

Un mistero da svelare: il mio amico ha 4 ruote!

Annalisa Nunzi*

scuola
e
ricerca

Abstract

Un mistero da svelare: il mio amico ha 4 ruote! è il titolo di un percorso didattico di scoperta e di conoscenza della realtà della disabilità vista come «enigma da svelare» per la «particolarità dei suoi talenti».

Il paradigma teorico dell'Ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner ha guidato il team delle insegnanti nella caratterizzazione dei tre capisaldi dell'iter formativo: sapere, conoscere e problematizzare il concetto di divers-abilità, saper fare, costruire con l'alunno disabile dinamiche di interazione e di dialogo corporeo, saper essere ricercatore alla scoperta del mondo nuovo che si nasconde al di là di ogni persona.

Ecologia dello sviluppo umano: conoscere per comprendere in una relazione interdipendente

La nostra riflessione critica nell'ambito di questo progetto di ricerca-azione è stata sollecitata dalla presenza di forti bisogni educativi, quelli che possono essere identificati come la necessità di essere condotti fuori da una certa condizione, mai stabile e definitiva, verso l'acquisizione di un modus

operandi maggiormente complesso e funzionale all'adattamento all'ambiente circostante l'alunno. Questo garantirebbe un approccio più efficace all'intreccio di interrelazioni che caratterizzano il sistema classe, comprensivo dei costrutti/variabili fortemente problematici della diversità e della divers-abilità.

L'autore che abbiamo scelto quale paradigma teorico, in grado di intuire, analizzare e definire il collegamento fra i simboli e le relazioni dell'ambiente con il mondo, altrettanto complesso e sfuggente, della persona nella totalità delle sue sfumature, è Urie Bronfenbrenner nel suo testo *Ecologia dello sviluppo*

* Insegnante specializzata, Direzione Didattica di Montegiorgio (AP).

umano. Abbiamo fondato il nostro percorso su due concezioni importanti dell'autore:

1. *Il concetto di sviluppo.* Lo sviluppo è definito in questo contesto come «una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente» (Bronfenbrenner, 1986, p. 31). Questo ci aiutava ad affermare che lo sviluppo del bambino è il prodotto dell'interazione tra il suo organismo biologicamente determinato in crescita e il suo ambiente, in un'interdipendenza biunivocamente orientata.
2. *Il concetto di microsistema.* Il microsistema rappresenta uno schema di attività, ruoli e relazioni di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete. Bronfenbrenner considera i microsistemi proprio come la prima struttura socio-cognitiva e culturale responsabile dell'evoluzione della persona. In questo caso la classe può essere considerata come il nostro microsistema, nel quale e del quale si ha già un'esperienza non ancora criticamente produttrice di un'effettiva consapevolezza di attività, ruoli e relazioni in essa presenti.

È importante la nozione dell'aver esperienza, a sottolineare che le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente non sono solo le proprietà obiettive di quest'ultimo ma anche e soprattutto il modo in cui tali proprietà sono percepite dalle persone che ne fanno parte.

La nozione di microsistema e la dimensione fenomenologica che pervade la teoria di Bronfenbrenner hanno avuto una grande rilevanza per quanto concerne il nostro percorso psico-pedagogico, in quanto ci siamo posti l'obiettivo di agire sistemicamente sulla relazione che si instaura tra i ruoli che ognuno esercita nel contesto classe (insegnante di classe, insegnante specializzata, alunni,

alunno diversamente abile, genitori), sulle attività che in essa si espletano (attività scolastiche/extrascolastiche, didattiche, ludiche, ludiformi), sulle relazioni interpersonali che campeggiano nel contesto in questione (insegnanti-insegnanti, insegnanti-alunni, alunni-alunni, insegnanti-genitori, genitori-alunni) e sulla consapevolezza delle dinamiche di interdipendenza tra questi elementi da parte degli attori coinvolti nel percorso.

Nel corso della propria vita, la persona subisce delle modificazioni che hanno riflessi profondi sulla sua identità. Si tratta di quelle che Bronfenbrenner definisce *transizioni ecologiche*, intese come il cambiamento della posizione dell'individuo nell'ambiente ecologico, in seguito a un mutamento di ruolo o di situazione ambientale o di entrambe, che comporta uno squilibrio nella relazione persona-contesto, tale da richiedere la riorganizzazione e la ristrutturazione delle dimensioni affettive, cognitive e volitive, l'apprendimento cioè di nuove metodiche di adattamento.

Il fatto di entrare in relazione con un «alunno speciale», imbattersi con il costruito della diversità, interiorizzarlo per renderlo una modalità di approccio all'altro e un'euristica adattiva implica la necessità di modificare e arricchire completamente il proprio equipaggiamento cognitivo-emotivo e la propria «deontologia professionale», espressione che uso per connotare metaforicamente l'insieme delle attività e delle relazioni esibite quotidianamente.

Il nostro metodo si è focalizzato su:

- *Azioni.* Bronfenbrenner distingue l'agire umano in attività molar e comportamenti molecolari. Le prime consistono in comportamenti in atto che possiedono dei propri momenti e sono percepiti come dotati di significato o intenzione da quanti partecipano alla situazione ambientale. Si tratta di attività che durano nel tempo, per effetto di una tensione che è alimentata

dall'esistenza di un'intenzione, ovvero dalla volontà di fare qualcosa, di raggiungere uno scopo, dalla consapevolezza cioè che quello che si sta facendo ha un senso, un significato che fa apparire l'azione «degnata di essere realizzata».

Aiutare gli alunni ad acquisire un *modus vivendi* specifico non solo della situazione classe ma anche e soprattutto del nodo problematico della diversità significava, a nostro avviso, creare dei momenti informativo-ludici, attraverso un percorso psico-socio-affettivo che mirasse a un coinvolgimento olistico della persona; in questo modo ritenevamo di poter attivare tutte le dimensioni della complessa trama dell'identità di quei bambini e offrire loro la possibilità di riconoscersi nell'ambiente in cui erano inseriti, comprendere e relativizzare il loro essere in quel luogo, arrivare a una chiara consapevolezza della propria originalità bio-psico-sociale, ravvisarla nei compagni e, quindi, costruire un *modus operandi* significativo, autonomo, molar e frutto di un'evoluzione psico-pedagogico-educativa.

- **Ruoli.** «Il ruolo è l'insieme di attività e relazioni che ci si aspetta da parte di una persona che occupa una particolare posizione all'interno della società, e da parte di altri nei confronti della persona in questione» (Bronfenbrenner, 1986, p. 142).

Il far parte di un contesto socio-culturale implica l'assunzione di una certa posizione sociale in esso; il ruolo è quell'«etichetta» che si utilizza per designare le diverse posizioni sociali, alle quali sono associate delle aspettative di ruolo, concernenti la descrizione e la caratterizzazione degli atteggiamenti e comportamenti che ci si aspetta da quella persona e dagli altri nei suoi confronti.

Questo è, a mio avviso, uno dei nodi più significativi del vissuto affettivo-emotivo

dei bambini a scuola, proprio perché alcune passate esperienze negative con insegnanti o coetanei potrebbero essere all'origine di erronee aspettative di ruolo e di una caratterizzazione della diversità come «qualcosa da annientare o da ignorare».

Abbiamo inserito nel percorso situazioni ludiche nelle quali il bambino si fingeva insegnante ed eseguiva l'attività cercando la via più consona per farsi capire dagli altri.

Il gioco di ruolo consentirebbe al fanciullo di immergersi in quel mondo da più punti di vista, da compagno di classe, da insegnante e da spettatore, come accade quando un fotografo vuole avere una visione il più possibile autentica e globale di un panorama scattando più foto da diverse angolazioni e mettendo poi insieme come in un mosaico i vari elementi; in questo modo sarà in grado di avere una sempre maggiore cognizione della propria identità e dell'altrui personalità.

- **Relazioni interpersonali.** «Si instaura una relazione ogniqualvolta una persona, in una situazione ambientale, presta attenzione a un'altra, o partecipa alle sue attività» (ibidem, p. 101). Bronfenbrenner descrive queste strutture interpersonali a partire dall'unità minima della diade, caratterizzata da due persone che prestano attenzione o partecipano l'una all'attività dell'altra, fino ad arrivare, nella sua evoluzione, a gruppi $N + 2$ molto numerosi.

Ovviamente più alcune persone condividono relativamente a un'attività contenuti e sentimenti di soddisfazione o insoddisfazione, più si instaura una dimensione di forte reciprocità; questo favorisce la costruzione di sentimenti di mutua stima e anche una migliore apertura e predisposizione ad apprendimenti cooperativi, nei quali a ognuno sia offerta la possibilità di maturare autonomamente.

Proprio in virtù del fatto che apprendimento e sviluppo risultano facilitati qualora la persona che sta crescendo partecipi a strutture progressivamente più complesse di attività reciproca, il nostro percorso di preparazione psico-pedagogica si svolge tenendo conto delle relazioni interpersonali che il bambino ha già maturato nei contesti più significativi come quello familiare, dell'importanza dell'instaurarsi di positivi rapporti insegnante-alunno, insegnante-genitori, insegnanti-insegnanti.

A questo proposito il progetto prevede anche un'attività in classe chiamata *l'Albero dei Talenti*, durante la quale i bambini sono chiamati a scrivere su dei foglietti bianchi una o più cose nelle quali si sentono «abili» e altre nelle quali sentono di doversi perfezionare. La finalità di questa attività è la costruzione di un Albero nel quale intrecciare i talenti, quindi le capacità della classe, per costruire un clima di interdipendenza positiva e inserire il concetto di «abilità altre», quindi di divers-abilità.

A questo punto descriviamo la situazione di partenza e l'unità di apprendimento del nostro progetto di ricerca.

Descrizione della situazione iniziale di S.¹

Scrive l'insegnante specializzata:

S. è un bambino di tredici anni, iscritto alla classe terza della scuola primaria di un paesino delle Marche.

Ha i capelli neri corti, che la mamma cura molto, avendo in passato svolto la professione di parrucchiera, gli occhi azzurri e una corporatura abbastanza robusta.

Lo conosco durante una seduta di fisioterapia, importante per la sua fisicità, data l'ipertonicità e

la rigidità della sua muscolatura. Il tono muscolare risulta derivare dal disturbo permanente, ma non imm modificabile, della postura e del movimento, che rientra nella categoria delle Paralisi Cerebrali Infantili, detto tetraparesi aposturale, avuta in seguito a una grave sofferenza perinatale, che ha provocato un ritardo nello sviluppo psico-motorio.

I suoi interessi ruotano soprattutto attorno agli oggetti colorati e alla televisione, per quanto riguarda non tanto i cartoni animati, quanto il telegiornale oppure trasmissioni di vario tipo.

Il bambino vive con la famiglia costituita da quattro figure di riferimento: la mamma, il papà, la sorella maggiore e la nonna materna, che si occupa per l'80% dei suoi bisogni.

S. ha un rapporto privilegiato con la mamma, l'unica persona con la quale si addormenta e si rassicura subito nel momento in cui ha una crisi; questa relazione si presenta come molto profonda e caratterizzata da modalità di approccio fisico, con baci e coccole, tipicamente associabili agli atteggiamenti e alle interazioni madre-bambino dei primi anni di vita.

Il papà lavora fuori casa tutto il giorno, quindi non è presente nei momenti di studio e di apprendimento, mentre la sorella maggiore qualche volta, mentre studia, porta con sé il bambino davanti al computer.

La presenza dell'insegnante specializzata è stata accolta piacevolmente dai familiari, che ripongono molta fiducia nel mio intervento, e dall'alunno che evidenzia il piacere e l'interesse per figure nuove e situazioni diverse dall'ordinario.

Le modalità di comunicazione privilegiate sono il pianto e il sorriso, con le quali manifesta situazioni di disagio; colgo, da parte del bambino, un certo desiderio di apprendere la coordinazione e l'uso degli arti dalla rabbia con la quale avverte di non riuscire a prendere un oggetto che gli viene posto davanti.

Per quanto riguarda la motricità globale, resa notevolmente caotica dal disturbo, si evidenziano la capacità di controllo, per alcuni istanti, del capo e il suo movimento finalizzato alla visione e al controllo di oggetti e immagini in movimento.

Relativamente all'asse sensoriale e percettivo, può essere positivamente segnalata la funzionalità della vista quale canale di relazione e adattamento all'ambiente circostante: S., infatti, riesce a fissare per almeno dieci minuti/un quarto d'ora forme e

¹ La descrizione è stata tratta dal PEI del bambino.

persone in movimento, manifestando interesse per i colori e le immagini.

L'area cognitiva, seppur condizionata da un ritardo mentale molto grave, offre quale nodo su cui fare leva l'interesse e la serenità con i quali l'alunno vive situazioni e persone nuove; le capacità mnestiche e attentive durante le attività scolastiche si attestano in cicli della durata di dieci minuti/un quarto d'ora, ma possono essere allenate e allungate attraverso attività d'impatto visivo, emotivo.

A livello affettivo-relazionale, il suo codice comunicativo ed espressivo necessita di un'ulteriore alfabetizzazione emotiva e interattiva, che gli consenta di costruire delle modalità di approccio alle persone e alle situazioni altre rispetto a quelle note; infatti, l'alunno, essendo inserito in un progetto di istruzione domiciliare, vive la totalità del suo tempo nella propria dimora, nella quale esibisce tranquillità e sicurezza, manifestando invece un forte sconvolgimento emotivo al cambiamento del setting educativo. Un grande punto di forza da rilevare nel bambino è l'abilità di accomodamento nei confronti delle sempre nuove figure di insegnanti con le quali ogni anno si relaziona, dimostrazione delle potenzialità presenti e, malgrado il timore, dell'interesse nei confronti di nuovi stimoli.

Entrando in classe ci si rendeva conto di come quell'alunno «fuoriclasse» fosse per gli altri compagni una presenza misteriosa, così stravagante e divergente che gli atteggiamenti oscillavano da comportamenti di indifferenza e totale noncuranza a tentativi di approccio, attraverso dialoghi nei quali, con una curiosità quasi morbosa, si cercava di conoscere e comprendere chi fosse quel loro «amico a 4 ruote».

Io e le mie colleghe abbiamo fiutato un terreno molto fertile per la realizzazione di un progetto che offrisse ai bambini la possibilità di viaggiare su un binario parallelo della realtà, alla scoperta di un continente inesplorato, come la complessa dinamica della relazione Io-Altro diverso da me.

Ci siamo poste degli interrogativi «ecologici»:

– Cosa fanno di se stessi e delle proprie capacità i bambini?

- Come vivono il loro «essere nella situazione classe»?
- Qual è la percezione che gli alunni hanno dei propri ruoli e delle proprie attività e relazioni interpersonali?
- Come lavorare sul concetto di diversabilità?

Ipotesi di ricerca

Il campione che abbiamo scelto si componeva di 40 bambini di 9 anni, appartenenti a 2 sezioni di 20 alunni ciascuna, della stessa classe terza della scuola primaria.

Abbiamo stabilito di procedere differenziando il trattamento sperimentale tra primo e secondo gruppo: gli alunni della classe terza A hanno lavorato prima in classe sulla diversità/diversabilità, poi a casa del bambino e con il bambino; quelli della terza B, invece, hanno lavorato solo in aula, su una favola, e poi sulla costruzione di un Albero dei talenti.

I primi hanno poi ricevuto il libricino operativo con la storia del loro compagno, mentre per i secondi ci siamo fermati al concetto di diversità dei talenti senza approfondire ed entrare nello specifico del loro amico e compagno di classe.

Le nostre ipotesi erano le seguenti:

- realizzare un percorso di conoscenza del concetto di diversità può migliorare la percezione di azioni-ruoli e attività interpersonali nel microsistema della classe;
- conoscere il deficit e la personalità di un alunno diversamente abile, proprio compagno di classe, può stimolare la creazione di una positiva interdipendenza relazionale e migliorare le dinamiche di apprendimento cooperativo;
- verificare se il contatto diretto e la costruzione di un'efficace interazione con S. avrebbero consentito un più rapido raggiun-

gimento degli obiettivi educativo-didattici e soprattutto una più profonda comprensione del concetto di divers-abilità.

Abbiamo scelto di utilizzare la formula didattica dell'unità d'apprendimento, che riprende il titolo del libricino operativo creato ad hoc per la presentazione della storia di S., *Un mistero da svelare: il mio amico ha 4 ruote!*

Riflessioni conclusive

Il campione a cui è stata somministrata l'ipotesi di ricerca ha lavorato con molto entusiasmo e interesse nello svolgimento delle fasi del percorso formativo.

La modalità di presentazione della forte tematica della diversità, attraverso un approccio narrativo-ludico consistente nella lettura di una favola e nella costruzione di un Albero dei talenti, si è rivelata efficace nel coinvolgimento affettivo-emotivo dei bambini che hanno manifestato una notevole curiosità verso l'argomento affrontato.

Quella che abbiamo descritto è stata un'esperienza che non si è potuta ancora corroborare con dati sperimentali veri e propri per mancanza di tempo; si potrebbe, ad esempio, far compilare agli alunni un questionario, alla fine del progetto, nel quale possano esprimere come hanno vissuto le attività dell'unità di apprendimento e utilizzare altri metodi di valutazione empirica delle risposte e degli atteggiamenti dei bambini.

Quello che siamo riuscite a identificare come possibile risultato dell'iter è derivato dalla rielaborazione affettivo-emotiva condotta attraverso domande in classe e dall'osservazione ecologica del sistema classe. Tutti hanno espresso la volontà di riprendere anche l'anno successivo con i lavori; solo un bambino, pur mostrando entusiasmo nello

svolgimento delle attività, ha esibito un notevole imbarazzo al pensiero del contatto diretto con il presunto «amico a 4 ruote», dichiarando, anche contro il parere favorevole dei genitori, di non voler aderire alla seconda parte del progetto.

All'interno dei due gruppi, a un diverso trattamento nella ricerca è corrisposto anche il raggiungimento di differenti obiettivi formativi socio-psico-pedagogici.

Gli alunni della sezione B, quella che potremmo definire quasi «un gruppo di controllo», hanno mantenuto un elevato interesse nello svolgimento delle attività in classe; per ciò che concerne il costrutto socio-psicologico della diversità/diversabilità, la modalità di conduzione e presentazione del lavoro ha consentito la maturazione di una buona consapevolezza del concetto di persona come multiforme intreccio di sfumature, dalle pieghe e dalla trama ogni volta diverse.

La maggior parte dei bambini ha sottolineato che quella attività si è rivelata importante perché ha consentito loro di comprendere come sia significativo e importante avere capacità e talenti diversi perché così «ci si può aiutare», oppure «ci si arricchisce dentro grazie agli altri». Poi, però, continuando con il quesito *Chi sono le persone diversamente abili?*, le risposte della B sono state apparentemente valide, incentrate sulla presenza di una composita varietà di capacità e potenzialità tale da far apparire la realtà del deficit socio-psico-sensoriale come uno degli elementi e delle sfaccettature che connotano l'identità di una persona, pur non essendo l'unico e il totalizzante, ma nell'affermazione di tale principio sono risultati comunque cauti, usando a volte dichiarazioni di principio, altre tempi verbali al condizionale e avverbi ed espressioni dubitative.

Riportiamo a titolo esemplificativo la risposta di un'alunna: «Bisognerebbe conoscere un bambino per vedere quello che sa fare e non

dire subito che non sa fare niente se vediamo che è su una sedia a rotelle».

La fase conclusiva, quella del contatto diretto con S., ha rappresentato per i bambini della sezione A la reale concretizzazione del percorso di scoperta e caratterizzazione del potenziale originale che si nasconde dietro l'incantevole e multisfaccettato mondo dell'interiorità umana e l'occasione per mettere all'opera il kit del bravo osservatore ed esploratore, che hanno avuto modo di costruire e strutturare durante il progetto psico-pedagogico.

Noi insegnanti, come team educativo-didattico, proprio perché abbiamo creduto fermamente che non potesse essere efficace solo un percorso conoscitivo che partisse dal fornire una spiegazione il più possibile esaustiva dell'oggetto di indagine, per poi approfondire parte per parte l'argomento in questione e riassumerlo alla fine, abbiamo voluto provare come la visita a casa del loro *amico speciale* dovesse essere identificata proprio come il perno attorno al quale far ruotare tutta la peregrinazione intellettuale di questo iter formativo, al fine di renderlo momento di gratificazione psico-affettiva e terreno di approfondimento e consolidamento di tutto quello che fin qui avevano potuto solo immaginare ed elaborare come costruito conoscitivo.

Il gruppo di alunni che si sono recati continuativamente a casa del bambino per svolgere attività e giochi hanno manifestato un notevole stupore nel prendere atto che esistono diverse e molteplici modalità comunicativo-linguistiche di approccio e interazione, alternative rispetto al linguaggio verbale, come le espressioni facciali, i movimenti corporei e il grado di vicinanza-lontananza agli altri: questo ha avuto notevoli e positive ripercussioni sulla gestione delle dinamiche affettivo-emotive all'interno del microsistema classe e in presenza di estranei.

Io e le altre insegnanti abbiamo infatti osservato che le relazioni interpersonali fra gli alunni, che prima dell'attuazione del progetto erano in alcuni casi fortemente conflittuali, sono poi migliorate sfociando in un clima di rispetto reciproco e maggiore dialogo nella risoluzione delle situazioni problematiche. Tutto questo positivo intreccio di relazioni e attività ha consentito anche la costruzione di un più efficace e corretto *habitus comportamentale* a seconda del ruolo che ognuno dei protagonisti ha avuto nell'iter formativo-didattico. Si sono notati, ad esempio, un maggiore riconoscimento e quindi una stima notevolmente accresciuta da parte degli alunni verso i compiti e le azioni della figura del docente che, di converso, ha irrobustito la cura verso le proprie mansioni pedagogiche, preparando al meglio tutte le tappe giornaliere di un certo cammino in classe.

L'onda d'urto provocata dalla crescita armonica e globale della percezione di se stessi in quanto appartenenti, a vario titolo, al gruppo classe e il cambiamento e lo sviluppo affettivo di tutti i partecipanti hanno consentito delle interessanti evoluzioni anche e soprattutto nell'autostima di S., nella consapevolezza di essere parte di un tutto reciprocamente interdependente, di poter soddisfare il proprio bisogno di contatto e interazione con i pari esprimendosi con le proprie modalità, circondato da persone attente e disposte a un ascolto profondo.

La serenità e curiosità manifestate dall'alunno hanno anche suscitato l'interesse della sua famiglia che non si è più sentita emarginata, da allontanare per la presenza di qualcosa di troppo stravagante: la mamma, il papà e la sorella di S. sono stati coinvolti come nucleo e microsistema essenziale per il raggiungimento della teleologia pedagogica e in questo sistema di eventi hanno avuto modo di evolvere ulteriormente.

SCHEDA

Un mistero da svelare: il mio amico ha 4 ruote!**Competenze da raggiungere**

- il bambino deve riuscire a entrare in relazione con altri bambini attraverso il contatto corporeo;
- il bambino deve aver maturato alcune abilità socio-relazionali nei confronti dei compagni di classe.

Obiettivi formativi

- sviluppare la capacità di riconoscere visi noti e di applicare modalità di approccio che dimostrino piacere nell'entrare in relazione con altri individui;
- costruire e strutturare un codice espressivo alternativo per comunicare con gli altri in modo efficace;
- utilizzare le abilità sensoriali per l'approccio con la realtà e gli altri diversi da sé.

Obiettivi specifici di apprendimento

Assi coinvolti: sensoriale-percettivo, comunicativo-linguistico, affettivo-relazionale, cognitivo.

Conoscenze

- le caratteristiche del proprio corpo da mostrare agli altri;
- le caratteristiche del viso dei propri compagni;
- il linguaggio mimico-gestuale (gli occhi e i loro messaggi);
- i moduli per l'interazione sociale.

Abilità

- riconoscere le parti del corpo su se stessi e sugli altri;
- riconoscere e discriminare i visi di persone note;
- comprendere semplici messaggi inviati attraverso il linguaggio mimico-gestuale degli occhi;
- utilizzare semplici moduli di linguaggio mimico per comunicare agli altri stati d'animo.

Le fasi del progetto

Si utilizzano giochi di esplorazione, di percezione e di discriminazione. Le attività sono state condotte principalmente a piccoli gruppi per evitare di produrre disagio e turbamento emotivo nei bambini.

L'insegnante può anche chiedere a un compagno alla volta di instaurare con il bambino una relazione. Si potrebbe pensare di far portare a ciascuno di loro un pupazzo o un giocattolo che useranno per giocare con l'alunno ogni volta che si recheranno da lui.

Fase 0: Invio di una lettera di coinvolgimento e di presentazione del progetto ai genitori dei bambini

Vorrei utilizzare una similitudine per far comprendere il senso e la direzione dell'iter formativo in questione: come quando ci si trova a dover edificare una costruzione si sa che la prima operazione da compiere è quella di ricavarsi lo spazio necessario per la sua elevazione, radicando, se necessario, vecchie fondamenta, così in un percorso a spirale, dal livello più generale a quello più specifico, le nostre attività cercano in primis di scavarsi un solco nell'interiorità dei piccoli, così da penetrare e permeare, con il loro profondo significato, tutte le dimensioni della personalità.

Ecco il motivo per il quale le prime tre fasi del cammino educativo mirano a preparare e ad «allestire» mente, cuore e volizione per quello che sarà il loro futuro transito.

Partendo da una prospettiva sistemica, abbiamo ritenuto di fondamentale importanza il coinvolgimento di tutte le componenti del microsistema dell'alunno: genitori in primis. Non bisogna, a nostro avviso, sottovalutare la rilevanza di questo aspetto, cioè dell'adeguato coinvolgimento dei genitori nelle attività; questi sono sempre da considerare come gli «Altri significativi» per i bambini, le principali figure di riferimento nella vita e nella quotidianità dei piccoli.

Per questo, nella scrittura della lettera, abbiamo cercato di rispondere al bisogno di conoscenza e di presa di coscienza che potrebbero manifestare le mamme e i papà, relativamente alle motivazioni di tale tipologia di percorso psico-pedagogico. Per fare ciò abbiamo ipotizzato che a presentarsi e a spiegare la motivazione del progetto potesse essere proprio il nostro «amico a 4 ruote», con l'obiettivo di soddisfare l'esigenza di un cammino metacognitivo nella e sulla situazione-problema dei propri figli:

LETTERA ALLE MAMME E AI PAPÀ!

Buongiorno, cari papà e mamme,
chi vi scrive è un amico un po' speciale... con un mistero da svelare... «un amico a quattro ruote!».

Mi chiamo S. e sono un alunno della terza A. Non conosco bene i miei compagni perché frequento la scuola a casa mia.

Un giorno ho pensato: «Perché non ci conosciamo meglio io e la mia classe?». Così ho subito mandato la mia inviata speciale, la maestra Annalisa, a parlare con i bimbi e con le altre maestre per far loro una proposta: «Costruiamo un ponte tra la scuola e la mia casa... un ponte particolare fatto non di pietra ma di bambini in carne e ossa!».

L'idea sarebbe questa, dato che «quando Maometto non può andare alla montagna, la montagna va da Maometto»: ogni settimana, in piccoli gruppetti, i bimbi potrebbero venire a trovarmi per fare tanti giochi tutti insieme!

Le insegnanti sono rimaste entusiaste, i bambini anche... Voi che ne pensate?

Non dovete preoccuparvi, la mia aiutante «Maestra Annalisa», come i folletti di Babbo Natale, penserebbe a tutto, li prenderebbe per mano e li accompagnerebbe verso fantastiche avventure alla scoperta di tante cose nuove, proprio come fa con me! Pensate che ha addirittura disegnato un libricino per presentare la mia storia!

Ora mi dovete scusare ma il dovere mi chiama, è arrivata la maestra ed è ora di lavorare. Aspetto vostre notizie!

S.

Cari genitori, prende la parola l'insegnante-folletto, per chiedervi se intendete aderire al percorso «Sono un alunno... faccio parte di una classe».

Il progetto si attiverà a partire dal mese di aprile 2008 e prevede che, come ha ben spiegato il nostro amico, ogni settimana, un solo giorno stabilito, precisamente il mercoledì mattina, un piccolo gruppo di 4-5 bambini a rotazione settimanale si rechi con l'insegnante di sostegno a casa dell'alunno S.C., per svolgere attività e giochi insieme

per il tempo massimo di un'ora circa. Subito dopo gli alunni saranno riaccompagnati nella propria classe e potranno svolgere le lezioni curricolari come di consueto.

Le finalità che ci si propone di raggiungere sono molteplici:

- acquisire la capacità di relazionarsi agli altri;
- conoscere e capire la diversabilità in tutte le sue sfaccettature;
- costruire una modalità di comunicazione diversa dal linguaggio verbale.

Se intendete aderire al progetto, compilate la parte sottostante e riconsegnatela a scuola tramite i vostri figli.

Vi ringraziamo per la collaborazione e per l'attenzione.

Fase 1: Lettura in classe di una favola sulla diversità dal titolo «La gallina nera»

«Accogliere» qualcuno in un contesto implica il «mettersi accanto» a quella persona, creare delle occasioni di contatto fra sé, l'altro e l'ambiente, per ottenere la familiarizzazione e l'adattamento alla situazione specifica di tutti i protagonisti della relazione. Ecco il motivo per il quale abbiamo inserito, in questa parte preparatoria al contatto con il bambino, un lavoro sulla diversità e sui talenti, connessi con l'essere «divergente dalla norma».

«Nel cortile di una fattoria viveva un tempo, fra tante galline bianche, una gallina nera. Era una gallina come tutte le altre, ma le uova che deponessa avevano forme mai viste prima. Mai che le uscisse un uovo normale, uguale agli altri!», questo l'inizio di una favola... una di quelle storie «diverse dalle altre» che poteva offrirci la possibilità di scatenare la fantasia, la curiosità intellettuale e la motivazione alla scoperta dei nostri piccoli viaggiatori.

Sì, quella era una gallina singolare, nera in mezzo a tante bianche, che però era in grado di fare qualcosa di speciale che piaceva molto al re e per il quale sarebbe stata scelta come consigliera di corte.

I bambini osservano e ascoltano attoniti il racconto della singolare prodezza e abilità di questo animale... Li si invita di tanto in tanto a cercare di intuire il proseguo della narrazione, a tirar fuori le sensazioni, le emozioni suscitate da questo personaggio e dal suo percorso di vita: «la gallina è triste perché è diversa dalle altre?», «perché le altre dicono che è così diversa?».

Si deve fare bene attenzione a non condurre il discorso su un binario banale, scontato e pietistico: in questa fase è importante suscitare gli animi, preparare il terreno emotivo-affettivo e cognitivo alla considerazione della diversità come il punto di partenza e di arrivo di ogni iter formativo, compreso quello di ogni alunno di quella classe che si sta mettendo in cammino alla scoperta dell'originalità della persona che si costruisce a partire dall'organismo biologico.

Fase 2: Costruiamo un Albero dei talenti

Si dice che qualsiasi relazione inizi con il dirsi «Ciao!», con il presentare all'altro la propria persona per dare vigore a quel primo contatto che si è realizzato nel momento dell'accoglienza: in una prima fase, infatti, ci si accoglie, ci si accetta, a prescindere dall'identità di ciascuno, senza conoscersi, perché la *condicio sine qua non* per trovare il modo di dire all'altro il proprio nome e cognome e i propri interessi è trovare nell'altro un ascolto incondizionato e una forte spinta a scoprire e a farsi scoprire.

È proprio in questo clima, con l'obiettivo di maturare una conoscenza profonda, intima della propria originalità e dell'altrui diversità, che si intraprende un lavoro sulle abilità particolari di ognuno, chiamati talenti, fino ad arrivare a problematizzare il concetto di diversabilità.

Il personaggio mediatore della gallina nera ci accompagnerà in questa fase del percorso, aiutandoci a far leva sulla multifattorialità della personalità dei nostri alunni e sulle dinamiche di

auto- ed eterostima per approdare alla conoscenza del proprio segreto, quello del proprio scrigno gelosamente custodito e tenuto al riparo da aggressioni esterne.

Ci chiediamo: «chi è la gallina nera?», «cosa e chi rappresenta per noi?»: la prima risposta dei bambini è legata allo stereotipo di S. come compagno diverso da non relegare in un cantuccio, come insegna la buona educazione, ma da accettare e capire.

Ma come si fa a comprendere l'infinita e straordinaria complessità dell'anima altrui se poco o nulla si conosce della propria? Volevamo approfondire questo concetto e così abbiamo chiesto a ogni alunno di dotarsi di carta e penna e di scrivere, per proprio conto, due o più azioni nelle quali si sentivano talentuosi e altre in cui, invece, reputavano di essere meno abili.

A questo punto eravamo pronti per la negoziazione delle risposte; ognuno di loro doveva alzarsi in piedi e affrontare con coraggio l'ascolto degli altri su ciò che pensavano in merito alle proprie capacità.

Ogni volta che venivano nominati gli stessi talenti, l'insegnante li invitava a riflettere sul fatto che per la prima volta avevano scoperto di avere qualcosa in comune, mentre nel caso in cui si enunciarono differenti abilità e, a volte, disposizioni che si volevano sviluppare dagli altri, il conduttore evidenziava come ci si potesse sentire parte di un unico organismo capace di evolvere grazie all'intima interconnessione e complementarità di tutte le componenti.

Ci si scopre simili ma non uguali agli altri, galline nere che rimangono pur sempre galline ma diverse le une dalle altre. Questa consapevolezza porta allo sfaldamento di un non corretto concetto di diversità, intesa come «anormalità», proprio perché questa qualità risulta essere connaturata all'esistenza umana e sociale. Ecco allora che si approda alla considerazione di S. come di un alunno speciale, accanto alla propria originalità bio-psico-sociale, con un proprio equilibrio dato dalla sua «divers-abilità».

Fase 3: Lavoriamo su «Un mistero da svelare: il mio amico ha 4 ruote!»

Ci siamo accolti l'un l'altro, ci siamo presentati, abbiamo creato una rete dalle maglie non adeguatamente intrecciate ma dai riflessi fortemente interdipendenti dovuti a una profonda empatia, tra i piccoli nel sentire paure e nel sapere di avere un destino comune.

Ora che la scenografia sembra pronta possiamo iniziare a presentare «lo spettacolo» comprensivo di suoni, rumori e qualche entrata in scena... Dopo aver lavorato sulla caratterizzazione e definizione dell'immagine che i nostri alunni hanno di sé come di persone competenti in alcuni ambiti e da far evolvere e maturare in altri e dopo aver costruito l'Albero dei talenti della classe e introdotto il concetto di divers-abilità, i piccoli esploratori erano ormai pronti per approdare nel favoloso e particolareggiato mondo di S., un amico che ha 4 ruote, considerato come un mistero da svelare.

Il viaggio in questa landa inesplorata doveva presentarsi in modo accattivante per suscitare e poi scatenare la curiosità e la motivazione ad agire dei bambini. Quale migliore modo per farlo se non l'ideazione di un libricino operativo con attività e giochi?

Si tratta di un supporto cartaceo creato da noi insegnanti, nel quale il nostro amico S. entra metaforicamente nella sua classe, si presenta e dice di essere lì per conoscere i suoi compagni e farsi conoscere, invitando gli amici virtuali a seguirlo in uno strano viaggio...

Torneranno indietro nel tempo per capire e svelare il mistero di quel bambino fuoriclasse, intrecciando la sua storia con quella di ogni suo compagno. Questo mira a creare una giusta dose di suspense e un'aura di magia verso questa jungla insidiosa e densa di asperità.

Si è cercato di utilizzare un approccio ludico che, attraverso cruciverba e indovinelli divertenti, offrisse la possibilità di veicolare contenuti e informazioni specifiche relativamente al deficit, in un iter che procede dal generale al particolare, dal semplice al complesso.

S. e il piccolo apprendista esploratore parlano insieme con il dottore per cercare di capire il motivo per il quale non può frequentare la scuola con gli altri bimbi; gli alunni esprimono le loro emozioni in

merito a ogni elemento della situazione, esplorano con i cinque sensi il loro stravagante amico e le sue caratteristiche, formulano delle ipotesi su come poter comunicare e giocare con lui. A questo punto avevamo costruito un bagaglio adeguato ed eravamo pronti per prendere il largo...

Fase 4: Andiamo a casa di S., costruiamo un ponte fra la scuola e la sua casa

Un amico di Dickens un giorno stava parlando con il romanziere intorno all'educazione dei giovani e sosteneva che non bisogna dare stimoli alla loro fantasia con racconti meravigliosi, perché la fantasia è poi assolutamente inutile nella vita e impedisce al ragazzo di fare carriera. Mentre stava pronunciando quelle parole entrò una bellissima farfalla. Dickens la prese in mano e le tolse di dosso la polvere iridescente delle ali. L'amico gli disse: «Come siete crudele! Perché avete tolto alle ali della farfalla tutto il loro splendore?».

«Io» gli rispose Dickens «non ho fatto che applicare alla farfalla il vostro sistema d'educazione levandole un inutile ornamento che forse le avrebbe impedito di volare bene».

Fino a ora abbiamo cercato di valorizzare e mantenere questo «inutile ornamento» nella mente dei piccoli esploratori, di scatenare il più possibile la loro capacità di immaginare l'evento, l'incontro, poi la loro capacità ideativa di nuove conoscenze e la loro percezione di attività, ruoli e relazioni. Ora è arrivato il momento di approdare in questa realtà spazio-temporale «pensata e appresa» nelle sue caratteristiche, per poterla scrutare con attenzione costruendo il kit del bravo osservatore...

Dopo l'attività in classe che ha visto coinvolti tutti gli alunni insieme, li abbiamo suddivisi in piccoli gruppi di quattro o cinque bambini alla volta per cercare di coinvolgerli al meglio in modo olistico in quell'esperienza.

Un giorno prestabilito della settimana, sempre lo stesso, per creare una certa ritualità e aspettativa nel bambino, conducevamo i piccoli a casa di S. per svolgere delle attività insieme. La mediatrice didattico-educativa del percorso era sempre l'insegnante specializzata proprio perché rappresentava per S. la figura di riferimento che conosceva di più il bambino e poteva guidare l'esplorazione degli altri compagni.

Durante la mattinata si seguiva sempre un climax di attività:

- a) *Presentazione.* A turno, ogni bambino veniva chiamato dall'insegnante a mettersi davanti a S. per osservarlo e farsi osservare da lui. Successivamente si chiedeva loro di porgergli la mano; poi l'insegnante faceva segno a S. di darle nuovamente la mano per fargli percepire le particolarità dei visi di tutti i bambini presenti. L'intervento dell'insegnante in questa fase è significativo proprio per la capacità di contenimento emotivo-affettivo di dinamiche interiori che una tale modalità di approccio può provocare in entrambe le parti.
- b) *Attività ludica.* A questo punto si proponevano ai bambini diversi giochi, cercando di rispettare il più possibile il principio dell'andamento dal semplice al complesso. Siamo partiti da attività psico-percettive come quella delle sensazioni, consistente nel sedersi tutti in cerchio presso un tavolo, in modo da poter vedere bene sia il conduttore che i compagni. Il conduttore deve trasmettere correttamente al proprio vicino, con l'espressione facciale, la sensazione pensata, senza farsi influenzare dalle facce dei compagni, cercando di rimanere impassibile quando non è il momento di comunicare qualcosa agli altri. Poi abbiamo introdotto un gioco capace di sviluppare le capacità attentive, imitative, mimico-gestuali e relazionali. I bambini sono disposti a coppie l'uno di fronte all'altro; uno dei due deve fungere da specchio e cercare di imitare simultaneamente tutti i movimenti del compagno, talvolta rovesciando destra e sinistra proprio come in uno specchio. In questo caso è prevista una certa turnazione proprio per fare in modo che tutti abbiano la possibilità di relazionarsi con S. e anche per stimolare una maggiore conoscenza reciproca. Infine abbiamo pensato, come prevede il paradigma di Bronfenbrenner, di inserire una simulazione di ruolo, consistente nel giocare a far finta di... essere l'insegnante e l'alunno cercando di farsi comprendere da S. nell'eseguire dei semplici gesti.

- c) *Disegno di un contrassegno.* Alla fine dell'attività ogni bambino era sollecitato a disegnare un animale o un oggetto che lo contraddistinguesse per lasciare un ricordo particolareggiato di sé e farsi lasciare qualcosa da S.; infatti, ogni volta che tutti gli altri disegnavano, anche l'alunno aveva la possibilità di dipingere su un foglio qualcosa da consegnare ai propri amici.
- d) *Saluti.* Anche il momento del congedo era reso particolare dal ripetere la stessa procedura iniziale del toccarsi ed esplorarsi per dirsi «Ciao, a presto!» attraverso dei gesti di saluto con la mano.
- e) *Debriefing finale a scuola.* Tornati in classe ognuno era invitato a esprimere le proprie sensazioni ed emozioni, a lavorare sull'eventuale dissonanza cognitiva riscontrata nell'approccio reale con il bambino e a iniziare a svelare il mistero di quell'amico speciale.

Fase 5: Rilettura del libricino operativo attraverso la costruzione dell'Albero dei talenti di S.

Solitamente, alla fine di ogni momento ludico o ludiforme, si prevede una fase di debriefing in cui ogni partecipante al gioco rielabora cognitivamente e affettivamente quanto ha avuto modo di investire e di esperire nell'attività stessa. Sì, perché il gioco consente una full immersion in una condizione o in una situazione, provocando una vera e propria tempesta emotiva; contribuire alla maturazione di un modus vivendi specifico di un evento, però, non significa solamente sconvolgere la forma della personalità dei piccoli esploratori per modificare il loro passato «essere in situazione». Il compito di noi educatrici è anche quello di curare e provocare la «quiete dopo la tempesta», ovvero la riorganizzazione e la sistematizzazione delle loro identità dopo l'esperienza per far sì che quegli obiettivi iniziali si concretizzino realmente in mete «formative». Ecco quindi lo scopo di una rilettura del libricino operativo in questa fase: «ri-leggere» il proprio mondo esperienziale antecedente al vissuto del percorso formativo per «ri-vedere» e «ri-elaborarne» nuovamente il contenuto, alla luce delle nuove scoperte.

Cosa pensavamo di S. in precedenza? Cosa abbiamo scoperto di lui? Quali sono i suoi talenti? Cosa abbiamo ri-scoperto di noi stessi nel vivere una situazione diversa nelle aspettative di ruolo, nelle attività e nelle relazioni interpersonali, all'interno dell'esperienza? Siamo in grado ora di avvicinarci alla realtà del nostro amico a 4 ruote per costruirne un Albero dei talenti da intrecciare con il nostro della classe?

Questi interrogativi hanno svolto una funzione conduttrice essenziale nella rielaborazione del vissuto affettivo-emotivo dei nostri piccoli viaggiatori. L'attività è poi confluita proprio nella strutturazione di un cartellone con l'Albero dei talenti del bambino, collegato con i rami a quello degli altri compagni; sono stati proprio loro a identificare analogie e differenze tra quella che hanno scoperto essere la personalità dell'alunno e l'immagine che hanno di sé.

Nel rispetto della sistematicità del progetto l'insegnante specializzata, attraverso delle foto che ritraevano il bambino mentre giocava con gli altri e altre foto-ritratto dei compagni, ha cercato di operare una sorta di maieutica socio-affettiva, ovvero si è adoperata per fare esprimere al bambino stati d'animo ed emozioni vissuti durante il progetto.

Tempi

Un intero anno scolastico.

Verifica e valutazione

La verifica e la valutazione di eventuali progressi raggiunti durante l'anno scolastico vengono effettuate attraverso l'osservazione costante, in itinere e alla fine dell'anno scolastico.

Bibliografia

- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori.
- Bianchi A. e Di Giovanni P. (1997), *La ricerca socio-psico-pedagogica: temi metodi e problemi*, Torino, Paravia.
- Boling R., Fernie D.E. e Klein E.L. (1986), *Constructed play in hospital settings: an internal locus of control rationale*, «Children's Health Care», vol. 15, n. 2, pp. 101-107.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Camus A. (2006), *Il mito di Sisifo*, Milano, Bompiani, p. 13.
- Capurso M. (2001), *Gioco e studio in ospedale*, Trento, Erickson.
- Capurso M. e Trappa M. (2005), *La casa delle punture. La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*, Roma, Ma.Gi.
- Carugati F. e Selleri P. (2001), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- de Saint Exupéry A. (2004), *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani.
- Dewey J. (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, p. 24.
- D'Odorico L. e Cassibba R. (2001), *Osservare per educare*, Roma, Carocci.
- Federici M.C. (2001), *Georg Simmel e la sociologia onnicomprensiva*, Perugia, Morlacchi, pp. 15 e 32.
- Freud A. et al. (1987), *L'aiuto al bambino malato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Freud A. e Bergmann T. (1965), *Bambini malati*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Galilei G. (1964), *Opere*, a cura di F. Brunetti, Torino, Utet, pp. 527-529.
- Gibran K. (1993), *Il giardino del Profeta*, Milano, Mondadori, p. 167.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, 3 volumi, Trento, Erickson.
- Maritain J. (1984), *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Pessdee D., May L., Eastman E. e Grier D. (1997), *The use of play therapy in the preparation of children undergoing MR imaging*, «Clinical Radiology», vol. 52, pp. 945-947.
- Tassi R. (2002), *Itinerari pedagogici. Il Novecento*, Bologna, Zanichelli.

Summary

A mystery to be revealed: my friend has 4 wheels!, *this is the title of an educational course to discover and foster awareness of the reality of disability seen as an «enigma to be revealed» in terms of the «particular nature of its talents». The theoretical paradigm of the Ecology of human development by Urie Bronfenbrenner guided the team of teachers in the characterisation of the three key aspects of the educational process: knowledge, awareness and problematizing the concept of diversability, knowing what to do, building interaction dynamics and body dialogue with the disabled pupil, knowing how to be a researcher to discover the new world that is hidden beyond each person.*