

Formazione degli insegnanti, disabilità, integrazione

Abstracts

In uno scritto di Nicola Paparella troviamo un'analisi di due termini – rapporto e relazione – che sembra avviarsi in una direzione che riguarda i nomi da dare ad uno scritto che potrebbe essere commissionato, e che, secondo circostanze e committente, può essere chiamato “rapporto” o “relazione”. Questa direzione è sostenuta dalla capacità di Paparella di essere convinto, e quindi teso alla realizzazione di un progetto senza per questo prevaricare nei confronti di chi gli lavora accanto. E questo mi sembra essere un elemento fondamentale per la formazione: convinta e nello stesso tempo “plurale”, ovvero capace di non imporre un solo modello e di confrontarsi con altri.

Parole chiave: Relazione, Funzione e Funzionamento, Percorso Formativo, Vocabolario Condiviso, Bisogni Speciali, Finalità Complessive, Mediatori, Contesti, Significato delle Parole, Indagare.

In a work of Nicola Paparella we find an analysis of two terms-reports (“rapporto”) and account (“relazione”) that seems to regard the choice of name to give to a piece of writing that could be commissioned and that, according to the circumstances and the person commissioning it, can be called either “report” or “account”. This is upheld by Paparella's capacity to be convinced and therefore intent upon realising a project but without acting unfairly towards anyone working next to him. This seems to me to be a fundamental element for formation: to be convinced and at the same time “plural”, that is to be able not to impose a single model and to be able to compare oneself with others.

Key words: Account (“Relazione”), Function And Functioning, Formative Path, Shared Vocabulary, Special Needs, General Purpose, Mediators, Contexts, Meaning Of Words, To Enquire Into.

Premessa

In uno scritto di Nicola Paparella troviamo un'analisi di due termini – rapporto e relazione – che sembra avviarsi in una direzione che riguarda i nomi da dare ad uno scritto che potrebbe essere commissionato, e che, secondo circostanze e committente, può essere chiamato “rapporto” o “relazione”. Ma l'Autore rileva che “rapporto” è in relazione con una dimensione imperativa, ed è in una prospettiva

di “denuncia oggettiva”. “Relazione” esplora e illustra; ed ha un tono esortativo. Il “rapporto” ri-porta. La “relazione” mette in collegamento.

Riteniamo che si possa fare un ragionamento analogo per altri due termini: “funzione” e “funzionamento”. Il primo termine è legato ad un dato compiuto e che potrebbe essere replicato. Il secondo dà esiti non completamente prevedibili.

Possiamo fare una riflessione che si adatta a molti temi che si vogliono affrontare nei nostri giorni. Siamo in un periodo di incertezza: sappiamo, forse, quello che accade oggi, non sappiamo quello che accadrà domani, soprattutto nell’architettura della formazione che si è fortemente complicata per l’assenza di una precisa definizione di profili professionali e per la difficoltà a fare incontrare in una sintesi duratura la sua architettura istituzionale e i bisogni formativi dell’utenza. La triangolazione che potrebbe determinare un percorso, dovrebbe essere composta da questi elementi: una certezza di riferimenti di architettura istituzionale, una capacità di capire i bisogni formativi delle figure professionali e – terzo elemento e forse il primo in ordine di importanza – la capacità di leggere i bisogni dell’utenza (i soggetti con “bisogni speciali”) per cui la formazione viene fatta.

Ci troviamo in una complicata situazione: il primo, in ordine di esposizione, dei nostri elementi è stato sottoposto, nei tempi più recenti, ad una quantità di revisioni, riforme, ritocchi, riorganizzazioni introducendo sempre elementi nuovi per governarlo. La possibilità dei crediti – e di conseguenza la più piena valorizzazione delle attività di laboratorio e di tirocinio (Paparella, 2006) - doveva dare respiro alle possibilità formative ma, sovente, è diventata una intricata situazione in cui la contabilità, a seconda della base numerica da cui si parte, diventa a volte un rompicapo. La possibilità che un percorso formativo permetta di collaudare lo staff dei formatori, e quindi arrivare ad avere l’esperienza necessaria per potere autoriconoscersi una competenza non per presunzione ma proprio perché si è fatto un percorso di crescita che ha raggiunto degli obiettivi, è resa quantomai fragile. Sembra che ogni percorso formativo venga continuamente rivisto e quindi anche i formatori siano costretti a riorganizzarsi, a riformulare i tempi, gli strumenti, gli obiettivi formativi... Anche i formatori vivono la condizione di precariato!

Il secondo elemento, secondo l’ordine di esposizione utilizzata - l’analisi del bisogno formativo degli operatori - è reso difficile dall’assenza di profili professionali. Non è un’assenza totale ma una continua incertezza. E vi sono profili professionali che devono essere per forza collegati agli altri per cui non parliamo del singolo profilo professionale ma di una possibilità di averne un quadro unitario e con una certa logica. Noi abbiamo i profili professionali di carattere sanitario non sempre pensati in modo tale da collegarsi e connettersi con quelli dell’ambito scolastico, didattico, educativo. L’infanzia (Paparella, 2005) e l’extrascuola sono stati a lungo terreni lasciati ad un’improvvisazione, condita di buoni sentimenti, molto strana – diciamo solo questo – perché nello stesso tempo abbiamo la certezza (dovrebbe essere tale) di un ordinamento universitario dentro il quale da tempo ormai

vi sono corsi di laurea per i nidi e un altro, diffuso, predisposto a formare un certo professionista che qualcuno chiama Educatore sociale per distinguerlo dall'Educatore professionale, rientrando quest'ultimo nell'ambito della sanità. Ma questo professionista non ha un profilo affermato: non è sempre riconosciuto nei concorsi, fa fatica ad essere indicato ufficialmente, pur essendo tra coloro che trovano più facilmente lavoro nelle cooperative, quindi nell'esternalizzazione del lavoro. Dobbiamo pensare che il mancato riconoscimento sia connesso ad una precarizzazione (ancora!) che tiene bassi i costi? Crediamo, però, che una tale ipotesi sia miope, perché il fattore "risorse umane sicure e competenti" è un investimento che porta a risparmi sicuri. E sicurezza e competenza si raggiungono potendo dare continuità al proprio lavoro. Su questo abbiamo spesso lamentato un ritardo istituzionale colpevole che crea sicuramente anche dispersioni di carattere economico. Sappiamo quanto stia a cuore il controllo della spesa e la possibilità che la stessa sia basata su criteri di investimento efficiente, di qualità; riteniamo che questo punto sia trascurato colpevolmente e non semplicemente per distrazione.

Il terzo elemento che abbiamo detto essere forse il primo - la possibilità di avere un quadro preciso dei bisogni dell'utenza, di coloro che, avendo "bisogni speciali" saranno poi i beneficiari della formazione - è lasciato nel vago, nel senso che ancora si fa fatica a mettere un ordine di pensiero ma soprattutto di priorità di azioni in un territorio che sembra a volte essere attraversato dalle capacità imprenditoriali, e anche dalla capacità di attirare l'attenzione, di associazioni di categoria di disabili. Questo è uno dei punti deboli del nostro sistema che ha fatto ogni sforzo per superare la logica delle categorie e si ritrova poi a determinare i bisogni soprattutto ispirata dalle categorie. E' un discorso delicato e spesso malinteso perché sembra che farne oggetto di una riflessione voglia dire attaccare le iniziative associative. Ma neanche per sogno! Le associazioni hanno un ruolo straordinariamente importante ed efficace: richiamano l'attenzione, a volte con una urgenza che segnala il ritardo della politica rispetto ai bisogni. Sono bisogni reali che vanno però riorganizzati e riformulati in termini tali da non fare sì che chi ha la voce più forte abbia più ragione. Sarebbe un modo di procedere quantomai superficiale.

Allora, come fare a riorganizzare questo? Non crediamo che sia possibile immaginare un sistema organico che, nei dettagli, sia tale da imporsi e proporsi. Prima imporsi e poi proporsi? O il contrario? Non sappiamo. Crediamo che sia necessario imporsi e nello stesso tempo proporsi a tutto il paese, con uno sguardo addirittura anche all'Europa e - perché no - al mondo intero. Questo non può essere un obiettivo raggiungibile in termini assoluti. E' però una direzione in cui andare, voluta dalle esigenze di un movimento di popolazioni e culture. E' possibile pensare che ci siano delle vie portanti che attraversano un'ampia area geografica e culturale e che siano costruite in modo tale da permettere la valorizzazione delle competenze, delle esperienze che sono specifiche di una certa più ristretta area geografica.

È importante cercare di collocare e connettere. Collocare i bisogni formativi

specifici in un quadro che non li trasformi in separati. E connettere principi fondativi comuni, capaci di allestire, per dirla con parole di Paparella, un vocabolario condiviso. Per questo, vorremmo esaminare le esigenze di chi ha “bisogni speciali” (Albanese, 2006) alla luce di alcune riflessioni fondanti che ricaviamo dall'intervento *Rapporto, relazione ed oltre* di Nicola Paparella..

2. Le finalità complessive

Ottavia Albanese, nell'introduzione del testo da lei curato, richiamando l'I.c.f., si dice, in una sintesi in cui ci permettiamo una sottolineatura, quello che è lo scopo dell'impegno: “Formare insegnanti consapevoli della propria funzione di mediatori nel processo di integrazione dei disabili e capaci di parlare in positivo della disabilità” (p. 5). Queste parole contengono già la chiave di lettura di tutto il testo e sono molto precise, pur essendo brevi e semplici, anzi forse perché sono brevi e semplici. Intanto si dà un'indicazione importante dell'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione. Riteniamo che questa dizione sia da proporre: il sostegno è all'integrazione, è al processo di inclusione e non al singolo soggetto disabile.

Gli insegnanti specializzati devono essere dei mediatori e questo ruolo è di estrema importanza. Per assolverlo, per poterlo esercitare, occorre che ci siano delle caratteristiche che nella riflessione del libro sono sottintese e che riteniamo facili da dedurre, non risultando un'arbitraria deduzione nostra: bisogna che questa funzione di mediatori sia nel tempo. Non possono essere figure che entrano ed escono dalla scena scolastica con una rapidità che non permette di compiere neanche mezzo passo nella funzione di mediatori; i mediatori devono avere una credibilità che deriva da una funzione esercitata nel tempo.

Come seconda questione essi devono avere una formazione adeguata perché ci siano in loro competenze proprie ma anche tali per alimentare le competenze del contesto. I mediatori di cui abbiamo bisogno valgono per il processo di integrazione dei disabili e non perché ogni disabile abbia un suo mediatore: sono mediatori per il processo di integrazione, questa è la frase chiave di tutto, non quindi degli interpreti che permettano ad un soggetto disabile di avere un mediatore quasi privato nei confronti degli altri. La loro funzione, pertanto, e la loro competenza sono quelle adatte alla creazione di un ambiente competente, capace di – in qualche modo – contagiare anche altri ambienti, e di conseguenza di vedere in futuro quello che sarà il progetto di vita di un soggetto, che va oltre la scuola, nel futuro e nel presente, perché c'è anche l'extrascuola.

Mediatori nei processi di integrazione dei disabili e capaci di parlare in positivo della disabilità: questi due elementi, uniti che permette una certa qualità della mediazione: se il mediatore fosse l'interprete individuale e a senso unico di un soggetto sembrerebbe quasi sottolinearne i limiti e rischierebbe di provocare un isolamento pericoloso e doloroso. Facciamo un esempio molto semplice: se un sog-

getto non è capace di esprimersi e ha un codice particolare, il mediatore individuale rischia di fare da interfaccia tra coloro che parlano un codice condiviso da tutta una comunità linguistica e il soggetto che invece ha un codice particolare. Non ci riferiamo solo – come probabilmente qualcuno pensa leggendo queste note – ai sordi ma ad una quantità differenziata di situazioni di disabilità. L'interprete che traduce il linguaggio formale, presuppone che l'altro completi le parole con un'attenzione al contesto comunicativo, fatto di molti elementi che chiamiamo per riassumere "meta-comunicazione". Ma certe tecniche di mediazione, vere e proprie interfaccia del linguaggio formalizzato, rischiano di chiudere alla meta-comunicazione, e il linguaggio che ne risulta è gravemente amputato della sua dimensione sociale.

Questo modo di intendere non fa un'operazione tesa al parlare in positivo; non ha lo sguardo in positivo. Ha uno sguardo funzionale al negativo, al limite: il soggetto ha un limite, e il mediatore fa sì che questo limite venga superato grazie al fatto che c'è lui, un professionista del limite. Il positivo sarebbe quello di vedere e deve essere quello di vedere invece le attività, le competenze, le capacità, i potenziali che il soggetto con dei bisogni particolari ha per poterli sviluppare. Per questo, va chiarito, che il testo fa con precisione, che la mediazione è per l'integrazione. E' il compito principale che viene intestato al progetto di formazione: formare un professionista per l'integrazione.

Sovente la riflessione sulla formazione si è arenata sulle questioni della controversia fra contenutisti e relazionisti. La riflessione già richiamata di Nicola Papparella - Rapporto, relazione ed oltre – è un aiuto utile: "Nella relazione vengono coinvolte le identità; [...] si rivolge attenzione all'iniziativa dei poli fra i quali si stabilisce la relazione medesima; [...] emergono anche qualità non riconducibili al solo fascio delle interazioni che la alimentano".

Il libro curato da Ottavia Albanese tratta proprio di un'esperienza di formazione, con molta attenzione a relazioni che trovino senso; ed è già indicativo che abbia come primo capitolo la testimonianza di una persona disabile: Santina Portelli vive la propria esperienza della disabilità, ed è una testimone che riflette sulla cultura dell'integrazione.

Santina Portelli, tetraplegica, è nella necessità di vivere la sua riflessione per farla diventare formazione e quindi far capire agli altri cosa ha voluto dire percorrere l'esperienza delle scuole speciali, come lei stessa ha fatto. La parte più interessante è la sottolineatura della trascuratezza che sovente vi è nei confronti delle aspettative che una persona disabile può avere, non sempre espresse in termini tali da farsi capire ma che proprio questo è uno degli elementi che fanno pensare all'utilità degli insegnanti con una specializzazione, con una competenza particolare nel compito di mediazione, per le aspettative nella dinamica della reciprocità.

L'elemento che nell'ordine espositivo della nostra premessa abbiamo messo al terzo posto riguarda la possibilità di avere un quadro preciso dei bisogni del-

l'utenza, di coloro che, avendo "bisogni speciali" saranno poi i beneficiari della formazione. Il testo lo pone al primo posto: capire le aspettative. Tra i bisogni dei soggetti disabili vi sono in primo luogo le aspettative. Come sono descritte le aspettative da noi? Solitamente risentono molto di una storia – e questo è inevitabile, e non dovrebbe farci sentire particolarmente colpevoli – che contiene l'assistenzialismo. Per questo le aspettative sono quasi sempre lette in termini riduttivi e riflettono il nostro sguardo che in qualche modo condiziona i soggetti disabili. A loro volta finiscono per assumere delle aspettative di carattere assistenziale: poter usufruire di un trasporto, avere la possibilità di essere aiutati in un certo compito di lettura, ecc. ecc.

Certamente sono necessità utili da conoscere – non le trascuriamo – ma le aspettative sono qualcosa d'altro e devono liberarsi proprio dell'assistenzialismo. Pertanto la sottolineatura che Santina Portelli fa non è un'indicazione che il professionista deve accogliere semplicemente con maggiore attenzione, ma questa deve essere anche attiva: bisogna che diventi un dialogo attivo e forse non facile per una persona disabile che potrebbe essersi installata e non avere nessuna voglia di essere scomodata dalla condizione assistenziale in cui ha vissuto la sua disabilità. Vi è poi un passaggio attraverso quella che sembra una necessità organizzativa della nostra attività professionale, e delle professioni d'aiuto in generale: capire come leggere le disabilità attraverso termini – "classificazione" e "categorizzazione" - a volte è usati con disinvoltura, a volte con molto scrupolo, quasi scusandosi. Il passaggio epocale dovrebbe essere quello dai modelli biomedici a quelli biopsicosociali. Ma non siamo affatto sicuri che il passaggio sia avvenuto.

Non abbiamo la certezza che il modello biomedico sia del passato e quello biopsicosociale sia del presente e del futuro. Abbiamo anzi l'impressione che l'autorità risieda ancora nel modello biomedico mentre l'incertezza, la problematicità, i margini che permettono ogni manovra sono nel biopsicosociale. E quando ci si trova di fronte ad una scelta tra certezza e incertezza il più delle volte si va verso la certezza perché deresponsabilizza. Il modello biomedico si assume una responsabilità - quanto sia fondata non sappiamo dirlo in questo momento; ma il fatto che sia qualcosa che è stato messo fortemente in discussione dovrebbe farci credere che non è poi del tutto fondata – che il modello biopsicosociale non permette di avere. Quindi il modello biopsicosociale fa assumere responsabilità da tutti i soggetti e non ha la possibilità di vivere all'ombra protettiva dell'autorità di alcuni tecnici, di alcune professioni.

Certamente questo riconsegna un compito alla ricerca perché bisogna che questa consolidi l'autorevolezza progettuale dei modelli biopsicosociali e sveli in questi gli elementi fondamentali e gli elementi opinabili. Certamente il modello biopsicosociale deve fare i conti con i tanti pregiudizi e soprattutto con gli stereotipi che abitano in noi e questo è molto ben delineato nel contributo che Manuela Lombardi, Marta Bassi e Antonella Delle Fave hanno descritto e affrontato.

E questo si collega anche al fatto che ci sono delle riflessioni critiche compiute da Luciana Pisciotano Manara sulla *Clinica della disabilità*. Le neuroscienze hanno aperto frontiere che sembravano invalicabili e hanno permesso un dialogo tra le diverse aree che fa diventare interessante qualsiasi elemento della disabilità. Non è ancora un patrimonio comune a tutti. Un esempio: ancora non abbiamo molte situazioni – ci permettiamo di dirlo – che fanno sì che la grave disabilità attiri le competenze; sussiste l'idea che “grave è e grave rimane”. L'interpretazione di apertura al dialogo tra le scienze, anche grazie alle neuroscienze, dovrebbe permettere di invertire la logica e di scoprire quanto le competenze siano necessarie, utili, interessanti e interessate proprio in quei casi che sembrano più difficili e più compromessi.

Torniamo allo scritto - *Rapporto, relazione ed oltre* – di Nicola Paparella. Leggiamo “se ci occupiamo di collegamenti fra sistemi, possiamo affrontare situazioni diverse, cui daremo denominazioni diverse”. “Sistemi” vuol dire “funzionamenti” e non “funzioni”. E i funzionamenti portano a quella che, in breve, chiamiamo “scuola plurale” che ha al suo opposto quella del “maestro unico”.

Solitamente queste considerazioni sono ritenute marginali. Per qualcuno sono come le malattie infantili: se è necessario farle, facciamole. Ma poi passiamo alle discipline. Cose serie. Contenuti. Rapporti e non relazioni. E' un tema su cui più volte è stato necessario richiamare l'attenzione perché sembra che quando si arriva alle discipline vi sia una rassegnata opinione di disimpegno.

La matematica è la prima disciplina nel testo curato da Ottavia Albanese, e viene affrontata da Roberta Garbo e Federico Piccoli. Solitamente viene considerata come una disciplina che tocca solo alcuni disabili ma da cui altri saranno esentati perché ritenuti non adatti ad affrontare questo aspetto del sapere. E così altre discipline: quelle più dure, come le scienze esatte, vengono ritenute meno adatte; e quelle invece più morbide, più elaborabili, vengono ritenute forse in parte più adattabili. Questo si collega anche alla concezione che negli insegnanti di sostegno può esserci dello sviluppo dell'intelligenza.

Ed è questo un capitolo, curato dalla stessa Ottavia Albanese e da Caterina Fiorilli, molto interessante perché la riflessione sulla formazione degli insegnanti e la loro concezione di intelligenza si pone in maniera complementare con l'idea di quale può essere l'accesso alle discipline e soprattutto – dall'altro versante – quale può essere la capacità professionale necessaria perché l'accostamento delle discipline alle persone disabili sia fruttuoso, non compromesso da un'accettazione aprioristica di sconfitta e di inutilità dello sforzo.

Questo è un elemento importante: riteniamo che l'operazione sia tra le più interessanti di tutto il testo di riferimento e di tutta la parte che riguarda la formazione, che deve però essere sperimentata. e questo collega a quella parte così peculiare della formazione che si chiama ‘ tirocinio ’. Irene Buzzi, Atonia Grasso, Giovanni Maffullo e Lucia Polacco si occupano proprio del tirocinio, intrecciando le testi-

monianze alla riflessione.

Il tirocinio ha una lunga storia non sempre gloriosa; in questo caso crediamo che gli esperimenti delle scuole di formazione per gli insegnanti della scuola secondaria abbiano tentato di rimediare alle esperienze ingloriose ritenendo utile fare sì che l'esperienza diventi momento di riflessione e conoscenza, quindi non tanto e solo un apprendistato quanto anche, soprattutto, una riflessione immersa nell'azione. La possibilità che questo ritorni utile per le discipline è chiara ed è evidente, quando si ritorna, parlare delle discipline ed in rapporto alla disciplina che in qualche maniera è la padrona che ospita le altre discipline e cioè la lingua e l'educazione linguistica.

Questo è un punto importante: noi riteniamo che ci sia una necessità che è condivisa dalla riflessione che fanno Carla Antoniotti e Palma Roberta Corrella di richiamare l'attenzione alla prima infanzia con un corretto insegnamento della lingua. Questo è uno degli elementi di base che spesso viene male interpretato perché sembra che inneschi un processo di colpevolizzazione di ogni ordine scolastico nei confronti degli altri. Non è così. La costruzione di una logica e di una padronanza linguistica è un percorso lungo che inizia dalla nascita ed è quindi utile che chi si occupa dell'architettura scolastica e della formazione richiami l'attenzione sulla collaborazione interna al percorso longitudinale per i diversi ordini di scuola e all'attenzione che deve esserci per l'importanza della scuola dell'infanzia. Non è uno scaricare sulla scuola dell'infanzia le responsabilità quanto è un affermare quello che è ancora non del tutto certo: la scuola dell'infanzia è una scuola dell'educazione e non un parcheggio assistenziale ammodernato; non è un modo per favorire nelle famiglie il disimpegno nei confronti dei figli e la possibilità di cercare di guadagnare lo stipendio o gli stipendi per poter sopravvivere. In questa architettura ci siamo trovati di fronte a elementi che riteniamo essere la struttura portante della formazione. Abbiamo forse l'ambizione di dire che questa struttura può sopravvivere ai cambiamenti, riorganizzarsi secondo dei cambiamenti e permettere anche un'interpretazione più semplice di alcune logiche che si presentano come complicate.

3. Gli elementi aggiuntivi secondo i contesti

Un contesto formativo deve potere lavorare anche con quelle competenze che sono proprie di un territorio delimitato. Il centro dittico (Nicola Paparella). Se è permesso fare un'analogia che sembrerà un po' singolare e bizzarra, è come la cucina del territorio: non si può trascurare il fatto che alcuni prodotti sono tipici di una certa zona e il loro impiego in zone diverse potrebbe determinare una incongruenza, una manipolazione dannosa, una perdita di sapori originali, autentici, genuini. Ed è questo uno degli elementi che permettono di pensare che vi siano delle intitolazioni di intenzioni formative che devono poter essere poi sviluppate a seconda delle offerte che sono proprie di uno specifico territorio.

La parte che ci interessa indicare è quella che entra nel vivo con l'indicazione

della conoscenza di sé come strumento di intervento. Questo è un punto che viene inaugurato dal contributo di Mariagrazia Strapparave e che viene inaugurato con una riflessione molto interessante il cui centro, a nostro parere, è il paragrafo dedicato alla trappola dell'attribuzione causale. La conoscenza di sé e le attribuzioni causali hanno una correlazione a volte non esplicita, che fa pensare quanto questo aspetto abbia reciprocità sia nei soggetti che apprendono che nei soggetti che insegnano. Non sempre l'attribuzione causale è dettata da un'analisi della realtà e a volte vive di processi magici: si attribuiscono cause ad effetti che sono più legati ad una logica magica che non ad un'analisi precisa di bisogni e conseguenze, di fatti.

Noi sappiamo quanto i soggetti che apprendono possono attribuire ad un determinato capo di vestiario le fortune o le sfortune delle proprie performances scolastiche. Sappiamo come anche negli insegnanti più brillanti e preparati vi possono essere analoghe forme di processi causali e questo è un elemento che fa entrare nel vivo dell'argomento 'conoscenza di sé'. Ma qui entriamo anche in un ragionamento che riteniamo necessario fare, vale a dire se noi attribuiamo a questo specifico argomento che abbiamo chiamato come ci viene suggerito dal testo 'la trappola dell'attribuzione causale' noi non siamo autorizzati a pensare che la formazione tout court di tutti gli insegnanti specializzati per l'integrazione debba avvalersi di questo specifico elemento per costruire il profilo dell'insegnante.

Meno che meno il seguito di questa dimensione della conoscenza di sé quando viene attribuito a laboratori che riguardano la danzaterapia, il tema della relazione d'aiuto e dell'ascolto empatico. In particolare la danzaterapia, che sappiamo essere un argomento di grande interesse ma anche di scorribande avventurose di qualsiasi tipo, di livello alto, basso, improvvisato, ecc., come in genere tutte le parole che vengono congiunte alla parola 'terapia': pet therapy, danzaterapia, artiterapie, musicoterapica. Sono termini molto interessanti ma che devono indurre ad altrettanta cautela, per cui il contributo che Manuela Peserico, Paola Cislighi e Piera Morosi danno su questo tema non deve essere letto come un'attribuzione di questo specifico compito formativo in tutta Italia, e ritenendo che per tutti i percorsi formativi debba esservi danzaterapia.

Questa è la parte che riteniamo importante far capire e che forse nel testo dovrebbe essere più esplicitamente indicata come frutto di quella che chiamiamo con simpatia 'cucina di territorio'. Non tutti i territori producono danzaterapia degna di entrare in un progetto formativo e quindi questa può essere sostituita. Da che cosa può essere sostituita? Questo è un punto problematico perché la parola stessa – danzaterapia – per le cose che abbiamo detto può avere un livello alto, di grande qualità, e livelli di improvvisazione pericolosi. Non vorremmo che la sostituzione avvenisse a questo livello per cui in un altro posto la cucina non può produrre danzaterapia e produce un'improvvisazione in qualche modo analoga o assimilabile. Questo è uno dei punti critici su cui la riflessione deve ancora produrre elementi

di chiarificazione e di maggiore certezza.

Il testo, di cui stiamo facendo gli elogi e su cui stiamo facendo una riflessione, ci aiuta a capire meglio, soprattutto se si collega il contributo che abbiamo appena segnalato agli altri che compongono questa parte che abbiamo messo sotto il cappello della conoscenza di sé.

Vi sono 7 punti importanti per gli insegnanti e l'alunno disabile e vengono declinati da Angelo Villa che è come preparazione, formazione e pratica uno psicanalista. E vale la stessa riflessione che abbiamo fatto per la psicoterapia e per la danzaterapia: questo significa forse che tutti i corsi di formazione devono avvalersi del contributo di uno psicanalista? Non crediamo, anche perché il termine non è assolutamente unitario; vi può essere in una certa zona una persona con formazione psicanalitica adatta ad entrare in una proposta formativa e in altre zone se trovasimo l'omologo psicanalista compiremmo forse dei danni. E' quindi lo stesso ragionamento che dobbiamo fare con la stessa cautela che abbiamo usato per la danzaterapia. Meno cauti e più certi possiamo essere nella proposta di Elisabetta Nigris che tratta delle competenze didattiche che si formano attraverso l'esperienza; meno ma nello stesso tempo anche qui dobbiamo fare un po' di attenzione. Noi dobbiamo essere cauti perché la competenza dell'autrice non è detto si ritrovi in tutta Italia. Anche questa è un po' ancora nella dizione della cucina di territorio: non ci sono Elisabetta Nigris in tutta Italia.

Ancora, la possibilità che vi siano degli atteggiamenti negli insegnanti capaci di produrre un'esperienza tale da essere materia di riflessione per tutti è sicuramente un elemento importante che farebbe fare un salto di qualità a tutta la scuola; ma non è certo, e quindi va curato con molta attenzione.

Il libro ritorna poi alle certezze e quando torna ha gli elementi che riteniamo essere importanti ma in maniera intelligente li pone in una parte che è intersezione tra certezze e discipline. Per esempio il contributo di Maria Chiara Passolunghi dedicato ai problemi matematici mette in luce l'importanza della metacognizione, elemento trasversale a tutte le discipline. La troviamo solo collegata ai problemi matematici? Non crediamo, è che la cucina del territorio – ci siamo affezionati a questa espressione – ha permesso di fare emergere la metacognizione collegata ai problemi matematici.

E infine la lingua italiana dei segni, che conclude la riflessione del libro con il contributo di Pietro Celo – docente di Ca' Foscari a Venezia - è un elemento molto interessante perché ha un'attenzione alla lingua italiana dei segni con una forte impronta di impostazione bilinguistica. Sappiamo come questo sia uno dei problemi veramente cruciali per l'integrazione dei sordi; sappiamo come vi sia una percezione di alcuni sordi della lingua italiana dei segni come un contrassegno di una cultura di minoranza poco rispettata dagli altri e come questo ponga il problema con una drammaticità a volte molto acuta. Nella formazione di insegnanti e non di mediatori esclusivi, vi è un passaggio importante per una prospettiva di integra-

zione culturale.

Sappiamo che il compito della formazione non è quello di schierarsi quanto quello di studiare perché la formazione riduca la drammaticità del problema, quindi non è dare ragione ai sordi segnanti quanto permettere che il segnante sia bilingue, e questo non è forse disgiunto da quella impostazione che abbiamo già segnalato di una educazione bilinguistica, di educazione alla lingua, che nasca il più precocemente possibile. Abbiamo seguito per questa analisi e descrizione del testo, con riflessione sulla formazione, la struttura stessa del testo perché ci è sembrata costruita con un'intelligenza che permetteva di aggiungere la nostra interpretazione che riguarda appunto le strutture portanti e che possono essere proposte a livello nazionale e quelle che abbiamo definito cucina del territorio. Rimane tutta la difficoltà che abbiamo dichiarato nella premessa: non è detto che il nostro ragionare, la nostra possibilità di fare che è un'esperienza di formazione realizzata in questi anni sia poi oggetto di una riflessione che la consolidi, anche correggendola, mettendola in ordine in modo tale che non diventi un fenomeno di una sola area geografica ma si trasformi e consolidi le formazioni un po' in tutta Italia. Ed è un peccato.

Riteniamo che indagare il significato delle parole sia un compito pedagogico fondamentale. *Paparella docet.*

Bibliografia

ALBANESE O. (a cura di), (2006), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Azzano S. Paolo (Bergamo): Ed. Junior.

PAPARELLA N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia*, Roma: Armando.

PAPARELLA N. (2006), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Roma: Armando.

PAPARELLA N. (2009), (a cura di), *Rapporto, relazione ed oltre*, in *Il progetto educativo*, Roma: Armando.