

sperimentare percorsi di AUTONOMIA nella scuola

Fabriano, Istituto Comprensivo Marco Polo, 3 e 4 ottobre 2016

docente Alessandro Gozzo

1 parte. Materiale per il **primo** esperto del Gruppo Jigsaw

L'esperto, dopo aver studiato il materiale deve spiegare ai compagni di gruppo che cosa ha compreso e quali sono le informazioni più importanti contenute nel testo che segue.

Premessa

Chiunque legga queste pagine ha alle proprie spalle un'esperienza di almeno 12 o 15 anni di scuola. Che sia giovane o vecchio, figlio o genitore, ha un passato scolastico sufficiente per capire di che cosa si parla, quindi non serve essere educatori professionisti per affrontare simili argomenti... Tuttavia, per invogliare alla lettura di questa ricerca e per anticiparne l'esito, si può partire dal frammento di un racconto "inedito".

Ecco entrare in una classe un ispettore. Allievi e docenti sono stati avvisati per tempo. La scuola impostata sullo sviluppo delle autonomie dell'allievo è già da tempo avviata. L'ispettore saluta affabilmente. È un'anziana docente quasi in pensione, che svolge questo compito alla fine della propria carriera in part-time. Lavora in una equipe di colleghi che è formata da insegnanti esperti e che revisiona gli elaborati degli allievi che sono raccolti in due documenti molto accurati: il portfolio personale e quello di classe. Quando entra dalla porta, tiene sotto il braccio, come fosse un registro, il portfolio cartaceo di classe. È seguita da tre giovani che portano ciascuno un mini-computer. Sono tre studenti di tre età differenti e di tre diversi ordini di scuola. Si siedono tutti attorno alla cattedra con l'ispettore - o ispettrice che dir si voglia - al centro e attivano i propri strumenti tecnologici. I docenti hanno predisposto l'aula senza banchi e sono anch'essi seduti in uno dei semicerchi di sedie davanti alla cattedra, dietro alla quale c'è uno schermo illuminato da un portatile acceso. L'ispettrice si presenta e chiede agli insegnanti della classe di presentarsi, ma non lo chiede agli allievi. Ad essi si rivolge dopo i convenevoli e dice:

Ispettrice - ragazzi, so che siete emozionati per conoscere le valutazioni che il consiglio dei docenti-ispettori ha dato sul vostro lavoro scolastico condensato nel portfolio, ma la mattinata non sarà molto lunga e farò soltanto alcune domande per capire meglio come state lavorando assieme ai vostri docenti: i risultati nel dettaglio li troverete online da domani. Intanto impareremo i vostri nomi. Con me ci sono tre tirocinanti: uno di 13 anni, uno di 17 ed uno di 22. Sono tre studenti di tre scuole diverse a cui piace insegnare: ogni tanto mi aiutano nel mio lavoro e così imparano il mestiere. A chi di voi piacerebbe fare l'insegnante?... beh, dalle mani alzate vedo che i docenti hanno saputo appassionarvi allo studio! Ma iniziamo il nostro lavoro. La prima domanda è per l'insegnante di lingua italiana. (prego i miei aiutanti di proiettare la prima tabella dalla quali si vede quanti libri sono stati letti in questa classe negli ultimi due tre anni). Mi dica come ha fatto a invogliare questi ragazzi a leggere così tanti libri diversi e interessanti!

Docente 1 - Ho semplicemente dedicato alla lettura silenziosa in biblioteca un'ora al giorno. Mentre loro leggevano io li chiamavo uno ad uno per vedere che cosa avevano scelto, per consigliarli nelle letture e per valutare i progressi individuali indirizzando chi non riusciva a trovare il libro che lo appassionava. Poi ho premiato chi dedicava alla lettura del tempo a casa propria e chi al termine delle letture mi portava liberamente una sua recensione più o meno articolata. Ho ridotto il programma, ma diversificando i contenuti da approfondire per ciascun allievo secondo il suo stile cognitivo e le sue preferenze, si sono moltiplicati.

Ispettrice - I contenuti?

Docente 1 - certo!

Ispettrice -dalla seconda tabella vedo infatti che il programma di letteratura è essenziale ma non povero e dunque non ne ha sofferto di questa sua scelta!

Docente 1 - Assolutamente no! Come può notare uno dei libri da leggere era il manuale. L'unica lettura obbligatoria, perché sulla base di quanto letto si sono poi tenute le mie lezioni nelle altre ore, come discussioni su ciò che non si era compreso o su ciò che aveva appassionato i lettori. I risultati delle verifiche classiche sui contenuti sono riportate nella tabella specifica in cui può notare, al di là di un livello soddisfacente nelle verifiche "tradizionali", come si siano moltiplicati gli approfondimenti individuali dei temi e degli autori affrontati, grazie a questo metodo.

Ispettrice - (rivolta agli allievi) Chi è Renato? Ho visto il tuo portfolio personale (possiamo proiettarlo? Grazie). A parte le foto e le immagini bellissime che hai scelto con cura e gusto, abbiamo apprezzato il tuo

elenco di libri letti che ha sballato in positivo la media, già alta, della classe: dove trovi tutti il tempo per leggere così tanto, visto che sei anche un piccolo campione di maratona?

Renato - In verità leggo poco, ma mi faccio leggere molto dagli altri!

Ispettrice - come sarebbe a dire?

Renato - Da quando ho scoperto che ci sono gli audiolibri, ho ridotto l'ascolto di musica durante gli allenamenti che mi occupano lunghe ore alla settimana e mi diverto ad ascoltare soprattutto la narrativa europea. Poi alla fine, in un'oretta, mi diverto a fare una recensione e anche a trovare in internet le recensioni di esperti che mi fanno capire meglio quello che ho letto, hem... che ho ascoltato!

Ispettrice - Bel colpo, complimenti! Hai proprio preso due discipline con una fava... anzi con un auricolare! E a proposito di ascolti ho rilevato con piacere le tue frequentazioni radiofoniche. Alcune trasmissioni, come *pagina tre* si tengono alla mattina durante le ore di scuola: come fai ad ascoltarle così regolarmente?

Renato - Penso che la sua sia una domanda di cui sa già la risposta (l'ispettrice ride), perché ogni trasmissione ha il suo sito e le puntate si possono comunque scaricare a qualsiasi ora.

Ispettrice - Hai ragione, mi hai scoperto! Volevo in effetti invogliare all'ascolto anche i tuoi compagni che non conoscono o non trovano il tempo di fare qualche capatina nel sito della *Rai* che è ricco di informazioni preziosissime per chi vuole studiare in modo aggiornato su qualsiasi argomento o disciplina. Ok, Renato, la valutazione del tuo portfolio che, ripeto, troverai domani nel sito della tua scuola, è decisamente positiva, anche se i giudizi sono molto differenti e il livello negli esercizi di aritmetica procede con lentezza rispetto alle altre discipline (sei sotto di due *step* rispetto a quello previsto dalla media). Tuttavia è compensato dalle tue intuizioni di logica che ti hanno fatto ottenere una piena sufficienza nei test relativi che si sono svolti durante le olimpiadi di matematica. Ho visto anche una parte del filmato in cui reciti nella filodrammatica del tuo paese e devo dire che hai interpretato magistralmente il ruolo di Sior Todero, nella commedia di Goldoni: hai un futuro anche come artista! Non mollare, Renato. (applausi). Vorrei adesso vedere la tabella delle prestazioni di educazione fisica (viene proiettata una tabella con le competizioni alle quali gli allievi hanno partecipato ed una con i record individuali in relazione a quelli degli anni precedenti), e chiedere a Marta di parlarmi delle sue prestazioni di autonomia in questa disciplina.

Marta - Sono io, salve! (è una ragazza decisamente sovrappeso) Il mio insegnante mi ha dato un voto alto nella disciplina anche se non sono sportiva, perché quest'anno ho deciso di curare la mia salute fisica facendo movimento con regolarità e soprattutto seguendo una dieta progressiva e consegnando ogni settimana il *report* dei miei piccoli successi personali.

Ispettrice - in che cosa consiste questo "report"?

Marta - Mi sono impegnata a frequentare una scuola di danza e un corso di Yoga e poi a seguire ogni giorno i consigli di una dietologa' perciò quando c'è l'ora di ginnastica a scuola, porto il resoconto di quello che ho fatto durante la settimana, compresa la dieta e la misurazione del mio peso. Sono calata di 2 chili in tre mesi: non è moltissimo, ma per me è dura e, come dice il mio personal trainer (schiaccia l'occhio al docente di educazione fisica) quel che conta è la perseveranza.

Ispettrice - Grazie Marta. Voglio sottolineare che il docente ha saputo valorizzare lo sforzo notevole che stai facendo per educare il tuo fisico ad abitudini salutari. Il bel voto è di educazione fisica e te lo meriti tutto: lo sport non ti è precluso, devi però ancora trovare quello giusto per te. Non parlo del sollevamento pesi come ha scritto un tuo compagno (risate) nelle lettere di "confronto fraterno" che siete soliti inviarvi ogni trimestre e che sono raccolte in questo portfolio di classe (lo apre alla pagina specifica). Forse il consiglio di Stefania è migliore, là quando ti dice (legge a voce alta) "vieni nella mia squadra di pallavolo e vedrai come ti diverti, anche se l'allenatrice ci fa il mazzo". Che ne dici?

Marta - ci sto pensando, ma sono ancora molto occupata con le altre attività

Ispettrice - Non volevo sforzarti, ma soltanto proporre anche ad altri di fare uno sport di squadra piuttosto che la palestra e il tapis con le cuffiette che ti isolano dal mondo, anche se non sto dicendo che sono attività negative, anzi! Ad ogni modo la tua preferenza per la sedentarietà ti porta a studiare soprattutto le discipline artistiche. Sei un'esperta di cinema, lo noto dalla tabella dei film che hai visto. Mi interessa, però, il tuo commento ad un documentario particolare che ti ha tanto colpito, più dei numerosi e interessanti film. Hai speso parole entusiaste per un documentario particolare dei primi anni 2000 "Tochar y luchar", come mai?

Marta - racconta le storie di ragazzini delle favelas che suonano i più diversi strumenti musicali nelle orchestre giovanili del Venezuela e poiché il mio primo ragazzo era di quel paese, ho guardato il film, anzi il documentario con interesse e devo dire che mi ha entusiasmato e anche se faccio danza moderna, mi piace ascoltare qualche disco di classica.

Ispettrice - Ho visto che preferisci le sonate per pianoforte del periodo romantico.

Marta - Mi piace tutta la musica e anche quella legata alle performance dell'arte contemporanea, delle avanguardie...

Ispettrice - Sì, vedo nel tuo portfolio un resoconto sulla biennale di Venezia che hai condensato in 5 minuti di un video davvero interessante. Hai usato i commenti dei critici più noti e hai saputo sempre citare le fonti con correttezza. Un piccolo, ottimo lavoro. Anche per te la valutazione globale è positiva e tuttavia molto differenziata: come pensi di integrare il vuoto in chimica? Sei solo ad un livello base, molto basso rispetto alla classe. Hai per caso buttato la spugna?

Marta - è un mio problema, ma ci sto lavorando. Come dice il mio prof. Non ho ancora capito che la chimica è un gioco come i vecchi mattoncini di plastica dei Lego... il fatto è che io... ho sempre odiato quei giochi! (la classe scoppia in una risata fragorosa).

Ispettrice - Nell'elenco dei tuoi film, tra i numerosi fantasy di cui sei appassionata, c'è anche quello, molto impegnato, sulla storia di Mandela...

Marta - Sì, è tratto dal libro di un giornalista, John Carlin, che racconta come attraverso una partita di Rugby sia nata una nazione diversa. Il mio ragazzo è un rugbista...

Ispettrice - Capisco! Però hai riportato nella tua presentazione condivisa per facebook una frase di Mandela che non conoscevo, che mi è piaciuta tantissimo e che vorrei che ripetessi a tutti i tuoi amici e a te stessa come impegno a tentare anche la scalata alla chimica...

Marta - Ho capito! - Dice ridendo - sì, la frase è bellissima e semplice: Mandela dice "Una cosa è impossibile finché non viene fatta".

Non so se questo dialogo immaginario possa dare l'idea di una scuola impostata sulle autonomie dello studente, ma dovrebbe ricavarsi la convinzione che la cultura è costruita da abiti di apprendimento e non solo dai contenuti in sé. L'erudizione ha a che fare con la memoria e una certa creatività nell'assemblaggio di informazioni, mentre la cultura è costruita quotidianamente attraverso uno stile di vita che si dovrebbe imparare a scuola, in una scuola che cura più le abitudini che le prestazioni e cura le prestazioni in quanto espressioni di abiti acquisiti e non come ostentazioni competitive di abilità settoriali. Questo esempio si può applicare ad ogni ordine di scuola perché le autonomie sono abitudini virtuose destinate a durare tutta la vita e ad accrescersi in forma di spirale attorno ai semplici stili di base. A scuola l'allievo non deve soltanto imparare a leggere a scrivere e a far di conto per ricevere un bel voto. Dovrebbe imparar, secondo la migliore e più classica tradizione, il piacere del leggere, dello scrivere e del far di conto ed "usare" questo piacere ogni giorno per le proprie necessità e il proprio diletto fine a sé stesso o finalizzato alla condivisione, alla sua divulgazione e, nella più ideale delle ipotesi, alla propria professione. Finora la scuola sembra interessarsi soltanto della prima modalità e tutti ne verificano l'utilità solo in base ai voti ricevuti per le attività svolte dentro le mura scolastiche. Se si iniziasse finalmente a valutare la scuola per le attività che l'allievo svolge al di fuori della classe, per sua scelta e secondo i propri talenti, allora la scuola stessa inizierebbe a mutare il suo metodo e a lavorare principalmente sulle autonomie dello studente, trasformandolo da studente a studioso.

L'ispettrice di questa narrazione non è interessata agli insuccessi degli allievi, ma ai loro progressivi miglioramenti attestati nel portfolio che raccoglie gli effetti delle competenze applicate e le abitudini culturali positive. È interessata altresì allo stile che ha assunto la coscienza dei ragazzi rispetto agli apprendimenti e ai loro propri pregi e alla consapevolezza dei propri limiti e del modo migliore per compensarli o superarli. Renato è gravemente insufficiente in matematica, ma non viene etichettato con questa locuzione. Si accenna ad un livello raggiunto che non è quello della media previsto per la sufficienza in quella determinata classe od età, ma che non diventa una vergogna o uno stato irreversibile. Il recupero è sempre possibile e la lacuna non viene nascosta, perché è uno svantaggio paragonabile a quelli degli sport: se nel salto in alto un allievo arriva ad un'altezza mediocre, non è detto che sia negato per il nuoto o il wind-surf, né che non possa col tempo alzare progressivamente l'asticella. L'ispettrice dà per scontato che in futuro il ragazzo progredirà in matematica e che non sarà importante la velocità di questo miglioramento ma il fatto di perseguirlo con cocciutaggine, come una sfida. D'altra parte viene messo in evidenza come la matematica non sia soltanto aritmetica, ma anche logica e, in questo settore, (forse più importante degli esercizi che non sa fare e dei teoremi non memorizzati) Renato è al passo con gli altri. La sua difficoltà è considerata temporanea. In questo senso la scuola tradizionale può svolgere ancora un suo ruolo per la parte "manualistica", quella dei contenuti, ma a fianco delle prestazioni disciplinari dovranno essere valutate le autonomie acquisite. Insomma, come accade già in molte università, le lezioni del docente possono trovarsi comodamente in internet (spesso corrispondono ad un manuale rimasticato o riformulato).

Gli allievi sanno che cosa devono studiare. Il pacchetto delle conoscenze è preconfezionato e non c'è scampo: le nozioni di base sono quelle stabilizzate nella storia delle discipline e condensate nei testi scolastici o nell'archivio infinito del web¹. Si possono anzi oggi comodamente comparare le differenti impostazioni dei diversi manuali o dei diversi studi degli esperti riconosciuti nei differenti settori, ma le conoscenze che formano le strutture degli apprendimenti sedimentate dalla comunità scientifica non si possono assolutamente trascurare o fingere di sapere. Lo studente però non deve essere imprigionato da questi muri, da queste porte, da questi sentieri che salgono ripidi lungo i fianchi di rilievi spesso imponenti come montagne irraggiungibili di fronte alla propria piccolezza. Il compito della scuola è quello di invogliarlo alla scalata secondo le proprie forze e i propri ritmi, sapendo che il tempo è quello della vita, non quello scolastico e che il secondo è propedeutico al primo. La scuola non aspetta nessuno o almeno, qualche volta, fa finta di aspettarlo. I tempi sono contingentati e si pretende che l'allievo arrivi in quell'anno e a quell'età con la sufficienza in tutte le discipline. La scuola delle autonomie invece controlla la motivazione, il desiderio di conoscere, gli stili di apprendimento, lo sviluppo dei talenti attraverso le prestazioni di autonomia disciplinare attestate nel portfolio. Sembra a tutt'oggi un compito impossibile, ma per i docenti che sono in sintonia con questi discorsi, si tratta di controllare l'evidenza. La scuola delle autonomie è semplice. È la scuola dell'apprendistato continuo. Essa richiede certamente una trasformazione radicale, ma nel senso di fare meno e fare meglio, di imparare e, soprattutto, applicare alla propria vita un metodo per l'auto-arricchimento culturale. Lo sviluppo delle intelligenze al plurale, secondo gli straordinari studi di Howard Gardner, si può realizzare soltanto nella scuola che sviluppa le autonomie.

La riflessione sul concetto di autonomia diventa perciò determinante nel convincere anche i docenti più "tradizionali" a dedicare una parte consistente del loro tempo alla sedimentazione degli apprendimenti in abitudini culturali e alla loro oggettiva documentazione. Ed essi scopriranno che il metodo di sviluppo delle autonomie non limita i contenuti "volatili" della scuola, i quali, anzi, verranno amplificati, valorizzati e interiorizzati per tutta la vita.

La scuola che valuta le autonomie viene anche valutata dalle stesse. La vera riforma della scuola si può realizzare con la valutazione delle autonomie dello studente in uscita. Adesso cercheremo di nominarle correttamente.

le parole sono come le tasche:

¹ Vi sono ormai moltissimi docenti che invece del libro di testo unico adottano una pluralità di manuali o che li costruiscono rielaborando gli studi reperibili in internet, come avviene dal 2010 nella rete di scuole denominata "Book in progress" (<http://www.bookinprogress.org/>). Vi sono anche molte classi e interi istituti che usano solamente il tablet e lavorano in rete con docenti e allievi di altre scuole per ottimizzare le ricerche di materiali che sostituiscono il libro di testo: <http://www.imparadigitale.it/>. Sulla Didattica digitale per competenze, che è una forma privilegiata di attuazione dell'autonomia nello studio, c'è questa intervista interessante alla prof.ssa Dianora Bardi: <https://www.youtube.com/watch?v=7EMOWozoZBU.titolo> del filmato: #PARLIAMONE: "La didattica delle competenze nella scuola digitale". Bastano questi riferimenti come prova che la scuola del futuro si sta tentando già adesso in diverse parti d'Italia e che questa scuola è mirata, almeno nelle intenzioni, all'autonomia dello studente. Non va comunque sottovalutato l'allarme lanciato nel 2015 da Benedetto Vertecchi, (uno tra i più grandi pedagogisti italiani), nell'articolo apparso sul web in www.academia.edu dal titolo "Alfabeto a rischio", nel quale commenta una ricerca del suo istituto sulle nuove modalità di apprendimento, soprattutto di tipo multimediale e rileva che "In tali scuole sta attuandosi la sostituzione di una cultura propriamente educativa, prevalentemente alfabetica, con una presa a prestito dall'organizzazione delle aziende. Le attività sono parcellizzate, il ricorso a dotazioni tecnologiche riduce la responsabilità progettuale degli insegnanti, i termini di riferimento sono quelli forniti dal sistema produttivo, le aspirazioni personali sono ridotte a esibizioni consumiste." Nello specifico delle tecnologie sostiene addirittura che "L'uso di mezzi digitali comporta l'attenuazione, e talvolta la perdita, della capacità di coordinare il pensiero con l'attività necessaria per tracciare i segni!"

presentazione

L'importanza di condividere i significati

La parola *autonomia* ha oggi una pluralità di significati che si devono riconoscere e “ordinare” per l'utilità comune. Questi significati sono mutati e mutano con il tempo e le culture similmente ad altri termini forti come *libertà*, *amore*, *giustizia*, ecc., parole inflazionate perché si usano ogni giorno cento volte in contesti diversi. Se ciascuno di noi attribuisse un significato differente alle parole essenziali nei rapporti umani, non si riuscirebbe più a capirsi... e forse oggi siamo molto vicini a questa babele².

Forse non è inutile evidenziare per un attimo l'enorme difficoltà che si incontra quando, nella vita, si devono condividere i significati di parole che determinano un rapporto, un progetto, un intervento o anche un semplice dialogo, cioè azioni che devono raggiungere obiettivi attesi sulla base di definizioni perlomeno negoziate in precedenza.

Per enfatizzare questo fatto, cioè l'importanza che assume la definizione dei concetti e l'attribuzione dei significati nel determinare positivamente o negativamente sia le piccole azioni sia l'andamento dell'esistenza umana, si potrebbe dire che la solidità di un'**amicizia** si può stabilire dalla profondità della condivisione del significato che i partner attribuiscono alla parola stessa. Non a caso quando si interrompe un'amicizia si usano affermazioni del tipo: “tu non sai cosa vuol dire amicizia”, “non sei un vero amico”, ecc. Si può dire, ancora, che la conflittualità tra genitori e figli è inversamente proporzionale al grado di condivisione dell'idea di **libertà**; che la durata di un matrimonio si può ipotizzare dall'accordo dei coniugi sul significato di **amore** e, dopo la nascita dei figli, all'accordo non superficiale sul significato di **educazione**, di **autorità**, di **disciplina**, di **rispetto**; che una società è tanto più coesa quanto più i cittadini attribuiscono un significato univoco all'idea di **cittadinanza** e al concetto che - soprattutto i governanti - hanno della parola **giustizia** o di ciò che chiamano **il bene comune**.

Allo stesso modo si può dichiarare che la scuola formerà i giovani all'autonomia quanto più chiaro e condiviso sarà il significato attribuito dagli insegnanti a quel termine che costituisce il fine di ogni intervento educativo degno di questo nome³. Non si tratta di arrivare a concludere puri accordi verbali, ma di stabilire i contenuti di un progetto formativo che il termine sinteticamente riassume.

Le considerazioni che seguono nascono dalla scoperta delle molteplici definizioni della parola *autonomia* e dal fatto che l'educazione, avendo come proprio scopo l'autonomia della persona, deve eliminare il più possibile le nebulosità interpretative. Definire il termine diventa perciò una questione essenziale per ogni educatore che sia seriamente intenzionato a progettare percorsi formativi sulla base di obiettivi chiari e condivisi. Finché i colleghi dei docenti e i consigli di classe non assumeranno l'abitudine di affrontare questi problemi con sistematicità e convinzione, senza dare nulla per scontato, la scuola ripeterà in eterno i propri errori e ne rimpallerà le responsabilità alla famiglia e alla società che, dal canto loro, con cinismo e risentimento faranno altrettanto.

Autonomia in educazione

La ricerca di una definizione può partire dai dizionari, dalle enciclopedie ed oggi anche da internet. Tuttavia, quando il termine è usato e abusato in molteplici contesti, diventa necessario circoscrivere

² Già Platone aveva sollevato il problema della definizione dei significati come l'unico modo per uscire dal blocco comunicativo che una realtà verbalmente “sostanziosa” imponeva nel dialogo tra gli uomini. I sofisti, infatti, davano molta importanza alle parole, ma dimostravano come con le medesime parole si potesse capovolgere la stessa realtà dei fatti.

³ Da questa semplice convinzione si è mossa la ricerca condotta nel *Laboratorio dell'area pedagogica sull'autonomia dell'allievo disabile*, all'interno del percorso aggiuntivo per le attività di sostegno attivato dal 2003 nella Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Secondaria (SSIS del Veneto) con sede nell'Università di Ca' Foscari a Venezia. La scuola è stata diretta fino al 2008 dal prof. Margiotta, ordinario di Pedagogia a Ca' Foscari, e fino alla chiusura del 2010, (voluta dalla ministra Gelmini senza alcun confronto con i docenti protagonisti!), dal prof. Majorana, ordinario della facoltà di Ingegneria dell'Università di Padova. La direzione specifica del Corso era di Fiorino Tessaro professore associato di Pedagogia Speciale nello stesso ateneo.

il campo e comprendere le opinioni più diffuse nell'ambito del nostro specifico interesse: quello educativo.

Il termine autonomia, in educazione, viene ancor oggi usato nel significato generico e generale che si trova, ad esempio, nella versione italiana di Wikipedia⁴ che, proprio perché "popolare" e di largo consumo, rispecchia spesso gli stereotipi mentali più diffusi. In questa recente enciclopedia per autonomia "*si intende la possibilità di svolgere le proprie funzioni senza ingerenze o condizionamenti da parte di altri membri o gruppi esterni*". Il presente studio pedagogico dimostra che questa definizione è parziale e fuorviante, anche rispetto all'interpretazione etimologica, e che vi sono molte, differenti, autonomie riferite ai comportamenti dell'essere umano ed una sola definizione di autonomia riferita alla dimensione etica del comportamento.

Il termine autonomia, nella versione inglese di Wikipedia (2012), è invece più articolato di quella italiana e di quella di altri paesi occidentali⁵ e fa riferimento proprio alla sfera morale: "*è un concetto che si trova nella morale, nella politica e nella filosofia bioetica. All'interno di questi contesti, esso si riferisce alla capacità di un individuo razionale di assumere una decisione consapevole senza coercizione alcuna*". Nell'ambito filosofico "*la parola autonomia ha molti significati. In etica l'autonomia si riferisce alla capacità di autodeterminazione di una persona nei contesti delle scelte morali*".

La definizione è già più completa e, comunque, anche la voce inglese non prevede una specifica definizione di autonomia in educazione, dove si dà per scontato che educare all'autonomia significhi formare delle persone in grado di agire di propria iniziativa nel rispetto dei principi e delle regole senza il bisogno di controllo esterno. Affermare, però, che autonomo è *uno che dà a sé stesso la sua legge* (nella versione inglese si legge: *one who gives oneself their own law*⁶) è solo parzialmente vero, perché una simile accezione individualista è tipica della contemporaneità e dimentica sorprendentemente che la legge da interiorizzare non è quella inventata dal singolo, ma quella stabilita nel diritto, comunque condivisa (approvata dalla comunità) e riferita a principi riconosciuti come universali. La definizione educativa riguarda espressamente la condotta dell'individuo, il suo comportamento come uomo di cultura aperta e cittadino "del mondo", onesto e responsabile, e contrasta l'idea di un soggetto che si fa da solo le norme e agisce secondo il proprio arbitrio senza rendere conto a nessuno, infastidito dalle ingerenze altrui sulle proprie decisioni.

Dichiarare che uno scolaro è autonomo può significare molte cose, assai diverse fra loro: che si organizza lo studio, che non ha bisogno d'essere redarguito per assolvere agli impegni, che ha un modo originale di pensiero o che si arrangia a muoversi e a fare le cose da solo se, ad esempio, ha una disabilità motoria.

Se si entra nel merito dell'istruzione e degli apprendimenti che riguardano i diversi aspetti della personalità, si scopre che vi sono tante autonomie⁷, definibili ciascuna con un termine specifico che identifica con precisione le performance corrispondenti.

I termini che descrivono queste autonomie, vengono già usati comunemente e sono intuitivamente riferibili alla funzione che circoscrivono (indipendenza, autocontrollo, ecc.) ma nessuno finora li ha riordinati con cura per chiarezza concettuale e per l'immediata condivisione dei rispettivi significati.

I significati di "autonomia"

⁴ Nella versione del 31 mar 2010; nel 2015 la definizione è la stessa, però sono state aggiunte delle interessanti precisazioni riferite a 4 ambiti diversi: Autonomia - in diritto, possibilità per un organo di svolgere funzioni e/o incarichi senza ingerenze o condizionamenti

Autonomia - in politica, facoltà concessa da un organo superiore ad uno inferiore di avere funzioni proprie per specifiche esigenze

Autonomia - in meccanica, capacità di una macchina di funzionare senza rifornimento di energia

Autonomia - in teoria dei sistemi, proprietà di un sistema di determinare da sé le interazioni che lo definiscono

⁵ Oltre all'inglese e al francese Sono state analizzate le definizioni in danese, slovacco, georgiano: è stato molto interessante notare le differenze significative presenti in altre lingue e culture, ma questo avrebbe richiesto un ulteriore approfondimento che non sembra sia stato finora svolto da qualche studioso

⁶ Nella versione del 2015 si legge "*one who gives oneself one's own law*", quindi il significato diventa ancor più personale

⁷ Da diversi anni ormai si parla di "autonomie" al plurale in ambito pedagogico: ecco un titolo significativo: "*Pedagogia dei genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*", Tortello M., Pavone M. (a cura di) Paravia, 1999

Una madre racconta che il figlio è “super-autonomo”: a 4 anni le ha preso di nascosto i soldi dal borsellino e si è comperato un gelato al bar sotto casa. *Autonomia* corrisponde, in questo caso, ad “*agire da solo*”, a “*fare ciò che piace indipendentemente dagli adulti*”, ad “*avere l’audacia di infrangere le regole per ottenere ciò che si ritiene giusto*”. Ma il concetto comune è ancora più ampio e, rispetto all’etimologia, contaminato. *Autonomia*, ad esempio, è il numero di chilometri che un’automobile fa con un pieno. In questa particolare accezione *autonomia* è il periodo di “*non dipendenza*” dai rifornimenti, è in un certo senso la quantificazione della potenzialità di “*bastare a se stessi*”. Quando in Italia si parla ancora oggi di *autonomia operaia*, ovvero degli “*autonomi*” ci si riferisce ad uno specifico movimento politico nato nel ’68, minoritario e spesso violento, tanto che la parola *autonomia*, in un passato recente, incuteva apprensione se pronunciata in certi contesti, soprattutto politici, perché, nell’immaginario collettivo, si riferiva a delle persone “*disposte ad ottenere ciò che vogliono con tutti i mezzi a loro disposizione*”. Negli anni ’90 la parola *autonomia* si è connotata di un forte significato organizzativo e amministrativo ed anche nella nostra scuola è divenuta parola d’ordine, anzi, sinonimo dell’innovazione stessa: l’autonomia scolastica è diventata la legge per la scuola nuova, ma il termine in questo caso si riferisce alla “*capacità giuridica di amministrarsi da sé*” secondo il principio di sussidiarietà che governa i processi, piuttosto discutibili, di dissolvimento dello stato sociale.

L’indagine è partita quindi da un’analisi delle definizioni più diffuse di autonomia⁸. Si è rilevato, come già accennato, che a questa parola è accaduta una sorte simile al termine *libertà* che molti intendono oggi, semplicisticamente, come il “*fare ciò che si vuole*”. Nessun educatore di rispetto, tuttavia, si sognerebbe di finalizzare il proprio intervento ad un simile concetto di libertà, mentre vi sono molti educatori che, limitandosi a considerare l’autonomia in modo altrettanto semplicistico come il “*saper fare da soli*”, cioè come “*indipendenza*”, fraintendono e snaturano il termine stesso e tendono paradossalmente a produrre dipendenza e scarsa autoregolazione dei soggetti. Questa considerazione obbliga a cercare di definire in modo condiviso non soltanto la parola in relazione ai diversi aspetti della personalità, ma anche i metodi coerenti che conducono all’autentica autonomia. Dal lavoro di “pulitura” semantica è nato il tentativo di ri-formulare i repertori di descrizione e di valutazione dell’autonomia nell’accezione chiara che progressivamente è emersa dai lavori di vari gruppi di docenti e genitori. Questo aspetto della ricerca è ancora aperto, ma la nuova classificazione internazionale delle funzionalità (*ICF*), anche se macchinosa e non semplice da usare, contiene, come si vedrà, le conferme autorevoli alle conclusioni a cui si è giunti relativamente alle “*autonomie*” e tuttavia rimane incompleta per la parte che riguarda l’autonomia nel significato etimologico. Si è cercato di perfezionare uno strumento affidabile, come una semplice tabella, facile da applicare ed utile per i docenti e per quanti desiderano verificare se la rotta dell’intervento formativo è orientata verso l’autonomia reale della persona. La proposta di innovazione didattica che emerge come conseguenza da questo lavoro è di ritornare a progettare la scuola sulla base dell’autonomia autentica che richiede la rinuncia ad ogni metodo che favorisce la dipendenza e la pigrizia culturale e che nasce dal ritorno al significato etimologico della parola, cioè in funzione fortemente educativa.

I comportamenti di autonomia

Se si considera la parola autonomia nel contesto scolastico si resta attoniti di fronte al divario tra le intenzioni dei programmi e degli insegnanti e i comportamenti degli allievi all’uscita da scuola. La maggior parte di loro sembra dimenticare o addirittura eclissare intenzionalmente gli insegnamenti ricevuti, soprattutto quelli relativi a comportamenti da mantenere anche quando il maestro o il vigile urbano è assente. Non si tratta tanto di stigmatizzare le mode trasgressive del sabato sera come rivelatrici di un auto-controllo non interiorizzato, ma principalmente di notare come gli elementi essenziali della propria autoformazione culturale non diventino abiti diffusi della quotidianità.

⁸ Il lavoro si presenterà in forma molto tecnica e didascalica nella prima parte, ma ciò si rivelerà necessario a coloro che avranno la pazienza di giungere fino alla fine del percorso che è stato compiuto in diversi anni di studio laboratoriale.

Qual è lo scopo, ad esempio, dell'educazione linguistica se non quello di educare all'autonomia della propria formazione linguistica, cioè a desiderare e voler leggere, scrivere e parlare sempre meglio? Eppure, l'amore della lettura, la frequentazione di biblioteche, anche virtuali (online), la voglia di scrivere, recitare o pubblicare prose e poesie su argomenti di proprio interesse, l'ascolto o la ricerca di blog e trasmissioni specifiche o la partecipazione ad eventi culturali di tipo letterario sono azioni che è più facile veder scomparire proprio a causa della scuola piuttosto che nascere ed essere coltivate per suo merito.

Qual è lo scopo dell'educazione fisica se non l'apprendimento dei metodi migliori per mantenere sano il proprio corpo? L'insegnante di "ginnastica" dovrebbe valutare le prestazioni scolastiche degli allievi nei test e nella palestra della scuola come elementi parziali di un quadro disciplinare che si completa con le abitudini acquisite e praticate al di fuori della scuola, nella quotidianità domestica. Questo porterebbe ad attribuire il voto principalmente all'autonomia dello studente nel saper scegliere uno o più sport, nel frequentare regolarmente gli allenamenti, nel curare la propria alimentazione e nel programmare i passi per il superamento delle proprie pigrizie motorie o dei record atletici personali siano essi il numero dei salti con la corda senza inciamparsi o i canestri segnati nelle partite.

Se quindici anni di insegnamento obbligatorio non riescono a trasformare in abitudini esistenziali la voglia di continuare a conoscere tutte le discipline a cui si è stati iniziati nella scuola di base, allora vuol dire che qualcosa di importante non funziona nell'educazione all'autonomia degli allievi. Oppure ciò significa che la scuola persegue principalmente altri obiettivi e che si illude di educare all'autonomia e dà per scontato che tale educazione, diversamente dalle altre, dipenda soltanto da una predisposizione personale o da una responsabilità diretta e unica del discente o della sua famiglia⁹.

Molti insegnanti, rivolgendosi agli studenti, man mano che si sale negli ordini di scuola, pensano all'incirca in questo modo: "ragazzi, io vi ho dato gli strumenti, ora tocca a voi studiare" oppure "io vi do i compiti per casa, se non li fate e rimanete ignoranti dipende da voi e non da me" o ancora "come pretendete che riesca suscitare in voi l'amore per la disciplina se non la studiate assiduamente?"

Sembrano affermazioni (metodo-) logicamente impeccabili, ma valgono forse o soltanto nella relazione con adulti motivati. Con bambini e adolescenti in formazione queste pretese di poter contare sull'automatica sedimentazione delle conoscenze in forza di una presunta acquisita autonomia rivelano una scarsa conoscenza dei processi di apprendimento dell'autonomia stessa e delle condizioni che rendono realizzabili e duraturi gli abiti di indipendenza; abiti che tra le mura scolastiche non vengono quasi mai esercitati e che troppo diffusamente si pretende di rinviare all'ambito domestico. Se l'autonomia dello studente è la "disciplina" per antonomasia, anzi la disciplina delle discipline, essa dovrebbe apprendersi a scuola attraverso esercizi e percorsi specifici sia all'interno delle "materie di studio" sia attraverso una differente organizzazione delle funzioni, degli orari e dei controlli del "prodotto" scolastico.

Queste semplici considerazioni obbligano a partire da una chiarificazione del concetto di educazione all'autonomia in modo da comprendere anche quale sia la strada migliore per acquisirla¹⁰.

⁹ A livello europeo la comunità si è accordata sui livelli di autonomia e sulle relative competenze in uscita dai percorsi di educazione formale ed informale descrivendoli nel "sistema EQF (European Qualifications Framework)" che dal 2008 dovrebbe essere usato come traccia di riferimento omologante nella stesura dei documenti ufficiali. Questo documento sarà preso successivamente in considerazione, ma la scuola sembra non aver ancora accettato il fatto rivoluzionario di simile innovazione e cioè che non si giudica la scuola stessa dai programmi e dalle programmazioni che stanno all'inizio dei percorsi, ma dagli esiti dei percorsi stessi come competenze acquisite di autonomia personale, sociale e di apprendimento (aver imparato ad imparare).

¹⁰ Per rendere il testo leggibile dal maggior numero di persone, anche non esperte, si è dovuto ricorrere a diverse note che precisano e approfondiscono i concetti entrando in dettagli anche importanti dello studio, ma che non vogliono appesantire il corpo principale. Mancano moltissimi riferimenti culturali che si sarebbero aggiunti a loro volta alle note stesse e che, per lo stesso motivo, non essendo questo un saggio accademico, sono stati rinviati ad una successiva rivisitazione del testo. I conoscitori della letteratura pedagogica potranno tuttavia facilmente riconoscere ad ogni passo sia le idee dei classici antichi e moderni, sia i numerosissimi autori contemporanei, i nomi di alcuni dei quali compariranno esplicitamente in altre pagine.

“E so di potercela fare
perché sono andato a Londra da solo
e perché ho risolto il mistero di “Chi ha ucciso Wellington?”
e ho trovato mia madre
e sono stato coraggioso
e ho scritto un libro
e questo significa che posso fare qualunque cosa”

M. Haddon, “Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte”,
ultime righe del libro.

Autonomia e autonomie

Definizioni soggettive e definizione oggettiva

Nel dizionario della lingua italiana di Tullio De Mauro l'autonomia viene così definita: *“il pensare o l'agire senza condizionamenti esterni o l'essere in grado di provvedere da soli alle proprie necessità; capacità dell'individuo di obbedire a una propria legge dettata dalla ragione, indipendentemente da impulsi interiori e da condizionamenti esterni”*. È una buona definizione che contiene tutti i concetti che si andranno a sviluppare e ad analizzare criticamente con ordine, ma spesso ciascun individuo si fa un'idea personale, perciò diventa opportuno partire dalle concezioni più diffuse.

Di seguito si riportano alcune definizioni di autonomia raccolte da un gruppo di docenti in formazione che hanno risposto in forma libera e anonima alla domanda: *che cos'è l'autonomia, secondo te; quale definizione daresti?*

- L'autonomia è saper vivere determinate realtà da solo; saper interagire con gli altri; saper valutare e risolvere problemi relativi alla giornata, al presente e al futuro.
- L'autonomia è essere in grado di decidere liberamente, essere capaci di porsi degli obiettivi e di raggiungerli con le proprie capacità. Non dipendere dagli altri nelle azioni di ogni giorno, cercando di sfruttare le proprie abilità per rendersi indipendenti.
- L'autonomia personale è saper provvedere ai propri bisogni senza bisogno d'aiuto.
- L'autonomia sociale è sapersi muovere nel “Mondo sociale” autonomamente (da soli), in modo positivo ed efficace.
- L'autonomia è la capacità di fare qualcosa indipendentemente dagli altri e/o dal contesto, riuscendo a ottenere benefici in ciò che si è affrontato.
- L'autonomia è autosufficienza decisionale, relazionale, cognitiva
- Autonomia: etimologicamente il termine indica la capacità di autoregolarsi.
- A mio avviso, autonomia è saper scegliere il meglio per sé stessi avendo come punto di partenza la “responsabilità degli altri”. (Jonas)
- L'autonomia è riuscire a svolgere da solo qualsiasi compito.
- Non aver bisogno dell'aiuto degli altri.
- L'autonomia è la capacità di raggiungere obiettivi senza l'aiuto di nessuno.
- L'autonomia è l'equilibrio tra l'indipendenza dagli altri e la abilità nel fare completamente da soli.
- L'autonomia è la capacità di sbrigarsela da soli.
- L'autonomia è sapersi gestire in modo indipendente, sviluppare il proprio senso critico per saper scegliere in modo critico.

Un tale ventaglio schematico di definizioni, scelto a caso tra le migliaia raccolte, ha l'unico scopo di evidenziare la complessità dei significati attribuiti ad un solo termine. Autonomia è la capacità di fare da soli, di interagire, valutare e di valutarsi, di indipendenza, di senso critico, di autosufficienza; è autoregolazione, responsabilità, disciplina...: una sequenza di verbi e di locuzioni che designano abilità differenti e tutte, a loro volta, da definire almeno per gli “oggetti” a cui si riferiscono.

Senza voler attribuire giudizi di merito a ciascuna definizione-sfaccettatura del concetto, questo iniziale confronto semantico conferma la necessità di trovare un ordine che consenta, almeno agli educatori, di capirsi.

Dal confronto e dalla ricerca di definizioni sono subito emersi, infatti, alcuni problemi terminologici relativi alla delimitazione del concetto, determinati forse dalla scarsa conoscenza di chiari riferimenti culturali nella letteratura pedagogica anche in coloro che, come i docenti di allievi disabili, sono obbligati a descrivere per mestiere i livelli di autonomia di altre persone. Uno degli obiettivi principali di questo lavoro, infatti, consiste nel mettere gli insegnanti in grado di riconoscere e descrivere l'autonomia dei propri allievi (disabili e non) e nell'accompagnarli verso il superamento dei limiti rilevati (anch'essi puntualmente descrivibili).

È stata dunque una scelta metodologica risolutiva quella di partire dall'analisi delle liste dei comportamenti quotidiani che consentono di dire come e quanto autonoma sia una persona, piuttosto che indugiare in definizioni onnicomprensive o troppo parziali¹¹.

Dalle descrizioni alle definizioni

Ogni docente, ogni genitore, ogni operatore e ognuno di noi ha una propria idea di autonomia che usa esprimere in descrizioni che di volta in volta sottolineano situazioni e aspetti diversi della vita o del comportamento. Ci si è accorti ben presto che la raccolta di opinioni è un esercizio che potrebbe continuare all'infinito perché oggi non sembra essere più possibile trovare un accordo su nessuna cosa, ma la soluzione che qui viene proposta può aiutare chi si occupa di formazione a parlare una lingua comune almeno in questo contesto, il contesto educativo.

L'impraticabilità del trovare una consonanza e una univocità nella selva delle visioni personali, dipende anche dalla ignoranza dei tentativi di soluzione specifici che, invece, si sono sviluppati nell'ambito della pedagogia speciale in riferimento alla descrizione delle difficoltà incontrate dagli allievi disabili nel raggiungere la propria autonomia.

Proprio per questo motivo gli studiosi hanno prodotto delle liste di descrittori utili a "misurare"¹² i livelli di autonomia raggiunti dai ragazzi problematici. Queste liste rappresentano gli unici documenti chiari, pratici e autorevoli sui quali poter condurre un approfondimento sul concetto e dai quali poter ricavare una eventuale definizione sottesa e generalizzabile. Gli elenchi sono stati costruiti in relazione ai vari aspetti della personalità e del comportamento umano; tra questi aspetti l'autonomia viene considerata un fattore "trasversale" così importante da meritare una descrizione speciale e articolata. Ci si è concentrati, perciò, sullo studio dei repertori riferiti ai comportamenti di autonomia risalendo dalla pratica alla teoria, dal particolare al generale, dalle descrizioni alle definizioni.

Saggi specifici sul concetto di autonomia in educazione¹³ si trovano più facilmente in internet che all'interno delle pubblicazioni. Da questi materiali piuttosto generici e schematici si possono ricavare differenti definizioni, ma esse non consentono di costruire un quadro completo, sintetico e metodologicamente utile dei comportamenti riconoscibili come rivelatori di raggiunta autonomia¹⁴.

¹¹ Se si provasse a fare la stessa operazione con il concetto di "libertà" cercando di stabilire quali comportamenti la descriverebbero con precisione, il lavoro sarebbe molto più difficile. Diventerebbe quasi impossibile se si decidesse di partire da definizioni generali, più o meno filosofiche. Per nostra fortuna, come si vedrà, il concetto di autonomia è più "gestibile", almeno nella parte che riguarda le autonomie funzionali e sarebbe paragonabile a ciò che accadrebbe per il termine "libertà", qualora ci si dovesse accordare sulle interpretazioni e le applicazioni in campi specifici quali la libertà di movimento, di insegnamento, di opinione, di mercato, ecc.

¹² Misurare in educazione è un termine che non richiama necessariamente una scala matematica e non si esprime unicamente con numeri, ma anche con giudizi e con azioni graduate, progressive, che possono consentire a ciascuno di auto-valutarsi nel cimentarsi in un compito specifico.

¹³ Si parla semplicemente di "Educazione" anche se il lavoro è nato in ambito "speciale", cioè riferito ad allievi disabili. Come è accaduto in tante altre esperienze pedagogiche (si pensi a quelle storiche di Decroly o Montessori), i risultati si sono rivelati immediatamente utili e riferibili a tutti gli allievi e ad ogni docente il quale, d'altra parte, deve trattare ciascun allievo, come "speciale".

¹⁴ Si evita perciò di riportare le discussioni preliminari sul concetto che animano con passione soprattutto i docenti di pedagogia e filosofia. Il riferimento privilegiato è Kant e i relativi sviluppi, e, in ambito strettamente pedagogico i richiami preferiti sono a Rousseau e a tutta la Scuola Attiva, fino ad oggi, in cui la letteratura è ormai sterminata e la scelta e l'orientamento è difficile. Mi limito a segnalare un piccolo libro di Paulo Freire "Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa" EGA Torino 2004, riedizione del libro del 1996 e il saggio di Paulo Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006. Sono angolariture molto differenti, ma estremamente interessanti.

Le riflessioni raccolte tuttavia, come si vedrà in una seconda parte, non contraddicono le conclusioni di questo lavoro che si presenta, anzi, come una “applicazione” metodologica e didattica congruente con la più avanzata ricerca pedagogica e con le acquisizioni storiche più importanti delle scienze dell’educazione. Si è preferito, quindi, partire dal “basso”, dal modo di descrivere l’autonomia nella quotidianità e fare un lavoro modesto e “pratico” per giungere a catalogare, a concettualizzare e a confrontare poi i risultati in “alto”, con la filosofia dell’educazione.

Insomma, si è visto che tutti sanno dare una definizione di autonomia in generale, ma quando si va nello specifico delle azioni che servano a dimostrare una raggiunta autonomia, si trovano soltanto alcuni repertori in pedagogia speciale, sconosciuti alla maggioranza degli educatori. Si è partiti da quei particolari documenti, da quelle liste di azioni che segmentano la personalità umana analizzando nel dettaglio la dimensione intellettuale, mnemonica, relazionale, motoria, ecc. perché essi prevedono anche una descrizione di ciò che praticamente deve fare una persona autonoma per essere definita tale.

Dopo aver compiuto, perciò, una ricognizione delle idee sull’autonomia e dei “vissuti” individuali come base per gli approfondimenti successivi; dopo aver evidenziato la difficoltà e la necessità di una chiarificazione partecipata; dopo aver raccolto le definizioni del termine autonomia applicate a sé stessi, ai propri allievi, figli o parenti, disabili e non; dopo aver concluso che è opportuno partire da esempi pratici, dalle descrizioni dei comportamenti per giungere alle definizioni, si è dato inizio al lavoro che viene riportato nelle pagine seguenti prendendo l’abbrivio dalla lettura di materiali in uso nella scuola. In essi viene descritta l’autonomia dagli esperti che hanno stilato i repertori che i docenti, gli operatori ed anche psicologi e neuropsichiatri infantili seguono per compilare i documenti ufficiali.

In Italia, infatti, per gli allievi disabili affidati ai “docenti di sostegno”¹⁵, c’è l’obbligo di redigere, da parte della scuola, assieme ad operatori sanitari, alcuni documenti secondo uno schema stabilito dalla legislazione del 1994¹⁶.

Nella *Diagnosi Funzionale* e nel *Profilo Dinamico Funzionale* la descrizione delle funzionalità e delle potenzialità dell’allievo disabile viene redatta inserendo le informazioni all’interno di campi che sono definiti “aspetti”¹⁷ o “parametri”¹⁸ o “assi”, secondo una letteratura specialistica che è la più diffusa nel nostro paese e che verrà usata da ora in poi.

Questi campi di osservazione, questi *assi*, sono gli stessi per entrambe i documenti con due aggiunte per il secondo -come segnato nell’elenco che si riporta di seguito- secondo l’ordine che compare nella legge.

Assi: *cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale*¹⁹, *linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuro psicologico, autonomia, apprendimento*²⁰.

Ognuno di questi assi deve essere descritto con precisione. Molti esperti, spesso docenti²¹, si sono cimentati nel formulare delle liste di azioni, di situazioni, di comportamenti che identifichino le funzionalità relative ad ogni aspetto della personalità e del comportamento in modo da facilitare ed omologare la compilazione dei documenti nelle singole parti.

Come si vede dall’elenco, l’autonomia è uno degli assi da descrivere e perciò si è pensato di partire proprio dalle liste dei comportamenti che vengono identificati come atti di autonomia in modo da

¹⁵ termine con cui in Italia si definiscono i docenti specializzati per l’insegnamento di alunni disabili

¹⁶ d.p.r. 24/02/94, vedasi **Allegato 1**

¹⁷ per la *DF*

¹⁸ per il *PDF*

¹⁹ Solo nel *PDF*

²⁰ Solo nel *PDF*

²¹ insegnanti delle scuole dell’infanzia o elementare e, solo negli ultimi due decenni del secolo scorso, della scuola secondaria di primo e secondo grado

poter risalire alla definizione comprensiva degli stessi, definizione che sarebbe concreta e oggettivamente condivisa. Per gli educatori professionisti, prima di passare a descrivere i risultati di questa fase, è opportuno precisare perché la nuova classificazione internazionale (ICF) non sia stata presa in considerazione per prima, rispetto alla “vecchia” normativa della legge 104. Si veda perciò l’ALLEGATO 2. Il lavoro compiuto sugli assi della DF, in buona sostanza, tornerà molto utile per comprendere dove, nell’ICF, siano considerate le autonomie funzionali e per quale motivo non si trovi - giustamente - un dominio specifico designato all’autonomia. Nella pratica, il protocollo internazionale conferma i risultati del nostro lavoro per la chiarificazione del concetto di autonomia, considerando come essenziali, in ogni dominio, le prestazioni di indipendenza dei soggetti nel compiere le azioni previste e non classificando, invece, alcun comportamento morale in coerenza con l’intento di identificare soltanto le funzionalità pragmaticamente rilevabili nei contesti analizzati.

Le descrizioni degli esperti nei repertori in uso

Per ciascun asse si trovano delle liste di descrittori più o meno lunghe e dettagliate. Si pensi per esempio all’asse cognitivo all’interno del quale si considerano tutte le funzionalità logiche che riguardano la matematica oppure la soluzione di problemi, le facoltà mentali applicate alle classificazioni, alle seriazioni, ai livelli di sviluppo del pensiero dalla fase pre-operatoria alle operazioni astratte, ecc. Allo stesso modo, nell’asse motorio-prassico si descrivono le funzionalità in forma graduale dalle più semplici, come il controllo sfinterico alle più sofisticate come la motricità fine e le prestazioni atletiche.

Che cosa si deve descrivere nell’asse dell’autonomia? La normativa invita a descrivere l’autonomia *personale* e *sociale*, senza specificare di cosa si tratta, forse perché essa dà per scontato che tutti lo sappiano. Le liste dei descrittori dell’asse dell’autonomia, proprio in ossequio a questa impostazione normativa, sono divise in genere in due parti: una che riguarda i comportamenti dell’allievo relativi alla gestione di sé, del proprio corpo, delle proprie cose, dei propri tempi ed un’altra riferita ai livelli di iniziativa, di organizzazione, di deambulazione al di fuori della casa e della scuola e al grado di relazione e partecipazione ad eventi e contatti di tipo sociale.

Il lavoro compiuto su queste liste è stato quello di analizzare i descrittori per comprendere la logica con cui erano stati vagliati e stabiliti e l’ordine secondo il quale erano stati costruiti da persone preparate in teoria e pratica dell’autonomia.

Un punto fermo

All’interno di queste liste si sarebbero dovuti identificare i descrittori dell’autonomia, ma dopo le prime semplici esplorazioni ci si è accorti che anche al loro interno non ci si poteva orientare se al termine autonomia non si fosse preventivamente attribuito un significato condiviso.

Per non cadere in un relativismo assoluto e inconcludente, si è scelto di porre un punto fermo come base di appoggio per qualsiasi ulteriore confronto e ci si è accordati unanimemente nell’attribuire, almeno in ambito pedagogico, alla parola *autonomia* il proprio valore originario determinato dal suo significato etimologico (“che si governa con proprie leggi”) letto, appunto, in chiave formativa. Anche questa operazione ha richiesto dei chiarimenti ulteriori che in parte emergeranno più avanti, ma per non disperdersi in nominalismi inutili, ci si è orientati verso la definizione di Autonomia come *la volontà di una persona di dare a sé stessa le regole che valgono per tutti*.

Si può mettere in discussione, senza dubbio, anche questa definizione nell’analisi dei singoli concetti che la compongono, ciò nondimeno la chiarificazione, ad esempio, di quali siano le regole che valgono per tutti, andrebbe a rafforzare e a chiarire meglio la definizione stessa e non a modificarla sostanzialmente; per questo essa rimane la base migliore per confrontare le altre concezioni che, invece, alterano il concetto fino a capovolgerne il significato.

Questo lavoro di pulizia lessicale è stato condotto attraverso un'operazione semplice ed efficace: si sono letti i repertori in uso²² che definiscono l'autonomia e si sono rilevate coincidenze ed incongruenze. È emerso che anche gli studiosi, soprattutto coloro che stendono i repertori dei comportamenti e i testi legislativi, non hanno un glossario condiviso e ciò è causa di equivoci. Questa prima "scoperta", forse scontata, ma sconcertante, richiede comunque un approfondimento ulteriore che, nei prossimi anni potrebbe assumere la forma di una raccolta di documenti specifici, da catalogare in un'antologia ragionata al fine di ri-trovare un vocabolario comune che dovrebbe prevalentemente coincidere con quello che ora si va a proporre.

Analisi dei repertori

Si sono studiati più repertori focalizzando alla fine l'attenzione su due che si possono ritenere sinteticamente rappresentanti di tutti gli altri. Il primo era una vecchia lista che "girava tra i docenti" i quali se la fotocopiavano per facilitare la compilazione dei documenti che dovevano redigere a scuola. Analizzandola con attenzione ci si è accorti, come per altre liste, che gli estensori anonimi hanno copiato a man bassa i descrittori dal test successivo e li hanno adattati alle proprie necessità e convinzioni²³. Il secondo repertorio, denominato *ABI (Adaptive Behavior Inventory)*²⁴ in un recente passato è stato riconosciuto come uno dei migliori strumenti per l'individuazione e la descrizione chiara delle difficoltà di apprendimento, di relazione, di tante altre funzionalità e quindi anche di autonomia. I repertori, alla fine, si sono rivelati un ottimo "pretesto" per facilitare la comprensione del termine autonomia in tutta la sua complessità, perciò il lavoro svolto conserva un suo valore indipendentemente dall'aggiornamento dei repertori stessi o dall'uso dell'*ICF*, come specificato in precedenza. Chi avrà la pazienza di seguire lo sviluppo di questo percorso apparentemente tecnico, si accorgerà che esso non serve soltanto a chiarire i molteplici significati di un "significante" assai noto e abusato, ma anche a identificare correttamente i comportamenti di autonomia non solo delle persone disabili, ma di tutti coloro che aspirano a diventare "adulti", cioè a possedere l'autonomia al grado più alto.

Allegati per l'approfondimento di chi termina la lettura di queste pagine

²² Repertori scritti dagli esperti o da chi si ritiene tale. Ne sono stati rintracciati una dozzina.

²³ Il motivo banale di simili rifacimenti si può forse trovare nella necessità di non pagare i diritti d'autore, tuttavia, a nostro avviso, questa scelta può dimostrare un'iniziale comprensione delle incongruenze presenti nel test più accreditato, proprio per la confusione dei descrittori rispetto al termine autonomia. Facciamo qualche esempio. Nella "scala delle abilità lavorative" ci sono diversi *items* che descrivono abilità di autonomia, ad es. il n° 23 "sa gestire i soldi e spenderli responsabilmente" e il n° 25 "stabilisce autonomamente un programma di lavoro"; allo stesso modo ci sono altri descrittori di autonomia nella scala delle abilità sociali: "segue le regole della classe e del posto di lavoro" (item 8) o nella scala delle abilità scolastiche "usa autonomamente strumenti di consultazione (dizionari, enciclopedie)" (item 24), ecc. Vedremo presto come risolvere secondo noi queste commistioni di descrittori.

²⁴ Il test ABI, nonostante l'età, è usato ancora da qualche scuola e si trova nella seguente pubblicazione che è presentata in questo modo: "*Test ABI - Valutazione del comportamento adattivo nell'handicappato*. Autore: Linda Brown e James Leigh, Editore: Erickson – Trento; il test *ABI (Adaptive Behavior Inventory)* misura i livelli di autonomia avanzata, ovvero il cosiddetto "comportamento adattivo" in persone con ritardo mentale. Il test è destinato a persone con ritardo mentale di età fra i 6 e i 18 anni, ma è applicabile anche a soggetti di età superiore o con disturbi psichiatrici. Tre sono gli aspetti cruciali del comportamento adattivo: l'autonomia (la capacità della persona di realizzare compiti e attività importanti sia per la sopravvivenza sia per soddisfare le aspettative sociali), la responsabilità personale (la volontà e la capacità di prendere delle decisioni e di fare delle scelte rispetto ai propri problemi o alla propria vita) e la responsabilità sociale (la capacità di sostenere responsabilità come membro attivo della società, ad esempio rendersi economicamente indipendente). Il test ABI è un ottimo strumento formale che consente di valutare le seguenti aree: autonomia personale (30 item), abilità di comunicazione (32 item), abilità scolastiche funzionali (30 item), abilità lavorative (28 item), abilità di autonomia."

1 allegato

Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994

"Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap"

(Pubblicato la prima volta nella G.U 6 aprile 1994, n. 79, il D.P.R. è stato ripubblicato, dopo la registrazione alla Corte dei conti, sulla G.U. 15 aprile 1994, n. 87)

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Vista la legge 5 febbraio 1992, n. 104, legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate;

Visti gli articoli 12 e 13 della citata legge n. 104 del 1992, ed in particolare il comma 7 dell'art. 12 che autorizza il Ministro della sanità ad emanare un atto di indirizzo e coordinamento per determinare le modalità con le quali le unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali attuano i compiti demandati dai commi 5 e 6 del citato art. 12;

Visto l'art. 5, primo comma, della legge 23 dicembre 1978, n. 833;

Sentito il Consiglio sanitario nazionale nella seduta del 6 luglio 1993 (parere n. 4/93);

Visto il parere favorevole reso dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, nella seduta del 20 gennaio 1994;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 17 febbraio 1994, su proposta del Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per il coordinamento delle politiche comunitarie e gli affari regionali;

Decreta:

E' approvato il seguente

"Atto di indirizzo e coordinamento delle attività delle regioni a statuto ordinario e speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, per disciplinare i compiti delle unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali in relazione alla predisposizione della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale di cui ai commi 5 e 6 dell'art. 12 della legge 5 febbraio 1992, n. 104"

1. Attività delle regioni e delle province autonome. - 1. Le regioni a statuto ordinario e speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono a che le unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali, nell'ambito dei servizi istituiti ai sensi e per le finalità di cui all'art. 14, primo comma, lettera e), della legge 23 dicembre 1978, n. 833, resi anche tramite strutture universitarie con le quali le regioni o le province stesse abbiano stipulato specifici protocolli d'intesa ai sensi dell'art. 6, comma 1, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, ovvero avvalendosi delle strutture di cui all'art. 26 della legge 23 dicembre 1978, n. 833, operanti secondo le modalità richiamate nell'art. 38 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, assicurino l'intervento medico cognitivo sull'alunno in situazione di handicap, necessario per le finalità di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, da articolarsi nella compilazione:

a) di una diagnosi funzionale del soggetto;

b) di un profilo dinamico funzionale dello stesso;

c) per quanto di competenza, di un piano educativo individualizzato, destinato allo stesso alunno in situazione di handicap.

2. Individuazione dell'alunno come persona handicappata. - 1. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata, al fine di assicurare l'esercizio del diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica, di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, provvede lo specialista, su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d'istituto, ovvero lo psicologo esperto dell'età evolutiva, in servizio presso le UU.SS.LL. o in regime di convenzione con le medesime, che riferiscono alle direzioni sanitaria ed amministrativa, per i successivi adempimenti, entro il termine di dieci giorni dalle segnalazioni.

3. Diagnosi funzionale. - 1. Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992.

2. Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali. Gli elementi clinici si acquisiscono tramite la visita medica diretta dell'alunno e l'acquisizione dell'eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psico-sociali si acquisiscono attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi:

a) i dati anagrafici del soggetto;

b) i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc.).

3. La diagnosi funzionale, di cui al comma 2, si articola necessariamente nei seguenti accertamenti:

a) l'anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota del soggetto, con particolare riferimento alla nascita (in ospedale, a casa, ecc.), nonché alle fasi dello sviluppo neuro-psicologico da zero a sedici anni ed inoltre alle vaccinazioni, alle malattie riferite e/o repertate, agli eventuali periodi di ospedalizzazione, agli eventuali programmi terapeutici in atto, agli eventuali interventi chirurgici, alle eventuali precedenti esperienze riabilitative;

b) diagnosi clinica, redatta dal medico specialista nella patologia segnalata (rispettivamente neuropsichiatra infantile, otorinolaringoiatra, oculista, ecc.), come indicato nell'art. 3, comma 2: la stessa fa riferimento all'eziologia ed esprime le conseguenze funzionali dell'infermità indicando la previsione dell'evoluzione naturale.

4. La diagnosi funzionale, essendo finalizzata al recupero del soggetto portatore di handicap, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti:

a) cognitivo, esaminato nelle componenti: livello di sviluppo raggiunto e capacità di integrazione delle competenze;

b) affettivo-relazionale, esaminato nelle componenti: livello di autostima e rapporto con gli altri;

c) linguistico, esaminato nelle componenti: comprensione, produzione e linguaggi alternativi;

d) sensoriale, esaminato nella componente: tipo e grado di deficit con particolare riferimento alla vista, all'udito e al tatto;

e) motorio-prassico, esaminato nelle componenti: motricità globale e motricità fine;

f) neuropsicologico, esaminato nelle componenti: memoria, attenzione e organizzazione spazio temporale;

g) autonomia personale e sociale.

5. Degli accertamenti sopra indicati viene redatta una documentazione nella forma della scheda riepilogativa del tipo che, in via indicativa, si riporta nell'allegato "A" al presente atto di indirizzo e coordinamento. Nella predetta scheda riepilogativa viene, inoltre, riportata la diagnosi funzionale redatta in forma conclusiva, da utilizzare per i successivi adempimenti.

4. Profilo dinamico funzionale. - 1. Ai sensi dell'art. 12, comma 5, della legge n. 104 del 1992, il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno.

2. Il profilo dinamico funzionale, sulla base dei dati riportati nella diagnosi funzionale, di cui all'articolo precedente, descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili.

3. Il profilo dinamico funzionale comprende necessariamente:

a) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività;

b) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame dei seguenti parametri:

b.1) cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;

b.2) affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;

b.3) comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati;

b.4) linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;

b.5) sensoriale, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;

b.6) motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate;

b.7) neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettiva e all'organizzazione spazio-temporale;

b.8) autonomia, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale;

b.9) apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.).

4. In via orientativa, alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore, il personale di cui agli articoli precedenti traccia un bilancio diagnostico e prognostico finalizzato a valutare la rispondenza del profilo dinamico funzionale alle indicazioni nello stesso delineate e alla coerenza tra le successive valutazioni, fermo restando che il profilo dinamico funzionale è aggiornato, come disposto dal comma 8 dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992, a conclusione della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore.

5. Degli accertamenti sopra indicati, viene redatta dalla unità multidisciplinare della unità sanitaria locale, in collaborazione con il personale insegnante e i familiari o gli esercenti la potestà parentale una documentazione nella forma della scheda riepilogativa, del tipo che, in via indicativa, si riporta nell'allegato "B" al presente atto di indirizzo e coordinamento. Nella predetta scheda, sarà, inoltre, riportato il profilo dinamico funzionale redatto in forma conclusiva, da utilizzare per i successivi adempimenti e relativo alle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno.

5. Piano educativo individualizzato. - 1. Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

2. Il P.E.I. è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art. 12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno.

3. Il P.E.I. tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche, di cui alla lettera a), comma 1, dell'art. 13 della legge n. 104 del 1992.

4. Nella definizione del P.E.I., i soggetti di cui al precedente comma 2, propongono, ciascuno in base alla propria esperienza pedagogica, medico-scientifica e di contatto e sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale, di cui ai precedenti articoli 3 e 4, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap. Detti interventi propositivi vengono, successivamente, integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità dell'alunno comunque disponibili.

6. Verifiche. - 1. Con frequenza, preferibilmente, correlata all'ordinaria ripartizione dell'anno scolastico o, se possibile, con frequenza trimestrale (entro ottobre-novembre, entro febbraio-marzo, entro maggio-giugno), i soggetti indicati al comma 6 dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992, verificano gli effetti dei diversi interventi disposti e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico sull'alunno in situazione di handicap.

2. Le verifiche di cui al comma precedente sono finalizzate a che ogni intervento destinato all'alunno in situazione di handicap sia correlato alle effettive potenzialità che l'alunno stesso dimostri di possedere nei vari livelli di apprendimento e di prestazioni educativo-riabilitative, nel rispetto della sua salute mentale.

3. Qualora vengano rilevate ulteriori difficoltà (momento di crisi specifica o situazioni impreviste relative all'apprendimento) nel quadro comportamentale o di relazione o relativo all'apprendimento del suddetto alunno, congiuntamente o da parte dei singoli soggetti di cui al comma 1, possono essere effettuate verifiche straordinarie, al di fuori del termine indicato dallo stesso comma 1. Gli esiti delle verifiche devono confluire nel P.E.I.

7. Vigilanza. - 1. Le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, tramite i propri servizi, esercitano la vigilanza sulle unità sanitarie e/o socio-sanitarie locali, perché diano la piena e qualificata collaborazione agli operatori della scuola e alle famiglie, al fine di dare attuazione al diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap, previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992.

Fine

nota

I provvedimenti amministrativi si sono preoccupati di sottolineare che **è illegittimo istruire l'alunno in situazione di handicap facendolo uscire dalla sua classe** "salvo casi in cui un periodo di attività individuato fuori dalla classe sia espressamente previsto dalla stesura del piano educativo individualizzato e concordato tra docente specializzato e docenti curricolari". (C.M. n.153 del 15 giugno 1988).

Normativa estratta dall'articolo 3 (dpr 24/2/94) e tabulata per il confronto

Diagnosi funzionale		Profilo Dinamico Funzionale	
ASSI	contenuti	ASSI	
	descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico; si articola nei seguenti accertamenti:		indica (...) il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno dimostra di possedere nei tempi brevi e nei tempi medi
La DF deve tenere conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti	a) l' anamnesi fisiologica e patologica b) diagnosi clinica , redatta dal medico specialista nella patologia segnalata		comprende a) la descrizione (...) delle difficoltà ... b) l'analisi dello sviluppo potenziale (...) desunto dall'esame dei seguenti parametri:
Aspetti	Esaminati nelle componenti	Parametri	esaminati nelle potenzialità esprimibili in relazione
1 cognitivo	livello di sviluppo raggiunto e capacità di integrazione delle competenze	cognitivo	al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse
2 affettivo-relazionale	livello di autostima e rapporto con gli altri;	affettivo-relazionale	all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori
3		comunicazionale	alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati
4 linguistico	comprensione, produzione e linguaggi alternativi	linguistico	alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi
5 sensoriale	tipo e grado di deficit con particolare riferimento alla vista, all'udito e al tatto	sensoriale	alla funzionalità visiva, uditiva e tattile
6 motorio-prassico	motricità globale e motricità fine	motorio-prassico	alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate
7 Neuro-psicologico	memoria, attenzione e organizzazione spazio temporale	neuropsicologico	alle capacità mnesiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale
8 autonomia	personale e sociale	autonomia	all'autonomia della persona e all'autonomia sociale
9		apprendimento	all'età prescolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.)

2 Allegato

La normativa vigente e il nuovo modello ICF

Si è deciso di seguire la “catalogazione” italiana anche dopo che è stata adottata a livello mondiale la classificazione delle funzionalità denominata *ICF*. I motivi pratici che spiegano questa scelta sono semplici. I comportamenti, le caratteristiche, le abilità e il grado di funzionalità degli organi delle persone possono essere ordinati in molti modi, ma ciò che si va a descrivere è ben noto fin dall’antichità e pertanto si possono rendere complessi i modelli, ma non si giunge a stravolgere le categorie che compongono il quadro complessivo della personalità umana nelle “sfere” che la caratterizzano e la caratterizzeranno perennemente. Per quanto concerne il concetto di autonomia, che è trasversale a tutte le aree esaminate, ogni classificazione lo prende in considerazione come aspetto importante e, come si vedrà, lo studio compiuto su una classificazione semplice tornerà utile per comprendere e ritrovare le dimensioni dell’autonomia anche nell’*ICF*.

L’*ICF* è un protocollo molto complesso che dopo vari anni dalla sua introduzione fatica ad essere applicato in modo corretto e sistematico perché è molto dettagliato nella descrizione dei comportamenti funzionali. In realtà queste descrizioni sono raccolte in 9 “domini” (numero casualmente identico a quello degli “assi” secondo la legislazione italiana). È interessante perciò rilevare le corrispondenze che esistono tra i *domini* e gli *assi*, a riprova di quanto appena affermato.

Come si osserva nella tabella seguente vi sono delle conformità evidenti addirittura nei termini (segnati in grassetto), mentre le altre corrispondenze sono meno immediate, ma pur sempre confrontabili, soprattutto quando si leggono con attenzione i descrittori (Qualificatori) all’interno dei domini.

Domini ICF	Corrispondenze con gli Assi (DF e PDF)
d1 Apprendimento e applicazione delle conoscenze	Apprendimento e cognitivo
d2 Compiti e richieste generali	
d3 Comunicazione	Comunicazionale e linguistico
d4 Mobilità	Motorio-prassico
d5 Cura della propria persona	Prassico
d6 Vita domestica	
d7 Interazioni e relazioni interpersonali	Affettivo-relazionale
d8 Aree di vita fondamentali	
d9 Vita sociale, civile e di comunità	

In buona sostanza, i *domini* dell’*ICF* riordinano in modo differente dagli “assi”, le componenti della personalità e le loro funzioni. È per tale motivo che si possono identificare all’interno dei domini e dei qualificatori le corrispondenze con gli *assi* (o *parametri*) definiti nella normativa italiana e si evidenziano sovrapposizioni, correlazioni e intrecci tra i diversi assi, le funzioni, e le differenti declinazioni dell’autonomia al loro interno. Il dominio “comunicazionale”, se si va ad esplorarlo, comprende anche il nostro asse linguistico. Mancano inoltre l’asse neuropsicologico e quello sensoriale perché L’*ICF* non sostituisce L’*ICD-10* e il *DSM-5*, cioè i protocolli medici per le diagnosi ufficiali.

Restano comprensibilmente non comparabili i domini d2-*Compiti e richieste generali*, d6-*Vita domestica*, d8-*Aree di vita fondamentali* e d9-*Vita sociale, civile e di comunità* perché sono aree riferite a dei contesti in cui la persona opera e non sono “aree” della personalità individuale, ma è proprio attraverso quelle descrizioni che si giunge a disegnare un profilo completo delle funzionalità in atto.

Queste distinzioni, comunque, non cambiano la sostanza relativamente alla ricerca della definizione di autonomia, ma servono a descrivere in modo più corretto e approfondito quelle dimensioni che costituiscono ogni essere umano e lo costituiranno anche in futuro. Già da molti anni in Italia la *DF* non doveva consistere solo in una descrizione di ciò che l’allievo non sapeva fare, ma nel delinearne i livelli positivi di funzionalità. L’*ICF* è un modello molto articolato, condiviso a livello internazionale, che specifica ciò che una persona sa fare -e fino a che punto- in un determinato settore o contesto. Si può quindi applicare a tutte le persone perché non riguarda soltanto la disabilità. Infatti per classificarla valgono ancora le categorizzazioni dell’ “*ICD-10*” e del *DSM-5*.

Il lavoro compiuto sugli assi della *DF*, tornerà molto utile per comprendere dove, nell’*ICF*, siano considerate le autonomie funzionali e per quale motivo non si trovi un dominio specifico riservato all’autonomia. Anzi, il nostro lavoro ha dimostrato che L’*ICF* ha ragione a non specificare un dominio specifico, perché l’asse dell’autonomia resta vuoto quando si vanno ad inserire in modo pertinente le descrizioni delle differenti autonomie funzionali all’interno dei vari parametri della personalità.

Esempio di percorsi: premessa