

## Uno scenario di circa trent'anni dal punto di vista della Pedagogia Speciale

*Nicola Cuomo*

*Docente di Pedagogia Speciale, Dip. di Scienze dell'Ed., UNIBO*

*Alice Imola*

*Assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale, dip. Scienze dell'Ed., UNIBO*

Ormai sono passati 30 anni dalla legge che in Italia ha concesso il diritto ai bambini definiti "handicappati" di frequentare la scuola di tutti. In questi anni le ricerche e i conseguenti interventi per mettere in atto processi di integrazione/inclusione mi hanno orientato verso delle modificazioni di base a quei saperi ed alle conoscenze a cui mi sono riferito definendo specificità di intervento. Nel corso degli anni i riferimenti che via via le ricerche mi proponevano hanno fatto assumere alla Pedagogia Speciale a cui faccio riferimento (prof. Nicola Cuomo, dip. Sc. Dell'Educazione Università di Bologna) requisiti e peculiarità che hanno determinato prospettive innovatrici nei miei interventi nel campo dell'educazione e della didattica che vanno al di là dei deficit e orientano i progetti didattico-educativi verso un apprendere e un insegnare che propone l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere. In questa breve riflessione, facendo particolare riferimento alla vita e ai percorsi scolastici di bambini con bisogni speciali che hanno usufruito della nuova condizione che li vede vivere, relazionarsi, apprendere nella scuola di tutti, vorrei sottolineare i profondi cambiamenti che l'integrazione ha prodotto e sta producendo. Cambiamenti qualitativi realizzati dal confronto rigoroso e dalla cooperazione di quei professionisti che, nell'ambito dell'educazione, della psicologia, della medicina, della riabilitazione, insieme ai genitori ed agli stessi studenti, con o senza la definizione di "handicappati", hanno saputo determinare nel dialogo che ha quale oggetto il superamento degli handicap, il rispetto delle diversità, delle diverse identità ed intelligenze.

### **La Pedagogia Speciale**

Le esperienze di integrazione nella scuola di tutti dei bambini, dei ragazzi, dei giovani che in Italia prima degli anni settanta venivano segregati in scuole speciali (in relazione della definizione "handicappati" e a causa della legge che prevedeva percorsi separati) hanno prodotto trasformazioni profonde nella Pedagogia Speciale che ha la responsabilità accademica e scientifica di provvedere a risposte circa i bisogni educativi delle persone in situazione di handicap.

La peculiarità della Pedagogia Speciale rispetto alla Pedagogia Generale è da ritrovare nella sua specificità di intervento in quegli ambiti in cui lo sviluppo della persona e le sue capacità di

apprendimento per motivi legati a patologie e/o per motivi ambientali sono resi difficili. Mi soffermerò a riflettere su quali possono essere state le tendenze e le prassi della Pedagogia Speciale che non mi hanno convinto e quelle che sono divenute riferimenti per le mie ricerche sul piano teorico, metodologico e per orientare le prassi sperimentali.

Le difficoltà ed i deficit nello sviluppo e nell'apprendere quando sono prevalentemente e meramente motivo di osservazione, di descrizione, di diagnosi rischiano solamente di produrre riflessioni sulle disabilità, sugli handicap prescindendo dalla originalità della persona, dai suoi vissuti, dalla sua storia, dai contesti, alla ricerca di raggruppamenti categoriali in cui collocare la persona con deficit. **Tali raggruppamenti categoriali, quando vengono assunti a stato naturale, possono essere fatti divenire i paradigmi su cui procedere all'artificiale costruzione di classificazioni della persona in cataloghi in cui forzatamente viene ordinata, sistemata in relazione alla sua patologia.** In tale catalogazione si ritrovano orientamenti di quella Pedagogia Speciale che basava ed ancor oggi spesso basa il suo intervento solo e soltanto nelle strutture separate, appunto denominate "Istituti Speciali"; orientamenti della Pedagogia Speciale che ritrovava e che purtroppo ancor oggi frequentemente ritrova affinità con quelle scelte medico-riabilitative che vedono il loro intervento rivolto a curare la patologia, il deficit non avendo presente la persona, la sua originalità, i contesti socio-ambientali, i suoi vissuti, la sua storia. **Un paradigma che negando la persona, il suo vissuto, le sue originalità, i suoi potenziali organizza lo "sguardo scientifico", le ipotesi interpretative, le basi epistemologiche verso chiavi interpretative finalizzate ad intervenire all'interno dell'artificiale categoria in cui la persona - o meglio la sua riduzione a "patologia" - viene racchiusa.**

"Ippocrate introdusse il concetto storico di malattia, l'idea che le malattie hanno un corso, dai primi accenni al climax o crisi, e quindi alla risoluzione, lieta o fatale. Ippocrate introdusse perciò l'anamnesi, una descrizione, o quadro, della storia naturale della malattia, espressa con precisione dal vecchio termine 'patografia'. Le anamnesi sono una forma di storia naturale, ma non ci dicono nulla sull'individuo e sulla sua storia; non comunicano nulla della persona e della sua esperienza, di come essa affronta la malattia e lotta per sopravvivere. Non vi è 'soggetto' nella scarna storia di un caso clinico; le anamnesi moderne accennano al soggetto con formule sbrigative ('albino femmina di 7 anni') che potrebbero riferirsi a un essere umano come a un ratto. Per riportare il soggetto - il soggetto umano che soffre, si avvilisce, lotta - al centro del quadro, dobbiamo approfondire la storia di un caso sino a farne una vera storia, un racconto: solo allora avremo un 'chi' oltre a un 'che cosa', avremo una persona reale, un paziente, in relazione alla malattia - in relazione alla sfera fisica." Pablo Pineda Ferrer, (27 anni oggi laureato in Educazione Speciale all'Università di Malaga allora studente liceale, di circa 18 anni, affetto da "Trisomia 21"), in un suo intervento al convegno internazionale del 1991 sull'"emozione di conoscere" sottolineò: "Ho capito perché in ospedale mi chiamavano 'trisomico 21' ed a casa Pablito, perché per i medici ero un ammalato, per i miei genitori, un figlio".

Pablo partecipò a provocare nei gruppi inter e multidisciplinari di studio la riflessione sui pregiudizi facendo ripensare alle "rotture epistemologiche" che l'integrazione ha prodotto e sta producendo nell'ambito delle scienze, non solo dell'educazione. Pablo, raccontando la sua vita, come tante altre persone affette da trisomia 21, ha fornito una occasione di "interrogare" criticamente le nostre esperienze di educatori, di insegnanti, di genitori, di pedagogisti, medici, amici.... La sua storia, fatta di situazioni, immagini, ricordi, emozioni, sentimenti,... Situazioni, immagini, ricordi, emozioni, sentimenti che sottolineano una esistenza, vissuta, una identità originale e complessa. Originalità e complessità che a volte rischiano di essere annullate da diagnosi, da definizioni, che riducono una esistenza ricca di emozioni forti, dolci, aspre, fantasmatiche, alla descrizione, sia pur meticolosa, della patologia.

### **Quale Pedagogia Speciale quindi?**

Nell'impegno e responsabilità di ricerca e di intervento per l'integrazione/inclusione di persone affette da deficit emergevano prepotentemente come indispensabili saperi e conoscenze estremamente specifici, in quanto le patologie esistevano e le persone affette da queste presentavano bisogni speciali, necessitavano di professionisti con determinate e specialistiche competenze, di alta qualità di intervento.

La rigorosa ricerca sul campo, per realizzare i progetti di integrazione, faceva emergere che gli strumenti di indagine, i saperi e le conoscenze, il linguaggio della Pedagogia Generale erano insufficienti (anche se essenziali) per affrontare le problematiche specifiche e complesse che le persone affette da deficit, da trisomia 21, microcefalia, autismo, da sindrome di Rubinstein, sindrome di Turner, X fragile... presentavano e facevano emergere. Le riflessioni teoretiche e metodologiche, in questo ambito di ricerca e di intervento della Pedagogia estremamente specialistico, valutate e verificate sistematicamente nella prassi, i confronti multidisciplinari, indispensabili con le aree medico-riabilitative e psicologiche, facevano rilevare la **necessità di interventi educativi e didattici con riferimenti teoretici, metodologici, strumenti di osservazione, di valutazione, saperi e conoscenze, linguaggi specifici e caratterizzanti.**

Pur fondandosi sui saperi, le conoscenze e le esperienze della Pedagogia Generale, la nuova dimensione educativa che l'integrazione proponeva e richiedeva certamente trovava senso nella definizione Pedagogia Speciale, ma in una nuova Pedagogia Speciale che doveva agire in ambiti specifici non finalizzati a segregare, a discriminare, a dividere le persone affette da patologie, con deficit in arbitrarie categorie ma a ricercare specialistici strumenti, strategie, saperi, conoscenze per superare gli handicap che le patologie proponevano.

Una nuova Pedagogia Speciale per professionisti nel campo dell'educazione finalizzata ad integrare persone affette da patologie ed a superare i deficit da queste provocate nella scuola di tutti; una nuova pedagogia speciale con ricercatori, professionisti specializzati con cognizioni peculiari di alta qualità tali da avere riferimenti concettuali, strumenti culturali e scientifici, le competenze, l'esperienza che li mettessero in grado, senza alcun senso di inferiorità, di confrontarsi

rigorosamente con altri professionisti e aree scientifiche. Per questi professionisti risulta fondamentale saper interagire con altre aree scientifiche avendo una specificità, una chiarezza di intervento tale da superare i rischi di essere assimilati e/o di divenire appendici aggiuntive nelle scienze dell'educazione e/o divenire esecutori di ipotesi prodotte da aree scientifiche fuori dell'ambito pedagogico. Ciò ha motivato la Pedagogia Speciale da una parte a ricercare salde basi nella Pedagogia Generale e dall'altra a ricercare caratterizzazioni sia per rispondere ai bisogni educativi estremamente originali delle persone in situazione di handicap, sia per interagire con le aree scientifiche presenti nei progetti di integrazione/inclusione, soprattutto con le neuroscienze e la psicologia.

Un altro problema che la Pedagogia Speciale ha dovuto affrontare per poter determinare situazioni di integrazione/inclusione è stato quello di ipotizzare percorsi di intervento sufficientemente meditati e scientificamente finalizzati a rispondere alle esigenze di bisogni originali potenziando ed aggiornando i modi della didattica per tutti, al di là dei deficit. Il dover entrare nel contesto scuola, nella didattica senza stravolgere i percorsi tradizionali, il dover ritrovare spesso in tali percorsi alcune basilari cause producenti le difficoltà nell'apprendere, il dover produrre cambiamenti ed innovazioni finalizzati alla riduzione degli handicap potenziando gli apprendimenti nell'intero gruppo classe rispettando l'originalità di ciascuno, il dimostrare con evidenza che le ipotesi, i progetti, le prassi erano state la causa dei cambiamenti, del superamento degli handicap, il dover vincere le resistenze al cambiamento, il doversi raccordare con l'azione terapeutica necessaria da parte delle aree medico-riabilitative e psicologiche, questa è stata la palestra, il complesso campo di ricerca-azione che ha definito la specificità della Pedagogia Speciale, rilevando e formando competenze e professionalità di alta qualità specialistica. Questa Pedagogia Speciale è divenuta indispensabile riferimento per saggiare, valutare e verificare i percorsi pedagogico-didattici per prevenire condizioni, contesti in cui la didattica rileva difficoltà di apprendimento a causa di difficoltà nell'insegnare. Una vigilanza, nella cooperazione con altre scienze e discipline, che può orientare i progetti didattici per tutti, proponendo contesti e situazioni di apprendimento e di insegnamento in stato di benessere.

Una "vigilanza" scientifica capace di riconoscere condizioni a rischio, provocatrici di svantaggi per operare un'azione di vera e propria prevenzione. Una prevenzione che fonda i suoi saperi, le sue conoscenze sull'esperienza scientifica e sulla ricerca-azione, nel determinare contesti, situazioni, occasioni, modalità dell'insegnare e dell'apprendere in stato di benessere provocando l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere.

## **Il lavorare assieme**

Lo stile multidisciplinare che contraddistingue la ricerca e gli interventi di Pedagogia Speciale, a cui mi riferisco, che da tempo si sta mettendo in atto con i colleghi dell'area medico-riabilitativa e psicologica, ha prodotto e sta producendo risultati originali e molto soddisfacenti. Tali successi sono dovuti soprattutto a sforzi organizzativi e aggregativi; difatti è estremamente difficile mantenere coesi, in un sistema cooperativo e sinergico, professionisti di diverse discipline ed istituzioni con interessi ed organizzazioni differenti. I percorsi di ricerca e di intervento se fossero rimasti circoscritti specificamente alla Pedagogia Speciale, avrebbero corso il rischio di essere autoreferenziali e non avrebbero potuto sperimentare nella prassi ipotesi teoretiche, metodologiche e strategie operative in ambito clinico-riabilitativo verificando gli effetti degli interventi educativo-didattico anche in campo terapeutico.

Il modello che si è venuto a determinare, in tutti questi anni di ricerca e di interventi ha formulato un sistema che opera in un movimento di primi piani e sfondo, un sistema che, grazie alla sua plasticità, propone molteplici simmetrie di intervento tra i diversi professionisti di differenti aree disciplinari. Simmetrie che si "muovono" permanentemente in un processo di reciproco costante aggiustamento per cui ogni area, secondo il protocollo concordato, è permanentemente informata ed informa le altre. Tale reciprocità professionale operativamente prevede, secondo i bisogni, un "gioco" di "primi piani e sfondi" per cui in certi momenti, eventi, circostanze, occasioni, bisogni risulta fondamentale un primo piano dell'area medico-riabilitativa, in altri quella psicologica, in altre quella della pedagogia speciale.

In questi anni di ricerca multidisciplinare, nell'ambito della Pedagogia Speciale, si sono realizzati progetti con percorsi e strategie rivolte ad ampliare le potenzialità cognitive. I progetti pedagogici hanno fornito sia ai professionisti dell'educazione, sia ai genitori, che ai ragazzi strumenti e strategie per potenziare la memoria, l'attenzione, il saper progettare e pianificare, imparare ad imparare, osservare, saper riflettere per affrontare un problema da molteplici punti di vista.

Interventi per integrare competenze negli ambiti delle autonomie, della socializzazione e degli apprendimenti finalizzati a far nascere nella persona con deficit e necessità speciali il desiderio di esistere e l'emozione di conoscere per una vita autonoma ed indipendente (cfr. <http://www.emozionediconoscere.com>).

### **Una parola chiave: "Eterocronia"**

Binet reagì contro il detto che la stupidità dura sempre e rimprovera gli insegnanti che non sono interessati agli studenti carenti in intelligenza. Essi non hanno né simpatia né rispetto per questi, e il loro linguaggio incontrollato, li spinge a dire in loro presenza cose come: "Questo è un bambino che non farà mai niente (...), è scarsamente dotato (...), non è affatto intelligente." Una parola chiave che viene alla mente, proprio facendo riferimento alla necessità di una programmazione globale, integrata e complessivamente sistemica che tenga conto delle diverse intelligenze e identità è l'eterocronia, che ha orientato le ricerche ed i progetti di integrazione, sia nel contrastare quei

programmi didattici a compartimenti stagni, sia per superare quelle difficoltà di apprendimento dovute al non essere in grado di trasferire le competenze. L'individuo, nel suo sviluppo, non segue dei ritmi costanti, ma eterocroni, si sviluppa cioè a velocità differenti secondo diversi settori dello sviluppo psicobiologico. Vi può essere, per esempio, una differenza della velocità di crescita rispetto alla capacità di organizzazione spaziale ed alla capacità di rendimento psicomotorio; tra lo sviluppo somatico e lo sviluppo cerebrale.

L'eterocronia non è lo scarto tra l'età mentale e l'età cronologica, non è una definizione metrica della deficienza...quindi non va ad equiparare il debole mentale ad un bambino molto più giovane, ma questo scarto diviene, nella prospettiva eterocrona, la tensione di un sistema di equilibrio particolare, di una struttura originale. Analizzando alcune esperienze, secondo la prospettiva dell'eterocronia, riusciamo a formulare ulteriori ipotesi interpretative su quanto nelle nostre ricerche con gli insegnanti e genitori emerge riflettendo sull'integrazione dei bambini con necessità speciali.

Confusione nello spazio e nel tempo, nell'orientamento, nella memoria, il non riconoscere strade, luoghi, situazioni, non ricordarsi gli eventi, non saper trasferire abilità e competenze in circostanze e situazioni diverse, sono alcune costanti osservate. Tali carenze, constatate e senz'altro presenti, non sono però fisse e costanti, ma mutano in relazione ai contesti, alle situazioni proponendo contraddizioni paradossali. Sembra che quando si parla di un bambino, di un ragazzo con sindrome di Down, con persone diverse (genitori, insegnanti, parenti, amici...) si dicano permanentemente delle enormi bugie o che non si sia in grado di fare una corretta, rigorosa osservazione e valutazione delle competenze in possesso.

*Quando Francesca risultò tra le più brave della squadra di judo del quartiere e venne riferito all'insegnante di educazione fisica: ma se non sa ritrovare neanche il suo banco, in classe!?*

*Paolo ricordava perfettamente dove si trovano gli oggetti in cucina (posate, aromi e condimenti, piatti e bicchieri, pentole...), questo contraddiceva la dichiarazione dell'insegnante che sosteneva: è assolutamente senza memoria!*

*Gianni quando non vuole stare attento in classe, quando non gli interessa la lezione e specialmente nell'area logico-matematica è capace di inventarsi scuse e storie talmente particolari e verosimili facendo emergere competenze linguistiche e ricchezza di vocaboli che non esprime quando fa attività linguistica.*

Tali contraddizioni propongono abilità e competenze in certi settori psicologici e motori e non in altri; stesse abilità e competenze possedute e chiaramente espresse agite in un contesto, in una relazione sembrano inesistenti, mai acquisite in altri contesti e situazioni; ad una assenza di competenze linguistiche e di memoria nel ricordare si oppone un'altra competenza mnemonica e linguistica nel chiedere; ad una agilità nel muoversi in attività sportive (nuoto, pallacanestro...) corrispondente a competenza nel comprendere le regole del gioco, si oppone una povertà

linguistica; ad una capacità acquisita di scrittura nel dettato, si oppone la non capacità di scrivere avvenimenti ricordati o raccontati, anche con dovizia di particolari, a voce. Un progetto pedagogico didattico, con tali presupposti, deve poter fare riferimento alle diverse situazioni in cui le abilità, le competenze emergono, per poter individuare le condizioni che le hanno favorite. L'analisi dei contesti in cui avvengono i processi di integrazione ci orientano sulle scelte operative. Un progetto pedagogico integrato contiene la possibilità di coordinare capacità diverse e anche, o forse soprattutto, diversi tempi di sviluppo negli specifici settori psicobiologici. La Pedagogia Speciale di cui si parla fa quindi riferimento a modelli dell'insegnamento e dell'apprendimento attivi, dove i processi di conoscenza sono gli ambiti su cui bisogna intervenire per lo sviluppo cognitivo, itinerari educativo-didattici attivi, vissuti e non subiti, dove la memoria del come si ha appreso, di come si è risolto il problema, questo ricordare e ritornar sopra ai processi, propone quella qualità cognitiva che aiuta a superare i deficit determinati dalla patologia.

## **L'ambiente**

Quando è stato possibile far dialogare il programma medico-riabilitativo con un progetto pedagogico che fonda le sue ipotesi di intervento educativo sull'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere, è emerso chiaramente e si è potuto verificare in modo multidisciplinare, che l'intervenire su un tratto (esempio sul movimento e/o sul visivo e/o sul linguaggio...) influenza, attraverso evocazioni emozionali e transfer di competenze, gran parte del sistema cognitivo e le competenze linguistiche vanno ad influenzare il movimento, come le competenze motorie il linguaggio, il vedere, l'osservare arricchisce la comunicazione ... In tale dimensione i riferimenti contestuali, ambientali, temporali, spaziali, organizzativi - i riferimenti relazionali, dei ruoli, delle gerarchie dell'educare e dell'insegnare, sono stati riletti con atteggiamento sperimentale, con altre chiavi interpretative e si è scoperto che: lo sgabuzzino, il gabinetto, la cucina, il momento del pranzo, il momento della 'ricreazione', l'insegnante d'appoggio, il personale non docente, solitamente esclusi dal progetto educativo, lo possono integrare e potenziare; che l'organizzazione degli spazi, la posizione dei banchi, le parole, i toni di voce, la divisione del tempo, gli oggetti, le persone, la loro postura, al di là del loro significato convenzionale, oltre che ad incidere nel rapporto sul piano funzionale, hanno un'implicazione e una valenza affettiva tali da favorire o sfavorire un rapporto; che la quotidianità, i vari momenti, l'organizzazione della classe, degli oggetti possono essere di supporto e di sostegno alla relazione e all'intervento educativo. Si scopre che i modi per conoscere possono andare al di là degli itinerari convenzionali, spesso ritenuti unici accessi al sapere, alle conoscenze; che il vedere delle immagini può richiamare alla memoria situazioni, odori, suoni, paure e che sentire degli odori può richiamare alla memoria una storia, un vissuto fatto di immagini, di parole, di suoni; che gli itinerari della conoscenza non sono soltanto dei percorsi gradualisti e semplici, risultato di una addizione di percezioni sensoriali e di eventi o di una organizzazione ingegneristica di conoscenze da insegnare, ma complessi ed articolati, che rappresentano un vissuto caratterizzato da fantasmi, sensazioni, emozioni, ..., in situazioni affettive che costituiscono un campo di analisi assai vasto e variabile, dove è possibile ritrovare le opportunità, le strategie per articolare molteplici, differenti ed originali interventi.

## Concludendo

Le opportunità che la scuola deve poter offrire devono proporre condizioni favorevoli all'apprendimento e a tale proposito risulta necessario eliminarne alcune pregiudizievoli:

- A. **QUELLE DI UN MODELLO DI INTELLIGENZA UNICO E DI UNO SVILUPPO BIO-PSICOBIOLOGICO OMOGENEO:** - scoprendo la presenza nello stesso bambino, di Diverse Intelligenze e Competenze; - constatando che il bambino si sviluppa secondo equilibri originali, quello che R. Zazzo definisce "ETEROCRONIA". Zazzo mette in evidenza che: "L'individuo, nel suo sviluppo, non segue dei ritmi costanti, ma eterocroni, si sviluppa cioè a velocità differenti secondo i diversi settori dello sviluppo psicobiologico...". L'eterocronia non è lo scarto tra l'età mentale e l'età cronologica, non è una "... definizione metrica della deficienza..." e quindi non va ad equiparare il debole mentale ad un bambino molto più giovane, ma "...questo scarto diviene, nella prospettiva eterocrona, la tensione di un sistema di equilibrio particolare, di una struttura originale...".
- B. **QUELLE DELLE MOTIVAZIONI COME BASE PER I SUCCESSI:** Spesso si cercano le "motivazioni" in quanto si ritiene che queste propongano desiderio di conoscere e facilitino l'apprendimento, ma le motivazioni spesso non ci sono. Pertanto, risulta fondamentale creare le condizioni per il successo, in quanto è da questo che esse nascono, e le possibilità di successo vanno ricercate nell'ambito dell'"ETEROCRONIA", in quegli ambiti in cui il bambino "sa fare". Sta proprio nel riconoscere il sia pur minimo saper fare, il porre le basi per la "nascita" delle motivazioni e del desiderio di apprendere.
- C. **QUELLE DELLO SMEMBRAMENTO DELLE CONOSCENZE IN TANTI ELEMENTI E SITUAZIONI ISOLATE RITENUTE FACILITANTI:** L'isolare elementi e situazioni propone una frammentazione che contrasta la realtà complessamente articolata e sistemica. Il bambino si trova di fronte a percorsi, per esempio il leggere e lo scrivere, parcellizzati, frammentati, dove il segno-parola-esercizio fanno dimenticare il contenuto, il significato della parola, il cosa serve scrivere, la finalità del comunicare. Una prospettiva integrata propone una molteplicità di accessi al leggere ed allo scrivere, alla ricerca del raggiungimento dell'obiettivo, attraverso lo scoprire competenze più solide esistenti in quel bambino. Il corpo, il movimento più ampio, il ritmo, l'"altro", possono essere riferimenti più idonei per quel bambino, e costruire un accesso, proponendo il successo, la motivazione e con questa la possibilità di acquisire manualità "fine".
- D. **QUELLE DEL PROGRAMMARE CON IL PRESUPPOSTO CHE IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI E LE ACQUISIZIONI DELLE CONOSCENZE SIANO UN PERCORSO SOMMATORIO E RETTILINEO:** La conoscenza non è un percorso lineare, sommatorio e rettilineo, ma si può paragonare "al VOLO DI UNA FARFALLA" e risulta necessario proporre al gruppo classe un itinerario di apprendimenti globale, ricco di occasioni con la possibilità di vari accessi, diversi itinerari e strumenti per raggiungere gli obiettivi, un percorso di ricerca che si oppone ad un insegnamento preconfezionato che costringe gli allievi ad adattarsi alla scuola, un percorso di ricerca dove anche l'errore è una occasione per imparare a formulare ed a ricercare nuove ipotesi e opportunità per apprendere. La proposta dell'apprendimento per ricerca è analogo ad un libro di avventure, tanti più ostacoli si superano con strategie, tanto più affascina. Un

progetto di integrazione accetta il bambino com'è e non come si pensa debba essere. Il tener conto dei tempi di sviluppo, la globalità e la ricerca di occasioni, costituiscono un presupposto per proporre alle "diversità", uguaglianze di opportunità formative con la coscienza che il bambino fa parte di un complesso sistema e che quindi bisogna essere in grado di ipotizzare strutture di insegnamento, progetti pluristrumentali che propongano l'accesso al raggiungimento di obiettivi da una molteplicità di punti, con una molteplicità di strumenti, strategie ed occasioni. Un progetto integrato pluristrumentale si connota come ricerca e propone l'accesso agli apprendimenti da molteplici percorsi potenziando le diverse "intelligenze", senza stabilire gerarchie tra differenti modi e tempi di conoscere ed apprendere, si fonda sul "saper fare" provocando successi nell'apprendimento.

- E. **QUELLE SECONDO CUI PER IMPARARE BISOGNA RIPETERE, RIPETERE, RIPETERE...**: Quando si ha come modello il fondare gli obiettivi scolastici sul "didattismo", sul richiedere, da parte dell'insegnante, come mera verifica di "maturità intellettuale", il ripetere quanto si è insegnato, si è nella scuola della passività e della staticità. Un atteggiamento che bisognerebbe evitare è quello di insistere nelle attività in cui il bambino con deficit non riesce. A tale proposito specialmente la didattica cade nella trappola pregiudiziale che quando un bambino non possiede una abilità bisogna farlo esercitare specificamente in quella in cui non riesce. In tale dimensione si sottolinea l'errore, il deficit, la debolezza, il non sa fare trascinando il bambino in un vortice di insuccessi. Un vortice frequentemente organizzato in esercizi parcellizzati, ripetitivi, senza senso, noiosi proprio perché la loro frammentazione non li collega a chiare e sensate finalità. I meri esercizi vanno inoltre a proporre una carenza di motivazione, di attenzione e, quel che è più grave, un rifiuto che si generalizza a qualunque proposta. Una dimensione rivolta a scoprire e sottolineare il deficit ha come riferimento, come paradigma la difettologia e, in un protocollo meccanicistico spersonalizzato, decontestualizzato che non tiene conto del desiderio, del piacere, pensa che l'isolare i deficit permette di "ripararli". Le ricerche a cui facciamo riferimento propongono un quadro teorico e metodologico e percorsi di intervento totalmente opposto. Da questo punto di vista risulta più efficace potenziare globalmente le capacità e le competenze cognitive del bambino facendogli eseguire e/o implicandolo in attività che lui sa fare, in cui lui riesce ed evolve queste. L'evoluzione delle competenze parteciperanno ad una maturazione cognitiva globale e la plasticità del cervello, delle sue funzioni, avendo riferimenti ad una organizzazione mentale, ad un sistema cognitivo più maturati, avrà una qualità complessiva più evoluta; questa maturità complessiva costituirà una architettura mentale più competente e quindi il riaffrontare l'apprendimento con maggiori competenze in diversi settori dell'esperienza, con l'architettura cognitiva più evoluta sarà facilitante e di supporto all'apprendimento, all'abilità che si faceva fatica ad acquisire. "...l'apprendimento non è di per se stesso sviluppo, ma una corretta organizzazione dell'apprendimento porta allo sviluppo mentale, attiva un intero gruppo di processi di sviluppo, e questa attivazione non potrebbe aver luogo senza l'apprendimento. L'apprendimento per ciò è un momento intrinsecamente necessario ed universale per lo sviluppo nel bambino di quelle caratteristiche umane non naturali, ma formatesi storicamente." Vygotskij

...DUNQUE...

La presenza di bambini con deficit può disorientare ritmi e programmi precostituiti, e tali bambini divengono l'opportunità di denuncia di un modello non funzionale allo sviluppo creativo ed intellettuale del gruppo classe. L'uscire dagli schemi, trasgredire le comode artificiali regolarità del programma, è permesso molte volte solo all'"handicappato" in quanto è facile attribuirgli biologicamente, psicologicamente...le "colpe" del "non apprendimento". Quando si passa dalla pregiudiziale comodità dell'esclusione all'analisi, alla ricerca, alla programmazione si scopre che il sistema era riduttivo anche per i non affetti da deficit.

L'esperienza che ha proposto il superamento delle scuole e classi speciali, ha evidenziato possibilità di innovazione nella scuola proprio a causa della presenza di bambini con difficoltà di apprendimento. L'esperienza ha fatto emergere che le difficoltà che l'integrazione di bambini con deficit rivelavano coincidevano con il bisogno di altri e diversi modi di insegnare; è emerso che a volte le scelte didattiche nel valutare e considerare le competenze e le intelligenze sono basate su pregiudizi. **La presenza di bambini con bisogni speciali nella classe, ha rilevato e rivelato carenze e ha indicato possibili nuovi percorsi, contenuti e modalità formative.**

Si è scoperto che i bambini con o senza deficit necessitano di interventi didattici basati su una Pedagogia che tenga conto della **molteplicità dei fattori che concorrono a proporre condizioni adeguate all'apprendimento.**

Un gruppo classe con o senza la presenza di un bambino con deficit necessita di interventi e strategie, metodi, linguaggi e strumenti diversificati, codici e modalità diversi, tali da favorire e potenziare l'originalità di ciascuno. Un intervento pedagogico integrato non propone discriminazioni e classificazioni riferendosi solo e meramente alla quantità delle conoscenze che un bambino possiede (tanto più tu ripeti quello che io ti dico, tanto più conosci, tanto più sei bravo); non si riferisce a modelli illuministici e sommatori delle conoscenze ma propone autonomie per agire nel sapere. Un bambino deve poter imparare a chiedere, a chi chiedere, come chiedere, cosa chiedere, quando ...; deve saper verificare e formulare ipotesi e strumenti per la ricerca; un bambino capace di imparare ad imparare in tempi anche fuori dalla scuola e con modalità che forse molte volte, la scuola esclude.

*....L'apprendere non è uno sparo di fucile ma il volo di una farfalla...*