

SCUOLA e DIDATTICA

Problemi e orientamenti per la
scuola secondaria di primo grado

15

15
giugno
2012

Lavorare con le nuove tecnologie:
sfondi teorici e schede operative

Insegnare le life skills **I triangoli tra vincoli e libertà**
La musica dei dadi: comporre un brano di musica aleatoria

La scuola dell'integrazione

Francesco Di Iorio

Una ricerca svolta nell'autunno scorso ha messo in luce, attraverso la somministrazione di questionari, l'immagine che bambini e ragazzi hanno della disabilità. Insieme, sono emersi altri interessanti elementi: li vediamo nell'articolo.

La presenza di alunni disabili certificati nelle classi è ormai da anni una realtà che riguarda tutti gli ordini scolastici: disturbi pervasivi dello sviluppo e dell'apprendimento, situazioni emotive e familiari difficili costituiscono problemi difficili e di non facile soluzione.

La presa in carico dei diversi bisogni educativi speciali è una condizione imprescindibile per una didattica di qualità; la scuola inclusiva è infatti quella che rende significativa la presenza di tutti gli alunni a livello cognitivo, relazionale, psicologico.

Dire che oggi, dopo quasi 40 anni, gli intenti assolutamente innovativi pronunciati nel documento Falucci sono in parte inattesi e traditi è forse semplicistico.

C'è di mezzo la distanza che spesso separa la dichiarazione di intenti dalla concreta attuazione degli stessi, inseriti in una realtà scolastica che come tutte le realtà educative è sfaccettata e instabile.

Si parlava allora con chiarezza di «significative esperienze di integrazione» attuate «separando il meno possibile le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica» e degli «svantaggi della separazione, per l'alunno disabile, dal gruppo più stimolante degli alunni normali».

Avere un alunno disabile in classe, se non diventa un'occasione da sfruttare in modo educativo, si riduce a un onere da espletare ai sensi di legge.

Eppure l'impressione è che spesso la scuola si dichiari integrativa con troppa facilità.

È ormai ampiamente dimostrato come la presenza in classe di un alunno disabile sia un'opportunità più che un problema; alcune ricerche internazionali hanno confermato le intuizioni dei legislatori in merito alla funzionalità dell'integrazione: relazionarsi con un pari disabile aiuta bambini e ragazzi nel loro sviluppo educativo, instaurando principi morali solidi, migliorando il concetto di sé, rendendoli più comprensivi e tolleranti riguardo alle differenze.

■ La ricerca

La ricerca sul campo, che ho svolto tra settembre e novembre 2011, intendeva approfondire, attraverso la somministrazione di questionari, il tema relativo all'immagine reale o presunta che i bambini e i ragazzi hanno della disabilità.

Lo studio è stato realizzato in alcune scuole del sud Milano e della provincia di Lodi, in particolare in otto classi quinte della scuola primaria e in otto classi terze della scuola secondaria di primo grado, per un totale di 293 alunni (8 delle 16 classi avevano inserito un alunno disabile grave, le altre non avevano inserito alunni con disabilità).

Attraverso la ricerca ho cercato di mettere a fuoco i seguenti elementi: la percezione che bambini e ragazzi hanno di sé e del loro carattere relativamente all'amicizia; la percezione che alcuni bambini e ragazzi hanno del loro compagno di classe disabile "reale", in contrapposizione alla percezione che altri bambini e ragazzi hanno di un compagno disabile "ipotetico"; l'incidenza e l'impatto emotivo, nel quotidiano percorso scolastico, del rapporto con un compagno disabile "difficile"; il livello di integrazione del disabile nelle classi; il ruolo svolto dagli insegnanti nella gestione della convivenza e nella disponibilità ad affrontare e a discutere il tema della diversità; i rapporti extrascolastici con il pari disabile o con la disabilità in genere, attraverso la frequentazione dei luoghi e nelle parole di genitori, libri e cinema. I questionari, in forma anonima, comprendevano nella maggior parte dei casi domande a risposta aperta, ma c'erano anche alcune domande chiuse a scelta multipla, oltre alla richiesta finale di produrre una rappresentazione grafica: diviso il foglio in due parti uguali, si è chiesto a bambini e ragazzi di disegnare nel primo riquadro se stessi in compagnia del migliore amico/a e nel riquadro sottostante se stessi in compagnia del compagno di classe disabile, reale o ipotetico.

Lo strumento del disegno è stato utile per definire, in maniera più accurata, gli aspetti inconsci e involontari che bambini e ragazzi manifestano quando si riferiscono alla disabilità: il segno grafico è più funzionale delle parole scritte a rappresentare emozioni e sentimenti di difficile spiegazione, soprattutto per i più piccoli.

Il rischio più grande, quando si appronta una ricerca di questo tipo, è sempre quello di ottenere dati parziali; numerose variabili infatti possono determinare e orientare il risultato: la scelta di una scuola pubblica o privata, la tipologia di disabilità a cui si fa riferimento, il contesto socio-culturale in cui sono inseriti gli alunni intervistati.

Senza la pretesa di essere esaustiva, una ricerca di questo tipo, però, ha forse il merito di contribuire ad ampliare l'insieme dei punti di vista, che deve essere sempre inclusivo e pluralista.

Chiedere un parere ai ragazzi, interessarsi dei loro punti di vista, prendere sul serio la validità delle loro asserzioni, significa riconoscere loro una capacità di scelta e determinazione che non

deve mai avere un ruolo secondario in ogni aspetto della vita che li riguarda.

La relazione con un compagno di classe disabile i bambini e i ragazzi non la scelgono: il più delle volte ai sentimenti e alle emozioni che accompagnano il loro primo ingresso nel nuovo ambiente scolastico si mescolano e confondono incomprensione e curiosità nei confronti del compagno di classe “diverso”, che impareranno a conoscere con il tempo.

Non è possibile chiedere loro il resoconto obbiettivo del tempo percorso insieme al compagno disabile: le loro parole sono importanti proprio perché sono intrise di sentimenti, emozioni, paure, incomprensioni, tensioni.

■ Alcuni risultati della ricerca

Sia bambini della primaria, sia i ragazzi della secondaria dimostrano di conoscere bene le ragioni per cui il loro compagno di classe disabile ha l’insegnante di sostegno e altre figure educative: a tal proposito la grande maggioranza degli intervistati, quando non nomina in modo specifico la patologia di riferimento, parla di problemi mentali.

Gli alunni che non hanno inserito un compagno disabile, invece, suggeriscono che nella maggior parte dei casi le figure educative servirebbero a supportare difficoltà di apprendimento scolastico e deficit cognitivi, dimostrando in questo modo di avere un’idea molto semplicistica e unilaterale del disabile che, nel contesto scolastico, sarebbe sostanzialmente quello che non soddisfa i requisiti didattici degli alunni normali.

Alla domanda se bambini e ragazzi giocassero insieme al compagno di classe “diverso” il 95% degli alunni della primaria risponde affermativamente e dichiara di trovarsi bene, mentre il 65% degli alunni della secondaria risponde negativamente perché il compagno in questione è antipatico, non “viene sopportato”, si isola.

Bisogna tuttavia specificare (come risulta da un’altra domanda del questionario) che il gioco con il compagno disabile per i più piccoli si esaurisce quasi interamente all’interno del contesto scolastico: la grande maggioranza degli intervistati dichiara di non frequentare questo compagno al di fuori della scuola.

Alla domanda se i docenti si comportassero allo stesso modo con gli alunni normali e con il disabile, la maggior parte sia dei bambini che dei ragazzi risponde che non vi è lo stesso atteggiamento: mentre tutti i piccoli però dichiarano che gli insegnanti sono legittimamente più comprensivi e pazienti con il diverso, vi è un 36% dei ragazzi della secondaria che critica l’atteggiamento non uniforme dei professori: i docenti sbagliano perché fanno troppi favoritismi, viziano troppo il compagno problematico e lo trattano come un bambino piccolo.

La domanda “Consideri il tuo compagno di classe un tuo amico” ha dato dei risultati tutto sommato prevedibili: il 96% dei bambini della primaria risponde affermativamente, contro il 35% dei ragazzi della secondaria.

A 10 anni, vivendo l’amicizia come un’esperienza affettiva, si è molto più disposti a entrare in relazione con tutti; a 13 anni, invece, vi è una presa di distanza maggiore nei confronti del compagno con difficoltà di integrazione, vi è maggiore libertà nel riconoscere che un ragazzo può essere qualificato come compagno di classe senza essere necessariamente un amico.

Bisogna però sottolineare che dai disegni dei bambini della primaria emerge una certa distanza nei confronti del compagno di

classe diverso: quindi la lontananza che difficilmente emerge dalle parole è dimostrata maggiormente a livello inconscio.

I ragazzi della secondaria hanno acquisito la capacità di dichiarare la loro consapevole distanza dal compagno disabile anche a parole, per questo motivo nei loro disegni la lontananza rappresentata è talmente evidente ed esplicita da non presentare tratti inconsci.

Ulteriori conferme della differenza di percezione del disabile (almeno a livello conscio e manifesto) che hanno le classi di bambini rispetto a quelle di adolescenti sono suggerite dai seguenti dati: se il 27% dei ragazzi (e nessuno dei bambini) dichiara che il compagno disabile sta antipatico a tutta la classe, ancora più espliciti i risultati alla domanda se il compagno diverso si potesse definire uno che sta simpatico a tutti: il 68% dei ragazzi risponde negativamente, contro il solo 12% dei bambini.

Assolutamente evidente la differenza di interesse dell’autrice dei disegni (la bambina con la canottiera nera) nei confronti dell’amica rispetto a quello verso il compagno di classe disabile. Se nel primo disegno essa si rivolge all’amica come nell’atto di parlare con lei, sporgendo anche il corpo nella sua direzione, nel secondo disegno non solo manca il contatto di sguardo, ma addirittura la bambina rappresenta se stessa voltata dall’altra parte. Il clima è di benessere e serenità nel primo disegno, di disinteresse nel secondo. (Scuola primaria).



La rappresentazione del bambino disabile, per coloro che non lo hanno come compagno di classe, è nel complesso più accurata; il clima è di vicinanza e serenità. La rappresentazione della disabilità, nella maggior parte dei casi, non può prescindere dall'idea di un qualche difetto fisico. L'autore del disegno, con la sua presenza, esprime sempre vicinanza ed empatia per la sfortunata condizione dell'ipotetico disabile. (Scuola primaria).



La gran parte dei bambini inoltre dichiara che vorrebbe incontrare il compagno anche fuori da scuola, mentre il 74% dei ragazzi non è favorevole a questa possibilità.

Se la totalità dei bambini, infine, dichiara “vera” ‘affermazione “Nella mia classe lo aiutiamo tutti e gli vogliamo bene”, per la scuola secondaria i risultati sono diversi: il 53% degli intervistati infatti risponde “falso”.

Interessante l'analisi della domanda “Cosa dovrebbero fare la scuola o gli insegnanti per aiutare di più questo tuo compagno” (formulata solo nei questionari per la scuola secondaria); innanzi tutto, tra quelli che hanno un compagno disabile inserito in classe, la maggior parte (il 70%) ha avuto difficoltà a rispondere, per cui ha lasciato lo spazio bianco o ha risposto “Non so”, “Non ne ho idea”, mentre quasi nessuno tra i ragazzi senza disabile ha avuto difficoltà a rispondere.

Tra quelli del primo gruppo la maggior parte sostiene che gli insegnanti e la scuola stanno già facendo tutto il possibile per aiutare il compagno diverso (due intervistati sostengono che gli insegnanti stanno facendo pure troppo).

Una percentuale significativa e preoccupante (il 10%) indica come soluzione il trasferimento del disabile in un istituto o in una scuola apposita per quelli come lui.

Singolare il fatto che, sempre tra coloro che rispondono alla domanda, non vi siano altre opzioni oltre alle due già citate: per i ragazzi o la scuola sta già facendo il possibile, oppure non rimane che la soluzione dell'allontanamento in istituto.

I ragazzi che non hanno come compagno di classe un disabile rispondono che bisognerebbe aiutare questi soggetti nella didattica e attrezzare meglio la scuola con ascensori, porte più ampie, bagni a norma: questo perché, in modo stereotipato, la disabilità viene istintivamente associata o a difficoltà didattiche o a una menomazione fisica di qualche tipo.

Se per gli alunni che hanno in classe un compagno disabile una delle caratteristiche principali della sua “diversità” è quella di ar-

rabbiarsi spesso e di essere aggressivo (come risulta chiaramente dalle risposte alla domanda *Descrivi il tuo compagno di classe disabile* del questionario), solo una piccola percentuale dei bambini e dei ragazzi che non sperimentano la disabilità all'interno della classe indica come caratteristica del “diverso” quella di arrabbiarsi spesso (16 della primaria e 7 della secondaria). Per entrambi gli ordini scolastici i primi tre aggettivi che caratterizzano il pari disabile sono i medesimi, con posizioni invertite (*Debole, Infelice, Sfortunato* per i bambini della primaria, *Sfortunato, Debole, Infelice* per i ragazzi della secondaria).

Mentre per quanto riguarda la qualificazione di sé rispetto al disabile i bambini della primaria indicano al primo posto l'aggettivo *Fortunato* e i ragazzi si definiscono principalmente *Persone di cui ci si può fidare*.

Il fatto che il disabile sia “uno poco bravo a scuola” è una caratteristica messa in evidenza soprattutto dai più piccoli (identico il numero dei ragazzi della secondaria che si dichiarano in prima persona poco bravi a scuola e allo stesso tempo attribuiscono questa definizione al disabile).

Alta la percentuale anche dei preadolescenti che definiscono il pari disabile come colui che viene

trattato male (i corrispettivi delle classi che lo includono lo avrebbero forse definito, in primo luogo, come colui “che tratta male gli altri”).

Emerge ancora una volta come gli alunni che non hanno la possibilità di relazionarsi con un pari disabile abbiano di lui una percezione fortemente stereotipata e poco aderente alla realtà.

Il disabile è per loro il povero sfortunato, buono e gentile, a cui prestare aiuto e donare affetto; non hanno idea di quale sia la difficoltà di relazionarsi con la malattia mentale, l'aggressività e l'incapacità di controllarsi.

Questa idea “romantica” del disabile ipotetico, contrapposta alla durezza di giudizio nei confronti del disabile reale, emerge anche, come si già detto, dalla contrapposizione dei disegni: se nel primo caso il clima esprime per lo più serenità, intimità e affetto (gli alunni si rappresentano spesso mentre spingono la sedia a rotelle), nel secondo caso la distanza viene rappresentata con tutta la sua evidenza in un clima di indifferenza o malessere. Infine alcuni risultati scoraggianti alle domande del questionario mettono in luce come la gran parte dei bambini e ragazzi che hanno un disabile inserito dichiarano di non aver mai discusso né a scuola né in famiglia sul tema della disabilità, o di averlo fatto in modo occasionale e poco analitico.

Anche la gran parte di alunni che non hanno un compagno disabile inserito afferma di non aver mai discusso approfonditamente il problema a scuola e in famiglia.

■ Alcuni suggerimenti

Spesso gli insegnanti costruiscono un metodo che applicano indistintamente a tutte le classi, basato su una misurabilità didattica che li metta al riparo dall'imprevedibilità del mestiere educativo. In presenza di un alunno disabile grave, tuttavia, non è esagerato dire che l'intero impianto metodologico e piano di la-

voro dell'insegnante deve essere ripensato in funzione degli sconvolgimenti che la disabilità comporta.

L'insegnante che non accetta di costruire un metodo e un progetto a misura del disabile si limita a fargli seguire un programma parallelo con l'insegnante di sostegno, a volte interviene per lo più per correggere episodi comportamentali, in alcune occasioni gli concede anche di stare in classe ed è convinto in questo modo di fare integrazione.

La motivazione è sempre la stessa: al disturbo causato dal disabile si contrappone la necessità di proseguire con il programma didattico. È inutile negarlo: il modo di pensare e agire, nella maggior parte dei casi, è centrato sugli interessi (presunti) della schiera dei normodotati; l'alunno disabile è un'appendice per lo più passiva, la sua presenza a scuola diventa significativa in misura dei danni che arreca.

La coppia disabile/insegnante di sostegno diventa in questo modo aliena al contesto della classe: un alunno deficitario assistito da un insegnante di serie B.

È chiaro che poi, senza un metodo che si sforzi di applicare un'integrazione fattiva e non solo astratta, lo scollamento tra l'alunno disabile e il resto della sua classe è totale e scoraggiante. Tale scollamento è compensato a 10 anni da una certa ingenuità e predisposizione "buonista" che andrà esaurendosi fino a tramutarsi, a 14 anni, nella consapevolezza di una non accettazione del diverso, il più delle volte indifferenza, qualche volta disgusto. La descrizione del compagno di classe disabile (tornando ai risultati della ricerca) è connotata per lo più da aggettivi positivi nel caso della scuola primaria (Simpatico, Bravo, Educatore, Più intelligente di noi, Allegro), mentre per gli alunni della secondaria prevalgono gli aggettivi negativi (Aggressivo, Insopportabile, Dispettoso, Violento, Irrequieto, Ingenuo).

Se alla domanda "Cosa ti rende diverso dagli altri" i bambini della primaria indicano "Carattere", "Comportamento", "Aspetto fisico", già i ragazzi della secondaria parlano di "Personalità" e "Interessi": il livello di scambio sociale si innalza quindi ad un livello molto più selettivamente consapevole, e tutto a discapito

della predisposizione a interagire con un disabile grave, che non offre sicuramente compatibilità di personalità e interessi.

La scuola primaria costituisce sicuramente la prima occasione per abituare i bambini alla diversità: compito degli insegnanti è innanzi tutto quello di spiegare ai piccoli i problemi del loro compagno diverso, discutere con loro del modo migliore di rapportarsi con lui, fornire consigli su come reagire di fronte alle situazioni critiche. Questo processo di formazione e discussione, per sua natura instabile e mutevole, deve continuamente autoalimentarsi nel corso dell'anno scolastico, senza mai la pretesa di considerarsi esaurito, e senza mai l'arroganza di considerare i piccoli alunni incapaci di comprendere certi argomenti.

È utile che la patologia del compagno disabile venga definita in modo esatto, con tutti gli aspetti che essa comporta e non da semplicistiche e generiche parole.

Parlare in classe della diversità, anche per gli alunni che non hanno un compagno di classe disabile, deve essere funzionale a una discussione continua e sempre viva, che sappia accogliere il punto di vista dei piccoli senza pretendere di offrire loro soluzioni precostituite, ricette di comportamento che li sforzi ad agire in modi non conformi alla loro personalità.

Interagire con il compagno disabile non deve essere un atto di obbedienza.

Affinché l'integrazione diventi in classe una forma di educazione continua, le informazioni riguardo all'handicap dell'alunno devono essere precise, esaustive e soprattutto non parziali: a tal fine i docenti devono pretendere che si attuino regolarmente incontri di equipe con tutti coloro, professionisti e non, che a diverso titolo ruotano intorno al disabile.

Strutturare momenti di reale integrazione con il disabile, favorendo un processo di inclusione che sia stimolante e significativo per tutti e mai convivenza forzata non è un compito semplice: data la diversità delle infinite varianti che concorrono a creare quell'habitat multiforme che è una classe scolastica, ritengo che non esistano formule, ricette o consigli che siano immutabilmente validi.

Dalla disuguaglianza alla diversità

Laura Tussi

I concetti di diversità e disuguaglianza indicano prospettive e situazioni diverse. Il termine *disuguaglianza* si riferisce ad un connotato di tipo dichiarativo e constataivo nella considerazione che due soggetti non appartengono allo stesso universo, ma costituiscono parti a sé stanti.

Nella parola *diversità*, invece, a volte è implicito il riferimento ad una origine comune, dove la diversità volge verso una situazione nuova, in continuo divenire, in costante modifica e si sviluppa per linee discontinue e non identiche, nel movimento, nella trasformazione, nella dinamicità, nella creatività. Al contrario, la disuguaglianza sociale ed economica implica staticità, stagnazione, ingiustizia, è priva di dinamismo interno, presente invece nell'evoluzione della molteplicità e del riconoscimento e della valorizzazione della differenza.

È un preciso compito dell'educazione e dell'istituzione scolastica permettere che la diversità non si trasformi in disuguaglianza.

Occorre prendere atto che il contesto sociale, il mondo, l'universo, sono intrisi di molteplicità e complessità che costituiscono la creatività originale e l'individualità dinamica e costruttiva delle persone. Risorse, queste, imprescindibili per ciascuno, come valore da custodire e da coltivare, per impedire così alla diversità di trasformarsi in disuguaglianza sociale e civile.

La scuola deve porsi l'obiettivo didattico di educare con la differenza, utilizzando ogni aspetto diffrangente come spazio di possibilità pratica, di eventualità potenziali, come orizzonte di senso, nella condizione di porre lo specifico della diversità a sostegno dello sviluppo cognitivo ed emozionale, per dotare ogni individuo di una propria identità.

L'identità è espressione e segno di un processo continuo di costruzione, in cui entra in gioco un flusso ininterrotto di transazioni tra soggetti e ambiente, nel quale si manifesta quella speciale risorsa della persona che conferisce direzione, autenticità e originalità allo sviluppo creativo, sociale e culturale, in una

Un'idea fissa deve però guidare l'operato dei docenti, e non deve essere l'ansia per il completamento del proprio programma didattico, ma quella di organizzare e strutturare momenti significativi per tutti gli alunni.

Sarebbe utile prevedere momenti di gioco e laboratorio in cui la presenza del docente si faccia gradualmente più sfumata, per dare spazio al protagonismo dei bambini e alla loro responsabilità di aiutare e supportare i deficit del compagno "diverso". È importante che l'educazione alla diversità incominci nella scuola primaria: anche se dai disegni dei bambini di 10 anni traspare, a livello inconsapevole, un'evidente lontananza dal compagno "diverso", le parole evidenziano la propensione a mettere in gioco un rapporto con lui che sia caratterizzato da accettazione, collaborazione e aiuto.

Se non si può pretendere che i ragazzi della secondaria (con il loro spirito critico, la maggiore selettività delle frequentazioni e le normali difficoltà della loro condizione di preadolescenti) sentano di provare amicizia con il compagno disabile, tuttavia si può pretendere collaborazione e rispetto.

L'educazione alla diversità trascende i termini della contingenza del rapporto con il compagno disabile per trasformarsi in spirito civico di una futura cittadinanza matura.

Il contesto scolastico risulta, dalle risposte dei bambini e dei ragazzi, l'unica occasione di relazionarsi con il pari disabile: raramente fuori dalla scuola avvengono scambi sociali.

Tuttavia emerge chiaramente dalle risposte al questionario come spesso l'alunno disabile stia fuori dalla classe con l'insegnante di sostegno e raramente vengano strutturati momenti di laboratorio e lavoro di gruppo. Le discussioni con i docenti, quando ci sono, sono legate alla contingenza di un singolo episodio; le rare discussioni con i familiari improntate al perbenismo dei soliti suggerimenti scontati e banali. Anche nelle classi che non hanno inserito un disabile raramente gli insegnanti riescono a organizzare momenti di educazione alla diversità, limitandosi per lo più alla visione di qualche film.

Non stupisce quindi il fatto che gli alunni con un compagno di-

sabile abbiano di lui una conoscenza spesso parziale, mentre quelli che non l'hanno si siano formati un'idea della disabilità fortemente stereotipata.

Spesso nella scuola secondaria si verifica la seguente situazione: chi il compagno disabile ce l'ha "se ne sta alla larga", esprimendo sul suo conto giudizi impietosi, chi non ce l'ha se lo immagina come il povero sfortunato sulla sedia a rotelle da riempire di affetto e attenzione.

Questa differenza di vedute non è in realtà contrapposta, ma speculare di un unico atteggiamento.

Nonostante la normativa italiana sulla disabilità sia considerata tra le più complete e avanzate al mondo in fatto di diritti, il clima culturale e politico di oggi non è più quello della metà degli anni Settanta.

Allora c'era fermento di idee e spirito riformatore, oggi pochi continuano a credere nella scuola come luogo educativo: non ci credono le famiglie, che spesso pretendono un'istruzione nozionistica e poco formativa; non ci crede la classe politica, che delegittima il sistema scolastico con continui tagli indiscriminati. Oggi gli insegnanti fanno più fatica a svolgere il loro lavoro, le classi sono più numerose, i bisogni educativi si differenziano, la complessità aumenta.

I risultati di un sondaggio su Facebook, a cui hanno partecipato numerose famiglie con figli disabili, sono chiari: sul totale dei rispondenti, quasi il 40% si ritiene soddisfatto dell'integrazione scolastica del figlio, mentre più del 60% denuncia il mancato rispetto dei diritti d'integrazione ed episodi di discriminazione. Il problema dell'integrazione scolastica degli alunni disabili costituisce oggi più che mai una sfida per gli insegnanti: la scuola dell'autonomia, acquisendo una maggiore soggettività culturale, organizzativa e progettuale, deve saper valorizzare le proprie istanze educative, ponendosi al centro di una rete di negoziazione con i servizi dell'intero territorio.

Francesco Di Iorio

mediazione didattica che trae energia e forza dalla diversità. Nel "disordine" costitutivo dell'esistenza, prevale la differenza e non la banale disuguaglianza che genera procedimenti di omologazione, mirando a sopprimere e reprimere, più che a promuovere personalità, creatività, originalità, dignità, valore individuale, in assunzione di compiti, in responsabilità singole. La differenza è la prima caratteristica delle persone e della loro personalità; ognuno è insieme un universo e un unico irripetibile, come le individualità storicamente maturate e determinate nelle comunità umane, indicate come popoli, etnie, gruppi e minoranze portatori, appunto, della propria cultura, della originale civiltà, nelle espressioni ed inflessioni della lingua d'origine, della propria visione del mondo.

La diversità nasce come effetto dell'intreccio dinamico di contributi e sollecitazioni, dove si situano i più efficaci momenti di educazione nel segno della multilateralità, dove il soggetto trasforma l'appartenenza da esigenze e bisogno a compito e responsabilità, da dato di fatto a scelta, da situazione predefinita a campo di libertà e progresso. Senza questo movimento evolutivo di consapevolezza e crescita, l'appartenenza finirebbe

con il soffocare la persona, con il bloccare l'individuazione, la maturazione, favorendo il gregarismo, con tutti i suoi corollari, intrisi di stereotipie, dipendenze, omologazione, dove, invece, la vocazione della persona richiede creatività, invenzione, originalità, ricreazione, per cambiare e ricominciare.

In questo contesto, la diversità non è un ostacolo da superare, un disagio da azzerare, ma è un'imprescindibile risorsa, l'indizio privilegiato di tutta una serie di ricchezze, peculiarità, prerogative e caratteri che attendono di essere valorizzati.

La disuguaglianza, nel rispetto dei diritti imprescindibili della persona, racchiude in sé un significato di staticità, immobilità, stagnazione, dove, invece, la diversità cerca riconoscimento, nel tentativo di riemergere dall'omologazione di un contesto intriso di stereotipia, dove la repressione del diverso diviene pratica ed esercizio di lotta per la sopravvivenza, in una società ormai esacerbata dall'egoismo e dall'individualismo, che impediscono un movimento evolutivo dell'essere verso il riconoscimento dell'altro.

Laura Tussi