

# INDICE

- 7 Introduzione: Collins, Sacks e Vygotskij
- 11 CAP. 1 Il doppio valore della normalità
- 21 CAP. 2 Il riconoscimento delle due specialità
- 41 CAP. 3 La dialogica della speciale normalità
- 51 CAP. 4 Adattamento degli obiettivi,  
dei materiali e delle attività
- 67 CAP. 5 Strategie base  
di insegnamento-apprendimento
- 83 CAP. 6 Strategie metacognitive
- 107 CAP. 7 Strategie di insegnamento-apprendimento  
mediate dai pari
- 131 CAP. 8 Strategie di autoregolazione  
comportamentale
- 137 CAP. 9 Interventi psicoeducativi  
sui comportamenti problema gravi
- 167 BIBLIOGRAFIA

## INTRODUZIONE: COLLINS, SACKS E VYGOTSKIJ

Tre libri: una lettura, una rilettura e una novità. Nel mese di settembre ho avuto, leggendo, due sorprese amare, due fitte di preoccupazione. Quella che uscì dalla rilettura non avrebbe dovuto sconcertarmi così, se avessi ricordato bene quella pagina. Ma forse l'avevo rimossa. La sorpresa genuina l'ho invece incontrata nel bel libro di Paul Collins *Né giusto né sbagliato* (2005).

Una scrittrice che conosco ha messo il suo bambino autistico in una classe «normale»: è stata un'esperienza terribile. Gli altri sapevano che lui non era Uno di Loro. Lo provocavano, lo tormentavano, lo evitavano; così lei, disperata, lo ha spostato in una scuola per bambini autistici. E adesso, per la prima volta in vita sua, ha degli amici. Si scrivono e-mail, parlano al telefono per ore, giocano insieme ai loro astrusi videogiochi, e sono *felici*. Ma allora la sua esperienza scolastica è fallita? Si può giudicare l'esperienza di un autistico in base alle solite categorie: riuscire bene, non riuscire?

[...] Con questi bambini, è come voler infilare a tutti i costi il pezzo quadrato nel buco rotondo: a furia di martellare il pezzo si rompe. La scuola normale può causare all'autistico una abnorme infelicità; crescere in una società normale può trasformarlo in un adulto sofferente. È questa la «buona riuscita»? È questa la normalità? Perché «integrarlo» a tutti i costi, se è questo il prezzo da pagare? (Collins, 2005, p. 240)

Il fatto che queste domande siano poste da uno scrittore, e non da un professionista, non toglie nulla alla loro severità, anzi. Lo scrittore racconta di suo figlio autistico, negli Stati Uniti, ma quelle doman-

de riecheggiano anche per altre situazioni, e anche nel nostro Paese, purtroppo. Richiamano alla mente dimensioni diverse: integrazione, normalità, sofferenza, fallimento, accanimento, forse «ideologia» dell'integrazione, cecità ideologica verso la sofferenza e l'impossibilità, l'inutilità, l'insuccesso negli apprendimenti di alunni «troppo» disabili per essere integrati? Per chi crede fortemente nell'integrazione scolastica quella pagina è un dolore e una preoccupazione che chiede riflessioni, analisi, proposte, ricerche.

Mi imbatto nella seconda sorpresa, quella che non sarebbe dovuta essere tale se la memoria avesse funzionato meglio, rileggendo con gli studenti in università il libro *Vedere voci*, di Oliver Sacks (1990). Nel libro si parla della situazione italiana:

Per contro, una legge approvata nel 1977 ha determinato la chiusura delle scuole per sordi e il passaggio all'«integrazione» in scuole normali della grandissima maggioranza dei bambini sordi. Sebbene adottato con le migliori intenzioni, questo provvedimento — di cui si sono avuti riflessi negli Stati Uniti, nel Regno Unito e in molti altri Paesi — ha introdotto una nuova causa di isolamento e un nuovo ostacolo alle possibilità di comunicazione. Come già era avvenuto nel 1880, gli effetti sulle capacità linguistiche dei giovani alunni, sulla loro istruzione, sull'intera loro esistenza sono stati infausti; si spera che tale follia possa essere fermata prima che vengano chiuse tutte le scuole per sordi... (Sacks, 1990, p. 23)

Integrazione come follia, ostacolo alla comunicazione, all'apprendimento, alla vita stessa. Una follia che nessuno ha fermato, per fortuna, e che anche molti sordi prelinguistici profondi non scambierebbero oggi per nessuna ottima scuola speciale. Ma questi dubbi e queste domande ritornano. Recentemente sono riaffiorati in qualche genitore, preoccupato (talvolta fondatamente) per la qualità dell'integrazione, in qualche insegnante, frustrato (spesso giustamente) per la carenza di risorse nella scuola e nei servizi della comunità, in qualche ricercatore e professionista che temono (speriamo sinceramente) che le difficoltà varie che l'integrazione incontra nella pratica violino il diritto dell'alunno disabile di ricevere i migliori interventi psicoeducativi e didattici oggi dimostratisi efficaci dalla ricerca internazionale in *Special Education*. Tutte queste domande e dubbi sono oggi particolarmente insidiosi e pericolosi, perché fatti in nome del valore e del diritto della persona disabile all'educazione, all'istruzione e alla piena realizzazione di sé e non più per una sua disumanizzazione o sottovalutazione. Sono un virus, portato però da «portatori sani», e dunque è più difficile difendersene. Come fare allora? La risposta è apparentemente semplice: ai benefici della normalità non si può rinunciare, né ai benefici della specialità tecnica, dunque dobbiamo tenerle insieme tutte e due, superando un'apparente incompatibilità, in una dialogica, direbbe Morin,

che tenga assieme le due dimensioni, o il meglio di esse. È quello che chiameremo «speciale normalità».

Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire ai rischi della separazione da un lato e dell'improvvisazione dall'altro.

Era consapevole di questi rischi anche Vygotskij, quando scrive nel suo libro del 1926, *Psicologia Pedagogica* (2006):

L'isolamento dei ciechi in scuole speciali non può dare buoni risultati, poiché, nel far ciò, tutto il lavoro educativo fissa l'attenzione degli alunni sulla loro cecità invece di dare a essa un'altra direzione. Si rafforza la psicologia del separatismo propria dei ciechi, restringendoli in un microcosmo stretto e soffocante. (Vygotskij, 2006, p. 329)

Per questo, il compito naturale dell'educazione di questi bambini (con ritardo mentale) è l'instaurazione di quelle reazioni vitali più indispensabili che potrebbero realizzare un seppur minimo loro adattamento all'ambiente, fare di loro membri utili della società e rendere la loro vita sensata e attiva. I metodi di insegnamento per tali bambini, in generale, coincidono con quelli normali, soltanto il ritmo è un po' affievolito e rallentato. È estremamente importante, dal punto di vista psicologico, non rinchiuderli in gruppi particolari, ma stimolare nella pratica, più ampiamente possibile, i loro rapporti con gli altri bambini.

Le considerazioni pedagogiche pratiche sull'opportunità di un'educazione arrivano a volte in questi casi a una *contraddizione* con le esigenze psicologiche. Per esempio quando si presenta il principio della scuola ausiliaria: alcuni pedagoghi ritengono che la separazione dei bambini ritardati in scuole speciali non è sempre utile sebbene, dal punto di vista della realizzazione dei programmi, sia desiderabile liberare le scuole comuni dai bambini che rimangono indietro. Tuttavia, nei casi di ritardo più grave, non esiste alcun dubbio sul fatto che siamo costretti a incaricare dell'educazione di tali bambini scuole create appositamente per questo. (Vygotskij, 2006, pp. 332-333)

Anche in queste righe si rincorre una duplice esigenza: di normalità e di specialità, che Vygotskij sentiva quasi in «contraddizione». Quasi cento anni fa era difficile, anche per uno studioso così profeticamente anticipatore come lui, pensare a una soluzione che avvicinasse le esigenze psicologiche e pedagogiche della specialità e della normalità. L'integrazione scolastica migliore, quella che realizza la «speciale normalità» può rispondere oggi a questi bisogni apparentemente così antagonisti.



## IL DOPPIO VALORE DELLA NORMALITÀ

«Io voglio fare come gli altri.  
Io vorrei andare nei laboratori di chimica e fisica.»

(Dall'intervista a un alunno disabile  
di scuola superiore, in CDH di Bologna e Modena  
*Bambini imparate a fare le cose difficili*  
Erickson 2003, p. 61)

*Io voglio fare come gli altri.* Ci voleva proprio la splendida sintesi di un alunno disabile per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici sensi della «normalità». Voglio fare come gli altri, prima di tutto perché valgo come gli altri (ho gli stessi diritti); voglio fare come gli altri anche perché è un mio bisogno profondo. Fare come gli altri è un valore in sé, ma vale anche come strumento di sviluppo, e voglio fare come gli altri anche per voi, per gli altri stessi, per la coesione e la crescita del nostro gruppo.

Normalità dunque come uguaglianza di valore. Alla normalità si deve dare un primo significato (e valore) come *identità dei diritti*: normalità come pari valore di ognuno, uguaglianza dei diritti, a prescindere dalle condizioni personali, sociali, ecc. Il pari valore intrinseco di ogni persona è alla base dell'intero *corpus* di leggi e norme del nostro Paese, partendo dalla Costituzione. Nella nostra legislazione si affermano infatti i pari diritti e le pari opportunità di tutti, la pari

dignità delle persone, e ci si impegna a rimuovere eventuali ostacoli che impediscano la realizzazione delle potenzialità di ognuno.

Bisogno di normalità, dunque, come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. Anzi, diritto a compensazioni e aiuti se qualcosa ostacola la realizzazione del proprio potenziale: si pensi alla lezione di Don Milani «dare di più a chi ha di meno», non solo garantire a tutti le stesse possibilità.

La lotta per l'integrazione scolastica, per le varie forme di deistituzionalizzazione, le lotte per i diritti umani in tutto il mondo partono ovviamente da questo bisogno di uguaglianza, dal bisogno di essere considerati pari agli altri, non inferiori. Sentirsi normali nel senso di sentirsi di pari valore, anche se profondamente diversi.

Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità. I genitori che, per primi, negli anni Settanta, cercavano di superare le resistenze all'integrazione scolastica dei loro figli disabili lottavano per la possibilità di frequentare una scuola normale, di tutti, perché sentivano che il valore del loro figlio era normale, era pari a quello di tutti gli altri. Non credevano certo che il loro figlio fosse normale!

Ma la normalità non è soltanto «valore normale», cioè uguale di ogni persona, è anche fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi «normali», quelli cioè «di tutti», non soltanto di qualcuno. Ci aiuta, in questa analisi, la definizione di «normalità» che dà un filosofo, Nicola Abbagnano:

Ciò che è conforme a un'abitudine o a una consuetudine, o a una media approssimativa o matematica, o all'equilibrio fisico o psichico. In questo senso si dice, ad esempio, «condurre una vita normale» per dire una vita conforme alle consuetudini di un certo gruppo sociale; o «ha un peso normale» per dire che ha il peso corrispondente alla media di quello degli individui della stessa età, razza, ecc. (Abbagnano, 1971, p. 765)

Ognuno di noi, anche se gravemente disabile, ha un profondo bisogno di normalità, per realizzare al meglio, attraverso di essa, la sua socializzazione primaria e secondaria (Dubar, 2004). Ma cosa troviamo nella normalità? Forse il bisogno che più si soddisfa nella normalità è quello di sviluppare la nostra identità sociale, ma di questo discuteremo tra breve. Nella normalità si trova appartenenza e coesione

con altri, con la maggioranza degli altri, si sente di appartenere a un gruppo forte. Questo senso di appartenenza può anche assumere le forme estreme del conformismo (Mucchi Faina, 1997) e dello spirito gregario, la «voce del branco», ma è prima di tutto un forte riconoscimento della comune appartenenza che sta alla base di tutte le relazioni e i rapporti sociali. Il senso di appartenenza alla normalità crea anche coesione sociale tra gruppi che potrebbero altrimenti non aver alcun rapporto e legame reciproci, come ad esempio gli alunni disabili in una scuola speciale e gli alunni che frequentano una scuola normale. Si leggano in questo senso le righe di Stephen King, il celebre romanziere di fiction molto attento alla realtà antropologica contemporanea:

Duddits non l'avevano incontrato a scuola perché lui non andava alle medie di Derry, bensì alla scuola speciale, nota ai ragazzi del luogo come «l'Accademia dei rinco» oppure «la scuola degli scemi». Nel normale corso degli eventi, le loro strade non si sarebbero mai incrociate... (King, 2001, p. 125)

E, qualche pagina più avanti, un altro segno di lontananza, di estraneità di un gruppo, quello dei disabili, respinto e ridotto addirittura a paesaggio (la «disumanizzazione»):

...passano davanti all'Accademia dei rinco sull'altro lato della strada senza neppure vederli. I ritardati escono alla loro stessa ora, ma gran parte di loro va a casa con la madre sull'autobus speciale... alcuni handicappati più evoluti che hanno il permesso di tornare a casa da soli passano cazzeggiando con le loro strane espressioni perennemente perplesse. Pete e i suoi amici li guardano senza vederli, come sempre. Sono parte del paesaggio. (King, 2001, p. 125)

I ragazzi normali e quelli disabili non si incontrano, si ignorano, la coesione sociale si allenta, si disgregano i legami più ampi di appartenenza e si rinforzano i microlegami dentro i rispettivi gruppi: quello degli alunni normali e quello dei «rinco», che non vengono neppure veduti, quasi come fossero un elemento inanimato dello sfondo, con il quale non ci sono relazioni. Appartenere invece tutti allo stesso gruppo crea coesione e limita la separazione in sottogruppi. Non occorre certo dire che il sentirsi in un gruppo lontano (o meglio allontanato) dalla normalità genera sofferenza:

Quando mi sento escluso dagli altri della classe allora io prendo la mia roba e me ne vado. (CDH Bologna e CDH Modena, 2003, p. 61)

Appartenere alla normalità produce invece senso di vicinanza affettiva ed emotiva, valorizzazione e sicurezza, autostima e calore; per usare un'altra espressione ancora di Stephen King, ti fa «sentire in paradiso», perché si partecipa a qualcosa di normale, ad esempio si va nella scuola dei «normali», o ci si relaziona con persone considerate normali.



Andare a scuola in compagnia dei ragazzi grandi? Che vanno a quella che lui (il figlio disabile) chiama la scuola «vera»? Gli sembrerebbe di essere in paradiso. (King, 2001, p. 177)

Questo benessere psicologico non è soltanto a senso unico, non ne beneficia, cioè, soltanto la persona debole, quella che aspira alla normalità perché non è normale. Tutti ne abbiamo bisogno e tutti godiamo dei benefici della normalità e dell'appartenenza alla normalità di tutti, anche di chi ha differenze. Gli amici normali del ragazzo disabile Duddits, dopo aver deciso di accompagnarlo a scuola, dicono:

«Okay», dice Henry. «Passiamo qui alle otto meno un quarto e lo accompagniamo a scuola. E lo riportiamo a casa nel pomeriggio.» [...]

Lo accompagneranno a scuola per i prossimi cinque anni, esclusi i giorni in cui è ammalato...negli ultimi tempi Duddits non va più alla scuola speciale, detta anche l'«Accademia dei rinco», ma alla scuola professionale, dove impara a fare biscotti, a sostituire la batteria dell'auto, a contare il resto e a farsi il nodo della cravatta (che è sempre perfetto, anche se talvolta gli scende a metà del petto). In quegli anni, Duddits cresce sino a superarli tutti in statura, diventando un adolescente dinoccolato con una faccia infantile di peculiare bellezza. In quegli anni gli insegnano a giocare a Monopoli in versione semplificata; inventano il Gioco di Duddits e si intrattengono in partite senza fine, talvolta ridendo così forte [...] Duddits, entrando nelle loro vite, ha fatto loro un gran favore. Duddits che, come hanno capito sin dall'inizio, è diverso da chiunque altro. (King, 2001, p. 178)

Verrebbe da chiedersi quale sia stata per Duddits l'esperienza più normale e più formativa, se la frequenza alla scuola professionale (l'ironia dello scrittore traspare dalla sequenza sgangherata di obiettivi) oppure i pomeriggi di gioco a Monopoli con i compagni. Si noti che il gioco era un normale Monopoli diventato «speciale», adattato alla diversità del giocatore più peculiare, che, attraverso le sue regole «speciali», ha cambiato la vita stessa dei giocatori.

In questo riconoscimento reciproco si creano vicinanze, contatti, attribuzioni positive e si evitano i danni della stigmatizzazione e degli stereotipi negativi di diversità. Fa parte ormai del patrimonio culturale condiviso la consapevolezza e il riconoscimento dei danni arrecati dagli stereotipi negativi e dei benefici portati invece da quelli positivi: si pensi all'effetto Pigmalione, all'interiorizzazione dell'immagine sociale e alla conseguente modificazione del comportamento, degli atteggiamenti, dell'identità e della personalità (Rosenthal e Jacobson, 1968; Goffman, 1959; Laing, 1961; Allport, 1954; Sartre, 1946; Fanon, 1952).

Se io sono nella normalità, se vi partecipo, anche se con modalità tutte mie, mi sento bene perché sento di partecipare a uno stereotipo positivo, vengo visto, giudicato nella normalità e riconosciuto nella

mia normalità essenziale; la mia accettazione e la mia partecipazione mi fanno crescere, magari lentamente, verso la normalità.

Impariamo a essere ciò che ci dicono di essere. (Laing, 1961)

Torniamo un attimo ai benefici psicologici di quella normalità, di quella quotidianità forse banale, certo consueta, che ci circonda. Luoghi di vita, percorsi scolastici, mezzi di trasporto, relazioni, passatempi normali... tutto questo dà anche una componente di forza psicologica per affrontare le difficoltà, come ci insegna Cyrulnik nella sua analisi della *resilienza*: diventiamo forti attraverso i nostri legami e il nostro significato dato agli eventi (Cyrulnik e Malaguti, 2005; Malaguti, 2005). La normalità è infatti un intreccio di legami e un potente generatore di senso condiviso, comune, elaborato insieme.

La normalità può essere un'ancora di salvezza, nei momenti più drammatici, come hanno raccontato i sopravvissuti delle esperienze più disumanizzanti, come i campi di sterminio, le prigioni, le torture.

Gli gira la testa. Bisogna resistere fino in fondo, fino al letto, fino alle tavole sulle quali finalmente si appiattirà bocconi, con gli occhi chiusi, le orecchie ronzanti, ad ascoltare il sangue circolare nelle arterie, a sentire vivere il proprio corpo, a pensare insomma a quelle stupidaggini che pure gli consentono di tener duro, a pensare a una finestra, a quattro pareti, a una camera con un letto, un fornello — non osa aggiungere la culla —, a un uomo che se ne va al mattino sapendo che ritornerà, a una donna che rimane e che sa di non essere sola, sa che non sarà mai sola, al sole che sorge e tramonta sempre negli stessi punti, a un barattolo di latta tenuto sotto il braccio come un tesoro, a un paio di stivali di feltro grigio, a un geranio che fiorisce, a cose tanto semplici che nessuno le conosce, o che magari qualcuno disprezza, arrivando persino a lagnarsene quando le possiede. (Simenon, 1991, pp. 237-238)

La forza scaturisce lentamente anche dalla sicurezza delle routine, cioè dalla prevedibilità delle cose che si sa accadranno secondo regole e consuetudini, secondo una struttura condivisa, un copione ben imparato, abitudini consolidate nella continuità del quotidiano. Il quotidiano ha un valore strutturante, ben più prezioso della sua apparente banalità. E nella quotidianità normale non di rado appare la dimensione poetica dell'esistenza, la bellezza di un tavolo consumato dalle stoviglie di generazioni o di un quaderno di tanti anni fa.

La quotidianità. Non è solo noia, futilità, ripetitività, mediocrità; è anche bellezza; ad esempio il sortilegio delle atmosfere; noi tutti, per averlo qualche volta sperimentato, lo conosciamo: una musica che giunge attutita dall'appartamento vicino; il vento che fa vibrare la finestra; la voce monotona di un professore che una studentessa in pieno tormento amoroso percepisce senza ascoltarla; queste futili circostanze imprinono un marchio di inimitabile singolarità a un evento intimo che si lega così a una data e diventa indimenticabile. (Kundera, 2005, p. 32)

Nella normalità si struttura anche l'identità sociale in relazione a quella individuale. E si nutre di percezioni sociali, rispecchiamenti, induzioni, rappresentazioni, categorizzazioni, stereotipi, aspettative e profezie che si autoavverano.

È all'interno e per mezzo delle categorizzazioni degli altri — e in particolare quelle dei propri partner a scuola (i propri «maestri» ed i propri «compagni») — che il bambino sperimenta la sua prima identità sociale. (Dubar, 2004, p. 140)

Nella normalità scolastica tra insegnanti, compagni e materiali di apprendimento normali, anche l'alunno disabile ha maggiori probabilità di essere categorizzato come più «normale», con le positive aspettative che ne conseguono, rispetto a quelle che avrebbe se fosse associato stabilmente ad un gruppo di soggetti non-normali (ad esempio, una classe speciale di alunni disabili). È ovvio che ciò non equivale ad attendersi magicamente una finta costruzione sociale di una normalità impossibile, significa soltanto mettere in moto percezioni positive di vicinanza, di appartenenza, di condivisione di percorsi, con le aspettative di sviluppo che ne conseguono. Un effetto Pigmalione positivo.

Mi sento appartenere a un gruppo caratterizzato da aspettative positive di crescita, di sviluppo, di apprendimento: di normalità, appunto. Mi sento alunno come gli altri. Posso cominciare a costruire un'immagine sociale più normale, un «noi» alunni, non un «noi disabili».

Sarei certo di cambiare la mia vita se potessi cominciare a dire noi.

(Giorgio Gaber)

Nella normalità ci sono più probabilità di elaborare una identità sociale normale, con motivazioni, valori e obiettivi comuni e condivisi con gli altri compagni di vita. Nella normalità, i processi di identificazione e di apprendimento per imitazione consentono alla persona disabile di apprendere competenze in modo più normale, osservando cioè persone normali agire normalmente, e non dovendo dipendere da azioni professionali specificamente mirate soltanto a loro e che cessano di esistere al di fuori dei setting educativi. I modelli sono normali, e presumibilmente lo sono i comportamenti, gli atteggiamenti, i pensieri e le emozioni che manifestano. Sicuramente più normali che in un gruppo composto esclusivamente di persone disabili, in cui la prevalenza di modelli è non-normale, con la probabilità di apprendere per imitazione comportamenti problematici e regressivi, come ben sanno da sempre i genitori delle persone disabili, che si oppongono alla collocazione del loro figlio/a in gruppi composti da disabili che percepiscono più gravi del loro.

La normalità istituisce, struttura anche modi di pensare, significati, schemi di comportamento condivisi, regole e rituali, modelli che si

fissano e si interiorizzano per effetto di identificazione, ripetizione, partecipazione, comunicazione e coevoluzione. Si impara a pensare, percepire, agire, insieme ad altri, insieme a tutti gli altri. Ci si sente un gruppo normale, con le caratteristiche della normale gruppalità (Mannetti, 2002; De Grada, 1999) cioè:

- si interagisce per raggiungere uno scopo comune, «nostro»,
- ci percepiamo come membri dello stesso gruppo, ci autocategorizziamo,
- abbiamo sentimenti positivi nei confronti degli altri membri del gruppo, valorizziamo affettivamente il gruppo con il *we feeling*,
- siamo consapevoli del fatto che l'essere in gruppo, in questo gruppo normale, costituisce uno strumento utile al raggiungimento di obiettivi rilevanti,
- ci identifichiamo reciprocamente e diventiamo molto influenzabili uno con l'altro,
- abbiamo una struttura organizzativa in ruoli e compiti,
- condividiamo un sistema di aspettative e regole.

Siamo un gruppo, e siamo un gruppo normale, siamo in quella normalità che assumiamo come valore assoluto.

Il valore della normalità ha ispirato le concezioni più progressiste nell'educazione, nei servizi sociali e sanitari che, già dal 1972 con i lavori di Wolfensberger, venivano definite come «normalizzazione». Questa espressione può però essere sia intesa in senso negativo, come repressione di ogni forma di deviazione da una norma intesa come *status quo*, sia essere invece definita positivamente come:

L'uso di tecniche, strumenti e metodi normali dal punto di vista sociale, culturale e familiare, che creino per l'individuo condizioni di vita (reddito, alloggio, servizi, ecc.) per lo meno pari a quelle del cittadino medio e che possano, nella misura del possibile, svilupparne o sostenerne il comportamento (abilità, competenze, ecc.), l'aspetto (abbigliamento e cura della persona), le esperienze (adattamento emotivo, sentimenti, ecc.), lo status e la reputazione (destigmatizzazione, atteggiamento degli altri, ecc.). (Wolfensberger, 1972, p. 80)

La normalità, dunque, è mezzo di sviluppo e promozione sociale, dal valore «strumentale» e, non solo fine a cui tendere, per il suo valore intrinseco. Uno dei principali protagonisti del movimento della normalizzazione, Nirje, già nel 1969 aveva tracciato le coordinate del doppio valore della normalità, intrinseco e strumentale, in un celebre poema-manifesto:

Normalizzazione significa... un ritmo normale del giorno.  
Ti alzi dal letto al mattino,  
anche se hai una gravissima disabilità,

ti vesti ed esci  
per andare a scuola o al lavoro: non resti a casa.  
Al mattino prevedi quello che farai nella giornata,  
alla sera ripensi a quello che sei riuscito a fare.  
Il tuo giorno non è soltanto 24 ore sempre uguali,  
minuti monotoni, pomeriggi senza fine.  
Mangi ad ore normali ed in modo normale,  
non solo con il cucchiaino, se non sei più un bambino,  
non mangi a letto o in poltrona, ma a tavola,  
e non ceni presto nel pomeriggio, per la comodità del personale.

Normalizzazione significa... un ritmo normale della settimana.  
Abiti in un posto e vai a lavorare in un altro,  
in un altro ancora passi il tuo tempo libero.  
Programmi i divertimenti del fine settimana  
E «non vedi l'ora» di tornare a scuola o al lavoro,  
il lunedì mattina.

Normalizzazione significa... un ritmo normale dell'anno.  
Una vacanza per rompere la routine, con il  
cambiamento delle stagioni che porta con sé cambiamenti nel lavoro,  
nei cibi, nello sport, nello svago e in tante altre cose della tua vita.

Normalizzazione significa... le esperienze normali di sviluppo nel  
ciclo di vita.

I bambini, e solo i bambini, vanno in colonia.  
Nell'adolescenza ti curi molto del tuo aspetto,  
dei tuoi capelli,  
pensi alla musica e ai ragazzi o alle ragazze.  
Da adulto lavori e ti senti responsabile.  
Da vecchio hai i tuoi ricordi da rivivere  
e la saggezza dell'esperienza.

Normalizzazione significa... avere desideri e fare scelte rispettate dagli  
altri

Gli adulti hanno la libertà di decidere  
dove vogliono vivere, che lavoro preferiscono  
e che amici frequentare.  
Se stare in casa a guardare la televisione  
o andare a concerto, o a passeggiare in città.

Normalizzazione significa... vivere in un mondo di due sessi diversi  
I bambini e gli adulti hanno relazioni con l'altro sesso, o con lo  
stesso,

da adolescente cerchi di avere il ragazzo o la ragazza,  
da adulto puoi decidere di sposarti e avere figli.

Normalizzazione significa... il diritto ad una situazione economica  
normale.

Tutti abbiamo il nostro reddito e le nostre responsabilità,  
anche se abbiamo la pensione di invalidità,  
dobbiamo avere i nostri soldi  
e decidere come spenderli: nel superfluo e nel necessario.

Normalizzazione significa vivere in una casa normale in un quartiere normale e non in una grande istituzione, con 100 persone disabili, o anziane.

Significa non essere isolato dalla società.

(Nirje, 1969)

La normalità, dunque, è un valore essenziale in sé e un valore strumentale, un ottimo mezzo per raggiungere finalità di sviluppo e di partecipazione attiva di tutti, a prescindere dalle loro condizioni personali e sociali, dalle loro disabilità o patologie.

Ma c'è un rischio reale: ed è quello di non riconoscere adeguatamente la specificità, talvolta estremamente peculiare, dei bisogni di una persona e di non leggere in modo esatto la complessità della sua situazione, che richiede altrettanta complessità e specificità di risposta. In molti alunni c'è una specialità che ha bisogno di risposte speciali, ma la nostra tesi è che queste risposte potranno essere etiche ed efficaci se diventeranno «speciale normalità», un arricchimento della normalità e non un allontanamento da essa, da quella quotidianità comune che dovrebbe abbracciarci tutti.