

2 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.*

## 2.1

# Dalle autonomie all'Autonomia

*“L'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita”*

E. Morin,

*La testa ben fatta,*

Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, pag. 45.

### Premessa

*“Né lezioni, né compiti, stesso rendimento. Ecco la scuola (svizzera) senza professori. Un prestigioso ginnasio di Zurigo si converte ai corsi autogestiti”* Con questo titolo usciva la notizia sul Corriere della Sera del 24 settembre 2006 sulla coraggiosa scelta che da due anni era stata fatta da un dirigente scolastico più per necessità economica che per aver compreso l'importanza dell'educazione all'autonomia degli studenti. La lettura dell'articolo è interessante: ne riportiamo una parte<sup>1</sup>.

*“dal nostro inviato Wetzikon (Svizzera) - Adrian Bosshard ha 17 anni e la scorsa settimana ha passato la notte in un cantiere delle ferrovie. Oggetto del suo interesse, un operaio di quel turno, che lui ha accompagnato dalla sera, al momento di uscire di casa, fino all'aurora, quando ha staccato. Come vive un lavoratore notturno? Qual è la sua condizione economica media? Come ci si organizza, quando si è svegli mentre gli altri dormono? Che tipo di relazioni familiari e sociali si intrattengono? Tante domande per un'inchiesta-reportage, che Adrian dovrà completare e consegnare alla professoressa di tedesco entro i primi di dicembre. In più dovrà scegliersi un libro tra Il Grande Bugiardo di Günter Wallraff e L'Onore perduto di Katharina Blum di Einrich Böll, leggerlo, parlarne e discuterne davanti alla classe. Come si organizzerà il lavoro, lo deciderà lui. Non avrà lezioni, orari, compiti per casa e soprattutto non avrà o quasi professori a tormentarlo. Solo una volta la settimana farà il punto con la sua insegnante e comunque potrà sempre contattarla per email. Adrian è uno dei 200 studenti della quinta classe (la penultima, prima della maturità) del Kantonschule Zürcher Oberland, prestigioso ginnasio di questo sobborgo benestante di Zurigo, classe media e nessun immigrato, che prende parte al Projekt Selbstlernsemester, meglio conosciuto come SLS e volgarmente ribattezzato dai media di mezza Europa «la scuola senza professori». Iniziato tra perplessità e molte critiche, come progetto pilota per tre classi su dieci nel 2004/5, il semestre di autoinsegnamento è ora obbligatorio per tutti gli studenti della quinta. Ma nonostante i buoni risultati, che ne fanno già un modello alternativo di riferimento per le autorità scolastiche svizzere, l'SLS rimane controverso tra i docenti e perfino tra gli studenti.*

*L'aspetto più paradossale è che all'inizio, a convincere rettore e prorettore del ginnasio a provarci furono le ristrettezze economiche, la necessità di risparmiare imposta dai tagli ai fondi*

<sup>1</sup> [http://archiviostorico.corriere.it/2006/settembre/24/lezioni\\_compiti\\_stesso\\_rendimento\\_ecco\\_co\\_9\\_060924019.shtml](http://archiviostorico.corriere.it/2006/settembre/24/lezioni_compiti_stesso_rendimento_ecco_co_9_060924019.shtml)

per la scuola. Funziona così. Nel primo semestre della quinta classe la metà dei corsi prosegue come prima. Ma in tedesco, matematica, francese, inglese, sport, più la materia di specializzazione, ragazzi e ragazze ricevono programma, compiti e obiettivi. Potranno lavorarci da soli o in gruppo. Potranno farlo a casa o a scuola, che rimane aperta fino alle 18.30 ed è dotata di ottime strutture, come mediateca e sala per computer. Una volta la settimana, nella cosiddetta ora di riflessione, potranno discutere o chiedere chiarimenti a ciascuno degli insegnanti. In qualsiasi momento, potranno usare la posta elettronica.

I conti, o meglio gli esami, si faranno alla fine del semestre. Due anni dopo Dieter Schindler, il rettore, è molto soddisfatto anche se non nasconde i problemi: «Dal punto di vista del rendimento non cambia molto: voti e giudizi sono in media identici o migliori. Ma il sistema incoraggia lo sviluppo della personalità, sollecita gli studenti all'autoresponsabilizzazione, sicuramente premia l'eccellenza, nel senso che chi ha voglia di lavorare trova una spinta in più».

I lati negativi non mancano: «Gli studenti più deboli accusano ancora più difficoltà, per questo siamo un po' corsi ai ripari». Alcuni professori (quelli delle materie scientifiche, come matematica e fisica per esempio) hanno aumentato da una a due le ore di riflessione, sia pure senza obbligo per i ragazzi. Fra i quali serpeggiano probabilmente le perplessità più forti. Perfino Adrian e i suoi due amici del cuore, Tobias e Manuel, annoverati fra i bravi, si mostrano scettici: «Non sono sicuro che mi porti qualcosa. In matematica specialmente avremmo bisogno di più spiegazioni. Eppoi, il carico di lavoro è doppio, perché nelle materie fuori dal SLS ci caricano di più compiti, convinti che abbiamo molto tempo libero». Altri si ritrovano un po' sommersi dalla troppa responsabilità: «Hai sempre l'impressione di non aver fatto abbastanza», dice Maria. Ma proprio le lamentele degli studenti fanno emergere una delle conseguenze inattese del progetto, una sorta di effetto collaterale non pensato all'inizio. «Guardi - dice Karl Fent, professore di biologia e padre di un ragazzo che fa l'SLS - mi accorgo che già durante il semestre i ragazzi vengono più volentieri alle lezioni normali, sembrano apprezzare di più il ruolo del professore». In altre parole, spiega Schindler, «i ragazzi riscoprono all'improvviso le qualità e le conoscenze dell'educatore». «E se anche questo fosse il solo esito del SLS, potremmo già considerarlo un successo», chiosa Martin Zimmermann, il suo vice e anche il primo a cui venne l'idea di fare di necessità virtù, lanciando il semestre di autoapprendimento invece di tagliare ore di lezione e insegnanti”.

### **Scuola delle poche autonomie**

Questo esperimento così radicale anche se limitato ad un semestre del quinto anno, sarebbe tecnicamente e burocraticamente impossibile da realizzare nella scuola italiana, eppure andrebbe tentato in ogni istituto, soprattutto negli ultimi anni della secondaria, proprio per testare quali abitudini culturali abbiano effettivamente acquisito gli allievi. Sarebbe il test ideale per verificare quante e quali autonomie funzionali sono possedute dagli allievi.

Un test molto più comune e semplicissimo si realizza ogni volta che in classe manca un docente e arriva il supplente. La classe vive un momento di euforia incontenibile, soprattutto se erano previste le tradizionali verifiche. È la gioia del disimpegno imprevisto, di un inatteso momento “*sans souci*”, ed è comprensibile, ma poiché essa tende a protrarsi all'infinito, rivela che il docente è l'unico “datore di lavoro” dell'allievo e dunque accade ciò che è prevedibile in una situazione di subalternità protratta, ovvero che “quando il gatto non c'è i topi ballano”. L'irresponsabilità è un tripudio di gioia immeritata, ma è anche la prova, al di là di comprensibili e momentanee goliardate, che non sono stati perseguiti obiettivi di autonomia nello studio né di partecipazione attiva alla progettazione delle ricerche da compiere, né che siano state date delle scadenze a questi lavori di ricerca e attribuite le relative responsabilità rispetto ai compiti da portare a termine.

Quando un insegnante è assente si può verificare se la sua didattica è stata mirata allo sviluppo delle autonomie. Ma si possono verificare altresì i livelli di responsabilità individuale degli allievi non soltanto nel mantenimento del “buon comportamento” (che oggi sarebbe più facile ottenere se si lasciasse a ciascuno il libero uso del proprio telefono!), quanto piuttosto nel saper continuare i compiti che sono stati accettati e “contrattati” all'inizio dell'anno scolastico, quando essi sono stati

spiegati e attribuiti in clima di concertazione aperta e responsabile<sup>2</sup>. Per giungere a questo risultato sarebbe davvero necessario limitare progressivamente la presenza invadente del docente, configurando per lui un ruolo sempre maggiore di “facilitatore”<sup>3</sup>, di consulente esperto, di affiancatore e stimolatore d’apprendimento.

Questa funzione docente discreta e “non direttiva”<sup>4</sup> sembra quasi impraticabile. Tuttavia, qualcosa è possibile fare, soprattutto in relazione al tempo dello studio domestico, perché, in fin dei conti l’esperimento di Zurigo consiste nel sospendere le lezioni, nell’assegnare agli studenti i “compiti per casa” e nel verificarne il corretto assolvimento. La scuola delle autonomie è fatta così: ridimensiona la lezione “frontale”; responsabilizza l’allievo nel processo di apprendimento coinvolgendolo in tutte le fasi dalla programmazione alla pianificazione delle azioni e alla verifica dei risultati; crea una cultura del “compito” come piacere della scoperta e dovere dell’indagine; trasforma la classe in un centro di ricerca basato sulla competizione cooperativa; vincola i docenti a collaborare per una didattica delle competenze nella prospettiva di una formazione integrale della personalità degli allievi.

### **Presupposti metodologici e terminologici**

Da queste evidenze emerge l’importanza di affrontare tre argomenti essenziali della didattica quotidiana per curarla agli apprendimenti delle autonomie: la strutturazione delle “lezioni” (e del relativo orario), l’impostazione del sistema di verifica e valutazione degli apprendimenti e la riorganizzazione dei compiti a casa che dovrebbero preparare gli allievi ai reali compiti futuri nelle differenti professioni. Sono riflessioni scaturite dalla pratica didattica e finalizzate al semplice fatto che bisogna trarre le conseguenze pratiche di quanto finora è stato detto, altrimenti la scuola ripeterà all’infinito i propri errori.

Il primo errore affrontato in questo studio è stato quello della scuola che ufficialmente afferma di voler educare all’autonomia e in realtà dimostra di non aver chiaro né il concetto né il metodo e di ottenere effetti contrari. La chiarezza del concetto consente di aver chiaro il fine. Quando il fine o i fini sono chiariti, si possono determinare i percorsi. I percorsi da compiere si suddividono in obiettivi che si avvicinano progressivamente alla meta ideale. I singoli obiettivi si possono raggiungere attraverso differenti strade, ma ogni strada, ogni metodo, deve essere coerente con il fine (lo scopo, dal greco *skopòs*, *meta*, *mira*). In questa coerenza entrano anche i mezzi che sono parte integrante dei metodi e che dunque devono essere scelti in relazione alla strada e ai partecipanti con i quali si compie il viaggio<sup>5</sup>.

Gli educatori, è opportuno ripeterlo, devono saper identificare i mezzi adeguati al metodo, scelto secondo i fini prestabiliti. Tuttavia anche questa semplice affermazione contiene dei termini specifici del linguaggio pedagogico (mezzo, metodo, fine) la cui comprensione, per i non addetti ai lavori educativi, non si può dare per scontata. Perciò, per non cadere anche in questo caso negli

---

<sup>2</sup> Il contratto di lavoro dello studente dovrebbe essere un documento da firmare all’inizio di ogni corso di studi: dalla scuola dell’infanzia con le prime regole disegnate appese al muro, alla scuola secondaria con i regolamenti di Istituto condivisi. Esiste, infatti, in diverse scuole l’abitudine di leggere il regolamento di Istituto e qualche volta lo *Statuto Delle Studentesse e Degli Studenti Della Scuola Secondaria* (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 e il Regolamento del D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 recante modifiche al precedente soprattutto in ordine alle sanzioni per casi di bullismo; interessante per l’introduzione del *Patto Educativo di Corresponsabilità* tra la scuola e i genitori). Si dovrebbe prevedere invece la firma di un contratto annuale, anche per i ragazzi più giovani, con il programma di ciascuna disciplina. In Italia c’è l’obbligo per i docenti di far firmare il programma svolto ai rappresentanti degli studenti della scuola superiore al termine dell’anno. Sono tutte formalità che andrebbero rivisitate nella scuola mirata allo sviluppo delle autonomie. Si dovrebbero studiare in classe i documenti che stabiliscono gli impegni reciproci, non solo il primo anno(!); si dovrebbero concordare e firmare i singoli contratti con i docenti ed eleggere a rotazione annuale i rappresentanti del comitato di disciplina; si dovrebbero semplificare i documenti fondamentali per renderli abbordabili nella loro numerosità (POF, PAI, Carta dei Servizi, Statuto studenti, Regolamento Istituto); si dovrebbe far firmare allo studente, all’inizio dell’anno e non alla fine, il programma da svolgere e il protocollo di impegni scolastici ed extrascolastici (cioè relativi al carico di lavoro domestico) necessari per realizzarlo.

<sup>3</sup> Molti docenti non conoscono nemmeno il nome di Carl Rogers!

<sup>4</sup> Per usare un termine che definisce una corrente pedagogica del novecento che riprendendo le suggestioni dell’Emilio di Rousseau, porta il discorso fino a Jasnaja Polijana di Tolstoj e a Summerhill di Neill.

<sup>5</sup> L’esempio più esplicito di coerenza tra mezzi e fini dovrebbe essere la scelta stessa che è stata compiuta nel preferire la tecnica JIGSAW per far affrontare queste riflessioni sul concetto di autonomia agli insegnanti durante i corsi di formazione accademici. Il modello di funzionamento JIGSAW, infatti è perfetto per sviluppare la maggior parte delle autonomie degli studenti. Il mezzo è in stretta connessione con il fine da raggiungere perché adotta simultaneamente, in una forma semplice e geniale, la metodologia cooperativa sia dell’apprendimento, sia dell’insegnamento! D’altra parte, però, lo sanno tutti che “ogni metodo è inefficace se il docente è un incapace”

stessi errori che finora si è cercato di evitare con il termine *autonomia*, diventa fondamentale fermarsi un attimo per chiarire alcuni concetti fondamentali del linguaggio degli educatori specialisti<sup>6</sup>.

La differenza tra *metodi, mezzi, strumenti (attrezzi, sussidi) e tecniche* didattiche è spesso difficile da cogliere con precisione, ma il lavoro del professionista si valuta essenzialmente dai dettagli che costituiscono la sua bravura e la sua arte.

La letteratura sull'argomento è notevole e, proprio per questo, può generare più confusione che chiarezza. Non rimane che affidarci all'etimologia delle parole stesse e ai significati più semplici e condivisibili. Uno strumento efficace a questo scopo è il paragone del processo didattico ad una strada da percorrere verso una meta<sup>7</sup>.

- **PERCHE'**

La motivazione e il senso del viaggio corrispondono alle **finalità** educative e rispondono alla domanda: PERCHE' lo faccio?

- **CHI**

Le persone che partecipano, oltre agli insegnanti, sono primariamente gli allievi: la loro conoscenza corrisponde **all'analisi della situazione di partenza** che permette di progettare efficacemente ogni viaggio. Anche il contesto familiare e territoriale rientra in questa ricognizione iniziale, assieme alle risorse a disposizione, ai vincoli legali e alla dotazione ambientale. Domanda: CHI partecipa? Chi parte? Cosa ha a disposizione chi parte?

- **DOVE**

La meta del viaggio e le tappe intermedie sono gli **obiettivi** (generali e specifici, formativi e didattici, ecc.) e rispondono alla domanda DOVE voglio andare?

- **COSA? QUANTO?**

L'itinerario con gli orari delle soste e delle cose da vedere e da fare corrisponde ai **contenuti** dell'insegnamento e alla previsione dei **tempi** necessari per realizzarlo e risponde alle domande: COSA faccio? QUANTO tempo ci metto?

- **COME?**

Il modo di organizzare il viaggio e i mezzi scelti sono il **metodo** scelto dal docente e risponde alla domanda COME organizzo il viaggio?

Si torna poi dal viaggio e si racconta COME è andato? La **verifica** aperta e condivisa degli obiettivi: sono stati raggiunti? Consente di compiere una **valutazione** non autoreferenziale.

E' evidente che l'organizzazione è un fatto complesso e, se usiamo la lente di ingrandimento per analizzare questo aspetto del viaggio, vi scopriamo diverse cose importanti.

---

<sup>6</sup> Quando un paziente si rivolge al proprio medico può dire semplicemente "dottore ho un forte mal di pancia". Il dottore allora cerca di capire indagando sui sintomi e visitando il paziente, poi fa una diagnosi e si esprime con termini medici precisi come appendicite, peritonite, gastrite, gastroenterite, duodenite, ecc. Ciascun termine sintetizza una situazione patologica in forma chiara per gli esperti, ma oscura per chi sente pronunciare per la prima volta quelle parole. I termini medici, però, non sono invenzioni inutili al servizio di una casta, ma un perfezionamento del linguaggio tra esperti che diventa tanto più specialistico quanto più preciso ed inequivocabile, cioè in grado di eliminare le approssimazioni del linguaggio povero nella definizione degli oggetti di studio. Non si tratta, nel nostro caso, di esaltare il "*didattichese*", ma di diventare specialisti che comunicano tra loro con la ricercatezza terminologica necessaria a definire correttamente tutte le parti, le funzioni, le operazioni ecc. che compongono il problema o l'oggetto di studio. La ricchezza lessicale che ne esce dev'essere comunque usata con parsimonia quando si parla ad un pubblico più vasto. La capacità di traduzione e semplificazione delle parole "difficili" dovrebbe essere un'altra dote comunicativa in possesso dello stesso esperto, soprattutto se questi è un insegnante, cioè un facilitatore di apprendimento

<sup>7</sup> Le domande che gli inglesi usano come schema per un reportage perfetto sono: Who? What? Where? When? Why? Alle quali alcuni autori aggiungono "how?". Senza aver la pretesa di inventare nulla di nuovo, si riportano queste domande utili alla massima semplificazione a fianco delle azioni dell'intervento educativo intenzionale e sistematico che ricalcano quelle ormai "classiche" della teoria del curricolo di A. e H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli, Milano 1975. La sequenza è strettamente logica e lo si può verificare ampliando la metafora del viaggio. Non si può decidere di andare da Roma a Cagliari in automobile, cioè scegliendo per primo un mezzo di trasporto esclusivo senza preventivamente analizzare l'itinerario, perché sarà necessario usare anche altri mezzi come la nave, perciò l'itinerario viene scelto prima del mezzo e se si sceglie prima il mezzo, vuol dire che si avrà già precedentemente in testa, pur non avendolo esplicitato, un itinerario compatibile. Non si può nemmeno decidere di fare un viaggio in bicicletta da Venezia al polo nord se lo si deve organizzare per gli ospiti di una casa di riposo che per la maggior parte sono in carrozzina. Ciò significa che l'analisi della situazione di partenza verrà logicamente realizzata sempre prima della scelta della meta e dei mezzi, ecc. Il paragone può continuare e, se appare scontato o addirittura banale, si provi ad osservare come programmano gli interventi certi insegnanti e ci si accorgerà che spesso non applicano la logica rigorosa delle sequenze della programmazione curricolare ai propri itinerari formativi. Ciò non significa che l'improvvisazione non possa portare a scoprire luoghi inattesi e avventure speciali, ma quando c'è a rischio l'insuccesso ed esso riguarda la vita degli altri, allora diventa deontologicamente vincolante non commettere errori educativi, soprattutto se grossolani e illogici.

- Per compiere lo stesso percorso si possono usare più mezzi. Si può andare a piedi o in auto, in aereo o in bici, in canoa o sui pattini, oppure si possono alternare questi **mezzi** che, in educazione, corrispondono a tutto ciò che di pratico e concreto rende possibile l'insegnamento: dalla spiegazione orale all'uso della lavagna, dal teatro al computer. Questi mediatori della conoscenza sono i mezzi usati nella quotidianità.
- Il **METODO** è la *strada*, (in greco: *hodos*), che conduce *oltre*, (*metà*, Cortellazzo-Zolli). Non si può confondere la strada con i veicoli che vi transitano, così non si devono confondere in educazione i metodi con i mezzi. Con il termine metodo, nel linguaggio comune, usato per comodità anche tra insegnanti, le due cose invece si confondono e quando si parla del metodo si comprende al suo interno tutto, dalla pedagogia agli strumenti. Non dovrebbe essere così, almeno per i professionisti dell'educazione!
- La **METODOLOGIA** è il discorso sui metodi; è la scienza che valuta le strade migliori per raggiungere gli obiettivi stabiliti. La metodologia è il modo di pensare e di organizzare il viaggio: in gruppo o singolarmente, scegliendo un mezzo piuttosto che un altro, progettando l'itinerario secondo criteri rispettosi di persone e principi pedagogici ecc. Un metodo è un insieme ordinato di procedure; è "*criterio e norma secondo i quali si compie qualcosa*" (Cortellazzo-Zolli). I mezzi, gli strumenti, i sussidi ed anche le tecniche sono oggetti singoli, attività e procedure meccaniche che possono essere usate all'interno di differenti metodi, anche contrapposti. In questo senso, strumenti come la cooperazione tra allievi o il mutuo aiuto possono essere usati sia all'interno di metodi autoritari sia di metodi permissivi per il raggiungimento dei rispettivi scopi. È ovvio che gli strumenti presuppongono una persona che li adopera. È la persona che decide per quale finalità usarli, proprio come si fa con un coltello o con un gioco.
- La **DIDATTICA** è la scienza dei mezzi e si occupa di valutare e proporre gli strumenti migliori per compiere il viaggio. Come per il viaggio sono necessari vari mezzi (dai veicoli ai cartelli stradali, dall'abbigliamento per gli escursionisti alle officine per l'assistenza), così a scuola l'insegnante ha bisogno di altrettanti mezzi: da quelli sofisticati come il linguaggio o un software a quelli semplici come il gesso o la carta geografica. Il termine "mezzi" è generico, mentre **strumenti** è più specifico se non viene usato in senso metaforico (allora significa la stessa cosa che mezzi). Le **tecniche** sono procedure codificate ed esperte e spesso vengono definite metodi e lo sono se pretendono di essere totalizzanti; in questo caso si tratta di vedere *dove* vogliono condurre l'allievo e *dove* effettivamente arrivano. Freinet ha scelto la stamperia come mezzo tecnico per stimolare un interesse continuo all'apprendimento della lettura e allo studio di tutte le scienze. La stamperia ha vari attrezzi che diventano **sussidi**<sup>8</sup> utili all'apprendimento, strumenti che servono a sviluppare abilità diverse e coinvolgenti.
- La Didattica è legata indissolubilmente alla Metodologia e alla Pedagogia come scienza che determina i fini dell'educazione. La Didattica è l'ultimo anello delle scienze della catena formativa che, semplificando drasticamente, può somigliare alle scatole cinesi: dentro la PEDAGOGIA (e la Filosofia dell'educazione), troviamo la METODOLOGIA e, al suo interno la DIDATTICA. In forza di questo legame, anche un educatore non specializzato, ma esperto in umanità, come Gandhi poteva affermare che "*Tra il mezzo e il fine vi è la stessa inviolabile relazione che vi è tra il seme e l'albero*"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Il termine "sussidio didattico" si usava molto nel secolo scorso. Il termine "sussidio" significa "aiuto, soccorso" e da esso si è derivato anche "sussidiario" (che viene in soccorso) e che poi è diventato anche il nome del libro di testo omologato con i programmi di stato delle conoscenze da apprendere nella la scuola elementare.

<sup>9</sup> Il dissidio tra parola e vita, teoria e pratica, principi e metodo è il medesimo che esiste tra fini e mezzi. Per ricomporlo è necessario entrare in una concezione nuova eppure così immediata e logica da poter essere considerata una verità "*antica come le montagne*". E' quella che Gandhi spiega nel modo seguente, usando con maestria un esempio che ha il sapore delle parabole evangeliche. "*La vostra convinzione che non vi sia rapporto tra mezzi e fini è un grande errore. Per via di questo errore, anche persone che sono state considerate religiose hanno commesso crudeli delitti. Il vostro ragionamento equivale a dire che si può ottenere una rosa piantando un'erbaccia nociva (...). Il mezzo può essere paragonato ad un seme, il fine ad un albero; e tra il mezzo e il fine vi è appunto la stessa inviolabile relazione che vi è tra il seme e l'albero. Raccogliamo esattamente quello che seminiamo*". GANDHI, *Antiche come le montagne*, Ed. di Comunità, Milano, 1973, pag. 116. Questo principio pedagogico è stato riconosciuto come

## Coerenza tra mezzi e fini nell'educazione all'autonomia

Gli educatori, siano essi genitori o insegnanti, animatori sociali o accompagnatori volontari devono saper identificare i mezzi adeguati al metodo, scelto a sua volta per raggiungere gli scopi condivisi e prestabiliti<sup>10</sup>. Se il fine ultimo è l'autonomia della persona, allora la coerenza tra mezzi e fini deve essere presa in considerazione ancor più seriamente.

Che cosa significa nella pratica didattica? Significa che con mezzi violenti non si può educare alla nonviolenza; con il ricatto non si possono crescere individui liberi; con le minacce non si aiuta a sviluppare la responsabilità. Tutta la pedagogia conferma la validità di questa coerenza. L'elenco, perciò, potrebbe essere adeguato alla ricerca in corso: con il controllo ossessivo non si favorisce l'autonomia di scelta; mediante la permissività non si raggiunge l'autostima; la scuola della ripetitività non alimenta l'autonomia di pensiero; l'uso continuo dell'imboccamento culturale non sviluppa l'intraprendenza creativa; l'incoerenza di chi impersona l'autorità non fa crescere la responsabilità dei subordinati, ecc.

Anche le persone con disabilità -che certi educatori "mammoni" sarebbero tentati di aiutare maggiormente per istinto pietistico- dimostrano di preferire la non invadenza come rispetto delle proprie autonomie<sup>11</sup>.

## Educazione e possibilità di successo

Non è raro trovare forti obiezioni al concetto di coerenza tra mezzi e fini. Spesso accade proprio il contrario e cioè che mezzi autoritari abbiano creato persone permissive e viceversa o che persone cresciute in ambiente mite siano diventate violente e viceversa. Gli esempi si potrebbero sprecare. Lo sanno bene i genitori che affermano: ho usato lo stesso metodo con i miei diversi figli, ma non ho ottenuto gli stessi risultati! Forse quest'ultima affermazione è la chiave per comprendere che la pedagogia è una scienza probabilistica, se così si può dire, non più ricca di sicurezze, ma di evidenze che devono sopportare il vaglio di una realtà gelatinosa.

Sono cadute le certezze millenarie e nella pluralità infinita dei modelli delle società pluricentriche, la scienza dell'educazione deve fare i conti con una molteplicità di esiti che sembrano vanificare l'unicità granitica delle stesse finalità educative che ne stabiliscono lo statuto. Vuol dire che oggi *"un concetto pedagogico non è definibile secondo un suo ipotetico essere in sé (la libertà è ...; il gioco è...; l'educazione è...), ma è definibile solo nei termini della possibilità (la libertà può essere ...; il gioco può essere ...; l'educazione può essere...).* Ciò significa che un concetto pedagogico è definibile soltanto in termini fenomenologici, secondo i molteplici contenuti e le innumerevoli forme che può assumere nella teoria o nella determinazione di una concreta situazione educativa"<sup>12</sup>.

Nella pratica, tuttavia, ogni educatore sa che operare in un certo modo porterà *prevalentemente* quei risultati che attende e sa anche che non saranno uguali per tutti, benché orientati ad un fine preciso. Almeno è ciò che egli si propone, consapevole che l'esplosione dei saperi, la *liquidità* sociale e la realtà sfuggente di ogni vissuto personale creano un mix di variabili micidiali che è praticamente impossibile governare. Ma proprio per questo il ragazzo che viene a scuola o qualsiasi persona fragile che si relaziona con un educatore, cerca proprio quei punti fermi, quegli approdi che la realtà

---

fondamentale da uno dei massimi pedagogisti americani, il quale scrive nel libro che è il suo capolavoro, a commento di queste affermazioni di Gandhi, "Non esiste massima più giusta di questa": W. H. Kilpatrick, *I fondamenti del metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1970, pag. 343.

<sup>10</sup> "L'analisi dei concetti di "fine" e "mezzo" ha comportato che siano considerati riferibili a "fini di tendenza", a "contenuti di volontà pensati", a "oggetti della nostra volontà" (...) Attraverso il rapporto di un soggetto con la sua volontà, lo schema fini-mezzi si differenzia dalla coppia di concetti causa-effetto (schema causale). Esso corrisponde alla situazione dell'uomo che vuole e agisce". Questo passaggio di una dissertazione lucida e affascinante dal titolo "L'educazione alla luce dello schema dei fini e dei mezzi. L'educazione come mezzo per un fine" rivela la congiunzione intrinseca tra scelta dei mezzi e intenzionalità del soggetto (sia esso docente o discente). Si trova al capitolo 7 del libro di Wolfgang Brezinka "Obiettivi e limiti dell'educazione", Armando 2002. Rispetto alle semplificazioni precedenti costruite a scopo didattico, è opportuno ricordare che questo autore ha codificato in modo originale l'universo pedagogico nel libro "Metateoria dell'educazione: introduzione ai fondamenti della scienza dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica" Armando, Roma 1980.

<sup>11</sup> A questo proposito ritorna molto utile ascoltare le riflessioni sulla difesa della propria autonomia che le stesse persone con disabilità o i loro familiari esprimono con franchezza nell'allegato "Autonomia nelle persone con disabilità grave". Queste testimonianze confermano che l'autonomia è la meta e anche la strada, proprio nella coerenza tra mezzi e fini di cui si è appena parlato.

<sup>12</sup> Renzo Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli 2009, vol. 3, p.333, dove spiega il problematicismo pedagogico di Gianni Maria Bertin.

gli nega. Non si tratta di costruire mondi affettivi ovattati e artefatti nella scuola o nelle comunità, ma di dimostrare che, almeno in queste situazioni è possibile realizzare esperienze di comunione sulla base di principi inossidabili, come quelli che stanno alla base dell'autonomia morale, primo fra tutti il rispetto del diritto e il diritto al rispetto di ognuno e di ogni cosa.

La consapevolezza dell'ardua e forse vana fatica di poter migliorare il mondo viene mitigata dall'energia morale di chi non si fa cambiare in peggio e sceglie ostinatamente le vie del bene piuttosto che quelle disperate del "si salvi chi può". L'educatore rinuncia alla funzione di "refugium peccatorum" e diventa promotore di cambiamento personale e sociale. È la stessa conclusione a cui giunge Larry P. Nucci nel suo libro di didattica dell'educazione morale *"L'etica della nostra professione vuole che facciamo di più che insegnare ai bambini a fare propria un'immagine ereditata del mondo sociale. L'educazione morale, invece, consiste nell'aiutare i ragazzi a capire e a modificare la trama morale della loro vita e del mondo sociale che hanno ereditato: questo richiede un rinnovamento personale e una revisione morale, ma dà la possibilità di far crescere moralmente l'intera società"*<sup>13</sup>.

L'educazione non si identifica con l'insegnamento della buona educazione, cioè con l'istruzione morale. L'educazione morale è formazione di una coscienza che si auto-costruisce attraverso i mezzi ben noti del confronto continuo, del dialogo ad oltranza, della ricerca infinita della verità come conoscenza del mondo e del bene del mondo.

Con queste riflessioni si chiude la parentesi dei presupposti metodologici, nella convinzione che non sia stato tempo perduto quello speso a chiarire concetti che si danno troppo facilmente per scontati.

### **il rapporto tra autonomia e intelligenze multiple**

Durante la prima fase della ricerca sulle autonomie funzionali, diversi insegnanti hanno notato una corrispondenza tra alcuni assi della personalità e le intelligenze identificate da Howard Gardner nel suo celeberrimo "Formae mentis" e nelle pubblicazioni successive<sup>14</sup>. Si riporta di seguito una riflessione del medesimo autore dal titolo *"A chi appartiene il concetto di intelligenza"*, nella quale egli prende le distanze dal "secolo di Binet" e dalla pretesa di misurare l'intelligenza soltanto attraverso i test e tuttavia opera un distinguo importante e non considera l'intelligenza emotiva e quella morale classificabili tra la pluralità delle rappresentazioni mentali da lui identificate. Questa lettura diventa necessaria per chiarire il rapporto tra intelligenze e autonomie.

*"Lo psicologo giornalista Daniel Goleman ha raggiunto un successo mondiale con il libro Emotional intelligence (Tradotto in italiano con il titolo Intelligenza emotiva, Rizzoli, 1995). Affermando che questo nuovo concetto (soprannominato a volte EQ, Quoziente Emotivo) può avere la stessa importanza del quoziente intellettivo, Goleman riporta l'attenzione su certe potenzialità umane fondamentali, come la capacità di controllare le proprie reazioni emotive e di «leggere» i segnali che arrivano dalle altre persone. Nel libro The moral intelligence of children (1997), il noto psichiatra Robert Coles afferma (seguendo il sapiente Ralph Waldo Emerson di Concord) che «il carattere si trova a un livello più alto rispetto all'intelligenza». Egli condanna l'amoralità delle nostre famiglie — e quindi dei nostri figli — e ci spiega come allevare dei bambini capaci di distinguere il bene dal male e pronti a seguire il proprio senso etico anche quando questo va contro i loro interessi.*

*Esistono poi dei lavori di taglio molto più divulgativo che trattano dell'intelligenza del leader (leadership intelligence), dell'intelligenza del dirigente (executive intelligence) e persino dell'intelligenza finanziaria (financial intelligence). Come le opere di Coles e di Goleman, anche il*

<sup>13</sup> Larry P. Nucci, "Educare il pensiero morale. La costruzione del sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere", Erikson, 2001, p. 242

<sup>14</sup> *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli (1987), Con la stessa casa editrice ha pubblicato una serie interessantissima di testi che aiutano gli educatori ad orientarsi nella complessità del mondo contemporaneo: *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione* (1991), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (1993): le prime 30 pagine di questo libro si possono considerare ancora (purtroppo!) un manifesto sulle prospettive di una nuova didattica per competenze quasi assente dalle nostre aule. *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Gandhi e Martha Graham* (1994), *Personalità egemoni. Anatomia dell'attitudine al comando* (1995), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente* (1999), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione* (2005), *Cinque chiavi per il futuro* (2007), *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo* (2011), e con Katie Davis, *Generazione APP La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale* (2014).

*mio lavoro sulle «intelligenze multiple» rinuncia alla fede psicologica nell'operazionalizzazione e nella creazione di test. Sono invece partito da due domande, una di tipo evolutivo, ovvero «In che modo la mente (cervello) umana si è evoluta nel corso di milioni di anni?» e l'altra di tipo comparativo, ossia «Come possiamo spiegare le diverse abilità e capacità che sono, o sono state, apprezzate nelle diverse comunità del mondo?». Armato di queste domande, e di otto criteri per definire che cosa «vale» come intelligenza, sono arrivato alla conclusione che tutti gli esseri umani possiedono per lo meno otto intelligenze: l'intelligenza linguistica e quella logico-matematica (che sono le più apprezzate nella scuola, nonché le più importanti per ottenere un buon risultato nelle prove di valutazione simili ai test d'intelligenza), l'intelligenza musicale, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza cinestesica, l'intelligenza naturalistica e due forme d'intelligenza centrate sugli esseri umani (l'intelligenza interpersonale e quella intrapersonale). Ho affermato due concetti complementari riguardo all'intelligenza. Il primo ha valore universale: tutti possediamo queste otto intelligenze - e forse anche di più. Anziché l'uomo come un «animale razionale», propongo una nuova definizione di cosa significa essere uomini, dal punto di vista cognitivo: l'homo sapiens-sapiens è l'animale che possiede queste otto forme di rappresentazione mentale. Il secondo concetto riguarda le differenze individuali. A causa delle contingenze legate ai fattori ereditari, all'ambiente e alla loro interazione, non esistono due persone che abbiano le stesse intelligenze nelle stesse precise proporzioni e con le stesse precise sfumature. I nostri «profili di intelligenza» variano da persona a persona. Questo fatto assicura sfide e opportunità interessanti per il nostro sistema educativo. Possiamo ignorare queste differenze e sostenere che siamo tutti uguali (storicamente parlando è quello che ha fatto la maggioranza dei sistemi educativi), oppure possiamo creare un sistema educativo che cerchi di sfruttare queste differenze, personalizzando quanto più possibile l'insegnamento e la valutazione»<sup>15</sup>.*

Tutto il discorso (datato rispetto alle ricerche successive che hanno portato a identificare un altro paio di intelligenze, ma nella sostanza immutato<sup>16</sup>) è molto stimolante per i problemi che pone<sup>17</sup> e le ricadute didattiche, ma al momento ci si sofferma sulla corrispondenza che è emersa tra assi, intelligenze e discipline scolastiche. La tabella comparativa che si è costruita ha solamente la pretesa di evidenziare le analogie più evidenti, senza alcuna necessità di aprire dibattiti scientifici o addirittura epistemologici. Le sfere della personalità umana sono sempre quelle dall'inizio dei secoli e se nei primitivi l'intelligenza spaziale era forse più sviluppata dei ragazzi di oggi, non significa che mancasse loro quella logico-matematica<sup>18</sup>!

---

<sup>15</sup> Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, 2005, p.39,40. Si comprende l'importanza di questo passaggio finale per la rivoluzione necessaria nella scuola che non teme le diversità e riconosce che non soltanto gli allievi con Bisogni Educativi Speciali necessitano della personalizzazione dei percorsi formativi, perché tutti gli allievi sono speciali nella scuola che vuole sviluppare i talenti di ciascuno. Queste affermazioni spaventano i docenti che non hanno appreso altra didattica se non quella della lezione frontale nell'aula chiusa (anche ai colleghi).

<sup>16</sup> Nel corso degli anni '90, Gardner ha proposto l'aggiunta di altri due tipi di intelligenza: quella naturalistica, (riconoscimento e la classificazione di oggetti naturali), e quella esistenziale, (capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali, che si avvicina al pensiero etico).

<sup>17</sup> In particolare l'esclusione dell'intelligenza emotiva e dell'intelligenza morale dal novero di quelle elencate dall'autore, tema sul quale egli torna nel medesimo saggio.

<sup>18</sup> Per Claude Lévi-Strauss (*Il pensiero selvaggio*) i cosiddetti selvaggi sono più vicini a noi di quanto non si pensi. Questa ricerca ha come tema un attributo universale dello spirito umano: il pensiero allo stato selvaggio presente in tutti gli uomini, antichi e contemporanei, vicini e lontani. Un giovane ricercatore dell'università di Torino, Diego Fusaro, riassume in forma raffinata alcuni concetti fondamentali dell'opera di Lévi-Strauss che dimostrano la "modernità" e, in un certo senso anche la pluralità dell'intelligenza "primitiva". *Gli elementi della riflessione mitica si collocano a metà tra le immagini connesse alla percezione e i concetti, cosicché il pensiero mitico resta legato a immagini, ma, lavorando con analogie e paragoni, può dare origine a generalizzazioni e costruire nuove serie combinatorie degli elementi di base, che restano costanti. Di tali strutture, il pensiero mitico si serve per produrre un oggetto che abbia l'aspetto di un insieme di eventi, ossia un racconto. In particolare, il sistema mitico e le rappresentazioni che esso suscita stabiliscono correlazioni tra condizioni naturali e condizioni sociali ed elaborano un codice che permette di passare da un sistema all'altro di opposizioni binarie pertinenti a questi piani. Il materiale è fornito dalle classificazioni, per esempio di animali e vegetali, che hanno tanta parte nel pensiero primitivo: esse non sono solo legate all'esigenza pratica di permettere un miglior soddisfacimento dei bisogni, ma nascono dall'esigenza intellettuale di introdurre un principio di ordine nell'universo. In questo senso, Lévi-Strauss rivendica, ne Il pensiero selvaggio, l'esistenza di un autentico pensiero anche nei primitivi, il quale è alla base di ogni pensiero e non è una mentalità pre-logica, come aveva sostenuto Lucien Lévi-Bruhl (1857-1939), esclusivamente caratterizzata da una partecipazione affettiva e mistica con le cose, nettamente distinta dal pensiero logico. L'unica differenza, secondo Lévi-Strauss, è data dal fatto che il pensiero "selvaggio", quale si esprime anche nei miti, è più legato all'intuizione sensibile e, quindi, più attento a salvaguardare la ricchezza e la varietà delle cose e a memorizzarla".* (<http://www.filosofico.net/levistrauss.htm>)



ASSI	INTELLIGENZE MULTIPLE	DISCIPLINE
Cognitivo	logico-matematica	matematica, filosofia
relazionale, emotivo	intrapersonale e interpersonale,	psicologia, pedagogia
sensoriale	spaziale	geografia
comunicativo	interpersonale, musicale	musica, grafica, teatro
Linguistico	linguistica	lingue
Motorio-prassico	cinestesica	educazione fisica

Questa comparazione tra oggetti diversi come le funzioni mentali e i loro risultati, non ha alcuna pretesa dimostrativa ma serve a stimolare alcune considerazioni che, in sé, non riguardano la correttezza delle corrispondenze. Si potrebbe infatti obiettare che l'intelligenza spaziale non concerne solo le funzioni sensoriali o che quella musicale non interessa soltanto la sfera comunicativa ma anche quella emotiva (e, forse, a maggior ragione), così come la filosofia è un'abilità afferente all'intelligenza intrapersonale e non solo logico-matematica, ecc. La tabella però, con i limiti di queste interessanti discussioni senza fine, evidenzia che le sfere della personalità umana (prime due colonne) sono fortemente interconnesse e tuttavia le autonomie di ciascuna componente sono l'abbrivio necessario per ottimizzarle e per produrre il progresso nelle oggettivazioni che le contraddistinguono (terza colonna).

La correlazione tra gli assi e certe intelligenze è evidente e intuitiva: portano anche lo stesso nome. È altresì manifesto che quando si parla delle oggettivazioni di questi aspetti, si giunge alle discipline in cui si sono agglutinati nel tempo i saperi fondamentali. Quindi l'asse cognitivo riguarda l'intelligenza logico-matematica che si esprime nelle azioni e nelle scoperte dei matematici o degli studiosi di logica. E l'asse motorio prassico riguarda l'intelligenza cinestetica che si esprime nelle performance degli atleti e delle danzatrici. Tuttavia le discipline nate dalle "applicazioni" delle intelligenze sono di gran lunga superiori al numero di queste "competenze umane", cioè delle 10 o più intelligenze (intese come "*capacità di risolvere problemi o di creare prodotti che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali*"<sup>19</sup>). Infatti un astronomo unisce in sé più competenze, più intelligenze, e lo stesso vale per un musicista<sup>20</sup>. Ogni talento disciplinare esprime una pluralità di intelligenze all'opera e differenti motivazioni anche se si può riferire principalmente ad un asse o ad una intelligenza specifica, ma ciò che interessa è che Gardner non usa il termine *autonomia* in relazione alle prestazioni disciplinari e tuttavia ogni prestazione che egli prende in considerazione come elemento dimostrativo di un'intelligenza, anche se non eccezionale, è sempre una prestazione di autonomia del soggetto agente. Ogni espressione rivelatrice di una speciale intelligenza si manifesta in un contesto di scelta libera del soggetto e come abito persistente nel tempo. Ma non è soltanto questo aspetto a rendere il presente studio come piccola integrazione dell'immenso lavoro di Gardner. C'è la "conferma" che l'intelligenza morale (l'asse dell'Autonomia) viene esclusa dal novero delle intelligenze per alcuni motivi che egli spiega così: "*Fino a quando le intelligenze rimarranno circoscritte all'elaborazione dei «contenuti nel mondo», eviteremo i problemi epistemologici. Ed è così che dovrebbe essere. Il concetto di intelligenza non dovrebbe essere ampliato tanto da includere la personalità, la motivazione, la volontà, l'attenzione, il carattere, la creatività e altre capacità umane importanti e significative*"<sup>21</sup>.

*"Consideriamo poi che cosa succede se si estende il concetto di intelligenza fino a comprendervi gli atteggiamenti o i comportamenti buoni o cattivi. Con questa incursione nella moralità, ci troviamo ad avere a che fare con i valori esistenti all'interno di una cultura. Forse c'è qualche*

<sup>19</sup> H. Gardner, *Formae mentis*, cit. p. 10

<sup>20</sup> "*Anche se in uno stesso individuo (per esempio in Newton) possono essere compresi talento scientifico e matematico, le motivazioni che si celano dietro le passioni degli scienziati non assomigliano molto a quelle in cui ci si imbatte nella vita dei matematici. Quel che sembrava sospingere, più di ogni altra cosa lo scienziato Newton era il desiderio di trovare i segreti o il segreto della natura*". "L'antropologo Claude Lévi-Strauss non è certo il solo fra gli scienziati a sostenere che se riusciremo a spiegare la musica, potremo trovare la chiave per l'intero pensiero umano, o a lasciare intendere che, se si rinuncia a prendere sul serio la musica, si pregiudica ogni tentativo di spiegare la condizione umana" e inoltre "Molti compositori, fra cui Sessions, hanno insistito sugli stretti legami esistenti fra la musica e il linguaggio del corpo o dei gesti." Ibidem 166 e 143

<sup>21</sup> Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*, cit. p. 42

*valore che può essere espresso in modo abbastanza generico da essere rispettato universalmente: la Regola Aurea è un possibile candidato! Tuttavia, quasi tutti gli altri valori risultano essere specifici di una cultura o di una sottocultura - persino quelli che sembrerebbero più scontati come l'inaccettabilità dell'incesto, dell'omicidio o della menzogna. Unendo moralità e intelligenza, ci si trova a dover fare i conti con l'esistenza di opinioni profondamente divergenti riguardo a ciò che è giusto o sbagliato e ai motivi per cui una cosa è ritenuta giusta o sbagliata. Inoltre, dobbiamo considerare il fatto che persone con punteggi alti nei test di ragionamento morale si comportano spesso in modo immorale al di fuori della situazione di valutazione; e bisogna anche riconoscere che persone coraggiose e disposte a sacrificare la propria incolumità per gli altri non ottengono risultati straordinari nei test formali di ragionamento morale e di intelligenza (Moran e Gardner, in corso di pubblicazione). È molto meglio interpretare l'intelligenza come qualcosa che di per sé è eticamente neutro, e applicare un metro diverso per decidere se una particolare applicazione di questa facoltà può essere considerata morale, immorale o amorale in un determinato contesto.*

*A mio giudizio, nessun tipo di intelligenza è di per sé morale o immorale. Una persona può essere dotata sul piano linguistico e usare questa sua risorsa per scrivere grandi versi (come fece Wolfgang von Goethe) o per fomentare l'odio (come fece Josef Goebbels).*

*Madre Teresa di Calcutta, Lyndon Johnson, Niccolò Machiavelli e Gandhi possono anche aver avuto un livello di intelligenza interpersonale equivalente, ma il modo in cui hanno utilizzato la loro abilità non sarebbe potuto essere più diverso. Si potrebbe controbattere dicendo: «Forse esiste un'intelligenza in grado di stabilire se una situazione contiene o meno considerazioni e conseguenze di tipo etico». Sono più disposto ad accettare un'affermazione di questo genere. Notiamo però che in questo modo l'espressione «intelligenza morale» perderebbe molta della sua forza. Dopo tutto, Adolf Hitler o Josef Stalin possono certamente avere avuto una squisita sensibilità nel riconoscere le situazioni moralmente rilevanti; tuttavia, o non se ne sono preoccupati, o hanno abbracciato un loro codice morale personale («L'eliminazione degli ebrei è la cosa giusta da fare nel perseguimento di una società ariana pura», «Cancellare una generazione è un atto opportuno o quanto meno necessario per istituire uno stato comunista»)<sup>22</sup>.*

Se invece di intelligenza morale si definisse "autonomia morale" non una facoltà generica, ma La Facoltà di scegliere secondo la regola aurea, cioè l'unico principio condiviso da cui far derivare in coerenza tutti gli altri comportamenti eticamente corretti, il problema forse sarebbe risolto.

E se anche sembra che negli ultimi studi<sup>23</sup> Gardner abbia riconosciuto una propensione speciale (una decima intelligenza in quelle persone capaci di riflettere sui valori), ciò non significa che solo quelle persone debbano sviluppare la moralità, così come non devono essere escluse dalla musica o dallo sport le persone che non hanno particolare talento musicale o motorio-cinestetico! La formazione integrale della personalità rimane la finalità principale di ogni scuola<sup>24</sup>.

Segue Allegato

---

<sup>22</sup> Gardner, *ibidem*, p. 43, 44.

<sup>23</sup> Howard Gardner, *Verità, bellezza, bontà Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Feltrinelli 2011. Per molto tempo si è parlato di morte delle virtù: il vero, il bello, il giusto si sono dissolti in una molteplicità infinita di modi di pensare e interpretare quelle virtù. Ma la tendenza sta cambiando e ci si è accorti che occorre qualche criterio per discriminare tra ciò che è vero e ciò che è falso, tra ciò che è bene e ciò che è male, tra ciò che è arte e ciò che non lo è.

<sup>24</sup> In questa prospettiva piuttosto misconosciuta nei fatti nella nostra scuola, "Il problematicismo pedagogico di G. M. Bertin, assume una funzione metodologica fondamentale: da un lato denuncia tutte le prospettive unilaterali dell'educazione per la loro parzialità e i limiti formativi; dall'altro lato valorizza tutte le dimensioni dell'esperienza educativa in funzione della loro convergenza ideale, metodologica e procedurale in direzione dello sviluppo integrale della personalità". R. Tassi, *cit.*, p. 418

# 2.1 Allegato

## Autonomia e integrazione sociale nelle persone con disabilità grave

### Trattenersi dall'aiutare

I primi tre brani che seguono sono stati scelti apposta dalla letteratura sulla disabilità dei primi anni 80 del secolo scorso, proprio per dare una idea di quanto fosse importante già allora il rispetto dell'autonomia delle persone disabili, soprattutto di fronte a stereotipi pietistici che rallentavano l'integrazione sociale. Il tema, purtroppo, è ancora di attualità nonostante i progressi legislativi e culturali avvenuti negli ultimi quarant'anni. In queste pagine, infatti, emerge con evidenza il rapporto tra integrazione e autonomia. La persona con disabilità o handicappata, come si preferiva definirla allora, ancorché indipendente nella mobilità e dotata di autocontrollo emotivo e di tutte le altre autonomie funzionali, può non percepirsi socialmente integrata, perché le persone che le stanno attorno indugiano a trattarla come un'incapace insanabile, perennemente relegata in una situazione infantile.

### **Primo esempio: le "figuracce" della mamma di Laure**

L'educatore trasforma i comportamenti in parole, che sono la possibilità di misurare ed essere confrontati. L'educatore è allora il promotore e l'organizzatore di una comunicazione che può svolgersi unicamente se l'altro diventa soggetto ed il rapporto diviene dialettico intersoggettivo. Anche un bambino con handicap può diventare soggetto? È certamente più difficile abbandonare lo stereotipo ed aiutare ad abbandonarlo. Cerchiamo di capire questa difficoltà riferendola ad un episodio che racconta la madre di Laure, una ragazza di 19 anni con malformazioni congenite che incidono sulle capacità motorie e di comunicazione. Laure ha seguito, nel suo paese — la Svizzera — una scolarizzazione integrata: ha vissuto l'esperienza della scuola dell'infanzia e delle scuole successive insieme ai suoi coetanei non handicappati, nelle scuole di tutti. La madre di Laure racconta: *"Trattenersi dall'aiutare. Per noi questo modo di fare sembra buono. Non è sempre quello che pensano le persone in generale, e si possono sentire gli guardi di disapprovazione. Per esempio, quando arriviamo a casa, in automobile, scendo e prendo la spesa fatta. Laure scende e cammina col bastone verso la porta che tengo aperta. Verso l'ascensore, non mi muovo per aiutarla, e tutti, lo so, pensano che sono una madre molto dura, che non aiuta la "povera figlia handicappata". Ma la lascio fare, come fanno tutte le madri con i figli normali. Lascio che Laure proceda, e se ci mette tanto prendo il giornale della cassetta delle lettere e leggo finché non è arrivata. Se non faccio così, se la guardo, non Posso impedirmi di aiutarla. Cerco qualcosa che mi occupi nell'attesa che arrivi. È bene anche per lei, perché se dovesse fare più in fretta rischierebbe di cadere"* [Mots volés, mots rendus, 1981]. La madre e Laure cercano di liberarsi dal proprio stereotipo, e questo porta ad affinare gli atteggiamenti, a sviluppare quelle sapienze educative che, in questo esempio, consigliano di occuparsi in una lettura per non costringere ad una fretta che potrebbe risultare determinante per un insuccesso.

Andrea Canevaro, *Integrazione degli handicappati e specificità degli interventi*, in *"Scuola elementare e nuovi programmi"*. La Nuova Italia, Firenze, 1982, p. 241

### **Secondo esempio: attenzione ai dettagli del comportamento**

*"Poiché i bambini portatori di disabilità motorie presentano caratteristiche fra loro molto diverse è assai difficile un'analisi generale delle modalità più adeguate per rapportarsi a loro. Ci sembra comunque utile riportare alcuni risultati di un'indagine svolta in Inghilterra dall'Associazione Spastici.*

*E' stato chiesto a 340 spastici adulti di elencare i dieci atteggiamenti più offensivi o disturbanti che la gente assume nei loro confronti abitualmente; e la scelta si è concentrata su questi comportamenti o atteggiamenti:*

1. *la gente che ti osserva sussurrando*
2. *gli sconosciuti che ti avvicinano trattandoti da bambino*
3. *la gente che fa per te le cose che stai per fare da solo*
4. *i ristoranti che non ti accettano, o i camerieri che ti tagliano il cibo senza nemmeno chiederti nulla*

5. *i negozianti che non aspettano che uno si spieghi, ma finiscono la frase al tuo posto; oppure fanno aspettare fino a quando non c'è nessuno nel negozio; si chinano per prendere i soldi nel portafoglio per evitarti di tirarli fuori da solo*
6. *la gente che ride o sorride di te*
7. *la gente che non cerca di capire le caratteristiche della tua minorazione*
8. *la gente che ti promette segni di amicizia che non manterrà mai più*
9. *la gente che ti dice, per aiutarti, cosa devi fare*
10. *la gente che si informa su di te senza nemmeno ascoltare le risposte*

*Ci sembra molto importante sottolineare come da questi dati emerga tutta l'importanza che, nel rapporto con i soggetti portatori di handicap, hanno le piccole cose (come completare la frase al posto del soggetto o il volerlo aiutare quando non ce n'è bisogno)."*

Sondaggio tratto dal libro di A. Canevaro, *"La difficile identità della persona handicappata"*

Come si vede, su 10 atteggiamenti infastiditi, ben la metà (2,3,4,5,9) sono relativi alle autonomie funzionali, disconosciute, inattese e perciò negate. È come se gli estranei dicessero: "So bene che puoi prendere da solo i soldi dal taccuino, ma io non ho tempo di aspettare i tuoi ritmi, perciò ti faccio un piacere e te li prendo io". Questa scelta frettolosa e poco rispettosa, è una falsa gentilezza e lancia in realtà un chiaro messaggio del tipo "non sarai mai come gli altri", detto altrimenti: noi saremo sempre "su" e tu sarai sempre "giù", decretando una subalternità psicologica (ontologica!) a fronte di una semplice difficoltà strumentale.

Se un estraneo avesse espresso verbalmente, in faccia alla persona disabile queste considerazioni (comunque spesso subconscie), avrebbe forse innescato una ribellione non solo nella persona ferita, ma anche nella propria coscienza, proprio per il fatto di aver manifestato con un gesto non riflesso un modo di pensare che egli stesso palesemente rifiuta. Anche in questo caso emerge l'importanza dell'autonomia morale come fattore determinante l'integrazione sociale.

Si possono abbattere tutte le barriere architettoniche del mondo consentendo a tutte le persone in carrozzina di accedere a tutti i posti possibili e ancora l'integrazione resterà un fatto formale, comunque apprezzabile, di presa di coscienza ufficiale delle nostre istituzioni, ma per diventare sostanziale essa necessita della presa di coscienza di entrambi gli attori che si affrontano nella quotidianità e cioè le due persone "diverse", quella con disabilità e quella senza. Questa coscienza soltanto consente alla società di diventare realmente umana, perciò senza la riflessione richiesta per il raggiungimento dell'autonomia morale, si rischia di svilire tutto il lavoro gratificante di sviluppo delle autonomie funzionali.

Lo si coglie con chiarezza nelle considerazioni dei prossimi testi scritti da Rosanna Benzi che a vent'anni si trovò costretta a vivere in un letto a forma di cilindro enorme di acciaio da cui usciva soltanto la propria testa. L'impegno sociale, che fece della sua stanzetta nel semi interrato dell'ospedale di Genova una centrale operativa per stimolare l'opinione pubblica sui temi della disabilità, si rivela come la chiave di una propria identità morale, come scelta di spazio e di un ruolo unico e insostituibile nel mondo. La persona con disabilità è come gli altri a livello morale, perciò non deve accettare sconti, altrimenti sancisce la propria differenza nella forma del peggiore degli esseri umani, cioè quello che rifiuta la regola d'oro e prende quella di piombo, pretendendo dagli altri quello che la natura o la sorte gli hanno brutalmente negato, senza rendersi conto che questo ragionamento lo potrebbe fare anche una persona sana e ricchissima pensando a chi ha più successo e maggiore fortuna. L'autonomia morale si raggiunge nel momento della consapevolezza brutale che Salvatore Nocera, altra figura straordinaria nel panorama dell'elaborazione culturale dei problemi della disabilità dei ciechi e non solo in Italia, riporta all'attenzione di tutti con il frammento della narrazione che tra poco viene riportato.

Lo spiega magistralmente anche una persona speciale come Claudio Imprudente che nel successivo brano, con la fantasia che lo contraddistingue (si legga il suo libro "una vita imprudente"), postula questa presa di coscienza della disabilità e la necessità di fare il primo passo come medesima esigenza reciproca. Se la persona "diversamente abile" non si attiva per prima nella ricerca della comunicazione, non può pretendere che anche gli altri, sconosciuti, facciano altrettanto. E viceversa. D'altra parte, chi ha raggiunto questa autonomia morale -che consiste appunto nell'autodisciplina di chi si impone di fare sempre il primo passo, proprio per scelta etica- sarà così forte da resistere a dinieghi ripetuti, proprio perché sa comprendere le debolezze altrui e vuole agire senza pretendere che la propria "conversione" sofferta verso

la decisione di partire sempre per primo, nonostante tutto, possa essere una scelta compiuta con facilità da chi è rimasto più fragile e indifferente in forza della propria situazione privilegiata di cui, in parte è irresponsabile.

### **terzo esempio: eliminare l'autocommiserazione e trovare il proprio spazio di impegno sociale**

Dal libro di Rosanna Benzi, *Il vizio di vivere, Vent'anni nel polmone d'acciaio*, a cura di Saverio Paffumi, Rusconi, Milano, 1984,

#### **Dalla disabilità ho imparato a non buttare via niente della vita**

*“Alle volte mi chiedono se io mi consideri quella che sono adesso o piuttosto quanto mi è rimasto di allora, della vita a Morbello. Faticano a capire quello che dico a mente lucida scandalizzando un po' tutti, e cioè che i vent'anni passati nel polmone li rifarei uno per uno. Non sono una masochista o una pazza, sono convinta di aver vissuto vent'anni che valeva la pena di vivere e che probabilmente non sostituirei con altri, arrivati a questo punto. Certo, se domani potessi uscire di qua e andarmene per strada sarei felice, ma sai quanta gente di quella che va per strada vive meno di me la propria vita? Quanta gente la spreca, o la lascia passare distrattamente? Io ho imparato a non buttare via niente. Io non butto via niente.”* Rosanna Benzi, *Il vizio di vivere, Vent'anni nel polmone d'acciaio*, Rusconi, Milano, 1984, pag.30-31

#### **L'impegno sociale della persona con disabilità dà un ruolo, un senso e una bellezza alla vita**

*In corsia era impossibile vivere pensando solo a sé stessi. Non c'era né il modo né il tempo. Nel bene e nel male si cantava sempre in coro, e quasi mai a bassa voce. Forse maturò lì l'idea, che ho ancora, di un impegno sociale che fosse in qualche modo la risposta alla ricerca di un ruolo. Non sto a mitizzare nulla, dico solo che ad un certo punto ho capito che aveva poco senso, soprattutto per me, pensare solo a me stessa, al mio corpo, a quello che ero e che non ero. Non si tratta di essere troppo altruisti, caritatevoli o generosi o santi. Ammetto che fare quello che faccio (dirigere, dal suo letto-polmone d'acciaio in una stanza dell'ospedale di Genova, la rivista “Gli altri” sui problemi dell'integrazione e dell'emarginazione, ndr) dà soddisfazione a me, tanto per cominciare. Se c'è un merito, un elemento di bellezza, in questo, sta nel trovare soddisfazione in qualche cosa di valido, piuttosto che in puri egoismi, in idiozie o affari disonesti. Ma non beatifichiamo gratis la gente. Neanche me. (ibidem, p. 42-43)*

#### **Accettare (“accogliere”) la disabilità è il presupposto per l'integrazione: un passo che devono fare tutti**

*Mi chiedono a volte se è meglio nascere handicappati o diventarlo. Non saprei rispondere. È una strana domanda. Sembra tirata fuori da quei discorsi fra il serio e il faceto che faccio con Aldo, il mio fisioterapista. Aldo è cieco. Io sono come sono. Lui dice che è meglio essere ciechi, piuttosto che come me. Io sostengo il contrario. «Ma» dice «io mi muovo, tocco, sento gli odori.» «E io vedo» gli rispondo. In vent'anni ancora non ci siamo convinti. Ed è meglio così. Ognuno, per fortuna, si adatta al proprio handicap che, col tempo, gli appare meno grave. E anche questa una delle difese dell'uomo. Nascere o diventare.., posso dire soltanto che di rado mi vengono pensieri, tipo «quando potevo ballare», o «quando potevo correre». Più facile che rammenti «quando dicevo questo», «quando dicevo quello». Eppure mi spiace di non poter ballare. Ballare mi piacerebbe moltissimo. Sarebbe bene che la società limitasse il più possibile il drastico mutamento di ruolo di solito riservato a chi riemerge da un incidente così grave da segnare per sempre. Clay Regazzoni non può più correre in formula uno, ma forse Gasparri potrebbe tornare sui fotoromanzi. O dai fotoromanzi gli handicappati sono tassativamente esclusi? Uno dei guai più grossi per chi nasce così, invece, è l'isolamento. Graduale, ma molto precoce. Alle volte complice è la vergogna dei genitori... Sissignori, alcuni genitori, oltre al dolore — che non spetta a noi misurare, ci mancherebbe! — provano vergogna, o un sentimento molto analogo, un misto di pena, imbarazzo, timidezza. Immaginate vi di uscire ogni volta con vostro figlio e incontrare individui che vi compiangono: «Che disgrazia, poverino», «Eh, signora. La vita è fatta così». Vi scappa la voglia di andar fuori. Cominciate a chiudervi in casa. E vostro figlio impara presto il perché... (ibidem, p. 108)*

#### **Quarto esempio**

##### **Salvatore Nucera e la folgorazione sulla via di Damasco**

*“Ora, nell'incarico laico che ho nella FISH (Federazione Italiana Superamento Handicap, <http://www.fishonlus.it/>) mi sforzo di spingere le persone disabili, le loro famiglie e le associazioni, a rifiutare l'autocommiserazione passiva e il pietismo e a impegnarsi per una sempre maggiore integrazione sociale. Consiglio sempre di leggere una “prosa lirica” di Baudelaire, tratta da *Le Spleen de Paris*,*

*paradossale nella sua illuminante efficacia persuasiva, che mi colpì da ragazzo, quando attraversai la crisi di cui ho detto.*

*L'autore narra di essere uscito per strada e di essersi imbattuto in un soldato invalido con una gamba amputata che, con la sua gruccia accanto, stava seduto per terra all'angolo di una strada, chiedendo l'elemosina, autocommiserandosi e attirando su di sé il pietismo dei passanti. L'autore inventa di essersi fortemente indignato per questa autodegradazione e, d'improvviso, agguantata la gruccia, prese a percuotere l'invalido. Questi, superato un attimo di sbalordimento, strappò di mano la gruccia all'autore e prese a percuoterlo con foga. Baudelaire incisivamente commenta: «In quel momento ho visto da un invalido risorgere un uomo!». Questa lettura è stata per me la folgorazione sulla via di Damasco.*

### **Quinto esempio "Diversabilità" come un passo avanti principalmente culturale**

Si riporta una pagina straordinaria del direttore del Centro Documentazione Handicap di Bologna ([www.accaparlante.it](http://www.accaparlante.it)), persona gravemente disabile (nato con tetraplegia spastica, privo dell'uso della voce, comunica grazie ad un mediatore che, sorreggendo davanti al suo volto una lavagnetta di plexiglas trasparente su cui sono scritte in ordine le lettere dell'alfabeto, identifica e pronuncia quelle che Claudio punta con i propri occhi), ha contribuito a trasformare profondamente in Italia la cultura verso la disabilità. Al brano segue un commento che evidenzia come l'accoglienza della disabilità in classe postuli un cambiamento del comportamento dei docenti e della stessa didattica.

Canevaro, D. lanes "Diversibilità, storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili", Erickson, Trento 2003, pag. 160

*La presenza di un deficit mette in crisi qualsiasi struttura, anche il linguaggio e di conseguenza le parole. Per esperienza si è visto come parole un tempo utilizzate per indicare particolari tipi di deficit, come idiota, stupido, cretino, col tempo siano diventate parolacce. Anche parole come handicappato o cerebroleso alcune volte vengono utilizzate come insulto. Mi sembra che la parola "diversabile" più difficilmente seguirà questo percorso di deterioramento, proprio perché sottolinea una positività e non una negatività.*

*Vi racconto un episodio che spiega bene il percorso culturale da fare.*

*Erano presenti un gruppo di insegnanti tedeschi che ogni anno trascorrono una settimana nel bolognese per incontrare alcune realtà operanti nel sociale; solitamente l'ultimo giorno che trascorrono qui in Italia ci fanno visita per una chiacchierata di conoscenza. Io preferisco sempre rendere attivi questi incontri, andare un po' oltre le chiacchiere, giocare, così da far toccare con mano ciò di cui si sta parlando. Quest'anno avevo messo al centro della tavola una bellissima pianta e ho iniziato dicendo che quella pianta era il mio biglietto da visita: "Salve, sono un geranio". Immaginate lo stupore negli occhi dei tedeschi, lo sguardo perso ma attento di chi non capisce ma rimane concentrato per intuire dove voglio arrivare. Ho poi spiegato che mi presento così, facendo memoria di ciò che era stato detto a mia madre al momento della mia nascita: "Signora, guardi, suo figlio è vivo, ma resterà per sempre un vegetale". Allora ho scelto come vegetale di essere una pianta di geranio. Le facce dei tedeschi si facevano sempre più sconvolte e curiose nello stesso tempo. Uscendo dalla mia esperienza personale ho deciso di instaurare un dialogo che stimolasse anche il loro contributo sulla questione "pianta o persona?". Si tratta infatti di una questione che non riguarda solo me; tutte le persone disabili gravi vengono definite dei vegetali sin dalla nascita e così sono dunque costretti a presentarsi per il resto della loro vita.*

*Allora di fronte a questo dato di fatto chiedevo ai tedeschi di avanzare ipotesi o proposte concrete per trasformare queste piante in persone. Sono uscite poi tutte quelle cose che si fanno con una pianta: la si annaffia, la si tiene al sole, le si cambia la terra, la si concima. Ma non basta ancora, facendo tutto questo, assolutamente necessario, la pianta rimane sempre una pianta. Allora escono le proposte più folli e, a mio avviso, anche un po' patologiche: le si parla, la si tiene in compagnia, le si fa ascoltare la musica. Ok, ma sempre pianta rimane, forse più bella, ma sempre pianta é. I tedeschi non sanno più cosa dire, come gestire la situazione: si legge nei loro occhi lo smarrimento più totale. Decido di buttarmi e dare la soluzione dell'enigma. Tutto quello che è stato proposto appartiene a quello che si chiama assistenza, ma abbiamo visto come con la sola assistenza, seppur necessaria, la pianta rimane ancora pianta. Per farla diventare persona bisogna abbassarsi al suo livello, guardarla dritto negli occhi e instaurare con lei una relazione alla pari: ecco che la pianta diventa persona. Non è comunque uno sforzo unilaterale! Se non ci rapportiamo alla*

*diversabilità nel giusto modo rischiamo di copiare un modello già vecchio, bisogna cambiare la cultura. Dobbiamo insomma fare un salto di qualità che è insieme politico e culturale.*

*(...) se la persona diversabile non è disposta a giocare in una relazione autentica, uscendo dalla logica del mero farsi aiutare, non otterremo una vera reciprocità. Quasi mai si pensa che l'integrazione non è solo l'accoglienza da parte della "normalità" del "diverso", ma anche il "diverso" deve accogliere la "normalità". Il diversabile deve accettare il proprio deficit, averne consapevolezza, e fare in modo che il deficit non influenzi negativamente il rapporto con un'altra persona, che a sua volta si sforza di fare altrettanto: entrambi devono accettare i propri limiti. Perché la pianta diventi persona si deve pensare adulta, come diceva spesso il mio amico pedagogo Mario Tortello.*

A. Canevaro, D. Ianes "Diversibilità..." cit. pag. 9-11

### **Totale dipendenza e totale autonomia: è possibile?**

Claudio Imprudente è un animatore "diversamente abile"<sup>25</sup>, direttore della rivista "HP" (*Accaparlante*<sup>26</sup>).

In questo brano egli evidenzia in modo ironico come ci si deve comportare per *trasformare un vegetale in persona*.

Una persona è autonoma perchè può muoversi ed interloquire, mentre l'essere che vegeta è immobile, non comunica e dipende dall'ambiente che lo circonda. Imprudente vuole evidenziare come la disabilità grave e le sue malformazioni riducano il concetto di essere umano agli occhi dei non-disabili e vuole indicare una via alla soluzione di questo blocco relazionale che danneggia soprattutto il disabile perchè gli impedisce di essere considerato persona, cioè *diversamente abile*.

Dall'episodio narrato si ricavano le seguenti indicazioni di metodo: soltanto colui che ha il coraggio di scommettere (o meglio di credere) che un vegetale possa trasformarsi in persona può riuscire a compiere il miracolo della trasformazione. Perciò non è pensabile alcuna autonomia senza la fede nelle potenzialità nascoste di chi ci sta di fronte. La strada maestra dell'educatore, cioè il metodo per trasformare "oggetti" in soggetti è questa capacità di sperare contro ogni speranza ("avanzare ipotesi e proposte concrete", specifica Claudio Imprudente) sfidando quella sorte che pare aver pronunciato agli occhi di tutti un verdetto impietoso e irreversibile.

Da questa forte premessa metodologica seguono anche indicazioni pratiche per coloro che operano a fianco del diversamente abile. Gli atteggiamenti da assumere sono preziosi strumenti per una didattica dell'autonomia che rispetti, ma sappia provocare la crescita della persona:

- Abbassarsi al livello di colui con cui vuoi parlare: mettersi in una situazione "fisica" di parità
- Guardare dritto negli occhi: non sfuggire il confronto
- Instaurare una relazione paritaria: la *normalità* deve accettare il *diverso*
- Aiutare il *diverso* ad accettare la *normalità*: non offrire giustificazioni indulgenti alla pigrizia e alla diffidenza
- Pensare e trattare da adulto il ragazzo che si vuole aiutare a crescere: non evitare la fatica di uscire dalla comoda situazione puerile

Da questo brano si può anche chiarire il concetto di autonomia, anche se la parola non è espressamente pronunciata. Quando Imprudente cita M. Tortello, fa coincidere l'adulità con l'autonomia e l'integrazione sociale, perciò se ne ricava che autonomia è essere adulti ed essere integrati nella società. Forse, però, il contrario chiarisce meglio il concetto. Una persona adulta non è tale solo per l'età, ma è adulta se è autonoma. Una persona autonoma se non si sente integrata nella società non si può considerare autonoma, perchè l'Autonomia vera e completa non corrisponde soltanto con l'autosufficienza o con l'indipendenza (autonomie funzionali). **Claudio Imprudente, come persona, è totalmente dipendente eppure perfettamente Autonomo.**

-----

*Esempio di percorsi: quali suggerimenti utili avete trovato per il vostro lavoro?*

<sup>25</sup> termine inventato da Jeff Onorato, altra grande figura di persona disabile che, a seguito di un grave incidente stradale, ha saputo trasformarsi da assistito in assistente, aprendo una scuola di sci acquatico nell'isola della Maddalena. <https://www.youtube.com/watch?v=PZ4asdjrHM> ; <http://www.scinautico.com/home/news/404-jeff-onorato-fonda-un-nuovo-club-a-olbia.html>

<sup>26</sup> <http://metropoli.accaparlante.it/>