

SPECIAL NEEDS E NORMALITÀ AMBITA

di
Francesco Augello¹

Partire dall'ascolto e dall'osservazione delle preoccupazioni, dalle incertezze e ancor prima dai problemi che la scuola per mezzo dei suoi protagonisti ogni giorno ci racconta, conducendoci su terreni spesso inesplorati, vuol dire 'inoltrarsi' a realizzare, anche nel piccolo e pur non di meno significato, innovazione, realizzando quella riforma che poco ha a che vedere con l'assetto politico normativo della scuola stessa e dei *desiderata* di chi, ai livelli più alti, per competenza e volere diretto o meno, la dirige. Norma e normalità in campo educativo purtroppo non costituiscono, come l'esperienza insegna a molti pedagoghi e professionisti del settore, sinonimo di regola, né l'un sostantivo rimanda all'altro. Piuttosto si assiste di sovente come l'applicazione e il riconoscimento di una norma nei riguardi di chi dovrebbe essere trattato in modo *speciale* suoni più come specialità e sofferta conquista.

I *Special needs* sono i bisogni speciali che "etichettano" ogni bambino, adolescente e adulto disabile che, pur se figlio di una nazione che ha scelto la strada dell'integrazione, della non emarginazione o isolamento, fatica a restare al passo con i compagni di classe e pena nel riconoscersi "normale" ove la normalità è da intendersi come bisogno di essere come i compagni ed insieme ad essi realizzare semmai un gruppo speciale, quello che è in grado, se sostenuto da una corretta impostazione pedagogica ed educativa, di accogliere con normalità i bisogni speciali di cui ogni persona del gruppo è portatore, sia esso in condizioni di temporanea o permanente disabilità o normodotato. Solo in tal modo ciascuno dei due termini impiegati potrà sostituirsi all'altro realizzando uno scambio non di *pesi*, bensì di riconoscimento, stima e affetto in un virtuoso contagio di considerazione e di nobile giudizio.

Varie e complessi sono i *special needs* provenendo questi da diverse contesti e condizioni, quali disabilità psichiche, motorie o sensoriali, come quelle visive e uditive, ed ancora disturbi legati all'apprendimento o emozionali, comportamentali o semplicemente legati a dissomiglianze culturali e sociali, malattie fisiche permanenti o a termine che comportano una ridotta autonomia nello svolgere le attività quotidiane.

Non v'è incertezza alcuna nel definire uno *special need* come un una difficoltà nel vivere positivamente l'autonomia e la crescita, difficoltà con cui fare i conti giorno dopo giorno senza che se ne possa mettere in dubbio la percezione di chi la vive o semplicemente spronare una diatriba

¹ Cultore di pedagogia sperimentale orientata alla disabilità sensoriale visiva e consulente pedagogo per comunità e scuole di ogni ordine e grado nell'ambito della realizzazione di percorsi educativi individualizzati e specialistici – consulente e orientatore per aziende di servizi nell'area ICT- docente contrattista in tecnologie della didattica area pedagogica-informatica.

sul concetto di presunta normalità che ha rappresentato per anni la “patria” di quei rifugiati genitori, docenti, educatori, assistenti sociali, e delle altre professionalità non citate, che hanno tentato di delimitare il problema, soffocandolo o ignorandolo per realizzare quella angosciata illusione di governare, sorvegliare e reprimere la diversità piuttosto che considerarla, studiarla e preoccuparsene. Ciò senza distinzione alcuna tra pluralità di bisogni o esigenze, di cui ciascun individuo è portatore nell’arco del proprio ciclo di vita, e l’aggettivo “disabilità” che rinvia ai bisogni educativi speciali con accertamento e parere medico. Per troppo tempo, e in alcuni casi, ancora oggi, uno *special need* viene “impacchettato” come si trattasse di un soggetto diverso, dimostrando quanto numerose siano le difficoltà nel riuscire a recuperare un parere condiviso senza ferire, castigare e umiliare addossando alla persona il cartellino che ne qualifica senza logica alcuna le differenze e certamente non per esaltarne le qualità, semmai per quantificarne le abilità “speciali”.

Questa normalità speciale è anche uno *status* di viluppo che pone l’interrogativo d’obbligo se e in che modo sia possibile formulare responsi che non siano solo speciali piuttosto che normali e viceversa. La verità è che le due realtà sono compresenti e compenetranti in cui l’una nel confronto con l’altra ne diventa parte integrante e assimilata; tale idea rimarca la necessità di non lasciare l’alunno e le sue potenzialità in ombra². Indicativo in tal senso è la variazione di rotta operata sulla legge 1859/62 che soffocava le diverse abilità speciali alle classi differenziali per gli alunni idonei alla frequenza della scuola elementare o d’aggiornamento per quanti iscritti alla scuola media unica; una variazione di rotta voluta ed avviata con il documento della «Commissione Falcucci», dal nome dell’allora Sen. Franca Falcucci che la presiedeva, redatto nel 1975 e che può essere considerato, a buon senso, la magna charta dell’integrazione dei portatori di handicap e che ha ispirato i principi istitutivi della legge 517/1977 e della legge quadro 104/92³. Prima di quella data infatti

² Fondamentale è l’affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l’alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra. L’ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione.

³ La Legge n. 104, inoltre, prevede la stesura di una serie di documenti con lo scopo di fornire elementi conoscitivi e progettuali per l’integrazione scolastica. Questi documenti sono: la certificazione di “handicap”; la Diagnosi funzionale (DF), stilata dagli operatori dell’Asl; il Profilo dinamico funzionale (PDF), elaborato dal

neppure la legge 118/71 era riuscita a superare il modello delle scuole speciali, sebbene desse l'opportunità alle famiglie di inserire il proprio figlio nelle classi comuni assicurando il trasporto, l'ingresso alle strutture scolastiche, consentendo di oltrepassare le barriere architettoniche e imponendo l'assistenza al disabile durante gli orari scolastici, oltre la presa in carico da parte del Consiglio di Classe, unitamente all'introduzione dell'insegnante di sostegno, del progetto di integrazione⁴.

Appaiono dunque chiare le idee da parte della Commissione, e ciò appare più evidente fin dal primo paragrafo del Documento Falcucci che pone a titolo dello stesso quasi un'avvertenza o una speranza: «Un nuovo modo di essere della scuola, condizione della piena integrazione scolastica». L'essenzialità dell'intervento della Commissione Falcucci, di concerto con la Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227, è quella di garantire una scuola capace di aiutare gli alunni svantaggiati, a qual si voglia titolo di condizione, nell'accrescimento delle loro risorse e potenzialità polisticamente intese grazie all'impiego di una «pluralità dei linguaggi e delle esperienze», non disinteressando l'allievo ad apprendimenti altri necessari quali lo sviluppo motorio e sensoriale stimolando l'area delle intelligenze e la socializzazione. A supporto di ogni norma, resta di fatto che a rappresentare un'ulteriore punto di svolta a garanzia dei disabili è stata la Conferenza Mondiale sui diritti umani dell'ONU che già nel 1993 ha precisato come “tutti i diritti umani e le libertà fondamentali sono universali e includono senza riserve le persone disabili”. È certamente ancora ambita da molti quel riconoscimento dello status di normalità, e a ragione, e di pari modo il riconoscimento della persona *speciale* secondo un approccio che miri a superare quella concezione dell'integrazione che spesso ha fatto leva non sulla dimensione sociale dell'individuo, bensì sul modello che ha posto al centro della valutazione della disabilità il suo deficit. Di certo è merito della convenzione ONU l'aver introdotto il sano principio della non discriminazione oltre che il riconoscimento delle pari opportunità,

dell'autonomia e dell'indipendenza delle persone con disabilità. Anche le linee guida del Ministro Gelmini hanno sottolineato il valore fondativo⁵ dell'integrazione/inclusione scolastica, non a caso anche

neuropsichiatra infantile o dallo psicologo della scuola; il Piano Educativo Individualizzato (PEI), elaborato dalla scuola.

⁴ La Corte Costituzionale, a partire dalla Sentenza n. 215/87, ha costantemente dichiarato il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni con disabilità, qualunque ne sia la minorazione o il grado di complessità della stessa, alla frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado. Tale sentenza, oggetto della Circolare Ministeriale n. 262/88, ha ulteriormente orientato tutta la successiva normativa primaria e secondaria.

⁵ L'integrazione/inclusione scolastica un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico, figura-chiave per la costruzione di tale sistema.

Cit. Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

l'International Classification of Functioning, approvata nel 2001 dall'Assemblea Mondiale della Sanità dell'OMS, si propone, attraverso il passaggio dalla prospettiva sanitaria e senza disconoscere lo stato di malattia, come modello di classificazione bio-psico-sociale puntando l'attenzione sulla qualità dell'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa è immersa, coinvolgendo all'interno di questo orizzonte sociale ogni individuo. Oggi sempre più, grazie all'approvazione dell'ICF penetrata nelle pratiche degli operatori delle ASP, anche la DF (Diagnosi Funzionale) viene stilata cercando non più di identificare soltanto gli elementi di consistenza clinica legati al deficit, ma di puntellare sugli aspetti conoscitivi della persona e di indagare sulle sue potenzialità e sulle sue risorse. Insieme alla DF altri due strumenti, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato⁶ devono essere concepiti e proposti come l'uno e l'altro subordinati alla Diagnosi Funzionale, per tale motivo sarebbe illogico pensare di pervenire ad esempio alla stesura del PEI senza prima aver adeguatamente stilato i primi due strumenti. Emerge ancora una volta come i bisogni di ogni persona *speciale* non possano farsi dipendere da una certificazione sanitaria, da elementi biologici o organici, ma anche da caratteristiche personali e di contesto, di modo che l'aggettivo "globalità" diventi contenitore e clima di serenità entro il quale collocare il soggetto da valorizzare.

CONCLUSIONI

Viene da chiedersi: Che cosa nella nostra società è assimilabile al concetto di normalità? E ancora: chi in questa società può essere definito soggetto normale?

Continuiamo ad assistere ad espressioni lessicali che abbondano di avverbi di negazione che disconoscono la normalità nel momento stesso in cui l'afflizione della diversità in qualche modo ci percuote facendoci negare l'esistenza della stessa normalità. Ecco allora che il dizionario della società d'un tratto si pone con terminologia indolore, ci sembra quasi che i diversi sinonimi impiegati vogliano strizzare l'occhio e, con un atteggiamento indefinitamente ironico, la normalità e la diversità vengono virgolettati quasi a voler allontanare un problema che di fatto è sempre lì, che non può essere allontanato e sbattuto sul ciglio della porta, perché il desiderio di essere preso in carico lo pone d'innanzi ad altri accessi.

Inserimento, integrazione, inclusione, non sono pedagogicamente dei sinonimi, essi innescano sul piano sociale e formativo, una virtuosa reazione a catena che implica un mutamento normalizzato da idonei

⁶ [...] documento conclusivo e operativo in cui "vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione", come integrato e modificato dal DPCM n. 185/06.

Ibidem Pag. 9

prerequisiti e che conduce ad un cambiamento del tessuto sociale e degli attori coinvolti. Solo così il contesto sociale e culturale può divenire fattore risolutivo nel favorire ricchezze di opportunità, a partire da una mutata presa di coscienza del proprio stato di salute, nei riguardi della quale la famiglia, la scuola, le comunità non formali, il territorio tutto possano e sappiano porsi, nell'incontro con il limite, con rispetto per un progetto di vita più ampio di cui l'itinerario formativo, formale, informale e non formale fa parte.

BIBLIOGRAFIA

- [1] A. Bobbio , P. Calidoni, *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione.* Armando Editore, 2009
- [2] A. Fedozzi, *Handicap a scuola e dopo la scuola*, Laterza Giuseppe Edizioni, 2004
- [3] D. Ianes, S. Cramerotti *Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita - Vol.1*, Trento Erikson, 2009
- [4] L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- [5] M. Pellerey, *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999
- [6] M. Zelioli, *Se l'handicap è nella scuola. Appunti per il corso «Aspetti legislativi dell'integrazione scolastica»* EDUCatt, Università Cattolica, 2004
- [7] OMS, *International classification of Functioning, Disability and Health*, Trento, Erickson, 2002.
- [8] P. Crispiani, *Handicap e attività di sostegno nella normativa*, Armando Editore, 2000
- [9] S. Corti G. Gillini, *Quando si incontra l'handicap. Disabilità e normalità in famiglia*, Ed. San paolo Edizioni, 2003
- [10] S. Nocera “*Le ricadute della riforma della scuola sull'integrazione degli alunni con disabilità*” in “*Vite Fragili*” a cura della Caritas Italiana e della Fondazione “E. Zancàn”, Ed. Il Mulino Ottobre 2006
- [11] S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson. Trento, 2001.
- [12] S. Nocera, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia* UNESCO, *Legislation Pertaining to Special Needs of Education*, Parigi, 1996
- [13] V. Bozza, M.G.Breda, G. D'Angelo, *Handicap: come garantire una reale integrazione. Riflessioni, esperienze, proposte*, UTET Università, 2007