nell’appropriarsi dell’azione e nell’auto-determinarsi.

Il soggetto è inserito quindi in una comunità: la logica ecologica dello sviluppo umano riconosce prioritario il principio relazionale “io sono perché noi siamo e noi siamo perché io sono”. Le azioni dei servizi devono allora essere indirizzate all’insieme dell’ecosistema in cui sono inserite, rafforzando le reti formali ed informali che costituiscono il tessuto sociale dei propri contesti territoriali: l’intervento non può limitarsi solo alla singola persona, perché la persona è raggiungibile all’interno della comunità.

La vita di un CDPD non si esaurisce allora al suo interno, né si limita ad alcuni “scambi” ed incontri con altri interlocutori. Al suo interno, attraverso l’azione dei professionisti interni ed esterni, si cerca per quanto possibile di dare delle risposte ai bisogni della persona, ai suoi desideri e aspirazioni; attraverso i progetti e le attività, giorno dopo giorno, le azioni si articolano e si spiegano attraverso la relazione, strumento principe dell’intervento educativo. Poi si cerca di andare oltre.

La relazione agisce con il soggetto e tra soggetti e fa rigiocare ad ognuno il proprio ruolo riscoprendolo. La relazione è intenzionale, incisiva, mirata, mai casuale.

Il Progetto Educativo è il faro e la strada per la relazione e per l’azione educativa.

Il progetto diventa centrale e la prospettiva progettuale chiede una motivazione in primis dell’équipe del Centro (in genere composta da Operatori Socio Sanitari ed Educatori), che cerca progettualità sempre rinnovate e che ha la responsabilità di porsi e porre il Centro nel territorio. Chiede una partecipazione delle persone con disabilità che lo frequentano (in uno sforzo continuo di partecipazione sempre più attiva), delle famiglie (alle quali viene chiesto di condividere sostenendo con motivazione e continuità le progettualità), degli interlocutori del territorio (che non sono lasciati “adagiati tranquilli” nel loro ruolo di benefattori passivi), parte attiva del

processo di integrazione.

Nei CDPD si cerca di implementare quanto indicato dall'OMS attraverso il modello multidimensionale dell'ICF. Si vuole superare nel concreto le barriere culturali della parola "handicap", assegnata alla persona, e si lavora per "socializzare" la disabilità, parola neutra, centrata sulle capacità residue e non solo su quelle mancanti, consapevoli che è l'interazione delle caratteristiche della salute e dei fattori contestuali che produce la disabilità, non il deficit della persona in se stesso.

3. Il Progetto Educativo

Si conferma quindi oggi la necessità di pensare ancora per Progetti, di porsi e organizzarsi per Progetti. Il Progetto educativo mira alla Qualità della Vita. Ispirandosi al modello bio-psico-sociale, diventa strumento a disposizione dell'équipe che si attiva sostenendo e sviscerando valori e stili di intervento che pongono al centro la persona.

Il Progetto educativo coinvolge tutte le aree vitali della persona, non trascurandone la menomazione, ma valorizzando la sua parte "sana e abile", risorsa per la famiglia e per la comunità.

Il Progetto educativo vuole superare le pratiche assistenziali affrontando gli aspetti abilitativi in un'ottica di approccio globale alla persona, quale unità bio-psico-sociale esito dell'interazione tra caratteristiche personali, condizioni di salute, fattori socio-ambientali: la persona quale soggetto attivo in relazione ad altri soggetti attivi, la famiglia, i pari, la comunità.

Ma come va strutturato un Progetto Educativo? Un Progetto educativo:

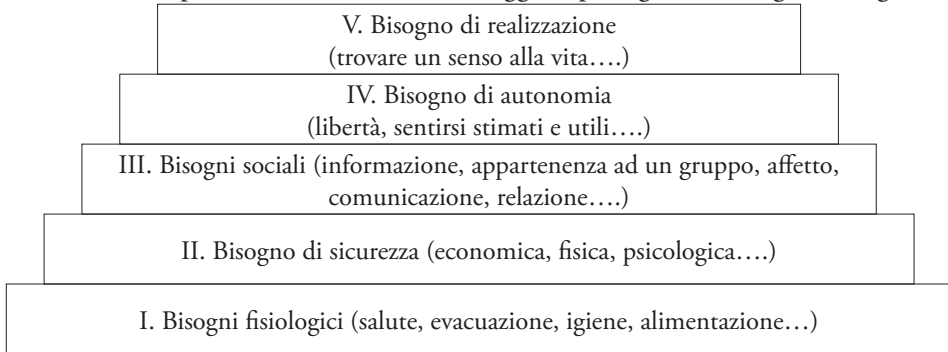
- conosce e rispetta le caratteristiche delle persone coinvolte;
- valuta attentamente le risorse umane e materiali dell'Ente e dei Partner coinvolti;
- definisce gli obiettivi che si prefigge di raggiungere;
- struttura i sotto-obiettivi specifici monitorandoli con degli indicatori di risultato;
- utilizza metodologie adatte e consone ai protagonisti;
- prevede monitoraggi in itinere e variazioni di rotta. Definisce una verifica alla sua conclusione;
- deve essere coordinato nell'équipe: vanno individuati i punti di forza ed i fattori ostacolanti, i quali vanno bilanciati con strategie ad hoc e rinforzi.

La relazione educativa è lo strumento principe di ogni intervento educativo che vede coinvolti più soggetti:

- è consapevole, intenzionale e progettuale;

- è ecologica e si orienta a tutte le dimensioni della personalità umana;
- è dinamica in quanto sempre in divenire;
- è promozionale perché tende a promuovere lo sviluppo integrato della personalità anziché selezionarla;
- è centrata sulla persona e sviluppa reciprocità.

Il Progetto e la relazione educativa non possono prescindere quindi da una attenta osservazione e profonda conoscenza dei soggetti protagonisti. Progettare significa



dare forma alla risposta ai bisogni, in tutte le loro espressioni, racchiusi da Maslow in cinque categorie disposte a piramide, dove alla base si trovano quelli imprescindibili in quanto se non soddisfatti crollerebbero i piani superiori.

Fig. 3. “Scala di Maslow”

Nel corso del ‘900, nei paesi sviluppati è aumentata radicalmente l’aspettativa di vita, dai 40 agli 80 anni e oltre. La popolazione, con l’aumento dell’aspettativa di vita, attende una conseguente vita media più lunga⁵. Il dinamico concetto di Qualità della Vita chiede di individuare anche un quadro di riferimento per una progettazione di percorsi educativi e riabilitativi specificamente rivolti a persone adulte/anziane con disabilità (Cottini 2008). Cavagnola invita a strutturare la progettualità dei Centri Diurni in base alle caratteristiche ed ai bisogni delle persone adulte disabili inserite (Cavagnola 1994): secondo l’autore, affinché l’azione educativa sia efficace, in uno specifico progetto l’utenza va organizzata per sotto-gruppi omogenei in modo da facilitare l’espressione delle capacità, pur all’interno di un contesto più ampio di persone con caratteristiche eterogenee.

Guardini sottolinea che esiste una dialettica tra ogni fase della vita e la totalità, le varie fasi sono sempre in relazione alla totalità: “Ogni fase esiste in funzione della totalità e di ciascun’altra fase; danneggiando una fase si danneggia la totalità ed ogni singola parte. La diversità delle situazioni non annulla l’unità: anzi, proprio nell’u-

⁵ Dati ISTAT anno 2005: vita media / uomini: 77,4 anni; vita media / donne: 83,3 anni.

nità si afferma la diversità. Un dato periodo della vita è unico e non ritorna più, è una parte che non si lascia scambiare con le altre, non si lascia dedurre né da quella precedente, né da quella successiva” (Guardini 1957, p. 15). Quindi bisogna tenerne conto anche nell’approccio educativo di un percorso più lungo, oppure se si interfacciano due età diverse.

L’articolazione delle età delinea con dei confini fluttuanti gli ampi periodi: il bambino, il giovane, l’adulto, l’uomo maturo, l’anziano. I momenti di transizione da un periodo all’altro non possono realizzarsi se non con un momento di crisi: le crisi della nascita, della pubertà, dell’esperienza, del limite, del distacco. Compito di qualsiasi età è allora la realizzazione del bene, di ciò che si è riconosciuto come giusto, sviluppando la dominante specifica dell’età in corso. Danneggiando una fase della vita, si danneggia il tutto; dando compimento ad ogni fase, si dà compimento all’uomo.

Ogni Progetto educativo deve strutturarsi in modo adatto e funzionale alle persone coinvolte, deve rispettare con delicatezza le varie parti quando ad interloquire sono più soggetti, diversi nei modi, nell’età e nelle caratteristiche.

Educare tramite il Progetto permette di sostenere la persona nel prendere contatto con la sua capacità di determinare la propria vita, di autodeterminarsi al massimo delle sue possibilità.

Guardini sottolinea che, dentro il Progetto e la relazione di cura, l’educatore è “colui che ha il dovere, se trova il coraggio e l’onestà, di accompagnare l’educando alla ricerca del giusto equilibrio, di affiancare la persona, se non autonoma, in questa ricerca di senso, in questo partecipare nel dare compimento anche all’esistenza altrui, in modo partecipato e corresponsabile. La comunità stessa deve dare anche all’uomo che diventa vecchio la possibilità di invecchiare nel modo giusto, perché questo dipende in parte da lui, in parte da chi gli è vicino (la famiglia, gli amici...), in parte dal contesto sociale e dalle condizioni di vita che gli vengono garantite se lui non è in grado di darsene di qualità” (Guardini 1957, p. 93). Oggi ci si confronta ancora su questi concetti (pur espressi nel secolo scorso!): li si percepisce attuali, dato che non sono stati ancora completamente soddisfatti. La strada della *corresponsabilità* in questa direzione va ancora molto implementata.

4. Il Progetto Educativo nel Centro Diurno per Persone Disabili

Educare deriva dal latino *ex-ducere*, far emergere, aiutare la persona ad esprimere tutte le potenzialità e le sue energie interiori. “Educare è un processo intenzionale e sistematico attraverso il quale l’uomo permette all’uomo di tendere a diventare ciò che deve essere, pienamente e originalmente” (Chiapella 2005, p. 150). Diventa significativo, allora, confermare all’interno dei CDPD l’utilizzo dei Progetti educativi, che permettono l’intrecciarsi di relazioni, potenziano capacità e risorse, fanno dialo-

gare interlocutori diversi scambiando ruoli e rigiocando pregiudizi. Ci si muove alla ricerca di collaborazioni e scambi tra enti ed istituzioni, tutti chiamati in una logica di sussidiarietà.

La sussidiarietà ed il concetto di partnership sono strettamente legati alla “responsabilità”: oggi non si erogano più solo “prestazioni”, bensì si vuole creare un agire relazionale che miri ad un benessere intersoggettivo, dove istituzione, società civile e risorse locali condividano e co-progettano i luoghi dell’intervento, intervenendo come facilitatori e non più come barriere.

Il quid in più dei servizi alla persona è dato dal “saperci fare” nella relazione partenariale. Il processo di Partenariato pone due o più soggetti in un rapporto di comunicazione aperto e bidirezionale, nel quale ciascuno ha un ruolo, una funzione ed una identità specifiche, dove il piano d’intervento è condiviso in una logica di co-costruzione.

Istituzioni, servizi, soggetti, famiglia, terzo settore, associazionismo, volontariato... tutti in una concertazione volontaria e rispettosa delle competenze di ciascuno, nella condivisione dello scopo, in un rapporto egualitario ed equo tra le parti, differenti per natura nella mission e nei valori, nei saperi e nelle attività, nelle risorse e nel funzionamento. Per tendere al rapporto di eguaglianza si deve cercare una conoscenza reciproca approfondita, un riconoscimento ed un rispetto delle rispettive competenze; va offerto un contributo valutato mutuamente essenziale; vanno condivise decisioni e incentivate sinergie.

In questo agire partenariale, i fattori di rischio sono dati dalla tendenza alla predominanza di una delle parti, in base al potere implicito o esplicito di ognuna, all’investimento economico, all’essere attori deboli o forti. La differenza è presente spesso come una sofferenza e trasformarla in risorsa richiede molta sollecitudine. Cooperare è un atto complesso ed impegnativo, implica condividere sia il comune che il differente, implica scoprire noi e l’altro instaurando un rapporto di fiducia indispensabile a far abbassare le difese. Un partenariato durevole chiede una chiara volontà di investire affinché il rapporto di fiducia permetta di decentrarsi dall’interesse privatistico individuale delle parti a favore dell’interesse collettivo comunitario (Milani 2005).

Ascolto e dialogo si presentano come strategie indispensabili che facilitano l’incontro. Così, voler essere oggi *Servizi alla Persona* e voler partecipare al miglioramento della QdV delle persone beneficiarie degli interventi non può prescindere da questa spinta valoriale.

5. Il CDPD Medoacus di Mira: dal Progetto Educativo “Incontro” al Progetto di Ricerca “I.N.C.O.N.T.R.I.”

Nel CDPD “Medoacus” di Mira della Az.ULSS 13, l’ossigeno vitale è la ricerca continua di nuovi interlocutori, la linfa è la conferma di relazioni ormai consolidate nel tempo che esprimono la profondità della relazione educativa costruita.

Nel 2003, come équipe abbiamo riposto le nostre energie ed intenti in un Progetto educativo che ci vedeva collaborare con la Scuola Primaria “U. Foscolo” di Mira: il Progetto “Incontro”. Si è scommesso insieme su questa nuova sperimentazione, mettendo in relazione due istituzioni (la Scuola e la Az.ULSS) che dovevano rigiocare i propri ruoli. Si è avviato un dialogo ed un confronto sul concetto di inclusione che proponeva la relazione tra scolari e persone adulte con disabilità, dove il disabile non fosse una persona deficitaria da escludere (come è successo e talvolta ancora succede in alcuni percorsi scolastici non sostenuti ed espulsivi), ma un “esperto” dal quale apprendere. I piccoli scolari hanno imparato “tecniche”, hanno affinato capacità relazionali, hanno condiviso ricchezza umana e amicizia. È così emerso, giorno dopo giorno e progetto dopo progetto, che l’azzardo è riuscito, che la scommessa è stata vinta: le risorse della persona disabile si sono rivelate e confermate spendibili e fruibili nella relazione.

Dopo dieci anni, il Progetto Incontro si è trasformato in una riflessione che vuole verificarne la sua efficacia: il Progetto di Ricerca “I.N.C.O.N.T.R.I.: Insieme Noi Costruiamo Orizzonti Nuovi, Teatro di Realtà Inclusive”, per un ulteriore approfondimento dei contenuti, dei significati e degli obiettivi raggiunti.

I dati dei dieci anni di progetto raccolti ed elaborati dalla distribuzione dei questionari alle famiglie degli scolari,⁶ evidenziano che i genitori hanno ritenuto il progetto positivo per il proprio figlio:

- la persona disabile gli/le ha insegnato qualcosa,
- la persona disabile è stato suo/a amico/a,
- la persona disabile gli/le è stata simpatica,

questi sono stati gli items scelti dai genitori che hanno ottenuto le frequenze più alte.

Dall’analisi dei dati raccolti e indicati dagli alunni prima dell’esperienza progettuale, prevale nell’insieme un atteggiamento di ipotesi: “penso che potrò aiutarlo”, seguita da “sarà mio/a amica”, poi “penso che mi potrà aiutare” ed infine “mi è simpatico/a.

Dopo l’esperienza progettuale, invece, si rileva una maggiore tendenza a quanto è stato sollecitato dalla relazione educativa: gli aggettivi scelti dagli alunni, relativamente alla persona con disabilità, hanno indicato maggiormente: “penso che mi

⁶ Per una lettura più articolata dei dati si rinvia al capitolo “I.N.C.O.N.T.R.I. La ricerca empirica”.

abbia aiutato” e “è mio amico/a”.

Ancora, alcune brevi frasi raccolte dai questionari inviati agli ex alunni a distanza anche di alcuni anni dal progetto da loro vissuto e restituiti via posta al CDPD:

“Colore, morbidezza, tenerezza, allegria, affettuosità, coraggio, forza, disinvoltura, parole, sguardi, simpatia, comprensione, gioco, musiche, canzoni hanno reso questa esperienza unica e significativa. Mi ha fatto maturare la consapevolezza che qualsiasi “barriera” posta dai “PREGIUDIZI” può essere abbattuta, basta volerlo. Ora tocca a voi mettervi in gioco. Fatelo con la convinzione che vivrete momenti importanti ed irripetibili. Con affetto E.”

“Mi è piaciuto conoscere gente nuova e che i disabili sono persone da considerare e apprezzare. È stato tutto positivo ed ho sconfitto la paura che avevo delle persone diverse da me.” (J31)

“I rapporti con i disabili erano veramente molto stretti e scherzavamo sempre con loro, trattandoli da veri amici. Abbiamo collaborato e ci siamo scambiati “insegnamenti” a vicenda.” (J78)

A fronte dell’analisi dei dati raccolti e di queste restituzioni, delle quali quelle riportate sono una minima parte, l’équipe del CDPD “Medoacus” di Mira vuole riconfermare la progettualità scelta, accettando ancora la sfida dell’integrazione, del riconoscimento e della valorizzazione reciproca. Solo conoscendoci e riconoscendoci nell’altro, la nostra essenza si esprime e si conferma. Solo se l’altro mi accoglie e sostiene modificando se stesso, io riuscirò ad incontrarlo.

L’équipe del CDPD “Medoacus” di Mira cerca con tenacia le risorse umane e materiali in uno sforzo ambizioso che vuole dare il suo contributo alla Comunità locale, investendo le sue energie con l’obiettivo di ritrovare gli alunni di oggi trasformati nei cittadini di domani consapevoli ed esperti di relazioni e di esperienze vissute con altre persone “diverse” da se stessi, persone interessanti e degne e delle quali non avranno paura.

Conclusioni

La Qualità della Vita di una persona disabile dipende in parte dalla persona stessa, ma soprattutto dalle opportunità che le vengono offerte e garantite. La possibilità di influenzare in modo attivo le condizioni della propria vita è in funzione quindi anche del modo in cui gli altri lo permettono. La persona ha bisogno di un percorso di conoscenza ed accettazione dei propri limiti e delle proprie risorse. Nel medesimo tempo coloro che non vivono la disabilità dovranno imparare a contemplare la sua presenza. L’organizzazione di un contesto capace di prevedere e provvedere alle necessità di tutti i suoi cittadini permette di ridurre i limiti non connaturati alla

persona, ma imputabili alla situazione culturale, sociale e ambientale, in una parola: imputabili al Territorio nel quale essa si trova inserita.

L'Educatore deve essere al passo del periodo storico nel quale opera. Accanto alla famiglia, assume il ruolo di chi accompagna la persona disabile nel suo Progetto di Vita. Proporre dei Progetti educativi, strumenti preziosi a sua disposizione, rappresenta il tentativo di rispondere a dei bisogni che si modificano nel tempo. Significa voler offrire azioni altamente personalizzate e differenziate, rispettose del progetto esistenziale in divenire di ognuno; diventa incontrare la persona reale e non l'eterno bambino o l'individuo necessitante solo di assistenza. Ambisce alla progettazione condivisa della comunità di domani: insieme, per l'inclusione di tutti.

Ritengo che ognuno, nelle sue responsabilità e capacità, abbia il dovere, il diritto e l'opportunità di rigiocarsi per osservare, cercare, reimparare, riproporsi. L'approfondimento delle conoscenze diventa formazione personale quando mette in gioco, quando l'analisi "dell'altro da noi" non prescinde dall'analisi di noi stessi, riflettendosi in una inevitabile ed indispensabile formazione permanente.

La teoria e la prassi devono saper trovare un punto di incontro, di dialogo e scambio, di rispetto tra l'ambito accademico e quello operativo, affinché l'una si realizzi, si compia, si potenzi e si implementi attraverso l'altra.

Cogliere queste occasioni significa partecipare alla cultura del riconoscimento della "diversità", quale valore comunitario irrinunciabile.

Concludo con le parole di una ragazza che ha risposto al questionario:

"Quando ho partecipato al laboratorio del centro diurno ero ancora una bambina ed è per questo che la cosa l'ho vissuta positivamente ma anche con tanta leggerezza. Secondo me tutto ciò che è stato fatto nel laboratorio a cui ho partecipato sarebbe giusto da riproporre, penso però che l'approccio che c'è stato con i ragazzi 6 anni fa non sarà mai lo stesso che potrebbe esserci se ci incontrassimo oggi. Quando si è bambini si accettano le cose come vengono presentate ma non ci si pone il problema del perché lo si fa. Ora invece penso che molti di noi rimarrebbero diffidenti e disinteressati se ci si ripresentasse un'occasione simile. I ragazzi della mia età escludono le persone diverse perché lo sono. Diffidano perché pensano che queste diversità ostacolano il rapporto d'amicizia perciò lo evitano direttamente. Per cambiare questa mentalità secondo me dovrebbe esserci un laboratorio che coinvolga ragazzi più grandi, gli studenti che ormai sono alle superiori. In modo che la convinzione che la diversità uccide una possibile amicizia scompaia. [...] Vorrei che questi laboratori costituissero dei ricordi indelebili nei bambini e vorrei che i grandi come me, che hanno un po' dimenticato, attraverso queste persone diverse tornassero bambini in grado di accogliere e coprire d'affetto qualsiasi diversità." (J58)

Bibliografia

Bertoncin M., Pase A. (2006), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli*. Milano, Franco Angeli.

Caldin Pupulin R. (2001), *Introduzione alla Pedagogia Speciale*, Padova, Cleup.

Cavagnola R. (1994), *Il Centro Socio-educativo. Organizzazione e programmazione educativa*, Trento, Erickson.

Chiapella C. (2005), *L'apporto educativo nell'intervento multidimensionale e inter-professionale di aiuto alle persone disabili adulte in realtà residenziali*, in Mariani V. (a cura di), *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Pisa, del Cerro.

Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità 2007 Veneto Sociale.

Cottini L. (a cura di) (2008), *Disabilità mentale e avanzamento d'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*, Milano, Franco Angeli.

Milani P. (2005), *Le nuove funzioni educative dei servizi alla persona* in C. Xodo (a cura di) *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, Lecce, Ed. Pensa Multimedia.

OMS *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute* (2001), Trento, Erickson.

Gadola M., Marzorati M. (2005), *Progettualità di vita delle persone anziane in casa di riposo*, in Mariani V. (a cura di), *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Pisa, del Cerro.

Guardini R. (1957), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Milano, Vita e Pensiero.

Montobbio E., Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, del Cerro.

La progettualità con la scuola: evoluzione storica di un laboratorio e della sua metodologia.

di ELENA DEFINA¹

L'idea di compiere un percorso esperienziale comune nacque nel 2003 quando un'insegnante della Scuola Primaria Statale "U. Foscolo" di Mira ebbe l'idea di conoscere personalmente le persone che realizzavano dei prodotti che avevano catturato la sua attenzione con la loro bellezza.

Il 2003 fu proclamato Anno Europeo per le Persone con Disabilità e ciò costituì una ragione sufficiente per tentare l'apertura alla comunità locale al fine di promuovere i diritti e le opportunità di sviluppo delle persone con disabilità frequentanti il servizio.

In quello stesso periodo il Centro Diurno maturava il bisogno di aprirsi al territorio. Fino ad allora le attività sviluppate al suo interno si rivolgevano esclusivamente alle persone frequentanti lo stesso: come si dice, a proprio uso e consumo e la presenza di un territorio rimaneva un mondo parallelo, di cui ora si avvertiva la curiosità e la necessità di penetrare.

Si registrò, inoltre, nelle persone con disabilità lo sviluppo di un grado di expertise sempre più crescente grazie all'incremento dell'implementazione delle attività manuali: non solo divenivano sempre più capaci ma anche sempre più autonome nel loro utilizzo. Erano gli anni in cui dilagavano le attività quali il cartonaggio, la legatoria, la lavorazione del legno e della stoffa. Tutti materiali ancor oggi utilizzati anche se con tecniche e stili differenti; materiali grezzi o semilavorati che ben si adattavano

¹ Psicopedagogista, laureata in Psicologia Clinica, lavora come Educatrice Professionale presso il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus" dell'Azienda Ulss 13 dal 2006.

agli obiettivi di un servizio come il Centro Diurno allora Ceod. Attività, fra l'altro, tutte facilmente esportabili in ambito scolastico.

Nel contempo la Scuola Primaria e soprattutto la sezione a tempo pieno si prodigava per offrire anche attività di laboratorio con valenza didattica. Fu proprio tale elemento comune, l'attività di laboratorio, a costituire il terreno su cui si fondò il profondo rapporto di collaborazione.

La visita di quell'insegnante si tramutò così in una reciproca frequentazione ancor oggi attuata.

La progettualità, inizialmente avviata in maniera sperimentale con una durata biennale, si rivolse a due classi terze e ad una classe quinta per l'anno scolastico 2003/2004 e a tre classi quinte per quello 2004/2005.

L'aggettivo "sperimentale" non si riferiva all'impiego di metodiche sperimentali, al testare in senso stretto ma alla volontà di poter concretamente saggiare, provare ad implementare qualcosa di mai fatto prima, assicurandosi il maggior grado possibile di libertà d'azione e di riprogettazione dell'intero percorso anche in itinere nel caso in cui se ne fosse ravvisata la necessità.

Il Progetto Incontro (questo fu il suo primo nome) consistette di fatto in 36 incontri complessivi con gli alunni, all'interno dei quali fu ed è ancor oggi possibile identificare le seguenti fasi:

- l'incontro vero e proprio quale prima forma di conoscenza reciproca fra alunni e persone adulte con disabilità affrontato mediante l'utilizzo di un gioco;
- la realizzazione di un oggetto grazie all'impiego di tecniche creative manuali all'interno di quattro incontri appositamente dedicati;
- il commiato, festeggiato al termine delle fatiche comuni, spese per la realizzazione dell'oggetto che simbolicamente divenne il ricordo dell'esperienza vissuta assieme.

La particolarità dell'esperienza evidenziò fin da subito la necessità di tutte le parti coinvolte di confrontarsi preventivamente circa le più opportune modalità di approccio reciproco; per far questo si ritenne importante comprendere l'immaginario che ciascun partner avrebbe potuto portare con sé nell'incontro. Insegnanti ed operatori si ritrovarono per condividere le conoscenze e le esperienze maturate nella realtà di provenienza, ipotizzando di sondare quanto creduto dagli alunni (l'immaginario di cui sopra) mediante un altrettanto preventivo incontro all'interno del quale proporre la domanda stimolo "chi è secondo te una persona con disabilità?". Ad essa si aggiunse la somministrazione di alcuni strumenti predisposti per l'occasione: la richiesta di realizzazione di un disegno di una persona con disabilità così come conosciuta o immaginata, associata alla somministrazione di una lista di aggettivi qualitativi capace di caratterizzare il personaggio raffigurato attraverso la scelta di un paio di essi.

La lista ancor oggi è così articolata:

- Mi fa impressione/ribrezzo

- Non lo conosco
- È mio amico
- Penso che mi possa aiutare
- Non mi interessa
- Mi è antipatico
- Mi fa paura
- Penso che non sappia far niente
- Penso di poterlo aiutare
- Mi è simpatico
- Penso che mi possa insegnare qualcosa

Non contenti, si decise di rivolgersi anche alle famiglie degli alunni attraverso la somministrazione di un breve e semplice questionario teso a rilevare alcuni elementi quali la conoscenza della presenza del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) “Medoacus” nel territorio; la condivisione di quanto vissuto dal figlio al Centro Diurno almeno in termini di attività svolta; la valutazione del percorso realizzato rispetto agli obiettivi fissati ed alla qualità del vissuto del figlio.

Non potrà sfuggire come da un semplice incontro di confronto e di programmazione interistituzionale (Scuola Primaria e Centro Diurno) sia così nato un sistema metodologico di verifica articolato, proposto sia all’inizio del ciclo degli incontri che al suo termine.

I 36 incontri complessivi si tradussero, per le annualità scolastiche su esposte, in sei cicli di sei incontri realizzati presso la sede del Centro Diurno; inoltre, ciascun ciclo fu preceduto da un incontro con i soli operatori del servizio effettuato in classe.

Volendo riassumere, la struttura del progetto proposto alla scuola risultò così articolata:

- 1° incontro – in classe
Incontro degli operatori del Centro Diurno con la classe presso la Scuola Primaria per una prima conoscenza e per la somministrazione degli strumenti di valutazione rivolti ai bambini ed alle loro famiglie;
- 2° incontro – al Centro Diurno
Reciproca conoscenza dei bambini con le persone con disabilità del Centro Diurno; lancio del tema sottostante la proposta formativa;
- 3°-4°-5°-6° incontro – al Centro Diurno
In sottogruppo, realizzazione dell’attività di laboratorio con gli alunni;
- 7° incontro – al Centro Diurno
Festa conclusiva con esposizione di quanto realizzato in ogni sottogruppo; saluti.

Considerando importante fornire una restituzione ampia e condivisa dei risultati ottenuti nel corso del percorso educativo, si decise di allestire una mostra presso la Scuola Primaria “U. Foscolo” aperta al pubblico, oltre che alle famiglie degli alunni e dei frequentanti il Centro Diurno.

Le persone con disabilità che oggi come allora frequentano il Centro Diurno aziendale presentano livelli funzionali compromessi sia sul piano neuropsicologico che fisico, che interferiscono significativamente con la capacità di adattamento alle richieste ambientali, soprattutto se di tipo prestazionale.

La peculiarità intrinseca del progetto educativo realizzato in collaborazione con la Scuola Primaria richiede alcune macroabilità specifiche, quali:

- il saper accogliere e relazionarsi con il prossimo, salutandolo ed accompagnandolo nel corso dello svolgimento dell'attività;
- il possesso di abilità manuali;
- il saper partecipare attivamente all'interno di una dimensione grupale di lavoro.

Abilità già possedute o sviluppabili nelle persone con disabilità a cui si è scelto di proporre la partecipazione ad una siffatta progettualità.

I saperi sopraelencati implicano, a loro volta, la presenza di alcuni prerequisiti, funzionali alla relazione.

È importante infatti che la persona si percepisca dotata di una propria autonomia esistenziale, di capacità di scelta tale da permetterle di non confondersi e fondersi con l'ambiente circostante; una consapevolezza personale a cui si deve associare la presenza di apertura e intenzionalità alle relazioni ed alla comunicazione espressione di un approccio fiducioso verso sé e gli altri. È altresì importante che vi sia il desiderio di giocare e di mettersi in gioco con gli altri, soprattutto con i bambini della fascia d'età della Scuola Primaria.

Per quest'ultimo aspetto è stato particolarmente d'aiuto il grado di parentela di zio/a giocato da parte di alcune delle persone con disabilità reclutate per il progetto, favorendole nel rapportarsi con maggior spigliatezza con i bambini incontrati.

Il gruppo inizialmente individuato non corrisponde più all'attuale, almeno in parte; alcuni di loro, nel tempo, hanno scelto infatti di non prendervi più parte per svariati motivi: per il venir meno dell'interesse verso questo tipo di attività, per non sentirsi feriti da eventuali commenti indiscreti di alcuni alunni, per il diminuire della pazienza nei confronti della loro vivace e frastornante presenza (bisogno, quest'ultimo, impostosi soprattutto in relazione all'avanzare dell'età anagrafica).

Anche con le persone con disabilità si dovette intraprendere un percorso di formazione concreto, mirante a rafforzare le abilità già presenti o a sviluppare quelle solamente abbozzate. Lo si fece servendosi di tecniche quali il role playing, immaginando cioè di dover effettuare degli interventi discorsivi e fattivi, provando a costruire i ruoli e gli scenari d'azione, nel rispetto delle modalità espressive proprie di ciascuno. Agendo in tal senso si è potuto generare aspettative, attuare meccanismi di rinforzo sociali ed introdurre anche delle norme dettate dal dover stare assieme secondo delle reciprocità comportamentali (Demetrio 1990).

Va da sé, l'implementazione di azioni di monitoraggio e verifica intraprese sia nel corso dell'esperienza che al termine di essa, per un suo bilancio complessivo. Le prime vertevano principalmente al perfezionamento del ruolo assunto, al rilevamento e al superamento delle difficoltà incontrate nell'interpretarlo, al trattamento delle variabili non previste eventualmente incontrate e quant'altro si rendesse necessario aggiustare. Con il secondo, oltre a rilevare il gradimento dell'attività implementata, si intendeva anche lasciare spazio alla libera espressione di riflessioni ed emozioni vissute, fondanti la motivazione all'adesione al progetto.

A questa prima intensa edizione del Progetto Incontro ne seguirono molte altre, che presentiamo qui di seguito:

Progetto "ARTICOLO 2" – Programma del Centro Diurno relativo all'anno 2006

"In un paese vivevano bambini assai bravi, molto educati, responsabili e ordinati che non ridevano mai; ma un giorno giunse in quel paese un mago..."

Il 2006 fu un anno speciale e molto fortunato per la collaborazione con l'istituzione scolastica. Il progetto vedeva nuovamente coinvolte le classi incontrate nel 2003 ossia le terze ora divenute quinte. Fu così possibile ritrovare le insegnati precedentemente conosciute e recuperare le relazioni sociali fra persone con disabilità ed alunni precedentemente instaurate, riuscendo ad arricchirle e ad approfondirle ulteriormente. Galeotta la particolarità dell'attività implementata: la realizzazione di uno spettacolo teatrale intitolato "Articolo 2" (foto 1).

A suggerire l'opera teatrale fu il ritrovamento in biblioteca di un testo di Garcia Sanchez e Pacheco (1978) trattante la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia del 1989.

L'attenzione fu focalizzata sull'Articolo n. 2 di questo importante documento, nel quale si afferma la necessità di garantire dei diritti di tutti i fanciulli indipendentemente dalla razza di appartenenza, dal colore, dal sesso, dalla lingua e religione e dall'opinione politica, dalla loro incapacità o da ogni altra circostanza².

Il tema ben interpretava la filosofia e la natura dell'attività intrapresa dal Centro Diurno. Il testo stesso offrì lo spunto per la costruzione degli stessi dialoghi. Il percorso operativo che condusse alla rappresentazione teatrale finale fu piuttosto complesso ed articolato in quanto comportò la necessità di lavorare su più fronti: l'ideazione e la realizzazione delle scenografie; l'utilizzo di musiche e luci; l'ideazione e la realizzazione dei costumi e infine lo sviluppo della parte recitativa basata su di un copione scritto per l'occasione. Tutto ideato, progettato e realizzato all'interno del servizio, grazie al contributo di tutti i suoi operatori e delle persone che lo frequentano.

² O.N.U., 1989, *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*.

Fra gli alunni delle due classi coinvolte si reclutarono parte dei tecnici audio-luci, dei costumisti, degli scenografi e degli attori. La suddivisione degli alunni nei gruppi di lavoro non fu casuale: a loro fu data la possibilità di esprimere la propria personale preferenza per mezzo della compilazione di un'apposita scheda (allegato 2) riguardante la scelta del ruolo (scenografo, costumista, attore, tecnico). Per coloro che scelsero di recitare, fu successivamente organizzato un provino per facilitare l'assegnazione delle parti; all'interno di questo, furono svolti alcuni esercizi di improvvisazione con l'obiettivo di mettere alla prova le abilità espressive sia verbali che non verbali.

La struttura complessiva degli incontri confermò quella originariamente individuata.

La commedia andò in scena per ben due volte presso il Teatro Villa dei Leoni di Mira con il patrocinio del Comune di Mira, il giorno 31 Maggio 2006 alle ore 11.00 con uno spettacolo rivolto a tutti gli alunni della Scuola Primaria Statale "U. Foscolo" e il giorno seguente alle ore 21.00 rivolgendosi ad un pubblico più ampio, il territorio. Il successo di tale opera, frutto di sinergie che rinnovavano in tale incontro l'entusiasmo ed il desiderio di continuare ad incontrarsi, fu tale che prospettò il superamento della collaborazione estemporanea fra Centro Diurno e Scuola, per mirare ad una partnership consolidata e co-progettata. Il processo di co-progettazione lo si intese sviluppato attraverso la ripresa di temi (sfondo integratore) di volta in volta sviluppati con l'istituzione scolastica.

Sul piano relazionale, la commedia ebbe un impatto a dir poco incredibile relativamente alla qualità degli scambi fra persone con disabilità ed alunni: le amicizie si connotarono, infatti, affettivamente esprimendosi con abbracci e calorose manifestazioni reciproche di soddisfazione e felicità per l'impresa vissuta assieme. Il riconoscimento della bravura fu reciproco, consapevoli dell'interdipendenza delle parti implicite. Una felicità che al contempo diventava nostalgia per il sopraggiunto commiato.

"Un po' di anni fa ho frequentato per un po' di tempo un laboratorio assieme a persone con disabilità mi è piaciuto moltissimo fare la scenografa per un breve tempo, stare assieme a queste persone "speciali" è davvero bello. Questo laboratorio mi ha divertito moltissimo! Ma la parte più bella è stata partecipare allo spettacolo a teatro! È stata un'esperienza fantastica! La rifarei sicuramente." (J17)

Progetto "IL VIAGGIO" – Programma del Centro Diurno relativo all'anno 2007

Il viaggio quale metafora dell'incontro fra persone, culture esperito da ogni vita umana fu il leitmotiv del ciclo di incontri. Nel corso del 2007 l'attività manuale proposta consistette nella realizzazione di semplici diari di viaggio grazie all'utilizzo della tecnica della legatoria. In essi, ogni alunno poté annotare e raccontare l'esperienza di incontro vissuta al Centro Diurno.

Le classi incontrate furono tre, tutte quinte; data la loro numerosità e le necessità organizzative del Centro Diurno di diluire il carico di lavoro implicato dal progetto,

gli incontri iniziarono nel mese di Dicembre del 2006. Anche in questo caso la struttura del percorso rimase la medesima.

Progetto “UN MONDO A COLORI” – Programma del Centro Diurno relativo all’anno 2008

Il progetto di laboratorio divenne sempre più noto ed ambito e vide l’introduzione di due modifiche sostanziali di tipo concettuale e metodologico.

Per quanto concerne la prima, come già anticipato in precedenza, il tema sposò il filo conduttore adottato dal P.O.F. (Piano dell’Offerta Formativa) scolastico.

Dal punto di vista metodologico, la novità consistette nell’esaltazione del ruolo assunto dalle persone con disabilità, differenziandolo maggiormente da quello sostenuto dagli alunni. Nelle precedenti edizioni, ogni persona con disabilità realizzava contemporaneamente e contestualmente agli alunni il proprio oggetto personale, venendo esposta al rischio di doversi concentrare troppo sull’attività manuale, meno sulla costruzione delle relazioni con gli alunni. Pertanto si decise di predisporre uno spazio aggiuntivo, extraprogettuale, destinato alla mera realizzazione dell’oggetto da parte delle persone con disabilità, continuando a garantire il piacere di poterlo condividere con gli alunni nel corso dell’ultimo incontro. Si ottenne l’esaltazione del ruolo dell’“esperto che insegna”.

Variò inoltre il numero complessivo degli incontri al fine di alleviare la fatica organizzativa accusata dal Centro Diurno nell’implementazione della progettualità. L’incontro introduttivo fra il gruppo classe e gli operatori del Centro Diurno, solitamente effettuato prima dell’avvio del ciclo di incontri, fu fatto rientrare nel ciclo stesso, accorciandolo. Ne uscì una struttura quantitativamente semplificata ma dall’identità sostanziale invariata. Fortunatamente tale modifica non incise sulla qualità delle relazioni tessute dagli alunni con le persone con disabilità, continuando a caratterizzarsi per l’amicizia.

Il tema principe fu il riciclaggio, esplorato non nella sua accezione ambientalista bensì in quella che definimmo allora, il “destino ontologico dell’essere umano”. Ogni essere umano, nel corso della propria vita svilupperebbe aspetti di sé nell’interazione permanente con l’ambiente culturale e socio-relazionale frequentato; parti di sé proposte agli alunni come *ingredienti preziosi*, che in età adulta verrebbero messe a disposizione, a servizio degli altri, restituite arricchite.

La trattazione del tema avvenne mediante la realizzazione del “Libro degli ingredienti preziosi”, le cui pagine videro la rappresentazione di alcune caratteristiche personali identificate dagli alunni come spendibili in età adulta, prodotte mediante l’uso di materiale di recupero. Ne uscirono tre libri, uno per ogni classe incontrata, coloratissimi e fantasiosi: un vero e proprio mosaico degli ingredienti preziosi umani (foto 2).

Progetto “ORIZZONTI APERTI” – Programma del Centro Diurno relativo all’anno 2009

Il progetto relativo a quest’anno fu alleggerito dalla partecipazione di una sola classe scolastica; l’attività fu incentrata sulla decorazione di magliette di cotone con l’antica tecnica del batik. Nessuna ulteriore modifica fu apportata alla struttura del progetto (foto 3).

Progetto “TERRA DA CONVIVERE” – Programma del Centro Diurno relativo all’anno 2010

Anche quest’annata vide la proposta di una progettualità articolata in maniera semplice consistente nella realizzazione di cestini di vimini, grazie al suo intreccio e di scacciapensieri grazie alla manipolazione della creta. Entrambi elementi naturali, tratti dalla madre terra, da cui il titolo del progetto (foto 4).

Progetto “BLUB” – Programma del Centro Diurno relativo all’anno 2011

Un’altra progettualità memorabile per la consistenza, la complessità ed il dispendio di energie richieste da simili architetture progettuali. Si decise, infatti, di assecondare le numerose e insistenti richieste di vedere creata nuovamente un’opera teatrale, “Blub” per l’appunto.

Un’opera che narrava il viaggio di un bambino che incontra una creatura marina fantastica con cui stringe un legame di gioco e d’amicizia.

Una rappresentazione simbolica dell’incontro fra il mondo della scuola e quello del Centro Diurno (foto 5).

Per l’occasione si lavorò coinvolgendo i bambini in maniera trasversale rispetto ai gruppi classe costituiti; questo per riuscire ad assecondare le inclinazioni, i desideri espressi dagli alunni nella loro ripartizione in tre grandi gruppi tecnici tipici di una produzione teatrale:

- scenografi, tecnici audio-luci, cameraman;
- costumisti;
- attori e ballerini.

L’opera teatrale, rispetto alla precedente, si arricchì di due novità: la presenza del cameraman e dei ballerini. Per la sua realizzazione si utilizzarono, infatti, diversi linguaggi espressivi: alla recitazione fu affiancata la proiezione di video e la presentazione di coreografie di gruppo.

I video furono registrati con una telecamera fissa ed in parte diretti da alcuni alunni, i quali si sperimentarono anche con l’uso della macchina del fumo. I ballerini si cimentarono in danze ritmate con l’alternanza anche di parti soliste.

Lo schema degli incontri fu modificato ad hoc, prevedendo un numero maggiore di incontri per il gruppo degli attori al fine di poter curare in maniera dettagliata le parti recitate. Pertanto si ebbe l’aumento del numero degli incontri destinati alla

realizzazione dell'attività vera e propria, mantenendo invariata l'ossatura portante del progetto.

“Cara amica io ormai le elementari le ho già finite da quattro anni però mi ricordo ancora l'ultimo anno ... veramente bellissimo perché ... siamo andati a trovare le persone disabili al Centro Diurno ... insieme a loro dovevamo fare uno spettacolo che si chiamava “Blub”. ... Ci hanno divisi in gruppi in base al ruolo che avevamo scelto e poi ci hanno dato i giorni cioè ogni gruppo aveva dei giorni programmati per ritrovarsi al centro. ... abbiamo iniziato a disegnare pesci, perché il tema dello spettacolo era il mare, la parte più bella era colorare i pesci sulla stoffa perché potevi divertirti con i colori che volevi tu, invece la parte più brutta era ritagliare la stoffa, ma con molta calma c'ero riuscita evviva!!! Oltre alle mantelline con i pesci avevamo fatto anche le nuvole, erano magliette azzurre con del cotone cucito addosso, sembrava proprio un cielo pieno di nuvole. Arrivò il giorno dello spettacolo, è stato un vero successo, ...” (J12)

Progetto “DALLA TERRA AL CIELO” – Programma del Centro Diurno relativo all'anno 2012

Il titolo di questo progetto desiderava evocare l'incontro, fra Centro Diurno e Scuola, pensato come percorso spirituale in senso lato, autentico, di elevazione interiore attraverso la conoscenza delle tre anime dell'uomo: la sua concretezza e finitezza, la sua anima sociale e quella spirituale che lo completa, rendendolo eterno.

Anime trattate attraverso la presentazione dell'elemento *Terra*, da cui siamo ospitati e invitati al rispetto, a porre attenzione alla sua cura preoccupandoci di chi l'abitierà dopo di noi; l'*Uomo*: i nostri compagni di viaggio su questa terra che permettono di confrontarci, di sfidarci e assieme operare per raggiungere le mete. Solo attraverso un contatto interiore dell'uomo con il suo *Spirito*, è possibile entrare in contatto con l'elemento che ci guida: l'essenza dell'essere che con un soffio ci indica la strada da percorrere e agli altri ci unisce.

Nei momenti riservati all'attività di laboratorio vera e propria si fecero diverse proposte: accanto a quelle manuali, si utilizzò il gioco per porre i partecipanti in relazione fra di loro, avvicinandoli anche fisicamente.

Il tutto fu ambientato in tre culture differenti da quella occidentale, una per ciascuna classe o ciclo di incontri:

- il Tibet con la costruzione delle *bandiere tibetane*, preghiere che il vento, il sole e la pioggia “leggono” scolorendone la tela, spargendo così nel mondo i loro buoni pensieri;
- la cultura giapponese rappresentata dagli *ema*, offerte che consentono di mettersi in contatto con lo spirito. Nella realtà tavolette appese alle bacheche dei templi nipponici dove restano in attesa di essere ascoltate, da noi trasformate in pergamene;
- la cultura degli indiani nativi d'America con la realizzazione di *acchiappasogni*, appesi alla culla dei bambini per tener lontani sogni sgradevoli (foto 6 e 7).

Questo progetto si rivelò particolarmente emozionante grazie alla forte connotazione spirituale raggiunta anche attraverso l'inserimento nell'attività di veri e propri rituali sonori: il richiamo della campana tibetana suonata dal vivo, la melodia della colonna sonora del film "L'ultimo Imperatore" ed antichi canti indiani, rivisitati con sonorità contemporanee.

Progetto "IL CAMELLO E IL DROMEDARIO" – Programma del Centro Diurno relativo all'anno 2013

Una volta un dromedario, incontrando un cammello, gli disse: - Ti compiango, carissimo fratello; saresti un dromedario magnifico anche tu se solo non avessi quella brutta gobba in più. Il cammello gli rispose: "Mi hai rubato la parola". È una sfortuna per te avere una gobba sola. Ti manca poco ad essere un cammello perfetto: con te la natura ha sbagliato per difetto. La bizzarra querela durò tutta una mattina. In un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino e tra sé, intanto, pensava: "Poveretti tutti e due, ognuno trova belle soltanto le gobbe sue. Così spesso ragiona al mondo tanta gente che trova sbagliato ciò che è solo differente!" (Rodari 1985)

Cammello e dromedario sono due tipi di animali che, seppur differenti nel loro aspetto fisico, appartengono alla medesima famiglia, tema metafora ancora una volta dell'incontro fra il mondo scolastico e quello del Centro Diurno e della valorizzazione delle differenze.

Rinnovato pure il tema del viaggio, ambientato nelle regioni desertiche, affrontato con le due classi incontrate attraverso la realizzazione di cachepot contenenti piante seminate dagli alunni e di "bisacce del beduino", ricavate da tela grezza di iuta, cucite e decorate liberamente, contenenti quanto di più prezioso ciascuno dei partecipanti abbia ritenuto necessario portare nella viaggio della vita.

Difficile è rievocare la varietà degli oggetti indispensabili individuati dagli alunni; la scelta a volte è ricaduta sulla bussola, altre su delle fotografie ricordo dei propri cari o l'agenda/diario su cui annotare le sensazioni ed i ricordi.

Alcune variazioni di metodo furono introdotte, portandoci ad affrontare l'attività manuale con gli alunni non più suddivisi in due sottogruppi collocati in altrettanti distinti spazi fisici, bensì tutti assieme per dare maggiore continuità relazionale ed unitarietà al progetto. La dimensione del gioco, introdotta per la prima volta l'anno precedente, venne ripresa con la rivisitazione del gioco "Indovina Chi" (foto 8 e 9).

L'anno scolastico 2013-2014 non ha visto l'implementazione di alcun ciclo di incontri: il personale del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacusa" aveva avvertito l'urgenza di dedicare maggior tempo e risorse al progetto di ricerca sviluppato nel frattempo con l'Ateneo patavino, rinviando di un anno la collaborazione con l'istituzione scolastica.

La carrellata delle varie progettualità fin qui prodotta avrà permesso all'occhio più attento di cogliere alcuni aspetti metodologici che si desidera porre in evidenza partendo da alcune semplici e, si spera, non banali considerazioni.

1. Prima considerazione: la relazione.

Tutta la progettualità, dagli esordi ai tempi attuali, ha avuto come fulcro concettuale l'incontro ossia la relazione.

Sia l'istituzione scolastica che il Centro Diurno sono accumulati, da un punto di vista sociologico, dall'offerta di modelli di vita, di educazione e di relazione.

Entrambi i "contenitori" sono composti da persone poste in relazione fra di loro: gli insegnanti e gli alunni; gli operatori e le persone con disabilità. Ciascuna componente, nel proprio ambito di appartenenza, agisce per promuovere lo sviluppo personale e sociale; inoltre, in entrambi i casi il tipo di apprendimento promosso non si caratterizza esclusivamente per l'aspetto cognitivo poiché ci si adopera affinché questo divenga *competenza*. La competenza richiede che il possesso di alcune conoscenze si trasformi in un saper fare, in un sapere applicato; un sapere capace di divenire risorsa nel far fronte alla complessità della realtà incontrata, che ricordo essere socializzata.

Le competenze necessarie sono pertanto di tipo personale (intimamente relate alla persona quali la motivazione, la consapevolezza, fiducia nella proprie capacità, ecc.) e soprattutto sociale (le capacità di gestire le relazioni con gli altri).

Obiettivo doppiamente condiviso nel momento in cui il Centro Diurno incontra la Scuola. Ne consegue che entrambe le istituzioni promuovono ciò che Folgheraiter (2006) definisce *capitale sociale* o meglio *capitale di socialità*: un insieme di persone che si incontrano per incrementare ulteriormente questo bene (la socialità) mediante un'azione condivisa orientata a sperimentare e rafforzare il senso di fiducia, di comunanza, di accoglienza dell'altro da sé poiché appartenenti alla medesima comunità.

Ecco che l'agire consapevole di voler guardare all'incontro con il mondo della scuola come a un incontro trasformativo, accrescitivo per tutti coloro che vi partecipano, ha indotto l'équipe di operatori a prestare particolare attenzione e cura a quegli aspetti di socialità predisponenti l'incontro stesso. Tutto ciò si è tradotto, nella pratica degli incontri realizzati, in una gestione della dimensione temporale secondo ritmi più in sintonia con lo scambio comunicativo, garantendo un certo equilibrio tra l'ascolto e la narrazione. Una modalità d'ascolto non solo *esteriore*, intesa a cogliere l'intenzionalità altrui ma anche *interiore*, stimolando attraverso il fare assieme l'elicitazione, la ricerca e la scoperta di elementi di autoconsapevolezza che, in quanto condivisi, possono divenire modalità per riconoscersi nel rapporto con gli altri.

È ciò che è avvenuto quando, ad esempio, nel costruire la "bisaccia del beduino" tutti i presenti sono stati chiamati a pensare, ad individuare alcuni oggetti ritenuti importanti ai fini del viaggio che si voleva intraprendere assieme, condividendoli con i presenti all'interno di un apposito spazio dedicato; magari scoprendone degli altri che ritenevano altrettanto importanti. L'incontro con l'altro riserva sempre delle novità.

2. Seconda considerazione: il contesto.

La relazione si sviluppa sempre all'interno di uno spazio e di un tempo, caratteristiche del contesto. Del tempo si è accennato sopra; quanto allo spazio, l'uso di elementi decorativi a forte valenza scenografica diviene funzionale ad accompagnare l'immersione dei partecipanti al progetto nella dimensione del viaggio.

Drappi, costumi di carattere teatrale, oggetti simbolici, scenette recitate, stimoli sonori e musicali, colori, aromi, silenzi e tutto ciò che la fantasia può suggerire contribuisce alla creazione di un'esperienza sensoriale avvolgente.

Uno spazio che diviene la porta d'accesso allo spazio psicologico, il quale, divenendo socializzato, contribuisce alla costruzione di cornici di senso condiviso.

3. Terza considerazione: il fare.

Caratteristica principe degli incontri realizzati con gli alunni è la presenza costante di un'attività, di un fare qualcosa assieme: manipolare, costruire, giocare. Per riprendere il pensiero di Demetrio, l'attività funziona come *dispositivo*, mezzo, contesto regolativo; è un fare "programmato affinché il soggetto possa scoprire che il processo di cambiamento si compie *come se* dipendesse soltanto da lui" (Demetrio 1990, p. 102).

La sensorialità stimolata dal fare è alla base di qualsivoglia attività mentale: "conoscere un oggetto significa quindi agire su di esso con *tutta* la mente." Dove "*tutta* la mente" sta a significare la mente quale sede della cognizione ed anche dell'affettività, spinta motivazionale alla base di ogni comportamento. (Demetrio 1990, p. 138).

Se si analizza il repertorio delle attività proposte agli alunni, si noterà che:

- la ricerca e la creazione di simboli o codici condivisi attribuiti o rappresentati dall'oggetto realizzato, nonché la realizzazione medesima dell'oggetto, logica e sequenziale, suscitano l'attivazione dell'intelligenza logico-matematica;
- le discussioni attivate in piccolo gruppo, l'inventare od il raccontare delle storie, l'esposizione al gruppo del proprio pensiero alimentano l'intelligenza linguistica;
- i processi di visualizzazione o immaginazione del prodotto finito a partire dalle sue componenti, la sua costruzione, dipintura decorativa, il collage richiamano l'intelligenza spaziale;
- va da sé che la manipolazione della materia prima, le sue trasformazioni, l'uso del corpo o del linguaggio corporeo sottendono la stimolazione dell'intelligenza cinestetica;
- la dimensione del gruppo, l'apprendimento cooperativo, il relazionarsi con persone altre e non note con le quali condividere identità, riflessioni ed emozioni

non può che potenziare l'intelligenza intrapersonale e relazionale. A tal proposito è interessante rilevare come alcuni ex alunni abbiano evidenziato nei loro ricordi come l'esperienza vissuta sia servita loro per confrontarsi con alcune caratteristiche personali quali ad esempio la timidezza all'origine di una passiva partecipazione, celante il desiderio di un maggiore coinvolgimento in quanto proposto; oppure la paura, lo spavento provato per doversi accostare, ignari, ad un mondo nuovo. Vissuti che non sono stati solamente provati ma anche esplicitati e rielaborati divenendo consapevolezza e nuova forza interiore, maturando intelligenza esistenziale.

“io personalmente sono riuscita a vincere la timidezza ... loro sono protagonisti della loro vita e della nostra ... e quando entri lì dentro lasci fuori la malinconia e tutti i problemi e vivi.” (J80)

“... ho sconfitto la paura che avevo delle persone diverse da me.” (J30)

“Per me è stata un'esperienza fantastica PS: la prima volta ero rimasto un po' sconvolto e non sono riuscito a mangiare a cena.” (J61)

4. Quarta considerazione: differenza vs uguaglianza.

Molteplici possono essere le modalità conoscitive della realtà esterna in relazione alla quale ci definiamo come persone dotate di una propria identità. Si può osservarla cogliendone gli aspetti che la differiscono da quella nota, accogliendo una certa dissonanza cognitiva. Oppure si può cercare di intravederne gli aspetti già noti, capaci di risvegliare un senso di comunanza.

I segni fisici della disabilità inducono istintivamente a cogliere le differenze esistenti nella varietà dell'apparire del genere umano, suscitando emozioni, come suesposto, fra i primi canali conoscitivi ad essere impiegati.

Certo è che “l'osservatore può arrivare a conoscere le proprietà di un sistema solo interagendo con esso” (Demetrio 1990, p. 175), come rilevano i commenti degli alunni incontrati:

“All'inizio avevo paura, perché non li conoscevo ma poi dopo averli conosciuti subito mi sentivo bene.” (J5)

“Abbiamo conosciuto ragazzi e ragazze meno fortunati di noi ma solo fisicamente perché a modo loro erano molto intelligenti e simpatici All'inizio avevo un po' di paura perché non li conoscevo ... le apparenza ingannano ...” (J11)

“Ricordo con piacere quanto tutti abbiamo avuto voglia di partecipare, costruendo

insieme, passo dopo passo, lo spettacolo. Avevo probabilmente delle titubanze, ma poi è stato più facile di quello che potevo immaginare. Stare insieme e sentirsi un grande gruppo fa star bene e fa crescere.” (J33)

“... ricordo però che il primo giorno dei bambini della mia scuola prendevano in giro quei ragazzi che loro credevano tanto diversi ...” (J48)

“All’inizio l’idea di lavorare con voi mi era un po’ strana, ...” (J49)

“... cosa più importante, abbiamo conosciuto persone meravigliose”. Persone particolari, simpatiche, sincere, sempre con il sorriso stampato sul volto, come un marchio di fabbrica, come a volere dire: io sono felice, comunque sia, io sono felice, ed è questo che ha reso quest’esperienza fantastica”. (J58)

“Il laboratorio mi è servito molto per conoscere le persone nel loro aspetto dentro non solo quello fisico, è stata un’esperienza molto positiva per la mia crescita di persona adulta.” (J62)

“È stata la prima volta che sono venuta a contatto con dei disabili, a prima vista diversi da noi ma molto simpatici.” (J76)

Il tempo speso a conoscersi reciprocamente per far maturare la disponibilità all’incontro, mediato da un’attività o da un obiettivo comune, fa sì che le prime impressioni tese a definire l’altro vengano progressivamente sostituite con una forma più profonda di conoscenza dell’altro, finalizzata al suo riconoscimento se non al rispecchiamento.

“L’attenzione è per la sua storia, per i segni, che di essa appaiono, nel suo modo di rapportarsi agli oggetti ed alle persone, per le modalità comunicative che utilizza.” (Demetrio 1990, p. 177).

E in questa storia sembra possibile rintracciare anche i segni della propria.

“... anzi mi hanno fatto capire che anche loro avevano una vita che li rendeva felici in tutto quello che facevano.” (J11)

“... ma poi con il passare del tempo ho capito che potevate insegnarmi molto.” (J49)

“Ho imparato da questa esperienza che ogni persona nella vita ha il suo ruolo e bisogna rispettare le diversità.” (J23)

“... e ricordo quegli stessi bambini, l’ultimo giorno, piangere perché quella differenza non la vedevano più.” (J48)

“mi sono resa conto che ... noi non siamo così diversi dai ragazzi anzi alcune volte abbiamo anche “sperimentato” che siamo molto simili e che condividiamo passioni.” (J20)

“Mi sono arricchito come persona ed ho capito che tutti abbiamo delle cose belle da dare.” (J31)

“... io ero nel laboratorio dei sarti e fare i vestiti con i ragazzi è stato molto bello. Lì ho veramente capito che alla fine loro sono proprio come noi anche se spesso pensiamo che siano diversi.” (J46)

“Ho creato anche una mia candela che ho tutt’ora oggi a casa, nella mia camera da letto e ogni tanto la guardo e penso a voi, a voi che siete delle persone speciali, ma non in fatto al vostro essere di persone speciali, ma in quanto riuscite a scaldare i nostri cuori e farci sentire bambini con un semplice sorriso, con un semplice gesto d’affetto, d’amicizia.” (J49)

“Il lavorare ad ogni incontro con le mani, mettendosi a confronto con chi pensavi “non fosse in grado di”... ed invece era proprio lui o lei a dirti come dovevi eseguire quella tecnica, ed il bello era vedere nei loro occhi la FELICITA’ NEL FARLO.” (J50)

“Il gioco del gomitolò, per presentarsi, capendo che la vita non è altro che un intreccio di relazioni diverse e uniche tra loro.” (J50)

Perché, a voler guardare bene, ciascuno possiede una speciale normalità (Ianes, Cramerotti 2009).

Come si sarà già potuto cogliere, l’attività di laboratorio proposta alla Scuola Primaria possiede una sua struttura interna, regolare e generalizzata.

La regolarità è rintracciabile nell’organizzazione del percorso in fasi sequenziali: ogni singolo incontro prevede lo svolgimento di azioni complesse fra loro concatenate che hanno una loro organicità interna. È possibile quindi individuare all’interno di esso i seguenti passaggi:

1. accoglienza degli alunni. Gli alunni giungono al Centro Diurno un po’ alla volta accompagnati dalle insegnanti grazie ad un servizio di trasporto garantito dallo stesso, effettuato con i mezzi in dotazione (2 pulmini). Data la numerosità della maggior parte delle classi, si rendono necessari compiere più giri per il loro trasporto; il tempo intercorrente fra un giro e l’altro diviene così ulteriore occasione di reciproca conoscenza, svincolata dall’attività vera e propria;
2. saluti di benvenuto ed apertura dei lavori. Una volta giunti tutti gli alunni e le insegnanti, ci si reca nella Sala Riunioni del Centro Diurno per i saluti iniziali, che sanciscono l’avvio dei lavori;
3. implementazione dell’attività di laboratorio vera e propria. Il contenuto di questa fase si modula in relazione alla tipologia dell’incontro stesso³. Ad esempio, nel corso del primo incontro si spende del tempo in più per le reciproche presentazioni mediante la proposta del gioco del gomitolò. Ciascun partecipante

³ Si veda lo schema presentato a pag. 112.

riceve fra le mani da parte di un altro partecipante, un gomito che deve essere porto successivamente alla propria presentazione ad un'altra persona, trattenendone con una mano il filo. Ciò che ne esce viene descritto dagli alunni come "la ragnatela che ci unisce". La presentazione personale prevede che oltre al nome, si racconti qualcosa di sé, ad es. le cose che piacciono fare. Di seguito, la presentazione del titolo del progetto annuale e dell'attività di laboratorio. Diversamente, a partire dal secondo incontro, la fase dei saluti è più contenuta, lasciando maggior spazio al laboratorio manuale o al gioco funzionale al laboratorio.

4. riflessioni condivise su quanto realizzato assieme. Prima della conclusione dell'incontro si ripercorre a voce quanto realizzato lasciando la possibilità a tutti i partecipanti di esprimere liberamente riflessioni e emozioni. Questo momento serve a ricostituire un'immagine complessiva dell'attività svolta, soprattutto nel caso in cui gli alunni hanno lavorato suddivisi in sottogruppi o nel caso in cui questo sia l'ultimo appuntamento.
5. saluti di commiato. Ogni singolo incontro si conclude con i reciproci saluti, con il rinnovo dell'impegno a ritrovarsi per proseguire quanto costruito assieme. Nel caso dell'incontro di chiusura dell'intero percorso, esso diviene occasione per lo scambio di doni veicolanti il ricordo e le emozioni dell'esperienza condivisa.

In tutti i percorsi, il ruolo delle persone con disabilità che vi hanno partecipato è consistito nella co-conduzione degli incontri, in affiancamento ad un operatore.

All'interno di ogni singolo incontro venivano individuate le azioni necessarie a strutturarle; azioni che venivano assegnate ai vari co-conduttori in relazione alle abilità possedute (di recitazione o di lettura piuttosto che di narrazione o di relazione). Un puzzle formato da tante tessere ben combacianti.

Volendo dettagliare ulteriormente la struttura del percorso educativo in ogni sua singola fase, torna utile l'impiego del metodo cognitivo-comportamentale della *Task Analysis* o analisi del compito. Grazie ad esso è possibile innanzi tutto descrivere il compito nelle sue componenti costitutive e conseguentemente individuare le abilità prerequisite al compito stesso. Una siffatta tecnica permette di costruire un percorso di crescita personale per steps, fissando una gerarchia degli obiettivi prefissati.

Il metodo, utile in generale, lo diviene maggiormente quando si vogliono predisporre interventi con persona con disabilità cognitiva. Ne consegue che la singola azione "accogliere" per la persona con disabilità che la effettua, significa ad esempio compiere le seguenti azioni:

- attendere l'arrivo degli alunni nell'atrio;
- eventualmente aprire il cancello carrabile allo squillo del campanello;
- aprire la porta del Centro Diurno per favorire il passaggio degli alunni;
- salutare;

- chiudere la porta al termine del loro passaggio;
- accompagnare gli alunni nella zona guardaroba;
- aiutare gli alunni a riporre le giacche o altri effetti personali sugli appositi appendini;
- assicurarsi che tutti gli alunni abbiano avuto la possibilità di farlo;
- condurre gli alunni nella saletta dedicata all'attività di laboratorio.

Le azioni suesposte rispecchiano il possesso da parte della persona con disabilità di una rosa di abilità cognitive, di autonomia personale e sociale. Comportamenti implementati nel tempo con regolarità.

Diviene comprensibile come una tale procedura possa tradursi, per chiunque e soprattutto per la persona con disabilità, in un sistema di riferimento capace di organizzare l'esperienza sia in termini di pensiero che di azione.

Altrettanto facilmente, potrà spingerci a ritenerla rigida, poco sensibile alla libera iniziativa della persona; in realtà l'originalità e l'imprevedibilità di ciascuna affiora ineluttabilmente, definendone lo stile personale e relazionale.

Una simile strutturazione consente di fare delle "probabili anticipazioni" circa la tipologia e la qualità delle azioni da implementare, senza dimenticare la possibilità che gli sviluppi dell'esperienza reale differiscano da quanto prefigurato. La persona con disabilità è infatti un libero ricercatore, protagonista del proprio percorso, capace di smentire quanto prefigurato dall'operatore. Questo perché, per citare un antico principio axiologico, la mappa non coincide con il territorio. Ciò che conta, per riprendere un tema caro a Devereux (1978), è la contemplazione di un margine d'indeterminatezza ed interpretarlo quale spazio all'interno del quale esiste una libertà d'azione che può essere sperimentata.

Per la persona con disabilità intellettiva la routine costituisce un binario sul quale costruire il proprio intervento, la propria abilità di conduzione degli incontri.

In base alle abilità possedute, vengono assegnati dei ruoli corrispondenti ad ogni singola azione, parte di un quadro più complesso, preventivamente sperimentato, per giungere a proporsi con successo guadagnandone in autostima e senso di autoefficacia.

Apprendere un ruolo significa comprendere sì la singola azione assegnata o scelta, ma anche aver chiara l'intera concatenazione di azioni, esercitando abilità cognitive e relazionali funzionali al sostenimento del ruolo.

In questa logica torna utile l'esercizio delle abilità di controllo o di verifica del ruolo intrapreso, implementate con metodologia meta cognitiva in specifici momenti di verifica in itinere, sia su aspetti inerenti le modalità di conduzione che su aspetti meramente pratici o squisitamente relazionali, anche alla luce di determinate questioni poste dal gruppo classe (ad es. la facilità o meno con cui questa si lascia condurre).

Anche dal punto di vista degli alunni, la macro struttura del percorso può fungere da bussola per l'orientamento personale all'interno di questa singolare avventura: una struttura costante e ridondante e per questo rassicurante. Con una connotazione se-

mantica differente.

Il ciclo di incontri rappresenta la concretizzazione di tre parole o momenti chiave: l'annuncio, l'incontro e il ricordo.

L'*annuncio* è rappresentato dal primo incontro, quello effettuato dagli operatori presso la scuola che precede l'accesso al Centro Diurno, l'incontro vero e proprio con il mondo della disabilità. Negli alunni esso crea attesa, curiosità, molte domande ma, come si è visto, anche dubbi e timori. L'immagine sfocata di una realtà che potrà dimostrarsi trasformativa per certi versi.

L'*incontro* di fatto si realizza con l'attività di laboratorio o con il gioco, consentendo agli alunni di confrontarsi con il pre-giudizio posseduto della persona con disabilità già rappresentato graficamente (il disegno) e connotato qualitativamente (lista di aggettivi) per procedere alla sua decostruzione lasciando posto al rapporto spensierato, di amicizia stretto con altre persone adulte. Come ci ricorda un'alunna sono gli interessi convergenti, gli obiettivi comuni a costituire la chiave del successo dell'incontro.

Il *ricordo*. Il momento del commiato, l'incontro conclusivo del percorso, è molto spesso carico di emozioni quali la nostalgia e sentimenti di amicizia, elementi che cementano l'oggetto (l'attività svolta assieme) nella memoria personale.

Nasce così, nonostante il tempo trascorso, un ricordo saldo di *persone incontrate chiamate per nome*.

Bibliografia

Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.

Devereux G. (1978), *Saggi di etnopsichiatria generale*, Roma, Armando.

Folgheraiter F. (2006), *La cura delle reti*, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento, Erickson.

Rodari G. (1985), *Il secondo libro delle filastrocche*, Torino, Einaudi.

Sanchez Garcia J. L., Pacheco M. A., (1978), *I bambini che non erano bambini*, Milano, Mondadori.

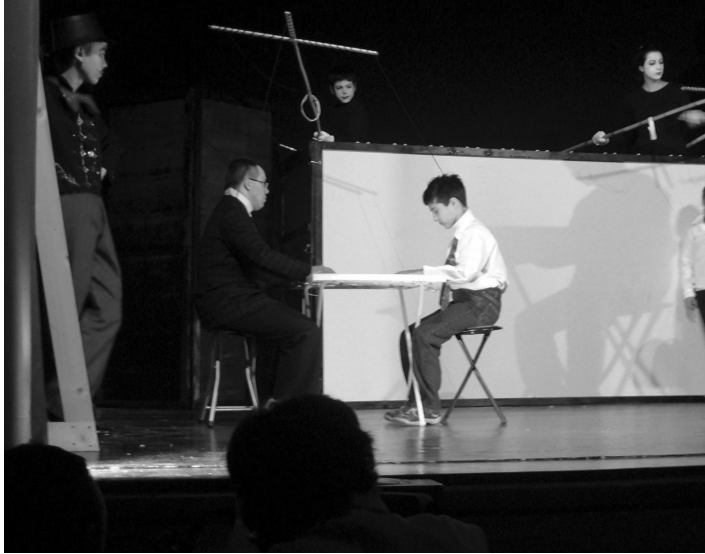


Foto n. 1



Foto n. 2



Foto n. 3



Foto n. 4



Foto n. 5



Foto n. 6



Foto n. 7

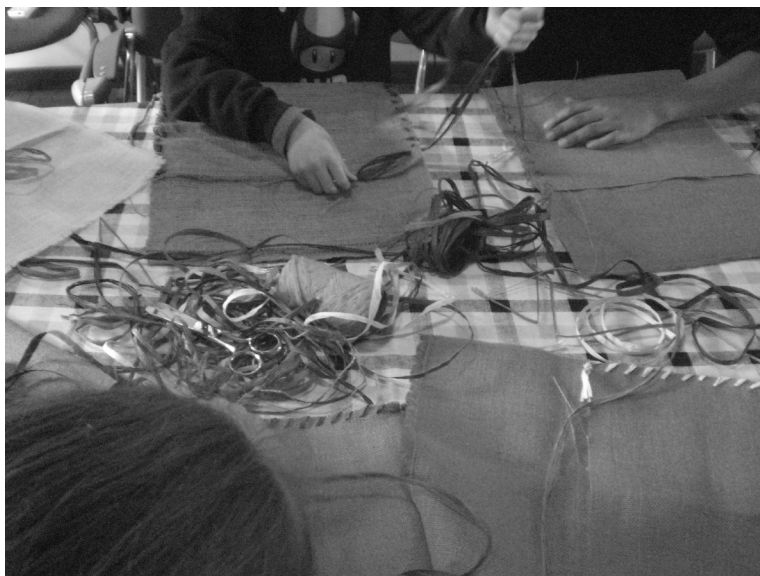


Foto n. 8

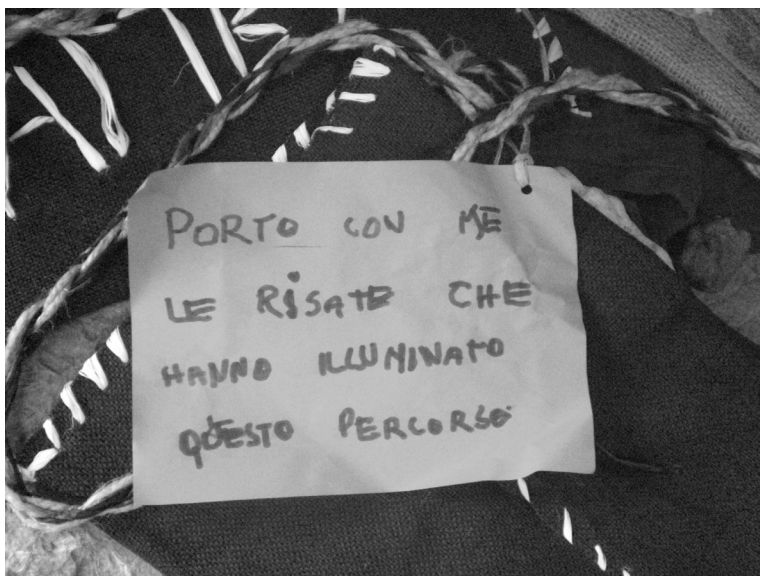


Foto n. 9

*La valorizzazione dell'identità adulta e l'animazione come
metodologia di intervento.*

di ELENA DEFINA, LUCIA BALDI, LORETTA ZARATTIN¹

1. L'identità adulta della persona con disabilità nella progettualità con la scuola²

Molte sono le riflessioni presenti in letteratura sul tema identitario in età adulta; così come sono altrettanto numerosi i contributi dedicati all'identità delle persone con disabilità sviluppati in considerazione di una posizione occupata nel mondo del lavoro. Si sa, l'assunzione di un ruolo professionale promuove ipso facto l'accesso al "mondo degli adulti".

La realtà dei servizi semiresidenziali di carattere educativo ed assistenziale quali il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus" si confronta con persone con disabilità che conoscono un'importante restrizione dell'autonomia personale e sociale, disponendo di un funzionamento psichico e fisico faticosamente compatibile con la complessità della realtà sociale odierna.

Persone che a guardar bene possiedono anche un'età anagrafica che le differenzia dal mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Un'età che deve essere valorizzata per non rischiare di appiattire l'esistenza della persona, congelandola in una dimensione che

¹ Educatrice Professionale presso il Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus" dell'Azienda Ulss 13.

² Paragrafo curato da Elena Defina.

Moioli (2006), riprendendo un concetto di R. Murphy, definirebbe di *liminalità*.

Liminalità è quella dimensione abitata da chi si posiziona al limitare di due mondi senza appartenere né all'uno né all'altro.

Potrei cimentarmi a parlare di identità riprendendo la definizione data da Gallimberti (1999, p. 763), quale dimensione della personalità che consente alla persona di percepirsi dotata di *continuità temporale e distinta* da tutte le altre persone.

È quindi una dimensione chiaramente psicologica capace di organizzare e sostenere l'esperienza del sé: la realtà già vissuta e quotidianamente incontrata, pur presentando delle discontinuità, ci rimanda ad una modalità, ad un'immagine costante di pensare ed agire capace di unire il passato al presente e di proiettarci nel futuro.

Come afferma Oliverio Ferraris (2002) “senza un'identità è difficile posizionarsi nel mondo”, è difficile cioè potersi definire in relazione agli altri, dei quali si correbbe il rischio di assumerne l'identità.

Questa affermazione mi spinge a ricondurre il tema identitario alla sua dimensione fondante che è quella della socialità.

Ognuno di noi è in grado di definirsi per somiglianza e/o per differenza in relazione agli altri grazie al riconoscimento intersoggettivo. Dove l'elemento “gli altri” è costituito non solo dall'insieme delle dinamiche relazionali instaurate con le altre persone ma anche dal sistema socioculturale di appartenenza (lingua, cultura, credenze religiose, credenze politiche, vita familiare), complementare al primo come Devereux (2007) ci ricorda.

Diviene quindi molto importante per il nostro servizio mettere a fuoco chiaramente l'immagine posseduta della persona adulta con disabilità consapevoli che lo sguardo esteriore, dell'altro (anche dell'operatore del Centro Diurno), concorre a definire lo sguardo interiore, la sua identità.

L'identità si caratterizza come immagine di sé e soprattutto come appartenenza ai contesti frequentati ed ai *ruoli posizionali*³ in essi assunti. Anche il ruolo può esser ritenuto una rappresentazione di sé.

La quantità e la qualità dei ruoli ricoperti correla in maniera direttamente proporzionale con la complessità dell'identità così sviluppata. Pertanto l'ampiezza del campo psicologico si sviluppa di pari passo con l'ampiezza del campo esperienziale.

Altri contributi concorrono a formare l'immagine dell'adulità riflessa dall'operato quotidiano degli operatori del Centro Diurno.

L'introduzione nel 2002 dello strumento di classificazione della disabilità noto come I.C.F. (International Classification of Functioning) redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ha ribaltato il concetto della salute della persona definendola di tipo bio-psico-sociale.

La persona è perciò concepita come un insieme di caratteristiche fisiche, psicolo-

³ I ruoli posizionali sono modelli identitari vincolati allo status assunto nei vari contesti che non sia quello familiare, ove prevalgono ruoli di tipo affettivo.

giche e sociali ponendo pertanto la sua salute in relazione non solo alla dimensione biologica ma anche agli ambienti di vita frequentati.

Ne è conseguito un concetto della disabilità frutto dell'interazione dinamica tra le medesime componenti, psico-biologiche e storico-ambientali.

A rafforzare quanto assunto fin qui, sopraggiunge il concetto della Qualità della Vita, teorizzato da R.L. Schalock, i cui domini compongono un quadro complesso della vita e della sua qualità intesa come benessere fisico, emozionale e materiale; come sviluppo personale ed esercizio del principio di autodeterminazione; come sviluppo delle relazioni interpersonali e dell'inclusione sociale; come esercizio di diritti.

Anche lo strumento P.E.I. (Progetto Educativo Individualizzato) prende respiro divenendo Progetto di Vita.

Il PEI è notoriamente lo strumento adottato dai servizi mediante cui si conosce il funzionamento della persona con disabilità, si definiscono gli obiettivi di crescita personale, si verifica la bontà del percorso implementato per e con la persona considerata. Esso sembra essere un processo valevole per gli obiettivi di tipo educativo connessi sia all'apprendimento o potenziamento degli apprendimenti in senso stretto che alle abilità della vita quotidiana (ADL).

La sua considerazione in termini di Progetto di Vita restituisce dinamicità al processo progettuale. La parola *progettare* può esser intesa come composta da due termini "pro" e "gettare" e può simboleggiare l'azione del gettare in là, in avanti il pensiero, riconoscendo al percorso di crescita personale la prospettiva futura.

Prospettiva quanto mai necessaria se si considera il carattere dinamico insito nella disabilità stessa: è sempre possibile osservare, infatti, fenomeni psicobiologici sia degenerativi che accrescitivi, determinati anche dal punto di vista ambientale.

Il riferimento alla vita attribuisce una grande responsabilità a chi di educazione ed assistenza si occupa: mi piace utilizzare l'immagine offerta da Demetrio (2003) per descrivere l'articolazione e la ricchezza della vita umana, una matassa di fili colorati che si dipana in relazione alle scelte operate e ai fili portati dagli altri incontrati o dalle esperienze effettuate nel corso della vita.

Il modello identitario prospettato da Demetrio si compone di alcuni temi universali, rintracciabili in ogni persona, denominati *continuum vitali*. Secondo l'autore, essi sono dei costrutti, frutto di propensioni psicologiche universali funzionali all'adattamento all'ambiente, mediate culturalmente e rilevabili nel comportamento delle persone stesse.

L'autore ha identificato sette continuum ma non tutti sarebbero necessariamente presenti o qualitativamente sviluppati nella medesima maniera in ciascuna persona, ragione per cui esisterebbero identità differenti.

Nel corso dell'esistenza ogni persona ricercerebbe il *riconoscimento di sé*, delle proprie capacità nel rapporto con gli altri e la possibilità di lasciar traccia del proprio

passaggio nei luoghi frequentati e nelle persone incontrate.

Ogni persona desidererebbe accostarsi alla vita ed alle esperienze che la compongono con animo libero e creativo, aperto allo sperimentare (*ludicità*) accettando di affrontarle con spirito di sfida, con impegno ed energia (*avventura*) nel tentativo di delineare sempre nuovi orizzonti per continuare a mantenere in vita il *puer aeternus*, desideroso di conoscere e giocare (*proiettività*).

Ogni essere umano aspirerebbe alla pratica della scelta, pratica alla base dell'assunzione di responsabilità, del riconoscimento della paternità delle proprie azioni. "Ci si sente adulti quando si comincia a decidere e quando si è messi nelle condizioni di farlo..." (Demetrio, 2003, p. 133).

Le dimensioni da cui traiamo maggiore ispirazione nella veste di operatori di un Centro Diurno e a cui guardiamo con una più intensa e critica intenzionalità sono quelle della *magistralità* e della *reciprocazione*. Dimensioni, queste, fondanti la progettualità realizzata con la Scuola Primaria, preziosa opportunità di esercizio di ruoli adulti socialmente spesi perciò attivi ed inclusivi.

Come afferma Demetrio, la *magistralità* è identificata con il bisogno di "accompagnare i passi di chi è in crescita" (Demetrio, 2003, p. 132), contribuendo all'educazione dell'altro ingenerando esperienze trasformative o quanto meno innovative.

È ciò che è possibile osservare quando ogni persona con disabilità partecipante al progetto introduce lo stesso agli alunni attraverso l'animazione, rilasciando loro spiegazioni e dimostrazioni circa il da farsi per la realizzazione finale del prodotto, muovendosi all'interno di un ambiente appositamente predisposto, modificato pertanto dominato.

Saperi pratici a loro volta appresi e resi patrimonio personale perciò consolidati e condivisibili con la comunità locale di appartenenza.

La *reciprocazione*, quale pratica del dare e del ricevere, consente di rimettere in circolo i suddetti bagagli personali in uno scambio reciproco di esperienze finalizzate all'elevazione del Sé. Un'esperienza di gruppo, banco di prova presente e futuro, del senso civico e della solidarietà umana e di modelli di adultità universali di pubblica utilità. "Il dare e il ricevere sono una dinamica formativa sulla quale si regge il tessuto delle operazioni affettive... il gruppo e la comunità sono forme collettive di identificazione territoriale, di mantenimento delle proprie radici, di lotta politica e sociale.... imparare ...a stare nel gruppo...è...un altro momento attraverso il quale l'adultità si costruisce rinunciando...al proprio individualismo in nome di interessi comuni." (Demetrio, 2003, p. 134).

Quanto fin qui illustrato è rintracciabile nei racconti forniti direttamente dai protagonisti, le persone con disabilità che nel corso di questi anni si sono succedute. All'interno di un confronto predisposto per l'occasione, il ricordo delle esperienze vissute è stato indotto mediante la presentazione di foto e di oggetti realizzati consentendoci di *ex-ducere* i significati soggettivi più profondi attribuiti all'esperienza nel suo complesso.

Ciò che emerge è la percezione di aver conseguito l'obiettivo di *“voler collegare il Centro Diurno”* e, aggiungiamo noi, le persone che lo abitano *“al mondo esterno”* (CD9) per sentirsi parte di un progetto di più ampio respiro. Gli alunni hanno consentito loro di *“comunicare”*; *“è come se il futuro fosse quello di stare assieme agli altri. Viviamo assieme agli altri.”* (CD30).

La condivisione sembra essere il destino ontologico dell'essere umano; un destino che può *“essere costruito assieme”* (CD30).

La consapevolezza che gli alunni incontrati saranno i futuri uomini a conservare un ricordo dell'esperienza vissuta assieme motiva ed allo stesso tempo emoziona perché, da un lato, v'è la certezza di aver lasciato un segno che permetterà alle persone con disabilità di esser ricordate e, dall'altro, restituisce la sensazione di aver giocato, modellandolo, con il futuro. *“Loro ricordano noi e noi ricordiamo loro...di questi sentimenti racchiusi nel cuore”* (CD24) a voler dire che l'incontro ha arricchito le reciproche esistenze soprattutto perché il ricordo, nel tempo, si sostanzia dei sentimenti maturati in relazione all'esperienze condivise. È convinzione di CD24 che da adulti, i ragazzi si alimenteranno di questi sentimenti.

“Il nostro” dicono *“è un lavoro bello perché devono imparare da noi”* (CD8) perché piace lavorare in gruppo, insegnare delle attività e dei giochi sconosciuti ai più. V'è la consapevolezza che occorre imparare ad insegnare ossia che la trasmissione di saperi richiede preparazione, dedizione e desiderio di avventurarsi in esperienze nuove.

La magistralità come sostiene Demetrio è anche *“pratica quotidiana volta alla riproduzione di sé, negli altri, e quindi sottile...forma narcisistica”* (Demetrio, 2003, p. 133), che porta alcune persone con disabilità ad affermare che *“ci sentiamo più importanti dopo aver incontrato gli altri”* (CD9) o a considerare l'incontro con gli alunni, come dice CD8, occasione di cura estetica della propria immagine: *“uno stimolo per prepararmi e farmi bella....quando arrivo tutta preparata i ragazzini mi dicono “che bella che sei!””*.

Nel corso del tempo c'è stato anche chi come CD31 e CD32, consapevoli di mal tollerare la confusione procurata dall'innata vivacità degli alunni, forti della loro giovane età, hanno scelto di smettere di sperimentarsi in questa progettualità, senza per questo negare il piacere di averne fatto parte.

Essere adulti significa poter acquisire una nuova consapevolezza di un Sé mutato, necessitante di esperienze altre e poter scegliere il proprio destino anche se ciò implica l'interruzione di alcuni canali comunicativi con l'esterno.

Così come accadde per CD22, che non se la sentì di proseguire la sua esperienza con gli alunni della Scuola Primaria a causa delle difficoltà provate di fronte ad alcune loro osservazioni a volte schiette altre inopportune vertenti il suo impaccio relazionale.

Essere adulti significa anche poter scegliere con chi soffermarsi ad intrecciare rapporti per condividere abilità e relazioni che ci facciano stare bene e ci gratifichino.

Riprendendo l'immagine della matassa di fili, risulta evidente come la parte giocata dagli operatori è quella di adoperarsi per assicurare il dipanamento della matassa e nel contempo cercare di porgere dei fili ovvero delle esperienze e relazioni profondamente connesse alla comunità di appartenenza al fine di aumentare l'ampiezza e la multidimensionalità dell'identità garantendo il ruolo attivo, decisivo della persona con disabilità che così agendo scrive la propria biografia.

Aspetto valorizzante le progettualità educative del Centro Diurno ed in particolare quella rivolta ai ragazzi della Scuola Primaria è costituito dalla compresenza e dall'interdipendenza delle due dimensioni del fare e dell'essere.

2. L'Animazione come metodologia d'intervento⁴.

Spesso nel linguaggio educativo si usa il concetto di "mettersi in gioco", di "giocare il proprio ruolo". Elaborando quanto vissuto in questi anni nelle varie progettualità, emerge quanto gli ambiti della ludicità e dell'animazione siano determinanti e facilitanti per lo sviluppo della relazione.

L'Animazione è una pratica sociale che si colloca nella prassi dell'azione concreta, non è una teoria. L'Animazione creatrice è un complesso di attività che hanno lo scopo di liberare la personalità e di favorire la libera espressione mediante il linguaggio teatrale, il gesto, la relazione, la parola, la manipolazione di oggetti. L'animazione rimuove i condizionamenti prodotti dall'ambiente, stimola un rapporto critico con l'altro, sollecita un cosciente e costruttivo spirito di gruppo tra quanti partecipano all'esperienza" (Perissinotto, 1992). Attraverso l'animazione si potenzia la coscientizzazione, la sensibilizzazione, la messa in luce di problemi, bisogni, risorse; si moltiplicano le opzioni offerte alle persone coinvolte nella propria crescita; si mettono in moto capacità potenziali.

Svariati sono i metodi e le tecniche dell'animazione: ricreative, culturali, aggregative; comunque in genere intrecciate tra loro pur mantenendo una specificità.

Dal divertimento come evasione, l'animazione territoriale e culturale diventa ludico ricreativa (attraverso il gioco, il teatro, l'uso della fantasia e del corpo, della natura, della manualità), fino ad incidere nella crescita personale e nel cambiamento sociale. Si fa pratica di mutamento reale tra gruppi sociali, di emancipazione delle categorie più disagiate, di partecipazione attiva di cittadini protagonisti che lasciano il ruolo di spettatori della vita collettiva. La dimensione aggregata, sviluppata nella socialità, nella relazione, nella comunità, porta alla partecipazione, alla prevenzione dell'emarginazione (e della devianza), alla consapevolezza dei bisogni reali.

⁴ Paragrafi curati da Lucia Baldi e Loretta Zarattin.

L'Animatore attiva interventi complessi, monitorati e verificabili, con lo scopo di spendersi in modo significativo nella relazione di aiuto. L'animatore, nello svolgere il suo mestiere, ha l'occasione di comprendere, di cogliere e forse perfino di alleviare parte della sofferenza dell'altro, condividendo attraverso la relazione un "pezzettino" del percorso di vita dell'altro.

Per realizzare tutto ciò è necessario possedere un bagaglio tecnico ben attrezzato, una competenza umana ed empatica piuttosto raffinate.

Nella relazione e nella relazione di aiuto bisogna essere disposti a lasciare alcune delle proprie certezze, alcuni modelli predefiniti della realtà, per poter aprire sia il mondo affettivo interiore proprio che quello altrui. L'atto di mettersi in relazione non è meccanico, non è predeterminato: è dialettico, trasmette e scambia stati d'animo. Animare non è "fare qualcosa", bensì è essere con l'altro, dare anima, dare movimento; premette la capacità di lasciare uno spazio in noi per ricevere una parte del mondo interno dell'altro; chiede la propensione di accettare di sentire le emozioni ed i vissuti che l'altro ci trasmette, piacevoli o spiacevoli, gioiosi o dolorosi, arricchenti o faticosi.

Ecco quindi che torna il sapersi giocare, l'essere-con oltre all'essere-per: affinché si crei la relazione, le parti devono mettersi entrambe in gioco; utilizzeranno il "fare" come mezzo, non un "fare" come fine.

Si premetteva che nella relazione d'aiuto l'animatore deve avere un bagaglio tecnico ben attrezzato. Esserci non significa solo agire d'istinto: la competenza umana ed empatica vanno raffinate avendo modelli relazionali standardizzati di riferimento (...per sapervi rinunciare!); la relazione andrà reinventata ad ogni nuovo incontro sapendo superare (e anche qui rinunciare!) pregiudizi teorici sull'altro, sapendo tollerare l'incertezza che ne deriva.

Usare l'ottica animativa è altro dall'intervento medico, terapeutico, assistenziale. È ascolto, accoglimento, accettazione; è capacità di decentrarsi.

Tornando allo specifico del contesto del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD), nella relazione d'aiuto i ruoli si mettono in gioco ed i vari soggetti rigiocano la propria parte modificandosi e superandosi.

All'interno del CDPD la relazione coinvolge soggetti adulti con le loro caratteristiche, con o senza disabilità, con o senza abilità, nei ruoli di animatori e animandi, intrecciandosi.

Attraverso il Progetto con la Scuola Primaria, l'adulto ed il bambino si incontrano: i ruoli predefiniti vengono superati e rigiocati.

Concretamente come avviene tutto questo? Quali sono gli attrezzi del mestiere educativo? Quali sono gli strumenti a disposizione dell'animatore?

- innanzitutto quelli insiti nella persona e quelli specifici che permettono lo scambio con l'altro: il corpo, la voce, la comunicazione verbale, la comunicazione non verbale, il movimento, la tonicità, l'espressività;

- poi quelli “creativi”: il canto, la danza, il movimento, il materiale, l’immaginario, la creatività (Pinna, 1990);
- fino a quelli più strutturati: il gioco, il giocattolo, il laboratorio, il gruppo (Dalla Valle, 1990);
- quelli esterni: il teatro di figura, la tradizione popolare, il territorio, i giochi cantati e danzati;
- e quelli documentativi: diari di bordo, registrazioni, testimonianze, interviste, riprese, foto, osservazioni, riflessioni, spazi di de-briefing (De Rossi, 2006).

Tutti questi strumenti si sviluppano, si intrecciano, si attivano e si sciolgono velocemente e vanno gestiti con abilità e maestria: con la struttura del progetto (avvio - sviluppo - apice - rientro - conclusione) essi determinano il clima e la qualità della relazione, si adattano e vanno plasmati in funzione degli obiettivi da raggiungere e dei sentimenti da accompagnare.

Nella progettazione educativa e nel Progetto tra il CDPD e la Scuola Primaria sono state utilizzate tutte queste strategie animative, occasione e strumento per lo sviluppo della relazione tra adulti e scolari. Un progetto dove la relazione vissuta e riuscita ha lasciato dietro di sé un sentimento ed un capitale che varia da persona a persona. L’identità giocata da ognuno di noi, quali partecipanti all’esperienza, è andata ridefinita nei modi, nei ruoli, nell’esserci, nel trasformarci, nell’implementare le potenzialità espresse ed inespresse di ognuno.

Un oggetto in particolare è diventato il simbolo del Progetto con la Scuola: un GOMITOLO. Il “Gioco del gomitolo” ha dato il via ad ogni primo incontro con ogni classe: un gomitolo di lana dava la parola ad ognuno che, dopo essersi presentato, tratteneva il filo e lanciava il gomitolo ad un’altra persona che a sua volta poteva presentarsi al gruppo ... il gioco proseguiva fino a che tutti si fossero presentati. Il gomitolo, passando da una persona all’altra e trattenuto nelle mani di tutti, andava creando così una rete, una ragnatela, un intreccio che ha rappresentato negli anni le nuove relazioni ed amicizie che si sono intrecciate attraverso i vari percorsi. Oggi chi cita un gomitolo alle persone del Centro Diurno troverà subito una risposta, un ricordo ed un racconto sulle esperienze fatte. Il “Gomitolo”, con il suo srotolarsi e rifarsi, rappresenta per noi le relazioni costruite e ci piace utilizzarlo come simbolo delle reti umane che quotidianamente viviamo.

3. L’équipe

Proviamo a descrivere questi vissuti dal punto di vista dell’équipe del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) “Medoacus”, un’équipe ed un servizio sempre

in evoluzione nella sua stessa essenza. Come gruppo di lavoro, come servizio, non accade mai di strutturare una attività o un evento come semplice appuntamento: si ha bisogno di esserci fortemente, di esserne parte profondamente, di viverlo con tutta la propria professionalità, di sviscerarlo “sviscerando” se stessi, per far parte e riconoscersi reciprocamente, per sentirsi necessari e significativi, valorizzati nel senso di appartenenza. Nel vivere i progetti la nostra équipe ha bisogno di sentire che la sua azione ha una ricaduta ed una incisività nell'altro, in primis nella persona che accompagniamo nella cura, poi negli altri interlocutori: le famiglie, gli scolari, il territorio.

L'accompagnamento al percorso di vita delle persone chiede duttilità ed elasticità, necessita di un rimettersi in gioco e ridefinirsi quotidianamente per rispondere al cambiare continuo di persone, età, bisogni, vissuti, desideri, proiezioni... necessita di un'équipe ed un servizio sempre in divenire nella sua stessa “Mission” (che per quanto venga riscritta periodicamente, sembra che altrettanto quotidianamente si trasformi!).

L'incontro tra le persone disabili del Centro Diurno ed i bambini della Scuola Primaria ha lasciato una traccia, un segno; lo scambio tra noi operatori e le insegnanti ha dato l'occasione di rigiocare i ruoli, di sentirci tutti parte di una società alla quale siamo indispensabili per potenziare la cura del capitale umano in senso lato: il nostro, quello dei bambini futuri cittadini adulti, quello della comunità alla quale apparteniamo, in uno sforzo e in uno slancio che riconferma tutti e che ci fa esistere non in sordina, bensì in modo significativo. Noi ci sentiamo occasione per gli altri. Noi ci sentiamo stimolati da quanto ci circonda. Insieme, noi costruiamo “teatri” nuovi, occasione per tutti, all'interno di comunità inclusive.

Riteniamo significativo dare voce ai protagonisti riportando alcuni pensieri degli Operatori dell'équipe⁵, emersi dalla verifica di questo decennale progetto e dall'esito dalla compilazione di un questionario interno che ha cercato di cogliere e fare sintesi di alcune riflessioni. Queste le tracce di riferimento:

“Secondo te:

C'è stata una evoluzione del progetto con la Scuola Primaria nel corso del tempo?

Qual è stato il ruolo giocato dalle persone con disabilità partecipanti al progetto e quale il ruolo giocato da te come operatore?

Qual è il significato del concetto “essere adulto” per una persona con disabilità? Il Servizio è riuscito a perseguire questo concetto attraverso questo progetto?

⁵ Nel corso di 12 anni ad oggi, il Progetto del CDPD “Medoacus” con la Scuola Primaria “U. Foscolo” ha visto coinvolti vari operatori che si sono susseguiti, alcuni dei quali ora non sono più in servizio. Attualmente l'équipe è composta da: Dr.ssa Lucia Baldi (Coordinatrice), Dr.ssa Elena Defina e Loretta Zarattin (Educatrici Professionali Animatrici), Resi Bertaggia, Sandra Castello, Manuela Di Curti, Luisa Favaro, Dino Masato, Tania Nardo, Valentina Polato, Eleonora Poletto, Monica Rizzi, Daniela Tassinari, Monica Zanellato, Catia Zanon (Operatori Socio-Sanitari).

Qual è stato il ruolo della dimensione ludica, del “giocare assieme” nello svolgimento del progetto?

Perché è importante che il Centro Diurno collabori con la Scuola e offra opportunità simili?

Che significato ha avuto per la tua vita professionale questa esperienza? Quali sono gli aspetti motivanti la tua adesione al progetto? C'è qualcosa che cambieresti? Se sì, cosa?

Pensieri in libertà.”

Quanto è emerso:

In questo progetto c'è stata la possibilità per i “ragazzi” del Centro Diurno di vivere un ruolo da “adulto”, che a seconda dei momenti diventava quello “del padrone di casa” nell'accoglienza dei bambini, “del maestro” nello spiegare le tecniche di lavoro, e anche del proporsi in termini di “amico” nel domandare ai bambini dei loro interessi nello sport nella musica ecc. Per questo per loro il progetto è stato motivo di orgoglio e soddisfazioneIl gioco da sempre favorisce l'incontro perché dà la possibilità di lasciarsi andare, di essere più spontanei, perciò la dimensione ludica è fondamentale nel dare al progetto un carattere gioioso e spontaneo favorendo così la possibilità di nuovi incontri e aiutando a superare barriere quali la timidezza o la paura....Ho sempre pensato che incontrare il mondo della disabilità attraverso momenti “protetti” aiuti un bambino a viverlo in serenità e senza paura. E se questo avviene da piccoli o in un contesto positivo rimane anche nel tempo un atteggiamento di apertura e di sensibilità verso tutto quello che nella vita si può incontrare di diverso e di nuovo. È per questo che credo sia importante questo tipo di collaborazione e queste opportunità che diventano quindi un momento forte di integrazione per tutti.

Luisa

Questo progetto ha avuto un approccio divertente, stimolante, un modo di stare insieme leggero e questo può favorire la relazione. ...Rapportarsi con dei bambini ha portati i “ragazzi” del Centro ad assumere una responsabilità, un ruolo da adulti verso le situazioni che si creavano. Ecco io credo che uno dei valori di questo progetto sia questo: dare un'occasione ai nostri ragazzi di sentirsi effettivamente adulti, percepirsi come persone mature. ...Di per sé il progetto è ben strutturato, il miglioramento è sempre possibile. L'ipotesi di apertura nelle scuole di grado superiore è a mio avviso di stimolo nella ricerca di nuove idee e nuovi orizzonti.

Monica

Credo che l'evoluzione di questo percorso sia soprattutto nell'interesse e consapevolezza da parte della scuola che questo progetto rappresenta un'occasione interessante

per i bambini, di crescita e presa d'atto che le persone disabili non sono da evitare, ma che si possono fare delle cose interessanti insieme. ...È molto importante, per alcuni il progetto è stato un "punto d'arrivo", desiderano essere adulti. Altri lo manifestano e lo affermano con dei comportamenti ben precisi.

Sandra

Il ruolo delle persone con disabilità è stato quello di accogliere i bambini e farli sentire a loro agio, insegnare e far esprimere la parte più bella che ognuno di noi possiede al fine di essere accettati, integrati nel gruppo e poter diventare nuovi amici. ...Il mio ruolo è stato quello di ricercare i modi per coinvolgere e rendere possibile l'integrazione e la socialità tra bambini e adulti disabili, insieme al gruppo operatori e agli educatori, trovando gli strumenti più adatti a coinvolgere il gruppo e facilitare così la collaborazione, rendendo partecipi e protagonisti proprio i ragazzi del nostro Centro. ...Il ruolo che il gioco ha rappresentato e ha figurato nel progetto con la scuola è una forma di comunicazione, di esperienza emotiva e di socializzazione. Il gioco è il modo migliore per essere autentici, spontanei e liberarsi dalle paure per sentirsi liberi e stare bene. Inoltre è il mezzo principale che il bambino utilizza nei rapporti con gli altri, quindi per questo penso che l'usare questo strumento sia stata un'ottima scelta. ...È importante che si collabori con la scuola per far capire cos'è la disabilità. Per dimostrare che poi, in fondo, ognuno di noi è "poco abile" in qualcosa; è importante riconoscere e imparare che siamo noi, adulti, con il nostro comportamento a isolare chi è considerato diverso da noi in base al concetto comune di persona standard. La disabilità non deve nascondersi: attraverso il contatto con l'esterno, ognuno deve ricercare i mezzi per migliorare l'accettazione e l'integrazione delle persone diversamente abili. ...Gli aspetti che mi motivano nel partecipare ancora al progetto con la scuola derivano soprattutto dalla soddisfazione nel vedere che, anche se solo per piccolo merito, sono riuscita a coinvolgere e a rendere partecipe emotivamente il gruppo. I bambini, ma anche alcuni dei nostri ragazzi-adulti, sono diventati sempre più coscienti del loro ruolo attraverso l'esperienza dei pensieri e delle emozioni più profonde e ciò mi spinge a continuare.

Valentina

L'operatore deve essere in grado di essere "animatore", essere in grado di favorire la relazione tra le "due entità"; quindi ogni iniziativa, sia pratica che teatrale, deve vederci in grado di farci autori come traduttori di un linguaggio che probabilmente può anche inizialmente non trovare riscontro ma che nel proseguo deve produrre dei risultati. ...È attraverso il gioco che possono decadere le diffidenze, è attraverso il "toccarsi" che si superano le barriere, anche culturali. Il gioco è il mezzo più semplice, più diretto, più efficace. ...Il Centro deve essere un servizio aperto, parte di una rete, parte di una presenza anche "culturale" del nostro territorio. In questo caso c'è una valenza civica, una dimensione educativa di accettazione della diversità che formiamo nella scuola elementare di Mira.

Dino

Il ruolo giocato dall'operatore è quello di supporto per i nostri ragazzi nell'attività proposta, stimolando e rafforzandolo le loro capacità. ...Io penso che per quasi tutti i nostri ragazzi o per la gravità della disabilità o per le proprie famiglie (che considerano i propri figli sempre bambini) non abbiano il concetto di "essere adulti". Nonostante tutto ciò, nell'ambito del nostro servizio l'obiettivo primario è quello di rafforzare la loro fiducia nelle proprie capacità, potenziando quelle che servono nei rapporti interpersonali, accrescendo in loro l'autostima di persone adulte. ...Le esperienze da me condivise hanno sicuramente rafforzato il mio bagaglio culturale e professionale, senza tralasciare il fattore umano, che molto spesso mi porta ad essere convinta che il nostro non può e non deve essere considerato solo un "lavoro". ... Non ho aspetti faticosi da dire, però a mio avviso l'attività può trovare nuovi stimoli coinvolgendo scuole di grado superiore, per incontri di teatro, socializzazione, integrazione, collaborazione e relazioni per consentire di proseguire questo percorso di incontri tra il nostro centro e l'esterno del servizio.

Daniela

Sono in servizio presso questo Centro Diurno solo da un paio d'anni. Dal racconto dei colleghi, ho potuto capire che agli inizi la collaborazione con delle classi elementari era stato un evento quasi pionieristico. La collaborazione nacque dalla buona volontà di maestri elementari e operatori del Centro Diurno. Volontà di far conoscere la diversità da parte degli uni e volontà di integrazione e di apertura nella società da parte degli altri. La collaborazione ha portato dei buoni frutti. Alla luce di quanto emerso, ritengo questa collaborazione come uno degli elementi tutt'ora fondamentali nella stesura della programmazione educativa del Centro Diurno anche perché investe in pieno uno dei principi della Mission stessa del centro.

Manuela

Queste sono alcune delle riflessioni emerse dai questionari: rappresentano e sintetizzano il pensiero di tutta l'équipe che periodicamente si confronta, verifica, progetta in base a obiettivi e motivazioni che si muovono negli anni, ma che si riconfermano nella sostanza, nella ricerca di occasioni di inclusione nella comunità.

4. Criticità

Nel lavoro sociale lo stress a cui il personale è inevitabilmente sottoposto rende tutti a rischio, nessuno è certamente esente dall'errore. Allora ci si interroga.

Come sostenere un'équipe nel percorso di rispetto e di cura dell'utente? Come monitorare e prevenire anche il "semplice" burnout? Come contrastare l'altra faccia

della medaglia della relazione di cura (l'eventuale usura logorante data dal sostenere delle persone con patologie gravi e croniche)? Come rinnovare la motivazione? Come stimolare l'entusiasmo e la creatività?

Bisogna prendersi cura del capitale umano.

In questo ambito viene a collocarsi il benessere dell'équipe: la necessità di dare risposta ai bisogni formativi, l'aggiornamento, la supervisione, il monitoraggio continuo e quotidiano, l'attenzione al benessere dell'organizzazione e degli operatori, affinché essi come tecnici riescano a continuare a fare un "sufficiente" lavoro di chiarimento e amplificazione al territorio rispetto a quali siano le reali possibilità di vita sociale dei soggetti più deboli e non sempre conosciuti, quali sono le persone disabili.

"Il lavoro sociale appartiene a tutti, e deve essere fatto bene perché è un diritto di tutti. Come un bosco, questo ambiente è fragile e va protetto, perché ci ha messo tempo a crescere e basterebbe poco a comprometterlo. Per tutelarlo non ci si può limitare a una manutenzione dell'esistente; bisogna aver cura di ciò che c'è, e immaginare il futuro recuperando una prospettiva di ampiezza e di lentezza che va oltre ciò che possiamo fare nell'immediato." (Paolini, 2012).

5. Le famiglie del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus". Le famiglie degli alunni della Scuola Primaria "U.Foscolo".

Un Progetto Educativo incide anche su alcuni interlocutori "indiretti": le famiglie.

Relativamente alle famiglie delle persone frequentanti il CDPD, è emerso nel tempo da parte loro un vissuto significativo, in quanto soggetti partecipi della vita del proprio familiare: si tratta di un sentimento forte, protettivo e orgoglioso, talvolta contrastante con vecchi sentimenti frustranti dovuti ad esperienze emarginanti o espulsive vissute nel passato (e sempre in agguato) anche all'interno dei percorsi scolastici dei propri figli.

Per dare un cenno al punto di vista e ai vissuti dei familiari delle persone frequentanti il Centro Diurno, riportiamo un estratto del testo condiviso da un genitore in occasione della Giornata "INCONTRO E RACCONTO" svoltasi il 28/05/2005: giornata di condivisione del primo Progetto sperimentale biennale 2003-2005 "Incontro":

Sono la mamma di un ragazzo che ha partecipato al Progetto "Incontro" organizzato dal Ceod (Centro Diurno) con la Scuola Elementare "U. Foscolo" di Mira. Parlo a nome di tutti i genitori perché condividiamo lo stesso pensiero.

Siamo felici oggi di trovarci qui a distanza di due anni dall'inizio del progetto e vedere assieme a tutti voi il frutto di questo grande operato che ha entusiasmato tutti quanti, in primis i nostri figli e di riflesso noi genitori ed anche gli operatori che li

hanno seguiti. Da questa stretta collaborazione tutti noi abbiamo potuto tastare con mano il bel rapporto di amicizia che si è instaurato tra i ragazzi del Ceod e gli alunni della scuola. Mio figlio, infatti, ogni volta che tornava a casa dopo aver lavorato (al martedì o al giovedì) con i suoi amici, dimostrava la gioia e l'entusiasmo di chi ha passato una giornata in allegria e la soddisfazione di aver insegnato a confezionare dei bellissimi lavori.

Proprio così, i nostri figli, dopo aver imparato loro stessi mettendoci tanto impegno a fare splendide candele, il *découpage* su scatole, lavorare con la carta macinata, fare delle simpatiche maschere con la carta pesta, degli oggetti con la pasta di sale e di maizena e le decorazioni sul vetro, si sono ritrovati ad insegnare tutto ciò ai loro piccoli amici, collaborando insieme come fossero colleghi. Naturalmente la soddisfazione e l'orgoglio che hanno provato in questo periodo sono indescrivibili. Poche sono le occasioni che danno la possibilità di avere degli allievi per amici e lavorare assieme con la voglia di aiutarsi reciprocamente per ottenere il miglior risultato.

È stata una bella sorpresa veder nascere questa amicizia, li abbiamo visti scherzare, giocare, raccontarsi delle cose, parlare insieme, spontanei, senza riserve, senza barriere o paura del nuovo, alla pari, un dare ed un avere reciproco, che fa crescere, gioire anche nell'anima e fa nascere senza accorgersi nuovi e bei sentimenti, verso l'amico, il fratello, il prossimo; fa nascere una società più buona, più solidale, dove ci si vuole bene e ci si rispetta. Siamo convinti che gli scopi di mettere nuove basi per l'integrazione del "diverso", una nuova cultura e conoscenza dell'handicap siano stati raggiunti.

Da tutti i discorsi e dai racconti dei nostri figli riguardo alla collaborazione con la scuola, si capisce che i ragazzi con la loro genuina e bella semplicità hanno superato le barriere della paura e dell'indifferenza del mondo dei grandi e si sono buttati appieno nel progetto, facendoci vedere che si può lavorare e stare assieme, senza paragonare chi è meglio o peggio, chi è più bravo o bello: non hanno trovato ostacoli, non esisteva il ragazzo antipatico o brutto, che non piace, non c'era la maglietta o il jeans di marca che li univa.

Il lavoro che è stato fatto è stato uno splendido strumento che fa capire che ogni persona ha tanto da dare agli altri e che si può vivere e lavorare splendidamente in amicizia. Ci fa sperare con ottimismo in un domani che offra sempre più aperture verso l'handicap. Sicuramente a tutti i nostri figli resterà un bellissimo e piacevole ricordo di questa esperienza, che porteranno sempre con loro.

Accanto a questo intervento, riportiamo anche quello di un genitore della Scuola Primaria, sempre della stessa giornata "INCONTRO E RACCONTO":

Queste poche righe che andrò a leggere non sono solo il frutto della mia esperienza, ma di tutti i genitori dei bambini che hanno partecipato al Progetto "Incontro" della Scuola "U. Foscolo". Mi rendo conto che in simili occasioni si corre il rischio di cadere nella retorica e nella banalità e mi sono per questo interrogata sul come farlo. Posso però assicurarvi che questi ringraziamenti sono sinceri e non mossi da un

semplice senso del dovere. Porto il ringraziamento dei genitori presenti per l'esperienza vissuta dai nostri figli-alunni, un'esperienza senza dubbio positiva per merito soprattutto della collaborazione, della sensibilità e della diplomazia dimostrata dai ragazzi e dagli operatori del Centro.

Tutto ciò ha fatto sì che i nostri bambini attendessero con ansia i giorni degli incontri ed una volta a casa si divulgassero in entusiastiche dimostrazioni su quanto accaduto durante la giornata. Dall'incontro scaturì una felicità, un miglioramento, una sensibilità, una più profonda presa di coscienza di sé e di quanto ci circonda.

Tutto ciò è avvenuto nei nostri figli e spero anche nei ragazzi del centro. Da questo scambio hanno tratto un reciproco accrescimento.

Concludendo, rinnovo il mio e soprattutto il nostro ringraziamento, con l'augurio che tali esperienze di maturazione e di conoscenza della vostra realtà possa essere ripetuta da tanti altri alunni.

Queste invece sono alcune delle riflessioni scritte dai genitori degli alunni rispondendo alla domanda aperta: *“Queste righe sono a sua disposizione se ha alcune considerazioni da fare in merito al progetto”* nel questionario distribuito prima e dopo l'esperienza fatta dai propri figli al Ceod-Centro Diurno.

Prima dell'esperienza:

Ritengo di primaria importanza educare i bambini a leggere al di là dell'apparenza. (Quest.13)...

Educare alla vita, a relazioni significative, andando oltre a stereotipi e paure date da ignoranza. (Quest.18)...

Credo che il far conoscere ai bambini un aspetto della realtà che la maggioranza può vedere solo “da lontano” sia sicuramente un grande arricchimento personale. Sono sicura che sia una grande opportunità per entrambe le parti. (Quest.78)...

La realtà non è come quella descritta e/o rappresentata dalla pubblicità; considerare che ogni persona è unica ed irripetibile, depositaria di diritti e portatrice di valori, che ogni diversità merita attenzione e arricchisce ogni persona che incontra, sono concetti che non vanno solo enunciati ma vissuti, offrendo esempi di testimonianza con comportamenti concreti quotidiani. (Quest.141) ...

Progetto altamente formativo per il bambino come persona e cittadino. (Quest.297)

...

Un altro mio figlio ha partecipato al Progetto “Medoacus” nel 2005/06 (spettacolo teatrale) ed ancora lo ricorda con piacere. È importante che i bambini conoscano le esigenze delle persone “diverse” da loro. Grazie. (Quest.319)...

Sarebbe bello che anche i genitori potessero condividere assieme ai propri figli questo tipo di progetto perché spesso sono proprio i genitori a non essere in grado di trasmettere la giusta sensibilità verso qualsiasi tipo di disabilità. (Quest.330)...

È un ottimo progetto che arricchisce e sensibilizza noi e i bambini sotto il profilo umano. Grazie. (Quest.373)

Dopo l'esperienza:

Sono molto favorevole ad esperienze come questa perché permettono ai bambini di crescere senza pregiudizi e conoscere l'altro per quello che è e non per quello che appare. (Quest.6) ...

Penso che questa esperienza abbia arricchito molto mio figlio. (Quest.7)...

Spero che in futuro mio figlio possa ripetere questa esperienza. (Quest.11)...

Questo progetto è utile perché nella nostra vita è possibile incontrare persone disabili e non sappiamo come comportarci o a volte si può avere paura di sbagliare. (Quest.17)...

Il progetto è stato davvero "arricchente" per mia figlia. L'ha colpita, fra le altre cose, la bravura di un'ospite del centro nel recitare e nel ricordare bene il testo di una recita fatta diversi anni prima, o anche la capacità di disegnare da parte di alcuni ospiti, o ancora la capacità comunicativa di alcune persone del centro, anche se differente da quella a cui è abituata. Esperienza senz'altro positiva. (Quest.28)...

Ritengo sia un progetto utile e molto importante per i nostri figli, sono stata molto contenta e orgogliosa nel vedere il mio bambino vivere questa esperienza con molta gioia e piacere, aspettava di andarci e ne ha ricevuto impressioni positive e si è divertito. Grazie agli operatori e agli insegnanti. (Quest.42)...

È un'iniziativa molto valida e sarebbe interessante potesse ripetersi anche nella scuola media, anche se mi rendo conto che non è semplice poter organizzare il tutto. (Quest.56) ...

Mio figlio non si è accorto in maniera considerevole della disabilità, ha definito i ragazzi con cui ha lavorato "come noi". (Quest.85)...

Mio figlio tornava a casa divertito e soddisfatto dopo ogni appuntamento al Ceod. Non l'ho mai sentito fare un commento negativo, al contrario, mi ha sempre raccontato positivamente dei suoi nuovi amici e della tecnica che ha imparato. Mi auguro che questa esperienza possa capitare a molti bambini anche nel futuro e che sopravviva alla tirata di cinghia che il Paese, ma soprattutto la scuola, sta subendo. (Quest.117)...

Siamo stati felicissimi di questo progetto perché per noi è importante che nostro figlio prenda confidenza con questa realtà e riesca, se ne avrà l'opportunità, ad instaurare un buon rapporto con tutte le persone anche con i disabili. Grazie! (Quest.151)...Ho avuto anche altri figli che hanno partecipato a questa iniziativa. Sono passati anni ed ancora oggi andrebbero ancora. Anche la bambina che ha partecipato quest'anno è stata molto contenta tanto che vorrebbe andare tutti i giorni da quanto le piace. (Quest.159)...

La bimba è stata entusiasta. Ha trovato che tutte le persone erano simpatiche (riferendosi agli utenti) e gentili gli operatori; interessante il lavoro svolto assieme e la soddisfazione per l'oggetto realizzato. Noi genitori ne siamo grati. (Quest.193)

...Ad ogni incontro mia figlia partecipava molto interessata e tutte le volte a casa ne parlava con molto entusiasmo. Questo progetto l'ha arricchita nello spirito e nel carattere. Grazie. (Quest.261)...

Lo ritengo un progetto valido perché arricchisce ogni bambino dal lato umano e lo

porta a conoscere altri aspetti della vita. (Quest.276)...

È stata un super esperienza per mio figlio perché ha potuto imparare cose nuove e si è divertito stando assieme agli altri e non ha per niente sottolineato delle persone diverse ma ha solo detto - ci andrei tutti i giorni perché mi piace tantissimo - è bello imparare a divertirsi con tutti. (Quest.283)...

Iniziativa altamente formativa, promuove solidarietà. (Quest.297)...

Credo sia molto importante far conoscere la diversità in tutti i suoi aspetti, così da arricchire il nostro modo di vivere comprendendo meglio noi stessi e gli altri. Spero ci siano ancora progetto così. (Quest.298)...

È stato un progetto molto importante sia per imparare cose nuove che come valore umano. (Quest.308)...

Sarebbe utile creare un momento "formativo" anche per e con i genitori - famiglie. (Quest.329)...

È stata un'esperienza positiva per mio figlio come lo è stato in passato per mia figlia. Hanno avuto modo di confrontarsi con persone un po' diverse ma sicuramente positive che hanno trasmesso un sapere "buono". Complimenti! (Quest.333)...Bellissima esperienza che ha sicuramente arricchito mio figlio. Mi ha già chiesto se un giorno possiamo passare a salutare i suoi nuovi amici. Grazie. (Quest.340)...

Interessante, educativo, formativo. (Quest.342)...

Riteniamo che possa esser utile estendere tali iniziative anche a tutto il nucleo familiare. (Quest.344) ...

In questi tempi in cui si dà grande importanza all'aspetto esteriore e all'efficienza fisica a tutti i costi, far entrare in contatto i bambini con persone che hanno difficoltà in questo senso è per loro un arricchimento morale. È da dire poi che l'affetto e l'ospitalità che questi ragazzi hanno dimostrato sono stati molto apprezzati, per lo meno da mia figlia, rendendola sensibile e coinvolgendola ad interessarsi a loro. Questi ragazzi "disabili" hanno dimostrato di avere molte cose da insegnare, e non solo da imparare. (Quest.366)...

Questa iniziativa è stata una cosa positiva per i bambini e anche per le famiglie che hanno potuto così conoscere questo ambiente. (Quest.378)...

È stata una esperienza bella per mia figlia. Parla sempre e volentieri di ciò che per lei è stato conoscere il CEOD. Le ha lasciato un arricchimento dentro impagabile. (Quest.383)

La relazione, l'incontro, l'esperienza con la Scuola Primaria è stata per ognuno una scoperta, una "rivelazione" personale, cercando ciascuno il suo modo, in funzione delle proprie paure e pregiudizi, delle proprie capacità ed aspettative, dei propri desideri e risorse. Un concerto non si realizza alla presenza di una singola nota, ma con la messa in evidenza delle differenze e delle assonanze, alla ricerca di un dialogo armonico fino a che le singole note si accordano e si concertano in un'opera.

Non ci sono a priori buone o cattive relazioni, ma sta ad ognuno la definizione di una loro sintesi, con tentativi, aggiustamenti e continue correzioni di rotta, facendo

attenzione che il filo del Gomitolo, delle relazioni, resti saldo senza spezzarsi, per creare sempre nuove reti e nuovi intrecci inclusivi.

Bibliografia

Dalla Valle M. (1990), *Due filoni illustri nei laboratori dell'Educatore Animatore: teatro di figura, gioco e giocattolo*, in Pinna G. e Dalla Valle M. "Introduzione alle tecniche di animazione" Venezia, Ed. Agfol.

De Rossi M. (2006), *Mettersi in gioco e giocare a scuola*, Lecce, Ed. Pensa Multimedia.

Demetrio D. (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci.

Devereux G. (2007), *Saggi di etnopsichiatria generale*, Roma - Armando Editore.

Gallimberti U. (1999), *Enciclopedia di psicologia*, Torino, Garzanti.

Moioli L. (2006), *Disabilità ed età adulta*, in Medeghini R. (a cura di), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*, Milano, Franco Angeli.

Oliverio Ferraris A. (2002), *La ricerca dell'identità. Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*, Firenze, Giunti.

Paolini M. (2012), *Memoria, responsabilità, passione*, in Paolini M. e Signori M. "Taccuino di lavoro" Pisa, Einaudi.

Perissinotto L. (1992), *Una storia di parole, parole come storia*, in AA VV "A come Luna", Padova, Ed. Grafiche T.P.

Pinna G. (1990), *Tecniche di animazione per l'Educatore Animatore. Significati e implicazioni*, in Pinna G. e Dalla Valle M. "Introduzione alle tecniche di animazione" Venezia, Ed. Agfol.

Centro diurno e Scuola: un dialogo generativo

di RENATA SCURRIA¹

Le persone disabili non si sentono coinvolte dalla società.

Lo dimostrano i tanti disabili adulti che non riescono a svolgere la loro professione.

In Francia, con la legge 2005 sull'Uguaglianza dei diritti e delle opportunità, la partecipazione e la cittadinanza delle persone con disabilità, si è cercato di abbattere le barriere e offrire possibilità di impiego e coinvolgimento dei disabili.

Questa può essere la strada giusta?

Le leggi a favore dei disabili sono indubbiamente utili, perché migliorano materialmente la qualità della vita dei disabili.

Tuttavia gli interventi legislativi si occupano solo di aspetti materiali della vita dei disabili, non affrontando il vero problema culturale riguardo alla disabilità: l'integrazione del disabile nella società.

Spesso a scuola o nel settore lavorativo la diversità viene vissuta come causa di disagio e intralcio, nonostante l'esistenza di leggi adeguate.

Le barriere che ancora oggi permangono sono quelle mentali.

Se da una parte lo Stato interviene "imponendo" leggi specifiche, dall'altra la società non è ancora pronta ad accettarle del tutto e a metterle in atto spontaneamente.

La persona "abile" deve abituarsi a dividere il proprio spazio e la propria aria con chi abile non è; non deve temere di sedersi al suo fianco e di parlargli, magari

¹ Insegnante Istituto Comprensivo Mira 1, Referente del Progetto Educativo svolto in collaborazione con il Centro Diurno.

intorno a una tavola imbandita o dinanzi ad un meraviglioso tramonto, perché le idee, i sentimenti e l'energia di ogni individuo non sono soggetti a limiti e risiedono in ogni essere umano.

Soltanto dopo aver superato concretamente e radicalmente il problema dell'integrazione si potrà parlare di una reale svolta culturale.

Insieme alle leggi, quindi, è necessario che scendano in campo la scuola, i mass media e la sensibilità di quelle famiglie che, avendo preso coscienza dell'importanza del loro ruolo educativo, formino figli più consapevoli.

Loredana Giuffrida (DisabiliAbili)

1. Scuola e disabilità: una svolta culturale

L'attuale interpretazione della componente formativa del processo di istruzione ha superato un concetto di superficiale trasmissione di saperi, per uniformarsi ad una logica di vera partecipazione allo sviluppo della personalità del bambino, realizzando un percorso costruttivo che consenta la strutturazione di una persona in grado dare un efficace contributo alla società del futuro.

Nella disamina delle varie componenti degli aspetti di tale processo, è da considerare di particolare rilevanza il dato relativo al coinvolgimento nella vita sociale odierna della realtà della disabilità che, attualmente, le stime più recenti valutano pari al 6,7% della popolazione totale, cioè 4,1 milioni di persone.

Tale percentuale è destinata a salire ed entro il 2040 giungerà al 10,7%, pari a circa 6,7 milioni di individui.²

Milioni di persone che hanno pieno diritto di partecipare al tessuto sociale con le loro potenzialità.

In considerazione pertanto dell'opportunità di sviluppare sin dall'età della Scuola Primaria una precisa individuazione e consapevolezza anche degli aspetti positivi della diversità, si è ritenuto opportuno sperimentare la possibilità di offrire un percorso formativo basato sul confronto interpersonale tra il bambino e questa realtà sociale, avvalendosi delle disponibilità del bambino stesso al recepimento di conoscenze senza infrastrutture, con l'obiettivo di sostenere anche il processo di inclusione nella società delle persone con diversa abilità (Avon, 2005).

È infatti da considerare che l'obiettivo dell'inclusione delle persone con disabilità in tutti gli ambiti della vita sociale è attualmente di fatto alla base delle norme contenute nella Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, recentemente diventata legge dello Stato italiano (*Legge n. 18, 3 Marzo 2009*) e pertanto ha piena dignità per poter essere considerato anche uno degli elementi del processo formativo in ambito di istruzione (Bozzuffi, 2006).

² Istituto Nazionale di Statistica (2009), *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale..*

L'inclusione è infatti il concetto che prevale nei documenti internazionali più recenti e, a differenza degli aspetti di inserimento e di integrazione, esprime la logica che la persona con disabilità debba venir considerata cittadino a pieno titolo e quindi titolare di diritti come tutti gli altri.

Obiettivo dell'iniziativa messa in atto è quindi quello di far percepire al bambino che la persona con disabilità debba entrare a tutti gli effetti nella comunità con pieni poteri ed abbia il diritto di partecipare anch'essa alle scelte di vita.

L'iniziativa si prefigge pertanto, mediante un percorso di confronto diretto delle proprie reciproche realtà, il raggiungimento della consapevolezza che le persone con disabilità non siano "ospiti nella società", ma parte integrante della stessa.

Al tempo stesso, di particolare importanza risulta il raggiungimento di un principio di accettazione da parte del bambino della realtà della disabilità, quale espressione di aspetti di sensibilità e di capacità differenti, con piena consapevolezza della possibilità di collaborazione e condivisione anche di esperienze lavorative.

Ciò anche all'ulteriore fine di consentire una rivalutazione da parte dei bambini normodotati del rapporto con i compagni di classe con disabilità, tramite un percorso di rielaborazione degli aspetti positivi di convivenza, in considerazione della presa di coscienza delle potenzialità della realtà delle persone diversamente abili.

2. Le logiche di un progetto scolastico di inclusione

A partire dall'anno scolastico 2003/2004 è stata pertanto intrapresa la sperimentazione del Progetto "Incontro", esitata dopo dieci anni in un'iniziativa tuttora in corso ed attualmente alla undicesima edizione, (Progetto di Ricerca "I.N.C.O.N.T.R.I.: Insieme Noi Costruiamo Orizzonti Nuovi, Teatro di Realtà Inclusive), basata sulla possibilità di valutare, insieme al Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) dell'ULSS 13, la strutturazione di un'esperienza di laboratori creativo-espressivi, finalizzati alla condivisione di percorsi comuni di approfondimento di tecniche espressivo-manipolative tra gli Ospiti del centro e i bambini della Scuola Primaria «Ugo Foscolo» di Mira.

L'ipotesi partiva dal presupposto che dall'occasione del "fare insieme", dal pretesto dell'imparare a costruire semplici oggetti che facilitassero l'incontro, potesse derivare una rivalutazione della diversità, come conseguenza della condivisione di obiettivi ed esperienze comuni.

Il metodo proposto prevedeva pertanto una collaborazione tra una selezione di utenti del Centro e i bambini frequentanti le Classi Quinte della Scuola, basata mediamente su un incontro settimanale, per un periodo della durata di circa due mesi per singola Classe, che consentisse sia una conoscenza che un'integrazione reciproca.

Il percorso, pur partendo da punti di vista, bisogni e necessità, risorse ed aspettative diversificate, mirava a portare a riscoprirsi vicendevolmente persone con caratteristiche diverse, ma con la stessa capacità umana, con la stessa affettività e voglia di stare insieme, pur riconoscendo ad ognuno un proprio carattere, una specifica personalità, ma la comune intenzione di condividere le proprie capacità.

La scelta di un coinvolgimento dei bambini di età compresa tra i dieci ed undici anni è stata definita, nella fase progettuale, dopo un confronto con rappresentanti degli Insegnanti, dei Genitori e degli Operatori del Centro, basandosi sulle specifiche competenze ma, in particolare, mediante un percorso di analisi ed approfondimento della percezione della realtà della diversità da parte degli stessi, quale espressione del vissuto e interiorità della situazione.

Di particolare interesse è stato infatti rilevare, sia nel corso di questo primo confronto che nelle successive edizioni, una certa disparità di atteggiamento e di partecipazione al problema tra i Genitori dei bambini, con evidenti diversità comportamentali in funzione dell'eventuale presenza o meno di esperienze, in atto o pregresse, con il mondo della disabilità.

La costanza però dell'interesse per l'iniziativa e per le ricadute sulla futura realtà sociale dei bambini è sempre stata riconosciuta trasversalmente, di anno in anno, dando piena conferma all'opportunità di intraprendere e quindi di continuare l'iniziativa.

Sempre ai fini della decisione, tra Genitori ed Insegnanti, sull'età dei bambini da avviare all'esperienza, le valutazioni intercorse hanno consentito di individuare questa fascia di età (dieci-undici anni) in considerazione della maggior disponibilità alla collaborazione ed alla partecipazione al rapporto interpersonale, con in media aspetti di comunicatività più elaborata, degli alunni delle Classi Quinte, in conseguenza di una maggior maturità nel modo di rapportarsi con gli altri.

Infine, è stato tenuto in opportuna considerazione l'aspetto di minor impressionabilità, ipotizzabile per quest'età dei bambini, nell'approccio anche con realtà di disabilità fisiche complesse, con cui era prevedibile anche un contatto estemporaneo nella frequentazione del Centro, e che invece avrebbe potuto costituire elemento di criticità per età inferiori.

Dal punto di vista organizzativo, il Progetto è stato quindi presentato nell'Autunno del 2003 alla Dirigente Scolastica da un'Insegnante della Scuola, in collaborazione con il Referente del CDPD e, a seguito dell'approvazione dello stesso, si è proceduto alla nomina dell'Insegnante stessa in qualità di Referente per la Scuola, con pieno mandato organizzativo, per consentire un efficace coordinamento tra i due Enti.

Successivamente si è proceduto alla presentazione del Progetto in Consiglio di Interclasse, alla presenza degli Insegnanti dell'Istituto e dei Rappresentanti dei Genitori, per l'approvazione definitiva.

A seguito dell'approvazione ottenuta anche in tale ambito, è stata pertanto presentata richiesta di finanziamento al Comune di Mira, per quanto di competenza, dall'allora denominato «Circolo Scolastico Mira 1».

Tale finanziamento è stato quindi deliberato dal Comune di Mira in considerazione della validità riconosciuta all'iniziativa; contestualmente, la Direzione dei Servizi Sociali dell'ULSS 13 procedeva all'approvazione del Progetto in relazione alla partecipazione del CDPD.

Infine, si è provveduto a presentare ufficialmente il Progetto ai Genitori delle Classi coinvolte, per riceverne la piena adesione e rilevare eventuali particolari situazioni di soggettive difficoltà che potessero richiedere adeguamenti personalizzati dell'iniziativa. Tale confronto è risultato molto interessante, anche nei vari anni successivi di attuazione dell'iniziativa, soprattutto in funzione della valutazione della variabilità delle psicodinamiche coinvolte, verificate sia nel corso di un primo incontro plenario che in occasione di singoli colloqui con il Genitori coinvolti.

Gli aspetti critici più frequentemente evidenziatisi sono risultati un iniziale ed prevedibile atteggiamento di esitazione da parte di alcuni Genitori, soprattutto in riferimento alla possibilità di difficoltà relazionali tra i propri figli e una realtà spesso caratterizzata anche da reali difficoltà fisiche complesse, con il dubbio pertanto di ricadute in ambito di coinvolgimento emotivo negativo.

Le perplessità in merito al problema sono state risolte nella conferma, da parte degli Operatori del Centro ai Genitori, della consapevolezza della particolarità della situazione e pertanto dell'estrema attenzione che sarebbe stata riposta nell'individuazione degli Ospiti coinvolti nell'iniziativa, e comunque in pieno coordinamento con le Insegnanti delle classi coinvolte, per un'opportuna considerazione, in base alla loro conoscenza ed esperienza, anche delle realtà psicologiche dei bambini partecipanti.

È stata allo stesso tempo costantemente e pienamente accettata, da tutti i Genitori, la logica dell'opportunità di consentire ai bambini un reale momento partecipativo ad un mondo in fase di piena integrazione con la realtà sociale moderna, e quindi la possibilità di garantire loro l'acquisizione di un'assoluta naturalezza nei rapporti sia attuali che futuri con la realtà della disabilità e, conseguentemente, l'obiettivo del pieno riconoscimento della pariteticità sociale anche di soggetti diversamente abili, quale assoluta espressione formativa aggiuntiva nello stesso ambito scolastico.

Di particolare rilievo è stata anzi la sensazione, percepita e riferita da tutti gli Insegnanti coinvolti nei vari anni scolastici, di un evidente interesse spontaneo da parte dei Genitori per gli scopi e gli obiettivi dell'iniziativa.

L'analisi di tale aspetto tra i Colleghi ne ha fatto rilevare, a seguito di alcune considerazioni recepite dai Genitori, una possibile motivazione nelle precedenti esperienze di confronto con la realtà della disabilità, vissute dai figli sin dalla frequenza della scuola materna.

In occasione di questa fase organizzativa è stato sottoposto ai Genitori, da parte degli Operatori del Centro, per ogni anno di attuazione del Progetto, un questionario di ingresso per la rilevazione della situazione partecipativa iniziale, sia relativa agli aspetti conoscitivi del problema della disabilità che al coinvolgimento emotivo.

Allo stesso tempo si è proceduto ad una fase informativa e formativa rivolta agli Insegnanti coinvolti, attuata in collaborazione tra la Referente Scolastica del Progetto e quella del Centro, mirante al pieno confronto tra gli stessi sulle metodologie, sugli obiettivi e sugli aspetti organizzativi previsti per l'iniziativa.

Anche questo momento di confronto tra Colleghi si è sempre rivelato di particolare utilità, soprattutto ai fini di un coinvolgimento reale ed efficace delle diverse personalità sulla piena condivisione degli obiettivi formativi rivolti ai propri alunni nella partecipazione al Progetto, essendo impostato su una discussione partecipativa sia alle logiche che agli aspetti organizzativi del Progetto stesso.

Inoltre, è da sottolineare il fatto che, nel corso di questi confronti, ne sia emersa anche un'evidente efficacia ai fini di un contestuale e spontaneo, ma altrettanto opportuno, supporto psicologico per gli stessi Insegnanti coinvolti.

La possibilità infatti di una franca discussione, anche sugli aspetti emotivi di partecipazione, ha consentito non solo di pianificare e risolvere gli eventuali dubbi emozionali, ma anche di prendere piena coscienza della effettiva necessità, da parte di un Insegnante moderno e veramente coinvolto negli aspetti formativi degli alunni affidatigli, di affrontare e confrontarsi con questo aspetto evolutivo della realtà sociale, anche a titolo personale (Avon, 2005).

Gli aspetti organizzativi, partecipativi e deliberativi sinora descritti sono stati sistematicamente replicati per tutti gli undici anni di attivazione del Progetto, per quanto di competenza dell'Istituto Scolastico, dell'ULSS 13 e del Comune di Mira, con una sempre più efficace standardizzazione degli stessi, sotto il coordinamento dell'Insegnante Referente che, dall'anno scolastico 2003-04, è stata confermata per tutte le edizioni successive.

È decisamente molto indicativo rilevare che, ad ogni edizione successiva, si è manifestata una partecipazione emotiva sempre più coinvolgente, sia da parte degli Insegnanti interessati da più edizioni, sia dei Genitori partecipanti anche per cicli successivi con altri figli.

Dal punto di vista meramente organizzativo, l'accesso al Centro ha richiesto la pianificazione ed approvazione, per ogni anno, di un sistema di trasporti tramite i mezzi messi a disposizione dal Centro stesso su autorizzazione dell'ULSS 13.

A tal fine si è provveduto pertanto a recepire le previste autorizzazioni per le uscite didattiche da parte dei singoli Genitori e, contestualmente, anche per la registrazione di resoconti audiovideo della esperienze e della loro possibile elaborazione.

3. Le fasi operative del Progetto

Nel Gennaio del 2004 è pertanto iniziata la frequentazione del CDPD da parte dei bambini, dopo la definizione di un programma di attività che, per quell'edizione sperimentale, prevedeva l'esecuzione di tecniche espressivo-manipolative in collaborazione con gli ospiti del Centro.

La collaborazione alla produzione di manufatti, caratterizzata dall'attiva e vicendevole partecipazione, in piena condivisione di esperienze e di risoluzione di problematiche pur di ridotto livello tecnico, ha consentito un'immediata sintonia tra i bambini e gli Ospiti, esitata non solo in una sinergia di intenti ed in una piena partecipazione reciproca, ma anche in una vera forma di sintonia delle relazioni, arricchite da aspetti di effettiva amicizia.

L'evidenza di una tale evoluzione del rapporto è stata successivamente recepita anche nel corso di intercorrenti iniziative, quali la partecipazione da parte dei bambini alla annuale festa del Centro e, a loro volta, degli Ospiti, ai saggi organizzati per la chiusura dell'anno scolastico, che hanno potuto dimostrare come il rapporto creatosi tra i vari partecipanti abbia di fatto travalicato l'obiettivo dell'inclusione della diversità nell'ambito sociale, giungendo spesso a vera relazione affettiva tra i singoli soggetti.

Anche nel corso delle periodiche riunioni di coordinamento e di valutazione dell'iniziativa, organizzate tra le Insegnanti coinvolte, è emersa la percezione di una reale evoluzione psicodinamica dei rapporti osservati tra i partecipanti.

In particolare è stata sistematicamente notata una modifica dell'atteggiamento di coinvolgimento affettivo da parte dei bambini, sfociata, al termine del periodo di collaborazione, in una completa accettazione reciproca, evidenziabile dall'estrema naturalezza e pariteticità di ruoli nelle attività.

Sempre nel corso dell'iniziativa si è provveduto a recepire anche da parte dei Genitori indicazioni sugli aspetti di coinvolgimento psicologico percepiti dei bambini, sia in occasione delle periodiche riunioni di Classe che nel corso dei colloqui personali.

In occasione di questi confronti periodici è stato possibile verificare un costante incremento di ritorni positivi riferiti dai Genitori in merito alla partecipazione dei propri figli al Progetto, soprattutto evidenziati dall'entusiasmo espresso dai bambini nei racconti del vissuto e dell'evoluzione dei rapporti con i nuovi amici.

È stato anche di particolare interesse recepire, da parte di più Insegnanti, l'affermazione di una testimonianza spontanea di alcuni Genitori relativa al riscontro di un personale processo di maturazione nei confronti del problema della disabilità, a seguito della partecipazione alle esperienze riferite dai propri figli.

Nel corso degli anni successivi si è provveduto a numerose variazioni del programma delle attività previste per il Progetto, alternando vari tipi di espressività e

di progettualità creativo-manipolative, spaziando in numerosi ambiti di produzione e con una notevole variabilità di materiali utilizzati, ma sempre nella piena logica di «imparare-facendo» e, soprattutto, di interscambio di abilità e di collaborazione operativa.

Di particolare rilievo, a questo riguardo, è risultata l'effettiva professionalità degli Operatori ed Educatori del Centro, in relazione ad una notevole capacità sia organizzativa che produttiva, oltretutto caratterizzata da una creatività originale e da una competenza, su tecniche e materiali, decisamente considerevole.

Ciò ha consentito di poter intraprendere percorsi che hanno spaziato, in particolare, in esperienze multietniche: dalle tecniche di colorazione a batik di tessuti per la produzione di indumenti, dalla costruzione di tepee e di ambientazioni indiane, alla produzione di suppellettili in vari materiali (legno, pasta di sale, creta ecc.).

Molto interessante è risultato, anche dal punto di vista di coinvolgimento personale per il rafforzamento dell'identità, l'esperienza di realizzazione di maschere in cartapesta, ottenute da calchi di gesso acquisiti dalla fisionomia degli stessi bambini.

Ulteriore riscontro della valutazione positiva dell'iniziativa si è avuto anche in occasione delle mostre delle produzioni, organizzate al termine degli anni scolastici presso il CDPD, caratterizzate dalla partecipazione totalitaria dei Genitori e dall'effettiva completa soddisfazione espressa dagli stessi.

In occasione di queste manifestazioni si sono potute constatare situazioni di intensa emotività, che hanno coinvolto genitori, operatori, persone disabili e alunni.

Indubbiamente, il maggior riscontro di efficacia e di coinvolgimento è stato ottenuto nelle due annualità che hanno visto l'organizzazione, all'interno del Progetto, di uno spettacolo teatrale che è andato in scena presso il Teatro dei Leoni a Mira.

È stato pienamente confermato, nel corso di queste esperienze, come il teatro, grazie agli aspetti interattivi di utilizzo di linguaggi diversi (verbale, non verbale, mimico, gestuale, iconico, musicale, coreico, ecc.) si configuri come prezioso strumento formativo, multidisciplinare e interdisciplinare, insostituibile strumento di attivazione simbolico-semiotica, emotiva, dinamico-relazionale, culturale ed interculturale anche nell'ambito dell'istruzione primaria (Oliva, 1999).

È infatti da considerare che la logica del teatro didattico non si riferisce solamente al momento finale della rappresentazione e al coinvolgimento dovuto agli aspetti di emotività connessi, bensì alla complessità del percorso e delle attività che conducono alla rappresentazione delle realtà previste dalla scenografia.

In quest'ottica il teatro diventa strumento pedagogico trasversale a tutti i linguaggi e le discipline curriculari dei modelli scolastici organizzativi (Salati, Zappa, 2011).

Anche nelle progettualità teatrali si è confermata la collaborazione tra tutte le figure coinvolte, nelle varie fasi di lavoro (progettuale, organizzativa, strutturale e produttiva), con aspetti di assoluta pariteticità che hanno contraddistinto processi particolarmente complessi come l'allestimento delle scenografie, dei costumi, del supporto musicale, nonché negli aspetti di vera comunicazione teatrale.

In particolare, l'attività teatrale ha consentito di evidenziare come, nell'ambito della produzione di una tale esperienza, gli aspetti identitari e le modalità relazionali del singolo individuo siano un fattore decisivo che incide sia nella definizione o nella caratterizzazione di un personaggio, che nel supporto tecnico al risultato comune dello spettacolo.

Tutto questo indipendentemente dal grado di abilità del singolo soggetto, in quanto è emerso che nelle differenze di carattere o di atteggiamento dei singoli bambini potevano esser recepite potenzialità di efficacia, altrettanto utili e paritetiche, per la partecipazione alla trama narrativa o piuttosto al supporto logistico allo spettacolo.

In riferimento a tale specifico aspetto, è da sottolineare come sia stata esplicitata da vari Insegnanti una valutazione positiva riguardo all'atteggiamento rilevato nella partecipazione all'iniziativa teatrale da parte di bambini con disturbi del comportamento noti.

In particolare, è stato rilevato come bambini che in Classe presentavano situazioni di disagio, caratterizzate da difficoltà relazionali, trasgressione o poca osservanza delle regole, manifestavano invece comportamenti decisamente più consoni e collaborativi nel corso di queste attività laboratoriali.

Gli stessi Insegnanti hanno più volte fatto notare come bambini con tali aspetti di difficoltà, spesso, nell'interpretazione dei personaggi, ottenevano un'inattesa efficacia espressiva ai fini della caratterizzazione dei ruoli, con evidente consolidamento dell'autostima.

Anche la partecipazione degli Ospiti del Centro si è rivelata motivo di sorpresa da parte dei bambini per le potenzialità espressive e partecipative dimostrate.

È stato possibile constatare con i bambini come negli aspetti della «diversità» possano sussistere caratterizzazioni della realtà assolutamente efficaci e singolari, spesso addirittura con potenzialità espressive decisamente superiori a quelle di una persona normodotata, a pieno sostegno della logica del Progetto e a conferma del pieno diritto della difficoltà ad essere percepita come sfaccettatura di una realtà sociale comune.

Le due edizioni dedicate al teatro hanno di fatto costituito la massima espressione delle potenzialità del Progetto, anche in relazione al coinvolgimento dei Genitori; soprattutto, è stato confermato il concetto che chi recita a teatro non è solo l'attore, ma anche lo spettatore che «vive» l'esperienza della rappresentazione non come artificio, ma come realtà (Salati, Zappa, 2011).

In tal senso è stato recepito un coinvolgimento globale e, al tempo stesso, è emersa un'effettiva conferma del fatto che il valore pedagogico del teatro possa senz'altro essere inteso anche al di là delle stesse forme comunicative che lo producono, aspetto di indubbio interesse anche per lo stesso Corpo Insegnante.

Fare Teatro a scuola significa infatti realizzare una concreta «metodologia» interdisciplinare che attiva i processi simbolici del discente e potenzia e sviluppa la molteplicità interattiva delle competenze e delle abilità connesse sia con la comunicazione «globale» sia con il pensiero (Salati, Zappa, 2011).

4. Revisione di qualità dell'iniziativa

L'evoluzione del Progetto e l'efficacia del metodo sono state sistematicamente valutate nel corso di ogni singolo anno tramite specifiche verifiche di qualità, sia a livello dei bambini che degli Insegnanti coinvolti.

In relazione all'aspetto della ricaduta affettivo/psicologica sui bambini, sono risultate di particolare interesse, anche per gli Insegnanti, le annuali analisi effettuate dagli Educatori del Centro, miranti a cogliere le modificazioni degli atteggiamenti dei bambini nel confronto con la realtà della disabilità.

Il metodo utilizzato è consistito nella somministrazione di un questionario di accesso, costituito da alcune domande basate sull'esposizione di situazioni descrittive (stati d'animo, considerazioni e giudizi relativi alla persona disabile) e da una richiesta di illustrazione dell'immagine della persona disabile, e di un'analoga indagine, basata sulla compilazione degli stessi format, al termine dell'esperienza.

Tramite la verifica di alcuni aspetti – sia semantici che iconografici, quali l'evoluzione della descrizione del concetto di differente abilità e il riscontro di simboli positivi nei disegni (ad. es.: le variazioni delle espressioni dei volti rappresentati, la modifica dell'ambiente rappresentato tramite l'inserimento dell'immagine del sole, aspetti di affettività tra i partecipanti, ecc.) – i risultati ottenuti hanno consentito di individuare nell'esperienza progettuale un'occasione relazionale positiva. Inoltre, tali risultati valutativi sono stati sistematicamente sottoposti all'attenzione di tutti gli Insegnanti coinvolti, con specifici riferimenti alle modifiche percepibili negli atteggiamenti riscontrati nei loro alunni.

Anche gli Insegnanti hanno proceduto ad una sistematica e periodica analisi dell'evolversi della situazione già in corso d'opera, mediante la somministrazione di elaborati che sollecitavano gli alunni a descrivere l'esperienza, con l'intento di cogliere gli aspetti positivi di evoluzione dei rapporti interpersonali e, eventualmente, situazioni di disagio o di difficoltà, magari non esplicitate direttamente all'Insegnante.

Ciò ha comportato una modalità innovativa di confronto tra gli Insegnanti anche nell'ambito dei coordinamenti periodici di Classe, a seguito dell'introduzione di temi indubbiamente insoliti rispetto agli argomenti dibattuti usualmente in tali occasioni, proprio in considerazione della particolarità dei contenuti del Progetto.

Gli esiti delle verifiche fatte con gli alunni, il confronto con i Genitori e tra Insegnanti sono stati il fulcro dell'annuale valutazione del progetto che l'Insegnante Referente inviava alla Direzione Didattica dell'Istituto; valutazione contraddistinta da un bilancio sempre positivo dell'esperienza.

Al termine del decimo anno di realizzazione del Progetto, è stata proposta dall'Insegnante Referente del Progetto e concordata con gli Educatori del CDPD un'indagine conoscitiva rivolta specificamente agli Insegnanti coinvolti nelle precedenti edi-

zioni, per comprendere l'efficacia dell'esperienza e mettere a fuoco le caratteristiche organizzative e metodologiche.

La somministrazione di un questionario strutturato ha coinvolto quindici insegnanti che avevano avuto modo di partecipare almeno due volte al progetto.

Lo strumento di rilevazione risultava composto da dodici domande a risposta multipla che esploravano vari aspetti dell'esperienza:

- coerenza tra risultati ed aspettative;
- l'organizzazione del progetto;
- i riscontri ricevuti dagli alunni e dai Genitori, sia in fase di presentazione che di valutazione finale dell'esperienza.

Relativamente a un primo quesito relativo alle impressioni di partenza in merito al Progetto, 10 (66%) insegnanti hanno manifestato una piena convinzione sull'efficacia della proposta, mentre i restanti 5 insegnanti (33%) hanno indicato un senso di curiosità rispetto al progetto che si apprestavano a vivere.

Tuttavia, nessuno dei rispondenti ha rivelato dubbi o perplessità sulla proposta.

I quesiti (tre domande) sugli aspetti organizzativi hanno dimostrato il pieno convincimento da parte dei Colleghi per ognuno dei fattori considerati:

- modalità gestionali e di coinvolgimento attuate;
- valutazione sul supporto logistico (organizzazione oraria, trasferimenti, puntualità, materiali);
- adeguatezza delle strutture messe a disposizione dal Centro;
- accoglienza dimostrata dagli Operatori.

Per tutte le quattro voci i giudizi si sono attesati su valori ottimali.

Al quesito sui riscontri percepiti dai Genitori – all'atto della prima presentazione del Progetto nelle rispettive Classi – la maggior parte delle valutazioni è stata espressa con i termini "curiosità" ed "interesse": in un solo caso è stato indicato il termine proposto "entusiasmo" e, sempre in un solo caso, sono state scelte le opzioni "scarso convincimento sull'efficacia" e "perplessità".

La valutazione dell'efficacia partecipativa percepita dai propri alunni era indagata tramite cinque quesiti.

Un primo quesito si soffermava sulle attese relazionali e richiedeva di esprimere le sensazioni rilevate all'atto della presentazione del Progetto: il riscontro è stato di un 53% di "curiosità" (8 rispondenti), un 27% di "interesse" (4 risposte) e un 20% di "timori" (3 risposte).

Tutti gli Insegnanti hanno indicato come "attiva/collaborativa" la modalità di partecipazione degli alunni all'iniziativa, rispondendo alla domanda dedicata; sempre unanimemente positiva è stata la risposta alla terza domanda, relativa alla valutazione sul riscontro di crescita personale dell'esperienza vissuta, da parte dei bambini.

Quanto al quesito sull'efficacia dell'iniziativa, relativamente ad un possibile contributo alla capacità di relazionarsi con la realtà della disabilità, la totalità degli inter-

vistati si è detta pienamente d'accordo sulla piena positività del Progetto.

Di particolare interesse, dal punto di vista educativo e didattico, risultava la quinta domanda che mirava a cogliere il coinvolgimento di alunni che, nelle tradizionali attività scolastiche, avevano manifestato problematiche relazionali.

Il 33% (5 risposte) degli Insegnanti ha colto un cambiamento di atteggiamento, in termini positivi, in questi bambini.

In particolare, i rispondenti sottolineano "...maggior apertura alle relazioni nuove e spesso maggior autostima nel mettersi in gioco", ed evoluzione di aspetti di diffidenza/rifiuto verso collaborazione spontanea e piena partecipazione.

Oltre che a quanto già esposto in precedenza per le esperienze teatrali, questo aspetto di efficacia è stato confermato dagli Insegnanti anche nei casi di coinvolgimento in attività creativo-manipolative, con evidente particolare soddisfazione da parte degli stessi per tale tipo di risultato.

Tale riscontro è divenuto spesso motivo di attento confronto durante i coordinamenti tra docenti, che hanno colto nel Progetto un'opportunità per questi alunni di sperimentare differenti modalità relazionali con aspetti di influenza positiva anche nelle dinamiche tra pari a scuola: in particolare, è stata notata l'assiduità del cambiamento comportamentale verificato nei bambini oggetto dell'osservazione, aspetto che ha aggiunto nuovo valore al Progetto stesso, per i suoi ritorni indiretti sul clima in classe.

Gli ultimi due quesiti proposti miravano ad ottenere una valutazione didattico educativo da parte degli Insegnanti sull'iniziativa: si è riscontrata una sistematicità di giudizio in termini di efficacia della stessa, quale indispensabile opportunità per l'offerta formativa per una Scuola moderna.

Non da ultimo, importante è stata la conferma di un ulteriore riscontro, riconosciuto da tutti i docenti coinvolti, di un'effettiva maturazione e crescita personale, oltre ad un arricchimento culturale di particolare valenza anche affettiva, avvertiti, nella partecipazione al Progetto, dagli stessi Insegnanti.

Anche alla luce dei positivi risultati emersi da questa indagine, si è deciso il prosieguo dell'iniziativa anche per l'Anno scolastico 2014-15, nella quale sono state coinvolte quattro Classi Quinte per un totale di altri novantadue bambini.

È innegabile come la decennale esperienza abbia contribuito a formare oltre cinquecento bambini del Comune di Mira al rispetto, alla partecipazione e al coinvolgimento con la realtà della disabilità, vissuta attraverso dinamiche sociali improntate alla reciprocità, e come spazio di scambio di abilità e conoscenze, nonché di effettiva amicizia.

La migliore testimonianza sulla bontà della progettualità tra Scuola e CDPD e della positività dell'incontro tra alunni e adulti con disabilità, non può che essere

comunque sancita dalle testimonianze spontanee di alcuni alunni, raccolte occasionalmente dagli Insegnanti.

Ne è un esempio il pensiero riportato qui sotto, scritto da un alunno su un bigliettino e indirizzato ai “nuovi amici”.

E questa annotazione si fa simbolo dell’efficacia e della complessità di valutazione che solo i bambini, con la loro sincerità, possono manifestare:

“Siete degli amici simpatici, ma siete anche dei bravi maestri: ci avete insegnato che la vita sta in un sorriso, anche nei momenti difficili.”

Bibliografia

Avon A. (2005), *A scuola con l’handicap*, Napoli, Tecnodid.

Bosio P., Menegoi Buzzi I. (2005), *Scuola e diversità in Europa*, Milano, Franco Angeli.

Bozzuffi V., (2006), *Psicologia dell’integrazione sociale. La vita della persona con disabilità in una società plurale*, Milano, Franco Angeli

Istituto Nazionale di Statistica (2009), *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*.

Nocera S. (2001), *Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento, Erickson.

Oliva G. (1999), *Il teatro nella scuola*, Milano, LED.

Salati E. M. e Zappa C. (2011), *La pedagogia della maschera. Educazione alla teatralità nella scuola*, Arona, XY.IT Editore.

Sezione 4:
riflessioni pedagogiche per una cultura inclusiva

Ben-essere nell'incontro: orizzonti educativi per l'inclusione

di ELISABETTA GHEDIN¹

1. Perché il focus sul ben-essere?

Nonostante la diversità di contesti in cui il concetto di ben-essere viene messo in evidenza, in ciascuno di essi tale dimensione emerge per gli aspetti che valorizza. La prima qualità è espressamente positiva e fa riferimento al ben di cui la parola ben-essere è composta che fa pensare, chi può non desiderarlo? Naturalmente tale posizione si colloca esattamente in antitesi con numerosi approcci politici che, nella costruzione delle azioni che li caratterizzano, hanno assunto come focus di attenzione il negativo: povertà, esclusione sociale, *dis*-funzionamento sociale e così via. Questo cambiamento di prospettiva potrebbe sembrare banale dal momento che gli approcci politici tradizionali hanno sviluppato strategie di azione orientate a superare le negatività che essi identificano. Tuttavia, lo spostamento di attenzione verso la valorizzazione della dimensione positiva della vita degli individui, e quindi il ben-essere piuttosto che il mal-essere, può ricoprire maggiore importanza di quanto non sembri per una serie di ragioni. Innanzitutto il ben-essere offre un'aspirazione inclusiva, in quanto mette d'accordo tutti, e offre la possibilità per tutti insieme di impegnarsi verso un obiettivo positivo comune che non crea discriminazioni. Un'altra ragione fondamentale che orienta alla valorizzazione del ben-essere riguarda la prospettiva

¹ Ricercatrice, Dipartimento FISSPA, Università di Padova.

olistica che esso contiene. A livello personale infatti promette di connettere mente, corpo e spirito, superando le divisioni tipiche della comprensione modernista post-illuminista della persona. In termini politici questa visione rifiuta la scomposizione delle vite delle persone in riferimento ad aree di specializzazione professionale. Da questo punto di vista, tale visione si orienta sullo sviluppo di altri approcci, in particolare lo sviluppo di sistemi di qualità della vita nello sviluppo internazionale e di team integrati e inter-professionali nel lavoro sociale. In linea con questi obiettivi ci si orienta sugli stessi attori del cambiamento per valorizzare le forze piuttosto che i bisogni, e per riconoscere la molteplicità e integrità delle vite delle persone forgiate in un complesso mix di priorità, strategie, influenze, attività.

Questo porta alla terza promessa chiave del ben-essere e cioè il fatto che sia centrato sulla persona e sulle sue priorità e prospettive. L'aspetto più importante è lo spostamento dalle misure esterne, oggettive di ben-essere verso la considerazione delle percezioni e delle esperienze soggettive di vita delle persone. Ad un livello più semplice significa che si passa dagli indicatori familiari e oggettivi di reddito, nutrizione, aspettative di vita a considerare la dimensione soggettiva di come gli individui si sentono circa la loro salute o il loro status economico (White, 2008, Diener, 1984).

2. La concettualizzazione del ben-essere

Per molte persone, il riferimento al ben-essere non è solo a quella che viene considerata la "buona vita" ma è al "vivere una buona vita". In questa accezione si potrebbe fare riferimento al *flourishing* così come viene inteso da M. Nussbaum come una vita che fiorisce in tutte le sue potenzialità indicando le molteplici possibilità attraverso le quali ogni persona può realizzarsi (2000). Con il riferimento ad essa significa includere nelle percezioni soggettive anche una dimensione collettiva: si riflettono non solo preferenze individuali, ma valori costruiti in senso più ampio in particolare facendo riferimento ad una comprensione condivisa di come è fatto il mondo e di come dovrebbe essere. Inoltre tale visione del ben-essere include in sé anche una dimensione morale, in riferimento a sentimenti per trovare il proprio posto nel mondo, ed essa è criticamente associata al come si è in relazione con gli altri. E la valorizzazione della prossimità (così come viene definita da Canevaro, Biggeri e Bellanca, 2011) emerge ad esempio nell'importanza di un buon matrimonio, supporto in età anziana, connessioni politiche (Devine, 2008; Camfield et al., 2009). La dimensione relazionale del ben-essere viene spiegata in due modi. Il primo è più riferito alla dimensione pubblica, "rispetto" che si riferisce sia all'essere trattato in modo giusto da parte degli altri, e sia al proprio onore personale. La seconda ha una sfaccettatura più intima: "felicità" è associata con relazioni affettive armoniose. Inoltre esiste un'altra

importante caratteristica del ben-essere: la sua radice in un particolare luogo sociale e culturale. Infatti quando si fa riferimento alle questioni soggettive di valore e ideali, le risposte differiranno in base al contesto. Proprio in questa direzione il riferimento all'oggettività è difficile da giustificare se il concetto di ben-essere deve essere centrato sulla persona, dal momento che tutti gli individui vedono e parlano facendo riferimento ad un particolare punto di vista e nessuno ha una visione universale (Ghedin, 2009). Questo è in stretta relazione con l'affermazione che le visioni del ben-essere sono socialmente e culturalmente costruite. In questa direzione significa che non esiste una realtà oggettiva, fuori dalla cultura o dalla società che può essere opposta alle percezioni soggettive, collegate alla cultura delle circostanze in cui vivono le persone. Piuttosto sono la cultura e la società che definiscono cosa può essere considerato come oggettivo, i limiti di ciò che può essere considerato come possibile o probabile (Nussbaum, 2010). Naturalmente permane l'importanza dell'ambiente fisico o esterno nella determinazione del ben-essere; il ben-essere materiale e gli standard di vita sono chiaramente fondamentali per creare e costruire qualsiasi nozione di benessere (Sen, 1999). Piuttosto, è necessario affermare che le necessità materiali, sociali e culturali devono essere comprese come intrinsecamente collegate. In riferimento al contesto di discussione e alle priorità degli attori coinvolti, nella pratica l'importanza relativa di queste dimensioni cambierà nel corso del tempo. Una dimensione che è particolarmente collegata al ben-essere riguarda le aspirazioni e in particolare "la capacità (o *capability*) di aspirare" (Appadurai, 2004). Quindi il "soggettivo" significa molto di più che una selezione casuale di percezioni o preferenze individuali. In realtà queste percezioni sono viste come costitutive della cultura e del modo di vedere il mondo, che al contrario struttura il materiale e il relazionale attraverso una cascata di associazioni che le rende attraenti e ne designa alcune come pressanti da realizzare rispetto ad altre (e si parla allora di funzionamenti, *functionings*, A. Sen). Il ben-essere comprende infatti la soddisfazione delle proprie esigenze e aspirazioni e anche il conseguimento di funzionamenti (*functionings*), uno di questi potrebbe essere una relazione affettiva e intima) che variano in relazione alla cultura di riferimento. Di conseguenza diversi gruppi o categorie di persone anche con il ruolo di cittadini hanno possibilità di accedere in modo diverso alle opportunità create da parte del sistema culturale, e implica anche una qualità diversa di accesso al ben-essere da parte di questi gruppi di cittadini attraverso un allargamento o una restrizione delle opportunità (*capabilities*) di identificare e conseguire i funzionamenti in ambito educativo, professionale, sociale e personale. In questo caso allora viene portata in primo piano la relazione tra ben-essere del singolo e sviluppo della collettività. Infatti l'interdipendenza tra individuo e sistema culturale è un dato inequivocabile e strutturale alla natura umana. Gli esseri umani cercano continuamente di attribuire senso e significato agli eventi, ai comportamenti, agli stati interni e alle intenzioni sociali e tale significato è funzionale alle nostre categorie e valori di riferimento che sono

culturalmente costruiti. Inoltre, in quanto esseri viventi, tendiamo alla complessità (Semeraro, 1999a; Semeraro 1999b; Ghedin, 2004) da un punto di vista biologico, psicologico e sociale. L'individuo nasce infatti con un corredo genetico e nel corso della vita costruisce il suo corredo culturale attraverso l'acquisizione di informazioni e la creazione di relazioni con l'ambiente esterno. Da un punto di vista psicologico seleziona, acquisisce e integra le informazioni ambientali che incontra continuamente nel corso della sua vita. Il ben-essere soggettivo infatti è connesso con le attività e le scelte che ciascuno di noi compie ogni giorno (Camfield, 2009). Da un punto di vista educativo per promuovere il ben-essere delle persone in modo efficace ed efficiente, è necessario focalizzarsi sulle loro potenzialità e sulle opportunità che essi hanno di realizzare i propri funzionamenti. Da un punto di vista sociale diventa fondamentale analizzare ciò che è possibile, desiderabile e significativo per il singolo e per la comunità, perché questa attenzione permette di far emergere risorse, punti di forza, processi di crescita e strategie di implementazione delle abilità e capacità in una prospettiva ampia, che non scinda lo sviluppo individuale dall'empowerment sociale, il ben-essere del singolo dalla generatività della cultura e delle culture, in un'ottica complessa.

3. Il valore dell'incontro per promuovere ben-essere

L'importanza della relazione nella definizione di ben-essere e il collegamento con la dimensione della promozione di politiche orientate a sviluppare il ben-essere, fa propendere verso una visione di ben-essere come aspirazione da perseguire anche a livello di collettività, piuttosto che solo ed esclusivamente individualmente. Il ben-essere può essere più facilmente compreso come un processo e il contesto familiare del ben-essere non è a livello di individuo ma di comunità: il ben-essere accade in relazione. Al suo meglio, un progetto collettivo, così com'è il progetto che qui viene presentato, per aumentare il ben-essere può quindi esso stesso diventare il mezzo attraverso cui il ben-essere può essere sperimentato (idem con il concetto di inclusione, tendere verso). In questo modo sarebbe possibile vedere il "ben-essere della comunità" come la somma, o la media, dei livelli di ben-essere degli individui che vi appartengono. Il secondo sarebbe di considerare il ben-essere come qualcosa che è inerente alla comunità come collettività. I due approcci sono chiaramente collegati – il ben-essere della comunità difficilmente potrebbe essere alto se tutti i suoi membri si trovassero in gravi condizioni di precarietà. Tuttavia perseguire il ben-essere individuale e poi dirigersi verso quello collettivo, oppure partire dalla ricerca del ben-essere collettivo e poi orientarsi a quello dei singoli, fa la differenza. In linea con la centralità data alle relazioni diventa tuttavia importante considerare quali possano essere le dimensioni

per un “progetto di ben-essere di comunità” dove collettivo è considerato essere più che semplicemente la somma delle sue parti. Perseguire un progetto di ben-essere a livello di comunità, non è solamente avere il giusto quadro analitico di riferimento, ma anche focalizzarsi sulla via per perseguirlo. Centrale a questo proposito è la promessa del ben-essere centrato sulla persona. Questo significa che il progetto dovrebbe essere perseguito in un modo che massimizzi la partecipazione e l'appartenenza delle persone della comunità stessa. Questo riguarda tutti gli stadi del progetto: dalla definizione di cosa significa ben-essere, all'identificazione e individuazione delle priorità dei bisogni e obiettivi del ben-essere, alla determinazione dei passaggi e delle attività attraverso cui è possibile perseguirli, al decidere gli indicatori di successo, al valutare le conseguenze di ben-essere. La chiave per tutto questo riguarda le relazioni che sono stabilite tra il processo, sia tra i membri della comunità e tra essi e ogni componente esterna facilitante. Tali relazioni dovrebbero essere fondate sul mutuo rispetto, un'apertura all'ascolto, la riflessione ed essere sfidanti (Tomlinson, 2006), oltre ad una condivisione nella partecipazione con una visione a fare cose immaginative e divertenti. Infine non dovrebbe essere dimenticata la promessa olistica del ben-essere. Attraverso il processo è importante prestare attenzione e lavorare per ottenere le connessioni tra dimensioni soggettiva, materiale e relazionale del ben-essere pur riconoscendo che alcune di essere inevitabilmente prenderanno la forma di tensioni e compromessi tra esse. Questa attenzione particolare al ben-essere concepito come positiva relazione con e nella comunità diviene prioritaria anche in ambiti che per eccellenza considerano il ben-essere con un'attenzione particolare alla dimensione materiale e produttiva. Zamagni afferma che assumono particolare rilievo, anche in ambito economico, le relazioni interpersonali: mentre in queste ultime, l'identità dei soggetti coinvolti è costitutiva della relazione stessa, (Zamagni, 2006) le interazioni sociali possono essere anonime e impersonali. Inoltre, mentre l'interazione sociale ha natura strumentale – ogni volta che entro in un rapporto di scambio è ovvio che stabilisco una relazione con qualcuno, ma questi è solamente strumento per il mio fine – la relazione interpersonale guarda alla potenza del “tra”, come categoria primordiale della realtà umana. Che l'uomo sia un animale sociale è affermazione che nessuno ha mai posto in dubbio. Ma la socialità della natura umana, intesa come orientamento positivo verso altri esseri umani, è altra cosa. Come insegna Aristotele, l'asserto: “l'uomo nasce per vivere con gli altri” si regge su due elementi, entrambi essenziali: la propensione alla “compagnia” con i simili e l'utilità che l'uomo trae dalla convivenza con altri. Il primo è un elemento che riguarda la dimensione espressiva del soggetto; il secondo elemento appartiene invece alla sfera razionale, cioè alla sua capacità di calcolo. Viviamo nella società della conoscenza, una comunità da cui strutture sociali ed economiche devono essere capaci di trarre insegnamento e vantaggio per evitare lo spreco di risorse umane qualificate. Un'evoluzione che voglia essere virtuosa della

società della conoscenza richiede pertanto un'azione volta ad innalzare il capitale umano ed a qualificare strutture sociali ed economiche in cui gli individui agiscono.

In questa ottica “si tratta di assumere la relazione come insieme di interazioni tra individuo ed individui, fra individuo e contesti e tra questi e contesti più allargati: ciò significa che le attività educative, e non solo, possono essere interpretate non come atti singoli, isolati, ma azioni che sono connesse ad altre. Diventa qui di fondamentale importanza assumere il concetto di “ecologia” quale luogo di scambi e di relazioni, interrogandosi sulle possibilità che le istituzioni e i contesti offrono per la loro costruzione” (Medeghini & Fornasa, 2011, 18).

La relazione viene concepita come qualcosa che connette, e fa sì che si considerino nei pensieri, negli atteggiamenti e negli atti educativi, oltre all'intenzionalità, alla consapevolezza e ai significati di chi intende promuovere l'azione, anche quelli delle persone alle quali l'azione si rivolge, provocando una reciproca influenza tra le parti. Ecco allora che la dinamicità dell'insieme (contesti come classe, scuola, gruppo...) si attiva a partire dalle diversità delle singole componenti e dallo stesso insieme. La circolarità delle interazioni rende l'insieme modificabile nella sua struttura di relazioni e apre la strada alla possibilità del cambiamento (Medeghini & Fornasa, 2011).

La regola fondamentale del lavoro sociale di rete, quindi come afferma Paolini, è che si lavora insieme ad altre persone: sempre, anche quando non è facile e anche quando proprio non va. Tutti conoscono questa regola ma le relazioni interpersonali tra le persone chiamate a con-dividere il lavoro non sono sempre semplici e se quel “lavoro” è rivolto a un volto, un corpo, un nome, gli esiti possono essere pesanti: perché la qualità della vita e la qualità dei progetti non possono essere separate dalla qualità delle relazioni tra le persone che se ne occupano e dal loro individuale star-bene (Paolini, 2015, p. 13).

Pensiamo alle persone in situazione di disabilità; quando crescono e vanno a scuola, quando sono adulti e poi invecchiano, necessitano di altri in grado di tessere buone relazioni e di mantenerle efficienti: è una competenza che si acquisisce e che va aggiornata, confrontando la propria esperienza con quella di altri e costruendo ambienti ambìti, desiderati, mediante un agire che non può essere compreso in un approccio attento solo alla presentazione, un agire che non è dato dalla somma delle prestazioni ma dall'inter-azione tra ciò che si fa, come lo si fa, chi fa e il perenne domandarsi perché si fa (M. Paolini, 2015, p. 16). Il motto scaturito dalla Dichiarazione di Madrid del 2002 “Niente su di noi senza di noi” è una buona sintesi di questo approccio fondato sul rispetto e sul coinvolgimento attivo, per valorizzare l'incontro come occasione per conoscere. L'incontro come punto da cui partire per costruire insieme, con-tessere, produrre contesti. Quando discutiamo della felicità assume grande importanza il come ci relazioniamo con coloro che stanno intorno a noi famiglia, amici, insegnanti, colleghi, compagni. Credo che se facciamo uno sforzo particolare

per coltivare buoni rapporti con gli altri, se siamo impegnati a conoscerli e a portare le nostre buone qualità di base, la differenza sarà molto forte e di segno positivo.

Rimangono allora una serie di domande: è lecito cercare il ben-essere sul versante della felicità pubblica, del fare insieme, dell'essere insieme, del progettare ed agire insieme? E poi, che ruolo svolge l'educazione in questo processo?

4. Educare al ben-essere sociale

Per cercare di rispondere a questo interrogativo proviamo a fare riferimento al pensiero di G.H. Mead il quale a partire dalla riflessione sul processo sociale afferma che "l'organizzazione delle risposte sociali rende possibile all'individuo di sollecitare in se stesso, non solo una risposta singola dell'altro, ma per così dire, la risposta della comunità nella sua totalità. Questo è ciò che fa conseguire all'individuo quella che noi definiamo "mente". Fare qualcosa ora significa dare una certa risposta organizzata; e se il soggetto ha in se stesso questa risposta egli possiede ciò che definiamo "mente". Noi ci affidiamo a questa risposta attraverso i simboli che hanno la funzione di mezzi attraverso i quali tali funzioni sono sollecitate" (Mead, p. 355). Se pensiamo al progetto che verrà qui illustrato, usare termini come "inclusione", "partecipazione", "famiglia", significa mettere in evidenza il significato che essi hanno. Ora questi significati si basano su certe risposte. Una persona che ha in se stessa la risposta universale della comunità nei confronti di ciò che fa, ha in questo senso la mente della comunità. Mead afferma che lo sviluppo mentale dell'individuo consiste nell'assumere queste risposte organizzate con le reciproche relazioni che in esse sono implicate.

Mead afferma anche che ciò che suggerisce alla persona che cosa si debba fare in una specifica situazione, è la capacità di porsi al posto degli altri. Tale capacità dà all'uomo ciò che viene definito il suo carattere come membro della comunità; la sua cittadinanza, da un punto di vista politico; la sua qualifica di membro di qualsiasi altro dei diversi punti di vista sotto i quali egli appartiene alla comunità. Ciò lo rende una parte della comunità, ed egli si riconosce come suo membro, proprio perché assume l'atteggiamento di coloro che sono implicati in essa, e controlla la sua stessa condotta nei termini degli atteggiamenti comuni (Mead, p. 358). È quanto afferma anche Canevaro a proposito dei concetti di simpatia ed empatia: "La simpatia è un sentimento che dovrebbe essere istintivo, legato essenzialmente alla sfera emotiva spontanea, fatte salve le eccezioni più o meno numerose, in cui qualcuno lo rende strumentale (fare il simpatico e usare la simpatia per...). L'empatia intreccia elementi emotivi ed elementi cognitivi. Chiede di collocarsi nel mondo affettivo dell'altro, e di reagire, ipoteticamente e non solo, in maniera adatta ai suoi – dell'altro – sentimenti.

Inoltre secondo Canevaro questo richiede che la persona sia in grado di riconoscere l'originalità dell'altro, sia in grado di immaginare soluzioni socialmente adatte all'altro, a partire dalle proprie conoscenze acquisite e dalla propria creatività in modo da attivare adattamenti e mediatori a favore del progetto dell'altro che va oltre l'interesse per il proprio. Mentre la simpatia dovrebbe, salvo manipolazioni e strumentalizzazioni, essere spontanea e di conseguenza non oggetto di apprendimento (è però evidente che nasce in condizioni appropriate), l'empatia può essere frutto di un percorso formativo, si può apprendere cioè ad essere protesi verso la cura dell'altro.

Questa visione caratterizzava anche il pensiero di J. Dewey a proposito di cosa fosse l'educazione, il quale nel *Il mio credo pedagogico* afferma:

“Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando le sue attitudini, esercitando le sue idee e risvegliando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'uomo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare.

La sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano ad agire come membro di un'unità, ad uscire dalla sua originaria angustia fatta di azione e sentimento, e a pensare a se stesso dal punto di vista del ben-essere del gruppo del quale fa parte.” (J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, p. 15).

A questo proposito Dewey afferma anche quale sia allora il ruolo dell'educazione che avviene nella scuola, intesa come istituzione sociale. “L'educazione è un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro”. E proprio per questo allora la scuola dovrebbe rappresentare l'esperienza di vita attuale e reale per il bambino, condotta a casa, nel vicinato e nel campo giochi. Tutto questo perché la scuola è impegnata non solo nell'educazione degli individui, ma nella formazione della loro giusta vita sociale. Mediante l'educazione infatti, la società può formulare i suoi scopi, organizzare i suoi mezzi e le sue risorse, e plasmarsi con maggior definizione ed economia nella direzione in cui desidera muoversi (Dewey, ...). Il pensiero di Dewey dimostra una particolare affinità con quello di Rabindranath Tagore². Entrambi sono

² In un periodo storico in cui in tutta l'Europa stavano nascendo le così dette “Scuole nuove” con metodi pedagogici alternativi a quelli tradizionali, le scuole di Tagore sono il prodotto di questo spirito di cambiamento. Le “Scuole nuove” rimandano al concetto di scuola attiva, termine che fa riferimento ad un periodo della storia della pedagogia della prima metà del Novecento con metodi educativi orientati a fare degli alunni soggetti attivi del proprio apprendimento e della propria formazione. In questo particolare periodo storico, l'educazione viene concepita nei termini di uno sviluppo pieno, cognitivo, affettivo e sociale.

spiriti affini nella loro insistenza sull'importanza cruciale di una pedagogia che anima ed attiva, la cui eredità sembra oggi profondamente minacciata. Rabindranath Tagore è stato poeta, prosatore, drammaturgo e filosofo indiano che si accostò ai problemi educativi in particolare con l'obiettivo di svolgere la propria attività a vantaggio dei giovani e degli oppressi. Per perseguire questo fine fonda in India la sua scuola Santiniketan, per promuovere l'attività educativa in favore del suo popolo. Diventerà poi successivamente una università internazionale "Visva – Baharati" ancora oggi presente in India. I lasciti di Tagore contribuiscono a definire la missione che è la responsabilità dell'educazione: 'edificio nella mente degli esseri umani' un ordine del mondo che potrebbe rendere compatibili le esigenze urgenti della universale e quelle del particolare. Se è vero che il 21° secolo è stato chiamato la "società della conoscenza", al tempo di internet e dei suoi strumenti, siamo tutti virtualmente autori, titolari e beneficiari di accumulo più formidabile di conoscenza messi a disposizione per gli esseri umani in tutta la storia del genere umano. La distinzione fatta da Montaigne tra "une tête bien faite" e "une tête bien pleine" è ancora applicabile oggi per distinguere il contenuto dall'uso che se ne fa, esercitando una capacità critica, in un momento in cui formalmente l'istruzione, a scuola o all'università, non è più l'unico terreno di formazione, lontano da esso. Per Tagore, il bisogno di educazione trascende le particolarità e viene considerato un passaporto per l'inclusione sociale, l'integrazione economica e il dialogo culturale.

Tagore credeva che tutti i problemi sociali e individuali, come la povertà, la discordia religiosa e la disunione, avrebbero trovato la loro soluzione a partire dall'educazione. Per Tagore la natura dell'uomo presenta due aspetti: l'individuale e il sociale, e tra essi non c'è frattura. L'uomo, mentre come singolo tende a svilupparsi in essere individuale completo, nel suo aspetto sociale tende a realizzare una completezza sociale, nella quale egli sia parte autonoma di un complesso organismo. Dal modo di unione con gli altri, dipende sia la crescita individuale, sia quella sociale. La soluzione del problema sociale sta nel realizzare l'unità conservando le individualità e le loro differenze: si possono unire soltanto coloro che sono diversi. Prima condizione essenziale perché l'educazione sia efficace è la creazione di un ambiente di apprendimento fatto di relazioni e il più possibile naturale, sano, aperto e promotore di attività creative, ricche di partecipazione e collaborazione. Ciò che sostiene Tagore è che i bambini apprendono mediante la "dispersione della mente" (Tagore, 1975, p. XIV) con i "sensi pienamente attivi e avidi". In questo modo è possibile generare interesse che rappresenta un obiettivo dell'educazione e che può essere perseguito attraverso un apprendimento che porta con sé l'inatteso per meravigliare il bambino, la sorpresa della riuscita e il carattere dell'improvvisazione.

I rapporti sociali dipendono dal modo come consideriamo il mondo, cioè se da noi separato, quindi nostro strumento di potere, o in unione con i nostri simili, da cui scaturisca un sentimento teso al ben-essere della società e realizzatore di una pro-

fonda libertà (Tagore, 1975). Tagore promosse concretamente l'educazione al benessere sociale favorendo l'accettazione di un reciproca responsabilità sociale. Questo valore venne promosso attraverso il "servizio sociale" che secondo Tagore richiede l'esercizio di tutte le facoltà individuali *a beneficio* degli altri. Proprio per questo venivano evitati tutti i compartimenti stagni tra le varie parti della comunità, veniva promossa la circolazione delle idee tra tutti e diventava attivo il valore della collaborazione tra persone.

Ecco, questo progetto ha avuto il merito di promuovere il valore dell'incontro tra persone diverse, che hanno aspirazioni diverse, che parlano linguaggi diversi, e nella strada percorsa ha costruito opportunità per offrire una visione positiva delle diversità attraverso la sperimentazione di sensazioni ed emozioni positive che fanno crescere l'immaginare altre cose possibili e un atteggiamento positivo. Come afferma anche il sociocostruttivismo, i saperi costruiti dagli esseri umani circa il loro modo di vivere insieme, non riflettono soltanto le loro relazioni attuali, ma possono anche indicare delle possibilità di trasformazione che si verificano nello spazio dell'incontro con l'altro (Doise, p. 95).

A questo proposito Medeghini et al. (2013) sostengono che "l'esperienza scolastica nel suo *incontro* con la diversità, ha per diversi anni rappresentato un esempio avanzato di un modello integrativo a livello internazionale: ne sono esempio il superamento delle scuole speciali, l'integrazione degli alunni con disabilità, la ricerca di un'organizzazione scolastica adeguata con il supporto di risorse e dell'insegnante specializzato, pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all'interno della classe" (p. 13). Tuttavia, come riportano alcune recenti ricerche (Medeghini, 2005, Associazione TreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana, 2011; Canevaro et al., 2011; Palumbo e Tremoloso, 2011) tale esperienza ha perso progressivamente il carattere innovativo originale e le possibilità di un cambiamento sostanziale della scuola. Come afferma M. Paolini, l'inclusione è un processo delicato e complesso da costruire e ri-costruire ogni giorno, un meccanismo non lineare che si realizza attraverso le piccole cose che vengono fatte, si consolida nelle relazioni degli altri, delle persone che appartengono all'ambiente e che risentono di ciò che si fa (Paolini, 2015, p. 33).

Il tentativo di riflessione sul progetto qui avviato nasce quindi dall'offerta di una risposta a questi esiti e allo sfondo che li ispira, con l'intento di sottolineare che la proposta che si realizza con il progetto qui proposto potrebbe contribuire a promuovere la valorizzazione delle differenze e un ambiente di apprendimento flessibile e creativo oltre che orientare alla promozione di quel ben-essere che si realizza nello spazio della collettività. La proposta individuata, infatti, può essere considerata come una opportunità di crescere in un contesto in cui gli attori coinvolti possono percepire che le differenze diventano un valore e una risorsa da cui promuovere il benessere per tutti. Vivere in una "comunità così aperta" (inclusiva e includente) implica

allora non solo che ogni persona ha il diritto di partecipare allo sviluppo dei suoi contesti e nello specifico di quelli educativi, ma implica anche che i sistemi educativi stessi siano sviluppati per rispondere alle diversità in modo da attribuire pari diritti e valori a tutti i bambini, i giovani e le loro famiglie e agli adulti che lavorano con loro (Santi, Ghedin, 2012). In tale prospettiva, nelle Linee guida per il Curricolo 2012 si afferma che alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi e aspirazioni. La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire «il pieno sviluppo della persona umana» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012). In altre parole, i sistemi educativi dovrebbero mirare ad espandere le reali opportunità (possibili funzionamenti) dei bambini e degli adolescenti per promuovere il funzionamento attuale e futuro. In una prospettiva sistemica, l'opportunità offerta di fare esperienza di collaborazione, equità, valorizzazione delle differenze, rispetto per gli altri, sollecita gli attori direttamente coinvolti (studenti e docenti, persone in situazione di disabilità oltre che la scuola tutta, l'Associazione) a promuovere questi atteggiamenti nella comunità più ampia verso la diffusione di culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002). Questi principi sono affermati in un articolo della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). In particolare all'articolo 26 "Abilitazione e riabilitazione" si afferma che gli "Stati Parti adottano misure efficaci e ed adeguate, in particolare facendo riferimento a forme di mutuo sostegno, al fine di permettere alle persone con disabilità di ottenere e conservare la massima autonomia, e le piene facoltà fisiche, mentali, sociali e professionali, ed il pieno inserimento e partecipazione in tutti gli ambiti della vita". I progetti realizzati in questa direzione dovrebbero favorire l'abilitazione e la riabilitazione delle persone in situazione di disabilità anche nel settore dell'istruzione in modo da facilitare la partecipazione e l'integrazione nella comunità e in tutti gli aspetti della società per le persone in situazione di disabilità. Tali azioni sono orientate a promuovere la cultura delle diversità e a favorire politiche volte alla non-discriminazione e alle eguali opportunità e all'inclusione sociale. In questo modo le organizzazioni delle persone con disabilità e le loro famiglie diventano più consapevoli, incoraggiando l'empowerment e la partecipazione attiva a tutti i livelli nella società, in modo che ciascuno possa diventare più consapevole dei propri diritti umani e civili e affermi il loro rispetto (Barbutto et al. 2011).

Come afferma Canevaro in “Scuola inclusiva e mondo più giusto” (2013): “occorre partire dal basso. Partire dal basso significa incontrare le persone, assumersi delle responsabilità e accompagnare e quindi avere la possibilità di fornire all’istituzione le necessità di interpretare le regole secondo le nuove necessità. Questo è uno sviluppo democratico che esige da parte del singolo cittadino quella che si chiama una cittadinanza attiva. È una autonomia in cui *auto nomos* sta a indicare che io sono garante delle mie leggi che stanno nel quadro delle leggi di una società. Una società che ha bisogno di avere dei vincoli di appartenenza e di saperli interpretare secondo le necessità attuali e aperte al futuro” (Canevaro, 2013, p. 115).

Riferimenti bibliografici

Appadurai A. (2004), The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In V. Rao and M. Walton, ed. *Culture and Public Action*, Stanford, Stanford University Press, pp. 59-84.

AssociazioneTreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas Italiana (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

Barbuto R., Biggeri M., Griffo G. (2011), Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human right, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 5, pp. 192-205.

Biggeri M., Bellanca N. (a cura di) (2011), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L’approccio delle capability alla persona con disabilità*, Napoli, Liguori.

Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE.

Camfield, L., Choudhury. K., Devine, J. (2009), Well-being, Happiness, and Why Relationship Matter. *Journal of Happiness Studies*, 10, pp. 71-91.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento, Erickson.

Canevaro A., D’Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *L’integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.

CRPD, (2006), *The Convention on the Rights of People with Disabilities of the United Nations*

Devine, J. (2008), Well-being and the rotten foundations of a development success. *WeD Briefing Paper 3/08*. Bath: ESRC Research Group on Well-being inn Developing Countries, University of Bath.

Dewey J. (1976), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.

Diener, E. (1984), Subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 95, pp. 542-595.

Doise, W. (2010), *Confini e identità. La costruzione sociale dei diritti umani*, Bologna, Il Mulino.

Ghedin E. (2004), *Quando si sta bene: Educazione alla salute e adolescenza*, Milano, Franco Angeli.

Ghedin E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori Editore.

Mead G.H. (2010), *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti.

Medeghini R., & Fornasa W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», numero speciale.

Nussbaum M. (2000), *Women and human development: the Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nussbaum M. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, N.J.

Paolini M. (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro. Relazioni interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli.

Santi M., & Ghedin E., (2012), *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa anno V – numero speciale» – ottobre 2012, pp. 99-111.

Sen, A. K. (1999), *Development as freedom*, Oxford, Oxford University Press.

Tagore R. (1975), *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Ottonello, Brescia, La Scuola.

Tomlinson C. A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, Las.

White S. C. (2008), But what is well-being? A framework for analysis in social and development policy and practice. *WeDWorking Paper Bath: ESRC Research Group on Well-being in Developing Countries*, University of Bath.

Zamagni S. (2006), *L'economia come se la persona contasse: Verso una teoria economica relazionale*, Working Paper n. 32 maggio, Università degli Studi di Bologna.

Costruire opportunità di partecipazione: uno sguardo valutativo

di DEBORA AQUARIO¹

Scopo del presente contributo è quello di proporre una riflessione sul percorso realizzato nel CDPD “Medoacus” utilizzando la valutazione come lente e strumento di comprensione. Si intende cioè avvalersi della valutazione come opportunità per riflettere sul percorso e sui suoi risultati, proponendone una rilettura volta a comprenderne il funzionamento e le potenzialità.

La valutazione del percorso realizzato è avvenuta grazie agli strumenti pensati e costruiti dalle educatrici del Centro e ha avuto luogo in particolare nell’ambito della ricerca “Incontri. Insieme Noi Costruiamo Orizzonti Nuovi, Teatro di Realtà Inclusive” messa in atto in collaborazione con l’Università di Padova. La ricerca ha accompagnato l’intero percorso dotandolo di strumenti di raccolta dati, tra i quali i questionari per genitori e studenti e le domande aperte agli ex-studenti, i cui risultati sono stati presentati e discussi nei contributi precedenti di questo volume. Nello specifico, la domanda di valutazione cui si è cercato di dare una risposta tramite tali dati riguardava la possibilità di rilevare dei cambiamenti nell’ambito di due dimensioni: nella *percezione* delle persone con disabilità da parte degli attori direttamente coinvolti – ossia gli studenti – e nelle *aspettative* rispetto al percorso stesso da parte dei genitori degli stessi studenti.

¹ Ricercatrice, Dipartimento FISSPA, Università di Padova.

1. Paradigmi e significati della valutazione

Si intende innanzitutto chiarire i significati associati alla parola valutazione in modo da esplicitarne le funzioni e le valenze. Il processo valutativo è stato infatti attraversato negli anni da differenti paradigmi che ne hanno delineato gli scopi, di volta in volta diversi a seconda dello sguardo, così come le definizioni, gli usi, le implicazioni.

In una prima prospettiva, valutazione è un termine equiparato a misurazione, per cui lo scopo del processo è essenzialmente quello di osservare e misurare la realtà sottoposta a valutazione, rispondendo ad un'esigenza di controllo e verifica. Siamo nella prima delle quattro *generazioni* della valutazione individuate da Guba e Lincoln (1989), caratterizzata dal concetto di *misura*, che legittima l'adozione di un approccio quantitativo che fa uso di strumenti di misurazione statistica e in base al quale valutazione e misurazione rappresentano termini intercambiabili.

La seconda generazione individuata da Guba e Lincoln sostituisce la parola misura con *descrizione* ed è una fase nella quale nascono modelli valutativi basati sulla definizione aprioristica degli obiettivi e sulla descrizione degli obiettivi raggiunti. L'approccio di riferimento continua ad essere quello quantitativo, tuttavia si aggiunge all'operazione di misurazione della fase precedente quella della descrizione dei risultati ricavati e del loro confronto con gli obiettivi decisi a priori.

Un primo cambio di rotta diventa evidente nel momento in cui si comincia ad associare la parola valutazione a quella di *giudizio*, restituendole in parte il suo significato etimologico, in virtù del quale valutare comporta l'attribuzione di un giudizio di valore a ciò che viene valutato. Siamo alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, anni in cui negli Stati Uniti Michael Scriven, uno degli studiosi più conosciuti in ambito valutativo, propone una *goal-free evaluation*, ossia una valutazione non influenzata dagli obiettivi e composta da due aspetti: *merit*, cioè il valore intrinseco che è dato dallo standard di qualità dell'oggetto di valutazione, e *worth*, ossia il valore estrinseco dato dalla rispondenza ai bisogni di chi usufruisce dell'attività valutata. L'elemento di confronto non è più dato dagli obiettivi, ma da una comparazione in base ad una scala di merito basata sugli standard.

Il vero cambiamento si verifica con l'avvento di una quarta generazione nella storia della valutazione, che nasce sotto l'influenza del costruttivismo e si afferma alla fine degli anni Ottanta. Il focus è sulla valutazione intesa come processo collaborativo basato essenzialmente sulla negoziazione e sul coinvolgimento degli *stakeholders* (cioè di tutte le persone che in varia misura sono coinvolte nel processo e nelle scelte che in esso si compiono).

Nell'ambito di questo nuovo paradigma, la valutazione assume un significato che la avvicina ad un processo riflessivo che mira alla *comprensione* di quanto accade,

piuttosto che ad una pura e semplice descrizione dei fatti. Comprensione delle prerogative di partenza, delle risorse e delle opportunità, dei vincoli, degli imprevisti, dei dati raccolti, dei risultati e delle loro molteplici interpretazioni. Cominciamo dunque col dire che è soprattutto nell'incontro con la *riflessione* che la valutazione diventa occasione per comprendere i percorsi intrapresi, per interrogarsi, per ripensare e ridefinire i percorsi stessi (Leone e Prezza, 1999). Solo se pensata e realizzata in questo modo, sarà una valutazione che si offre come supporto alle persone coinvolte e non una valutazione giudicante. Una valutazione ben fatta è quella che permette di fare questo.

Ma qual è una valutazione ben fatta? I modelli offerti dalla letteratura possono facilitare l'individuazione di un profilo di ciò che può essere considerato una buona valutazione.

In particolare, il modello della *valutazione partecipata* (Cousins & Earl, 1995) può suggerire elementi utili a questo scopo. In tale modello le persone coinvolte a vari livelli in un progetto (i cosiddetti *stakeholders*) si impegnano in un percorso valutativo continuo del progetto stesso e dei suoi effetti in tutti i suoi aspetti (Haviland, 2004). La finalità principale è quella di sviluppare e promuovere conoscenze e capacità sulla base degli apprendimenti emergenti durante il processo valutativo stesso, che possano promuovere azioni sostenibili nel futuro. Inoltre, la valutazione partecipata può fungere anche da strumento di comunicazione *con e tra* tutti gli attori, sia interni sia esterni al percorso valutato, in quanto l'elemento partecipativo può attivare scambi e dinamiche comunicative tra le persone coinvolte. Perché possa dirsi realmente partecipata, si deve fare in modo che la partecipazione avvenga sia nel processo progettuale sia valutativo (devono andare di pari passo) e non può essere formale, ma deve essere reale conferimento di potere decisionale ai destinatari, a partire dall'individuazione della *domanda valutativa* iniziale. È necessario, cioè, coinvolgere tutti gli attori implicati per far emergere le loro motivazioni e idee circa le finalità della valutazione, chiarire l'oggetto e lo scopo della valutazione stessa e le condizioni che ne consentono la realizzazione, ponendosi interrogativi come *Perché valutare? A cosa deve servire? Che cosa deve produrre? Chi utilizzerà i risultati?* (Montalbetti, 2011).

Come sostiene Stame (2002): *“L'oggetto della valutazione non è qualcosa di già dato, ma lo si deve costruire tra i vari attori in un processo che parte dalla stessa domanda di valutazione. In ogni valutazione, infatti, committente, valutatore e altri stakeholders decidono quali sono gli aspetti critici da sottoporre a valutazione, e quali domande formulare di conseguenza. A ciò segue la formulazione di un disegno di valutazione e l'esecuzione della valutazione stessa, fasi nelle quali i vari attori possono partecipare”*: questa affermazione ricorda come sia importante attribuire alla valutazione quella dimensione di contestualizzazione per cui elementi come la domanda da cui partire, gli aspetti salienti, il disegno valutativo stesso, gli strumenti, vanno di volta in volta negoziati e costruiti tra i particolari attori presenti in un dato contesto. In una

prospettiva ecologica e sistemica, infatti, il contesto assume un'importanza fondamentale nel condizionare ciò che avviene in esso, i pensieri e le pratiche, così come le esigenze e aspirazioni.

Il senso della valutazione partecipata è dunque quello di promuovere apprendimento e cambiamento utilizzando la partecipazione come tramite, aggiungendo alla valutazione stessa la funzione che in letteratura viene chiamata *learning*, arricchendola rispetto alla classica funzione valutativa dell'*accountability* (Tomei, 2004). Una valutazione, infatti, che miri unicamente a fotografare ciò che accade per rendere conto dei risultati rappresenta solo un aspetto del processo: descrivere e monitorare i processi non contribuisce di per sé alla crescita del sistema se non è accompagnato da un feedback e dall'instaurarsi di una dinamica comunicativa tra i diversi partecipanti sul senso dell'informazione ricavata dalla fotografia stessa. Montalbetti (2011) sottolinea questo aspetto affermando che *“la produzione del dato in modo rigoroso ma ancora parziale (informare) svolta nel monitoraggio costituisce un elemento indispensabile ma necessita dell'attribuzione di significato per poter sfociare in un giudizio valutativo”*. Inoltre, tale attribuzione di significati va declinata al plurale in quanto diversi sono gli attori e i significati attribuiti dai vari attori: come hanno suggerito Guba e Lincoln (1989), la valutazione in questo senso diventa un processo di *negoziazione e mediazione tra* i diversi valori espressi dai diversi partecipanti.

Perché possa assolvere alla funzione di comprensione, deve necessariamente essere *continua*, nel senso che deve cominciare nel momento stesso in cui comincia il processo da valutare, in modo che i feedback prodotti durante il processo stesso possano essere utilizzati per rivedere i passaggi successivi. Emerge dunque un ritratto della valutazione in cui alla classica funzione *sommativa*, che permette di ricavare un giudizio conclusivo che rende conto di un dato percorso (o di una sua parte), si affianca quella funzione fondamentale, detta *formativa*, grazie alla quale la costanza e la continuità nella raccolta di informazioni consentono di ricevere e usare il feedback in una prospettiva di miglioramento e orientamento rispetto alle scelte successive (Black e Wiliam, 2009).

2. Partecipazione e continuità come dimensioni valutative

Leggere il percorso alla luce di questi elementi forniti dai paradigmi più recenti e, in particolare, dal modello della valutazione partecipata, può aiutarci a focalizzare l'attenzione su due parole chiave emerse finora, ossia *partecipazione* e *continuità*. Ci chiediamo dunque se sia possibile individuare elementi partecipativi e di continuità nel percorso di valutazione messo in atto nell'ambito del progetto di ricerca “Incontri” realizzato nel CDPD “Medoacus”.

Rispetto alla prima dimensione individuata, la partecipazione, possiamo constatare che gli attori coinvolti sono stati i genitori e gli alunni. Ai genitori è stato chiesto di rispondere ad un questionario in fase iniziale rispetto all'inizio del percorso (pre-percorso) e in fase di chiusura (post-percorso) sulle stesse questioni, invitandoli ad esprimere la loro opinione in merito a diverse aree: la conoscenza del contesto in cui si sarebbe svolto il percorso laboratoriale, le loro aspettative, la percezione rispetto agli obiettivi del progetto, la tipologia di clima relazionale che avrebbe contraddistinto l'intero percorso.

Gli alunni, destinatari diretti del progetto stesso, sono stati coinvolti in molti modi. In primo luogo, sono stati invitati ad individuare, all'interno di una lista già predisposta, le affermazioni che si avvicinavano maggiormente alla loro idea sulla persona con disabilità, sia in una fase iniziale precedente all'avvio del percorso sia a conclusione dello stesso. L'obiettivo è stato quello di far emergere, laddove fosse avvenuto, un cambiamento nella percezione della persona con disabilità a seguito di un intervento che vedeva lavorare fianco a fianco persone con e senza disabilità. Le informazioni raccolte testimoniano un'evoluzione, da un'idea che relegava la persona con disabilità come bisognosa d'aiuto a una visione in cui vi è lo spazio per una relazione alla pari, non più asimmetrica. Lo stesso dato è riscontrabile dai disegni che gli alunni sono stati invitati a produrre e dai temi che le insegnanti proponevano in classe come riflessione scritta sull'esperienza: tutti questi strumenti hanno rappresentato, assieme alla lista degli aggettivi, ulteriori opportunità per esplicitare pensieri ed emozioni verso le persone con disabilità.

Infine, gli stessi alunni sono stati ricontattati e ri-coinvolti anche in un'altra modalità, quella che li ha visti ancora partecipanti a diversi anni di distanza dalla loro partecipazione reale. L'idea è stata quella di chiedere agli ex-alunni sia di raccontare in una lettera ad un amico il percorso esperito alcuni anni prima sia di suggerire agli operatori eventuali modifiche al percorso per renderlo più interessante. L'intenzione era quella di raccogliere i ricordi degli ex-alunni riguardo all'esperienza vissuta, rispetto ad attività e giochi vari, ma anche rispetto alle persone con disabilità conosciute durante il percorso. Questa modalità, creativa e originale nella sua ideazione, ha permesso di ricevere ottanta risposte da parte di ex-alunni che hanno voluto accogliere l'invito raccontando i loro ricordi e fornendo suggerimenti importanti per le attività future del Centro.

Quest'ultimo aspetto, in particolare, coglie il senso profondo di un processo valutativo, quello che ha a che fare con l'opportunità, fornita dal processo stesso, di usare il feedback in una prospettiva di miglioramento. Gli stessi partecipanti hanno offerto alle operatrici del Centro, con le loro risposte, informazioni preziose per ri-orientare percorsi futuri, come ad esempio sfruttare maggiormente gli spazi esterni, accrescere il numero di determinate tipologie di attività, rinforzare le possibilità di scelta per i ragazzi nell'ambito delle diverse attività proposte, ecc. La funzione *learning* cui si

accennava precedentemente riguarda proprio lo spazio di apprendimento che la valutazione apre: una buona valutazione consente di far crescere il sistema e le persone coinvolte, è essa stessa apprendimento in un rapporto inscindibile. Questo aspetto, nello specifico, coglie il significato che è alla base di ciò che in letteratura viene definito *Assessment for learning* (Stiggins, 2006; Wiliam, 2011; Chappuis, 2015): il processo valutativo non solo contribuisce alla crescita e all'apprendimento delle persone coinvolte, ma diventa esso stesso un processo di apprendimento nel momento in cui si offre come spazio in cui, grazie al feedback costruttivo e alla riflessione, diviene possibile apprendere *mentre* si è coinvolti in una valutazione (Earl, 2003).

La seconda parola chiave che si è scelto di approfondire fa riferimento ad una dimensione riguardante un aspetto temporale, la continuità.

Gli strumenti descritti utilizzati con genitori e alunni sono stati proposti in due momenti, prima e a conclusione del percorso al fine di cogliere il progresso e gli eventuali cambiamenti. Il "follow-up" qualitativo a distanza di diversi anni è un ulteriore elemento per cogliere una riflessione sul percorso, e dunque una sua comprensione, da parte di coloro che vi hanno partecipato e l'hanno concluso negli anni precedenti.

Il tempo rappresenta un fattore importante in ambito valutativo in quanto legato all'evoluzione, a qualcosa che scorre e si trasforma. I *tempi* della valutazione sono tre (Bezzi, 2007; Tomlinson e Moon, 2013): una valutazione *ex ante*, che ha diversi compiti importanti, tra cui quello di aiutare a prefigurarsi la situazione nel complesso, le alternative possibili, contribuire alla definizione degli obiettivi, facilitare e orientare la programmazione successiva; una valutazione *in itinere* (*ongoing*) che si attua in corso d'opera parallelamente all'attività valutata e corrisponde alla continua raccolta di informazioni (compresi gli eventi inattesi, le reazioni critiche, le modifiche in itinere, ecc.); infine, un momento valutativo *ex post*, che serve alla fine di un percorso per valutarne l'efficacia/l'efficienza, per fare un bilancio sommativo dei risultati e dell'intero processo in vista di uno sviluppo e di un miglioramento. Anche in questa fase conclusiva è necessario considerare i modi differenti e plurimi dei vari attori di leggere i risultati, nell'ottica di prestare attenzione alle diverse posizioni degli stakeholders.

La continuità come caratteristica del processo valutativo offre dunque l'opportunità di poter intravedere la chiave del cambiamento, permettendo di comprendere non solo cosa si è trasformato ma anche il modo in cui quella trasformazione è avvenuta.

3. Alcune riflessioni: la valutazione come strumento per l'inclusione?

Possiamo a questo punto immaginare quali caratteristiche dovrebbe possedere un impianto valutativo ispirato ai principi sottostanti il modello della valutazione partecipata.

In primo luogo, per dirsi partecipato, il processo deve prevedere il coinvolgimento attivo degli attori implicati, i quali non vanno considerati solo come “fonte di informazioni” (o, potremmo dire, “compilatori di strumenti”) quanto partecipanti effettivi alle fasi del processo, fin dall’individuazione della domanda valutativa che guida la realizzazione dell’impianto valutativo.

Una seconda caratteristica è identificabile nel sostegno rivolto agli attori coinvolti nelle fasi di riflessione, di raccolta delle informazioni, analisi e, sulla base di esse, di costruzione di azioni efficaci, di apprendimento. Una valutazione partecipata è una valutazione che guida e supporta le persone coinvolte in un’azione di *mediazione* rivolta alla promozione delle loro capacità autovalutative verso l’assunzione di responsabilità rispetto ai propri processi di apprendimento. Infine, un terzo elemento riguarda la condivisione di tutte le informazioni raccolte di volta in volta e la continua rinegoziazione dei passi successivi. La dimensione della continuità cui si accennava precedentemente offre la possibilità di fare questo, permettendo di raccogliere informazioni che, affinché possano condurre ad un cambiamento, devono essere inserite in un sistema che le fa “circolare” e le mette a disposizione di tutti in vista di una discussione e negoziazione di significati.

In questo modo, tutti i partecipanti possono avere l’opportunità di esprimere il proprio punto di vista sul percorso, contribuendo con i propri interessi, con i propri desideri, le proprie idee alla costruzione dell’intero percorso valutativo. Le posizioni espresse da ciascuno, dialogando con quelle degli altri, creano una *narrazione condivisa* del percorso che, in modo partecipato e riflessivo, diviene spazio per una valutazione finalizzata al miglioramento e all’inclusione. Queste riflessioni sostengono la realizzazione di un impianto valutativo costruito all’insegna della partecipazione, le cui potenzialità possono essere numerose pensando alla molteplicità di attori possibili da coinvolgere nel percorso realizzato nel Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) “Medoacus”: gli studenti partecipanti, le loro famiglie, le persone con disabilità, gli insegnanti delle classi coinvolte, gli operatori che hanno coordinato il percorso, nonché i responsabili del Centro e la comunità territoriale che sostiene il progetto.

In che modo un processo di questo tipo può contribuire a promuovere una prospettiva inclusiva? Se consideriamo che il modello della valutazione partecipata consente di prestare attenzione ai diversi attori del processo, ciascuno dei quali entra in gioco con domande e interessi differenti, possiamo immaginare la valutazione come quel processo finalizzato a far emergere queste differenze e a comprenderle. Ciò accresce le condizioni e le possibilità di partecipazione in quanto ogni differenza è riconosciuta e legittimata, anzi diventa opportunità per includere, per guardare le cose da un altro punto di vista, per cercare risposte, contribuendo in questo modo ad una lettura e ad una comprensione sempre più approfondita e multidimensionale dell’oggetto sottoposto a valutazione.

Inoltre, una prospettiva valutativa come quella proposta contribuisce alla promozione dell'inclusione anche in un altro modo. Raccogliendo lungo tutto il cammino le varie informazioni che servono per costruire la riflessione e la narrazione condivisa del percorso, le stesse informazioni possono essere utilizzate in modo da farle diventare lenti per comprendere e rilevare la presenza di ostacoli alla partecipazione (per cercare di rimuoverli) e di facilitatori (per potenziarli e sostenerli). I feedback ricavati dall'uso di strumenti in itinere possono, in altre parole, far luce su quegli elementi che si possono incontrare lungo il cammino e che si frappongono come barriere rispetto al processo di partecipazione e inclusione: la loro individuazione, grazie al processo valutativo che consente loro di affiorare, diventa un passo imprescindibile per procedere nel percorso. Allo stesso tempo, valutare significa anche *valorizzare*, ossia riconoscere ciò che sostiene e promuove. In questo senso, l'identificazione degli elementi che possono fungere da facilitatori riesce a evidenziare le risorse a disposizione su cui si può contare, valorizzandole come punti di forza da potenziare ulteriormente.

In ultima analisi, le opportunità offerte dal processo valutativo in un'ottica partecipata e inclusiva sono molto ampie. Considerarlo occasione di crescita consente, infatti, di valorizzarlo come chiave di volta per il cambiamento che può contribuire, in contesti in cui si lavora per l'inclusione, ad un cambio di prospettiva sulla disabilità e sulle differenze, trasformando percezioni, convinzioni e attese. Tale trasformazione costituisce il primo passo per avviare processi di modifica dei comportamenti e delle pratiche, che possono cambiare solo se sostenute da una sostituzione delle vecchie culture con un nuovo pensiero e un nuovo senso comune in grado di generare prassi inclusive.

Una valutazione che riesce non solo a rivelare le percezioni e le convinzioni, ma anche e soprattutto a trasformarle è, in ultima analisi, una valutazione ben fatta, che può realmente contribuire a costruire *orizzonti nuovi*.

Riferimenti bibliografici

Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problem metodologici*, Milano, Franco Angeli.

Black P., Wiliam D. (2009), Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), pp. 5-31.

Chappuis J. (2015, 2nd edition), *Seven strategies of Assessment for Learning*, Portland, OR, Pearson (2009, 1st edition).

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (Eds.) (1995), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*, London, Falmer Press.

Earl L. (2003), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Guba G., Lincoln Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

Haviland M. (2004), Doing participatory evaluation with community projects, *Stronger families Learning Exchange*, 6, 10-13.

Leone L. e Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Milano, Franco Angeli.

Montalbetti K. (2011), *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*, Milano, Vita e Pensiero.

Stame N. (2002), Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, in M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano, pp. 21-46.

Stame N. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli.

Stiggins, R. (2006), Assessment for learning: a key to motivation and achievement, *Edge*, 2, 2, pp. 3-19.

Tomei G. (2004), *Valutazione partecipata della qualità. Il cittadino-utente nel giudizio sugli interventi di politica e servizio sociale*, Milano, Franco Angeli.

Tomlinson C. A. & Moon T. (2013), *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Alexandria, VA, ASCD.

William D. (2011), What is assessment for learning, *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14.

Progetti, persone e relazioni per servizi inclusivi

di SIMONE VISENTIN

1. Pensare inclusivi servizi dedicati: la necessità si fa virtù

Il progetto educativo raccontato a più riprese in queste pagine nasce nel 2003, Anno Europeo per le Persone con Disabilità. Anno che segna una significativa unione tra il 2001, quando l'Organizzazione Mondiale della Sanità pubblica l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) e il 2006, quando viene ratificata la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con disabilità.

L'esordio del XXI secolo è stato culturalmente fertile: ha iniziato ad affermarsi la prospettiva del modello bio-psico-sociale e si sono rafforzati i principi inclusivi della *piena ed uguale partecipazione delle persone disabili nella comunità di tutti*, attraverso una progettualità che guarda alla *Vita Indipendente* come concetto pedagogico illuminante.

Un avanzamento politico e scientifico che accompagna la partenza del progetto di collaborazione tra CDPD e scuola: a conferma che l'effervescenza scientifica e normativa ha ispirato la creatività progettuale e di questo può parallelamente esserne lo specchio.

Da quel 2003 ci separano 12 anni: un decennio abbondante che ha visto un cambiamento – a volte lungimirante e intenzionale, molto più spesso dettato dal pragmatismo lineare della finanza e dell'economia – sul versante delle politiche sociali-educative e sanitarie.

Come sottolinea Piovan nel suo contributo, passo dopo passo anche i servizi semi-residenziali e residenziali per le persone disabili hanno dovuto ripensarsi: se il progetto, al suo inizio, poteva considerarsi una novità anticipatrice e generatrice della prospettiva inclusiva, oggi quel progetto accompagna il pensiero inclusivo e, sul

piano organizzativo, diventa un dispositivo non solo opportuno quanto necessario per il CDPD, perché in ballo ci sono le risposte ad almeno due domande: quali valori educativi perseguire? Come rendere sostenibile, sul piano economico, un CDPD?

L'opportunità che ci troviamo di fronte è data dal saper far convivere le due risposte a questi quesiti: implementare un *servizio dedicato e inclusivo* perché attraverso questa strada è possibile *far tornare i conti*.

L'orizzonte a cui guardare descrive dei servizi, anche ma non solo residenziali, che rinunciano volutamente ad essere dei centri di risposta diretta e maturano in centri di iniziativa e di attivazione di risposte costruite con la partecipazione di chi intende operare con la disabilità all'interno del territorio (Colleoni, 2006).

I servizi per le persone disabili, che necessariamente sono chiamati a dare una risposta multi-professionale alle persone che vi accedono, devono assumere la tipica prospettiva dell'agire educativo: pensarsi *inutili*, quando e dove possibile e per quante più persone possibili. O meglio, giocando con le parole, immaginarsi *dis-utili*, utili in altro modo.

La sfida che ci troviamo di fronte è di investire in tempi, spazi e professionalità che giocano e si ri-giocano ogni giorno in modo differente: da una parte c'è l'impianto organizzativo collaudato, quello assistenziale. Dall'altro ci sono la libertà e la complessità della risposta inclusiva.

Si tratta di rendere più concreta e credibile la transizione da Centro Educativo e Occupazionale Diurno (CEOD) a Centro Diurno per Persone con Disabilità (CDPD): un servizio che continui a essere educativo e si impegni a essere meno occupazionale. Aver cura di una persona non può ridursi allo svolgimento di programmi perpetui di attività che riempiono il tempo e gli spazi. Al centro non c'è il servizio ma la persona: quindi il CDPD accresce il suo valore nel momento in cui è capace di promuovere *senso di appartenenza* (Canevaro, 2008) per chi lo frequenta, dagli utenti agli operatori e le famiglie, per arrivare a volontari, alunni e insegnanti e così via.

Un passo in più e il CDPD potrebbe mettere in discussione il suo essere *diurno* e il suo essere *per* le persone disabili. Sì, ma come? Il progetto INCONTRI è una risposta a questo: spesso la conclusione, sotto forma di spettacolo teatrale, ha saputo far migrare la comunità del centro diurno in orari serali e nei giorni del fine settimana, portando in scena – nel palcoscenico di un teatro che ha simboleggiato il più ampio palcoscenico della comunità territoriale – un lavoro che si è realizzato *con* le persone disabili perché le scelte sono state partecipate. Dove gli stessi operatori hanno visti valorizzati talenti artistici e di manualità che fino a quel momento il camice indossato non aveva legittimato.

Dunque, il compito educativo nei servizi è guardare al benessere possibile: di chi? Delle persone disabili e del loro intorno, fatto da un meticcio di persone e relazioni che non è mai uguale, dove c'è l'opportunità di consolidare professionalità aperte a saperi esperienziali (Colleoni, 2006). E questo è possibile solo se per la comunità

curante l'integrazione o l'inclusione non sono considerate come dati presenti nella condizione della persona disabile ma piuttosto come processi che si costruiscono attorno alle dinamiche sociali (Medeghini, 2006).

Per questa via non c'è più e soltanto un servizio organizzato come centro; si configura piuttosto una rete che connette ambiti significativi – sul piano identitario, emotivo, professionale... – che interagiscono tra loro, accomunati da una sfida: impegnarsi ad attuare un'animazione sociale dell'ampia comunità cui appartengono, un'educazione alla convivenza, anche ma non solo con le persone disabili (Plebani, 2006).

2. Riposizionare l'agire educativo

Quella costruita nelle pagine precedenti è la trama che dà senso al funzionamento nei servizi e del più ampio territorio. Scorrendone i bordi si possono solo trovare confini provvisori da superare, tessendo nuove relazioni. Pensare come trama l'organizzazione di una comunità consente di coglierne la dinamicità, e le sue potenziali di cambiamento, senza perdere di vista la complessità dell'intreccio che fino a quel momento l'ha generata. Un ordire che assume implicitamente un ardire capace di innovare. Viene in mente a questo proposito Renzo Piano quando parla del valore di rammendare le periferie: un'opera di *accudimento* e di *valorizzazione* proprio di quella parte di esistente che è trascurata.

In questa visione metaforica possiamo intravedere l'opera inclusiva che, prima ancora di sviluppare una *progettazione universale*, agisce secondo la prospettiva dell'*accomodamento ragionevole*. Un aggiustamento che non riguarda solo le strutture fisiche, come evocato dalla Convenzione ONU, ma anche l'organizzazione del servizio, le sue progettualità e le relazioni con il contesto più ampio. Un cambiamento sostenibile che parte dall'esistente.

Proprio il mondo dei servizi socio-sanitari rappresenta una zona di frontiera con cui la prospettiva inclusiva deve confrontarsi perché al loro interno il percorso di accompagnamento verso l'adulità assume ancora troppo spesso forme contraddittorie: da un lato si attivano processi immunizzanti di controllo e di regolazione, affiancati da una tensione educativa che resiste a tale visione (Medeghini, 2013).

I servizi devono allora allontanarsi dal compito di controllo sociale, che per molto tempo li ha contraddistinti, per assumere, meglio se assieme ad altri attori sociali, un progettare inclusivo che pensa a *servizi di comunità* per le persone. A partire dalle politiche socio-educativo-sanitarie, si deve passare da proposte che tendono alla razionalizzazione dei servizi e alla loro sanitarizzazione, a proposte che abbiano come presupposto le relazioni di comunità (Medeghini, 2013).

Il riposizionamento (Canevaro, 2008) si gioca almeno su due livelli:

- a livello di progettazione delle attività educative. Qui il riposizionamento risponde al:
 - *dove* realizzare l'esperienza educativa e la immagina tra le persone della comunità;
 - *cosa/come*, spingendo alla creazione di nuove attività;
 - *con chi*, sprigionando un processo di co-progettazione e co-realizzazione che legittima lo stare assieme di tutti i partecipanti;
- a livello di progetto di vita di ciascuna persona, dove il futuro è immaginato *diversamente* e non solo costretto dentro i limiti che la biografia ha già raccontato, rendendolo prevedibile.

Così, di fatto il servizio non viene più a coincidere con le mura fisiche dei suoi confini materiali. Se l'inclusione è *andare per il mondo* (Canevaro, 2013), il peregrinare è del servizio e di ciascuna persona. Solo un servizio "peregrino" è capace autenticamente di generare progetti di vita inclusivi perché si dispone verso la quotidianità con la curiosità fertile di nuove *buone* idee.

Dunque, il servizio che si fa inclusivo va oltre la dicotomia *dentro/fuori*, ma si pensa esso stesso come territorio, come trama la cui forma è data dalle relazioni tra le persone che lo abitano e il loro fare in comune.

In tutto questo, il cammino di ripensamento di un servizio parte dall'esplicitare le culture che sottendono le sue pratiche: cosa si intende per disabilità? Chi è la persona disabile? Qual è l'impegno deontologico-professionale? A questo proposito è stimolante la comparazione evidenziata nella tabella qui sotto, che discrimina chiaramente i differenti modi di operare in un servizio tradizionale rispetto ad uno inclusivo:

Ciclo standardizzato di un servizio	Ciclo inclusivo di un servizio
Analisi della situazione: "Cosa non funziona nella persona con disabilità?"	Analisi della situazione: "Cosa vuoi fare?". Quali sono le potenzialità e le barriere presenti nei contesti?
↓	↓
La capacità è basata sul livello del danneggiamento e di cosa può o non può fare la persona con disabilità-	La capacità è basata sul "rischio" dell'indipendenza in relazione alla strutturazione dei contesti e all'assenza di barriere alla partecipazione.
↓	↓
Assegnazione ai servizi. Riduzione delle relazioni e delle convenzioni sociali.	Investimenti prioritari su contesti sociali per una loro costruzione inclusiva. Presenza di un sistema misto di supporti sociali, di gruppo, familiari e individuali.
↓	↓
Limitate opportunità di sviluppare nuove competenze. Assenza di responsabilità sociali.	L'obiettivo è il recupero della propria vita (amicizie, affetti, interessi, ecc.) indipendentemente dal danneggiamento. Inoltre, investimento per l'ampliamento di competenze inclusive dei diversi contesti.

Fig. 1, "Ciclo del modello tradizionale e sociale applicato ai servizi"¹

¹ La tabella è tratta da Medeghini R., 2013, *Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva?*, in Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W. E Nuzzo A., *Inclusione sociale e disabilità*, Trento, Erickson, p. 45

Pensare un servizio inclusivo, come si vede dalla tabella, significa non solo rispondere in modo differente a domande già note ma anche porsi domande differenti. Ritorna, forte, la questione del senso che si vuole dare all'azione di cura e quindi, prima e sopra tutti gli interrogativi ce n'è uno essenziale: *perché?* Perché provare a cambiare attività? Perché coinvolgere la comunità nella progettualità educativa? Perché partire dalle persone disabili?

Il domandare e il domandarsi sono alla base di ogni processo di ricerca: promuovere l'inclusione significa innanzitutto collocarsi dentro un cammino esplorativo per comprendere i fattori ambientali in gioco, il loro saper essere facilitatori oppure ostacoli alla piena partecipazione. Il processo di ricerca stesso è partecipativo: professionisti, persone con disabilità, famiglie, comunità...si mettono assieme per indagare, conoscere e problematizzare i processi, per arrivare a compiere delle scelte di cambiamento.

L'essere e il fare inclusivi amano le sfide: vivono come scomodo il presente perché aspirano a un futuro differente, dove non c'è solo una nuova idea di persona disabile ma anche un diverso modo di intendere lo spazio comunitario, nel quale l'impegno per il bene comune rinsalda lo stare assieme.

Il motore inclusivo ha bisogno di una coerenza tra culture, politiche e pratiche: il progettare nel servizio, col territorio, deve partire da valori quali la cooperazione e la solidarietà, e ha bisogno di potersi agganciare agli indirizzi di politica sociale, educativa e sanitaria che gli permettono di connettersi fattivamente agli altri *stakeholders* grazie a una rete di relazioni chiare e tuttavia flessibili.

In questa fase storica, dove il sistema di welfare è messo in discussione nelle sue caratteristiche profonde, bisogna andare oltre il pensare e progettare in termini dedicati e riprendere la visione di un percorso di cura che si ispira a criteri universali. Dal prendersi cura si tratta di recuperare il valore dell'aver cura (Heiddeger, 2005), per il quale la cura si esplicita nella relazione di prossimità tra persone, perciò non è prerogativa né di una professionalità né dei servizi istituzionali ma si nutre dei tanti gesti quotidiani dei contesti informali.

Su questo i servizi possono trovare nelle famiglie un interlocutore animato dagli stessi propositi: passare dalla logica della risposta esclusiva ai soli bisogni primari, alla logica delle risposte articolate a bisogni, desideri e aspirazioni personali. Se le risorse sono plurali, va da sé che il servizio stesso non può più considerarsi un territorio denso che ciruisce la persona disabile – quindi non solo circondandola ma anche ingannandola facendole credere che lì dentro può trovare tutte ciò di cui ha bisogno – ma si pensa come uno degli snodi all'interno di una rete che unisce contesti significativi.

Passo dopo passo l'aver cura guarda alle persone e guarda al territorio, facendo sì che il contesto impari a entrare in contatto e a saldare legami sociali e relazioni positive con le persone che vivono situazioni di disabilità (Nuzzo, 2013). Questa è l'opportunità offerta dall'inclusione: rendere più accogliente un contesto grazie alla presenza della disabilità, che diviene perciò fattore positivo di cambiamento.

Fare di necessità virtù non è perciò una scelta di compromesso. È scoprire che il senso profondo della logica inclusiva sta nel garantire la piena ed effettiva partecipazione di tutte le persone, anche disabili. Quindi la progettazione inclusiva è una base sulla quale edificare Progetti di vita autentici e permettere al servizio di essere accogliente anche per i professionisti e tutti coloro che lo frequentano. L'impegno per l'inclusione, decontestualizzando la cura, permette ai servizi dedicati di respirare aria buona perché toglie all'istituzione l'esclusività di una cura illimitata, simbiotica e totalizzante (Nuzzo, 2013).

Perciò il servizio è al contempo *luogo sociale e soggetto che vive il territorio*:

- apre le proprie porte, mette a disposizione capacità e spazi;
- ricerca le occasioni promosse da altri soggetti sociali per parteciparvi.

Per fare questo bisogna agire anche sul piano della professionalità. Ri-formare l'identità degli operatori che devono essere accompagnati a maturare un ruolo di promotori e facilitatori di processi sociali: se si *ha cura* non possono bastare gesti riabilitativi e rieducativi (Nuzzo, 2013). Bisogna invece immaginarsi co-autori di una relazione educativa nella quale ci si plasma a vicenda. "Ciò è ben diverso dall'amministrare, che significa essere capaci di organizzare gli altri: il centro di gravità, quel che conta, che è significativo, urgente per l'amministratore è esteriore. È l'altro, oggettivato." (Quaglia, 2013, p. 23)

Si tratta di prendere consapevolezza che per far parte di una relazione educativa bisogna, al contrario, essere disposti all'approssimazione che caratterizza il potere decisionale e la possibilità di comprensione nell'adesso (Quaglia, ibidem). Perciò agire per l'inclusione significa scegliere di mettere in discussione i paradigmi organizzativi che tendono a pre-stabilire la relazione per pre-definire le possibili riposte da attivare.

Il progetto rischia di ridursi ad un *dispenser* di programmi per la somministrazione di attività rassicuranti. "Le parole dati, indicatori, parametro, risorse, standard, obiettivo, minutaggio, verifica sono armi improprie adoperate per allontanare le singolarità, l'accidentale, l'imprevedibile, l'invisibile: quanto di meglio ci caratterizza come umani; cose – queste ultime – non necessarie ma utilissime." (Quaglia, 2013, p. 17)

Ciò di cui c'è bisogno è un progetto ambizioso, consapevole che paradossalmente la sua essenza è data dall'impossibilità di prevedere tutto perché il percorso educativo è di per sé incommensurabile. La responsabilità professionale è quella di garantire autenticità al progetto partendo dalla persona disabile, dalle sue caratteristiche e offrendo l'occasione alla persona stessa di co-progettare il cammino di crescita, favorendo la circolarità tra i processi di etericonoscimento e autoriconoscimento grazie a differenti ruoli sociali. Questo è il grimaldello per scardinare quella che l'antropologo disabile Robert Murphy (1987) chiama *liminalità*, cioè la condizione di sospensione sociale in cui vivono le persone disabili: non sono né malati né sani, né esclusi né realmente integrati.

Baldi e Defina hanno descritto, con le loro riflessioni nei contributi preceden-

ti, come il progetto INCONTRI abbia cercato di sollecitare il protagonismo delle persone disabili coinvolte, cercando di armonizzare la progettualità di un'attività di gruppo con i singoli Progetti di vita. Anche per questo nel tempo il gruppo è cambiato: bisogni, capacità, desideri hanno portato altrove alcuni dei protagonisti iniziali e ne hanno fatto arrivare degli altri.

La vivacità per l'inedito non ha tolto fiato all'intenzionalità educativa che, soprattutto agli inizi, ha scelto di strutturare le attività in maniera più forte, in modo da celebrare dei riti rassicuranti per alcune persone disabili. Ma questa impalcatura voleva essere facilitatore per un miglior funzionamento delle persone stesse, non una barriera che ingessava il processo togliendo gusto e spontaneità allo stare assieme.

Nel complesso, non va dimenticata la tensione nel cercare e trovare canali espressivi plurali: il cognitivo e il verbale hanno spesso lasciato il posto al motorio, all'iconico. Le parole dette si sono mischiate al non detto e la prossemica ha trovato quella giusta distanza, veicolo di riconoscimento e di rispetto. Tutto questo non è avvenuto in modo indifferente agli errori e agli impacci, ma grazie a questi. Il percorso è stato un continuo aggiustamento su vari fronti. Anche le difficoltà hanno dato spessore, densità all'esperienza e l'hanno resa viva.

Quello che si è cercato di attivare con il progetto INCONTRI va nella direzione delineata finora. Dentro al percorso progettuale forse andrà rinvigorita la prospettiva dell'inclusione come processo di ricerca-azione, aumentando i tempi e differenziando le modalità partecipative di tutti gli attori coinvolti, fin dalla fase ideativa. *Come e verso dove* ripartire? Sarebbe un errore di incoerenza rispondere qui a questo interrogativo. La scelta genuina è quella di far circolare questa domanda dentro la rete relazionale che ha fin qui sollecitato i vari attori a pensarsi come *sistemi (con)viventi in un contesto capaci di (co)evoluzione* (Fornasa e Morini, 2012). Qui ci limitiamo a un auspicio/presentimento; se il progetto si evolverà in continuità con le culture e le pratiche che l'hanno contraddistinto finora, esso si farà maggiormente comunitario: nelle finalità (con lo sguardo ancora più focalizzato sul ben-essere della comunità, immaginata aperta, inclusiva e includente, come illustrato da Ghedin) e, come precisato da Aquario, nei processi, progettuali e valutativi, e il loro fare *trasformativo*.

Bibliografia

Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

Colleoni M. (2006), *La provocazione della disabilità*, in Colleoni M. (a cura di),

Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità, Torino, Gruppo Abele Periodici, pp. 16-24.

Fornasa W. (2012), L'inclusione è partecipare a un progetto comune, *Animazione Sociale*, Marzo, pp. 14-22.

Fornasa W., Morini L. (2012), Is a "Social Ecology Possible"? Notes for a Story to be Written, *World Futures*, 68, 2012.

Heiddeger M. (2005), *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi.

Medeghini R. (2006), *Problematizzare il concetto di integrazione*, in Colleoni M. (a cura di), *Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità*, Torino, Gruppo Abele Periodici, pp. 25-37.

Medeghini R. (2013), *Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "Disability Studies Italy"*, in Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W. E Nuzzo A., *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Trento, Erickson, pp. 27-50.

Murphy R. (1987), *The body silent. The different world of the disabled*, New York/London, Norton&Company.

Nuzzo A. (2013), *Idee per l'inclusione. Dalla cura della persona alla cura del territorio*, in Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W., Nuzzo A., *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi*, Trento, Erickson, pp. 73-84.

Paolini M. (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro. Relazioni Interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli.

Plebani T. (2006), *Un territorio per i disabili oltre i luoghi comuni. Spazi di oscillazione tra "distanza" e "contatto"*, in Colleoni M. (a cura di), *Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità*, Torino, Gruppo Abele Periodici, pp. 38-51.

Quaglia B. (2013), Nell'educare l'errore è non errare, *Animazione Sociale*, Agosto/Settembre, pp. 14-24.

Tracce di diritti inclusivi e Cose da fare²

Studiare.

Avere educatori “sapienti”, sensibili e consapevoli, quindi essere educatori con questo atteggiamento.

Cartelle più sottili e più usate.

Non essere ridotti alla propria patologia, alla propria diagnosi e al proprio programma ri-abilitativo.

Inserire il tempo nella costruzione dei progetti.

Poter uscire dall’economia della produttività, del consumo e della rapida obsolescenza delle risorse umane come misure della cittadinanza.

Leggere il Piccolo Principe, don Gallo e molto altro ancora.

Avere le opportunità per costruirsi un’autobiografia e poterla raccontare.

Scrivere, raccontare le storie della gente che non fa la storia, per contrastare il vuoto.

Avere diritto al proprio corpo, alla corporeità, alla pulsionalità, alle emozioni individuali e sociali nel partecipare a una cultura emotiva in cui riconoscersi.

Essere “untori” e diffondere la contaminazione della cultura inclusiva.

Con-vivere in reti sociali che evolvano attraverso le differenze.

Tutto ciò che non è espressamente vietato può essere sperimentato, dunque...

² Si tratta di un adattamento da: Fornasa W. (2012), *L'inclusione è partecipare a un progetto comune, Animazione Sociale*, Marzo, p. 22 e Paolini M. (2015), *Disabilità e qualità dell'incontro. Relazioni Interpersonali nell'educazione e nella cura*, Milano, Franco Angeli, p. 156.

In confidenza...

Caro lettore visto che sei arrivato alla fine di questo ricco lavoro corale mi resta ben poco da aggiungere: in genere le ultime pagine vengono tralasciate come noiose e ripetitive, ma non è sempre così.

I libri sono educatori silenziosi e rappresentano l'incontro con una o più persone o altri soggetti; essi, come nel nostro caso, producono cambiamento al punto tale da chiederci cosa ci portiamo via da questo viaggio che ha attraversato la storia del Centro Diurno per Persone Disabili (CDPD) "Medoacus". Nei libri si entra per piacere, per imparare, per interesse, per curiosità, per poi uscirne possibilmente arricchiti e ripartire verso nuovi orizzonti.

Mario Paolini nel suo ultimo libro parla di "Disabilità e qualità dell'incontro"; sicuramente una pluralità di voci hanno raccontato le diversità del "Medoacus".

Dal punto di vista pedagogico, questa pluralità ci interessa in quanto la pedagogia speciale, come sostiene A. Canevaro, è pedagogia dell'incontro, della domanda, è "pedagogia dei perché".

L'approccio dei Disability Studies interpreta la disabilità come una costruzione sociale, politica e culturale proprio come è stato realizzato al "Medoacus." In altre parole, *coralità* delle relazioni interpersonali e *concertazione* degli interventi emergono come risposte alle domande di un sistema che si presenta culturalmente e socialmente predisposto al cambiamento.

Nei progetti inclusivi si usa spesso la parola *responsabilità*, ma dalla rete descritta e ben delineata dalle esperienze scolastiche ed extra scolastiche, emerge un'altra parola molto delicata che è *lealtà*, un valore a cui è sotteso "l'amore al lavoro ben-fatto" esercitato da tutti i protagonisti coinvolti nelle esperienze documentate.

L'inclusione sociale implica consapevolezza, non imposta, ma frutto di conoscenza e riflessione sul fare.

Alla fine da questo libro antologico, rispetto ai traguardi raggiunti, portiamo via la consapevolezza che alimenta la cultura della cittadinanza attiva e della partecipazione.

In confidenza ..., proprio in termini di consapevolezza, propongo tre pensieri da condividere come sollecitazioni emerse dalla lettura dei diversi contributi del volume.

Il primo pensiero ci viene da A. Canevaro: “Non illudere, non illudersi, ma fare il possibile”. Al “Medoacus” si è andati oltre il possibile con creatività e professionalità.

Un secondo pensiero viene da san Francesco: “Cominciate col fare ciò che è necessario, poi ciò che è possibile. E all’improvviso vi sorprenderete a fare l’impossibile”. Dalla narrazione di alcune delle testimonianze mi pare che ben si adatti alle storie documentate. Resta la convinzione di continuare sulla strada intrapresa nonostante le difficoltà anche economiche.

A questo punto ci viene in aiuto il titolo dell’ultimo libro di G. Nicoletti, scrittore e padre di un ragazzo disabile, che di fronte all’incertezza del futuro, ma con determinazione, scrive: “Alla fine qualcosa ci inventeremo”!

Ancora una volta nella forza della famiglia possiamo individuare le radici per andare oltre, come ci insegna don Tonino Bello, che già nel 1996 con “Il Vangelo del coraggio”, invitava gli educatori ad “affiancare alla compassione delle mani e del cuore, la compassione del cervello (...). Non si tratta di fare altre cose, ma di operare delle scelte radicali. Non *altro*, ma *oltre*.”

Rinalda Montani

Docente, Dipartimento FISSPA, Università di Padova.

INCONTRI, un saggio a più voci, un'agorà dove radunarsi per riflettere attorno al tema dell'inclusione *nei e per* i servizi che si occupano di persone adulte in condizione di disabilità. Un progetto scientifico nel quale si dà voce a una progettualità educativa che negli ultimi dieci anni, all'interno del Centro Diurno per Persone con Disabilità "Medoacus" di Mira, ha saputo farsi contesto di relazioni autentiche tra persone disabili e alunni della locale Scuola Primaria "Ugo Foscolo".

Quali sono le rappresentazioni sulla disabilità degli alunni? Come cambiano dopo aver vissuto un'esperienza laboratoriale in compagnia di persone disabili? Cosa implica per un Centro Diurno e una scuola attivare una progettualità educativa collaborativa? E quali sono le ricadute?

Attraverso le risposte a questi e ad altri interrogativi, si è voluto proporre un itinerario che, a partire dalle pratiche educative presentate, offrissi anche l'occasione per enucleare alcuni buoni "perché" a sostegno della prospettiva inclusiva e di un'idea di comunità accogliente e capace di valorizzare le differenze.

SIMONE VISENTIN è ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova. È docente di "Pedagogia Speciale" in vari corsi di laurea triennale e magistrale, nonché in corsi di specializzazione Post Lauream. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente il tema del Progetto di vita, il binomio sport e disabilità, nonché la prospettiva inclusiva nei servizi che si occupano di persone in condizione di disabilità, ambiti che sviluppa attraverso studi e ricerche sul campo.



€ 15,00

