

# Disabilità e archeologia: prospettive educative

Angelo Lascioli e Dario Scarpati\*

qua  
lità

## Sommario

Gli interventi finalizzati a consentire anche a chi ha una disabilità di fruire di un'opera d'arte non dipendono solo da soluzioni di tipo tecnico, ma sono l'espressione di una nuova cultura della disabilità, effetto di un capovolgimento di prospettiva, che consiste nel superamento della «logica dello scarto» in favore della costruzione di una società inclusiva. L'arte e il bello devono risultare dunque accessibili a ogni uomo e dall'incontro tra arte e disabilità possono nascere nuove prospettive di sviluppo sia per la stessa arte che per chi vive in condizioni di svantaggio. Nei laboratori di archeologia rivolti a persone con disabilità si elaborano percorsi educativi con valenze riabilitative per incrementare lo sviluppo delle abilità cognitive, l'autostima, la motivazione e le abilità sociali. In questi spazi di lavoro si sperimentano metodi innovativi per imparare a ragionare, a osservare, a fare ipotesi e a trovare soluzioni intelligenti. I partecipanti scoprono cose nuove del mondo e di se stessi. L'archeologia rivela così una spiccata capacità maieutica e una grande estensione di possibilità, utilizzabili per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità.

## Disabilità e archeologia: le ragioni pedagogiche di un incontro di grande valore educativo

Angelo Lascioli

### I «Patrimoni dell'Umanità» rappresentano un patrimonio dell'umanità

Il 16 novembre 1972, la Conferenza generale dell'UNESCO ha adottato la «Con-

venzione sul Patrimonio dell'Umanità», con lo scopo di identificare e salvaguardare quei siti che, in virtù dell'eccezionale importanza culturale o naturale, vanno considerati come un bene prezioso per l'intera umanità. Come specificato nella Convenzione, «patrimoni dell'umanità» sono quei beni che rappresentano *il legame tra il nostro passato, ciò che siamo ora e ciò che passeremo alle generazioni future*.<sup>1</sup>

L'elenco dei siti selezionati dall'UNESCO, suddivisi per Stato e tipologia, è riportato

\* Angelo Lascioli, Ricercatore di Pedagogia speciale, Università degli Studi di Verona; Dario Scarpati, Archeologo, Responsabile della Commissione Tematica di ICOM – Italia «Accessibilità per i disabili».

<sup>1</sup> UNESCO, *World Heritage Convention*, Paris, UNESCO, 1972.

nella *Lista dei Patrimoni dell'Umanità*.<sup>2</sup> A oggi, in questa lista risultano presenti 911 siti distribuiti tra 151 Stati. Ognuno di essi, oltre ad avere un intrinseco valore materiale ed estetico, è depositario di un valore simbolico: stimolare in ogni uomo la ricerca del senso del proprio appartenere al genere umano, specialmente nella delicata fase della definizione di se stesso, con la prospettiva di trasferire nel futuro i tratti costitutivi dell'umana identità.

Il compito di ogni *civiltà* — a cui ciascuno dei suoi membri è chiamato — è riconoscere e ritrovare nei «patrimoni dell'umanità» le radici, il senso e la direzione del proprio essere e divenire *umana* civiltà. Grazie a questo sforzo non solo si salvaguardano e si conservano i beni culturali e naturali, ma si delineano anche le forme presenti e future dell'*humanitas*: concezione e ideale di umanità, nel quale tutti si devono riconoscere, al di là delle differenze.

Le bellezze naturali e i prodotti della cultura concorrono al processo che porta alla costruzione degli ideali di umanità che caratterizzano le società: il loro apporto risulta decisivo nel rendere ogni persona consapevole, oltre che del valore della propria unicità, anche del significato della propria appartenenza alla storia dell'umanità.

Come osserva Giovanni Paolo II, «a contatto con le opere d'arte, l'umanità di tutti i tempi — anche quella di oggi — aspetta di essere illuminata sul proprio cammino e sul proprio destino».<sup>3</sup>

Tale necessità emerge oggi con urgenza. Mai come in questo tempo, infatti, gli uomini avvertono di essere parte di un unico «villaggio globale» nel quale condividono il medesimo

destino. Sono altresì evidenti le difficoltà di convivenza, derivanti dalla complessità che caratterizza ogni tipologia di rapporto e relazione umana. Paradossalmente, l'aumento e l'estensione delle possibilità di comunicazione, di incontro e scambio di esperienze, anziché promuovere una cultura della tolleranza, hanno generato le condizioni per lo sviluppo di una nuova cultura del pregiudizio.<sup>4</sup> Da qui, il pericolo per l'umanità intera di precipitare drammaticamente nel proprio peggiore passato.

Onde evitare tale infausta possibilità, urge l'elaborazione condivisa, a livello globale, di un nuovo ideale di *humanitas* fondato sulla fiducia nelle capacità degli uomini di riuscire ad affrontare le sfide del presente e del futuro, sulla solidarietà verso chi è più debole, sul rispetto delle differenze di culture e valori e sullo sguardo positivo verso ogni tipo di diversità (al di là e oltre ogni logica di scarto dell'altro). Sono questi, oggi, i *patrimoni d'umanità* che vanno assolutamente recuperati alla coscienza e alla cultura attraverso la valorizzazione del «Patrimonio naturale e artistico dell'Umanità» disseminato sulla Terra, in particolare nel nostro Paese.<sup>5</sup>

### Nella bellezza una risorsa per l'inclusione

Sono innumerevoli gli studi sull'arte, il bello e il loro significato in sé e per l'uomo. Risulta impossibile menzionarli tutti, come pure riassumerli in poche battute. Nella produzione artistica si rivela — e allo stesso tempo si cela — il valore del bello, la cui intima essenza, per il fatto di rendersi accessibile in ogni luogo e in ogni tempo anche a coloro

<sup>2</sup> Vedi *World Heritage List*, <http://whc.unesco.org/en/list>.

<sup>3</sup> Giovanni Paolo II, *Lettera del Papa Giovanni Paolo II agli artisti*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 4 aprile 1999.

<sup>4</sup> G.W. Allport, *The nature of prejudice*, Cambridge, Cambridge UP, 1954, trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

<sup>5</sup> Della *World Heritage List* fanno parte 45 siti italiani.

che artisti non lo sono, travalica sia l'artista che la sua opera. L'essenza del bello è insita nell'opera d'arte, ma la trascende. Infatti, se è vero che in un certo senso le appartiene, in quanto si manifesta in essa, il *valore* ne supera l'intrinseco limite. L'arte e il bello sono «Patrimoni dell'umanità» non tanto in quanto appartengono ad essa, ma perché è proprietà specifica dello spirito umano la produzione artistica — l'arte è traduzione non diretta e immediata, ma indiretta e mediata, della realtà spirituale<sup>6</sup> — ed è sua prerogativa la capacità di coglierne il valore estetico — la capacità di cogliere il bello è componente intrinsecamente umana che contraddistingue l'interiore natura dell'uomo.<sup>7</sup>

Scrivono Balthasar in *Il tutto nel frammento*: «Ogni frammento di un pezzo di ceramica suggerisce la totalità del vaso, ogni torso di marmo è visto nella luce dell'intera statua».<sup>8</sup> L'opera d'arte, anche quando si presenta nella forma del reperto archeologico, provoca emozioni e pensieri che travalicano i limiti materiali con cui si presenta a chi la contempla.

Tale caratteristica, osserva Forte nella sua riflessione sull'estetica, è dovuta all'essenza della bellezza: «Bello è l'offrirsi del Tutto nel frammento, l'evento di una donazione che supera l'infinita distanza».<sup>9</sup> Sostiene l'autore che le modalità attraverso le quali avviene il processo di *contrazione dell'immenso* nel piccolo possono essere due: «O mediante la proporzione della forma che riproduce l'armonia del Tutto — *formosus* è il bello! — o attraverso lo splendore, per cui il Tutto irraggia nel frammento per via

di irruzione e di rapimento: splendido è il bello!».<sup>10</sup>

Anche gli uomini talvolta appaiono come frammenti: malattie, deficit e malformazioni hanno il potere di modificare in modo drastico la loro vita, riducendone e mutandone le forme, le espressioni e le possibilità. Tuttavia, ciò non fa mai perdere alla vita stessa il suo valore di *intero*. Infatti, anche laddove essa diviene frammento, valore e dignità della persona sono sempre *offerta* e *ricevuti* interamente. Così come un solo frammento di ceramica ha in sé l'intero a cui appartiene, anche un frammento di vita custodisce in sé intero il valore e la dignità che appartengono a ogni essere umano.

Dentro ogni frammento di umanità, anche se ulteriormente frammentato dalla malattia o dal deficit, si trova intero lo splendore della vita, dell'umanità, della persona che può e deve divenire personalità. E lo splendore si fa ancora più intenso quando riesce a fuoriuscire dagli spiragli di un corpo e di una mente «incrostati» dal limite e dalla sofferenza.

Le bellezze artistiche e naturali, anche laddove gli esseri umani appaiono *limitati* da gravi menomazioni e/o deficit, risultano accessibili in quanto è caratteristica del bello offrirsi oltre ogni limite: materiale, fisico o psichico (consistenza e validità di tale affermazione trovano conferma nel flusso costante di visitatori con disabilità — non solo motorie, ma anche sensoriali e intellettive — nei musei e in tutti i siti attrezzati per accoglierli). Mani che accarezzano sapientemente forme scolpite,<sup>11</sup> corpi che *sentono* vibrazioni e sonorità, sguardi che si smarriscono in contemplazioni che superano i limiti dei corpi e delle menti.

<sup>6</sup> N. Abbagnano, *Il problema dell'arte*, Napoli, Biblioteca di Filosofia, 1926, cap. VI, § 5.

<sup>7</sup> M. Musiaio, *Percorsi educativi del bello*, «Note di Pastorale Giovanile», n. 10, 2010, p. 66.

<sup>8</sup> H.U. Balthasar, *Il tutto nel frammento*, Milano, Jaca Book, 1990, p. XXIII.

<sup>9</sup> B. Forte, *La porta della bellezza. Per un'estetica teologica*, Brescia, Morcelliana, 1999, p. 7.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> A. Errani, *Esperienza visiva: Esperienza tattile e apprendimento*. In AA.VV., *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, a cura del Museo Tattile Statale «Omero», Roma, Armando, 2006, pp. 103-107.

Nell'arte è custodito un patrimonio di umanità, la cui forza e intensità riescono a superare le resistenze dei limiti umani, e dalle cui forme *misteriose* può trarre giovamento e piacere per sé e per la propria vita qualsiasi uomo, sempre e ovunque: «La bellezza, con la sua capacità di trascendere i limiti di ciò che si può spiegare solo con la ragione, mette in contatto con gli aspetti più profondi dell'esperienza, con il destino ultimo e con la verità».<sup>12</sup> Per tale ragione, i «Patrimoni naturali e artistici dell'Umanità» vanno resi accessibili all'intera umanità.

### Oltre la «logica dello scarto»: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*<sup>13</sup>

La «logica dello scarto»<sup>14</sup> rappresenta processi e forme del pensiero, la cui rigidità di fronte al nuovo, all'inatteso — e quindi a tutto ciò che si presenta come «diverso» —, impedisce la manifestazione dei cambiamenti indispensabili per conoscerlo, comprenderlo e accoglierlo.

La pratica dell'infanticidio per sbarazzarsi di neonati con malformazioni (massima espressione della logica dello scarto) ha attraversato tutte le civiltà e tutte le epoche (compresa la nostra). Tuttavia, si possono cogliere nei vari periodi storici le ragioni culturali e/o ideologiche che hanno influito sul generale atteggiamento nei confronti delle persone con disabilità.

Le antiche civiltà, ad esempio, consideravano le persone con disabilità alla stregua di «pezzi difettosi» di cui occorreva liberarsi, talvolta abbandonandoli al loro destino (come

gli Spartani, sul monte Taigeto), talaltra eliminandoli fisicamente (come i Romani, che li gettavano dalla rupe Tarpea).

Con l'avvento del Cristianesimo, si affermò il valore del rispetto della vita, di ogni vita (quella dei nemici, dei peccatori e delle persone disabili): sono numerosi i passi del Vangelo che narrano degli incontri di Gesù con persone con disabilità (il «paralitico», il «cieco di Gerico», il «lebbroso», il «sordomuto», ecc.). Ne emerge il forte messaggio che la vita, anche laddove risulta limitata da gravi menomazioni o patologie, merita sempre e comunque rispetto e considerazione.

Tuttavia, la disabilità risulta ancora interpretata secondo logiche di scarto, in quanto ne viene attribuita l'origine al «peccato», al «demonio» o a condotte immorali.<sup>15</sup> Assume il significato di «punizione divina» a seguito di una «colpa da espiare». Malformazioni, turbe comportamentali e follie non sono ricondotte a situazioni «naturali», ma a responsabilità «moralì».<sup>16</sup> Vengono viste come un *malu(m)* (dal latino «cattivo»)<sup>17</sup> che connota negativamente la vita di chi ne è afflitto, il cui «star male», anziché divenire motivo di cura, attiva meccanismi di rifiuto: non è possibile accogliere la sofferenza di chi *sta* (nel senso che vi dimora) nel male, anche qualora non ne avesse responsabilità.

Durante il Medioevo, nel solco di questa concezione, la disabilità (in quanto *malum*) viene reclusa, tenuta nascosta alla vista degli altri, in quanto «colpa» che va sottratta al pubblico ludibrio. Tale condizione esistenziale

<sup>12</sup> P. Sequeri, *L'estro di Dio. Saggi di estetica*, Milano, Glossa, 2000, p. 59.

<sup>13</sup> «Io sono un uomo e nulla di ciò che è proprio dell'umanità mi è estraneo»: Publio Terenzio Afro, *Il punitore di se stesso*, atto I, v. 77, 165 a.C.

<sup>14</sup> A. Lascioli, *Handicap e Pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

<sup>15</sup> Vangelo: Gv 9,1-41: «In quel tempo, Gesù passando vide un uomo cieco dalla nascita e i suoi discepoli lo interrogarono: «Rabbi, chi ha peccato, lui o i suoi genitori, perché sia nato cieco?»».

<sup>16</sup> A. Imbasciati e A. Lascioli, *La psicopatologia*. In A. Imbasciati e M. Margiotta, *Compendio di psicologia per gli operatori socio-sanitari*, Padova, Piccin, 2005b, pp. 125-139.

<sup>17</sup> M. Cortellazzo e P. Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999.

di marginalità e rifiuto riservata alle persone con disabilità perdura fino all'epoca moderna.

Come osservano Canevaro e Gaudreau,<sup>18</sup> si è potuto assistere a un significativo cambiamento degli atteggiamenti di pensiero intorno ai «diversi», simbolizzati nella figura del *sauvage* (selvaggio/selvatico), solo a partire dalla seconda metà del Settecento. Non si trattò ancora della nascita di una vera e propria attenzione educativa verso la persona del disabile, quanto dell'embrionale sviluppo di una considerazione scientifica dei cosiddetti «diversi», gli anormali e i disabili, che si contrapponeva alla diffusa concezione pietistica e morale dei secoli precedenti. Tuttavia, ciò ha consentito una prima riconsiderazione dei disabili (in particolare folli, oligofrenici, idioti), visti non più come elementi di disturbo, da condannare, ma come «oggetti» di studio.

Con l'attribuzione, per contiguità e somiglianza, dell'etichetta di *sauvage*, varie anomalie trovarono in questo contesto una prima forma di riconoscimento socio-culturale e una prima strada per rendersi visibili alla scienza del tempo, anche dal punto di vista dell'educazione e della socializzazione.

L'identità di *sauvage* fu in questo senso quella che per prima, paradossalmente, aprì la strada allo studio scientifico del «diverso».<sup>19</sup> Le persone con disabilità, genericamente assimilate agli atipici, continuarono a essere oggetto di beneficenza e carità privata, oppure di interventi di ordine pubblico, quali l'istituzionalizzazione, con il loro allontanamento e l'esclusione dal resto della società.

Dal punto di vista del processo logico sottostante ai provvedimenti di ordine pubblico che caratterizzarono l'epoca moderna,

la costruzione di luoghi chiusi deputati al controllo e alla segregazione dei «diversi» è espressione di soluzioni ancora connotate da logiche di scarto: ciò che risulta atipico, anormale, va allontanato dal resto dei «normali», «gettato» lontano, possibilmente oltre l'orizzonte dello sguardo.

Bisognerà attendere il XX secolo per vedere l'instaurarsi di una vera e propria concezione educativa della disabilità. Come osserva Orizio, «l'affermazione dell'educazione speciale è un aspetto del vasto fenomeno che va sotto il nome di "esplosione scolastica" che, nel secondo dopo-guerra, è stata resa possibile non solo dagli ideali democratici, ma anche dalle inaspettate condizioni di prosperità economica».<sup>20</sup>

La società occidentale, a partire dalla seconda metà del XX secolo, ha vissuto un'altra importante rivoluzione per ciò che riguarda la disabilità. Si è trattato della *rottura* culturale nel modo di concepire la disabilità, alla cui definizione i disabili stessi hanno attivamente partecipato, iniziando a percepirsi in modo nuovo e chiedendo anche agli altri di considerarli attraverso nuove forme. Tale rivoluzione culturale ha consentito il superamento del «modello medico-scientifico della disabilità», fondato sull'equivalenza disabilità-malattia e — per metonimia — disabile-persona da assistere.

A questo modello di disabilità si sostituisce il «modello dei diritti» (di cui sono espressione le importanti dichiarazioni dell'ONU<sup>21</sup>). Il

<sup>18</sup> A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS, 1990.

<sup>19</sup> A. Imbasciati e A. Lascioli, *La psicologia clinica*. In A. Imbasciati e M. Margiotta, Padova, Piccin, 2005a, p. 91.

<sup>20</sup> B. Orizio, *La pedagogia speciale nei diversi paesi europei*. In A. Lascioli e M. Onder (a cura di), *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia speciale: problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 66.

<sup>21</sup> Vedi *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale*, ONU, 1971; *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, ONU, 1975; *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 dicembre 1993; *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*, adottata il 30 marzo 2007.

punto di vista legato ai diritti non si focalizza sullo stato di disabilità come tale, ma sulla persona del disabile in quanto essere umano che, come ogni altro essere umano, gode di dignità ed è soggetto di diritti umani. Alla logica dello scarto si viene progressivamente a sostituire la logica delle integrazioni (scolastica, inaugurata in Italia con le leggi 118 del 1971 e 517 del 1977, lavorativa e sociale) e, facendo riferimento alle attuali tendenze a livello internazionale, la logica inclusiva.<sup>22</sup>

Avere oltrepassato la *logica* dello scarto significa avere finalmente guadagnato la consapevolezza che nulla di ciò che è umano può divenire oggetto di rifiuto da parte degli uomini: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*.

### **Una prospettiva di civiltà: *La pietra che i costruttori hanno scartato è diventata testata d'angolo***<sup>23</sup>

Il filosofo Ricoeur, davanti al problema del male, si chiede se l'esperienza di questo incontro rappresenti per chi la vive, direttamente o indirettamente, una sfida a *pensare meno* o una provocazione a *pensare di più*, addirittura a *pensare altrimenti*.<sup>24</sup>

Vi sono alcuni problemi o realtà che, per essere compresi, richiedono trasformazioni nei modi e nelle forme di pensarli. Lo sforzo, in questo caso, consiste nel riuscire a pervenire a spiegazioni idonee a includere in una

prospettiva di senso tutto ciò che, apparentemente, contrasta con ogni logica di «buon senso». Sono questi gli autentici pensieri *altri* che, da sempre, forniscono all'uomo nuove strade per continuare a progredire.

La frase del Vangelo, riportata nel titolo di questa sezione, è un *pensare altrimenti*. Il nucleo concettuale che la caratterizza coincide con un paradosso: ciò che è oggetto di scarto da parte dell'uomo, in realtà, gli è assolutamente necessario. I paradossi, grazie alla loro forza dirompente, hanno da sempre avuto la meritoria funzione di richiamare l'attenzione del pensiero su questioni essenziali per la vita dell'uomo. L'affermazione di Gesù «La pietra che i costruttori hanno scartato è diventata testata d'angolo» non solo si pone oltre ogni «logica dello scarto», ma apre la mente a una nuova prospettiva di senso: nello scarto c'è un valore che va assolutamente recuperato, in quanto contiene possibilità, non ancora esplorate, di progresso e sviluppo umano.

La capacità di recuperare e reintegrare i propri «scarti», a livello sia materiale che psicologico e spirituale, rappresenta per ogni uomo una prospettiva evolutiva, in particolare quando l'*oggetto* sottratto allo scarto è l'uomo stesso. In questo caso, nell'imparare a prendersi cura dell'altro scartato — specialmente se debole — si ottiene per sé, e a livello sociale, un guadagno consistente nel potenziamento e nell'espansione del valore e del significato dell'umana esistenza. Una modifica a questo livello rappresenta un incremento del capitale sociale di un popolo.

L'evoluzione umana passa anche attraverso «rivoluzioni» di questo tipo. Si pensi, ad esempio, alla pratica della sepoltura dei defunti introdotta dall'*homo sapiens* (apparso durante l'era paleolitica), e considerata dagli antropologi una delle caratteristiche fondamentali di questa *nuova* specie umana. All'*homo sapiens*, a differenza dei suoi antenati, appartengono pratiche funerarie

<sup>22</sup> Si vedano, in particolare, i seguenti documenti: UNESCO, *The Dakar Framework for Action*, 1990; UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna, 1994; la *Carta di Lussemburgo*, 1996; World Health Organization/WHO, *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, 2001; UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009.

<sup>23</sup> Vangelo: Mt. 21,42-43.

<sup>24</sup> P. Ricoeur, *Il Male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Brescia, Morcelliana, 1993.

che mostrano una notevole varietà di riti, una più complessa struttura delle sepolture e la funzione di corredo degli oggetti appartenuti ai defunti. In questa nuova specie di uomo, più evoluta rispetto alle precedenti, si manifesta un cambiamento che riguarda il *processo di cura* del proprio simile. E grazie a tale pratica è possibile per noi oggi riconoscere nell'*homo sapiens* un'evoluzione della nostra specie.

Il progresso dell'umanità, quindi, non è a esclusivo appannaggio delle scoperte materiali, in quanto passa anche attraverso conquiste che appartengono alla dimensione della cura e del rispetto per i propri simili. Offrire una pietosa sepoltura, infatti, non rappresenta un'azione produttiva finalizzata alla soddisfazione di un bisogno materiale, ma esprime essenzialmente il guadagno culturale di un valore essenziale per la definizione della fisionomia umana. Non è errato ritenere che, grazie a questa tipologia di progressi, che riguardano il senso di responsabilità verso gli altri — in particolare verso chi è più debole —, la specie umana sia potuta progredire fino ai giorni nostri.

### **Il valore formativo dei laboratori di archeologia per le persone con disabilità**

Per rendere accessibile un museo a chi ha una disabilità bisogna far divenire «testata d'angolo la pietra scartata dai costruttori». Fuor di metafora, ciò significa riprogettare gli ambienti a partire dalle difficoltà di coloro che ne fruiranno.

In questa operazione si ottiene il risultato non solo di consentire a chi ha deficit motori, sensoriali o intellettivi di incontrare il valore prezioso rappresentato dai beni culturali, ma anche di riuscire a conoscere qualcosa in più dell'arte stessa e delle sue molteplici potenzialità. Inoltre, si migliora la qualità dei servizi museali a favore dell'intera collettività,

poiché s'innalza il livello di professionalità degli operatori del settore attraverso l'acquisizione di competenze affinate e integrate.<sup>25</sup>

Anche dall'analisi pedagogica dei laboratori di archeologia, effettuata sulla base del racconto delle esperienze realizzate da Dario Scarpati con diversi gruppi di ragazzi e adulti con disabilità di vario tipo, si possono evincere una serie di argomentazioni a favore del fatto che l'incontro tra disabilità e arte rappresenta un'esperienza di crescita e sviluppo sia per la persona con disabilità che per l'archeologia. Avviene che — usando le parole di Scarpati — anche l'esperto di archeologia si imbatte improvvisamente «nell'altro».

Allestire un laboratorio di archeologia rivolto a persone con disabilità, in particolare qualora si operi con persone in situazione di deficit intellettivo, comporta la messa in scena di un *dispositivo educativo* idoneo a rispondere adeguatamente ai differenziati bisogni speciali. Dispositivo — come osserva Rezzara — «nel senso dell'insieme dinamico di tutti gli elementi, le condizioni, i rapporti concreti presenti su quella scena educativa, ma anche le idee e le immagini, i modelli che le sottostanno e la determinano, e l'universo di affetti, di emozioni, di dinamiche relazionali che la animano».<sup>26</sup>

Nei laboratori di archeologia, l'azione educativa si concretizza in pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, organizzata e controllata rispetto all'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze. Come in una sorta di «clinica della formazione»,<sup>27</sup> il labo-

<sup>25</sup> G.C. Schivo e M. Colcerasa, *Disabilità e museo. Percorrenze culturali di emergenza*. In M. Angle e A. Germano (a cura di), *Museo e territorio*, Atti della III Giornata di studi, Velletri, 7 e 8 marzo 2003, p. 24.

<sup>26</sup> A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 20.

<sup>27</sup> Sul concetto di «clinica della formazione» si rinvia a R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1990.

ratorio funziona come un *setting* pedagogico dove sapere, saper fare e saper essere entrano in circolazione per promuovere percorsi di crescita, personali e di gruppo.

Attraverso l'esperienza del contatto diretto con i «frammenti archeologici», nel tentativo di scoprirne funzioni e significati, si impara a usare la ragione: si fanno ipotesi, si cercano soluzioni, si fanno analisi (*dal ritrovamento di una piccola parte di una ceramica, di un pavimento musivo, inizia il lavoro di ricostruzione di un senso*);<sup>28</sup> si impara a stare insieme agli altri, grazie all'esperienza dei lavori di gruppo e della condivisione dei compiti; si impara a rispettare ruoli e regole (*ogni ragazzo viene a confrontarsi con due categorie di «altro»: non solo coloro che lavorano all'interno del laboratorio, ma anche le persone che andranno a vedere il risultato del lavoro*); si impara a riconoscere quello che si sa fare e a essere protagonisti delle proprie azioni (*protagonismo, s'intende, cauto e guidato, basato sulla specificità del lavoro compiuto e sul racconto della propria esperienza*).

Il laboratorio, inoltre, insegna a interrogare le «cose» facendo domande appropriate (*punto di partenza per lo sviluppo di capacità di osservazione, analisi e spiegazione, con l'obiettivo di far aumentare i livelli di comprensione*); in esso s'impara a usare la ragione a partire da ciò che è concreto (*il processo della conoscenza passa inizialmente attraverso le mani*), a esplorare in modo intelligente la realtà (*si scopre che i mattoni «suonano» in maniera differente*); si sviluppano capacità logiche: si impara a classificare (*a dividere i pezzi «ciccio e rosa» da quelli «sottile e rosa»*), a instaurare rapporti di causa ed effetto (*a partire dal frammento per ricostruire l'intero*) e a distinguere il particolare dal generale

(*una brocca è una brocca, prima di essere una οἰνοχόη*<sup>29</sup>).

Infine, coloro che partecipano all'esperienza hanno la possibilità di ottenere un miglioramento della consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi (*conoscenza metacognitiva*) e dell'attività di controllo esercitata su questi stessi processi (*processi metacognitivi di controllo*).<sup>30</sup>

Come emerge dagli studi effettuati dalla Brown,<sup>31</sup> lo sviluppo delle competenze metacognitive passa attraverso esperienze idonee a generare le seguenti condizioni: rendersi conto dell'esistenza di un problema, saper predire la propria prestazione, pianificare l'attività cognitiva, registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione agli obiettivi. Si tratta di esperienze che fanno parte del dispositivo educativo che opera nei laboratori di archeologia, il cui funzionamento risulta particolarmente utile per la riabilitazione di soggetti con disabilità intellettive.

Infatti, in presenza di un deficit intellettuale, le esperienze che risultano avere maggior successo sono quelle che insegnano l'utilizzo di strategie nella soluzione dei compiti, che migliorano gli stili attributivi, la percezione di autoefficacia, l'autostima e la motivazione,<sup>32</sup> specialmente se nel processo di autovalutazio-

<sup>29</sup> Vaso simile alla brocca, che nell'antica Grecia si usava per versare il vino.

<sup>30</sup> J.H. Flavell e H.M. Wellman, *Metamemory*. In R.V. Kail e J.W. Hagen (a cura di), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1977, pp. 3-33.

<sup>31</sup> A.L. Brown, *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weinert e R.H. Kluwe (a cura di), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, pp. 65-119.

<sup>32</sup> J.G. Borkowski e N. Muthukrishna, *Moving metacognition into the classroom: «Working models» and effective strategy teaching*. In M. Pressley, K.R. Harris e J.T. Guthrie (a cura di), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation*, Orlando, FL, Academic Press, 1992, pp. 477-501.

<sup>28</sup> Le frasi in corsivo riportate sono un estratto dello scritto di Dario Scarpati.



ne dell'esperienza si coinvolgono attivamente i soggetti che l'hanno vissuta.

Harry Daniels e Jill Porter, in un lavoro di ricerca presentato al *Simposio Internazionale di Pedagogia speciale di Verona* (2006), osservano che lo sviluppo delle capacità di autovalutazione degli studenti con difficoltà di apprendimento è proprio ciò che eleva il loro livello di motivazione, di autostima e di partecipazione. Migliorare le competenze di autovalutazione di chi vive una situazione di difficoltà concorre inoltre al processo che porta ad aumentare la qualità dei servizi.

Per ciò che riguarda i percorsi di apprendimento, le competenze di autovalutazione divengono strumenti per la rinegoziazione dell'offerta formativa, nella prospettiva di attivare processi più efficaci e rispondenti ai reali bisogni. Le competenze di autovalutazione, da quanto emerge dalla ricerca di Daniels e Porter, rappresentano il prerequisito della partecipazione sociale delle persone con disabilità.

Le modalità attraverso le quali è possibile promuovere processi di autovalutazione sono varie. Ciò che risulta importante è sottolineare che l'impiego di tale strategia si è dimostrato molto utile con allievi disabili, per promuovere abilità in vari ambiti.<sup>33</sup>

Nei laboratori di archeologia si insegna ai minori con deficit intellettivo ad acquisire consapevolezza degli obiettivi del compito a cui partecipano, dei processi che lo caratterizzano, delle abilità necessarie per eseguirlo e della propria capacità di portarlo a termine.

<sup>33</sup> T.A. Grossi e W.L. Heward, *Using self-evaluation to improve the work productivity of trainees in a community-based restaurant training program*, «Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities», vol. 33, 1998, pp. 248-263; D.B. Shabani, D.A. Wilder e W.A. Flood, *Reducing stereotypic behavior through discrimination training, differential reinforcement of other behavior, and self monitoring*, «Behavioral Interventions», vol. 16, 2001, pp. 9-286.

Attraverso queste esperienze essi imparano a riconoscere i propri punti di forza,<sup>34</sup> su cui possono fare leva anche per affrontare altre situazioni analoghe. Inoltre, attraverso specifiche strategie di autoregolazione, aumenta il livello di autonomia nella gestione del processo di apprendimento. Training finalizzati allo sviluppo di tali strategie, infatti, dimostrano di funzionare in situazioni di difficoltà d'apprendimento derivanti da un deficit intellettivo,<sup>35</sup> migliorando i livelli di consapevolezza rispetto all'efficacia dei comportamenti messi in atto.<sup>36</sup> Da un'esperienza di accessibilità può nascere un percorso educativo straordinariamente valido non solo per chi ha una disabilità, ma per tutti!

## Archeologia e disabilità: il racconto dell'esperienza

di Dario Scarpati

### Introduzione

L'archeologia è una scienza strana.<sup>37</sup> Per qualche curioso motivo, fa pensare a vecchi personaggi impolverati,<sup>38</sup> che trascorrono le

<sup>34</sup> J.G. Borkowski, *Metacognizione e acquisizione di forza («empowerment»)*. Implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. In R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Bergamo, Juvenilia, 1988.

<sup>35</sup> T. Wahlberg, *Cognitive-behavioral modification for children and young adolescents with special problems*. In A.F. Rotatori e J.O. Schwenn (a cura di), *Advances in special education. Issues, practices and concerns in special education*, Greenwich, Jai Press, 1998, pp. 223-253.

<sup>36</sup> Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci, 2004; Id., *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale*, Milano, FrancoAngeli, 1993.

<sup>37</sup> Cfr. R. Bianchi Bandinelli, *Introduzione all'Archeologia*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

<sup>38</sup> In uno dei laboratori abbiamo costruito un personaggio che rappresentava proprio questo «modo» di fare

loro vite nella ricerca di un verso illuminante nelle più disparate (ma antiche e antiquate) biblioteche dell'universo, oppure evoca un gagliardo giovane (anche non proprio giovanissimo) che, con il cappello in testa e la frusta in mano, è alle prese con la ricerca del *Sacro Graal*. In realtà, fatta salva qualche rara eccezione, non è proprio così. Però, parte proprio da qui il problema più arduo da definirsi per l'archeologo, ovvero come farsi capire per quello che si è veramente, come definire il proprio target di riferimento e, quindi, i propri modelli di «esposizione».

D'altro canto l'archeologia è una scienza relativamente giovane e, per questo motivo, è ancora possibile trovare e scoprire nuovi campi di esplorazione e di sperimentazione, come pure «nuovi pubblici» (anche se, a ben vedere, il «pubblico» è sempre «uno», e con questo bisogna imparare a rapportarsi).

Tra i molteplici campi in cui l'archeologia può e riesce a inserirsi funzionalmente, c'è quello della riabilitazione delle persone che presentano disabilità, non solo motorie, ma anche sensoriali, psichiche e intellettive. E l'incontro con la disabilità — da come emerge dalle numerose esperienze già presenti in questo campo<sup>39</sup> — fa un gran bene anche

all'archeologo: aiuta, infatti, a vedere il mondo con occhi diversi, con mani che sanno *osservare*, con la sensibilità di chi, non avendo sviluppato inutili sovrastrutture, non teme di farsi conoscere per quello che realmente è.

Avviene così che, anche per l'esperto di archeologia, ci sia un improvviso imbattersi «nell'altro». Talvolta, questo diviene l'inizio di un modo diverso di concepire la propria persona e le conoscenze acquisite nel corso di anni di studio. Il valore dell'alterità, una volta guadagnato, spinge, con dolcezza ma risolutamente, a pensare che sono gli altri, ogni «altro», il punto di riferimento di quel che si fa, perché è a tutti e a ciascuno che vanno «restituiti» i beni preziosi delle proprie e altrui scoperte.

Ciò richiede ulteriore serietà e impegno, specialmente per riuscire a cogliere forme e modalità di «restituzione» compatibili con le capacità di ognuno. Nel realizzare quest'impresa, risulta prezioso il coinvolgimento di chi incontra le maggiori difficoltà nel rapportarsi agli oggetti delle scoperte archeologiche. Da questo confronto nascono forme nuove di conoscenza, espressioni delle molteplici forme dell'osservare, dell'imparare e dell'esperire.

### Cosa può offrire l'archeologia a una persona con disabilità

La caratteristica dell'oggetto di studio dell'archeologo — come osservato da Lascioli — è proprio il «frammento». In tal modo si presentano all'archeologo molti reperti che si ritrovano nelle aree di scavo, brandelli di civiltà e di storia, frammenti di conoscenza da cui si cerca di ricostruire gli *interi* a cui appartengono.

contenuti. Per una lista dei musei accessibili in Italia si veda il sito <http://www.zerodelta.net/speciali/i-musei-ditalia/gruppo-musei-accessibili-ai-disabili.php>.

archeologia e, insieme ai ragazzi, lo abbiamo chiamato Severino Sappallamius.

<sup>39</sup> Come Commissione Tematica di ICOM-Italia, stiamo organizzando una pagina web in cui verranno inserite le «buone pratiche» conosciute, che devono essere considerate come punto di partenza per ulteriori sperimentazioni e realizzazioni nel campo dell'accessibilità e della fruizione dell'arte. A oggi, e solo a mero titolo di esempio, si sottolineano alcuni luoghi e siti assai ben attrezzati: il sito di «Patrimonio e Intercultura» (vedi <http://www.ismu.org/patrimonioeintercultura>), il «forum» pubblicato sul sito di [museiscuol@inerente](mailto:museiscuol@inerente) i musei di Torino (vedi <http://www.comune.torino.it/museiscuola>) e il sito web dell'Abbonamento musei Torino Piemonte (vedi <http://www.abbonamentomusei.it>) al cui interno, nelle schede relative a ciascun museo aderente al sistema, ci sono informazioni riguardanti l'accessibilità nonché i programmi per la fruizione dei

Si tratta di elementi carichi di significato, che portano impresso nel limite il segno dell'intero a cui rinviano e appartengono. Dal ritrovamento di una piccola parte di una ceramica, di un pavimento musivo, di una decorazione parietale, di una statua, parte il lavoro di ricostruzione di una forma, una decorazione, un senso (cos'è? a cosa serviva?). Non sempre tutto ciò è possibile, non sempre il lavoro dell'archeologo consiste in questo. Avviene talvolta che le informazioni e le sensazioni che un reperto archeologico è in grado di trasmettere risultino più che soddisfacenti, anche senza la necessità di effettuare una ricomposizione forzata o troppo immaginaria.

L'archeologia rivela così una capacità maieutica e una grande estensione di possibilità, utilizzabili anche per implementare conoscenze e capacità di osservazione, capacità logiche e di problem solving che, ad esempio, possono risultare particolarmente utili a chi ha una disabilità intellettiva (già da una decina d'anni sono attivi laboratori sperimentali di archeologia *con* — e non *per* — ragazzi che presentano disabilità cognitivo-relazionali).

Di seguito cercherò di puntualizzare gli obiettivi fondamentali che, nel corso dell'esperienza con diversi gruppi di lavoro a cui ho attivamente partecipato,<sup>40</sup> ho posto alla base del mio lavoro di archeologo.

### L'aspetto relazionale

Il lavoro dell'archeologo è un lavoro di équipe, che presuppone sempre «l'altro»: nella fase di preparazione (disamina delle carte, delle fonti, delle foto aeree, delle proiezioni

sul terreno), durante i sopralluoghi (interviste rivolte alle persone del luogo, spesso assai «informate sui fatti»), durante l'azione di scavo (anche gli operai che cooperano al lavoro sono, a buon diritto, parte dell'équipe: spesso hanno acquisito una preparazione e una sensibilità sul campo davvero invidiabili), durante l'analisi e lo studio dei reperti (nessuno è un esperto di tutto), fino alla divulgazione dei risultati e all'esposizione al pubblico.

In quest'ultima fase, la relazione con l'altro — in genere sconosciuto — può generare non poche difficoltà. Anche quell'*altro*, rappresentato dal pubblico, necessita di essere *esplorato*. Risulta importante saper individuare quali siano le sue esigenze e curiosità. Si tratta di un lavoro importante per l'archeologo, visto che il «pubblico» è il terminale ultimo del suo lavoro (nonché suo «datore di lavoro»).

In un laboratorio di archeologia sperimentale, le attività sono realizzate da persone che hanno disabilità, e quindi assumono ulteriori (e senza dubbio principali, sotto l'aspetto riabilitativo) valenze. Il gruppo degli operatori<sup>41</sup> è chiamato a sfruttare l'incontro con l'altro per dare maggior senso al potenziale di sviluppo di ogni soggetto e talvolta per scoprirlo. Ma a quale *altro* si fa riferimento?

In questi laboratori ogni ragazzo viene a confrontarsi con due categorie di «altro»: con coloro che lavorano all'interno del laboratorio e dai quali, quindi, ci si aspetta aiuto, collaborazione e comprensione (con questi si compiono esperienze comuni e ci si relaziona come una squadra di calcio: si vince o si perde tutti insieme) e con coloro che verranno a vedere il risultato del lavoro (dapprima un

<sup>40</sup> Le esperienze alle quali faccio riferimento riguardano lavori realizzati presso il Centro Diurno «Archimede» della Croce Rossa Italiana e nel Centro di Riabilitazione «Tangram», entrambi in Roma.

<sup>41</sup> L'équipe è normalmente formata da archeologi, psicologi e operatori socio-culturali. Nel caso dei laboratori al Tangram, ci si è avvalsi anche dell'opera di una restauratrice.

pubblico noto: amici, genitori, altri utenti del Centro; come pure qualcuno che non conosci, che entra nello spazio espositivo perché hai messo fuori un cartellone di invito: ma questa è un'altra storia!).

### Lavorare in un team

Come si diceva poco sopra, l'archeologia è un lavoro di équipe. Allo stesso modo deve essere costruito un laboratorio di archeologia sperimentale con persone che presentano disabilità. Il progetto riabilitativo prevede sempre questa duplicità: il gruppo che insieme «realizza» cose e, contemporaneamente, il progetto educativo di ciascuno dei partecipanti.

Seppur in presenza di disabilità simili, differenti risultano i bisogni educativi speciali di ogni persona. Il progetto educativo deve essere strutturato in modo da soddisfare le necessità dei singoli e deve sapersi modificare in relazione ai singoli sviluppi.

Ovviamente non vi sarà la tradizionale suddivisione dei compiti tipica di un cantiere archeologico. Tuttavia è necessario cogliere e valorizzare tutti gli aspetti positivi dell'individuo e del gruppo. Ognuno deve avere i propri compiti e imparare ad assumersi le proprie responsabilità nel lavoro e nelle relazioni, deve imparare ad aiutare e anche a chiedere di essere aiutato dai compagni che condividono il medesimo percorso. Inoltre, implementare una capacità concorre a rafforzare non solo la persona, ma anche il gruppo.

### Esporre al pubblico (l'aspetto emozionale)

Un momento chiave del lavoro è la rappresentazione all'esterno dei risultati raggiunti. Anche qui è importante sottolineare cosa si intende per risultati. Da un lato, è necessario che il prodotto sia chiaro,

comprensibile, di buona rappresentatività (se si cerca principalmente la valorizzazione dell'aspetto emozionale sono più adatti altri tipi di laboratorio, imperniati sull'arte, sul rapporto con gli animali, ecc.); dall'altro ciò che maggiormente deve essere rappresentato (e valorizzato) è il processo — educativo e «scientifico» — realizzato dal gruppo. Non importa se il plastico non è terminato al momento della mostra; quello che conta è far vedere, scoprire, capire il lavoro che è stato realizzato per riuscire ad arrivare sino a quel punto (anche per gli operatori questo è stato un passaggio difficile: arrivare a capire che il prodotto esposto non è un manufatto, ma la concretizzazione di un processo che esprime il frutto di un'acquisizione complessa).

Si consideri che, per un ragazzo con disabilità, la situazione che si trova ad affrontare quotidianamente, nella scuola, nel rapporto con gli altri ragazzi, ecc., è connotata da marginalità e da scarsa considerazione. Con le attività laboratoriali, invece, si generano situazioni di protagonismo dell'individuo. Protagonismo, s'intende, cauto e guidato, basato sulla specificità del lavoro compiuto, sul racconto della propria esperienza; questa volta sì, particolare, ma con un'accezione positiva. E così cresce anche l'autostima della persona: sono io che faccio e che racconto. Racconto la mia esperienza!

### L'aspetto cognitivo

Per raccontare bisogna conoscere. L'oggetto di studio dell'archeologia, molto spesso un frammento di cultura materiale, ben si presta a essere osservato anche da occhi non specializzati. È necessario, tuttavia, partire dalla sua funzione e non dalla denominazione scientifica esatta (cosa su cui, spesso, l'archeologo ferma la propria attenzione, trascurando le possibili relazioni

tra l'oggetto e il pubblico/fruitori di mostre e pubblicazioni).

L'analisi stilistico-tipologica, fondamentale per il professionista, non è (o non è sempre) il punto fondamentale per incontrare gli altri. Infatti, le domande che il visitatore comune si pone sono di altro tipo: a cosa serve? Che succedeva nel periodo di vita dell'oggetto a Roma? In Italia? E nel Mondo? Come era usato? Da chi? ecc.

Nel lavoro con le persone con disabilità, queste domande rappresentano il punto di partenza per lo sviluppo delle capacità di osservazione, analisi e spiegazione, finalizzate a migliorare i livelli di comprensione. Si parte dall'oggetto, toccandolo ed esaminandolo con tutti i sensi a disposizione e con tutta la fantasia del caso. Come disse in un laboratorio uno dei ragazzi, esaminando il manico di un'olla in terracotta: «Serve per fare il sughetto! Io, la pentola, la tengo per il manico quando cucino». Come dargli torto?

### L'aspetto manuale

L'archeologia è anche una scienza «fisica», nel senso che comporta sia un «esercizio fisico»: scavare, raccogliere, pulire, lavare i cocci, ecc., sia uno stretto contatto con strumenti che richiedono manualità: spatole, spazzole, pennelli, ecc.

È in queste fasi che avviene il primo vero contatto con il materiale archeologico. Ed è il momento in cui si entra nella relazione complessa con l'oggetto. Inizialmente, quindi, il processo della conoscenza passa attraverso le mani:<sup>42</sup> attraverso le possibilità esplorative connesse al loro uso avvengono le prime acquisizioni.

Lo stesso accade nei laboratori: stendere su un piano dei «bruttissimi» lacerti di terracotta o delle tessere di marmo comporta

la necessità di toccarli, osservarli da vicino, immaginare cosa siano (partire dal frammento per ricostruire l'intero), dividerli per colori e per forme. Si impara così a dividere i pezzi «ciccotti e rosa» da quelli «sottili e rosa», per scoprire che i primi possono essere parti di anfore o materiali da costruzione e i secondi possono rappresentare frammenti di ceramica d'uso comune.

Osservare il passato con l'occhio del presente, reinterpreandolo sulla base di quanto già noto, come avviene quando si riconosce un materiale da costruzione, e quindi si riconoscono mattoni, tegole, intonaci, consente di attivare ricordi, memorie ed esperienze che fanno parte dell'immaginario di ognuno. Avviene così che, passo dopo passo, si acquisiscono competenze per ri-conoscere brocche, piatti, ecc., fino al manico di una pentola.

In questi frangenti si attivano tutte le sensorialità. Si scopre che i mattoni «suonano» in maniera differente e che questo dipende dall'argilla o dalla procedura relativa alla cottura; e, quindi, dall'epoca e da chi li ha fabbricati (questa è un'intuizione che un ragazzo non vedente ci ha regalato).

### Cosa può offrire il lavoro con le disabilità all'archeologia<sup>43</sup>

L'esperienza svolta in questi laboratori apre nuove e interessanti prospettive anche per gli archeologi professionisti. La necessità di armonizzare il *linguaggio* (non solo con i ragazzi, ma anche con gli esperti di altri settori con cui si collabora), costringe a un ripensamento — in chiave comunicativa

<sup>43</sup> Per un minimo di bibliografia di riferimento, si vedano: D. Scarpati, *Archeologia e disabilità. Analisi e sperimentazione*, Pubblicazioni del Museo Civico «Ercole Nardi», Poggio Mirteto (RI), 2004; K. Andjelkovic, M. Cantusci, C. D'Anzica, B. De Propriis, D. Scarpati e B. Županek, *Oltre le barriere con l'archeologia*, Roma, Espera, 2011.

<sup>42</sup> «Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco».

— dei termini e dei significati. Costringe a confrontarsi con altri modi di pensare, vedere e apprendere.

Ci si educa al modo semplice e concreto di ragionare di chi, ad esempio, ha un deficit intellettivo, ma ciò nonostante riesce a porre domande puntuali, fondate sulla pratica e l'esperienza. In questi casi, occorre procedere per gradi: una brocca è una brocca, prima di essere una *oinochoe*, e Atene è una città che si trova sull'atlante prima di definirsi come *brand* del mondo classico.

Il rapporto dell'archeologo con i fruitori non usuali della scienza archeologica diviene fonte di costruzione di una nuova base di lavoro, riutilizzabile nell'allestimento di mostre ed esposizioni così come nei testi di divulgazione scientifica (che rimangono i più difficili da scrivere).

Insieme al linguaggio, viene a mutare anche la *visuale* con cui si può osservare e interpretare un reperto. Attraverso esperienze ripetute di lavoro a fianco di persone con disabilità, anche l'archeologo impara a guardare le cose da molteplici punti di vista, attraverso diversi canali sensoriali. Nascono così *percorsi di accessibilità* che «toccano» interessi e attivano le diverse abilità di chi presenta difficoltà e non è «del mestiere», o entra per la prima volta in un museo (e ha paura di annoiarsi a morte, non trovando un percorso che sia in grado di decodificare).

Tutto ciò offre un senso alla decisione di varcare la soglia di un museo (non è corretto, a mio avviso, domandarsi perché le persone non entrino nel museo; bisognerebbe chiedersi, invece, perché vi dovrebbero entrare). Ai giovani e giovanissimi, che sono i nostri principali interlocutori — non bisogna mai dimenticarlo —, appartiene il futuro dei Patrimoni dell'umanità che, anche oggi, gli uomini possono realizzare!

## Bibliografia

- Abbagnano N. (1926), *Il problema dell'arte*, Napoli, Biblioteca di Filosofia.
- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, Cambridge UP, trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Andjelkovic K., Cantusci M., D'Anzica C., De Propriis B., Scarpati D. e Županek B. (2011), *Oltre le barriere con l'archeologia*, Roma, Espera.
- Balthasar H.U. (1990), *Il tutto nel frammento*, Milano, Jaca Book.
- Bianchi Bandinelli R. (1997), *Introduzione all'Archeologia*, Bari, Laterza.
- Borkowski J.G. (1988), *Metacognizione e acquisizione di forza («empowerment»)*. Implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. In R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Handicap, comunicazione e linguaggio*, Bergamo, Juvenilia.
- Borkowski J.G. e Muthukrishna N. (1992), *Moving metacognition into the classroom: «Working models» and effective strategy teaching*. In M. Pressley, K.R. Harris e J.T. Guthrie (a cura di), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation*, Orlando, FL, Academic Press.
- Brown A.L. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weinert e R.H. Kluwe (a cura di), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Canevaro A. e Gaudreau J. (1990), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS.
- Cantusci M., Carta R., D'Anzica C., De Propriis B. e Scarpati D. (2008), *Riabilitazione e Archeologia*, Roma, Editorial Service System.
- Cortellazzo M. e Zolli P. (1999), *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Cottini L. (1993), *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Da Milano C. (2004), *Il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, a cura dello European Center of Cultural Organisation and Management di Roma (ECCOM), Roma.

- Daniels H. e Porter J. (2006), *Self-assessment as preparation for participation*. In A. Lascioli e M. Onder (a cura di), *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia speciale: Problematiche e stato della ricerca*, Verona, Libreria Editrice Universitaria.
- Errani A. (2006), *Esperienza visiva: Esperienza tattile e apprendimento*. In AA.VV., *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, Roma, Armando, pp. 103-107.
- Flavell J.H. e Wellman H.M. (1977), *Metamemory*. In R.V. Kail e J.W. Hagen (a cura di), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Forte B. (1999), *La porta della bellezza. Per un'estetica teologica*, Brescia, Morcelliana.
- Giovanni Paolo II (1999), *Lettera del Papa Giovanni Paolo II agli artisti*, 4 aprile 1999, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana.
- Grossi T.A. e Heward W.L. (1998), *Using self-evaluation to improve the work productivity of trainees in a community-based restaurant training program*, «Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities», vol. 33, pp. 248-263.
- Imbasciati A. e Lascioli A. (2005a), *La psicologia clinica*. In A. Imbasciati e M. Margiotta, *Compendio di psicologia*, Padova, Piccin.
- Imbasciati A. e Lascioli A. (2005b), *La psicopatologia*. In A. Imbasciati e M. Margiotta, *Compendio di psicologia*, Padova, Piccin.
- Kramer E. (1977), *Arte come terapia nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lascioli A. (2001), *Handicap e Pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Massa R. (1990), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.
- Musaio M. (2010), *Percorsi educativi del bello*, «Note di Pastorale Giovanile», n. 10, p. 66.
- ONU (1971), *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale*, [http://www.un.org/french/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/2856%20%28XXVI%29](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/2856%20%28XXVI%29).
- ONU (1975), *Dichiarazione dei diritti delle persone disabili*, [http://www.un.org/french/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/3447%20%28XXX%29](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3447%20%28XXX%29).
- ONU (1993), *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, [http://www.un.org/french/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/48/96](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/96).
- ONU (2007), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, [http://www.un.org/french/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/61/106](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/61/106).
- Orizio B. (2006), *La pedagogia speciale nei diversi paesi europei*. In A. Lascioli e M. Onder (a cura di), *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia speciale: problematiche e stato della ricerca*, Verona, Libreria Editrice Universitaria.
- Publio Terenzio Afro, *Il punitore di se stesso*, atto I, v. 77, 165 a.C.
- Rezzara A. (a cura di) (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli.
- Ricoeur P. (1993), *Il Male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Brescia, Morcelliana.
- Scarpati D. (2004), *Archeologia e disabilità. Analisi e sperimentazione*, Pubblicazioni del Museo Civico «Ercole Nardi», Poggio Mirteto (RI).
- Schivo G.C. e Colcerasa M. (2004), *Disabilità e museo. Percorrenze culturali di emergenza*. In M. Angle e A. Germano (a cura di), *Museo e territorio*, Atti della III Giornata di studi, Velletri, 7 e 8 marzo 2003.
- Sequeri P. (2000), *L'estro di Dio. Saggi di estetica*, Milano, Glossa.
- Shabani D.B., Wilder D.A. e Flood W.A. (2001), *Reducing stereotypic behavior through discrimination training, differential reinforcement of other behavior, and self monitoring*, «Behavioral Interventions», vol. 16, n. 4, pp. 279-286.
- Sharan Y. e Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- UNESCO (1972), *World Heritage Convention*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1990), *The Dakar Framework for Action*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spain.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris.

Vangelo: Gv 9,1-41.

Vangelo: Mt 21,42-43.

Wahlberg T. (1998), *Cognitive-behavioral modification for children and young adolescents with special problems*. In A.F. Rotatori e J.O. Schwenn (a cura di), *Advances in special education. Issues, practices and concerns in special education*, Greenwich, Jai Press, pp. 223-253.

World Health Organization/OMS (2001), *ICF/ International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/ Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

*World Heritage List*, <http://whc.unesco.org/en/list> (ultimo accesso 13 aprile 2011).

## Abstract

*The activities designed to enable also a disabled person to enjoy a work of art do not depend exclusively on technical solutions, but represent the expression of a new disability culture, the effect of inverting the prospective that involves overcoming the «reject logic» in favour of building an inclusive society. Accordingly, art and beauty must be accessible to everyone and the meeting between art and disability can create new growth prospects both for art and for those who live in conditions of disadvantage.*

*Education programmes with rehabilitation aspects are developed in the archaeology laboratories which cater for disabled persons, in particular, to enhance the development of cognitive skills, self-confidence, motivation and social skills. Innovative methods are experimented in these work spaces to learn how to reason, to observe, to make assumptions and to find intelligent solutions. The participants discover new aspects of the world and of themselves. In this way archaeology reveals a marked maieutic capacity and a broad extension of possibilities, which can be used to improve the quality of life of disabled persons.*