

In **APPUNTI sulle politiche sociali n. 6-2007**

Andrea Canevaro, Dipartimento scienze dell'educazione Università di Bologna

Mediatori efficaci

Vi è una dinamica nell'educarsi alla conoscenza che individua nell'educatore, o educatrice, una guida metodologica capace di individuare gli strumenti, di porgerli con cautela, di alimentare un'organizzazione del contatto con le conoscenze lontane e di riorganizzare tali conoscenze, una volta che siano acquisite, all'interno di un processo di integrazione

Premessa. Ragioni di un interesse

“Cuore” dell'interesse, personale di chi scrive e di un gruppo di studiosi e operatori, nei confronti della pedagogia istituzionale, è il rapporto **istituito/istituente**: **istituito** richiama e indica il già dato e forse consolidato nella storia; **istituente** è la dinamica che potrebbe svilupparsi, che genera novità, progetti, possibilità di crescita. Chi nasce, non può che trovarsi in un contesto già istituito, che comprende la struttura dell'ambiente, del tempo, degli oggetti, e del linguaggio. Jacques Ellul (1987) rifletteva che il primo atto indicato dal libro biblico della Genesi è **la parola**. Ellul ci insegna che il termine ebraico *dabar* vuol dire parola e azione. E la parola è *mettere in relazione*. Con la parola, una storia comincia: è l'inizio del dialogo. Parola e dialogo esigono il riconoscimento della separazione, con la possibilità, grazie a un mediatore efficace, di produrla come di percorrerla e in qualche modo ridurla. Possiamo utilizzare l'immagine di chi vuole attraversare un tratto di acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio (un mediatore) dove mancherebbe... E i mediatori si collegano uno all'altro. Se un mediatore non invitasse a quello successivo, non sarebbe più tale. Potrebbe trasformarsi in feticcio, in prigione, in sosta forzata, in illusione di paradiso raggiunto... Proprio il linguaggio ci aiuta a capire l'importanza del rapporto istituito/istituente, e del dialogo, essendo una struttura istituita ma permettendo ed esigendo nel suo uso una dinamica di intenzionalità istituente. Lo evidenzia il ruolo dell'attore: ripete una parte che è già scritta (istituita); ma la sua interpretazione, anche se non cambia nulla del testo, è sempre istituente. E' un rapporto delicato e dinamico. Se l'attore rinuncia ad ogni iniziativa interpretativa (istituente), si appiattisce sul testo (istituito). Ma se l'interpretazione (istituente) ha un'iniziativa esageratamente libera, rischia di non avere alcun rapporto con il testo (istituito). Possiamo individuare due rischi opposti: uno costituito dalla banalizzazione o, se si vuole fare riferimento all'ambito scolastico, dallo scolasticismo e l'altro costituito dall'eclisse della realtà data, dalle discipline, con la possibilità che tutto sia sminuito in rapporto a questa nuova dimensione delle conoscenze. Il compito educativo è interessante e va individuato, in questi percorsi, in quello che Vygotskij indicava come compito di mediazione dell'adulto per riorganizzare i processi e permettere un passaggio ad un funzionamento soggettivamente organizzato. “Secondo Vygotskij (1978), la formazione delle funzioni mentali superiori ha origine nell'interazione sociale. Egli riteneva che i dialoghi verbali con l'adulto fossero di importanza principale per lo sviluppo del pensiero del bambino. Il linguaggio dell'adulto ristruttura i processi mentali del bambino attraverso una dinamica di interiorizzazione. Ciò significa che il bambino si sviluppa intellettualmente perché la mediazione dell'adulto, o l'interazione sociale guidata, porta il bambino da un funzionamento “eteroregolato” a uno “auto-regolato” (L. Dixon- Krauss 1998, p. 174). Vi è quindi una dinamica nell'educarsi alla conoscenza che individua nell'educatore, o educatrice, una guida metodologica capace di individuare gli strumenti, di porgerli con cautela, di alimentare un'organizzazione del contatto con le conoscenze lontane e di riorganizzare tali conoscenze, una volta che siano acquisite, all'interno di un processo di integrazione. Il passaggio dall'etero-regolato all'auto-regolato è anche la possibilità di acquisire una consapevolezza che permetta di proporre un altro percorso senza la necessità di essere totalmente guidati. Il gruppo è necessario ma non deve far nascere una dipendenza dal gruppo; il processo dall'etero-guidato all'auto-regolato vuol dire anche far ricorso a un gruppo in cui l'appartenenza diventi più simbolica che non reale.

I mediatori in un caso celebre: il ragazzo “selvaggio” dell'Aveyron

Il rapporto istituito/istituente ha bisogno di mediatori e la ricerca dei mediatori richiama una “famiglia” di studiosi che si sono messi all'opera partendo da posizioni molto diverse. Ci riferiamo invece al mito

fondatore della Pedagogia speciale della parte di mondo in cui viviamo. E' la vicenda del *Sauvage*, ovvero del bambino abbandonato, trovato dai contadini dell'Aveyron nel freddissimo inverno del 1800, e poi seguito da Itard, a cui il tribunale di Parigi lo aveva affidato. Il ragazzino "selvaggio" aveva avuto un'esistenza isolata, probabilmente più occupata dalle fughe e dalle lotte per sopravvivere che dalle relazioni di aiuto. La sua identità si era sviluppata, apparentemente e in qualche modo, al di fuori dell'appartenenza. Ma non è sostanzialmente vero. Perché dell'appartenenza ha vissuto limiti ed esclusioni. Non aveva il linguaggio, che permette lo sviluppo nell'appartenenza. E il linguaggio è costruito di ritmi. Come quelli che si instaurano a proposito dell'alimentazione; alternano vuoti e pieni, e intrecciano il respiro, altra alternanza di vuoti e pieni. Lo sviluppo dell'identità nell'appartenenza ha bisogno di avere dei **punti di riferimento**, nello stesso tempo vitali e simbolici. **Vitali**: ovvero capaci di flessibilità, di estensione variabile e aperta, di continue integrazioni che non annullano né cancellano gli elementi precedentemente acquisiti. **Simbolici**: ovvero con una strutturazione non fugace e non facilmente deperibile. Victor – è il nome che è stato successivamente dato da Itard e dalla sua governante Madame Guérin al giovane *sauvage* – ama molto l'acqua e il latte. In poco tempo, il bicchiere d'acqua ottenuto dopo un'attività ben riuscita diventa il modo per dirgli come sia stato bravo, e l'armadio-dispensa dove viene conservato il latte diventa un punto di riferimento che permette di orientare e strutturare spazio e tempo. I piccoli rituali quotidiani diventano il contesto "sicuro", conosciuto, che permette lo sviluppo. E accade che Victor, andando con Itard in visita da un vicino, si porti in tasca la propria tazza per il latte, strumento e simbolo, per poter comunicare l'esigenza di berne. E' la dimostrazione, sottolineata dalla soddisfazione dello stesso Itard e di Madame Guérin, che il ragazzo sa vivere attivamente i vincoli di appartenenza, sviluppando un suo progetto di vita. Sembrano parole grosse e un po' enfatiche. Ma a ben guardare, è così. André Michelet (1988, p. 107) ricorda un piccolo esperimento fatto da Itard con Victor, e che potrebbe essere collegato alla conquista della permanenza dell'oggetto ed a quella della categorizzazione degli oggetti. Victor ha ricevuto una richiesta scritta: un foglio su cui è scritta la parola "libro", che conosce. Ma la riferisce unicamente a un certo libro, che è in camera sua. Itard ha provveduto a chiudere a chiave la camera. Victor è in una stanza con molti libri, ma sembra non trovare un libro. Si rallegra quando trova un libro del tutto simile a quello della camera. E' interessante pensare che questo episodio sia legato a un oggetto della quotidianità, conosciuto nella sua specificità d'uso. Questo spinge altri studiosi, come Séguin prima e Montessori poi, a utilizzare non materiali del contesto quotidiano, ma con forme astratte, e a ideare dei materiali strutturati come mediatori della strutturazione di pensiero.

Mediatori per esplorare lo spazio potenziale di sviluppo

La storia di Victor, di Itard e di Madame Guérin è indicatrice di una ricerca sui mediatori: sulla capacità di creare un collegamento tra quello che un soggetto ha già e quello che l'altro gli porta. E la ricerca dei mediatori è continuata. In Vygotskij si fa riferimento allo **spazio potenziale di sviluppo**; formula che vuol dire disporsi e cercare di essere mediatore adeguato alle soglie sensoriali che l'altro può percorrere. Se un soggetto parla con un altro che ascolta, dovrebbe voler dire che la soglia sensoriale uditiva funziona, come la lingua che viene utilizzata. Inoltre, controllando reciprocamente le espressioni dei volti, si dovrebbe poter dire che i due si capiscono. Se invece questo non accadesse, almeno uno dei due soggetti dovrebbe utilizzare qualche altra modalità espressiva: rinforzare i gesti mimici, utilizzare indicazioni di figure, di immagini, ecc. Cercare qualche espediente. Ovvero cercare mediatori più efficaci. In questa operazione indicata da Vygotskij si collocano molte vicende che sono accadute prima e dopo e che noi di solito chiamiamo **educazione attiva**. Il termine 'attiva' non vuol dire essere tutti sempre in movimento ma attivarsi proprio per accettare nuove sfide; per cercare i mediatori efficaci all'interno di un orizzonte senza limiti precostituiti. E qui si possono collocare alcune riserve nei confronti di quell'enfasi che viene a volte portata quando si trova un mediatore e si ritiene che abbia realizzato un percorso terapeutico. Allora si aggiunge all'oggetto la parola 'terapia'. Ne può derivare il rischio di interruzione del percorso dei mediatori per lo sviluppo dello spazio potenziale di sviluppo. La parola 'terapia' può coinvolgere animali, cavalli, arti, ... In gran parte possono essere mediatori, e che la loro efficacia sia nella possibilità di essere collocati accanto ad altri. L'enfasi chiude; anziché aprire ad una pluralità di mediatori, che non sono linguaggi ma possono permettere l'accesso al linguaggio, codificato e strutturato simbolicamente. I mediatori costituiscono un continuo ingresso per andare avanti. Non è ci si può fermare. Il rischio dell'enfasi è di chiudere anziché aprire, di ricondurre all'impoverimento di mediatori, o, per dire la stessa cosa in modo diverso, all'assenza della loro pluralità.

Proviamo ad ipotizzare quelle che, secondo noi, sono le **caratteristiche irrinunciabili dei mediatori**:

a) **La loro pluralità**. I mediatori entrano in scena appena inizia la vita individuale. Che non può che essere in mezzo agli altri, e in una realtà aperta. Come possiamo registrare la natura, o, se preferiamo, la realtà, senza

mediatori? Saremmo sommersi. Così, attraverso i mediatori, organizziamo una struttura condivisa. La condivisione è propria dei mediatori, che devono essere tanti quanto sono i contatti, e nello stesso tempo devono permettere al soggetto di conservare la propria identità. E' qui che si gioca la partita fra Comunità chiusa e Comunità aperta. Se la pluralità si blocca, si irrigidisce, l'individuo rischia di non riuscire a vivere in una realtà aperta, progressiva.

b) Le possibilità di collegarsi “a domino” e di costituire un “contenimento” elastico. Il gioco del domino permette collegamenti di forme, di colori, di numeri, e di molti altri elementi percettivi. I vari pezzi si connettono, e possono andare in diverse direzioni, creando un disegno complessivo vario. Stanno insieme. Ovvero: si contengono vicendevolmente.

c) La possibilità, per ciascun mediatore, di riunire in sé la caratteristica di punto sicuro e invito implicito ad andare oltre, a rischiare; di continuità e nello stesso tempo di rottura.

“A governare il funzionamento del cervello è un unico e semplice principio: il cervello si è evoluto; in altre parole, non ha avuto un progetto” (G. M. Endelman, 2004, p. 27). Il nostro procedere è forse secondo la logica del progetto. Osserviamo un bambino di otto mesi. Gattona sul prato verso un attraente cuscino colorato. Il suo progetto riguarda quel simpatico mediatore, che sembra sicuro. Ma, appoggiandosi, rivela un imprevisto cedimento. Quel bambino si rovescia sul dorso, e scopre una farfalla... Aveva un progetto; l'imprevisto implicito del mediatore lo ha fatto andare oltre.

d) Un mediatore non fa paura. Secondo Laborit (1994), una particolare inibizione può derivare dall'incapacità di classificare un avvenimento, e questo porta a non sapere agire in rapporto ad una realtà che paralizza. Al di là degli aspetti formalizzati in senso scolastico, apprendimento è ogni fatica organizzata (che si organizza) del fare. Il soggetto che apprende riesce a organizzare la fatica immaginandone la sequenza in “movimenti” necessari, appoggiati a mediatori capaci di collegarsi in rete. Se un mediatore fa paura occorre sostituirlo. Diversamente, corriamo il rischio di sentirci bloccati, paralizzati.

Alcuni mediatori/accompagnatori di mediatori

Giovanna Axia ha studiato e proposto *la cortesia come forma di intelligenza*. Questa prospettiva va nella stessa direzione che stiamo percorrendo: nella cortesia c'è la ricerca “della capacità umana forse più interessante: quella di far accadere le cose per mezzo delle parole” (G. Axia, 2005, p. 8). E' un nucleo importante questo: se abbiamo una persona che ha un esercizio commerciale ed è cortese che cosa vuol dire questo? Che sa utilizzare le parole giuste da rivolgere alle specifiche persone che incontra nel suo negozio, che sa anche tagliare i tempi nel servire una persona indecisa quando vede che una persona sta attendendo il suo turno, cercando di accontentare entrambe. Queste modalità di essere cortesi attirano la clientela. La cortesia diventa uno strumento non inutile anche economicamente. “La cortesia è la capacità di <far star bene gli altri>” (G. Axia, cit., p. 11). E una mancanza di cortesia, che sembra molto diffusa, fa la debolezza di un'economia collettiva. Probabilmente c'è anche da pensare a questo per cui insegnare alle persone che crescono ad essere cortesi e farlo con cortesia significa dare loro delle possibilità di essere più capaci economicamente perché l'arroganza non premia, nonostante che qualche modello sembri essere proposto dalle televisioni come trionfante, ma poi non premia. “Se la cortesia è uno strumento per risolvere i problemi sociali, quali saranno i processi cognitivi necessari a risolvere il compito di essere convenientemente cortesi in varie circostanze sociali? Si potrebbe iniziare a rispondere a questa domanda con l'elenco di abilità (skills) che un buon solutore di problemi implicanti la cortesia è in grado di mettere al lavoro:

- avere un repertorio di comportamenti e di atti linguistici cortesi;
- essere consapevoli dell'esistenza di una minaccia ai sentimenti dell'altro;
- capire le caratteristiche personali dell'altro;
- comprendere le circostanze sociali regolate dal potere, dal grado di familiarità e dal costo;
- conoscere a fondo e saper prevedere gli effetti perlocutivi della cortesia e della scortesia;
- provare <simpatia> o desiderio di promuovere il benessere emotivo altrui [...]” (G. Axia, cit., pp. 109-110).

I nuclei concettuali in qualche modo fanno ripensare a Paulo Freire. Il lavoro di Freire - come quello di Antoine de la Garanderie - si basa su un assunto principale che è quello che l'educatore è anche educando e l'educando è anche educatore, per cui questa è una posizione non può essere assunta demagogicamente, deve essere anche il frutto di un lavoro. Il nucleo centrale è che bisogna cercare di arrivare a questa posizione e non assumerla in partenza. Ora, è la possibilità di stabilire che il soggetto che ha una possibilità di crescita è un essere in divenire in rapporto con un soggetto che è già cresciuto - che sono io, istituito - che però è anch'esso un essere in divenire. In questo quadro la ricerca di studiosi che diano un contributo utile porta ad Antoine de la Garanderie come esempio di uno studioso che non crea il metodo, che è aperto agli altri

metodi. Antoine de la Garanderie ci dice che la gestione mentale insegna qualche cosa che non è legata a: 'Quando l'ho imparata io che sono insegnante ho finito'. In realtà non ho neanche cominciato perché devo poi rimetterla in moto con delle strategie che non possono essere sempre le stesse, devo rimetterle in moto ogni volta che ho un rapporto educativo, una responsabilità educativa. Non è finito come non è finito Antoine de la Garanderie; c'è un ricorrere a queste modalità, a questi nuclei concettuali che mi sembrano formidabilmente ancora carichi di proposta e su cui credo che non bisogna stancarsi di lavorare. La gestione mentale ha uno schema di riferimento ed è utile anche questo, poi però occorre andare un po' oltre lo schema. Primo Levi ha espresso molto bene in qualche pagina de *I sommersi e i salvati* questo concetto; dice che quando si ha a che fare con una situazione complessa sarebbe molto utile riuscire ad avere uno schema di fondo semplice e lo schema di fondo semplice diventa un po' una bussola: la bussola non serve per star fermi, serve per andare avanti. Allora ti orienti sullo schema e vai avanti. Lo schema significa che hai a che fare con due grandi famiglie di mediatori, la famiglia evocativa e la famiglia enunciativa. Per dirlo in altri termini, l'enunciato è visivo e l'evocato può essere la parola. L'immagine si può anche rappresentare con la parola ma è chiaro che con persone che possono avere delle difficoltà può essere che debba essere proprio l'immagine. Allora c'è il ricorso a tante altre possibilità che stanno dentro allo sviluppo di questo schema e che riguardano i codici iconici: si parla di comunicazione aumentativa, di blisse, una serie di codici che sono facilitatori per poter andare avanti. Questo è un elemento interessante che si produce non chiudendolo nella tecnica perché troppe volte una tecnica innovativa sembra che abbia già assolto al suo compito dal momento che la applichiamo ma invece deve diventare una possibilità di progetto di vita, cioè vita vera e propria. Allora – usare lo schema di Antoine de la Garanderie con soggetti che hanno bisogno di una maggiore integrazione, che hanno bisogno di una maggiore possibilità di collegarsi agli altri significa avere uno schema di riferimento molto fertile che non ha la possibilità di essere chiuso, dunque posso fare *il gioco di Kim*. Il gioco di Kim è un gioco che può essere utilizzato con tutti gli elementi sensoriali di cui disponiamo e che significa osservare gli oggetti – ad esempio se si usa la vista per un attimo – che sono su questo tavolo e poi non vederli più e ricordarli. Noi possiamo fare il gioco di Kim con la vista, con l'udito, con l'olfatto, con i cinque sensi. Noi possiamo riscontrare delle differenze di accessibilità e quindi poi di rendimento in un soggetto che forse il tatto lo considera come nel momento privilegiato per entrare meglio in contatto con la realtà, per esplorarla, ma dobbiamo poi tenerne conto. Se uniamo questo alla possibilità poi di capire se è un soggetto più visivo o più uditivo noi abbiamo potenziamento delle possibilità di rapporto, certamente, tra quel soggetto e noi ma anche di autonomia di quel soggetto nei confronti della realtà, però questa autonomia bisogna svilupparla, ed è questo l'elemento che a volte le tecniche di comunicazione rendono un po' più difficile perché sembra che solo con quella tecnica – e quindi con il piccolo gruppo che conosce quella tecnica – ci sia una vita di quel soggetto mentre occorre che vada anche oltre. Fondamentale è avere chiaro che cosa è il metacognitivo; io utilizzo un'immagine che è riferita ai depositi idrici e alla possibilità che ci siano dei feedback che li alimentino e quindi non si disperda tutto. Se noi abbiamo il cognitivo senza il metacognitivo noi abbiamo dei piccoli depositi ma che non hanno alimentazione e che quindi si possono esaurire. Questo è un po' il rischio di un eccessivo utilitarismo cognitivo cioè di una voglia di imparare quello che mi serve per ... Poi quando è finito lo scopo non lo so riorganizzare per lo scopo che è spuntato all'orizzonte e che non avevo previsto. Questo è il limite grosso di un cognitivo senza metacognitivo. Metacognitivo significa anche avere sempre una possibilità di riutilizzo in un'altra maniera.

Note bibliografiche

- J. ELLUL, F. TOSQUELLES (1987), *La Genèse aujourd'hui*, Ligné, Éd. AREFPPI.
- H. LANE (1979; ediz. orig. 1976), *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Paris, Payot.
- T. GINESTE (1981), *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Le Sycomore.
- L. DIXON-KRAUSS (1998), *Vigotskij nella classe*, Trento, Ed. Erickson.
- F. JACOB (1998; 1997), *Il topo, la mosca e l'uomo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- H. LABORIT (1994; 1992), *Lo spirito del solaio. Ricordi e riflessioni di uno scienziato*, Milano, Mondadori.
- G. M. ENDELMAN (2004; 2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Torino, Einaudi.
- Ph. MEIRIEU (2002), *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*, Coude-sur-Noireau, éd. Du Tricorne.
- A. MICHELET (1988), *Jean Itard, inventeur du matériel éducatif*, in "Lieu de l'enfance", n. 14-15, Toulouse, Privat. Numero speciale monografico, curato da A. BRAUNER, *Itard inédit. Il y a 150 ans, l'Enfant sauvage*.

A. PARÉ (1977), *Créativité et pédagogie ouverte. Vol. 3. Organisation de la classe et intervention pédagogique*, Laval, Québec, NHP.

A BONOMI (1967), *Esistenza e struttura. Saggio su Merleau-Ponty*, Milano, Il Saggiatore.

G. AXIA (2005), *Elogio della cortesia. L'attenzione per gli altri come forma di intelligenza*, Bologna, Il Mulino.