Andrea Canevaro

Pietre che affiorano

I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»

Erickson 2008
pp.192, € 15,00

Pietre che affiorano ci introduce nel mondo dei mediatori, fornendo indicazioni generali su queste figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi. I mediatori, lavorando in sinergia e collegati l'uno all'altro, consentono l'integrazione, favoriscono l'inclusione.
Questo volume, il primo dei 28 libri della collana «Il domino dei mediatori», riguarda i mediatori competenti, in particolar modo il loro impiego dal sostegno individuale al sostegno diffuso.
I volumi sono strutturati come le tessere del domino, ovvero con la possibilità di essere letti nei due versi. Il lettore potrà cominciare da una parte, quella operativa, oppure capovolgerli e trovare un nuovo inizio dall'altra, che ha un carattere più riflessivo.

Nuova collana **"Il domino dei mediatori"**

Contenuti

- Introduzione
- Mediatori efficaci
- Competenze d'aiuto nelle professioni educative
- Crescere: resilienza, educazione attiva, organizzazione, libertà
- Accompagnare nel progetto di vita
- Formazione per operatori in servizio
- Il progetto dell'Unità di ricerca dell'Università di Bologna

Rivolto a:

Insegnanti specializzati, Dirigenti scolastici, operatori.

Indice

Introduzione p. 7

Capitolo 1
Mediatori efficaci p. 11

Capitolo 2
Competenze d'aiuto
nelle professioni educative p. 37

Capitolo 3
Crescere: resilienza, educazione attiva,
organizzazione, libertà p. 59

Capitolo 4
Accompagnare nel progetto di vita p. 77

Capitolo 5
Formazione per operatori in servizio p. 91

Capitolo 6
Il progetto dell'Unità di ricerca
dell'Università di Bologna p. 95

Bibliografia p. 107

Capovolgi il libro…

Riflessioni personali p. 5

Bibliografia p. 81

Riflessioni personali

Prendersi cura

Sono costretto a dare alcune informazioni di carattere personale a chi legge. Lo faccio controvoglia perché sembra un'esibizione, cosa che non gradisco ma è necessario per far capire. Nel febbraio 2008 avuto un'emorragia cerebellare e mi ha lasciato un problema serio che è quello di non avere il controllo delle funzioni dell'equilibrio motorio, per cui mi manca tutto quello che tecnicamente si chiama il *propriocettivo*, la percezione dello spazio e quindi la possibilità di muovermi con sicurezza controllando i miei movimenti. In parole povere: perdo l'equilibrio.

Questo mi permette di fare un'esperienza per certi versi molto interessante. Non lo dico per esibire un tono che non è mio, ma perché mi fa capire alcune questioni. Questo è l'elemento necessario per capire perché mi accingo a fare una sorta di revisione di alcune parole chiave, una sorta di glossario — se vogliamo — in cui alcune parole sono interpretate da due versanti: uno è quello della condizione in cui mi ritrovo e l'altro è quello della condizione degli altri.

Dicendo «la condizione in cui mi ritrovo» non voglio farla diventare una condizione esclusivamente mia, ha molte analo-

gie con tante altre condizioni che mancano di alcune funzioni come può essere l'udito, il movimento e altre che solitamente raggruppiamo sotto il termine «deficit» o «danni permanenti». Sono condizioni particolari che fanno sì che manchi qualche cosa e che alcune parole abbiano un significato differenziato per chi è in condizioni particolari e per chi invece è in condizioni chiamiamole «normali».

Reciprocità

Il primo termine — quello che apre per me una comprensione di altre parole — è «reciprocità». Per farmi capire, utilizzo una metafora che riguarda chi guida l'auto, poiché la reciprocità è alla base della guida. Se guidiamo su una strada che ha la precedenza e vediamo che arriva un'auto da una strada laterale, non accenniamo a una riduzione di velocità: siamo sicuri che l'altra auto sia guidata da qualcuno che ha le nostre stesse regole percettive, e che quindi ci lascerà la precedenza. Ci basiamo quindi su una condivisione di reciprocità. Se uno dei due la abbandona, ne conseguirà un incidente.

Parlando sempre con riflessioni molto personali, sono fuori dalla dimensione e dalla dinamica di reciprocità. Che cosa significa questo? Non certo che non sono come gli altri, ma mi manca la possibilità di vivere la dinamica di reciprocità legata, nel mio caso, al movimento. Non posso pretendere che gli altri capiscano la mia situazione che non è percepibile: appaio come una persona che può far tutto e invece non è così. Il movimento degli altri non è il mio e se, percorrendo un marciapiede, le persone vengono nella direzione opposta, mi sento vagamente destabilizzato e posso anche maturare un certo rancore nei confronti degli altri perché mi sembra che non vogliano capire — ma, in realtà, non possono capire — che la mia condizione è diversa dalla loro. Avrei la pretesa quasi che loro si fermassero e mi lasciassero lo spazio libero per poter procedere secondo le mie condizioni.

È una pretesa che non posso avere, sono fuori dalla dimensione e dalla dinamica della reciprocità, ma loro non lo percepiscono, non se ne accorgono, non lo immaginano neanche e si comportano come se a tutti fosse data la stessa dinamica di dimensione di reciprocità. Questo è un punto importante, lo voglio abbordare anche da un'altra ottica.

Quando si nasce, non si possiedono capacità, si è fuori dalla dinamica di reciprocità ma è previsto che ci si entri e chi circonda questo nuovo essere umano — la mamma per

esempio — si comporta in previsione di una crescita che è entrare nello spazio e nella dinamica di reciprocità: fa tutto, accudisce al figlio o alla figlia in modo tale che non senta la privazione di quella dinamica e di quello spazio ma piano piano, in una maniera del tutto naturale, lascia alla nuova creatura uno spazio di crescita che è entrare nella dinamicità reciproca, cioè acquisire quei movimenti, quell'autonomia che sono proprie della madre e che quindi permetta alla madre di non dover sempre fare quello che ha fatto il primo giorno; è stata accanto a questo suo figlio, sua figlia adattando i propri comportamenti alla crescita nella reciprocità.

Cresce l'autonomia. Ragioniamo, però: se ci fosse un deficit, una lesione cerebrale o altri problemi, altre condizioni particolari, quel bambino, quella bambina, non acquisirebbe l'autonomia quindi non entrerebbe nello spazio e nella dinamica di reciprocità. La madre ne sarebbe sconcertata; diventerebbe molto difficile per lei rapportarsi senza un'«indicazione tecnica», chiamiamola così, di qualcuno che suggerisca che cosa fare mancando la possibilità di intendersi su un terreno istintivo.

È questo che dovremmo capire meglio, ma non è facile. Ne parlo dalla parte di chi ha perso l'accesso alla dinamica e allo spazio di reciprocità e dico che occorre evitare di pretendere che gli altri capiscano quella che è la mia condizione; non la capiscono, non la capiranno e non posso avere sentimenti ostili nei loro confronti, assumere un atteggiamento di rivendicazione per una comprensione che non ci sarà; non posso farlo. Bisogna che sia io ad acquisire la comprensione della loro incomprensione, ed è più complicato — certamente — ma è questo l'elemento importante, e che mi conviene mettere a fuoco e capire bene.

Se non lo capisco, se rimango dell'idea che prima o poi gli altri capiranno, o che prima o poi mi ritorni quella che per sintesi chiamo la reciprocità, sbaglio in entrambe le situazioni. Se arriva è chiaro che non la rifiuto, ma al momento non ci sono previsioni che mi ritorni la reciprocità; devo fare in modo da accettare e vivere la condizione che ho attualmente come una sfida all'organizzarmi e nell'organizzazione, includendo la valutazione che agli altri non è dato capire la mia condizione, ed è inutile che io pretenda di essere capito.

Questa comprensione non c'è e ora con chi mi vive accanto quotidianamente è chiaro che cominciano a esserci delle intese ma sono diverse dalla comprensione perché il più delle volte questa comprensione ha la necessità di vivere l'esperienza dell'assenza di reciprocità e questa, per fortuna degli

altri, gli altri non la possono sperimentare, e non devo quindi pretenderla.

Una caratteristica della condizione che vivo è la perdita di una dinamica che sviluppa un potenziale avviato in una postura. Se scendo dall'auto, metto le gambe fuori ma non ne risulta l'automatismo di uscire e mettermi in piedi. Il movimento è terminato. Bisogna iniziarne un altro: mettersi in piedi. Ed è faticoso. Come è faticose fare una conversazione con una persona e improvvisamente avere un nuovo interlocutore, che per di più è affettuoso e richiede un'intensità di scambio che esige, da parte mia, l'apertura di una nuova fatica. Non posso pretendere che questo sia capito da chi non vive questa condizione. Devo organizzarmi tenendo conto che gli altri non capiscono, e non sono per questo colpevoli.

Chi ricostruisce la propria identità ha bisogno di essere aiutato a collocarsi al di là della sua stretta attualità di vittima o di invalido bisognoso di assistenza: questo è il compito principale; ha bisogno quindi di entrare in una storia che l'ha preceduto o preceduta e che andrà avanti. Ha bisogno di vivere la sua realtà pienamente umanizzata. Utilizzo la parola «umanizzazione» riprendendola da due righe del bel libro curato da Maria Teresa Cairo (2008, p. XII): «Finalità dell'operare educativo e didattico sono l'umanizzazione, la civilizzazione di ogni bambino, cioè in sintesi il benessere di ogni individuo alunno ed adulto».

I compiti dell'educatore, dell'educatrice, sono quelli di accogliere, accogliere e far capire che il mondo va oltre: oltre a quello che si vede, oltre a quello che si sente, oltre quindi la sfera affettiva. Ricordiamo Primo Levi (1956) nel capitolo di *Se questo è un uomo* intitolato «Il canto di Ulisse», dove si racconta un momento della vita del campo di sterminio, quando Primo Levi e Jean Samuel, un ebreo alsaziano che Primo chiamava Piccolo o Pikolo, furono incaricati di andare alle cucine per prendere i pentoloni di minestra per tutta la «baracca» dei detenuti. Il percorso fu l'occasione per una riflessione ad alta voce di Primo Levi — una vera e propria *lectio magistralis* — sul canto dantesco di Ulisse. Primo Levi utilizzò una chiave di lettura fortemente collegata alla loro situazione di detenuti in un campo della morte. I versi di Dante che esortavano a «seguir virtute e conoscenza» rifiutando di «viver come bruti» assumevano in quel frangente un valore fondamentale.

Ricordiamo ciò che tanti studiosi annotano: il campo di sterminio attivava un processo di disumanizzazione; resistevano meglio coloro che avevano un'appartenenza, politica o religiosa. Potevano sottrarsi al processo che riduceva al ruolo

di vittima e mantenevano l'appartenenza a un altrove. Il suo compagno di detenzione ascoltava come ascolta un allievo. Jean Samuel aveva un ruolo importante, perché, come ebreo alsaziano, conosceva le lingue e parlava bene francese, tedesco e iddish. Per questo, era stato individuato come aiutante del «capo baracca», e poteva usare la sua grande sensibilità intelligente per infilare la parola giusta al momento giusto, alleggerendo la sorte dei suoi compagni. Il suo ruolo era per Primo Levi quello del «piccolo» in molte situazioni di lavoro: un aiutante prezioso per tutto il gruppo, e non solo per la persona al cui servizio era posto.

Primo Levi sentiva un vincolo di forte amicizia nei confronti di Pikolo. Leggendo il libro di Jean Samuel (2007) è molto interessante capire come l'«allievo» ricordi quello che il «maestro» ricordava.

La relazione simbiotica non prevede cambiamenti mentre in questo caso la finalità dell'insegnamento di Primo Levi era proprio il cambiamento. Questo secondo aspetto fa riflettere: forse ciascun insegnante fa due operazioni: sceglie un soggetto e lo «elegge» suo allievo e, nel fare questo, lo connota con tratti nuovi. Forse lo idealizza, ma non lo falsifica e le piccole modifiche del ritratto vero non sembrano affatto significative. Però quei pochi punti, che non falsificano ma connotano, permettono di personalizzare. Forse anche i contadini analfabeti del nord-est brasiliano sono stati idealizzati — non falsificati — da Paulo Freire; e forse proprio questo ha permesso la loro alfabetizzazione e la loro coscientizzazione.

C'è dunque da domandarsi se alla base di un successo didattico non ci sia una rielaborazione cognitiva e affettiva.

La mia recente esperienza ospedaliera mi permette di esprimere la gratitudine più autentica nei confronti di un gruppo di infermieri e di infermiere e, naturalmente, anche il Primario. In lui vedo proprio quel maestro attento che non ha la presunzione di pensare che la sua presenza sostituisca e compensi la perdita — che non c'è stata per fortuna — di quegli autentici depositi culturali che sono le nostre campagne, che hanno dato a infermiere e infermieri in cui ho incontrato una capacità di aiuto così importante. Il Primario in quel caso è un po' come un maestro; la sua classe — i suoi bambini — sono infermiere e infermieri. Egli ha avuto il buon senso di non mettersi come se fosse possibile sostituire con quello che lui da — la formazione formalizzata — il deposito culturale, che è una cosa straordinaria, importante. Dovremo preoccuparci di non esaurirlo, di salvaguardarlo. Anche la nostra formazione universitaria non deve avere la presunzione di poter fare

Introduzione

Con «Il domino dei mediatori» proponiamo una collana di libri facili da utilizzare, nati dalle pratiche, rielaborati in un «bagno concettuale», e capaci di tornare alle pratiche — e agli operatori che le vivono e le propongono — con la capacità di integrarsi a progetti. Il contenuto della collana riguarda i «mediatori» e il titolo della collana stessa dovrebbe suggerirne una logica: il «domino» dei mediatori.

Cerchiamo innanzitutto di chiarire la logica del domino. Essa si basa:

– sulle possibilità combinatorie
– sull'individuazione «creativa» delle combinazioni (domino colore, ma anche domino numeri, domino figure, ecc.)
– sul valore dei collegamenti
– sulla necessità di non lasciare un pezzo di domino senza collegamenti
– sulla possibilità di «attaccare» un nuovo pezzo o pedina da qualsiasi parte.

Le regole del domino

> Il domino è composto di 28 pedine rettangolari e può essere giocato da 2 a 4 giocatori.
> Ogni pedina è divisa in due quadrati, ognuno dei quali rappresenta la faccia di un dado, di solito con punti neri su fondo bianco o viceversa. I punti vanno da 1 a 6, ma c'è anche lo zero che è un quadrato vuoto. Lo scopo del gioco è quello di riuscire a mettere sul tavolo prima degli altri tutte le pedine che ogni giocatore possiede. Quello che rimane per primo senza pedine, vince! (www.bibliomondo.it)

Prima di iniziare il gioco, si mettono le 28 pedine al centro del tavolo con le facce numerate girate verso il basso per

nascondere i punti. Ciascun giocatore prende 7 pedine, scegliendole a caso, le mette davanti a sé in modo che gli altri giocatori non vedano le facce numerate. Le pedine rimanenti si tengono da parte, coperte, e costituiscono il «pozzo».

Si decide liberamente chi è il primo a iniziare il gioco. Questo sceglie una pedina e la mette al centro del tavolo scoperta. Il secondo ne mette vicina un'altra che abbia in uno dei due quadrati gli stessi punti di una faccia di quella che è già sul tavolo. Se la pedina giocata dal primo giocatore ha la combinazione 5-2, per esempio, il secondo giocatore potrà aggiungere o una pedina con il numero 5 (dalla parte del 5), oppure una pedina con il 2 (vicino al 2).

Si procede così fino a quando uno dei giocatori non ha nessuna pedina e allora prova a pescarne una dal «pozzo»: se è fortunato pesca una pedina da accostare a quelle già sul tavolo, altrimenti aspetta nuovamente il suo turno. La forma del disegno che le pedine tracciano sul tavolo è libera. Se si gioca in 4 il «pozzo» non esiste e comincia il gioco chi possiede il 5 doppio.

La partita finisce, e quindi ha un vincitore, quando uno dei giocatori si libera dell'ultima pedina.

Si sommano allora i valori delle pedine rimaste non giocate e il totale dei punti viene attribuito al vincitore. La partita finisce anche quando tutti i giocatori «passano», ma in questo caso non ci sono vincitori e ogni giocatore segna a suo addebito il totale dei punti delle pedine che gli sono rimaste.

Se si vuole, si può costruirsi un domino da soli, usando vari supporti: legno, creta, pasta di sale, polistirolo, cartone o qualunque altro materiale che si può tagliare o modellare creando 28 pedine rettangolari tutte uguali, in cui il lato corto è la metà di quello lungo. È poi sufficiente disegnare una riga in mezzo al rettangolo, tagliandolo quindi in due quadrati uguali, e colorare i punti su ogni pedina.

Cosa intendiamo per mediatori

Per rappresentare la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso di acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva. L'importante è

costruire collegamenti e andare avanti. 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…

Ecco una lista sintetica e schematica di quelle che sono le caratteristiche dei mediatori:

1. Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita.
2. Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità.
3. Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto.
4. Un mediatore deve essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfettibile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore.
5. Un mediatore deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

Queste caratteristiche non hanno ordine di importanza: interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità. Il più delle volte, il buon funzionamento di un mediatore può essere vissuto, e solo a posteriori vi può essere, non sempre necessaria, una riflessione che chiarisce le caratteristiche di questo schema, la cui utilità non è da interpretarsi secondo la logica delle «istruzioni per l'uso». Piuttosto, è uno schema che andrebbe metabolizzato, e quindi fatto proprio in maniera del tutto originale.

Strutturazione dei libri/domino

Ogni volume sarà composto come una tessera di domino, ovvero con la possibilità di essere letto nei due versi. Il lettore

potrà cominciare da una parte, oppure ruotarlo e trovare un nuovo inizio dall'altra. Le due sezioni che compongono i volumi si distinguono perché la prima è più operativa, mentre l'altra (quella che inizia dalla «fine» del libro) ha un contenuto più riflessivo, che può essere formato da schede di libri, bibliografie ragionate, articoli e pezzi antologici, ecc.

La collana sarà composta da 28 volumi, lo stesso numero delle pedine del gioco del domino. Come collegare i diversi «pezzi del domino», i vari libri, che vanno dal sostegno individuale al sostegno diffuso, è lasciato a ciascuno dei giocatori, dei lettori, educatrici o educatori.

Capitolo 1

Mediatori efficaci

Il cinema è l'arte del piccolo dettaglio che non colpisce.
François Truffaut

Inserimento, integrazione, inclusione

Inserimento indica una presenza fisica ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica. Pur non rappresentando un traguardo avanzato, non è certamente un fatto trascurabile, anche per le nuove conoscenze che permette di raggiungere. Il fatto di poter interagire con soggetti non esclusi, permette di conoscere in modo nuovo soggetti che in passato erano individuati unicamente attraverso il parametro della disabilità. L'inserimento apre una dinamica che non si ferma e che avvia processi di *integrazione*. Che riguarda un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale.

Il terzo termine — *inclusione* — è bello e impegnativo. Mi sembra utile partire da una distinzione operata da un maestro del pensiero giuridico quale è Gustavo Zagrebelsky che distingue due logiche: quella dei valori, che tende all'assoluto e all'imposizione, e quella dei principi, che opera orientando e non imponendo, per convinzioni diffuse e non imposte. Inscriviamo l'inclusione nella logica dei principi e non in quella dei valori. Tra i principi posso ricordare quello indicato da Hans Jonas, che dà il titolo al suo libro: *Il principio Respon-*

sabilità (2002). Questo principio si basa su una prospettiva sistemica che permette di connettere punti fra loro lontani: la decisione, facilitata dalle tecnologie, e agita qui e ora, può avere ricadute lontane nel tempo e nello spazio, ed esige dunque un'assunzione di responsabilità capace di collocarsi in un tempo e in uno spazio ampi.

L'inclusione permette di ampliare la storia, collocando un tema — la singola disabilità — su uno sfondo che può comprendere gli omicidi sistematici del governo nazista per disfarsi delle «vite inutili».

I processi di disumanizzazione e quelli di umanizzazione sono connessi in una vasta prospettiva ecosistemica.

Ho partecipato all'inaugurazione della nuova collocazione della biblioteca e del centro di documentazione sulle diversità e marginalità, a Majolati Spontini, in provincia di Ancona. La nuova sede è collocata in una antica e splendidamente restaurata fornace di mattoni. Ogni modernità in un edificio carico di storia e riordinato con gusto e disponibilità straordinari. E da dove erano venute tante risorse? Dai rifiuti. Il Comune di Majolati Spontini aveva avuto una storia di saggezza amministrativa. Con vista lunga da ottimi amministratori. Aveva investito in una discarica che produce ricchezza a sua volta investibile in cultura e diversità/marginalità (inclusione).

Questa prospettiva può collegarsi all'«effetto farfalla», che ha come padre lo scienziato Edward Lorenz, che è anche considerato il padre della teoria del caos. Tale teoria è nata per spiegare le situazioni complesse, in cui un evento lontano può avere conseguenze ancor più lontane. Lorenz, che è morto novantenne a Cambridge il 16 aprile 2006, era uno scienziato e aveva diretto il Dipartimento di Meteorologia presso il mitico MIT (Massachusetts Institute of Technology). La dizione «teoria del caos» sembra adatta per capire come l'inclusione possa suscitare ansie e si può collegare al principio responsabilità di Hans Jonas.

Jonas avverte che le tecnologie permettono di operare con minimo sforzo, provocando conseguenze di ampia portata che però si verificano lontane nel tempo e nello spazio. Secondo Jonas, quindi, deve cambiare l'assunzione di responsabilità. E, aggiungiamo noi — collegandoci al poetico effetto farfalla, o alla meno poetica teoria del caos — la responsabilità non può limitarsi al dato prevedibile, ma deve comprendere anche numerose situazioni impreviste.

Abbiamo l'impressione che la prima fase della nostra recente storia — quella che abbiamo chiamato integrazione — sia stata vera e propria inclusione. L'orizzonte era ampio

e non comprendeva unicamente gli addetti ai lavori. In questo modo, poteva accadere che si collegassero campi tematici e culturali, attraverso veri e propri «mediatori» appropriati. Facciamo un esempio.

Bianca Guidetti Serra, avvocato, torinese, è stata avanguardia dell'integrazione. Attraverso lei si esplicitava un collegamento implicito: quello con la resistenza alla disumanizzazione dei campi di sterminio nazisti. Bianca Guidetti Serra era molto amica di Primo Levi. Inevitabilmente, la sua azione portava impronte e sentimenti che contaminavano un ambiente — quello che si contrapponeva agli istituti chiusi in nome dell'integrazione — molto predisposto a quella contaminazione. L'integrazione, che era inclusione senza saperlo, si viveva in una continuità che dava senso e profondità, ed era chiaro che la liberazione dall'esclusione riguardava tutti: previsti e imprevisti. Riguardava un sistema sociale che doveva garantire a tutte e a tutti, quelli che c'erano e quelli che ci sarebbero stati, l'offerta di servizi educativi e sociali aperti.

Naturalmente, questa opinione è discutibile e contestabile, perché le situazioni complesse sono proprie delle storie economiche e sociali, e il benessere di una parte del mondo è in qualche modo connessa all'impoverimento di un'altra parte. Dipende dunque dalla «lettura». Per noi è importante richiamare il concetto di «intenzionalità», che può fornire un ruolo decisivo al compito di dar senso nella «lettura» degli eventi (Bertolini, 1996), e lo proponiamo in termini che chiamiamo mediatori e suggeriamo la logica del domino. In questa logica, lo stesso imprevisto può assumere il gusto della sfida positiva.

La prospettiva inclusiva si collega implicitamente a una doppia immagine che sinteticamente chiamiamo «farfalla-caos». Ciò significa che chi si avvia nella prospettiva inclusiva può percepirsi in cammino verso la farfalla o verso il caos: un po' farfalla e un po' caos. E questo spiega, in parte, perché i singoli che si impegnano in questa direzione non si sentano in compagnia, non sentano una medesima appartenenza e appaiano a volte in contrasto fra loro.

Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia, che permette di collegare «spazzatura» e disabilità. Nella prospettiva inclusiva si trova il collegamento fra disabilità e legalità, ma anche quello fra qualità della vita per tutti (buone prassi, che non sono le migliori ma quelle applicabili per tutti!). E si trova il collegamento fra le violenze delle contrapposizioni etniche e i diritti delle persone con bisogni speciali o disabilità, ma senza forzare il quadro restringendolo o accostando di

legge del gruppo-classe è «non nuocere agli altri». Per un educatore, inventare dei «dispositivi» è praticare l'anticipazione ragionata. Questa espressione può essere collegata all'esplorazione ipotetica (Reda, 1982).

André Paré (1977) aveva suggerito un utilizzo di mediatori efficaci come «agenti di avviamento» di un percorso esplorativo-cognitivo. È un esempio interessante aveva avuto come protagonisti gli specchietti che i bambini utilizzavano per abbagliarsi e distrarre durante i lavori della classe. L'insegnante aveva aperto questa pista utilizzando prima un brainstorming, e ne era derivato un progetto che, realizzato, può essere così riassunto:

Riorganizzazione: riabilitazione e rieducazione

Ha fatto storia, nel campo della riabilitazione, la vicenda di Sabadel, disegnatore conosciuto in Francia che nel 1977, a 38 anni, per un tuffo sbagliato, è diventato afasico ed emiplegico.

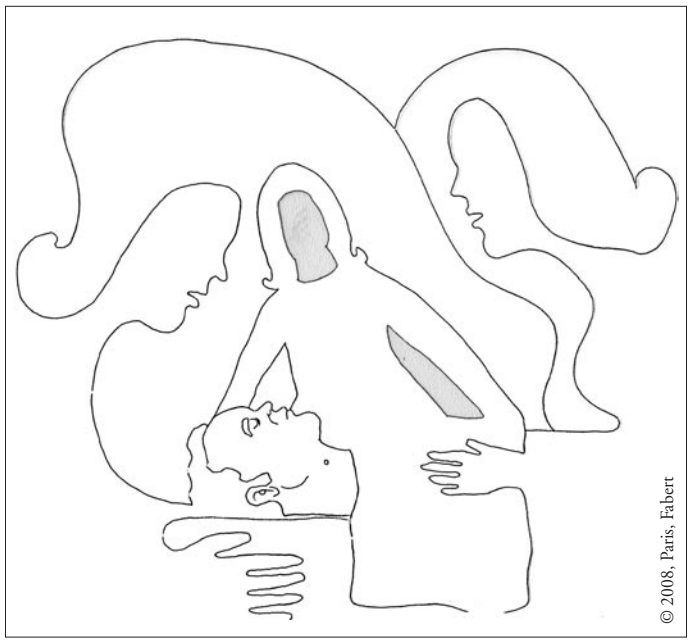
Ricoverato a Parigi, dopo un tentativo di rieducazione «normale» secondo le regole canoniche, viene incoraggiato a disegnare con la mano sinistra, a leggere i giornali, ad ascoltare la radio, per poter commentare i suoi disegni. Invece di rieducare la parola, viene incoraggiato a disegnare. Vi è uno scarto fra espressione orale ed espressione grafica, che è maggiormente personalizzata. I riabilitatori scelgono e prediligono quest'ultima.

L'interesse di questa vicenda è nel fatto che, invece di seguire una strada riabilitativa costruita a priori secondo presupposti scientifici generali, viene scelta una pista personalizzata, privilegiando gli strumenti mediatori inscritti nella storia di Sabadel.

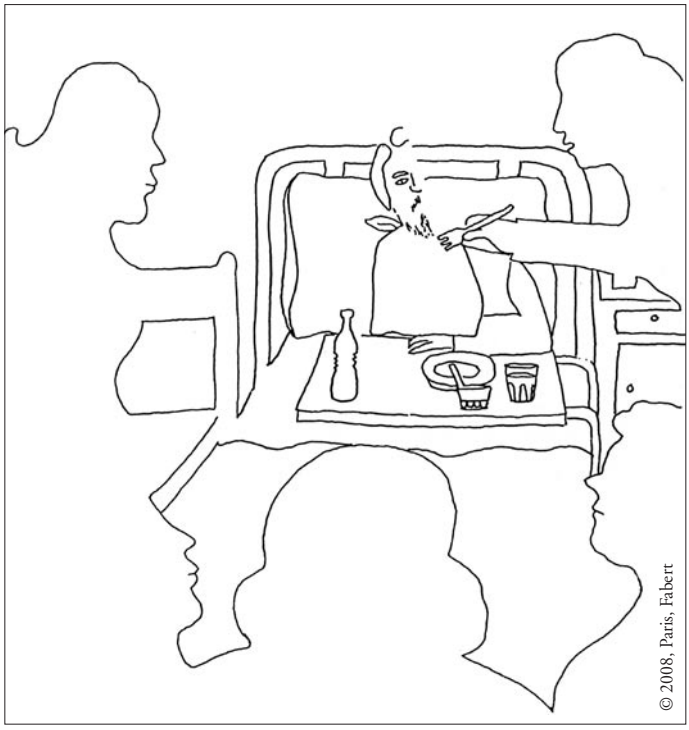
Questa strada ha notevole successo: Sabadel piano piano comincia a sapersi rappresentare e a saper rappresentare la realtà. Realizza un testo con didascalie, *Une plume à mon cerveau: Histoire d'une aphasie* (2008) che commentano una storia disegnata di un uomo che non sa più parlare.

I disegni sono molto belli, e l'autore si rappresenta nella sua vicenda ospedaliera, con un disegno di figura umana priva di alcune parti: una testa parzialmente assente, l'assenza di una gamba, un braccio enorme e faticoso da muovere… Vi sono gli aiuti delle infermiere, dei medici. Aiuti necessari e nello stesso tempo umilianti, come l'igiene intima sotto lo sguardo dei presenti.

Riportiamo alcune illustrazioni tratte dal volume edito da Fabert.

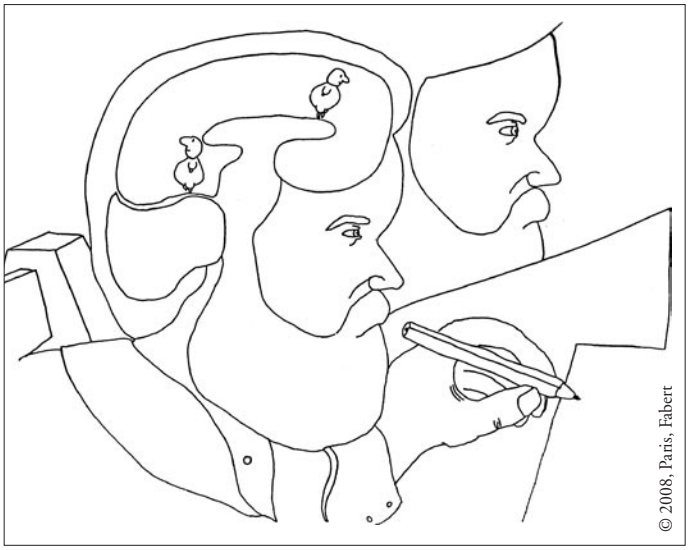


I disegni raccontano un'evoluzione: la parte vuota della testa si riempie di piccole figure, parte litigiose e parte pacifiche, parte armate e parte in abito operaio.



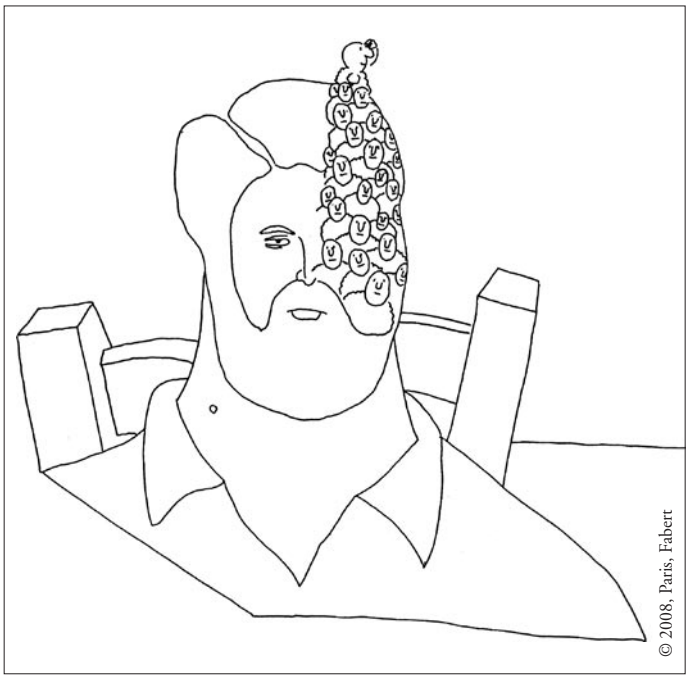
Gli omini invadono il foglio, uscendo dalla testa. Ma la testa, lentamente, riprende la sua completezza.

Il disegno è una linea sinuosa, nitida e continua. La storia personale sembra incrociare temi civili di tanti, soprattutto la

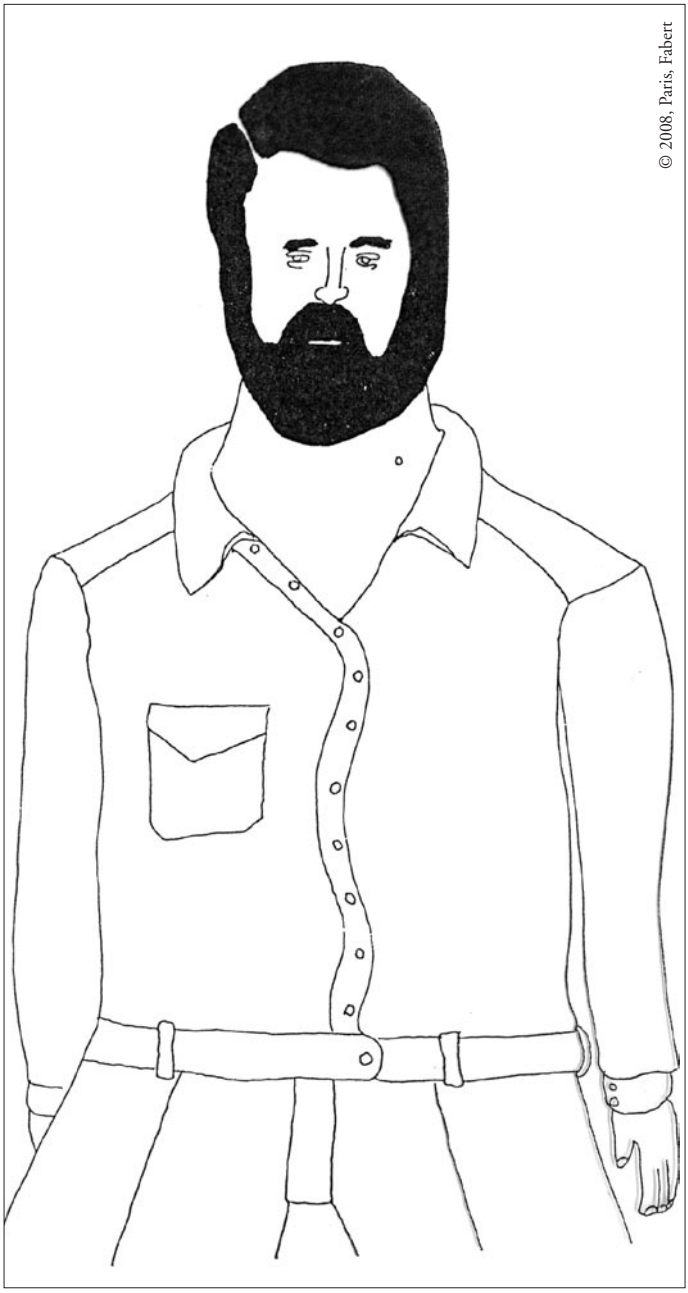


tortura nel mondo. È la vera e propria resurrezione di Sabadel, che ha ripreso la propria identità.

Nella vicenda di Sabadel, è importante il mediatore materiale quanto quello umano.



Se il riabilitatore non avesse lasciato spazio al mediatore materiale efficace, non vi sarebbe stata questa storia. Non parleremmo qui di Sabadel.



Capitolo 3

Crescere: resilienza, educazione attiva, organizzazione, libertà

Crescere: dall'eterno bambino a un bambino storico, transitorio, resiliente

> La psicologia infantile deve modificare radicalmente il suo indirizzo metodologico fondamentale.
> Come è noto, Goethe nella chiusura del *Faust* ha celebrato attraverso la voce del coro l'eterno femminino che ci porta in alto. […] La psicologia infantile e contemporanea [è] desiderosa di scoprire l'eterno infantile. Ma il compito della psicologia sta nello scoprire non l'eterno infantile ma lo storico infantile o, per riprendere le parole di Goethe, il transitorio infantile. La pietra che hanno disprezzato i costruttori, deve essere considerata la più importante. (Vygotskij, 1990, p. 83)

Vygotskij scriveva queste parole, che noi abbiamo letto in una traduzione del 1990, negli anni prima di morire, ovvero prima del 1934, e il libro uscì nel 1937. Siamo sempre sorpresi quando accostiamo le sue parole alle date in cui le pensò e le scrisse, perché sembrano non solo attuali, ma tali da aprire prospettive a noi, che viviamo nel Ventunesimo secolo.

Probabilmente, questa lettura — che, negli anni attorno al 1930, indica un compito che sembra nuovo nel primo decennio del 2000 — è sorprendente per due ragioni.

La prima riguarda la storia delle scienze nel secolo scorso. Dopo un avvio all'insegna della fiducia positivistica del progresso, le scienze hanno avuto terribili disavventure, compromettendosi con le vicende più atroci dell'umanità. Pensiamo al nazismo, a come le scienze abbiano sofferto le persecuzioni, ma anche offerto alle stesse un apporto trionfalistico. Proprio nel nazismo, l'eterno infantile ha avuto le celebrazioni più enfatiche e false, esaltando un'infanzia pura, e uccidendo, macellando, le infanzie impure.

La seconda ragione è legata al fatto che il compito è anche esistenziale, e non solo storico. Dicendo esistenziale vorremmo indicarlo come compito che ogni generazione deve affrontare come nuovo, e cioè nuovamente. Lo conosciamo meglio, nel senso che è più evidente, quando nasce un bambino o una bambina con disabilità. L'attesa era di un figlio o una figlia «normale». Quella «normalità», a ben pensare, era inscritta proprio nell'eterno infantile. I genitori devono fare conoscenza con una creatura che ha una sua caratteristica inattesa, originale. È un bambino storico. E se questo è più evidente e intenso per chi ha una disabilità, è però un elemento che caratterizza ogni nascita e ogni crescita.

Ma quel bambino storico è oggi più difficile da riconoscere e accettare. E le ragioni di queste difficoltà sono nello stesso tempo chiare e complicate. È chiaro che viviamo il trionfo del consumismo, della forza del capitale e dell'individualismo di massa. In una parte del mondo, l'infanzia deve «avere la garanzia», deve essere assimilata a prodotti che abbiano caratteristiche di qualità, gradimento, ed anche consumo (perché non dirlo?) relative al singolo individuo «fruitore». Si delinea un genitore «fruitore» di un «prodotto infanzia garantito». È un'espressione che non suona bene, e che molti rifiuterebbero. Ma, pur rifiutandola, molti la vivono nei fatti. Proprio per questo, le parole di Vygotskij indicano un impegno importante, sia eticamente che socialmente.

Il XXII Congresso Nazionale della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA) che si è tenuto a Napoli dal 7 al 10 dicembre 2005, ha sottolineato l'eccesso di somministrazione di antidepressivi per soggetti sotto i 18 anni. Anche per bambini molto piccoli il farmaco diventa un'abitudine: il consumo di farmaci antidepressivi è passato dal 2000 al 2002 dallo 0,47 al 2,8 per mille.

Questo è accaduto in Italia. In altri Paesi dell'area culturale a cui l'Italia appartiene, questo fenomeno si è verificato in percentuali anche maggiori e se dobbiamo ritenere — come spesso è accaduto — che le nostre linee di tendenza derivano

in buona parte dagli Stati Uniti, dobbiamo preoccuparci temendo che la crescita incrementati nei prossimi anni. Negli Stati Uniti si è raggiunta la bella cifra di 29 milioni di prescrizioni anche a minori di 18 anni e tra questi addirittura a bambini dai 2 ai 4 anni di età. Tali prescrizioni sono di regolare somministrazione del farmaco, che diviene un'abitudine quotidiana, e non fanno riferimento ad una prescrizione eccezionale.

In Francia si è passati da 53.488 rimborsi per l'assunzione di psicofarmaci a minori nel 2000 a 107.095 nel 2002 e a 171.276, sempre per psicofarmaci, nel 2004, con un ritmo incrementale molto, molto alto. La Francia ha fatto i conti: in totale il calcolo è che fra i 7.500 e i 9.000 bambini assumono degli psicofarmaci nel 2005 mentre 5 anni prima erano 2.500.

È la medicalizzazione crescente che rischia la banalizzazione del farmaco. Accanto a questo vi è la banalizzazione della diagnosi che permette di somministrare il farmaco e in particolare della diagnosi di iperattività. Anche bambini molto piccoli vengono «invitati» a chetarsi attraverso il farmaco. Naturalmente dicendo «invitati» usiamo un termine che è tutt'altro che un invito: diventa un'imposizione chimica.

Il Congresso Nazionale della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza aveva come tema «La terapia farmacologica in Neuropsichiatria dell'età evolutiva nel contesto dell'approccio integrato», ed è stato molto utile ascoltare dai neuropsichiatri associati — quindi dalla loro società — la raccomandazione di stare ben lontani da un utilizzo del farmaco per togliere quello che potrebbe essere interpretato come un disturbo per gli altri: un bambino, una bambina, che disturba può avere la somministrazione dei farmaci per togliere il disturbo. Questo è un elemento gravemente lesivo della funzione della neuropsichiatria e molto più dei bambini che vengono trattati in questa maniera. Non si può pensare che il disturbo degli adulti dia luogo a una somministrazione di farmaci. Capiamo che quel genitore «fruitore» di un «prodotto infanzia garantito» è collegato a questa linea di tendenza così pericolosa.

Ma quello su cui noi vorremmo — dal punto di vista degli educatori che siamo — riflettere e ragionare è la possibile congiuntura rischiosa fra banalizzazione del farmaco e disimpegno nei progetti educativi.

Sottolineiamo quelle parole *storico* e anche *transitorio,* legate a *infantile.* Sono parole che vanno nel senso opposto a quello dell'individualismo di massa e del consumismo. Apro-

Capitolo 6

Il progetto dell'Unità di ricerca dell'Università di Bologna

Presentazione del progetto

Il progetto integrato di ricerca sul potenziamento delle mediazioni e mediatori per favorire gli apprendimenti, l'accesso agli strumenti della didattica e l'integrazione nella vita universitaria degli studenti con disabilità dell'Università di Bologna (Dipartimento di scienze dell'educazione, Facoltà di scienza della formazione e Facoltà di Psicologia di Cesena) si colloca nell'ambito di un approccio che vuole offrire agli studenti con disabilità l'accesso agli strumenti che possono favorire dei percorsi di orientamento, apprendimento e organizzazione della propria vita nella comunità universitaria per strutturare al meglio possibile il proprio piano di studio e il proprio curriculo.

La proposta di accompagnare gli studenti nelle diverse fasi (orientamento, accoglienza, studi, apprendimenti, vita di Ateneo, rapporti con gli uffici amministrativi, mobilità negli spazi fisici dell'università) parte dall'idea di supportare i processi potenziali di sviluppo delle abilità e autonomie attraverso l'uso di mezzi tecnologici e informatici; tenendo conto che l'uso di mediatori informatici va visto come possibilità d'attivazione di un processo evolutivo sul piano delle autonomie.

Si tratta quindi di lavorare in termini di ricerca su quali possano essere le modalità che favoriscono lo studente con disabilità a una gestione autonoma delle informazioni e delle interazioni significative nello spazio universitario tramite una comunicazione multimediale.

Si tratta poi di capire come l'uso integrato di tecnologie dell'informazione e della comunicazione possa facilitare il potenziamento dell'autoregolazione nella pianificazione delle attività di apprendimento e di ricerca degli studenti con disabilità ma anche la possibilità di monitorare il proprio percorso di studio e di trovare le soluzioni adeguate alle difficoltà incontrate.

Inoltre il progetto si propone di attivare delle forme di ricerca-azione partecipate degli studenti con disabilità e non attivando forme di tutoring tra pari, permettendo in questo modo agli studenti con disabilità di essere i recercatori-attori del proprio percorso ma anche di creare le condizioni per l'incontro e la cooperazione con gli altri studenti.

Il progetto si propone dunque di potenziare, sviluppare e ampliare ulteriormente nel senso della ricerca le attività svolte dal Servizio Disabili dell'Alma Mater Studiorum dell'Università degli Studi di Bologna.

Queste attività si articolano su tre linee d'azione e d'intervento interconnesse:

1. Il progetto «Ausili poveri», che mira a individuare delle buone prassi e dei mediatori materiali e tecnologici in grado di favorire la partecipazione attiva degli studenti con disabilità. Punto qualificante di questo progetto è quello di strutturare, sulla base dell'esperienza, con gli studenti dei «protocolli di percorso» (l'approccio del progetto di vita-partecipato). Si tratta anche di capire quali «ausili di adattamento» esistono e vengono usati dagli studenti.
2. Il progetto «Sinapsi» che prevede al suo interno la raccolta mediata delle storie di vita degli studenti con disabilità per individuare quali sono i percorsi di resilienza che possono servire ad altri studenti.
3. Progetto «Laboratorio Accessibilità» che si propone di offrire e creare degli strumenti per una didattica accessibile ai disabili con la sperimentazione di nuove tecnologie (come le tecniche di riconoscimento vocale). L'intento è di sperimentare con gli studenti con disabilità varie forme di supporto sulle tesi e il percorso di studi ma anche quello di elaborare delle procedure tecniche che possono potenziare la zona di sviluppo prossimale dello studente

con disabilità sia negli apprendimenti che nel lavoro di ricerca.

Il progetto è indirizzato a: studenti con disabilità (studi superiori e formazione para-universitaria) e studenti con disabilità universitari.

Gli obiettivi del progetto sono:

– rilevare le diverse strategie di mediazione e d'uso di «ausili di adattamento» usati dagli studenti con disabilità per gestire il proprio percorso di studio all'Università;
– sperimentare mediazioni e mediatori tecnologici che possono favorire l'accesso degli studenti con disabilità alla rete e promuovere la loro partecipazione come soggetti attivi del proprio percorso;
– elaborare in termini di conoscenze e saperi l'esperienza degli studenti con disabilità per aiutare altri studenti nel proprio percorso universitario;
– promuovere dei percorsi di ricerca-azione partecipata sperimentando forme di tutoring e cooperazione attiva tra studenti con disabilità e non per individuare le strategie pratiche per un adattamento creativo e una riorganizzazione nella vita universitaria per l'insieme degli studenti con disabilità
– sperimentare nuove tecnologie e modalità interattive della rete informatica per facilitare l'accesso alla didattica e supportare i lavori di tesi e di ricerca.

Progetto «Ausili poveri»

Negli ultimi anni il Servizio Disabili dell'Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna ha constatato, in consonanza con Servizi della salute e della riabilitazione, l'incremento del numero di soggetti con disabilità in conseguenza di eventi traumatici o morbosi. Tale incremento comprende la popolazione studentesca dell'Ateneo. La condizione di chi diventa disabile è molto diversa da chi è nato con disabilità. I processi di adattamento sono condizionati, in molti casi, dalla convinzione di poter riprendere pienamente la vita di prima, e di poter «guarire» dai danni provocati dal trauma o dalla morbosità. Questo significa ritardo nella condivisione da parte del soggetto di una riorganizzazione della quotidianità. Ma significa anche sviluppare un processo che intrecci efficacemente elementi di ripresa delle abitudini precedenti (ad esempio: di vita di studio), e prove di adattamenti mediante ausili o mediatori materiali.

Strutturazione

La strutturazione di un progetto di vita da parte del soggetto con disabilità a cui ci riferiamo, nel periodo in cui è studente universitario e quindi seguito dal Servizio, deve avere la caratteristica della partecipazione attiva. Questo significa che non può accettare la passività del soggetto, ma deve stimolare l'assunzione di una responsabilità alle scelte che riorganizzano il percorso dell'esistenza.

Il progetto di vita non può però vivere nell'illusione di un ritorno a una «normalità impropria», ovvero quella che si basa sull'idea che possa intervenire una sorta di miracolo che riabiliti le funzioni perdute, e che vi sia, da qualche parte nel mondo, una tecnica capace di restituire ciò che il soggetto ha perduto.Vorremmo proporre una propria normale normalità, cioè realistica, che accoglie i limiti ma si attiva per riorganizzare e compensare le funzioni eventualmente perdute. Per fare questo, occorre implicare ciascun soggetto in realizzazioni possibili, cercando le connessioni pertinenti con le scelte di studi e di realizzazione professionale del soggetto, e nello stesso tempo «ri-orientandole» in relazione con la realtà.

Obiettivi

Gli obiettivi che il progetto intende raggiungere sono:

– la realizzazione di una informazione accessibile che fornisca esempi di ausili per l'adattamento, collegando le offerte sofisticate e avanzate tecnologicamente con le tecnologie povere, come quelle raccolte e redatte da David Werner (*Disabled Village Children*);
– la messa a punto, in accordo con i servizi riabilitativi dei contesti di vita dei soggetti, di una metodologia dialogica che attui il passaggio dalla prescrizione dell'ausilio alla scelta attiva e all'adattamento altrettanto attivo;
– la costruzione di un protocollo di percorso verso la realizzazione e la verifica partecipata del progetto di vita, e la sua diffusione fra le figure professionali e le reti sociali che possono essere coinvolte nei singoli progetti di vita.

Progetto «Sinapsi»

Il progetto «Sinapsi» intende sviluppare una dinamica di scambio che metta a punto quella che, in termini cari al linguaggio delle commissioni europee, si chiama «buona