

# Ecologia sociale e umana e resilienza

## Processi e percorsi inclusivi nella scuola di oggi

Elena Malaguti

monografia

### Abstract

Ecologia sociale e umana e resilienza? Quali possibili connessioni con le sfide che la società contemporanea impone e le prospettive inclusive delineate nei documenti delle agenzie internazionali? Riconoscendo la complessità della questione, in questo articolo si indagano alcune parole chiave e si elabora una riflessione *aperta* che enuclea alcuni nodi cruciali che caratterizzano oggi il dibattito contemporaneo. Si esplorano, infine, le possibili ricadute che tali orizzonti potrebbero comportare per il sistema scolastico.

Il lavoro qui proposto si pone l'obiettivo di intraprendere una riflessione *aperta* su alcune *parole chiave* che sembrano caratterizzare il panorama culturale e scientifico nazionale e internazionale, e che emergono rispetto ad alcune *sfide* che caratterizzano la complessità della società attuale: lotta all'esclusione, alla marginalità e alla povertà; riconoscimento di pari diritti nell'accesso all'istruzione, alla salute; miglioramento della qualità della vita e sviluppo sostenibile sono solo alcuni dei temi che riguardano l'epoca che stiamo attraversando.

L'analisi cerca di trovare intrecci e connessioni possibili fra l'approccio alla resilienza, intesa in prospettiva evolutiva e dinamica, in particolare in riferimento alle prospettive di carattere pedagogico e educativo che essa comporta (resilienza educativa e scolare), le idee e teorie ecologiche, i principi enunciati

nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* e le direzioni delineate da presupposti multiprospettici e multifattoriali alla salute e alle condizioni di disabilità.

Il postulato di riferimento su cui si basa la riflessione intende sostenere l'idea che sia necessario ricercare nuovi paradigmi e assunti di riferimento per rispondere all'attuale condizione d'incertezza, precarietà, spaesamento, povertà, chiusura, con modalità e processi di *natura creativa* che favoriscano una riorganizzazione positiva dell'esperienza. A tal fine è necessario ampliare gli spazi. Per rimbalzare (*rebondir*) sono necessari anche luoghi, contesti e nuovi orizzonti. Emerge la *resilienza* che, accostata alle parole *diritto, salute, cittadinanza, ecologia, pace, disabilità, marginalità*, potrebbe costituire il cardine sul quale ripensare e *risignificare* l'esistente.

Se questa idea può avere una sua ragione d'essere, è indispensabile anche chiedersi *come* e verso *quali* approcci tendere.

## Risignificare l'esperienza: verso un cambiamento di paradigma

Thomas Kuhn,<sup>1</sup> uno dei più grandi filosofi della scienza contemporanea, ha osservato che con il passare del tempo si scoprono fenomeni, nascono anomalie che le teorie esistenti non sono in grado di inquadrare e spiegare. Il divario fra teoria e realtà può diventare enorme e, conseguentemente, fonte di gravi problemi.

Questo pensiero appare estremamente attuale se si riflette su alcuni modelli pedagogici di matrice funzionalista o della «scuola azienda» che sostituiscono la logica pedagogica con quella economicistica, nella quale si profila per il sistema scolastico il compito di implementare negli studenti e nelle studentesse saperi e competenze utili alla domanda sociale e produttiva (Fiorin, 2007; Pavone, 2010), tendendo a valorizzare esclusivamente i più meritevoli e puntando l'attenzione sulla ricerca di efficacia ed efficienza quale indicatore per valutare la qualità.

«Qualità» è parola delicata che deriva dal latino *qualitas*, da *qualis-qualis*, che richiama alla possibilità di lasciare una traccia, un'impronta, un segno con tutte le tonalità e sfumature che si possono immaginare. «Qualità», secondo il *Vocabolario della Lingua Italiana* (Zingarelli, 2009), significa «elemento o insieme di elementi concreti che costitui-

scono la natura di qualche cosa o qualcuno e ne permettono la valutazione in base a una scala di valori». Valori, presupposti, scelte, paradigmi epistemologici di riferimento che devono essere condivisi, ricontrattati, negoziati. Il dibattito intorno alla qualità è attuale<sup>2</sup> e non solo in riferimento all'integrazione e inclusione: si pensi all'ingente numero di articoli di riviste scientifiche, di quotidiani di vario indirizzo che invitano a riflettere sulla qualità del cibo — biologico o transgenico —, delle relazioni, del tempo, del lavoro, della salute, dell'impatto antropico sull'ambiente.

La costruzione di sistemi inclusivi negli indirizzi internazionali e nel dibattito contemporaneo emerge quale elemento cardine e sfida futura a cui tendere. L'inclusione è il modello in base al quale la persona con disabilità entra nella comunità a pieno titolo, al pari di tutti gli altri individui. L'inclusione non si riferisce però solo alle persone con disabilità o con bisogni educativi speciali, come a volte erroneamente si pensa, ma è rivolta alla possibilità di accogliere le differenze e le diversità individuali.

L'entrata in vigore della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* il 3 maggio del 2008 segna un passaggio fondamentale nella cultura della disabilità: è un evento storico. Si auspica che, grazie alla Convenzione, la qualità di vita di circa 650 milioni di persone con disabilità nel mondo (sono circa 70 i Paesi che non hanno alcuna legislazione sulla materia) possa migliorare. Nei Paesi con scarsità di risorse solo il 2% della popolazione con disabilità<sup>3</sup> ha accesso a

<sup>1</sup> T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969, ripreso da Enzo Tiezzi, professore ordinario di Chimica fisica all'Università di Siena nel libro *Il capitombolo di Ulisse. Nuova scienza, estetica della natura, sviluppo sostenibile*, Milano, Feltrinelli, 1991.

<sup>2</sup> A tal proposito vedi D. Ianes, *L'index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*. In T. Booth e M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2008.

<sup>3</sup> P. Baratella e E. Littamè, *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson.

interventi e servizi. L'inclusione di cui parla la Convenzione si basa sulla comprensione della condizione delle persone con disabilità e sulla necessità di costruire regole sociali, culturali e legali che offrano a tutti pari opportunità e non discriminazione. Dal punto di vista pedagogico, in linea con le direzioni internazionali e i modelli contemporanei innovativi, si punta l'attenzione sulla ricerca di indicatori di qualità per l'integrazione secondo una logica fondata su modelli «antropologici (scuola-comunità)».<sup>4</sup>

Si tratta, dunque, di rivisitare consolidate teorie, di trovare idee, strumenti e metodi innovativi per produrre un cambiamento. Sembrerebbe che assunti che fondano le loro idee su istanze di matrice puramente economica, sebbene le direzioni politiche internazionali (ONU, UNESCO, OMS) si muovano nella logica dell'inclusione e di un modello di salute multiprospettico e multifattoriale, si stiano radicando anche nella società e nelle relazioni fra le persone.

Non è raro sentire genitori che dichiarano di non voler iscrivere i propri figli a una scuola primaria inserita in un quartiere popolato da molti bambini immigrati o figli di immigrati. Essi sostengono che tale scelta è motivata dall'impossibilità di accedere a un'esperienza formativa di qualità nelle scuole ad alta concentrazione di immigrati in cui si richiede agli insegnanti uno sforzo superiore alle loro reali possibilità e comunque lamentano la presenza di troppi bambini con un livello socio-economico basso o portatori di problematicità che non si vuole incontrare e tanto meno far incontrare.

Non è raro notare l'assenza di bambini e bambine con disabilità nei luoghi di socializzazione informale (parchi, teatri, centri

ludico-ricreativi). Di frequente si ascoltano lamentele, difficoltà, problemi di gestione di classi al cui interno vi sono bambini e bambine che esprimono bisogni educativi speciali o, pur non evidenziando particolari limiti, manifestano comportamenti che mettono in crisi il tradizionale ruolo dell'insegnante e la scuola stessa. Tali esempi potrebbero essere associati ad altri quali le frequenti dichiarazioni collegate all'insuccesso scolastico di molti studenti e dunque al fallimento dell'intero sistema scolastico, o agli attacchi alla professione di docente e ricercatore, o alle denunce legate a episodi di violenza.

La scuola e la società intera in realtà non sono solo depositarie di limiti, errori e problemi. Un simile modo di pensare è esemplificativo di una cultura dominante e globale che, interpretando la realtà esclusivamente in termini di rischio, sofferenza e crisi, ritiene che attraverso visioni lineari, univoche e riduzioniste si possano risolvere i problemi e tendere al miglioramento della qualità della vita.

L'educazione e il suo agire intenzionale, in questo momento storico e di fronte alle sfide e ai cambiamenti attuali, sembrano attornati da una nube tossica i cui contorni a volte sono indefinibili quasi come se si fossero persi la bussola, l'orientamento, il fine, il senso di un agire pedagogicamente fondato in sinergia con l'ecosistema all'interno del quale l'umanità abita. Il sentimento di paura e di incertezza diffuso, il parametro economico quale motore della definizione di modelli educativi e didattici, la necessità di ingabbiare le difficoltà e le fatiche entro parametri rigidi, riduzionisti, e facilmente interpretabili, rischiano di contribuire ad avallare teorie, modelli e prassi elitarie, settarie, razziste ed escludenti.

La responsabilità educativa assume, dunque, un ruolo fondamentale nelle scelte politiche ed economiche e si pone con urgenza la necessità di ridefinire, sperimentare, ricercare teorie, metodi, strumenti *nuovi*,

<sup>4</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Universitaria, 2010.

intendendo tale parola come compito che ogni generazione deve affrontare *nuovamente* consapevole delle conquiste e dei progressi ottenuti, facendo memoria del passato per *risignificare* il presente e le traiettorie future. Questa responsabilità deve essere assunta dal singolo, dal gruppo, dalla comunità intera e non può essere più delegata o rimandata.

Sul piano etico-politico il modello educativo praticato a scuola e in famiglia non è affatto neutrale: costruire un processo di insegnamento-apprendimento basato su un modello individualista o cooperativo, inclusivo o esclusivo, educare alla partecipazione, alla cittadinanza, alla solidarietà, all'accoglienza è una scelta che esprime una chiara idea di comunità equa e sostenibile.

A un'attenta analisi e ricerca, si può affermare che la cultura dominante non è l'unica esistente; il secolo attuale è depositario di nuovi orizzonti di pensiero e stili di comportamento, che si stanno lentamente sviluppando producendo i prodromi di un cambiamento, le cui radici risalgono a tempi anche molto lontani. Questi orizzonti esprimono il desiderio di ricercare modelli alternativi, terreni fertili in cui poter seminare e vedere crescere nuovi frutti.

In termini tecnici, secondo una prospettiva psicosociale e educativa, si potrebbe dire che stiamo assistendo alla manifestazione di un processo di resilienza (Cyrułnik, 2008; Malaguti, 2005) non solo individuale, ma scolare, sociale, umano e ambientale. Alcuni biologi la definirebbero *resilienza naturale* e non ambientale.<sup>5</sup>

Le parole di Boris Cyrułnik, studioso di chiara fama internazionale, aiutano forse a sintetizzare il concetto:

Non è grazie alla biologia che gli esseri umani sono forti. Si può anche ritenere miracoloso il fatto

che una specie così debole abbia potuto conquistare uno spazio tanto grande sul pianeta. Il nostro punto forte è l'artificio. Artificio della parola, che ci permette di far rivivere qui, muovendo la lingua, un mondo impossibile da percepire altrove. I nostri racconti creano meraviglie, opere d'arte e storie sconvolgenti. I nostri racconti creano orrori, pregiudizi e discorsi carichi di odio.

All'artificio della parola si aggiunge quello dell'utensile. La pietra e il fuoco ci hanno permesso di sopravvivere tenendo lontano le belve che ci avrebbero mangiato con buon appetito. Una tecnologia elementare ci ha permesso di controllare un segmento di mondo dove abbiamo creato un'ecologia della cuccagna. Ammassiamo i nostri alimenti, ci riscaldiamo d'inverno e ci rinfreschiamo d'estate, utilizziamo l'energia delle cose, dell'acqua, del petrolio e di altri esseri viventi che riduciamo allo stato di schiavi o che consumiamo.

Questo straordinario successo adattativo crea una nuova ecologia che costituisce l'equivalente umano della sovralimentazione. La nostra vittoria intellettuale ci permette di prosperare mediante uno sfruttamento eccessivo della natura. I cervi Sika sono morti di sovra-alimentazione. Il loro successo adattativo porta in sé il germe della scomparsa. Stiamo forse per morire anche noi di eccessivo nutrimento? I nostri successi intellettuali portano in se stessi il germe della nostra morte? Stiamo per evolvere verso il disastro, il caos o la catastrofe?

Dato che sono ottimista, inclinerei per la catastrofe, che da quando la Terra è Terra ha già colpito cinque volte. Dopo la cesura appare un nuovo ordine, come accadde sessantacinque milioni di anni fa, quando una modificazione ecologica ha asfissiato i dinosauri e ha creato le condizioni adatte per i mammiferi, che si sono allora moltiplicati sul pianeta. L'idea di catastrofe non mi dispiace poiché essa consiste nel passare la staffetta a un'altra idea di vivere insieme. Ma se si vuole comprendere questo fenomeno di un'evoluzione che ha luogo attraverso successive catastrofi, bisogna rinunciare alle spiegazioni che presuppongono un'unica causa.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> J. Dufresne, *Le roseau et la tardigrade*, «L'Agora», vol. 7, n. 1, 1999, pp. 8-10.

<sup>6</sup> B. Cyrułnik, *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, pp. 25-26.

Ad esempio, come leggere e interpretare il comportamento di un bambino di tre anni, che frequenta una scuola dell'infanzia, che a metà anno si fa del male piantandosi continuamente il punteruolo utilizzato tutti i giorni, dall'inizio dell'anno scolastico, per *puntinare* sul cartoncino ricavandone delle forme, come modalità di insegnamento delle funzioni di prelettura e prescrizione?

Avendo verificato che non presenta limitazioni e menomazioni sul piano biologico, potremmo utilizzare una lettura che cerca di capire classificando e dando un significato univoco al comportamento: il bambino è molto vivace ed esuberante, non accetta le regole e non è capace di eseguire i compiti richiesti. Oppure potremmo cercare di comprendere attraverso una *metodologia di ascolto attivo* la comunicazione sottesa al comportamento del bambino che si esprime anche con gesti e non solo con parole, avviando una serie di ipotesi.

Ci si potrebbe domandare, ad esempio, se il comportamento non sia in realtà una forma di resilienza (espressa attraverso una modalità direzionata ancora in modo non positivo per la sua crescita) rispetto a una richiesta noiosa e ripetitiva che si esplicita attraverso un'azione dirompente legata alla consapevolezza che, di fronte al pericolo, un adulto interverrà; o ancora potremmo domandarci se non sia una richiesta di alternare i compiti e di affiancare a modalità di trasmissione del sapere di tipo discendente altre ascendenti; infine potremmo ipotizzare che il comportamento esibito dal bambino rappresenti semplicemente una manifestazione del desiderio di sperimentare situazioni più stimolanti, divertenti e coinvolgenti.

Nel primo caso il bambino sarà sgridato e sollecitato a rimanere sul compito e magari ripreso anche dai genitori che condividono la metodologia utilizzata. Nel secondo caso, invece, si potrebbe chiedere a lui direttamente

e ai compagni se gradiscono la specifica attività e, attraverso una metodologia attiva che ricerca, esplora e costruisce il processo di insegnamento-apprendimento in chiave coevolutiva, cogliere tale difficoltà come occasione per accostare e connettere l'attività centrata sul compito con altre modalità di esperire le conoscenze ed esercitare le funzioni di prelettura e prescrizione.

Questa modalità richiede da parte dell'insegnante e del plesso scolastico la consapevolezza e la decisione di assumersi la responsabilità educativa dei bambini e delle bambine da un punto di vista non solo formale ma anche sostanziale. Nel senso di dare sostanza, spessore, qualità e valore al gesto educativo capace di trovare i giusti mediatori per sostenere il processo di sviluppo nel rispetto dei tempi, delle capacità e dei funzionamenti di tutti e di ciascuno.

Nel caso in cui l'insegnante volesse dialogare rispetto al comportamento del bambino e si trovasse di fronte a genitori molto direttivi,<sup>7</sup> attraverso il dialogo potrebbe aiutarli a osservare la realtà anche da altri punti di vista, significando il comportamento, suggerendo maggiore ascolto, il gioco, la realizzazione di atti creativi che richiamino a un bisogno di *resiliare*, di *rimbalzare* da una situazione che rischia la chiusura e lo stagnamento a una che incontra le difficoltà, con la consapevolezza che gli ostacoli sono sempre occasione di apprendimento e di crescita.

Questa modalità richiede una formazione continua specifica e permanente, che fino a oggi è stata realizzata solo parzialmente in Italia, l'investimento in risorse umane e

<sup>7</sup> Il discorso richiama alla costruzione di alleanze educative e di patti da rinegoziare fra la scuola e la famiglia. Tale riflessione, pur riconoscendone il carattere di attualità, condurrebbe per terreni lontani non oggetto specifico della presente trattazione. Ci si limita qui a suggerire solo alcuni spunti per comprendere meglio la cornice teorica di riferimento.

culturali e precisi atti e direzioni politiche: la solitudine che spesso incontrano l'insegnante e l'educatore nel loro agire quotidiano, la mancanza di confronti e di riconoscimento della loro professionalità non portano lontano; determinano forse solo un ripiegamento in se stessi e l'accettazione passiva dello status quo, magari in attesa del pensionamento o di un cambiamento di contesto educativo.

Artificio della parola e utensile sono concetti su cui riflettere e che, in educazione speciale, si potrebbero tradurre con l'utilizzo di mediatori efficaci<sup>8</sup> per raggiungere *l'altro dove si trova* e in relazione al contesto di appartenenza. Artificio della parola e utensile, o meglio mediatore, sono due elementi cardine e trovano punti di connessione evidenti, sicuramente per gli addetti ai lavori, fra lo studio della resilienza e la costruzione di modalità e processi inclusivi al punto tale da far intravedere una direzione che porterebbe a un approccio ecologico sociale e umano e resiliente alla disabilità secondo la prospettiva inclusiva.

## Processi e percorsi inclusivi nella scuola di oggi

Ancora oggi il dibattito è contrassegnato, da un lato, da prospettive che collegano in maniera causale le difficoltà dei bambini alle loro caratteristiche individuali, viste come limitazioni e deficit individuali (*modello medico della disabilità*); dall'altro da posizioni che individuano le cause delle difficoltà di apprendimento nelle incapacità da parte del sistema scolastico di dare risposte efficaci ai diversi bisogni dei bambini (*modello sociale*).

<sup>8</sup> A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson, 2008.

La dicotomia individuale-sociale è artificiosa, come sostiene Lorella Terzi (2009, p. 56), che identifica nella distinzione fra «menomazione» e «disabilità» una direzione che può mostrare come le posizioni basate sulla suddivisione in categorie rischino di trascurare la rilevanza del *fattore scuola* nel determinare ciò che va considerato o meno come difficoltà di apprendimento.

La menomazione è una caratteristica individuale come la perdita di una funzione, ad esempio la vista, che non si traduce necessariamente in una disabilità, dal momento che il verificarsi di questo evento dipende sia dalla possibilità di superare la menomazione che dall'assetto sociale. Una menomazione visiva può divenire una disabilità nell'apprendimento se l'insegnamento non viene fornito in modo adeguato. Se il processo di insegnamento-apprendimento fosse seguito con ausili specifici (ad esempio software di audiolettura), la menomazione visiva resterebbe tale ma non si tradurrebbe in una disabilità.

Una disabilità implica una menomazione ma non sempre il suo contrario ed è legata sia alle menomazioni che al contesto sociale; si può concludere, dunque, che le disabilità sono presenti in alcuni contesti ma non in altri. La distinzione fornita fra menomazione, capacità e funzionamento, ripresa anche da Terzi (2009, p. 58) per riconcettualizzare la disabilità secondo l'approccio delle capacità, permette di ripensare alla disabilità non solo in chiave medica o sociale, contemplando le interazioni fra diverse dimensioni. Il modello delle capacità contempla precisamente l'aspetto relazionale sia delle modalità secondo le quali il bambino o la bambina interagiscono con il loro ambiente scolastico, sia della progettazione dell'ambiente.

Seguendo il ragionamento proposto nel presente articolo, l'approccio che si sta delineando, i cui contorni sono solo agli albori,

sarebbe dunque portatore di alcuni elementi cardine che si potrebbero riassumere in quattro parole chiave: *diritti, salute, resilienza ed ecologia*.

Il concetto di disabilità<sup>9</sup> inteso in senso evolutivo e lo spostamento di una logica da una prospettiva di tipo medico-assistenziale a una centrata sui diritti implica la rivisitazione del paradigma sotteso alla presa in carico e alla progettazione educativa dei percorsi di vita delle persone con disabilità. Il rovesciamento del paradigma contempla la focalizzazione non più sugli elementi deficitari dai quali procedere per la progettazione e la definizione di progetti riabilitativi e rieducativi ma su una visione globale e un approccio alla salute multiprospettico e multifattoriale.

Tale approccio non esclude in alcuna misura la dimensione biologica (la conoscenza dei limiti, dei deficit), ma riconosce l'individuo come *storico e storicizzato* all'interno di una realtà *vera* (dunque *inclusiva* poiché comprende anche le persone disabili, con bisogni educativi speciali, vulnerabili o che vivono condizioni di marginalità, povertà ed esclusione); inoltre contempla anche la dimensione filosofica, culturale, storica, psico-sociale e educativa e le relazioni che si instaurano con l'ecosistema.

Da questo punto di vista l'introduzione dell'ICF<sup>10</sup> e del suo accostamento con la logica dei diritti e l'approccio alla capacità<sup>11</sup> sotteso alla disabilità rappresenta sicuramente un

passo fondamentale per contribuire a costruire integrazione e inclusione anche sul piano operativo, poiché individua e sottolinea le interazioni fra menomazioni-capacità-funzionamenti e contesti, sottintendendo un modello che ricerca uguaglianza e accesso all'istruzione per tutti e per ciascuno contribuendo a sostanziare una presa in carico competente.

La classificazione ICF rimane sempre uno *strumento e l'analisi delle capacità*, seppur intese in senso relazionale e non ontologico (prospettiva decisamente innovativa), rappresenta solo un aspetto, anche se per nulla trascurabile, della globalità della persona: è riduttivo e parziale ricondurre l'analisi alle sole capacità.

È fondamentale, da questo punto di vista, modificare gli occhiali con cui si leggono i fenomeni, e accostare la logica di tipo compensativo (ancora non completamente compresa e realizzata) a una che analizza sia le risorse presenti o latenti, sia la dimensione della vulnerabilità, dell'errore, delle incapacità, della fragilità, del tempo quale motore per produrre un cambiamento (nei modelli, nelle pratiche, negli stili di vita, ecc.). In caso contrario è prevedibile che si modificheranno gli strumenti ma si continuerà a perseguire la logica della prestazione e del dualismo positivista.

Un esempio può essere di aiuto nella spiegazione di questo aspetto che richiederebbe una dissertazione molto più approfondita. Un bambino di 19 mesi che ancora non cammina autonomamente, senza alcuna menomazione, capace di raggiungere e prendere gli oggetti e di muoversi liberamente nello spazio trovando gli appigli adeguati, non necessariamente è un bambino che manifesta un ritardo nello sviluppo motorio. È anche vero che, rispetto alla media degli altri bambini, lo presenta e dunque si potrebbero avviare azioni compensative andando a esplorare i

<sup>9</sup> La parola «disabilità» è di frequente pensata come un monolite, che di fatto non esiste, perdendo di vista la capacità di tenere conto delle differenze individuali, di contesto, culturali, dei bisogni specifici, delle capacità e risorse personali, familiari e comunitarie.

<sup>10</sup> AA.VV. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009.

<sup>11</sup> L. Terzi, *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso l'ingiustizia nel campo dell'istruzione*. In AA.VV. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, op. cit.

limiti del contesto, le ragioni, i vantaggi e gli svantaggi al fine di aiutarlo a esercitare tale capacità e dunque di consentirgli di imparare a camminare.

Nel medesimo tempo, secondo una logica sottesa anche dallo strumento ICF, si potrebbero indagare i differenti contesti e punti di vista delle figure adulte di riferimento e scoprire, ad esempio, che il papà del bambino — affetto da distrofia muscolare — si muove solo sulla sedia a rotelle e ha bisogno di molti sostegni. Il bambino — si potrebbe dedurre — si comporta così a causa della disabilità del padre adducendo una causa, trovando una spiegazione e i giusti rimedi. L'osservazione del comportamento del bambino potrebbe portare a formulare anche altre ipotesi: una, forse la più immediata, collegata a fattori personali, che riconosce differenze individuali nell'evoluzione naturale; l'altra che contempla nei modelli di riferimento una *normalità* che è fatta anche di un genitore che si muove sulla sedia a rotelle e che è malato e che, nonostante tale condizione, può condurre una vita serena con tempi e ritmi specifici.

Tale esempio spinge ancora più lontano contemplando anche il discorso sociale che verrà costruito intorno al bambino e come questo si intreccerà con la narrazione del bambino stesso e della sua famiglia. Il discorso sociale che viene costruito intorno all'evento e alla condizione di disabilità è fondamentale rispetto ai processi di resilienza. Emerge con chiarezza l'esigenza di rivisitare i paradigmi e di domandarsi se tale esempio non possa condurre la riflessione verso l'approccio ecologico sociale e umano resiliente per una vita equa e sostenibile per tutti e per ciascuno, dove le condizioni di fragilità e di incertezza (non quelle causate dall'incuria, dall'abuso, dalla sopraffazione umana e dall'uso indiscriminato delle risorse ma quelle costitutive dell'essere umano) siano contemplate e accolte.

Il processo di mutamento in atto, che lo stesso Khun (1969) ha definito *cambio di paradigma*, conduce a un nuovo paradigma (consistente essenzialmente nell'abbandono di parametri rigidi, di logiche positiviste e dualiste, causali e monodirezionali), che rappresenta una netta evoluzione rispetto al vecchio: nuovi criteri, nuovi valori, nuove categorie (ivi compreso il concetto di tempo non più teoricamente reversibile, come si ha in fisica, ma irreversibile come si ha in tutti i processi biologici e termodinamici reali). Esso necessiterà di essere meglio argomentato anche nel settore educativo.

A questo riguardo secondo Enrico Tiezzi (1991, p. 38) la nuova scienza ecologica — sociale e umana si potrebbe aggiungere — assume nel suo bagaglio e con piena dignità scientifica i concetti di limite e di incertezza, con la consapevolezza che la dimensione temporale è parte integrante della storia, della materia ed energia e che sul pianeta Terra ha dato luogo a forme tanto complesse quanto meravigliose.

Tale visione perseguita dal pensiero ecologico, che ha radici molto lontane (Tiezzi, 1991; Worster, 1994), richiede l'abbandono di una concezione antropocentrica intesa come se l'uomo fosse il fine dell'evoluzione biologica e non parte integrante del sistema biofisico globale e dei molti sistemi che interagiscono ed evolvono insieme.

Raccogliendo le istanze, i bisogni, le difficoltà degli insegnanti e educatori si ha forse l'impressione di vivere in un momento storico in cui il disorientamento ha preso il sopravvento e si sono persi gli scopi e le motivazioni del proprio agire intenzionalmente determinato anche da linee di indirizzo condivise globalmente. Questo forse non sarà un segnale positivo, ma potrebbe essere un terreno fertile per poter cambiare e quindi ripensare le prassi per la costruzione di processi e modelli inclusivi. In qualche misura è

un po' come se non si riuscissero a riconoscere le conquiste e i progressi attuati e si fossero persi di vista approcci, metodi, metodologie e strumenti ritenuti validi e appropriati fino a pochi anni or sono.

Lo spirito dell'integrazione, come sosteneva Sergio Neri (Veronesi, 2005), è l'inizio e non il tutto e nel panorama italiano e internazionale sono presenti studiosi, ricercatori, professionisti che continuano a operare con grande serietà e impegno. Oggi anche grazie a nuovi modelli, istanze e teorie siamo in grado di poter pensare e agire la qualità dell'integrazione e tendere all'inclusione scolastica e sociale nazionale e internazionale. A tal fine si suggeriscono alcune chiavi di lettura che necessitano di un più attento approfondimento anche in funzione di una modalità di realizzazione pratica e di una diffusione generalizzata:

- rifiuto di paradigmi riduzionisti, monolitici e univoci;
- rivisitazione di metodi, modelli e strumenti e sviluppo di nuove interpretazioni;
- sperimentazione di modelli multifattoriali e prospettici alla salute;
- sperimentazione di modelli e percorsi intrecciando elementi di didattica generale con la didattica speciale per operare per l'integrazione e l'inclusione delle differenze e diversità;
- rivalorizzazione dei Centri di Documentazione nella logica della costruzione di reti per la libera circolazione delle conoscenze;
- diffusione di una cultura pedagogica meno ancorata al sapere disciplinare e più vicina all'interdisciplinarietà e all'interdipendenza delle conoscenze;
- sperimentazione di modelli inclusivi di qualità;
- formazione di qualità specializzata e specifica;
- identificazione di profili professionali chiari per raggiungere con competenza i bisogni di ciascuno;

- investimento di risorse mirate e verifica della qualità degli interventi realizzati;
- sperimentazione di modalità che vedano il gruppo e gli attori stessi del processo educativo attivi costruttori del loro futuro;
- sperimentazione di mediatori efficaci per aiutare a sviluppare identità positive nell'interazione con gli altri.

## Conclusioni

In questo contributo si sono forniti spunti di riflessione, appunti di un pensiero che sta attraversando in modi e forme differenti molti uomini, donne e giovani che, in differenti parti del mondo, intendono non solo *resistere* ma *resiliare*, ovvero *rimbalzare*, per trasformare il caos in un atto creativo e simbolicamente determinato capace di riorganizzare in modo positivo creando valore per sé e gli altri.

Si conclude con una domanda per lasciare aperti orizzonti e strade possibili. Se fossero organizzati convegni e momenti di confronto corali all'interno dei quali far lavorare docenti, educatori, genitori, ricercatori e professionisti di vari settori, riuniti secondo oggetti tematici specifici per costruire *la scuola e l'educazione che vorremmo per i nostri figli e i bambini nel mondo*, sarebbero molti o pochi coloro che gratuitamente risponderebbero all'appello, impegnandosi in prima persona per costruire un cambiamento e operare per nuovi paradigmi di pensiero e modalità attuative?

## Bibliografia

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Baratella P. e Littamè E. (2009), *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson.

- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Balzaretto C. e Rigon G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cyrułnik B. (2009), *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dufresne J. (1999), *Le roseau et la tardigrade*, «L'Agora», vol. 7, n. 1, pp. 8-10.
- Fiorin I. (2007), *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2008), *L'index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*. In T. Booth e M. Ainscow (2002), *L'index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Khun Th. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- Malaguti E. (a cura di) (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Sen A. (1992a), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen A. (1992b), *Risorse, valori, sviluppo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Terzi L. (2009), *L'approccio delle capacità applicato alla disabilità: verso l'ingiustizia nel campo dell'istruzione*. In AA.VV. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Tiezzi E. (1991), *Il capitombolo di Ulisse. Nuova scienza, estetica della natura, sviluppo sostenibile*, Milano, Feltrinelli.
- Veronesi I. (2005), *L'alfabeto di Sergio Neri. Le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*, Trento, Erickson.
- Vygostkij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- World Health Organization (2001), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Worster D. (1994), *Storia delle idee ecologiche*, Bologna, il Mulino.
- Zingarelli N. (2009), *Vocabolario della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli.

## Summary

*Social and human ecology and resilience? Which possible links exist with the challenges which contemporary society imposes and the integration prospects outlined in the documents of the international agencies? While acknowledging the complexity of the subject, this article investigates some key words and an open consideration is developed that clarifies a number of crucial nodes which today characterise the contemporary debate. Lastly, the possible influences which these horizons could entail for the educational system are explored.*