

Per la Qualità dell'integrazione scolastica.

Andrea Canevaro

La qualità dell'integrazione scolastica non è un assoluto. Dipendeva ciò che pensiamo dietro alla parola "qualità".

Può dipendere dall'importanza del contesto di riferimento

Dal fatto di considerare che apprendere è un'azione individuale ma non solitaria.

Oppure dal ritenere l'apprendimento come procedimento riproduttivo e ripetitivo.

E che di conseguenza, non l'integrazione ma la separazione come occasione di crescita e sviluppo degli apprendimenti

Occorre elaborare l'accompagnamento nell'apprendimento in modo tale da includere l'assenza?

Ci sarebbero molte domande. Ma per accompagnare un'indagine conoscitiva sullo stato dell'integrazione. Chi legge non vuole domande. Meglio quindi cercare delle chiavi di lettura. Le cerchiamo nelle tre parole che hanno accompagnato questi decenni di esperienze: inserimento, integrazione, inclusione.

I tre termini sono anche i segnali indicatori di un percorso che si sta svolgendo.

Inserimento indica una presenza fisica, ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, non è certamente un fatto trascurabile, anche per le nuove conoscenze che permette di raggiungere. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento apre una dinamica che non si ferma e che avvia processi di **integrazione**. Che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale.

Il Monitoraggio del Progetto permette di fornire una buona documentazione di questi processi.

Ma il terzo termine – **inclusione** – è bello e impegnativo. Il Report parla di "buone prassi di inclusione". Vediamo di capire. Mi sembra utile partire da una distinzione

operata da un maestro del pensiero giuridico quale è Gustavo Zagrebelsky che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione; e quella dei principi, che opera orientando e non imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. Inscriviamo l'inclusione nella logica dei principi e non in quella dei valori.

Ho utilizzato un esempio riferito al contesto italiano. Avevo partecipato all'inaugurazione della nuova collocazione della biblioteca e del centro di documentazione sulle diversità e marginalità, a Majolati Spontini, in provincia di Ancona. La nuova sede è collocata in una antica e splendidamente restaurata fornace di mattoni. Ogni modernità in un edificio carico di storia e riordinato con gusto e disponibilità straordinari. E da dove erano venute tante risorse? Da rifiuti. Il Comune di Majolati Spontini aveva. Con vista lunga da ottimi amministratori. Investito in una discarica che produce ricchezza investibile in cultura e diversità/marginalità.

In un diverso contesto culturale, geografico e storico, la mia riflessione tende a prendere in considerazione i tragici problemi che hanno creato le contrapposizioni etniche. I principi a cui ci ispiriamo sono per le entità multietnica, per la possibilità che ciascuno possa vivere liberamente la propria cultura, religione, sessualità...Sappiamo che in questo quadro si trovano anche i problemi della "vittimizzazione", che è un rischio che coloro che vivono bisogni speciali corrono. Essere prigionieri del ruolo di vittima è quasi sempre l'accompagnamento inevitabile dell'essere prigionieri nel ruolo di persecutore. L'inclusione può liberare da queste prigionie.

Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia. Che permette di collegare "spazzatura" e disabilità. E non solo. Qui *la capacità di contaminarsi*, di 'degenerare' ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi. Il cervello può farlo e anche il *bricolage*, caro a François Jacob. Il cervello può farlo. Significa pensare agli studi di neuroscienziati. In particolare ci riferiamo a Edelman, capace di spiegare anche a non specialisti, comunicando una passione contagiosa e molto simpatica.

Edelman parla di degenerazione del cervello in un senso molto positivo: della possibilità che il cervello non viva una specializzazione assoluta delle sue componenti – le cellule – ma si organizzi per “degenerare” rispetto ai compiti che non erano previsti. Questa è la possibilità non solo di progettare ma anche di sopravvivere. E quando il cervello si irrigidisce in compiti troppo rigidi è possibile che abbia meno capacità di sopravvivenza, meno capacità di progettazione e di adattamento.

Edelman ritiene che i modelli computerizzati del cervello e della mente siano molto parziali. “Secondo questi modelli, i segnali provenienti dall’ambiente trasmettono informazioni non ambigue [.....] generando le risposte appropriate dal punto di vista funzionale. Sono modelli istruttivi [.....]. Ma non è affatto vero che i segnali che arrivano al cervello non sono ambigui. [.....]” (G. M. Edelman, 2004, p. 29).

E allora la degenerazione, parola interessante perché solitamente acquisita dalla nostra immediatezza come una indicazione negativa, diventa un aspetto positivo e indispensabile.”La degenerazione è una proprietà biologica onnipresente. [.....] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi”. ((G. M. Edelman, 2004, p. 36).

Questa parola è stata collegata da noi al termine *bricolage* che è caro a François Jacob, studioso vincitore di Premio Nobel per la scienza, ha fondato il suo modo di concepire la ricerca sul termine ‘bricolage’, difficile da tradurre in italiano: significa utilizzo di quello che c’è intorno a noi, di quello che troviamo per risolvere dei problemi, non basandosi unicamente sulla specializzazione degli strumenti quanto sulla specializzazione dei nostri adattamenti di strumenti non nati per una certa finalità. Sembra un suggerimento molto adatto a chi opera, nelle scuole e nelle università, per l’inclusione.

Lavorare su questi concetti diventa interessante perché ci fa capire quanto sia utile affrontare problemi veri e sicuramente la possibilità di essere solidali, competenti e

capaci di apprendere affrontando problemi veri quali quelli delle persone con disabilità.

Per questo, coniamo un termine parlando di **modello paradigmatico diacomeroico**:

Dialogico

Cognitivo

Metacognitivo

Riflessivo.

Lo collochiamo, privilegiandolo, accanto ad altri possibili modelli, presenti su scenari in cui gli aiuti umanitari sono stati indispensabili: il modello tecnico del meccanico riparatore e Il modello psicomagico.

In questo modello, che – ripetiamolo – si colloca nella prospettiva inclusiva e nella logica de principi e non dei valori -, assume un significato importante la **rete e le sinapsi**.

E' quindi un programma in cui una prospettiva in cui la conoscenza e la giustizia vanno d'accordo. Sappiamo che questa prospettiva potrebbe essere accusata - accusa che peraltro non ci dovrebbe neanche troppo dispiacere – di illuminismo, essendo basata su una conoscenza che illumina.

Riprendiamo ancora una volta un'immagine che ci è cara che è quella dell'illuminismo della candela ovvero quello che Gaston Bachelard, in una sua riflessione molto interessante, ha indicato come il sentiero che viene illuminato dalla candela e la possibilità è quella adombrata, intuita da Bachelard, che il sentiero venga percorso da tanti ma non troppi perché lo sciuperebbero. Torniamo quindi all'immagine del sentiero con più candele che permettano di avere più luce e quindi di conoscere meglio e di non rovinare la strada, non cancellando le tracce ma raggiungendo meglio gli obiettivi che ci danno il senso e il gusto della vita.

A noi, il compito di una breve riflessione, soffermandoci su una figura poco chiara. Per educatore o educatrice si può intendere una figura professionale specifica,

dotata quindi di un profilo e di uno statuto professionale, di caratteristiche proprie che individuano uno specifico ambito di interventi. Questa figura è prevista dagli ordinamenti universitari in due settori: uno strettamente sanitario e l'altro sociale. Ha delle caratteristiche formative trasversali a molte situazioni ed avrebbe la possibilità di specificare la propria competenza, qualora ci fossero dei percorsi formativi aggiuntivi mirati.

E' un elemento di discussione importante capire se la specificità deve ancorare ad una figura professionale per un settore specifico in maniera continua e senza possibilità di cambiamenti o se non sia più opportuno individuare gli elementi che quel settore ha in comune con altri settori. Questa seconda ipotesi potrebbe evitare delle forme di saturazione che vengono spesso indicate con il termine 'burn out'. Non tutti hanno chiaro che cosa significhi questa forma di profondo disagio professionale che impedisce di lavorare in maniera efficace.

Sarebbe utile operare una buona distinzione tra profilo professionale storicamente stabile, e precisato il più possibile; e profilo di competenza che deve avere una dinamica di implementazione, di aggiornamento con possibilità e capacità di accostare eventualmente settori che abbiano una contiguità, rimanendo all'interno del profilo professionale già acquisito.

1. L'INCLUSIONE COMPETENTE

Andrea Canevaro

1. La situazione in cui si trova il nostro paese mette al primo piano un problema: **fare incontrare i bisogni con le competenze utili agli stessi, nella prospettiva inclusiva.**

Forse non sarebbe necessario fare degli esempi ma è utile invece riprendere alcune espressioni che anni fa Sergio Neri utilizzava dichiarando come sarebbe stato importante mettere mano ad una riorganizzazione delle figure professionali per evitare che vi sia un soggetto con un certo problema dovuto – ad esempio – alla sordità e la persona (insegnante specializzato/a per il sostegno all'integrazione) preparata per educarlo non sia presente nel contesto in cui vive e va a scuola quel

soggetto quel soggetto, in cui ma sia “assegnata” a xy chilometri di distanza. Le assegnazioni fatte secondo una certa logica degli insegnanti chiamati, per brevità, di sostegno provoca questi paradossi.

Vi sono situazioni in cui gli operatori hanno preparazioni specifiche, in particolare su determinati argomenti quali possono essere i deficit sensoriali oppure l'autismo e non hanno – se non molto raramente – la possibilità di mettere la loro competenza al servizio delle tematiche per cui hanno una preparazione specifica.

La possibilità di affrontare questo problema è diventata non solo un utile impegno ma un indispensabile dovere. Bisogna affrontarlo in breve tempo, probabilmente avendo cura di fornire degli esempi prototipali ma non fermandosi a quelli, e avanzando verso una diffusione di un sistema che premi la possibilità di fare incontrare competenze e bisogni. Questo è il problema fondamentale.

Temiamo che il nostro procedere nella prospettiva inclusiva possa riservare delle cadute notevoli se non dedichiamo la massima attenzione a questo aspetto e a questa soluzione importante. Ma questo significa avere un'idea più chiara dei **profili professionali** che accompagnano la vita di un soggetto che abbia bisogni ordinari o che abbia bisogni speciali. La necessità di partire dai profili professionali è suggerita anche dalla confusione che è stata fatta negli ultimi tempi a proposito di alcuni riconoscimenti, certamente formali ma con ricadute pratiche.

Valga come esempio più rilevante quello dell'equiparare la figura dell'insegnante di educazione fisica al ruolo del fisioterapista. E' quantomai evidente – e dovrebbe esserlo anche a coloro che non sono addetti allo specifico – che avere una preparazione per essere fisioterapisti è cosa assai lontana dall'avere la preparazione per fare l'insegnante di educazione fisica; sono due profili professionali, possono avere alcuni elementi che li possono rendere percorribili in una formazione condivisa ma sono molto pochi.

In realtà il fisioterapista ha dalla sua una formazione che si specifica in tirocini mirati e in una forma di organizzazione degli apprendimenti che vede al centro della sua attenzione – quindi della sua formazione – il percorso riabilitativo, e che si

rivolge a chi ha subito un trauma che può essere stato prenatale, alla nascita o durante il percorso di vita, con delle differenze notevoli.

L'insegnante di educazione fisica evidentemente di questo ha una visione del tutto marginale o ne è assolutamente fuori. Al massimo vi può essere l'insegnante di educazione fisica che si è voluto specializzare come figura che chiamiamo – per assunzione di linguaggio gergale – “di sostegno”. Diventa quindi un insegnante di educazione fisica specializzato per il sostegno all'integrazione e come tale potrebbe avere delle informazioni che lo avvicinano un po' di più alla figura del fisioterapista.

Ma anche questo è un elemento discutibile e non probante perché potrebbe avere informazioni buone, esperienza che lo rende anche capace di trasformare le informazioni in un agire a proposito dell'insufficienza mentale, della sindrome di Down. Ma un fisioterapista che cosa ha a che fare con la Sindrome di Down? Mentre un insegnante di sostegno per l'integrazione può avere una preparazione specifica o orientata alla specificità, il fisioterapista – a meno che non ci siano delle questioni che sono non legate alla Sindrome di Down ma ad altri fattori del percorso di vita del soggetto – non ha preparazione per tale Sindrome.

Questi elementi fanno pensare che si è proprio persa la strada della chiarezza dei profili professionali. C'è bisogno di riprenderla con vigore, con una certa rapidità perché sappiamo quanto una operazione di chiarezza delle figure professionali e del loro profilo permetta di realizzare una economia del tempo, che non può essere trascurato. La possibilità di dare formazione secondo una logica di profili professionali non vuol dire che avremo immediatamente gli esiti ed i risultati.

La formazione esige tempo. Prima si mette in ordine questo settore e meglio è. Ma per essere realistici non riteniamo possibile fare un quadro completo delle professioni e dei loro profili professionali. Realizziamolo attorno ad alcune professioni più diffuse e più capaci di stabilire logiche conseguenti e dinamiche virtuose.

Cominciamo ad esempio dai profili professionali degli insegnanti e in particolare degli **insegnanti che hanno il compito specifico della specializzazione**

per l'integrazione. Ma non fermiamoci lì: in parallelo cerchiamo di avere la stessa attenzione per le figure degli **educatori sociali** ovvero quelle figure professionali che non fanno parte del sistema sanitario in senso stretto – questi ultimi è bene chiamarli educatori professionali, come il decreto fatto dall'allora ministro della Sanità Bindi aveva indicato, distinguendo gli educatori sociali che fanno parte dell'extrasanitario in un senso rigorosamente amministrativo. Certamente la cura della salute, connessa alla qualità della vita, non è un compito unicamente delle figure sanitarie ma anche delle figure sociali.

Gli educatori sociali hanno bisogno di un riconoscimento formale del profilo professionale. E questo esiste sia negli ordinamenti universitari che di fatto, avendo paradossalmente una grande diffusione nel nostro paese. Negli ordinamenti universitari vi è una formazione assai frequentata e premiata dal lavoro, certo non molto retribuito, ma che ha numeri piuttosto rilevanti e alti. Ma questa professione non viene riconosciuta nei concorsi e nelle gare d'appalto: è un paradosso che ci aspettiamo venga messo in ordine quanto prima.

I due profili professionali richiamati hanno bisogno di interagire con altri profili professionali quali quelli che sono più sicuri di sé - e questo potrebbe essere un limite perché una sicurezza impedisce di avere una autoanalisi precisa - quali quelli del Neuropsichiatria Infantile, dello Psicologo, dello Psicologo Cognitivo e altri, Logopedista, Assistente Sociale.

Il sistema cura interagisce con il sistema educante, formando un solo sistema. E' interessante utilizzare questo modo di esprimersi facendo vivere il termine 'cura' non in senso strettamente farmacologico medico ma nella accezione più ampia del "prendersi cura", dell'accrescere le caratteristiche che possono dare qualità alla vita degli individui e della società. Questi ultimi due termini – individuo e società – possono anche essere vissuti e organizzati come contrapposti. E' ciò che risultava chiaramente dalla "confusione" fra "insegnamento individualizzato" e "insegnamento individuale": emerge da un'impostazione organizzativa basata sulla contrapposizione secondo la quale la buona riuscita individuale è più realizzabile se

viene abbandonata la troppa attenzione alla dimensione sociale.

La qualità della vita, e della scuola, che punta più sull'individuale, vuole recuperare il sociale (la società) in un secondo tempo. Elogia il volontariato, e riconosce crediti a chi si impegna in tal senso. Rinforza una visione della realtà in cui gli individui di successo aiutano con beneficenze chi vive nell'insuccesso. In questa prospettiva, proprio il termine **competenza** risulta evocato in un senso sbagliato – a nostro avviso -.

Dobbiamo ricordare, brevemente, che mentre le “capacità” hanno una dimensione sostanzialmente individuale, le “competenze” sono sociali o non sono. Ne sa qualcosa chi affronta le tematiche dell'autismo, in può vivere o trovare capacità che non riescono a diventare competenze, e in cui un problema è costituito dalla difficoltà a sviluppare un'intelligenza sociale. Gli studiosi e gli operatori hanno continuamente riscoperto gli apporti di Vigotskij, che fa riferimento all'individuo sociale come prospettiva da perseguire (educare ed educarsi).

Questa impostazione deve essere accompagnata da un altro aspetto. Prendiamo ad esempio l'educatore sociale: la possibilità che l'educatore sociale abbia un profilo professionale deve essere accompagnata dalla possibilità che ciascuno possa curare se stesso o se stessa costruendosi un **profilo di competenza**.

Vorremmo chiarire come **all'interno di un profilo professionale vi possono essere più profili di competenza; che non sono un sistema chiuso**: sono una dinamica aperta per cui vi può essere l'educatore sociale che acquisisce un profilo di competenze ben documentabile a proposito dell'autismo infantile, ed ha poi la possibilità di avere a che fare con problemi inerenti la cooperazione internazionale, aggiungendo al profilo di competenza acquisito a proposito dell'autismo quest'altra competenza che riguarda l'intercultura. In questo modo non abbiamo una fissità di competenze ma una possibilità di acquisirne nel corso della vita professionale.

Un altro esempio che può permettere di capire meglio: se il profilo di competenza riguarda la sordità, può essere che l'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione come l'educatore sociale abbia la necessità di prendersi

cura, di dover educare ed istruire un soggetto plurideficiario sordocieco, e abbia la necessità quindi di acquisire ulteriori competenze. Il suo profilo di competenza si arricchisce per rispondere ai bisogni di quel soggetto sordocieco.

Questa organizzazione più sistematica ha bisogno di precisazioni. Occorre evitare che tale operazione non crei una serie di specialismi poco adatti ad accostare le realtà nella loro pluralità di problemi. Bisogna rendersi conto che **la competenza reale rende l'ambiente competente, e questo accade perché vive lo scambio e la contaminazione delle competenze, sapendole invidiare e valorizzare negli altri.** Bisogna fare chiarezza anche a partire dagli abusi di competenza o dai limiti che lo specialismo delle competenze può produrre: occorre avere uno sguardo critico e conoscere i rischi, per fare in modo, all'interno della formazione, di imparare a considerarli.

2. I rischi delle competenze possono essere ordinati secondo alcuni punti. Il **rischio di una competenza chiusa** significa la possibilità che vi sia una tale presunzione – il termine è nell'ordine dell'etica ma può essere declinato anche secondo l'etica professionale – da ritenere che il proprio sguardo competente elimini ogni altra realtà.

E' quella situazione che più volte abbiamo cercato di spiegare utilizzando la metafora che in realtà è un punto della biologia animale dell'occhio della rana, indicando nell'occhio della rana quella specializzazione – usiamo il termine in un'estensione che non è del tutto corretta – biologica della rana che le permette di individuare il più piccolo movimento – il movimento della cimice dicono gli esperti in un gergo che però è abbastanza comprensibile anche a noi che non lo siamo – mentre non ha la minima possibilità di vedere e di accorgersi degli elementi che sono attorno a lei se non sono in movimento. Per questo si dice che l'occhio della rana permette di individuare la mosca in movimento e di far scattare la lingua in una presa immediata del cibo che rappresenta, mentre la stessa rana muore di fame se attorno a lei vi sono molte mosche morte e non c'è movimento d'aria per creare qualche possibilità di individuarle. Ci troviamo davanti ad uno specialismo chiuso.

La conseguenza di una competenza chiusa può essere quella di **non vedere altro se non le realtà contenute nella propria competenza**, ma può essere anche quella di **privilegiare e considerare come unicamente importanti le realtà che si vedono attraverso la propria competenza trascurando le interazioni**, le relazioni tra quelle realtà, visibili attraverso gli occhi della competenza, e l'esterno, e il contesto, o meglio i contesti.

La competenza chiusa rischia di creare dei danni e di non accorgersene; o per lo meno di avere delle difese tali da ritenersi non confrontabile, fuori da ogni comparazione e valutazione da parte degli esterni alla competenza. Un altro punto di rischio della competenza è quello che **permette di utilizzare delle attività violente**. Noi abbiamo una idea della violenza immediatamente collegata allo spargimento di sangue, alla coercizione fisica; vi sono però molti tipi di violenza e quelli a cui ci riferiamo sono la possibilità di coartare i ritmi biologici di un soggetto, di non attivare delle condivisioni, delle alleanze con il soggetto e con l'ambiente sociale in cui vive, di non sapere riformulare i piani d'azione secondo le caratteristiche socioculturali e di personalità del soggetto stesso. Noi abbiamo esempi purtroppo molto numerosi di questo tipo di violenza e in particolare uno studio a suo tempo svolto da Tomkiewitz ci ha reso possibile una riflessione sulla violenza derivata da un eccesso di presunzione nella propria competenza.

Infine una terza possibilità di rischio della competenza è quella legata – naturalmente implicita già nelle due precedenti e soprattutto nella prima – alla possibilità di **sentirsi gerarchicamente superiore ai colleghi**. Bisognerebbe ricordare – e riprenderemo questo punto – che il profilo di competenze è all'interno di un profilo professionale e che questo deve collegare alla comunità allargata a cui si appartiene, che comprende non solo gli altri professionisti ma anche i ruoli sociali del contesto allargato. Bisogna avere il senso dell'appartenenza ad un profilo professionale e non ritagliarsi un profilo di competenze equivocandole e rendendolo equivoco, facendolo diventare un'altra professione. Non è così, e riprenderemo questo punto.

3. Una terza parte di questa riflessione riguarda **la possibilità che il profilo professionale completato dal profilo di competenze entri a far parte di una proposta e di una prospettiva inclusiva.** In parte questo punto cerca di tener conto dei rischi già delineati e di proporre salvaguardie da quei rischi stessi. Intanto bisognerebbe chiarire - ma per i lettori questo lo diamo per scontato - che cosa si intende per prospettiva inclusiva; ma non sarà chiaro per tutti coloro che accostano il tema e sarà quindi necessario non stancarsi di riprenderlo in tempi e proposte di formazione sia di base che permanente.

E' necessario che nei profili professionali a cui facciamo allusione ci sia un chiarimento relativamente alla prospettiva inclusiva nella formazione di base dei profili professionali e non lasciata unicamente a coloro che entrano nello specifico che riguarda l'inclusione. Spieghiamoci meglio: un insegnante deve nella sua formazione avere conoscenze della prospettiva inclusiva senza la necessità di optare per diventare insegnante specializzato, o specializzata, per l'integrazione. Un insegnante di matematica, un insegnante di educazione fisica, devono avere conoscenze di base che comprendano la prospettiva inclusiva e dovrebbe essere chiaro – ma sappiamo che ciò non è – che nella prospettiva inclusiva non si tratta unicamente delle categorie dei disabili che chiamiamo per brevità, in un gergo che è consueto alla nostra situazione italiana, “certificati”: si tratta di tutti coloro che hanno dei bisogni specifici e speciali. Anche coloro che, ad esempio, vengono da altre culture.

La prospettiva inclusiva non può essere riservata a categorie: è aperta a tutti. E' un elemento che rinforza la necessità che tale **prospettiva** venga **acquisita nella formazione di base di alcune professioni, possibilmente il più possibile delle professioni.** Immaginiamo, anche se non è oggetto della nostra riflessione, che anche chi si prepara a fare il medico debba conoscere la prospettiva inclusiva. Sappiamo quanto sia difficile inserire in una formazione che si vuole mirata ad alcune competenze qualcosa che sembra non avere una qualifica specificamente

competente ma più una sensibilità culturale, che può sembrare caratterizzata da buoni sentimenti, con equivoci che sono immediatamente percepibili da chi è addetto ai lavori e forse anche percepibili da coloro che si accostano per la prima volta a questi argomenti.

La possibilità che la presunzione di competenza giochi dei brutti scherzi è presente, e richiama il paragrafo precedente; ma è chiaro che ritorna anche nella riflessione che stiamo cercando di fare su questo aspetto. Prospettiva inclusiva quindi come elemento di base e di conseguenza possibilità che nell'elemento di base che è il profilo professionale vi siano delle necessità di competenze specifiche ma non esclusive: **specificità e non esclusività**.

Non è possibile che chi avrà un profilo di competenza abbia la pretesa di occuparsi esclusivamente dei soggetti che sono previsti da quelle competenze. Bisognerà che ci sia una capacità di flessibilizzare le proprie competenze per aprirle alla continuità che dallo specifico va verso il generale. Vogliamo essere più precisi attraverso un esempio pur sapendo che gli esempi, nelle intenzioni di chi li propone, possono essere usati per chiarire ulteriormente e poi il più delle volte fanno lo scherzo opposto, ossia chiudono un discorso in una situazione circoscritta.

Ritorniamo all'esempio dell'autismo: se nell'autismo elementi interessanti che nelle competenze si devono mettere in luce sono relativi alla comunicazione, alla capacità di leggere i comportamenti emotivi, di determinare delle cornici metacognitive che permettano ai soggetti di ritrovare il senso delle loro azioni ecc. ecc., è chiaro – o dovrebbe essere tale – che questo profilo di competenze non è esercitabile in esclusiva per i soggetti autistici perché vi saranno certamente – è la legge dei grandi numeri – tanti altri soggetti che, pur essendo assolutamente lontani dall'autismo vivono delle condizioni di marasma comunicativo, di incapacità di orientarsi in una pluralità di simboli e significati,..., ed hanno comportamenti problematici che possono essere affrontati utilizzando al meglio le competenze mirate all'autismo.

Nella prospettiva inclusiva significa utilizzarle per potere **trasmettere le**

competenze a colleghe e colleghi che non hanno lo stesso profilo di competenza.

Questo significa che nel profilo di competenza – ed è anche questo un elemento che dovrebbe essere predisposto dal profilo professionale – vi è la capacità già indicata di **rendere il contesto competente e capaci di dialogo e di scambio le figure professionali del contesto.**

L'operazione importante della formazione è quella di pensare di avere una professione che si esercita sempre con una responsabilità personale aperta alla cooperazione con le altre figure che vivono nel contesto educativo, sia esso scolastico, extrascolastico, sia di infanzia, preadolescenza, adolescenza ma anche nella prospettiva di essere con responsabilità educativa per adulti. Questo è un elemento di grande importanza e riteniamo che debba essere il più possibile approfondito in continuità, non chiuso in una dichiarazione di principio: reso partecipe e verificato nei fatti. Sappiamo essere nell'ordine della realtà la possibilità di provocare esclusioni.

Abbiamo vissuto e viviamo una frequente esclusione dell'insegnante che chiamiamo di sostegno che, insieme al soggetto di cui si deve occupare, vive una forma di esclusione nei fatti dal contesto classe – e questo succede molte volte –. Non vorremmo arrivare ad un'esclusione attraverso il profilo delle competenze che giocherebbe al ribasso e permetterebbe di mortificare la prospettiva inclusiva, fingendola e non realizzandola.

La possibilità che il profilo di competenze eviti quella dimensione prevalentemente di dedizione oblativa, di sacrificio affettivo che a volte si verifica nelle migliori delle persone che si dedicano a quello che viene chiamato “il sostegno” e che chiude in un binomio, in una dinamica a due la relazione, anziché aprirla alla pluralità dei soggetti che compongono un contesto educativo, si può trasferire in una situazione di esclusione attraverso un profilo di competenze tecniche.

La possibilità auspicata è quella di arrivare a mettere in moto un sistema premiante della cura educativa ampia e con capacità di autocorreggersi. La nostra

proposta è evidentemente segnata dal calendario storico, nel senso che riteniamo opportuna questa proposta negli anni in cui siamo e nel contesto che abbiamo l'avventura di vivere. Non la facciamo diventare un assoluto: è un correttivo necessario in una situazione in cui il rischio maggiore è stato quello di avere competenze, qualche volta e neanche troppo estese, lontane da dove ve ne è bisogno.

Il nostro assunto principale - **fare incontrare i bisogni con le competenze utili agli stessi, nella prospettiva inclusiva** - ha una funzione storica, e non è un assoluto. Al momento è una necessità da costruire e garantire, perché ne siamo lontani. Dovrà essere continuamente riesaminata e corretta senza però perdere o sacrificare il ruolo importante delle competenze nella prospettiva inclusiva.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

G. ZAGREBLELSKY (22.2.2008), *Valori e diritti. Dietro ai conflitti della politica*, in "La Repubblica".

G.M. EDELMAN (2004; ed. originale 2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino, Einaudi.

F. JACOB (1998; ed. orig. 1997), *Il topo, la mosca e l'uomo*, Torino. Bollati Boringhieri.