

Bosnia: dove l'inclusione può valere il doppio...

Andrea Canevaro* e M. Luisa Zaghi**

europa

Sommario

Questo articolo presenta alcune riflessioni sull'attualità, partendo da una rilettura di appunti e memorie riguardanti un impegno di cooperazione durato un decennio in Bosnia-Erzegovina.

Una premessa: l'importanza dello «sfondo»

Non potremmo agire sul mondo, né avere un mondo in cui agire, se non avessimo lo sfondo (Searle, 1983) delle nostre capacità motorie. Ma sarebbe probabilmente una distorsione immaginare questo sfondo come qualcosa di rigorosamente nitido e coerente, come un archivio bene organizzato. (Downing, 1995, p. 117)

Analizziamo una citazione di Arnheim:

Non è azzardato porre in relazione la capacità di «sentire» a distanza con quanto chiamiamo la «lungimiranza» di una persona intelligente.

I sensi a distanza non soltanto ci offrono una vasta gamma di quanto è conosciuto, ma sottraggono pure il percettore all'impatto diretto dell'evento esplorato. Essere capace di oltrepassare l'effetto immediato di quanto agisce sul percettore e sulle sue stesse azioni gli consente di verificare in modo più obiettivo il comportamento degli oggetti esistenti. Fa sì che egli si occupi di quanto è, anziché, semplicemente, di quanto a lui si fa e di quanto egli stesso faccia. (Arnheim, 1974, p. 23)

Dalla prima frase della citazione possiamo capire che Arnheim parla di persone intelligenti riferendosi non tanto ai livelli conven-

* Professore Alma Mater, Università di Bologna.

**Coordinatrice del Centro di Documentazione per l'Integrazione/CDI, Valsamoggia, Bologna.

zionali di valutazione intellettuale, quanto alle capacità di effettuare connessioni, che possono essere presenti anche in individui la cui diagnosi inequivocabile potrebbe essere di insufficienza mentale.

Vi può essere un'intelligenza imprigionata in uno sfondo troppo austero. Ed è quanto questo studioso ci dice in positivo, parlando di una capacità di «oltrepassare l'effetto immediato di quanto agisce sul percettore», di un'attitudine dell'individuo a occuparsi «di quanto è, anziché, semplicemente, di quanto a lui si fa e di quanto agli stesso faccia».

Per rappresentare un'intelligenza prigioniera, trasformiamo il positivo in negativo: scopriamo l'incapacità di oltrepassare l'effetto immediato di quanto agisce sul percettore e l'occuparsi unicamente, e semplicemente, di quanto si faccia nei nostri confronti e di quanto facciamo. Si potrebbe parlare di una *dipendenza reattiva*.

Il progetto di disumanizzazione dei campi di sterminio nazisti si realizzava non soltanto nelle camere e gas, ma anche nel porre milioni di individui nelle condizioni di non essere in grado di oltrepassare l'immediatezza dolorosa della percezione, non consentendogli di situarsi rispetto a una situazione più ampia, e quindi non permettendogli neanche di sapere in quale parte dell'Europa si collocasse il campo di concentramento, facendogli perdere la concezione del tempo, facendogli ignorare tutto di quanto stava accadendo altrove e facendogli anche perdere le connotazioni fisiologiche dei ritmi individuali di vita.

Questa prigionia del corpo e dell'intelligenza per alcuni riusciva a essere più nel corpo che nell'intelligenza. Erano coloro che, nonostante tutto, riuscivano a mantenere un *sensu di appartenenza*: a un progetto politico, a un ambiente intellettuale e culturale, a una religione. Questo senso di appartenenza può essere interpretato come uno sfondo in cui agire.

Un evento traumatico come una condizione patologica, individuale o sociale, può cancellare o ridurre lo sfondo e quindi rendere impossibile o difficile agire (pensare, apprendere, scambiare). In una direzione positiva, le difficoltà possono venire ridotte e l'impossibilità superata, se si costruisce uno sfondo nel quale operare. Non può essere un artificio, un'operazione frettolosa e «magica», poiché si tratta piuttosto di una costruzione sperimentale.

Progetti per bambini e bambine traumatizzati a Tuzla e nell'intera Bosnia-Erzegovina

Nelle guerre le bambine e i bambini sono tra le vittime più esposte e vulnerabili. Sono colpiti anche, e per molto tempo dopo il conflitto, se il terreno è stato seminato di mine e se gli eventi traumatici non riescono a emergere, offrendo così la possibilità di andare oltre, di procedere e di non fermare la crescita a un unico momento paralizzante.

Gli adulti con i quali i bambini e le bambine hanno legami, quelli che sono sopravvissuti e che cercano di ricostruire una loro identità, fanno riferimento a uno scenario che non c'è più e a una loro immagine che ormai esiste solo nei loro ricordi. Le bambine e i bambini vedono adulti afflitti, sconfitti dalla vita, che hanno lasciato un tempo cancellato dalla guerra, e non possono illudersi, perché sanno che la loro esistenza è spezzata e non può esservi ritorno. Adulti che vivono per piangere un passato distrutto: le bambine e i bambini hanno come compagni di viaggio questi adulti e, di conseguenza, l'educazione e la crescita diventano più difficili.

Chi vive un'esperienza tragica, da una parte, è portato a ritenere del tutto inutile cercare di far capire agli altri la propria condizione e, dall'altra, desidera profonda-

mente essere ascoltato e nello stesso tempo raccontare. Significa forse che, per ascoltare, ci vuole un legame particolarmente intenso, forte e dolce, non banale e non tale da poter essere proposto e vissuto con chiunque.

Un educatore nei confronti dei bambini colpiti dalla sofferenza della guerra non ha il potere di cancellare il male, ma ha la possibilità di accogliere, ricordare e testimoniare. Ha la possibilità di intrecciare le vite che muoiono con quelle che vivranno. Sono questi alcuni dei presupposti che, a suo tempo, hanno spinto Cooperazione Italiana a promuovere a Tuzla una collaborazione con la cattedra di Pedagogia Speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, con il CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero) di Rimini e la Facoltà di «Difettologia», a Tuzla, cercando di attivare una campagna di aiuto.

Occorre comprendere che sia il soggetto sia i suoi valori non possono proporsi come assoluti, perché ogni individuo vive un rapporto di dipendenza da una dimensione più ampia. Crediamo che questo rappresenti uno dei fondamenti della cooperazione, che si conquista attraverso un processo di ampliamento dell'orizzonte in una riconquista del senso di appartenenza.

Con il progetto si è perseguito un duplice obiettivo: in primo luogo si è cercato di collaborare con i docenti dell'Università di Tuzla, gli insegnanti delle scuole, gli operatori dei servizi socio-sanitari e del Centro di Ricerca, Documentazione e Innovazione sull'handicap, al fine di ricostruire i servizi socio-culturali e educativi della città, attivando percorsi educativi individuali a favore di categorie di bambini vulnerabili (profughi, soggetti affetti da nevrosi traumatica da guerra, disabili esclusi dalle istituzioni educative riservate alle persone normodotate) e gemellaggi tra scuole italiane, coinvolgendo in particolare, almeno in una prima fase, la scuola di Simin-

Han. Attraverso il processo di integrazione, è stata effettuata un'analisi dei problemi in termini complessi, con chiavi di lettura che tengano conto dei diversi indicatori che caratterizzavano la situazione dei bambini in termini non solo psico-patologici ma anche socio-culturali e educativi.

Si sono presi in considerazione bambini che hanno vissuto una situazione di sradicamento a livello socio-affettivo, che si rapportano a una situazione carica di stereotipi relativi alle loro capacità di inserirsi adeguatamente nel nuovo contesto sociale e abitativo, che vivono una condizione di deprivazione materiale estremamente accentuata e di oggettiva emarginazione.

In secondo luogo si è perseguito il fine di sostenere processi di costruzione da parte degli operatori di contesti educativi che permettano a un bambino, all'interno del contesto in cui vive, di sperimentare relazioni positive sufficientemente cariche di significato, di recuperare il senso della propria storia e di portare a termine un efficace inserimento scolastico.

Con l'inclusione: oggi per domani

La situazione in cui si trovano attualmente l'Italia e la Bosnia fa emergere in primo piano un problema: *fare incontrare i bisogni con le competenze utili agli stessi, nella prospettiva inclusiva.*

Questo significa avere un'idea più chiara dei profili professionali che accompagnano la vita di un soggetto sia nel caso in cui abbia bisogni ordinari, sia nel caso in cui manifesti bisogni educativi speciali. Bisogna chiarire i profili professionali degli insegnanti, in particolare di quelli che si occupano specificamente della specializzazione per l'integrazione. E occorre allo stesso tempo definire in modo puntuale le figure degli educatori

sociali. I due profili professionali richiamati hanno bisogno di interagire con altri profili professionali, come quelli che denotano una maggiore sicurezza in se stessi — anche se questo atteggiamento potrebbe rappresentare in taluni casi un limite, perché l'eccessiva sicurezza potrebbe ostacolare un processo rigoroso di autoanalisi —, come quelli del neuropsichiatra infantile, dello psicologo, dello psicologo cognitivo, del logopedista, dell'assistente sociale, ecc.

Il sistema-cura interagisce con il sistema educante, formando un unico sistema. Questa precisazione deve essere accompagnata dall'attenzione al profilo di competenza: all'interno di un profilo professionale vi possono essere più profili di competenza, che non costituiscono un sistema chiuso.

È necessario che la competenza reale renda l'ambiente competente, e questo accade perché vive lo scambio e la contaminazione delle competenze, sapendole invidiare e valorizzare negli altri. Bisogna fare chiarezza anche a partire dagli abusi di competenza o dai limiti che lo specialismo delle competenze può produrre: occorre avere uno sguardo critico e conoscere i rischi, per imparare a considerarli all'interno della formazione.

Occorre che il profilo professionale completato dal profilo di competenze entri a far parte di una proposta e di una prospettiva inclusive. Queste indicazioni si collocano nella logica e nella prospettiva dell'*ICF* (World Health Organization, 2001).

Il problema dei mediatori linguistici, ovvero il linguaggio

Per i disabili, uomini e donne, vi è un percorso storico di accesso al linguaggio, che è passato molte volte attraverso la comunicazione non verbale, la presenza senza linguaggio, o quella comunicazione linguistica che viene

chiamata *diassi*, un linguaggio verbale che dipende totalmente dal contesto ed è quindi valido unicamente «in presenza».

Per alcune categorie di individui disabili la tecnologia ha rappresentato la concretizzazione della possibilità di accedere al linguaggio, ritenuta precedentemente impossibile da realizzare.

Il fatto che, nel tempo, vi siano stati disabili riconosciuti come soggetti attivi nello scambio linguistico potrebbe darci l'illusione di una storia che avanza sempre, che è guidata da un meccanismo di progresso senza arresti, senza ritorni indietro, senza cadute, una storia non drammatica. Sappiamo, invece, che la storia è drammatica e che vi è la possibilità — anche in tempi brevi — di trasformare quelle che possono sembrare delle conquiste in tragedie di esclusione o in conflitti permanenti.

Il passaggio dallo stato di diritto allo stato dei diritti e dei doveri

Norberto Bobbio ha rilevato questo passaggio. Mentre alcuni decenni fa vi era una considerazione del diritto, attualmente si è sviluppata un'affermata tendenza a riconoscere i diritti e quindi a formulare possibilità di aprire continuamente nuovi percorsi ai singoli diritti.

La differenza è sottile e nello stesso tempo macroscopica, e non vogliamo addentrarci — anche perché non abbiamo la competenza per farlo — in un settore così complesso qual è quello della formulazione del diritto e dei diritti.

Sappiamo certamente che questo campo è caratterizzato oggi da un aumento della micro-conflittualità: ogni situazione viene vissuta con una tensione verso un possibile sviluppo che porta al tribunale, al fare causa, al ritenere che vi siano possibili risarcimenti per qualsiasi cosa.

Brani tratti dalle interviste condotte da M. Luisa Zaghi durante il monitoraggio del progetto di cooperazione di Educaid in alcune scuole bosniache

Scuola Dositej Obradovic, Banja Luka, 20 ottobre 2007

Vengono illustrate le domande alle quali i vari soggetti intervistati potranno rispondere liberamente:

1. Può specificare il tipo di disabilità dei bambini che frequentano le classi e la tipologia di situazione presente?
2. L'inserimento di un bambino con bisogni educativi speciali come ha cambiato la didattica? Come hanno reagito i compagni? Come si comportano con questi bambini?
3. Quale apporto è derivato a tutta la classe dall'inserimento di bambini con bisogni educativi speciali? La presenza dell'alunno disabile ha causato problemi nei rapporti con i genitori degli altri bambini?

Gordana Kesman (pedagogista e psicologa della scuola): nella nostra scuola sono presenti tredici bambini con bisogni educativi speciali, in possesso della relativa documentazione. Alcuni sono già stati inseriti in specifiche categorie attraverso la certificazione, altri hanno solo i referti redatti dai medici e dagli psicologi. Nella classe prima è presente un bambino affetto da autismo; nella seconda classe vi sono una bambina con sindrome di Down e un bambino affetto da paralisi cerebrale con disturbi fisici e psichici, oltre a un bambino che manifesta disturbi del linguaggio; nella classe quarta sono presenti una bambina affetta da sindrome di Down, una bambina con deficit mentale, un'iperattiva e un'epilettica; in quinta ci sono un bambino con un lieve ritardo mentale, tre bambini con disturbi del comportamento e una con sindrome di Turner; nella classe ottava è presente un bambino cieco; nella nona classe un soggetto ipovedente.

L'anno scorso il team mobile, formato da un gruppo di psicologi e pedagogisti che intervengono in varie scuole presenti sul territorio, ha collaborato prevalentemente con bambini iscritti nelle classi dalla prima alla quinta. I bambini con bisogni educativi speciali sono distribuiti uno per classe. Solo una maestra, Milka Vrucinic, ha due bambini ed è molto impegnata; tuttavia, avendo preso parte ai seminari e ai corsi di aggiornamento concernenti la materia, è ora in grado di gestire bene la situazione. In più la sua classe è stata ridotta da diciannove a diciassette studenti. La scuola ha una buona media, di ventuno studenti per classe.

Biljana Vukojevic (insegnante di educazione artistica): ha collaborato con l'associazione locale «Zdrava da ste» in un progetto che ha coinvolto gli studenti della scuola speciale per i disturbi dell'udito, finalizzato a realizzare l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nelle classi normali. Un'insegnante proveniente dalla scuola speciale traduceva nel linguaggio dei segni e anche gli altri bambini dopo una settimana avevano imparato a esprimersi utilizzandolo. L'attività di espressione artistica libera per i ragazzi è stata estremamente importante e i bambini hanno socializzato in modo positivo. I rapporti di amicizia vengono coltivati anche all'esterno della scuola.

Milka Vrucinic (maestra nella scuola primaria): dalla classe prima segue una bambina con Sindrome di Down di due anni più grande dei suoi coetanei, che all'epoca avevano 6 anni. All'inizio era aggressiva, ma in seguito è stata accettata, tranne quando rompeva gli oggetti appartenenti ai compagni in modo del tutto ingiustificato. Ha svolto tutti i compiti che era in grado di portare a termine in base alle sue capacità. Le piace lavorare in gruppo e sedersi per terra sui cuscini. Ha iniziato a essere responsabile degli oggetti degli altri, ha imparato velocemente ad associare i nomi ai volti dei compagni e a socializzare con loro. La violenza ogni tanto ha creato dei problemi. La seconda bambina era anche lei più grande degli altri di un anno. Non è mai venuta a lungo a scuola perché ha dovuto fare moltissime visite mediche, talvolta anche all'estero; anche in quelle poche occasioni in cui ha frequentato la scuola con una certa continuità si sono manifestate le crisi epilettiche.

Si è creato un team mobile di supporto nella classe e, quando scatta l'emergenza, alcuni corrono a

(continua)

(continua)

chiamare i genitori, altri prendono l'acqua, ecc., e i genitori sono spesso presenti. Quando questa bambina sta male, anche la bambina con Sindrome di Down capisce che la compagna soffre e mantiene la calma. La bambina affetta da Sindrome di Down segue un programma educativo individualizzato, conosce i numeri da uno a dieci, disegna e colora, ma quando legge si annoia. Ama rapportarsi ad alcuni bambini specifici, ai quali presta ascolto in modo particolare. Quando balla e canta è sempre al centro dell'attenzione. A volte non si esprime correttamente, ma gli altri aiutano la maestra a comprendere ciò che sta dicendo. Tutta la scuola socializza e interagisce positivamente con lei. Cattura l'attenzione di tutti ed è amata. I compagni hanno reagito bene alla presenza di entrambe le bambine e hanno capito che queste loro compagne hanno dei bisogni educativi speciali. La madre di una bambina ha spiegato cos'è la Sindrome di Down e quest'ultima lo ha poi riferito ai compagni. Anche la bambina epilettica segue un programma educativo individualizzato.

Snjezana Markovic (insegnante di lingua serba): da quest'anno ha un bambino cieco in una classe composta da 23 bambini. All'inizio era abbastanza preoccupata, perché temeva di non sapere come avrebbe dovuto comportarsi e quali sarebbero state le conseguenze della presenza di questo bambino. Invece con i compagni è andata bene: i ragazzi si aiutano a vicenda e, in taluni casi, entrano addirittura in competizione per fornirgli supporto. Poiché questo bambino si applica molto e consegue degli ottimi risultati, rappresenta uno stimolo ad applicarsi maggiormente per i compagni normodotati, che spesso si vedono superare da un ragazzo con difficoltà. C'è un pedagogo speciale che da Derventa aiuta sia il bambino che l'insegnante. Il ragazzo è particolarmente dotato, ha una bella voce, suona, canta e recita molto bene. Segue un programma speciale e frequenta per conto suo la scuola di musica.

Milka Grumic (maestra di scuola primaria, II classe): nella sua classe c'è Maja, una bambina con Sindrome di Down che frequenta la scuola da due anni. Poiché all'inizio i bambini erano sorpresi, lei ha spiegato la situazione particolare di Maja. Dal punto di vista delle autonomie personali aveva delle buone competenze e, in alcune attività quotidiane come lavarsi le mani, mettersi le scarpe da sola e uscire in ordine dal bagno, ha rappresentato un modello per i suoi compagni. Inizialmente aveva il vizio di toccare gli oggetti appartenenti agli altri ma poi ha smesso, poiché questa sua abitudine risultava sgradita agli altri compagni. Per quanto riguarda la didattica, la maestra, avendo partecipato a dei seminari di formazione specifici, cercava di dare consigli e di aiutare anche gli altri insegnanti. Ha evidenziato la necessità di preparare molto più materiale didattico per il sostegno, perché i bambini disabili richiedono un impegno costante e si deconcentrano facilmente.

Snjezana Markovic: ha tenuto un seminario con i genitori e i bambini per promuoverne la reciproca conoscenza. Afferma che non ci sono mai state lamentele.

Milka Grumic: la bambina è molto violenta, ma di solito esibisce questi comportamenti aggressivi solo nei confronti dei suoi oggetti; i genitori non si sono mai lamentati. Adesso i compagni si sono abituati alla sua presenza e sono loro che la calmano.

Gordana Kecman: nel suo ruolo di pedagogo non ha mai avuto problemi con i genitori, eccezione fatta per il caso di una bambina che era stata iscritta in una scuola non ubicata nel comune d'appartenenza. Ha terminato con difficoltà la prima classe, ma al momento dell'iscrizione al secondo anno i genitori hanno richiesto il trasferimento della bambina nella scuola del comune di residenza. Nell'anno scolastico in corso, invece, un altro bambino affetto da sindrome autistica proveniente dalle zone limitrofe è stato iscritto alla prima classe. Questo conferma il buon nome della scuola, che si presenta come una delle migliori istituzioni educative per quanto riguarda le politiche inclusive. In questo caso particolare il bambino è ancora in fase di osservazione: segue già un programma speciale, ma vanno anche rilevate le difficoltà oggettive insite nel lavorare con i bambini autistici. Sono stati realizzati dei materiali per la documentazione, alcuni video e del materiale fotografico relativi al primo giorno di scuola sia del bambino autistico che del bambino cieco.

E questa esigenza — che contiene certamente degli elementi positivi — di vivere nel rispetto delle norme, se viene però portata avanti unicamente attraverso la conflittualità rivendicativa di carattere giuridico e con la logica del risarcimento rispetto al modello di normalità, può creare una continua situazione di destabilizzazione e una profonda ingiustizia.

La possibilità che la mediazione si faccia interprete di questa situazione di conflittualità permanente è concreta. Paradossalmente, nello stesso tempo è possibile che la conflittualità sia alimentata dalla mediazione. E questo è uno degli effetti negativi o addirittura perversi dell'impostazione della mediazione.

Riteniamo quindi che sia necessario mettere insieme due elementi importanti a tal proposito: da una parte un'esperienza giuridica fatta da chi esercita un ruolo giuridico e, dall'altra, un'esperienza di mediatore dei conflitti che, pur avendo al momento poche scuole «alte», sta dando dei frutti estremamente positivi. La necessità è quella di far convergere su questo punto l'esperienza giuridica e quella didattica e educativa.

La relazione d'aiuto, l'accompagnamento, la complessità istituzionale

Abbiamo bisogno di creare una logica di ruolo nella mediazione di professionalità, in un esercizio della mediazione che faccia riferimento alle *regole delle relazioni d'aiuto*, che hanno delle codifiche certamente non assolute ma abbastanza precise. Innanzitutto il buon aiuto tiene in considerazione il *genere* (femminile e maschile) e non si sostituisce all'azione dell'altro: non è mai fare per l'altro ma permettere che l'altro faccia.

Esso non crea dipendenza ma libera dalle dipendenze; inoltre sa prendere le distanze

modulandole secondo le necessità, ed è quello che permette di utilizzare il termine *accompagnare*: avvicinarsi di più nei momenti in cui occorre attraversare un terreno scivoloso, e quindi sostenersi a vicenda, ed essere capaci di prendere le distanze quando il cammino può essere fatto senza un'assillante compagnia. Richiede quindi una buona capacità di determinare la lettura dei bisogni dei soggetti, non solo la lettura di chi aiuta ma anche la lettura di chi è aiutato, che può trovare le proprie risorse senza bisogno di rivolgersi ad altri individui.

Il buon aiuto non arriva mai a stabilire che una parte ha o non ha ragione, ovvero ha o non ha torto. Nelle relazioni d'aiuto tutti devono avere la loro parte di ragione e nessuno deve andare via bastonato, sconfitto, altrimenti la relazione d'aiuto si interrompe. Chi nel ruolo professionale della mediazione arrivasse a trionfare per la sconfitta dell'altro avrebbe sbagliato mestiere e avrebbe agito in modo contrario alla sua etica professionale, facendo qualcosa che rappresenta un controsenso nelle relazioni di aiuto.

Accompagnare significa anche permettere di sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti riguardano sia i soggetti che i contesti, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia e il contesto che cambia, e quindi di effettuare il rinnovamento delle risorse di cui il soggetto ha bisogno, senza farsi sorprendere dall'invecchiamento dei contesti familiari, dai cambiamenti di residenza, di lavoro, ecc.

La casistica è immensa e meriterebbe degli approfondimenti per capire quali sono gli indicatori di rischio che, prima di arrivare nell'area in cui il rischio diventa reale e dannoso, possono permettere a chi riveste il ruolo della mediazione di attivarsi maggiormente. Il progetto ha la presunzione di dare in proposito un'interpretazione «alta» dell'*ICF* (World Health Organization, 2001).

Intervista alla direttrice Azra Jasika e alla psicologa della scuola di Pazarić

La Legge-quadro per l'inclusione

Nel 2002 la Legge-quadro nazionale per l'inclusione (confermata nel 2004 da una legge cantonale) ha reso possibile per tutti la frequenza della scuola regolare; nell'aprile del 2003 alcuni genitori hanno chiesto di iscrivere i loro figli disabili, portando con sé la relativa documentazione medica che certificava il ritardo mentale (per l'esattezza una ragazza era paraplegica e due ragazzi erano affetti da ritardo mentale).

Si è discusso con i genitori spiegando la disponibilità, ma anche la difficoltà insita nella nuova situazione. I genitori hanno accettato il rischio, preferendo comunque lasciare la scuola speciale. Nel 2004, avvalendosi del supporto di un'associazione non governativa, hanno fatto pressioni affinché venisse attuata la legge regionale; il compito successivo è stato quello di migliorare l'accessibilità della struttura perché una ragazza si trovava sulla sedia a rotelle.

In seguito la collega Arianna (psicologa) ha esaminato i bisogni educativi degli alunni disabili con il compito di coordinare gli altri nell'accoglienza dei compagni disabili (abbiamo anche fatto attenzione al numero di alunni per classe).

L'intervento della psicologa

Occorre sottolineare l'importanza dell'accordo con i genitori. Il primo obiettivo è stato quello di responsabilizzare i compagni più bravi affinché fossero d'aiuto alla maestra. Anche i genitori dei compagni degli alunni disabili sono stati sensibilizzati a tal proposito; nella prima riunione con i genitori si è descritto il progetto e si sono manifestate delle perplessità: le obiezioni hanno riguardato soprattutto un ragazzino che esibiva comportamenti non adeguati a una scuola normale, ma una madre che lavora nel vicino ospedale psichiatrico si è dichiarata disponibile a supportare il suo percorso di inserimento nella classe. Successivamente anche la madre della ragazza paraplegica ha trovato il coraggio per raccontare la sua esperienza e le sue speranze; alla fine della riunione tutti i genitori hanno deciso di contribuire attivamente alla risoluzione dei problemi della classe.

Il secondo obiettivo è stato creare piani educativi individualizzati per gli alunni disabili e, per perseguire questo fine, è stato creato un gruppo di lavoro avvalendosi anche dell'aiuto di un esperto esterno che lavora nel vicino ospedale psichiatrico e che è intervenuto a titolo gratuito. In aprile è stato inserito un altro insegnante privo di specializzazione, che ha lavorato sia in classe sia in un altro spazio. La circolazione delle informazioni ha reso possibile la creazione di un ambiente inclusivo. La consapevolezza che l'educazione è un diritto di tutti gli individui è stata diffusa in ogni soggetto, anche nei collaboratori scolastici.

La madre della ragazza paraplegica dalla prima classe alla quarta è sempre stata presente, ma ora resta nella struttura scolastica solo durante la pausa lunga e a richiesta, in caso di necessità. È stato attrezzato anche un bagno che l'alunna può utilizzare da sola. Il quarto anno ci si è avvalsi del supporto di un difettologo, che ha svolto il suo tirocinio in questa struttura. È stata cercata una logopedista, che però finora non è stata trovata.

Abbiamo cercato di influire anche sulla politica fuori della scuola, sui trasporti, ecc., lanciando alla collettività il messaggio: «se lo abbiamo fatto noi, lo potete fare anche voi!». La mamma della ragazza disabile ha potuto riscontrare il notevole impegno della scuola nei confronti di tutti i bambini e gli insegnanti di altre scuole hanno cominciato a chiedere consulenze.

Il secondo ragazzo incluso è molto disponibile a lavorare e ha realizzato un cambiamento significativo. Dopo un anno e mezzo è stato iscritto in una scuola speciale per soli due mesi, a causa di problematiche familiari. È stato inserito in un gruppo di ragazzi con capacità simili alle sue, ma gli specialisti hanno proposto di farlo ritornare nella scuola normale perché il suo rendimento stava calando visibilmente.

(continua)

(continua)

Il ragazzo ha visto la scuola normale come una fonte di salvezza: era molto felice di stare con i suoi compagni e di lavorare con l'insegnante di sostegno; mostrava anche più impegno di prima ed era più esigente con se stesso. Anche i genitori si sono convinti che per lui fosse meglio stare nella scuola normale, ma non hanno nascosto le loro difficoltà. Allora abbiamo stipulato un accordo: abbiamo garantito il trasporto, la mensa e i libri gratuitamente e loro si sono impegnati a seguirlo nel tempo extrascolastico.

Appunti relativi all'incontro con Sabaheta Bijedic, direttrice dell'Istituto pedagogico di Mostar

Educaid è giunto in un momento molto delicato per noi: da una parte la legge ci obbliga a realizzare una politica inclusiva, dall'altra siamo ancora assillati da tante domande per noi senza risposta. Inizialmente ci siamo impegnati per far conoscere il Centro di Documentazione: i nostri insegnanti non sono preparati oggi a gestire gli alunni disabili in classe, quindi abbiamo creato un gruppo di pedagogisti che hanno partecipato a sei seminari e al tirocinio e hanno visitato la scuola speciale di Sarajevo.

Ci siamo fermati anche a considerare la terminologia, perché nella nostra prassi tendiamo a utilizzare dei termini ormai desueti; successivamente è stato svolto un training per l'osservazione delle competenze dei bambini e su come l'insegnante può effettuare l'osservazione. C'è stato anche un seminario concernente i pregiudizi in questo campo.

Sono state anche proposte delle esercitazioni su come preparare i piani educativi individualizzati e laboratori pratici per migliorare le relazioni con i genitori. Si è ideato il «salotto pedagogico» per discutere le esperienze delle varie scuole; abbiamo avuto contatti con gli altri Centri di Documentazione (S. e B.L.) con formazioni comuni e ricerche.

I nostri piani per il futuro riguardano prima di tutto l'impegno a continuare a lavorare sulla formazione con insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado (in gennaio è già previsto un seminario della durata di 5 giorni).

La normativa concernente l'inclusione risale al 2003 e, analizzando il trend delle richieste per includere i soggetti disabili, notiamo che molti genitori chiedono l'inclusione, ma alcuni ritirano i propri figli dalle scuole normali perché ritengono che nelle scuole speciali abbiano la possibilità di essere seguiti di più, svolgendo anche attività ricreative molto utili. La maggioranza dei genitori manifesta comunque un orientamento favorevole all'inclusione, anche se molti problemi vengono sollevati dai genitori degli altri bambini (in media sono presenti 25 alunni per classe).

Come obiettivi prioritari da perseguire nei prossimi anni ci siamo posti, da una parte, l'educazione permanente, allo scopo di creare un ambiente positivo in cui far crescere i bambini e, dall'altra, il coinvolgimento delle Università che devono riprendere il ruolo di ricerca e di formazione (la ricerca soprattutto in contatto con il territorio).

Il centro di fronte alle richieste non dice di sapere tutto, ma fa riferimento ad altri esperti; è comunque necessario creare materiali mirati concernenti le diverse tematiche, caratterizzati da flessibilità. È interessante anche l'idea di specializzare il centro su un tema (ad esempio un deficit specifico) e poi vedere come utilizzare il materiale raccolto e prodotto.

È una forma di prevenzione utile per l'esercizio di questo ruolo professionale, e bisogna acquisire una percezione globale della complessità delle istituzioni pubbli-

che e associative. Le disabilità hanno delle *rappresentanze associative*. I problemi di collegamento con il mondo associativo e quello istituzionale sono molto delicati e

vanno affrontati con cura preventiva, per evitare di trovarsi poi in una situazione che verrebbe letta come «schierata» da una parte delle istituzioni pubbliche o dalle associazioni.

Occorre muoversi con un'estrema chiarezza di impostazione, con una forma di contrattualità molto esplicita e chiara nei dettagli. E il campo è molto denso di fattori da esplorare. Questo punto porta a far convergere alcuni elementi: da una parte un'attenzione che potremmo definire tecnica, quindi scientifica, a che cosa si intende per relazione d'aiuto e quindi con una sensibilizzazione a un processo che faccia della relazione d'aiuto l'elemento cardine della mediazione stessa; dall'altra un quadro delle professioni di aiuto che consenta di capire le possibilità di collegamento con coloro che, rivestendo il loro ruolo professionale, possono essere indotti a ritenere che, quando si tratta di disabilità, bisogna passare la mano a qualcuno in possesso di competenze più specialistiche, che forse non c'è o forse c'è in complementarità con chi opera nella professionalità normale.

Occorre evitare di complicare la situazione, perché bisogna avere ben chiara la distinzione tra complessità, che è nella realtà, e complicazione. Non vorremmo creare delle nuove barriere organizzative nella vita dei soggetti disabili, e quindi occorre creare un punto di riferimento efficace, chiaro, a quelle che sono le strutture già adatte per sviluppare la mediazione.

I centri di documentazione possono diventare un punto di riferimento stabile e quindi credibile per i familiari che hanno sempre l'assillo del «dopo di noi» per i loro congiunti disabili; bisogna potenziarne la logica di rete, per dargli la possibilità di diventare l'asse portante di questa progettazione.

Dobbiamo diffondere la sperimentazione organizzativa di tutta la scuola adottando

criteri di «sostegno diffuso», in base al quale tutti gli insegnanti operano sia con il gruppo classe sia con gli alunni disabili. Occorre promuovere una riorganizzazione del lavoro scolastico che, mettendo al centro ogni singolo alunno disabile, assicuri non solo un piano di lavoro individualizzato, calibrato, e dettagliato quotidianamente in rapporto ai bisogni e alle potenzialità di ciascuno, ma anche una convivenza concreta, continua e significativa nella classe e con i compagni, considerata come contesto e supporto indispensabile per la qualità degli apprendimenti di tutti gli alunni (disabili e normodotati).

Affinché questi obiettivi siano realisticamente perseguibili, è necessario effettuare un'organizzazione degli insegnanti che consenta a ciascuno di essi di avere consapevolezza delle capacità, delle difficoltà, dei diversi stili di apprendimento e interessi di ogni singolo alunno. Bisogna acquisire familiarità con alcuni aspetti connessi al *sostegno diffuso*: ognuno degli insegnanti può contribuire concretamente e operativamente alla realizzazione del progetto educativo individualizzato e specializzato.

Le *competenze diffuse* richiamano una «scaletta» di elementi di riflessione:

- sviluppo del rapporto insegnante-allievo a partire dalle resistenze di chi apprende;
- analisi delle motivazioni per le quali, se vi è diversità, la resistenza rinforza proprio la diversità e non fa crescere l'allievo nella sua alterità;
- crescita compatibile nella biodiversità;
- dialogo fra eterodirezione e auto-organizzazione;
- accessibilità ai beni naturali, culturali e scientifici;
- diritti di tutte e tutti;
- diritto all'evoluzione;
- società complessa dei mediatori in rete.

Lo sviluppo dell'educazione tra pari

La strutturazione plurale dei mediatori favorisce l'educazione tra pari. Cosa si intende con queste parole? Ecco alcune definizioni tratte dalla letteratura:

- Si intende il rapporto di educazione/influenza reciproca che, a livello formale e/o informale, instaurano tra loro persone di un medesimo gruppo di riferimento.
- È un modello utilizzato per diffondere informazioni sullo stato di salute, per prevenire l'uso di droghe, per progetti di educazione sessuale e prevenzione dell'HIV, e per favorire lo sviluppo di apprendimenti e buone relazioni nelle scuole.
- In questi progetti, gli educatori tra pari sono importanti perché forniscono un modello di ruolo pro-sociale e possono testimoniare i comportamenti protettivi anche all'esterno del contesto scolastico.
- Gli educatori tra pari sono ritenuti credibili, hanno lo stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale degli altri ragazzi; inoltre, poiché possono instaurare una relazione meno inibente, più immediata e meno giudicante, migliorano il processo di trasmissione delle informazioni e gli esiti risultano positivi.
- Valorizza il gruppo, come luogo dove i ragazzi si formano in relazione agli altri, all'ambiente, dove sviluppano la sfera socio-affettiva, la propria autonomia e il proprio senso di responsabilità, dove «superano» il distacco dalla famiglia, dove vengono «smascherati» e dove possono affrontare positivamente i mutamenti dovuti allo sviluppo adolescenziale.

Crediamo che il Progetto possa contribuire a fornire un significato di educazione tra pari originale e, nello stesso tempo, capace di condividere gli orizzonti delineati dalle suddette indicazioni.

[...] penso che essenzialmente un insegnante debba essere una persona soddisfatta: in continua ricerca, ma soddisfatta. Se pensa che ci siano mestieri più belli è un guaio, perché sicuramente ci sono mestieri che ti consentono di guadagnare di più, ma questo è un lavoro che ti lascia completamente libero, nel senso che i rapporti li vuoi tu, con i ragazzi fai quello che vuoi tu e questo è un gran campo libero che ti viene dato. In fondo, quando sei a scuola, sei con la tua classe, il tuo gruppo di alunni, perché sì, è vero che ci sono regole, ma è anche vero che molte regole le fai con loro e se uno sta dentro le regole è a posto. Il vantaggio di fare l'educatore, detto con altre parole, è di poter inventare con i ragazzi giorno per giorno che cosa fare, che cosa cercare, inventarsi sempre degli orizzonti.

Il problema è che per fare l'educatore devi inventare sempre nuovi appuntamenti, nuove attese... ma se non hai un progetto, anche un progettino piccolo piccolo, è un guaio... (Neri in Nocera, 2001, pp. 241-249).

Bibliografia

- Arnheim R. (1974), *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi, ed. or. 1969.
- Bobbio N. (2002), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.
- Downing G. (1995), *Il corpo e la parola*, Roma, Astrolabio.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson, pp. 241-249.
- Searle J. (1983), *Della intenzionalità*, Milano, Bompiani.
- Suzič (2009), *Passi verso una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- World Health Organization (2001), *ICF / International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF / Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Interviste condotte nella scuola Branko Radičević (Banja Luka, 15 ottobre 2007)

(a cura di M. Luisa Zaghi)

Descrizione delle finalità dell'incontro

L'incontro serve per evidenziare le situazioni positive e i problemi riscontrati riguardo all'inclusione nelle classi dei bambini con problemi psico-fisici. La documentazione è utile per capire e analizzare meglio le dinamiche che si manifestano in relazione a ogni singolo caso e per creare del materiale adeguato per la formazione dei nuovi insegnanti e operatori del settore.

Questa attività è molto utile per entrambi i Paesi, perché l'inclusione è un tema che deve sempre essere messo in discussione e in riferimento al quale non si finisce mai di imparare.

Presentazione degli intervistati

Direttrice della scuola (Jadranka Bozic): prima di diventare direttrice ha rivestito il ruolo di insegnante pedagoga nella stessa scuola che, avendo più di 1.500 studenti divisi in 46 classi, è una delle più grandi di Banja Luka. È presente un numero abbastanza significativo di bambini con disabilità fisiche, psichiche e complesse. Non sono presenti bambini affetti da Sindrome di Down. L'inclusione in questa scuola non è una novità: gli insegnanti hanno svolto programmi specifici durante la loro formazione e hanno maturato diverse esperienze sul campo; inoltre hanno partecipato a diversi seminari e corsi di perfezionamento in materia, anche se essi non bastano per sapere come occorre comportarsi e lavorare. Negli ultimi anni si è intensificato l'impegno su questo tema. Nelle vicinanze della scuola vi era una scuola speciale che ora è stata chiusa e il numero dei bambini che vengono iscritti negli istituti speciali sta progressivamente calando. Oltre che con Educaid, la scuola collabora con il centro «Zastiti me» («Proteggimi») e con i centri per il lavoro sociale. Come le altre scuole coinvolte nel progetto di Educaid ha realizzato un micro-progetto. Sono state svolte delle attività scolastiche ed extrascolastiche in cui i bambini con bisogni educativi speciali hanno manifestato dei significativi miglioramenti. I vari docenti collaborano tra loro, ma se alcuni problemi continuano a persistere si rivolgono a medici e psicologi esterni all'istituto.

Insegnante 1 (Darinka Zeljkovic): insegnante d'arte, lavora da 34 anni nella scuola. Ha un bambino con bisogni educativi speciali che frequenta l'ottava classe.

Insegnante 2 (Koviljka Jovic): sin dalla classe prima segue un bambino con un ritardo mentale di grado lieve che, all'inizio, presentava gravi problemi di socializzazione. Attualmente questo bambino è ben integrato a livello scolastico e sociale.

Insegnante 3 (Slavica Preseelj): insegna in una classe terza; prima di lavorare in questo istituto lavorava nel centro per disabili «Zastiti me».

Insegnante 4 (Nevenka Preradovic): insegna da 5 anni; attualmente segue in una prima classe un bambino con bisogni educativi speciali i cui genitori si oppongono alla categorizzazione.

Insegnante 5 (Silvana Jerilovic Dubocanin): insegna da 37 anni, da 25 in questa scuola. Nella sua classe è presente una bambina che l'anno scorso è stata coinvolta in un incidente stradale che le ha provocato danni a livello fisico; oltre ai problemi fisici manifesta una scarsa concentrazione.

Insegnante 6 (Selma Hozic): insegna in una classe seconda, che è frequentata da un bambino con problemi plurimi; durante la sua lezione sono state programmate le riprese video per il monitoraggio.

Insegnante 7 (Marina Gataric): insegna educazione fisica; attualmente sta lavorando con un bambino con una grave disfunzione a una mano e con problemi del linguaggio, con il quale sta ottenendo buoni risultati. Il bambino è stato iscritto al club sportivo cittadino «Borac» e ha conseguito anche dei riconoscimenti.

(continua)

(continua)

Approfondimento delle problematiche degli alunni disabili da parte degli insegnanti

Insegnante 5: come già detto, nella sua classe una bambina, in seguito a un incidente stradale, ha riportato una paralisi alla mano destra e alla gamba destra. Sta imparando a scrivere con la sinistra, ma quando scrive la mano destra le trema. Inoltre sembra leggermente ritardata e perde facilmente la concentrazione, ma non presenta gravi deficit cognitivi.

Insegnante 1: un suo studente ha danni permanenti all'udito dall'età di tre mesi, quando ha avuto un'operazione all'orecchio. Si esprime male verbalmente ed è seguito da una logopedista. I genitori non volevano mettere al figlio l'impianto cocleare. Ha una protesi che, però, non funziona molto bene. Comunque è un bambino curioso e intelligente, che ama l'innovazione e la tecnologia informatica, ed è bravo in educazione artistica (ha vinto anche un premio). Collabora con il giornalino della scuola, ama gli animali e cura un acquario per la materia «Biologia». Tutti gli 11 insegnanti hanno elaborato un programma specifico per lui. Tutti i suoi progressi sono stati puntualmente registrati. Quando arrivò in sesta classe ci furono dei problemi di adattamento, ma ora sono tutti orgogliosi del lavoro svolto. I genitori svolgono un lavoro importante e, da quando si sono manifestati dei problemi, la madre non lavora più e collabora attivamente con gli insegnanti.

Insegnante 2: il primo anno il bambino aveva gravi problemi di socializzazione. È il terzogenito di una coppia molto anziana, per cui era abituato a relazionarsi prevalentemente con individui adulti. Presenta un lieve ritardo mentale, ma fisicamente è normale. Denota un basso livello di concentrazione e non è in grado di comprendere concetti complessi. Ama le lingue e la matematica, ma semplificate. Durante le lezioni di educazione fisica preferisce correre perché per lui è più semplice. I genitori collaborano con gli insegnanti e si è riscontrato un certo progresso. Lo seguono anche la difettologa e il team mobile, su richiesta della direttrice e della pedagoga. Questo team si incontra settimanalmente con i genitori per farlo lavorare anche a casa e per preparare i genitori a seguirlo in futuro.

Insegnante 3: nella scuola sono presenti in maggior percentuale bambini con deficit psichici; seguono quelli con danni fisici e ci sono anche un paio di bambini sordi. Personalmente si occupa di una bambina con lieve ritardo mentale e con evidenti difficoltà di regolazione dell'attenzione in prima e seconda classe, che è seguita anche dai genitori e dal team mobile. Contrariamente alle aspettative iniziali, la bambina ha ottenuto dei buoni risultati.

Insegnante 6: Dragan è un bambino con disturbi plurimi che, per complicazioni al momento della nascita, ha problemi a livello fisico e nel linguaggio. Viene educato dalla madre e dalla nonna. Sia i difettologi che la madre lo hanno supportato bene e adesso che frequenta la classe seconda conosce bene le lettere ed è in grado di leggere. La madre ha preso parte con grande soddisfazione al seminario di Canevaro, anche perché ha avuto la possibilità di confrontarsi con altre madri di bambini con problemi. Se si proseguirà con questo ritmo, si potranno conseguire solo miglioramenti.

Atteggiamento dei genitori dei compagni degli alunni disabili

Insegnante n. 4: all'inizio c'è sempre un po' di resistenza quando si scopre che nella classe è presente un bambino disabile; tuttavia, dopo che i genitori parlano con gli insegnanti delle loro problematiche al riguardo, questi atteggiamenti tendono a scomparire.

Insegnante n. 7: nella sua classe c'è un bambino paralizzato in tutta la parte destra del corpo. Non riesce a utilizzare da solo i libri necessari per ogni materia e viene aiutato dai compagni. Si applica molto e denota delle buone capacità di apprendimento; quando prende dei bei voti si sente molto gratificato, tanto che vorrebbe rispondere sempre, in tutte le lezioni a tutti i professori. Anche durante le lezioni di educazione fisica insiste per lavorare allo scopo di ottenere dei buoni voti e si cerca di farlo lavorare con la mano destra, ad esempio tirando a canestro. Riesce a ottenere risultati migliori rispetto ad altri studenti. Con i genitori non ci sono mai stati problemi.

(continua)

(continua)

Ripercussioni a livello didattico derivanti dall'inserimento di un bambino con bisogni educativi speciali e analisi delle reazioni dei compagni

Insegnante 1: il bambino ha problemi con i nomi lunghi, per cui per attirare l'attenzione dell'insegnante utilizzava delle abbreviazioni (Rada anziché Rasrednica, Dara invece che Darinka), ma poiché era molto insistente l'insegnante non gli rispondeva sempre. Un giorno, al culmine dell'esasperazione, il bambino ha urlato in classe il nome lungo dell'insegnante come un'esplosione. Adesso, però, ha imparato ad aspettare il suo turno e a essere più composto in classe. Gli altri bambini l'hanno accettato molto bene. È difficile trovare delle modalità adeguate per tenerlo impegnato e tutti e 15 gli insegnanti si devono attivare per individuare delle attività specifiche adatte a lui; la lezione dura 45 minuti e bisogna sempre trovare 5/10 minuti da dedicare solo a lui, anche se è difficile perché ci sono 26 studenti nella classe...

Insegnante 4: il suo bambino non riesce a stare fermo in classe e gira sempre tra i banchi. Questo innervosisce i suoi compagni, che manifestano spesso il loro disagio. L'insegnante ha quindi cercato di far capire alla classe che questo bambino non è l'unico ad avere degli atteggiamenti sbagliati o a non sapere delle cose. Ad esempio, una volta il bambino con bisogni educativi speciali ha urlato: «Giove!» e l'insegnante ha chiesto ai bambini che cosa volesse dire questa parola. Nessuno ha saputo rispondere e così ha dimostrato che tutti devono imparare dagli altri e che ci sono cose che anche loro non sanno, sebbene il soggetto con bisogni educativi speciali abbia bisogno di più aiuto.

Insegnante 2: all'inizio sembrava che avesse solo problemi di socializzazione. Mentre gli altri bambini stavano in gruppo, lui si isolava sempre e sembrava spaventato dalla presenza degli altri. Aveva paura di andare al bagno da solo. Percependo questi suoi timori anche gli altri bambini ne diffidavano. Le cose sono cambiate quando la maestra ha assegnato il compito di disegnare la propria famiglia e il bambino, avendo disegnato veramente bene e in modo realistico le figure, è stato applaudito da tutta la classe. E da allora tutte le volte che fa qualcosa di positivo la classe applaude e i bambini stanno volentieri con lui e gli si siedono vicino. Quando il team di esperti lo visita non vorrebbe mai che andassero via. Ha accettato bene sia la scuola che i compagni.

Intervista a Nenad Suzič, docente presso l'Università di Banja Luka (20 ottobre 2007)

(a cura di M. Luisa Zaghi)

Suzič: spiega come in Bosnia sia molto importante effettuare un lavoro sul capitale umano, per formare persone competenti e preparate, anche se non c'è da stupirsi se continuano a manifestarsi delle reticenze in materia. Molti non sanno cosa voglia dire inclusione e non capiscono quanta umanità sia insita in questo processo. Con gli studenti ha iniziato un sondaggio tra mille insegnanti sul tema dell'inclusione, dal quale dovrebbe partire un progetto appoggiato dal Ministero della Pubblica Istruzione per far cambiare l'atteggiamento sui temi dell'inclusione. Personalmente si aspetta molto dagli insegnanti, sia per la loro umanità sia perché possiedono una buona formazione teorica. Grazie alla collaborazione e al materiale fornito dai professori Canevaro e Camerini e dal loro staff, è stato creato un nuovo corso curricolare all'università dal titolo: «Introduzione all'Inclusione». L'insegnante da solo non può operare, perché ha bisogno di sostegno; in questo caso l'esperienza e l'esempio dell'Italia sono preziosi per mostrare che una via inclusiva è possibile.

Zaghi: ringrazia e spiega come, nonostante i trent'anni di esperienza, l'inclusione sia un processo in continua evoluzione, le cui probabilità di successo dipendono molto dalla società nella quale

(continua)

(continua)

si applica. In una società come quella italiana, ora altamente competitiva, le dinamiche inclusive trovano nuovi ostacoli sul loro percorso. Per questo lo scambio di informazioni ed esperienze tra Italia e Bosnia è estremamente importante anche per l'Italia. Non si tratta solo di un arricchimento dal punto di vista umano, ma anche della possibilità di acquisire competenze in ambito disciplinare.

Suziç: il concetto di «simesdonia» (termine di derivazione greca che esprime la totale inclusione dell'individuo nella società) fa proprio riferimento alla possibilità di creare, una volta conclusa l'esperienza scolastica, degli ambasciatori di buone pratiche, rendendo autonomo l'insegnante curricolare di creare dei programmi personalizzati adatti a ogni singolo bambino. In un corso post-laurea sta lavorando con tre studenti su tre distinti progetti relativi a tre metodologie didattiche per una corretta inclusione di bambini dislessici o disgrafici, allo scopo di creare materiali specifici per la didattica. Tutto questo sarà di aiuto ai professionisti che lavoreranno con gli insegnanti e la collaborazione con l'Università di Bologna è molto importante perché può fornire molti esempi di esperienze sul campo.

Zaghi: ci sono già esperienze di scambio tra classi bosniache e italiane, di corrispondenza tra i bambini e di confronto sui problemi quotidiani, in inglese, tra gli insegnanti.

Suziç: il modo migliore per favorire l'inclusione è stimolare la collaborazione interna diretta. I professori di Banja Luka collaborano volentieri con quelli della Federazione; anche lui insegna a Tuzla ed è uno dei professori più amati. Per il futuro è importante focalizzare gli errori, stimolare esperienze direttamente nelle classi, sia con i bambini sia con gli insegnanti di sostegno, e fare in modo che le leggi, che attualmente risultano poco chiare, vengano applicate in modo rigoroso. Ad esempio, la legge obbliga l'insegnante a realizzare l'inclusione ma, poiché il docente non sa come perseguire concretamente questo obiettivo, lo Stato dovrebbe dargli sostegno e appoggio. Un altro problema è che nessuno paga gli insegnanti per il lavoro extra che svolgono. Il team mobile, infine, non basta perché può garantire una presenza solo sporadica.

Zaghi: è fondamentale ragionare sulla scuola in generale (ad esempio sul numero degli studenti per classe). Occorre esaminare gli spazi, i luoghi di aggregazione e i momenti di apprendimento e organizzare strumenti adeguati.

Suziç: la risposta che viene data è sempre la stessa: mancano i fondi. Ogni anno diminuisce il numero degli insegnanti. Ogni anno ci sono sempre meno risorse economiche da destinare agli stipendi e da questi potrebbero essere recuperati almeno venti pedagogisti utili alla realizzazione del programma. È un problema politico. Personalmente sta cercando di affrontare il problema dal punto di vista sia pedagogico che politico. Come membro del partito al governo, cerca di utilizzare questa sua influenza per l'attuazione del progetto.

Abstract

This article presents a number of considerations on the current scenario, starting from a new interpretation of notes and recollections concerning a co-operation commitment in Bosnia-Herzegovina that lasted a decade.