

Educazione religiosa e disabilità

Roberta Caldin - Docente di Pedagogia Speciale - Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Università di Bologna - roberta.caldin@unibo.it

Contributo tratto da:

R. CALDIN, Educazione religiosa e disabilità, in: F. ARICI, R. GABBIADINI, M.T. MOSCATO (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano F. Angeli (in corso di pubblicazione 2014).

1. Premessa

Esistono in Italia diverse esperienze di insegnamento della religione che hanno avuto come focus il tentativo di individuare e utilizzare diversi metodi che facilitassero l'accesso alle Scritture anche a bambini molto piccoli; oppure, che permettessero l'avvicinamento alla materia anche da parte di ragazzi disabili o, ancora, che aiutassero alla partecipazione anche gli studenti provenienti da altre culture; ed è peculiare all'esperienza italiana attuare esperienze – anche con studenti disabili - nelle quali non si tratti l'argomento durante un'ora *speciale* di religione, quanto promuovendo processi individualizzati per la formazione integrale della persona, incentrati sulle dimensioni valoriali fondanti della differenza dell'altro e del totalmente Altro; in quest'ottica, la disabilità può essere letta a partire dal modello relazionale sociale, all'interno di un paradigma multidimensionale che acquisisce legittimazione di senso e di significato mano a mano che procede.

L'insegnamento della religione cattolica (Irc), in Italia, ha una lunga tradizione nell'ordinamento scolastico, ma negli ultimi decenni ha assunto connotazioni proprie e originali: si tratta di un'ora settimanale di insegnamento denominata "Religione" in tutti gli ordini e gradi della scuola italiana, ora di cui le famiglie possono decidersi di avvalersi o meno. Il punto di riferimento è il Concordato del 1984, in cui – nel confermare l'Irc già previsto dai precedenti Patti Lateranensi – si precisa il carattere confessionale dell'ora di religione, motivando il suo ruolo all'interno dell'impianto curricolare scolastico complessivo, affermando che il cattolicesimo è parte del patrimonio storico del popolo italiano.

Un secondo elemento che viene messo in luce nel Concordato riguarda il fatto che tale insegnamento si dispiega all'interno del quadro delle finalità generali della scuola; questo significa, ad esempio, che, pur essendo confessionale, non si configura come una forma di indottrinamento: la progressiva e crescente professionalizzazione del corpo docente è una evidente conseguenza di questa scelta. I docenti di religione, infatti, devono essere in possesso di titoli del tutto equivalenti a quelli dei colleghi delle altre discipline; il formale riconoscimento dello status di insegnanti di ruolo, per quanti hanno superato il concorso pubblico nazionale, è stato attivato con la legge n.168 del 18.7.2003. Le recenti sfide date dai cambiamenti strutturali nelle scuole e quelle offerte alla disciplina stessa hanno portato, negli ultimi anni, ad un'ampia produzione di materiali e a un continuo interrogarsi con modalità costruttive e aperte a suggestioni che provenivano da esperienze di Paesi lontani e da situazioni inedite; per questo carattere di apertura, l'insegnamento della religione cattolica è, probabilmente, pronto ad affrontare interrogativi posti dalla disabilità e dall'avvio di processi inclusivi a favore di altre culture.

Per avere un'idea sulla disabilità oggi, è bene richiamare il *World Report on Disability* della World Health Organization e della The World Bank, presentato a New York nel giugno 2011 e disponibile in rete (WHO, The World Bank, 2011). Come si evince dal *Report* – a cui rinviamo per il dettaglio, interessantissimo, dei dati e delle indicazioni – i bambini e le bambine con disabilità hanno, in generale, meno probabilità di accedere alla scuola dei loro coetanei non disabili. Secondo un'inchiesta condotta in 14 Paesi, la differenza di percentuale di bambini disabili e non disabili

frequentanti la scuola primaria va dal 10% in India al 60% in Indonesia; a livello di scuola secondaria, le differenze di frequenza vanno dal 15% in Cambogia al 58% in Indonesia; ma anche in Paesi nei quali i tassi di scolarizzazione sono elevati nella scuola primaria – nell'Europa dell'Est, ad esempio - molti bambini e bambine disabili non vanno a scuola (anche se questo trend è decisamente pronunciato nei Paesi poveri); non va dimenticato, infatti, che la mancanza di educazione/istruzione in età precoce ha un'influenza significativa sull'essere/rimanere poveri in età adulta (Ivi, pp. 206 ss).

Nel *Report*, l'inclusione di bambini con disabilità nelle scuole regolari è visto come ampiamente desiderabile per l'equità delle opportunità e per la garanzia dei diritti umani e si sottolinea come l'educare/istruire i bambini insieme – disabili e non disabili – rappresenti, sotto ogni punto di vista (anche economico) la scelta più adeguata per garantire il diritto all'istruzione. Mentre l'inclusione di bambini con disabilità sembra non avere impatti negativi sui compagni non disabili, molte perplessità e preoccupazioni vengono espresse dagli insegnanti. I genitori di bambini disabili, che dimostrano grande ansia riguardo alla qualità del sistema scolastico regolare, rischiano di spingere maggiormente verso soluzioni segreganti (scuole speciali ecc.) per i loro figli. Sembra, infatti, che un numero elevato di genitori e insegnanti - che pur hanno adeguata "cura" dei bambini disabili – non creda nelle capacità di apprendimento del bambino disabile e, per questo, si orienti a favore delle scuole speciali (Ivi, p. 215 ss.). Secondo il *Report*, il coinvolgimento dei genitori e dei membri della famiglia, così come degli insegnanti e della comunità tutta, rappresenta uno dei fattori chiave di successo dell'inclusione (Ivi, pp. 221 -227).

Come si potrà leggere più in dettaglio nei contributi che seguono, i dati statistici parlano dei disabili come della «terza nazione del mondo» [Schianchi, 2009] e gli stessi dati delle Nazioni Unite riferiscono di 650 milioni di persone disabili al mondo (circa il 10% della popolazione globale); tre milioni circa di queste persone, colpite da molteplici forme di disabilità, sono cittadini italiani. A partire da questi dati, vale la pena di richiamare la dimensione di *uguaglianza* che la disabilità esprime, presentandosi come una prospettiva che può *toccare* chiunque nella vita e che, in tal senso, riguarda tutti; è, quindi, anche responsabilità di tutti provvedere a far sì che essa non produca *handicap*: con questo termine, infatti, si intende la risultante tra una persona che ha un deficit e gli ostacoli (all'apprendimento e alla partecipazione) che i contesti (familiari, sociali, comunitari) pongono.

All'interno di questa prospettiva, vengono ottimizzati anche i principi e i costrutti teorici di riferimento della classificazione *I.C.F.* (W.H.O., 2001): la valorizzazione della persona in quanto tale, l'approccio olistico e globale, il modello integrativo biopsicosociale, la considerazione dei fattori che circondano la persona, l'importanza del contesto e della prospettiva relazionale, la qualità dei processi e dei sistemi educativi e la partecipazione alla vita all'interno di una società inclusiva. Il paradigma bio-medico, di cui la stessa *I.C.F.* del 2001 palesa ampiamente i limiti, si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive (Caldin, 2012).

Tale approccio rinforza una *Weltanschauung* sulla prospettiva inclusiva legata al tema dei *diritti umani* ma anche a quello della *giustizia*, riallacciandosi al pensiero di quanti, in Italia e nel mondo, interpretano la prospettiva inclusiva come proposta sociale ampia, da realizzare in tutti i contesti dell'esistenza, garante dell'ambiente e dell'ecosistema globale, volta al cambiamento, ma sempre dentro *orizzonti di giustizia*. Si tratta di imparare a *pensare* la persona disabile come soggetto di diritti e non più solo come *oggetto* di protezione: la persona disabile cioè, è soggetto di diritti (non speciali) che spettano a chiunque; si tratta di diritti (civili, culturali, economici, politici e sociali) indivisibili e interdipendenti che possono assicurare un armonico sviluppo della persona umana. La maggior parte dei bisogni di un bambino disabile riguarda quelli di qualunque altro bambino: crescere, imparare, essere amato dalla famiglia e dalla comunità, giocare e stare con altri coetanei dipendono dal bambino disabile stesso, dalla sua famiglia, dal contesto di appartenenza.

Nella prospettiva dei diritti umani, "ogni bambino ha gli stessi diritti, ma ogni bambino, non solo

quello disabile, ha bisogni diversi, in relazione alle proprie abilità, al luogo dove è nato, alla situazione politica, economica, sociale, culturale dove vive. I bisogni dei bambini disabili “non sono speciali”, sono specifici della sua persona e vanno valutati caso per caso nell’ottica della realizzazione del suo superiore interesse” (Carazzone, 2006, pp. 22-30). Si tratta di un’attenzione personalizzata, umanizzata che tiene conto, in ogni situazione, della specificità e unicità di ogni bambino.

Noi riteniamo la *familiarizzazione*, ovvero la conoscenza precoce e diretta in spazi ad alto contenuto simbolico e di apprendimento (la classe, l’aula), mediati da adulti (insegnanti, catechisti, educatori ecc.) la modalità migliore per imparare a stare bene tutti/e insieme: poter frequentarsi – tutte e tutti - fin da piccoli, in luoghi comunitari condivisi, accompagnati da adulti significativi e accoglienti indica la possibilità di costruire nuove appartenenze e identità normali, zone comuni nelle quali intrecciare culture diverse, contenendo contrasti, aprendo prospettive: orientando, insomma, verso quei valori che la Chiesa e la dimensione religiosa da tempo indicano.

2. Per una didattica *semplice e concreta*

Negli ultimi anni il tema della centralità della persona si è diffuso in tutti gli ambiti di tradizionale competenza pedagogica, compreso quello dell’ apprendimento e dell’insegnamento. Il discente - al centro dell’attenzione del processo apprenditivo e della *cura didattica* - è, infatti, diventato il cuore della ricerca pedagogica e didattica e, da alcuni anni, è al centro di molte sperimentazioni diventate reali buone prassi. Tanto è vero questo nell’insegnamento in generale, tanto maggiore quando si affronta l’educazione religiosa che ha sempre avuto quale soggetto al centro delle proprie attenzioni la persona e di essa ne ha sempre esaltato la dignità, la trascendenza e l’alterità.

In questo contributo vogliamo mettere in luce come l’interesse prevalente dell’insegnamento della religione venga sollecitata dalle situazioni di disabilità e come l’insegnamento spirituale possa contribuire ad un’inclusione sociale dei bambini e dei ragazzi con disabilità.

L’argomento porta ad interrogarsi rispetto ad atteggiamenti e a comportamenti di ciascuno e rende evidente come gli interventi non possano essere riferiti solo alle persone disabili, ma a tutta la comunità che apprende, nella quale si opera creando alleanze a partire dalle famiglie dei ragazzi (disabili e non), passando per la rete parentale, il vicinato, la comunità, fino a costruire ampie reti con il territorio. L’educazione religiosa è chiamata, negli ambiti laddove è prevista – compresi quelli parrocchiali, diocesani e sociali - a promuovere anche negli alunni disabili la comprensione di una dimensione trascendente: se è vero che l’educazione della persona è una *sfida* che presuppone l’educabilità di tutti, quando è rivolta a persone con disabilità diviene *sfida* ancor più interessante, trasformandosi in *opportunità* di ripensare il rapporto educativo e le strategie didattiche.

Dal nostro punto di vista, la proposta dell’insegnamento della religione non può fare a meno di una proposta culturale ampia, che induce alla riflessione - anche *semplice* - del “sacro”, attraverso i concetti e le esperienze legate alla *differenza*, all’*altro* e al *totalmente Altro*: si tratta di pensare, anche in riferimento a bambini e a ragazzi disabili, alla formazione integrale della persona. Siamo consapevoli della difficoltà di un lavoro di questo tipo, che cerca di trovare il senso di ciò che si fa nelle comunità parrocchiali, collegandole alle esperienze quotidiane e a ciò che ci sovrasta (“il cielo sopra di noi” di kantiana memoria); alcuni lavori realizzati con il ragazzo disabile, specialmente in alcuni momenti della giornata - il catechismo viene insegnato, solitamente, di pomeriggio - sono anche difficilmente compatibili con lo spazio strettamente condiviso della classe di catechismo. Tuttavia, riteniamo che l’alunno debba essere integrato con i suoi compagni e cerchi di fare il più possibile le cose che fanno gli altri: infatti, la partecipazione alla vita comunitaria – la classe, la parrocchia ecc.- la condivisione dei momenti comunitari e la collaborazione con i compagni sono i tre punti cardine dell’inclusione.

Quali caratteristiche deve avere un concetto religioso per essere appreso facilmente? Sicuramente almeno due: *semplicità e concretezza*. Per offrire un concetto – soprattutto a bambini

con ritardo mentale – è indispensabile semplificarlo. Rendere semplice una nozione dipenderà dalla nostra capacità di liberarla dagli abbellimenti verbali, dalle sottigliezze, dai ragionamenti accessori che la fanno sembrare inaccessibile. È possibile semplificare un concetto complesso fino a renderlo facilmente comprensibile? Sì, certamente; e questo rappresenta anche l'obiettivo di una didattica che ha cura di tutte/i coloro che apprendono. Infatti, una delle sfide più ardue per chi insegna è quella di "semplificare", non intesa come diminuzione, riduzione, o banalizzazione delle nozioni da trasmettere, ma come diligenza e responsabilità quotidiane nello smontare, ricostruire, dare nuova forma, reinventare ciò che si concettualizza per renderlo più comprensibile. Ad esempio, per provare a spiegare chi è Dio, potremmo limitarci a insegnare che è un Padre, il Padre di tutti noi. Questo potrebbe sembrare insufficiente, semplicistico, incompleto o addirittura inadeguato; ma va considerato un piccolo passo, un piccolo "seme", che ogni insegnamento dovrebbe proporsi di piantare. Nulla vieta a questo seme (o insegnamento) di svilupparsi o di essere arricchito ed elaborato col tempo, ma ora ciò che ci interessa è che venga trasmesso, testimoniato e che rimanga chiaro anche un solo concetto: Dio è Padre; insegnare dovrebbe essere molto più simile a regalare semplici semi, piuttosto che a trapiantare grandi alberi.

Oltre alla *semplicità* nell'offerta dei contenuti, esiste un'altra caratteristica che può rendere una nozione comprensibile e aiutare in maniera determinante un alunno a farla propria: la *concretezza*. Ovvero, la possibilità di riportare ciò di cui si sta parlando a situazioni di vita reale, quotidiana, concreta. In altri termini, associare un argomento trattato durante l'ora di religione (e/o nella classe di catechismo) ad un'esperienza vissuta dall'alunno rappresenta uno dei principi basilici della facilitazione all'apprendimento, ma è anche la chiave per rendere quell'argomento comprensibile ed indelebile. La comprensione viaggia più sicura sulla strada della *concretezza* e del riferimento ad esperienze pregresse; certamente, però, essa si configura come particolarmente complessa quando il concetto su cui vogliamo lavorare riguarda qualcosa che non è tangibile e l'alunno che apprende ha un ritardo cognitivo.

Talvolta, le iniziative didattiche con i bambini/ragazzi disabili declinano l'operato sull'attaccamento, sulla dipendenza, anziché sull'autonomia personale e il far da soli: bisognerebbe ricordare come, anche solo sotto l'aspetto antropologico, il deficit (in particolare quello mentale) significhi già *esperienza di essere agito da*, che comporta la perdita di sé e che si trasforma nell'essere separati da se stessi (De Martino, 1975).

Perciò, la figura singolare e poliedrica dell'insegnante di religione (e/o del catechista) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta ad alunni con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico-ricreative di apprendimento possono rassicurare, accompagnare e sollecitare muovendosi in ambiti di frontiera (individuando potenzialità latenti, residue, parziali); svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente (per modificarlo); effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di *lievità* gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina.

3. La proposta didattica inclusiva e gli otto passi

Ci soffermiamo brevemente su alcuni elementi basilici che hanno facilitato la nostra esperienza di applicazione didattica dello *schema ad otto passi*, di cui abbiamo ampiamente trattato in altri lavori e del quale riportiamo, nell'economia del presente contributo, i tratti essenziali (Caldin R., Casarotto G., Zanotto M., 2011, pp. 33-52).

A volte si assiste ad un utilizzo eccessivo dell'aula di sostegno, spesso giustificato con l'idea che il lavoro in un contesto "protetto" sia più produttivo. Siamo consapevoli che alcuni lavori fatti con il ragazzo disabile, specialmente se toccano argomenti delicati come quelli del *sacro, della sacralità della vita, del senso del vivere ecc.*, siano difficilmente attuabili; tuttavia crediamo che il ricorso all'aula di sostegno dovrebbe essere considerato un'eccezione: la partecipazione alla vita di

classe, la condivisione dei momenti e la collaborazione con i compagni sono i tre punti cardine dell'inclusione scolastica dei disabili (ma anche indicazioni fondamentali che vengono dall'insegnamento della religione cattolica). Crediamo sia molto difficile realizzare questi tre punti fuori dal contesto della classe.

Programma unico.

Certamente non si può prescindere da un programma di lavoro individualizzato che parte dalle esigenze dell'alunno; tuttavia è possibile svolgere tutte (o quasi tutte) le lezioni partendo dallo stesso argomento che viene trattato dal resto della classe.

Stessi libri.

Crediamo che, per sentirsi integrati in un gruppo, sia necessario poter accedere agli stessi mezzi, strumenti, oggetti, che utilizzano gli altri, e che hanno un valore simbolico altissimo nel legittimare l'appartenenza. In altre parole non vogliamo sentir dire dallo studente con disabilità: "tutti i miei compagni hanno lo stesso libro, io no". Con l'intento di facilitare lo studente con deficit cognitivo, spesso vengono utilizzati materiali pensati per l'apprendimento nelle classi di ordine inferiore a quella frequentata dal ragazzo disabile. Possiamo trovarci davanti al paradosso di un ragazzo che frequenta il primo anno di un liceo a cui vengono spiegati, separatamente dal resto della classe, argomenti religiosi solitamente trattati nelle scuole secondarie di primo grado (e/o, addirittura, nelle scuole primarie) e che, ovviamente, nulla hanno a che fare col programma didattico del terzo anno di un liceo e inoltre venga utilizzato, a tale scopo, materiale (schede di lavoro, esercizi, schemi e disegni) decisamente poco dignitosi da proporre, ad esempio, ad un adolescente.

Per semplificare l'insegnamento non servono strumenti pensati per età inferiori, ma un modo di comunicare che sia chiaro e comprensibile per l'alunno: "Va considerato inoltre l'effetto che l'utilizzo di materiale didattico diverso (o percepito come tale dall'alunno), così come l'aiuto non richiesto, può provocare un senso di diversità e di inferiorità rispetto ai compagni, con conseguenze sull'autostima". La scelta, molto diffusa, di evitare l'uso dei libri di testo agli alunni disabili provoca una serie di conseguenze negative su tutto il processo di integrazione. Dal punto di vista psicologico ancora una volta l'alunno si convince di "non essere in grado", perché quello che studiano gli altri è "troppo difficile" e si adegua all'idea che per lui sia necessario un testo diverso, più facile, spesso di un ordine di scuola inferiore (Ianes, 2006).

Certamente sarà necessario mettere a punto delle strategie per rendere più facilmente comprensibile e accessibile il libro di testo all'alunno disabile; ma se *anche il libro di testo è un veicolo di integrazione*, allora avere lo stesso libro dei compagni può essere un elemento di appartenenza per un ragazzo disabile, così come averne uno diverso può suscitare un vissuto di ulteriore diversità, se non di inferiorità: infatti, ricercare gli elementi di difficoltà presenti in un testo e modificarli affinché sia più chiaro e risulti così accessibile e comprensibile per tutti gli alunni, non significa mettere in discussione la qualità del libro di testo, ma incoraggiare una didattica che possa essere definita realmente *integrata*.

Nella proposta dei contenuti, noi chiediamo che siano utilizzati gli stessi libri di catechismo per l'intera classe (scolastica e di catechismo), così come la spiegazione del tema prescelto è unica per tutti gli alunni. Ma, successivamente e con l'aiuto di tutti i bambini, si possono estrapolare le parole chiave fondamentali offrendo un'ulteriore spiegazione semplificata con quelle; raccomandiamo di accompagnare questa con una spiegazione grafica che ogni bambino/ragazzo fa, ciascuno con le sue modalità e capacità. Il momento più importante per un bambino con ritardo mentale è l'ulteriore riferimento e riflessione su se stesso per poi passare, successivamente, al confronto con quella degli altri su se stessi. Il bambino/ragazzo con ritardo mentale può avere un pensiero semplice, ma questo è capace di porsi interrogativi che si riportano ad esperienze quali la morte di un nonno, il mistero della vita ecc.

Il micro mondo classe

Troppo spesso i ragazzi mostrano carenze nelle competenze sociali necessarie per sviluppare e mantenere amicizie con i propri coetanei, e ancor più difficile risulta - per loro - interagire con ragazzi che hanno difficoltà fisiche o cognitive. D'altronde, per arrivare dall'inserimento all'integrazione e all'inclusione si deve passare attraverso la creazione di relazioni sociali.

È stato dimostrato più volte quanto l'ambiente interpersonale in classe influenzi gli atteggiamenti dell'alunno, il suo impegno, il suo interesse e, naturalmente, la sua socializzazione. L'attenzione degli educatori dovrebbe essere indirizzata ancor prima che verso lo studente disabile, verso il gruppo classe, usando strategie per arrivare a forme di prosocialità e solidarietà informale tra pari.

E' necessario, quindi, fornire ai ragazzi strumenti comunicativi e competenze sociali per evitare che la carenza di queste ultime comprometta i tentativi di integrazione dell'alunno disabile. Pur non essendo un compito prettamente didattico, la creazione di capitale sociale all'interno del gruppo è la condizione indispensabile affinché la classe diventi un micro mondo coeso e solidale e non un insieme di individualità in competizione.

Il tutoring

Alcuni passi avanti nello stimolare l'interrelazione sociale tra alunno disabile e compagni sono stati fatti anche grazie all'introduzione del tutoring in numerose scuole. Questa metodologia di insegnamento e di integrazione prevede che un alunno affianchi il compagno disabile accompagnandolo e, quando possibile, sostenendolo, durante l'attività didattica in classe. Il tutoring può portare buoni risultati soprattutto dal punto di vista dei rapporti interpersonali e della motivazione; riteniamo però altrettanto importante una grande attenzione al ragazzo nominato tutor, che può trovarsi in difficoltà nel relazionarsi col compagno disabile. Accanto ai molti vantaggi relativi all'integrazione esistono, infatti, alcuni rischi nell'utilizzo del tutoring; infatti, alcuni ragazzi chiamati ad aiutare i compagni potrebbero assumersi troppo intensamente e troppo precocemente il ruolo di insegnanti o di genitori, ostacolando l'instaurarsi di un rapporto alla pari e la nascita di una reale positiva reciprocità, volta allo sviluppo di una profonda e paritetica amicizia. Si rende necessaria, quindi, una verifica in itinere rispetto alle dinamiche interpersonali che si instaurano fra ragazzo disabile e tutor.

Noi perseguiamo anche la meta di accompagnare il ragazzo a compiere una riflessione su di sé, e per far questo usiamo, anzi "abusiamo", dei contenuti didattici, li utilizziamo come trampolino di lancio per arrivare ad altro, come strumenti per costruire idee. In altre parole, secondo noi, i concetti delle lezioni non sono tanto da imparare ma da *utilizzare*.

Uso dei disegni

Consideriamo molto utile utilizzare dei mezzi comunicativi diversi dal linguaggio verbale. Nelle lezioni compariranno dei disegni che accompagnano i vari passaggi durante la spiegazione di un argomento. Nel caso in cui l'alunno non sia in grado di disegnare, i disegni possono essere realizzati - sul quaderno dell'alunno - dall'insegnante, dall'insegnante di sostegno e/o dal catechista e devono avere due caratteristiche principali: *semplicità e immediatezza di esecuzione*. Si tratta di tratteggiare figure stilizzate e stereotipate, da realizzare rapidamente. E' assolutamente necessario che siano prive di colori, particolari o abbellimenti che ne rallenterebbero l'esecuzione. Un'immagine semplice e lineare è di immediata comprensione, e ha una grande capacità comunicativa.

Sintesi di lavoro didattico da svolgere

Utilizziamo in questa sede una sintesi di lavoro didattico, che riassume i passi fondamentali che

secondo noi sarebbe opportuno seguire ad ogni lezione dell'insegnamento della religione cattolica e/o del catechismo; chiaramente questo può essere più agevole quando si trattano alcuni argomenti anziché altri e quando le giornate sono più favorevoli (si sa, infatti, quanto incida la stanchezza personale, le vicende familiari che si *portano* a scuola ecc.). Siamo consapevoli che qualsiasi schema prefissato mal si adatta a tutte le variabili che possono verificarsi nel contesto scolastico e/o di catechesi; tuttavia, può risultare utile avere in mente una possibile serie di passaggi ideali, al di là della loro sistematica realizzabilità.

1 - Iniziamo con un riferimento chiaro e comprensibile rispetto al tempo presente e alla materia che si sta per affrontare; un gesto breve e semplice che svolga la funzione di rituale di partenza: chiediamo all'alunno di scrivere la data e la disciplina che sta svolgendo. Se non può farlo l'alunno, lo fa l'insegnante (curricolare, di sostegno e/o catechista) o il compagno tutor.

2 - E' importante che la lezione si apra in modo identico a qualsiasi altro alunno, ovvero col riportare sul quaderno la spiegazione dell'argomento del giorno (uguale per tutti), anche se appare complessa.

3 - A questo punto è necessario cogliere il concetto base sul quale concentrarsi, questo inevitabilmente implica tralasciarne altri. La brevità di un concetto è la sua ricchezza, spesso è sufficiente fermarsi su una sola parola chiave. Meglio se scelta in accordo con l'insegnante di classe (e/o con i compagni).

4 - Ciò che sarebbe utile fare ora è "togliere" qualsiasi cosa che possa essere imparata in un secondo momento; il nostro intento non è trasmettere molte nozioni ma far sì che le poche nozioni trasmesse (anche una sola) rimangano. Offriamo, quindi, una spiegazione più semplificata possibile.

5 - Utilizzare un linguaggio alternativo a quello verbale può aiutare sia l'insegnante (e il catechista) a spiegare, sia l'alunno a comprendere. Una spiegazione accompagnata da immagini, o rapidi schizzi, è di gran lunga preferibile.

6 - Si lavora facendo riferimenti alla vita reale dell'alunno: ciò si ottiene introducendo collegamenti ed esempi che trovino un riscontro oggettivo con la sua realtà quotidiana.

7 - Un ulteriore passaggio dovrebbe essere, quando possibile, una riflessione su di sé. Prendendo spunto dai concetti appena discussi si potrebbe stimolare e accompagnare il ragazzo a fare alcuni pensieri riguardo sé stesso, utili in un percorso di maggior consapevolezza e strutturazione di identità.

8 - Come ultimo punto, abbiamo l'occasione di accompagnare l'alunno ad un confronto con i compagni sui temi discussi: infatti, non potremmo parlare di reale tentativo di integrazione senza il coinvolgimento di coloro che sono i coprotagonisti del processo di integrazione stesso, ovvero i compagni di classe.

4. Disabilità, educazione religiosa e limiti esistenziali

Una direzione futura della Pedagogia Speciale - che interessa molto la didattica e l'insegnamento della religione cattolica - potrebbe sempre più orientarsi verso la valorizzazione delle voci e delle narrazioni dei protagonisti della disabilità, in linea con la Dichiarazione di Madrid del 2002 che recita "Niente sui disabili senza i disabili" (*Nothing about us without us*).

Il confronto con il limite (fisico e non) che una persona può essere chiamata a vivere - come protagonista (un minore) e/o come testimone (un genitore) - può favorire la scoperta cognitiva: ad

esempio chi vive una disabilità ha bisogno di conoscere la propria condizione. E tale conoscenza, già esperienziale – vissuta sulla propria pelle – deve trasformarsi in conquista cognitiva per sé e per gli altri, ossia deve esserci la possibilità di elaborare il limite attraverso un'argomentazione che consenta di collocare il dolore in un contesto storico personale e sociale, e permetta di trasformare quella che potrebbe essere fundamentalmente una prova di limite fisico e psichico in una struttura simbolica e di riflessione sulla dimensione esistenziale. Si tratta di percorsi cognitivi che per risultare comunicabili e contagiosi devono avvenire in situazioni mediate simbolicamente (aule scolastiche, universitarie, classi di catechismo) nelle quali vi è aumento di cognizione e di metacognizione e che poggiano su motivazioni importanti. In tal senso, risultano didatticamente rilevanti le situazioni “narrative”, che riguardano tutti gli alunni: *raccontare* ai compagni di sé o della propria disabilità, infatti, permette una con-crescita, una co-evoluzione dell'apprendimento, nelle quale sono presenti, almeno, due dimensioni fondamentali: una legata all'*apprendimento* e una legata alla *socializzazione*; in tal senso, anche quando parliamo di disabilità dobbiamo sempre riferirci a queste due coordinate che devono procedere di pari passo.

Raccontare la disabilità (o anche il raccontar-*si* dell'alunno con disabilità) nel gruppo-classe, durante l'ora di religione, può servire a collocare la dimensione della disabilità all'interno della riflessione sulla vita e sul senso del vivere; la narrazione del limite - *dire/raccontare* un'esistenza difficile da parte di chi prova sulla sua pelle una situazione di disabilità o vincoli di sofferenza - costituisce un'esperienza poliedrica e completa che può indicarci i percorsi da avviare per fronteggiare situazioni inaspettate e per l'inclusione sociale: esperienza straordinariamente più ampia rispetto alla parzialità dello sguardo dello studioso, dell'educatore, dell'insegnante che, pur competente, manca del “vissuto” della disabilità.

L'importanza del narrare il dolore e la sofferenza può essere legata alla condivisione o all'impatto emotivo ma deve assolutamente - secondo il modello complesso della disabilità che contempla le dimensioni dell'apprendimento e della socializzazione - procedere verso una conquista di carattere cognitivo (e non rimanere solamente un vissuto emotivo), che esplicita il fatto di *stare dentro ad un campo di significati condivisi*: ciò comprende, ad esempio, l'aver fatto anche delle cose, insieme ai propri compagni, molto semplici, quotidiane e continuative (mangiare, giocare, ridere ecc.), utilizzando, nel gruppo dei pari, quella regressione che supera i contenuti/confini esclusivamente raziocinanti.

L'insegnante di religione e/o il catechista possono favorire l'accoglimento degli elementi di novità dell'apprendimento e del cambiamento che sempre comporta dolore e piacere: il dolore riguarda il privarsi dello stato di sicurezza precedente, come certezza del conosciuto per andare verso stati di incertezza, nei confronti dei quali tendiamo a difenderci, opponendoci al cambiamento e, inconsciamente, all'apprendimento; si tratta del dolore della perdita di alcune parti infantili, che spingono alla sollecitazione di parti adulte; il piacere riguarda, invece, la padronanza di strumenti nuovi che consentono una lettura maggiormente integrata della realtà, ma che comporta impegno, sofferenza, fatica.

Noi riteniamo che il nodo centrale della didattica rimanga il rapporto tra docente e allievo e, in tal senso, possiamo dire che la responsabilità del rapporto con l'altro è la dimensione fondante della didattica. Ovviamente parliamo qui di una certa responsabilità, che non è avulsa dal contesto nel quale siamo impegnati; riteniamo che la miglior idea di responsabilità sia quella che si declina rispetto a qualcosa o qualcuno, cioè rispetto ad un contesto, fatto di situazioni, ambiente, persone, ma soprattutto di “appartenenze” (in questo concetto, ci sono elementi di possibile dinamicità e di co-evoluzione, perché l'appartenenza necessita di essere aggiornata, confermata, ri-confermata). Nella didattica vi è, quindi, una responsabilità che riguarda se stessi non disgiungibile da quella che riguarda la comunità nella quale siamo professionalmente impegnati: il ruolo dell'insegnante e del catechista è ineguagliabile e carico di responsabilità poiché egli usa anche se stesso quale strumento principale (anche se non esclusivo) del suo lavoro.

La moderna evoluzione della didattica speciale mette a disposizione degli insegnanti una serie di approcci metodologici e di strategie di facilitazione diretti dell'apprendimento (strategie cognitivo-

comportamentali, modeling, strategie metacognitive, utilizzo di particolari sussidi tecnologici ecc.) ed altre più orientate al contesto (come quella di attivare la *risorsa compagni*), anche se una netta differenziazione tra soggetti coinvolti nei processi di apprendimento e contesto è impossibile.

Dal nostro punto di vista, sono elementi basilari per una didattica speciale inclusiva *l'immaginario dell'insegnante* (e/o del catechista) e *l'impegno dell'alunno* riferiti al contesto nel quale si svolgono. Crediamo sia necessario chiedere molto di più ai disabili tutti e agli alunni disabili in particolare: didatticamente parlando, non ci possiamo accontentare. La letteratura sulla relazione di aiuto ci ricorda che è necessario *credere per vedere* (come Gesù risorto indica all'incredulo Tommaso), e non viceversa: va, quindi, esercitata la nostra capacità/abilità di adulti di sognare, immaginare, credere che un alunno con disabilità, anche complessa, possa avere una evoluzione, riguardo a contenuti anche trascendentali; questa capacità immaginifica - che non è innata, ma va avviata, impraticata e sperimentata, anche per comprendere il limite, senza diventare onnipotenti - può mettere in atto e confermare la positività delle nostre scelte didattiche, anche in rapporto all'insegnamento della religione cattolica.

A nostro avviso, questa è la prima e forse la più urgente forma di riduzione dell'handicap, attuabile grazie alle scelte didattiche, nella quale dobbiamo impegnarci; nel lavoro didattico per la riduzione dell'handicap sono indispensabili forti sollecitazioni a mettere in campo modalità inusuali, flessibili, che si possano misurare con situazioni complesse, che si muovano con dinamiche di complementarità, di reciprocità, che abbiano un carattere utopico, di training, perché le situazioni problematiche sono sempre poliedriche e sempre nuove e richiedono un percorso euristico, di ricerca che vede nel gruppo uno strumento di eccellenza per la formazione.

Si tratta, infatti, di co-evolvere nell'apprendimento, punto nodale dell'integrazione degli apprendimenti e della conoscenza del deficit e dell'handicap; nodale perché lega nella qualità reciproca dell'integrazione gli apprendimenti e la vita (e quindi riguarda anche il progetto di vita); in tal senso, la pratica didattica deve enfatizzare l'aspetto interattivo: fra insegnante/catechista/educatore e bambino, tra bambino/ragazzo e adulto, tra bambini/ragazzi e bambini/ragazzi.

Certo, per fare questo è indispensabile impegnarsi il più possibile per l'indipendenza di chi ha una disabilità, lavorando con lui/lei per la sua possibile autonomia, anche se quest'ultima può risultare molto limitata; ma per organizzare la propria indipendenza - *con* gli inevitabili limiti - un individuo avrebbe bisogno di un contesto competente e sollecitante: per questo, come pedagogisti speciali, siamo impegnati con le persone disabili, per garantirne l'indipendenza e il pieno diritto alla *fatica della conquista*. Si tratta della conquista di una indipendenza che sempre si iscrive in una logica dell'*appartenenza* (della comunità, della parrocchia, della scuola, della famiglia) che riporta, però, anche all'accettazione di altri circoscritti limiti. Scrive Canevaro che l'indipendenza è un paradosso, e chi è realmente indipendente sa organizzarsi con i propri limiti, conoscendoli, sperimentandoli, faticosamente; in queste situazioni, le responsabilità sono distribuite e ciascuno, anche la persona (l'alunno, ecc.) disabile, ha le sue responsabilità che rimarcano l'importanza del contributo personale, contengono i rischi del determinismo, abilitano all'adulthood che, sempre, si costruisce anche nel limite e nella fatica (Canevaro, 2006).

Riconosciamo la didattica come un luogo - universale - nel quale può avvenire la *familiarizzazione* di/fra tutti gli studenti, ovvero quella conoscenza diretta che permette l'attenuazione degli stereotipi, l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali, una conoscenza realistica della disabilità, una riflessione rilevante sul senso della vita, sulla sacralità della vita, sulla varietà e complessità delle dimensioni esistenziali. La scuola, soprattutto, dovrebbe assumere come proprio dovere quello di ridurre l'handicap e gli svantaggi integrando questa necessità nella struttura scolastica che non è solo fisica e giuridica, ma anche culturale e scientifica.

E' necessario e urgente, quindi, pianificare e promuovere azioni di *familiarizzazione* (nel senso suindicato) che contemplino, per tutti i bambini, la possibilità di stare con i coetanei in gruppi eterogenei, di imparare dagli altri, di condividere con gli altri, di costruire appartenenze, di incrociare identità che permettano co-evoluzioni, riduzioni di pregiudizi, avvisi di prossimità,

sguardi sul trascendente.

Questo risponde anche agli Orientamenti pastorali dei Vescovi per il Decennio 2000-2010 e 2010-2020, nei quali si riconferma che comunicare il Vangelo è compito affidato alla Chiesa: siamo tutti chiamati a pensare insieme (Diocesi, parrocchie, Consigli Pastoral, catechisti, operatori parrocchiali) nuovi progetti catechistici che avvalorino i processi inclusivi, che potenzino le esperienze d'integrazione e che promuovano alleanze educative con le molteplici agenzie educative del territorio, attraverso una riflessione teologica, pedagogica e progettuale che contempli la condivisione delle dimensioni esistenziali, nella loro forza e nella loro fragilità.

- **I contributi che presentiamo**

Il contributo di Suor Veronica Donatello, *La convivialità delle differenze. Gli orientamenti della Conferenza Episcopale Italiana sull'Iniziazione Cristiana alle persone disabili e i progetti educativi*, si avvia dalle parole della *Novo Millennio Ineunte* di Giovanni Paolo II, per la quale sembra proprio che sia giunta «l'ora di una nuova fantasia della carità» (Giovanni Paolo II, 2001). L'autrice si chiede se via sia una maggiore carità che la Chiesa cattolica potrebbe esercitare nei confronti del mondo contemporaneo se non quella di creare comunità che siano veri e propri luoghi di convivialità delle differenze. In tal senso, ella ritiene che sia necessaria una "pedagogia creativa", che da un lato ci sottragga al rischio di restare prigionieri di prassi evidentemente inadeguate, dall'altro ci aiuti a non cadere in una pastorale fantasiosa e dispersiva.

Nel suo contributo, Francesco Paolo Calvaruso affronta il tema dell'importanza di insegnare la religione cattolica in forme laboratoriali, rilevando come sia proprio nel confronto con la specificità della diversità cognitiva e/o affettivo-relazionale di ciascun allievo che l'insegnante di sostegno misura la sua capacità plastica di rimodulazione delle proprie competenze. A seconda di quale sia il tipo di deficit, il docente deve sapere progettare, programmare gli interventi, ma soprattutto calibrare/rivedere *in itinere* qualsiasi spazio operativo atto a migliorare la qualità dell'apprendimento della persona affidatagli. In tal senso, possono essere proprio gli alunni con disabilità a consentire ai compagni di comprendere a pieno parole come *altro, diverso, solidarietà ed impegno*.

Il contributo di Giovanna Russo, *Disabilità ed esperienza religiosa: un approccio relazionale*, rileva come, in passato, la catechesi verso i disabili era piuttosto trascurata: non esisteva una preparazione specifica per sacerdoti e catechisti, sovente la pastorale era affidata alle singole iniziative degli operatori e le persone disabili erano penalizzate soprattutto nei sacramenti. Essere disabili, infatti, era sinonimo di emarginazione. Il cammino verso una giustizia educativa nell'ambito della Chiesa è stato un processo lento, soggetto a molteplici fattori: oggi però la comunità cristiana e la catechesi sono interpellate ad essere agenti attivi di evangelizzazione delle persone disabili, non potendo sottrarsi al compito primario di aprirsi alla globalità degli individui e di interagire con i vari sistemi di vita, cui fa riferimento la rete sociale in questo settore.

Il contributo di Laura Sara Agrati, *Pratiche di educazione religiosa con bambini con ritardo mentale*, intende far riflettere sulle pratiche di educazione religiosa con bambini con ritardo mentale e sulla loro ricaduta in termini di rappresentazioni personali. Il contributo fa riferimento ad un'indagine interpretativo-ideografica che è stata condotta nel periodo ottobre-dicembre del 2011 presso due scuole primarie della provincia di Bari e che ha visto coinvolte un'insegnante di Religione Cattolica e tre classi, per un totale di 54 bambini di cui 3 con ritardo mentale. L'obiettivo principale dell'indagine è stato quello di conoscere le rappresentazioni e i vissuti che i bambini con disabilità intellettiva - partecipanti al laboratorio - hanno potuto elaborare della figura di Gesù

Indicazioni bibliografiche

- Caldin R., *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in d'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Liguori,

Napoli, 2012, pp. 247-269

- Caldin R., Casarotto G., Zanotto M., *Pratiche ordinarie di didattica inclusiva: gli otto passi per crescere*, in *Difficoltà di apprendimento*, 17/1 ottobre 2011, pp. 33-52
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento, 2006
- Carazzone C., *Il bambino disabile come persona soggetto di diritti: cambiare prospettiva*, in Fondazione Paideia-Cepim Torino, *Nascere bene per crescere meglio. Esperienze e percorsi nella comunicazione della disabilità*, Torino, 2006
- De Martino E., *La fine del mondo*, Laterza, Bari, 1975
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2006
- W.H.O., The World Bank, 2011 *World Report on Disability*, New York, 2011
- Schianchi M., *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Milano, Feltrinelli, 2009
- W.H.O. (World Health Organization), *I.C.F.: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, 2001; trad. it. OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), *I.C.F.: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2002