

Le relazioni raccolte nel volume sono state riprese dal registratore e alcune di esse non sono state riviste dagli autori.

Queste sono:

Il bambino come fattore di cambiamento di Francesco Tonucci

Il metodo Bliss e la comunicazione alternativa di M.Luisa Gava

I prerequisiti neurofisiologici agli apprendimenti scolastici di Marilena Pedrinazzi.

La cura redazionale le ha adeguate per la pubblicazione a stampa.

Palazzo Montani Antaldi - Pesaro

21 Gennaio/ 21 Aprile 1998

La *C*ultura

della *D*iversità:

**Etica
Valori
Diritti**

Distretto Scolastico n. 3 di Pesaro

Ass. Naz. Famiglie di Disabili Intellettivi e Relazionali – ANFFAS – sez. di Pesaro

Provveditorato agli Studi di Pesaro-Urbino

Fondazione Cassa di Risparmio

Direzione Didattica di S. Angelo in Lizzola-Montecchi

Atti a cura di:

Giuliana Ceccarelli

Con la collaborazione di:

Marta Mauri

Anna Maria Serrani

Ugo Tapponi

CONSIGLIO SCOLASTICO DISTRETTUALE N.3
PESARO

Alemanno Filippo	personale A.T.A.	Gabellini Giorgina	rappr. Enti Locali
Alessandri Rosina	rappr. Enti Locali	Gargamelli Leonilde	genitore
Ancorani Francesca	genitore	Giacomi Giorgio	rappr. Enti Locali
Antonoli Ivano	genitore	Giambartolomei Mirella	docente
Baciocchi Giuliana	rappr. Enti Locali	Iacomucci Dario	rappr.OO.SS.lav. auton.Locali
Balducci Isabella	rappr. Enti	Lombardi Anna	docente
Barbieri Bruno	genitore	Magi Carla	docente
Basili Roberto	personale A.T.A.	Mancini Susanna	Preside
Bonetti Fabio	studente	Maniscalco Giorgio	genitore
Buttafarro Laura	studente	Martelli Patrizia	rappr. Provincia
Campagnoli Giuseppe	rappr. Enti Locali	Mascini Francesco	studente
Caputo Rita	Preside	Masini Verter	rappr.OO.SS.lavoratori dipen.
Ceccarelli Giuliana	docente	Mauri Marta	Direttrice Didattica
Cecchini Angelo	docente	Mazzanti Luigi	genitore
Cecchini Roberto	rappr. Enti Locali	Mondello Elena	rappr. Provincia
Ciaroni Francesca	rappr. Enti Locali	Montanari Viller	rappr. Enti Locali
Ciaschini Luciana	rappr. Enti Culturali	Pezzini Nadia	rappr. Enti Locali
Cinalli Giuseppe	rappr.OO.SS.lavoratori auton.	Pieriboni Roberto	rappr. Provincia
Crinelli Norberto	rappr.OO.SS.lavoratori dipen.	Romagna Ercole	rappr. Enti Culturali
Del Monte Giovanni	rappr. Enti Locali	Tiberi Stefania	genitore
Farinelli Chiara	studente	Toscani M. Grazia	docente

GIUNTA ESECUTIVA

Presidente Marta Mauri

Componenti: Francesca Ancorani
Rita Caputo
Roberto Cecchini
Norberto Crinelli
Carla Magi
Susanna Mancini

Responsabile della Segreteria Distrettuale: Roberto Basili

*Ecco il mio segreto – disse la volpe – E' molto semplice:
non si vede bene che con il cuore.
L'essenziale è invisibile agli occhi”.*

*“L'essenziale è invisibile agli occhi”,
ripeté il piccolo principe, per ricordarselo.*

*“E' il tempo che tu hai perduto per la tua rosa
che ha fatto la tua rosa così importante”.*

*“E' il tempo che ho perduto per la mia rosa...”
sussurrò il piccolo principe per ricordarselo.*

*“Gli uomini hanno dimenticato questa verità.
Ma tu non la devi dimenticare.
Tu diventi responsabile per sempre
di quello che hai addomesticato.
Tu sei responsabile della tua rosa...”.*

*“Io sono responsabile della mia rosa...”
ripeté il piccolo principe per ricordarselo.*

*Antoine De Saint-Exupéry
(Il piccolo Principe)*

Presentazione

E' con un sommo piacere e con una punta di orgoglio che presento questo lavoro frutto dell'impegno, dell'entusiasmo e del cuore di chi ha "a cuore" ogni persona così come è.

Il percorso formativo: "La cultura della diversità: etica, valori, diritti" è stato ideato quale ciclo di incontri di formazione rivolto al mondo della scuola, alle famiglie, agli operatori sociali, alle associazioni, agli enti territoriali, alla comunità, con lo scopo di far conoscere e socializzare, agli addetti ai lavori e non solo, almeno una parte dell'ampio panorama, della vasta gamma di proposte operative che nel campo dell'integrazione vengono attuate e/o sperimentate nelle varie realtà. IL Distretto Scolastico di Pesaro che si è caratterizzato sempre più, negli anni, come luogo di incontro e di ascolto per tutti coloro che interagiscono nel e col mondo della scuola non poteva non rivolgere il suo interesse verso questo delicato settore che investe tutte le problematiche dell'integrazione scolastica. In questa stagione in cui le categorie "tempo e spazio" assumono nuovi significati e le trasformazioni sono profonde e radicali e il coinvolgimento non è un optional per nessuno, neppure per i Distretti Scolastici, ritengo sia importante non perdere le "tracce" di un percorso che consideriamo fondamentale: sia come percorso di formazione per i docenti, sia come compito istituzionale. Le tematiche trattate sono state scelte anche su indicazione e proposta degli operatori scolastici: Rispecchiano e rivelano le esigenze di una categoria di professionisti che vive, spesso nell'isolamento, la difficoltà e il disagio di una situazione di cui la società odierna, che mira all'efficienza e alla produttività, non solo non tiene conto, ma contribuisce a vanificare ogni piccolo sforzo di miglioramento. L'alto numero dei partecipanti, durante tutto il ciclo di incontri ci ha confermato la validità della nostra primitiva idea: socializzare le proposte operative alla comunità pesarese e rendere un servizio di supporto a tutti gli operatori che si interessano dell'integrazione in particolare. Il percorso formativo "La cultura della diversità: etica, valori, diritti" che viene pubblicizzato con il presente lavoro, ha avuto infatti come interlocutori i docenti di sostegno, i genitori degli alunni in situazione di handicap, i docenti curricolari, gli esperti socio-sanitari, i responsabili delle associazioni, degli enti, etc. Non è mancato poi il dibattito e la possibilità di raccordare e collegare tutte le esperienze presentate tra gli operatori presenti. Ma il nostro impegno non può e non deve fermarsi qui : a questa presa di coscienza seguiranno altri approfondimenti che veicoleranno contenuti, strategie, metodologie educative e didattiche atte a poter realizzare percorsi formativi personalizzati per ciascuno nell'ambito del nuovo contesto comunicativo che si va delineando. I docenti oggi desiderano essere messi nella condizione di scegliere responsabilmente il cambiamento da apportare alla loro professionalità e il Distretto Scolastico di Pesaro 3 si propone di agevolare questo itinerario formativo. E' una sfida ambiziosa e abbiamo intenzione di percorrerla.

Marta Mauri

Presidente del Distretto Scolastico n.3 di Pesaro

Prefazione

A distanza di quasi tre anni riusciamo (finalmente!) a pubblicare gli Atti di un corso, nato come corso di aggiornamento, ma sviluppatosi successivamente come luogo di incontro e di confronto tra persone interessate a vario titolo alla 'diversità'.

Ci piaceva pensare ad uno spazio temporale dove si mettessero a nudo non solo gli interventi meritevoli di plauso - che andavano certamente condivisi - ma anche e soprattutto le difficoltà che giorno dopo giorno i docenti di sostegno e non, gli operatori del settore, i genitori, gli assistenti, gli educatori incontrano nel rapporto con le persone in situazione di handicap.

Ecco perché abbiamo ideato degli incontri che propongono interventi metodologici e approcci comportamentali, che offrono differenti possibilità, pur lasciando alla libertà e alla creatività individuale la responsabilità delle scelte da adottare.

La sfida che si presenta alla scuola oggi è ancora una volta rappresentata da chi, nella mentalità comune, può dare 'meno': ci viene chiesto di sviluppare un atteggiamento di attenzione all'altro e questo passa non solo attraverso la disponibilità individuale ma interpella la nostra professionalità.

Questo a significare che il successo formativo non è una prerogativa degli alunni cosiddetti 'normali' ma è un diritto di tutti, e quindi anche dei ragazzi in difficoltà di apprendimento e sarà la diretta conseguenza di un percorso che noi avremo saputo più o meno bene progettare per loro.

L'organizzazione didattica deve tener conto che in 'quella classe' c'è un alunno che necessita di tempi e modi d'intervento diversi dai suoi compagni e pertanto è indispensabile che si conosca l'handicap, senza falsi pietismi o allarmismi esagerati, e che cosa si può fare *insieme* per *quel* ragazzo.

E' un dono semplice quello che possiamo offrirgli, ma che lo aiuterà verso un cammino di autonomia personale e quindi di consapevolezza delle proprie capacità ma anche - e questa è una cosa di cui in fondo abbiamo bisogno tutti - cosciente che qualcuno pensa a lui.

Giuliana Ceccarelli

*Componente del Distretto Scolastico n.3 di Pesaro
e coordinatrice del Corso*

Francesco Tonucci

Il bambino come criterio di cambiamento

Marta Mauri

Buonasera a tutti. Ruberò soltanto alcuni minuti per presentare questa iniziativa: vi ringrazio della presenza, vi ringrazio di aver accolto il nostro invito. Vorrei solo spiegare, prima di iniziare i lavori di questo ciclo di incontri, le motivazioni che ci hanno indotto ad organizzare questa iniziativa.

Il Distretto Scolastico di Pesaro ha promosso questi incontri per rendere visibile l'immenso lavoro di ricerca che alcune persone, gruppi, associazioni stanno conducendo da anni con serietà e professionalità nel mondo dell'handicap, della disabilità.

Gli incontri sono rivolti agli operatori del settore, ai genitori, ai docenti tutti, alle associazioni, alle istituzioni e a tutti coloro che sono interessati in diversa misura a conoscere, ad affrontare, ad approfondire la sempre più ricorrente tematica della diversità.

A tal proposito ci auspichiamo che si possano attivare delle sinergie di indirizzo ed operative che concorrono a risolvere i vari problemi, nel contesto comunicativo amplificato dagli strumenti delle nuove tecnologie. In questa società ormai multietnica e multiculturale la diversità è quella ricchezza che ci obbliga a intrecciare rapporti interpersonali quotidianamente; la costante e continua ricerca della comunicazione fra tutte le persone amplifica la possibilità di tutti e di ciascuno con benefici per l'intera comunità.

Il problema di una persona, oggi più che in passato, oserei dire, ha riflessi che si interconnettono con tutti, la globalizzazione, l'amplificazione planetaria non è un'esclusiva del mercato, è una prerogativa dell'uomo per cui le finalità sociali di questa iniziativa sono evidenti a tutti i partecipanti.

Avrete modo di constatare personalmente attraverso le comunicazioni che abbiamo diffuso, col calendario che vi è stato mandato nelle scuole o presso le associazioni o le istituzioni, attraverso le esperienze, le proposte che vi presenteremo, quanto sia importante stare dentro i problemi con il cuore, e non soltanto con la tecnica e constatare che anche gli ostacoli più grandi, più impossibili, anche le situazioni più disperate possano trovare suggerimenti da vie mai percorse, da itinerari ritenuti incredibili.

Questa iniziativa è stata possibile, comunque, grazie alla collaborazione di più soggetti, soggetti che si sono dimostrati sensibili e, io direi, anche cocciutamente testardi nell'essere disponibili a regalare le proprie risorse di tempo e, forse non solo di tempo, ma anche finanziarie, per la realizzazione di questo progetto. Vi rubo ancora un minuto solo per ringraziare le persone che hanno permesso questa esperienza: un grazie particolare al Dott. Bruno Brusciotti, Presidente della Fondazione Cassa di Risparmio di Pesaro che ci ha permesso l'uso di questa struttura gratuitamente dimostrandoci che è il cuore che indirizza le attività della Fondazione della Cassa di Risparmio che noi consideriamo un po' la nostra Banca, la Banca della nostra provincia.

Un grazie speciale alla docente di sostegno Dott.ssa Giuliana Ceccarelli che ha ideato questo percorso e che ha messo in moto, diciamo pure, questa macchina organizzativa, un grazie speciale ai collaboratori amministrativi del Distretto che hanno lavorato senza sosta per socializzare l'iniziativa e d'altra parte vedendo le persone che sono qui direi che il risultato lo possiamo toccare con mano, poi non vorrei dimenticare di ringraziare il Provveditore che ci ha dato il suo benestare, l'Ispettore Gabriele Boselli che è qui presente, le Associazioni, il Prof. Renato Simonetti, lo vedo presente, anche altre Associazioni di cui non conosco personalmente i rappresentanti e naturalmente tutte le persone che sono qui.

Lascio la parola alla Dott.ssa Giuliana Ceccarelli che ci introdurrà i lavori di oggi con la presentazione del Prof. Francesco Tonucci. Grazie!

Giuliana Ceccarelli

Molti di noi hanno iniziato a conoscere Francesco Tonucci fin dai primi anni '70 quando si ebbero notizie delle prime sperimentazioni nella Scuola Materna; è di quegli anni un testo curato da lui, "A tre anni si fa ricerca" che riportava l'esperienza di una scuola materna del quartiere Corea di Livorno. Erano gli anni cruciali in cui se per un verso emergevano dei tentativi di relegare la scuola materna, nata da poco istituzionalmente, ad un ruolo prettamente assistenziale, dall'altro si manifestava una tale e tanta ricchezza di questa scuola che difficilmente poteva rimanere nascosta.

Gli ultimi venti anni di storia della scuola italiana ne sono una continua testimonianza.

Così come sono una testimonianza continua l'attenzione che Francesco Tonucci ha avuto verso il vasto e variegato mondo dell'handicap.

In un convegno a Fano dal titolo "La diversità come valore in una scuola che cambia", proprio 20 anni fa ebbe a dire con estremo realismo "... questa è una scuola di uguali e per uguali, cioè parte da livelli ipotizzati uguali e tende a livelli ipotizzati uguali, chi non ce la fa si ferma o si fermava...".

Certo oggi si fermano molto meno bambini, ma la diversità ancora fa paura forse perché non è accompagnata dalla conoscenza o forse perché semplicemente le differenze ci mettono sempre in difficoltà, qualunque origine abbiano.

A Francesco Tonucci diciamo un grazie di cuore perché la sua ricerca non si può certo definire cattedratica, il suo lavoro infatti si è confrontato sempre con l'esperienza dei bambini e degli insegnanti operando all'interno delle scuole: nelle scuole di Livorno, di Bergamo, di Reggio Emilia, di Fano e non so quante altre.

Ed è questo il motivo per cui abbiamo voluto iniziare questa serie di incontri sui più recenti approcci metodologici per le persone in situazione di handicap, proprio con lui: perché la ricerca e la sperimentazione, metodologie che sono alla radice del suo lavoro, assumono una nuova veste, soprattutto se rapportate all'handicap, e diventano una forma di solidarietà concreta.

"Non è vero", ci disse Don Ciotti quando due anni fa venne a Pesaro e a Fano per alcuni incontri proprio sulla solidarietà, "che tutti siamo chiamati a fare tutto, ma ognuno deve saper scegliere cosa fare e deve fare la sua parte".

La speranza di chi ha organizzato questi incontri è che gli stessi siano solo un punto di partenza per dei nuovi concreti progetti educativi.

Francesco Tonucci

Grazie, grazie di cuore anche per gli incontri, le emozioni di persone che rivedo dopo tanto tempo e perché è difficile ad un pubblico così giovane far capire quanto e che importanza ha per un fanese essere invitato a Pesaro per una conferenza e quindi questa soddisfazione me la prendo tutta, me la godo e sono contento di stare con voi e... cerchiamo di viverlo bene!

Io vi parlo di una follia che mi ha preso negli ultimi anni: stranamente, a posteriori, ho scoperto che questa follia della "Città dei bambini" è nata più o meno da quando sono diventato uomo.

Sono ormai sette anni che stiamo lavorando su questo progetto, nasce a Fano nel '91 e ormai è diventato una 'pasta' che si muove e cresce - poi vi dirò come cresce - e allora ci sono sempre, tutti i giorni, nuovi elementi, nuove tessere che si aggiungono a questo mosaico, a questa scommessa, a questa idea di futuro.

Recentemente, mi hanno suggerito di leggere un passo (e ve lo cito): è di Zaccaria, cap. 8:

"Così dice il Signore: Gerusalemme sarà chiamata città della fedeltà (...) anziani e anziane siederanno ancora nelle piazze di Gerusalemme; ognuno col suo bastone in mano per la loro longevità, le piazze della città formicoleranno di fanciulli e fanciulle che giocheranno sulle sue piazze...".

Allora, 2500 anni fa, per indicare, per rappresentare la città, possiamo dire oggi laicamente, "la città ideale", si diceva *la città è una piazza piena di gente, piena di gente diversa, di vecchi e di bambini*.

L'anno scorso, nel '97, ho letto un'intervista del nostro grande architetto e urbanista Renzo Piano che diceva:

“Siamo indegni dei nostri predecessori!” e a segno della indegnità portava l'essersi dimenticati delle piazze nelle nostre brutte periferie. Ecco questo è il senso di questa doppia citazione: questo arco di 2500 anni segnato da questo significato della piazza da una parte, della piazza che non c'è dall'altra.

A Fano dall'inizio noi abbiamo chiamato a protagonisti di questo progetto - di cui ancora non vi ho incominciato a parlare - i bambini, che lavorano con noi anche in un 'Consiglio dei Bambini' che non è un Consiglio Comunale, che non ha il piccolo sindaco: io non ho mai capito e non ho mai saputo come li eleggono, quindi non ci sono questi momenti così enfatizzati delle elezioni, dei partiti, dei comizi: non ho mai capito perchè noi dobbiamo rendere ai bambini quello che ci piace di meno della nostra vita di adulti, in questo caso della vita politica, mentre la parte più bella della politica è o dovrebbe essere la parte del dibattito, la parte del confronto.

Bene, ogni anno il Consiglio dei Bambini è invitato a una seduta straordinaria del Consiglio Comunale aperto ai bambini e nel quale i bambini hanno diritto di parola e i piccoli Consiglieri, i

Consiglieri del Consiglio dei Bambini, rappresentando tutti i bambini di Fano portano le loro rimostranze, le loro proposte, le loro proteste.

Un bambino di Fano del 'Consiglio dei Bambini' ha detto: “Io giocavo in piazza e la guardia mi ha preso la palla “. Apparentemente è un'osservazione banale, si fa in tutti i Comuni compreso Fano, nel regolamento di Polizia Municipale è previsto che venga requisita; il fatto umano è che nel '91 secondo me, con una scelta perlomeno discutibile, o perlomeno molto arrischiata, l'Italia ha fatto diventare legge nazionale la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia del 1989, che è una legge spaventosa per noi adulti; se la si conoscesse un po' bene e se la raccontassimo ai bambini sarebbero per noi guai grossi, perché, per esempio, per quello che ci riguarda, per questa citazione che ho appena fatto, i bambini vengono riconosciuti come cittadini mentre nella prassi corrente e anche nei discorsi che facciamo e anche nelle norme che scriviamo i bambini sono sempre 'futuri cittadini'. Facevo notare al nostro Presidente del Consiglio che nei programmi elettorali di due anni fa, sia dell' Ulivo che del Polo non compariva mai la parola “bambino” ma era sempre sostituita dalla parola “minore”: se uno è minore vuol dire che ancora non è fatto, come si dice nei nostri trattati, quindi non è ancora attuato, è un futuro, il bambino chiamato minore io credo che sia un bambino, una persona privata del suo presente che non vale per quello che è ma vale per quello che sarà, e rispetto a quello che sarà è minore. Questa Convenzione riconosce ai bambini il rango e la dignità di cittadino, tanto che li fa titolari di diritto. All'art. 31 recita “...i bambini hanno diritto al gioco...”, quindi capite che una legge internazionale recepita nella legislazione nazionale afferma solennemente che il giocare per un bambino è un diritto; voi capite che quel vigile ha violato la legge, osservava il suo regolamento ma voi saprete bene che un regolamento dovrebbe essere messo a norma, dovremmo cambiare tutti i regolamenti condominiali se qualcuno si facesse carico di difendere i diritti dei bambini che con tanta semplicità e con tanta superficialità abbiamo scritto a lettere d'oro... e tutti gli anni il 20 novembre celebriamo la giornata del bambino, immagino anche che a scuola si parli di questa Convenzione dei Diritti del Bambino però stiamo bene attenti a non fare capire esattamente ai bambini qual è la forza che effettivamente ha.

Un regolamento condominiale che dica, per esempio, che dalle due alle quattro i bambini non possono giocare è illegale; allora noi diciamo “...ho capito, però anche noi...”, sì, anche noi, è vero, però il nostro diritto al riposo pomeridiano non è sancito da una legge, ha un valore giuridico completamente diverso dal diritto di giocare dei bambini, lo possiamo fare ma mettendoci d'accordo con loro; allora di nuovo mi si dice “...però, i bambini giocheranno dopo...”, è vero ma se c'è un contrasto bisogna rispettare un po' i diritti loro, un po' i diritti nostri.

Io sono perfettamente d'accordo, io in genere sono dell'idea che se i bambini sono circondati da genitori, da insegnanti e da adulti contenti stanno meglio anche loro, però tenete conto che questa 'maledetta' legge all'art. 3 prende in considerazione questa probabilità e cioè che fra i diritti dei bambini e i diritti degli adulti ci siano dei contrasti, che ci sono, che ci siano dei conflitti, ma dichiara solennemente che in caso di conflitto prevale il diritto del bambino... siamo fregati!

Quel bambino parlava di piazza e diceva: “Io giocavo in piazza”, e ancora: “Io sono cittadino, ero in un luogo pubblico, che è il posto dei cittadini, esercitavo un mio diritto”. Quindi l’affermazione di quel bambino non era per niente banale e noi come Laboratorio abbiamo invitato il Consiglio Comunale a prenderla in considerazione, a discutere e alla fine ne è uscita una delibera che dice che i bambini di Fano hanno diritto a giocare nelle piazze.

Adesso io non lo so se lo fanno, però è affermato questo diritto.

Allora cosa è successo di così grave, che tutto questo è degradato così tanto, da poter far dire ad una persona come Renzo Piano: “Siamo indegni dei nostri predecessori”?

A noi sembra che la città negli ultimi decenni - e questa è una delle ragioni più forti di questa idea, di questo progetto - la città ha rinunciato totalmente ad essere un luogo di incontro e di scambio per essere sede di speculazione e di interesse privato, la città che era sostanzialmente un luogo pubblico è diventata un luogo privato. E tutto è avvenuto recentemente... perché se fosse da sempre, la rassegnazione sarebbe doverosa... è così, non è così... ma è successo adesso, negli ultimi cinquant’anni e forse in meno tempo.

Quando io ero giovane non si vedeva l’ora di uscire di casa, adesso non vediamo l’ora di tornare a casa, quello che era il divertimento fuori, oggi si fa dentro le case: in un tempo brevissimo, sono diventate dei posti stupendi, naturalmente ognuno come può e ognuno col proprio gusto, però sono diventati luoghi di rifugio e di soddisfazione, lì si può stare bene da soli, lì possiamo resistere, possiamo difenderci, le porte sono state blindate, abbiamo i videocitofoni... e a queste difese fisiche aggiungiamo le difese psicologiche, insegniamo ai nostri bambini a non aprire a nessuno, a non fermarci con nessuno (figuriamoci adesso con i pedofili!), a non accettare niente da nessuno... è una follia, perché poi a scuola dovremmo educarli alla pace, alla tolleranza, alla multiculturalità... ma chi ci crede?

Io lo dico una volta sola, vi rimando a quello e non mi interessa se pensate che sia una propaganda:

io ho scritto un libro su questa esperienza perché per chi è interessato può essere uno strumento di lavoro, e si chiama appunto “La città dei bambini”; in questo libro io ho sentito il dovere - e me ne assumo tutta la responsabilità - di suggerire ai miei colleghi adulti di insegnare ai propri figli che quando sono fuori casa e hanno bisogno di qualcosa fermino il primo adulto che incontrano e chiedano aiuto; io credo che così dovrebbe succedere, credo che di questo abbiano bisogno i nostri bambini e di questo abbiamo bisogno noi. Da dove è venuto questo disagio, questo fuggire a casa, questo vivere la casa come luogo di resistenza? Vi siete mai domandati perché abbiamo i freezer con i cibi che si mantengono 6 mesi?

Cosa stiamo aspettando? Non si sa mai... e abbiamo le cassette con i film migliori, quelli che....siamo pronti!

Certo nessuno mai ha detto di cosa abbiamo paura, e forse non è vero che abbiamo paura, però la casa è proprio il rifugio, e io credo che la causa di tutto questo sia un processo recente di separazione progressiva. Vedete, io da assoluto incompetente, perché quando mi azzardo su queste ipotesi... la città... la storia della città... spero sempre che qualcuno competente e con tanta pazienza mi aiuti a capire se sbaglio: a me sembra che la città sia nata proprio come un’alternativa al castello e alla logica del castello; io credo che il castello interpretava in maniera quasi paradossale e clamorosa proprio l’idea della separazione: c’era il castello, dentro ci stavano i ricchi, i potenti (pochi!), poi c’era il fuori e la separazione era segnata dalle mura, dalle torri, dal fossato e dal ponte levatoio.

C’era un eccesso, era un eccesso di simbolismo di separazione: fuori c’era il borgo, c’erano i poveri, gli umili, i servi della gleba, quello che volete, quindi c’era questa netta separazione.

Quando nasce la città?

La città nasce proprio intorno ad una piazza, quindi nasce con un concetto speciale totalmente diverso, e sulla piazza si affacciano il mercato, la casa del Governo, la Cattedrale e la caserma; quindi luoghi e ragioni per cui la gente si mette insieme. La città nasce e continua fino ad oggi, fino ai tempi moderni, come esperienza di condivisione.

Non dico con questo che era un luogo di uguaglianza quasi di un mito socialista, per carità: ricchi e poveri, la città li trattava da ricchi e da poveri, forse li esaltava pure, però vivevano insieme, vivevano a lato, sulla stessa strada.

Se noi andiamo a vedere i quartieri storici delle nostre città, a Fano e anche a Pesaro immagino, noi troviamo i palazzi patrizi e vicino le casette umili degli artigiani, dei bottegai, dei borghesi di allora, le une valevano molto perché erano ricche, le altre valevano poco perché erano povere, ma stavano nello stesso terreno. Ma da quel momento la città è scoppiata: è incominciato questo processo di separazione, questo aver dato un valore differenziato al terreno a seconda della distanza dal centro, ha costretto i poveri ad andarsene dal centro, il centro si è svuotato, è nato un nuovo borgo, molto più brutto del borgo medioevale, che è la periferia delle città... prima non c'erano periferie.

Noi oggi distinguiamo il centro storico, ma il centro storico era la città, quella era la città... fino a poco tempo fa.

Le città sono esplose quantitativamente nel dopoguerra. Roma aveva un milione di abitanti, e forse più, ai tempi dell'antico Impero Romano; ha avuto delle forti flessioni nei secoli successivi e all'uscita dall'ultima guerra aveva circa un milione di abitanti: adesso ha tre milioni e mezzo di abitanti!

E' possibile che una città si moltiplichi per tre volte e mezzo in maniera ragionevole?

Anche Pesaro voleva diventare una grande città da 150.000 abitanti, non credo ci sia riuscita, forse è meglio così, però c'è stato un momento nei decenni passati in cui le città hanno fatto questo sogno.

Questa esperienza di separazione non riguarda ovviamente soltanto gli spazi, il centro, la periferia ma riguarda anche i servizi, le funzioni; una volta "comprare" voleva dire fare un percorso, un percorso che si ripeteva giorno dopo giorno, il percorso voleva dire anche un dialogo, un dialogo che si sospendeva e si riprendeva la mattina dopo, era un raccontarsi la vita... adesso non vorrei mitizzare queste cose e vorrei che non sentiste dietro a quello che sto dicendo una specie di *Amarcord* o di voglia di tornare indietro... una volta c'erano tante cose che andavano peggio, e credo che nessuno di noi deve desiderare di rinunciare a nessuna delle cose nuove che abbiamo e che ci salvano la vita, a cominciare dalla lavatrice che ha cambiato la vita delle donne, ma certamente quello che io sto pensando e sto cercando di progettare è un modo diverso di andare avanti, in una città che è ricca oggi, che ha tante possibilità, tante risorse e nella quale queste risorse vengono utilizzate male e non da parte di tutti.

Il comprare che era un percorso è diventato un trasferimento, oggi andiamo in un centro commerciale, che è un posto specializzato per le compere... io conosco famiglie a Roma, anche di amici, che si danno appuntamento al centro commerciale il sabato per fare un fine settimana insieme, per incontrarsi tra famiglie perché lì i bambini possono giocare... è una bella città, finita; è fatta bene perché non ci sono le macchine dentro, ci sono le vie, ci sono le piazzette; adesso non so come sono fatte qui da voi, questi grandi centri commerciali, ma sono delle piccole città: uno ci va, lascia la macchina sotto, dentro può fare tutto quello che vuole, c'è la banca, c'è il parrucchiere, c'è il ristorante, la pizzeria, ecc. ... ci si sta proprio bene... invece della città! La tendenza della città di oggi è di fare tutti i luoghi autosufficienti, separati e autosufficienti: tutti con le macchine dentro, con i ristoranti dentro, con il bar, il giornalaio, in modo che uno che sta dentro non ha più voglia e comunque non ha più bisogno di uscire fuori.

Naturalmente questo ha portato un disagio, un pericolo perché la città oggi vive questa stranezza di non avere più abitanti, perché in periferia non si vive ma si dorme, quindi non si abita, in centro non si vive perché ci si va per lavorare e poi si va via, quindi non c'è più la preoccupazione di chi ci sta, di chi ci vive, la cittadinanza, il sentirsi cittadino di..., e allora la città si fa pericolosa e di fronte al pericolo appunto ci sono due grandi tendenze: una è quella della difesa che è molto sostenuta dalla nostra società ed è quella dei videocitofoni, quella degli allarmi, quella delle guardie giurate, quella dei vetri antiproiettile. Se noi osserviamo un po', in questi ultimi anni, è spaventoso come sono successe tutte queste cose: ci fanno passare nel metal detector per andare al supermercato... ma siamo matti!!

Io ricordo a Bologna uno o due anni fa, per fare un biglietto alla stazione di Bologna dovevo passare il denaro sotto un vetro antiproiettile, parlare con un affare simile a questo (*microfono*) che era lassù, con una persona che stava lì: era una scena kafkiana e io dovevo darle 15.000 lire e lei doveva darmi un biglietto, sentivo che c'era qualcosa che mi dava fastidio, e l'ho tenuto lì, e l'ho tenuto lì... ad un certo punto è venuto fuori: perché questo è il metodo che si usa nei carceri di massima sicurezza, neanche nei carceri normali. Ma è possibile? E non ci ribelliamo? Ci sembra normale, anzi si dice "Eh, poveretto, in fondo rischia anche!"

Capite che stiamo normalizzando un sistema assurdo di vita e i nostri figli crescono qui?

Cosa vuol dire crescere dietro una porta blindata? Io non lo so, non voglio adesso drammatizzare le cose, ma certamente non è irrilevante, è diverso avere la chiave nella porta o avere la porta blindata.

E allora, perché è successo tutto questo?

Noi abbiamo ipotizzato - noi come gruppo di lavoro che ha lavorato su questo progetto - abbiamo ipotizzato che una causa forte di questo è che negli ultimi tempi, per ragioni sostanzialmente di interesse politico, di fronte a questo disagio (che ovviamente si capisce, si sono separate le persone e si sono creati luoghi dei bambini, luoghi degli adulti, luoghi dei malati, luoghi dei sani... insomma tutto è stato frammentato) si vive male.

Naturalmente quando la gente sta male è in pericolo il consenso: un amministratore non può vivere senza consenso, non lo eleggerebbe nessuno, e allora è incominciato un dialogo molto interessante fra gli amministratori e i loro elettori nel quale gli elettori manifestavano questo disagio, questo malessere e chiedevano degli aggiustamenti, e gli amministratori hanno messo in moto una serie di meccanismi per tranquillizzarli; allora nelle città 'cattive', diciamo, questo è avvenuto su quel piano che ci ha dimostrato la cronaca giudiziaria, sul piano degli scambi, di sottogoverno, ecc... e non ci interessa; nelle città 'buone' la risposta è stata quella della politica dei servizi e questo è un vanto delle nostre buone e grandi città.

Però io sento dietro a questa politica qualcosa che non 'mi finisce', si diceva una volta, che non mi soddisfa perché dietro c'è una certa vena di rassegnazione, più o meno il servizio nasce come tranquillizzazione: è vero, la città è diventata troppo larga e allora ti metto in moto un buon sistema di servizi di trasporto urbano; è vero, se abbiamo dei buoni trasporti urbani la città che è diventata tanto larga è come se fosse più piccola, io posso prendere una metropolitana, oppure un autobus e in poco tempo....

E' vero, è diventato difficile vivere con i propri figli: i ritmi, i tempi di lavoro, le distanze, il modo di fare le case, questo fatto di aver fatto le case in verticale per esempio che allontana i più deboli, i bambini e i vecchi dalla terra.... non vi preoccupate, mettiamo in moto una serie di servizi per l'infanzia: i nidi, le scuole per l'infanzia, le ludoteche... ma è vero che sono fatte per i bambini? E vero che sono fatte per gli anziani o non è vero invece che l'hanno fatto per noi che votiamo, perché stessimo tranquilli? I bambini l'autobus non lo prendono, per loro la città è rimasta enorme e basta, non ho mai visto in nessuna città un servizio di trasporto urbano per bambini, credo che non esista, è difficile anche pensarli, però se veramente si voleva pensare per tutti, allora si doveva poter dire "... Abbiamo i mezzi di trasporto urbano per gli handicappati, per i bambini...". Non ci sono.

I nidi sono una grande risorsa, una grande cosa (io sono stato uno che si è compromesso molto in questi servizi e non credo di essere un pentito), però un bambino al nido può stare anche 12 ore: siamo sicuri che questa è la risposta alla sua domanda di socializzazione a un anno, a due anni, a tre anni o non è invece una risposta ai bisogni di una madre lavoratrice che non sa dove mettere il figlio per 12 ore? Gli adulti per dare un servizio così si danno il turno 3 volte, il bambino è sempre lì, è sempre lui, è piccolino e c'è rumore e sono tanti, non può nascondersi, non può scappare. E i giardini per i bambini sono fatti per i bambini? E' vero? I sindaci li fanno per i bambini o non li fanno per far capire a noi genitori che i soldi sono stati spesi per i nostri figli?

Io ritengo che questa sia la risposta giusta, tanto è vero che sono tutti uguali in tutto il mondo occidentale e voi capite che quando una cosa è sempre uguale vuol dire che sotto c'è il bisogno di usare uno stereotipo perché tutti capiscano, tutti passano, vedono lo scivolo e dicono: "Eh, vedi che bravo il sindaco, ha fatto una cosa per i bambini nostri".

Ma i bambini non sono criceti, non è vero che un bambino si diverte ad andare su e giù, a girare tondo, a pendolare, a fare dei movimenti stupidi... ma ci siamo proprio dimenticati tutto?

Noi giocavamo così? Ma non perché una volta (io posso dire una volta, qui ci sono dei ragazzi) non si giocava così; quando ci siamo divertiti non era perché scivolavamo dal ... facevamo altre cose! Magari non abbiamo voglia di dirle... quasi sempre le facevamo di nascosto.

Guarda caso gli spazi di gioco per bambini sono rigorosamente orizzontali... beh, a qualcuno sarà venuto in mente... si vede che ai bambini piace giocare in piano! Vi risulta nella vostra esperienza? Sceglievate sempre posti rigorosamente orizzontali e ben visibili in tutti i punti? No, perché nascondersi e rischiare sono due condizioni fondamentali del giocare e invece questi spazi sono così perché si vigila meglio, l'adulto in piedi vede tutto lo spazio... ma questo non è un posto per giocare, vigilate non si gioca!

Così se esaminassimo quello che sta succedendo per gli anziani, dovremmo dire la stessa cosa. Stavo leggendo un depliant che è arrivato a una zia ormai ottantenne in cui si diceva tutto quello che è offerto agli anziani: viaggi per anziani, corsi per anziani, orti per anziani... tante cose belline, però siamo sicuri che un vecchio non vede l'ora di incontrare un altro vecchio?

Oh, signori, voi ridete ma io incomincio a non ridere mica tanto perché io sono sicuro che a me non piacerà molto stare con altri anziani, quindi noi frequentiamoci ancora per un po' d'anni....

Io credo che un vecchio ovviamente ha il diritto di incontrarsi con i suoi coetanei, ma credo che il suo desiderio è di incontrare gli altri, in fondo il vecchio nella curva della vita è un elemento terminale che ha un senso proprio riferito a tutti gli altri. Per dirvi quasi come vignetta - ma questo lo dicono i grandi vecchi - c'è scritto nel *De Senectute* di Norberto Bobbio: "Il vecchio ha la ricchezza della sua memoria". La ricchezza di tutti i vecchi e che tutti i vecchi condividono, indipendentemente dal fatto che siano ricchi, che siano colti, che abbiano avuto una vita molto interessante, è che tutti hanno delle cose da raccontare, per cui ad un vecchio piace raccontare ma non piace ascoltare perché l'ascolto è legato invece ad una prospettiva, ad un futuro e lui non ne ha, ha una speranza di vita bassa e quindi non ha voglia di imparare.

Allora se voi mettete insieme tanti vecchi in cui tutti hanno voglia di raccontare e nessuno ha voglia di ascoltare, voi capite bene che già solo questo (ripeto, un po' vignettisticamente, però rappresenta il disagio di una situazione), sotto tutto questo (e ho finito questa parte introduttiva, poi andrò più veloce) io credo che c'è stato questo errore clamoroso di aver scelto un parametro che è l'adulto, quello che vota, quello forte, quindi è un adulto maschio e lavoratore, e la città ha finito per dimenticarsi e per perdere quelli che non sono adulti, che non sono maschi e che non sono lavoratori.

Allora la proposta è quasi ovvia, mi viene spontanea, come si diceva: cambiamo il parametro, prendiamo il bambino e da qui comincia la storia nuova.

Bisogna stare molto attenti a non cadere nella trappola che questa sia una proposta per i bambini, io dico che 'quasi' non mi interessa dei bambini, io in questo caso 'li uso' cinicamente, approfitto di loro, cioè dietro a questo progetto c'è un'idea forte che contrasta fortemente con molte spinte della nostra società, per esempio con quelle che portano fino al Telefono Azzurro e che sono riconducibili all'idea di 'come possiamo difendere i bambini' e quindi 'cosa possiamo fare noi per i bambini'. Tutta l'enfasi di questo progetto è su *cosa possono fare i bambini per noi*, l'idea è che noi siamo entrati in un vicolo cieco e non siamo capaci di uscirne perché tutto considerato, con tutti questi servizi noi siamo riusciti, non dico a starci bene, ma comodi.

La città pian piano, specialmente se si sviluppano i servizi e con un po' di buon governo - che forse in questi ultimi anni è cresciuto rispetto al passato - con il fatto che siamo riusciti a mandar via i sindaci che governavano le città per rubare e oggi abbiamo sempre più spesso dei sindaci che lo fanno perché vogliono anche bene alla città, io credo che noi finiremo per starci bene in questa città... noi, ma solo noi! E allora il bambino? Non perché i bambini vengano difesi di più, ma perché il bambino ci può rappresentare tutti. Voi ricordate la favola del *Re Nudo*? il Re Nudo si pavoneggiava e tutti i cortigiani, servilmente lo

adulavano, dicendo: “Come sta bene maestà!”. Lui passeggia per la città, arriva un bambino (non è un caso che l'autore di questa fiaba abbia pensato a un bambino) che si mette a ridere e dice: “Ma il Re è nudo!” e questa affermazione del bambino rompe l'incantesimo, il re si riconosce nudo e scappa vergognoso.

Siccome il bambino non prende l'autobus, io credo che il bambino possa dire ‘il Re è nudo’ e ce lo dice con “mi hanno rubato la palla”... e dice bene quando dice ‘rubato’.

Un altro bambino del Consiglio dei bambini ad un altro Consiglio comunale, quello del '97, l'ultimo, ha detto: “Io vorrei un campo di calcio senza allenatore”. Signori miei, questo bambino fa l'eco a quello che altri bambini avevano chiesto l'anno prima: “Noi vorremmo giocare senza pagare!”. Ma siamo matti! E' ovvio, perché noi adulti poi siamo bravi a dire: “Ma, come, poverino, ma cosa dici...”. E' ovvio che si gioca senza pagare! E lui ci ha spiegato: “No, perché tutti i posti oggi sono presi dalle Società sportive e allora devi pagare per entrare o devi essere abbonato”. Allora abbiamo incominciato a pensare ...ma guarda...e l'ho pensato anch'io, io che mi considero un 'bambinologo', quindi una persona che con tutti questi anni di lavoro ha cercato di capire i bambini, questo non l'avevo capito, quindi quando dico che noi lavoriamo con i bambini, abbiamo bisogno dei bambini, lo affermo per davvero!

In fondo molte idee le avevo, le ho espresse e le ho dette, quindi molti contributi io credo di poterli dare con tutta l'esperienza fatta in questi anni; però non basta: i bambini mi aiutano e questo bambino quando ha detto vogliamo giocare gratis e in un campo di calcio senza allenatore mi ha aperto una finestra che io non avevo considerato. Mi sembrava così furbo da parte dei Comuni che 10-15 anni fa quando si sono accorti che i soldi ce n'erano pochi, i servizi, i giardini erano poveri di personale e di mezzi (*interruzione cassetta*) quando me l'hanno detto, ho risposto: bravi, c'eravamo scordati dei bambini. Come dei bambini, l'abbiamo fatto per loro? Ci siamo scordati dei bambini. Da quel momento i bambini hanno smesso di giocare a pallone e hanno incominciato a studiare calcio. E' un'altra cosa. E noi addirittura li ricattiamo dicendo: “Beati voi, che potete studiare la 2ª lingua a sei anni, che potete studiare chitarra, che potete ... e tutti gli anni li mettiamo di fronte a questa croce, che possono scegliere il corso.... ma non possono non sceglierlo! Non possono dire: “Ma io vorrei giocare per strada”, perché ci sembra quasi ‘folle’: come, rinunci a tanto?

I bambini, tutti i bambini, sono i *diversi*. Voi state iniziando un percorso sulla ‘diversità’: il bambino è il vero diverso, un bambino è più diverso da suo padre di quanto un nero adulto sia diverso da un bianco adulto. Hanno un altro modo, hanno altre teorie, hanno altri riferimenti, hanno un altro punto di vista perché sono più bassi e tutto cambia. Allora il bambino con la sua diversità garantisce tutti, perché aver imparato, per un sindaco, ad ascoltare i bambini è un esercizio che l'aiuterà a capire tutti gli altri.

Non dico che aver fatto una città adatta ai bambini risolve tutti i problemi, intanto li risolve ‘quasi tutti’, o ci mette nelle condizioni di poterli risolvere facilmente. E' chiaro che un bambino, per esempio, fa volentieri dei gradini, anzi si diverte, mentre una persona con la carrozzina non li può fare, però l'adulto che ha imparato ad ascoltare i bambini, a tener conto dei loro desideri, dei loro bisogni, è sulla strada di dialogare con gli altri, e con il più piccolo, quindi gli altri verranno di conseguenza.

Poi il bambino è forte. Noi per poter mirare ad un recupero di questa città, delle nostre città, a una trasformazione profonda delle nostre città, dobbiamo affrontare un percorso pesante, difficile, perché dobbiamo rinunciare a cose che sono privilegi e che abbiamo trasformato in diritti: se voi dite che una strada non deve avere più questa presenza così ossessiva di automobili, metà dei cittadini si ribella, il negoziante pensa che dovrà chiudere perché il cliente non potrà arrivare con la macchina davanti..., non c'è scritto da nessuna parte, tra l'altro non è vero, in poco tempo ci si rende conto che è meglio, in nessuna città italiana dopo aver fatto un'isola pedonale si è tornati indietro perché dopo un primo periodo di disagio, di protesta, tutti erano contenti, quasi sempre c'è una richiesta di allargamento... .

La ribellione, appunto, e allora in nome di che cosa noi possiamo chiedere a noi stessi e ai nostri colleghi adulti di cambiare? Certo lo possiamo chiedere per l'ambiente, ma cos'è l'ambiente? E' un concetto complesso che pochi sanno dominare. Possiamo chiederlo per uno sviluppo sostenibile, per il futuro.

Allora io credo che noi lo dobbiamo chiedere per i nostri figli: vuol dire la stessa cosa, ma forse ha più speranza di successo.

Ma che cosa andiamo a chiedere? Ecco io vi dò alcuni elementi sull'attività che noi stiamo facendo, noi ci siamo dati un obiettivo operativo, apparentemente molto semplice e cioè *che i bambini possano uscire di casa da soli*. Solo questo. Questo è il segno del lavoro che stiamo facendo.

Noi ci consideriamo soddisfatti, quando questo può avvenire e voi capite bene che perché questo possa avvenire la città deve cambiare; noi siamo convinti che il bambino in strada è una grande risorsa per la città, noi abbiamo bisogno di avere i bambini per strada se vogliamo sperare di salvare queste città.

Voi direte: ma, insomma, adesso che ci sono anche i pedofili? Anche adesso che ci sono i pedofili. Poi, per favore, certo che esistono questi fatti di cui parlano i giornali, ma i giornali parlano di fatti eccezionali. E' drammatico che ci siano. Per questo io quando prima parlavo della difesa dei bambini, cosa facciamo per i bambini, Telefono Azzurro, ecc....io non sono d'accordo, perché quando io sento una pubblicità televisiva nella quale si afferma che ci sono 9.000 tentativi di chiamate al giorno mi vengono i brividi alla schiena! Noi sappiamo (e io lo so sia dai dati del Ministero degli Interni, della Solidarietà Sociale e anche dagli stessi studi di Telefono Azzurro) che la statistica ragionevolmente valida dell'abuso sull'infanzia, abuso grave, violenza sull'infanzia, in Italia è di circa un bambino al giorno: è drammatico, ma rientriamo nel caso dell'eccezionalità, probabilmente qualsiasi altro incidente drammatico avviene con una frequenza forse superiore a questa. Con questo io non dico che dobbiamo tranquillizzarci. Ripeto: è drammatico e vergognoso; però è uno al giorno, quando noi pensiamo a 9.000 al giorno...perché se non mi dicono nient'altro io credo che la maggior parte dei miei concittadini pensa che ci sono 9.000 bambini al giorno in pericolo e invece sono 9.000 bambini che chiamano perché non sanno cosa fare, perché hanno voglia di parlare con qualcuno. Questo, però, non viene spiegato, e se io penso a 9.000 bambini incomincio a dubitare o a pensare che sia probabile che mio figlio subisca quella sorte. Sia probabile. A quel punto io sono finito. Io non ho più la libertà di dare a mio figlio le benché minima autonomia, sarei un pazzo, pensando che è probabile... ma siamo matti!

Quando noi andiamo a parlare con i genitori e diciamo che bisogna andare a scuola da soli, ci guardano come marziani: pensate se da domani a Pesaro nessun bambino fosse accompagnato a scuola, da domani tutti i bambini vanno a scuola a piedi, il che vuol dire che da domani si potrà mandare i figli nelle scuole vicine, per esempio, e non sarebbe male.

Sarebbe anche un altro modo di ripensare a tutta l'organizzazione scolastica in cui le scuole diventano 'buone' anche perché i genitori 'buoni' mandano i figli nella scuola 'che tocca'.... perchè se noi, che siamo quelli 'più furbi', mandiamo i figli nelle scuole migliori, le scuole, se ci sono, peggiori rimangono per i figli che hanno genitori che se ne fregano, che rimarranno sempre peggiori, non hanno nessuno stimolo a crescere, ecc. ecc.; però questo è un altro discorso e non lo facciamo stasera.

Ma se tutti i bambini di Pesaro andassero a scuola a piedi da soli, da domani, pensate che beneficio ne avrebbero le famiglie, i genitori, finalmente liberi da questa schiavitù di sapere chi lo accompagna domani, chi lo va a prendere: tu, no, io ci sono stato ieri, allora prendo il permesso... non è possibile! La madre taxista, che vive accompagnando e aspettando i figli: ma non è possibile, non è giusto!

Che benefici ne avrebbero i bambini! Si passano a prendere, è un'esperienza di solidarietà. Ma non ve li ricordate voi quei pochi minuti andando a scuola, eh? Sapete che cosa ci hanno detto i bambini di Fano che da tre anni stanno facendo questa esperienza in più quartieri?

Dopo i primi mesi, abbiamo sondato come stava andando: naturalmente erano tutti contenti, questo si può immaginare. Quando abbiamo chiesto perché, una delle risposte più frequenti era "perché così possiamo parlare fra di noi". Signori miei, cosa stiamo combinando? Cosa sta succedendo?

I nostri figli non hanno occasioni per parlare tra di loro, ma siamo matti?

Quindi i bambini erano contenti, perché avevano un'esperienza loro. Naturalmente io non voglio tediare per dirvi di quante altre cose i bambini godevano, delle quali non si rendevano conto.

Un bambino autotrasportato ha dei grossi handicap nello sviluppo cognitivo, specialmente del pensiero spaziale, perché, l'avrete sperimentato anche voi, se in una città che non conoscete vi portano in un posto, non sapete tornarci, ma se ci andate da soli, chiedendo, ecc., ad un certo punto vi fissate dei paletti e lo potrete rifare sempre quel percorso. Un bambino muovendosi da solo organizza lo spazio, e non è mica poco! In un'esperienza così impoverita dei nostri bambini, anche questo piccolo è molto. Ma poi si offre anche un beneficio alla scuola: a scuola facciamo educazione ambientale, beh, ma dico, meglio di questo, percorrere tutti i giorni lo stesso percorso fino a sentirlo come casa mia, fino a salutare i personaggi che incontro?

L' Ambiente non sono solo le piante e gli animali selvatici, per favore, sono anche le case, le strade, le automobili, purtroppo, i fumi di scappamento... non dico 'purtroppo le macchine', io sono automobilista e non sono pentito neanche come automobilista, però insomma, facciamo educazione stradale, che vergogna, continuiamo, ad insegnare i cartelli stradali ai bambini, ma insomma, un po' di senso del ridicolo! I cartelli stradali ai bambini di 10 anni, che ancora ne avranno 8 prima di mettere le mani su un volante; insegniamolo ai genitori!

Cosa vuol dire Educazione stradale vera? Muoversi nella città, imparare come ci si muove, imparare, muovendosi, che tipi di violazioni o di violenza mi fanno gli adulti che non tengono conto che ci sono anch' io, sviluppare nei bambini questo senso di difesa dei propri diritti, avere in loro degli alleati per cambiare i comportamenti; e che beneficio ne avrebbe la città! Perché se noi abbiamo i bambini per strada le macchine devono andare più piano, non perché facciamo delle cose strane, ma perché ci sono dei bambini. Non è vero che un automobilista non vede l'ora di inquadrare un bambino per asfaltarlo, non è vero, siamo noi gli automobilisti, così come non è assolutamente vero che un bambino non vede l'ora di vedere una macchina per buttarsi sotto, non è vero, e allora i bambini per strada sono una garanzia, fanno la città più sana, fanno la città più sicura.

Se i bambini scendessero tutti i pomeriggi per le strade, nelle piazze, nei cortili condominiali per giocare, la città recupererebbe l'attenzione, la preoccupazione, il farsi carico e quindi sarebbe più sicura, più difesa; quindi, dietro a questa idea c'è un'idea nuova di città dove, per esempio, non possiamo più parlare in termini di P.U.T. (Piano Urbano del Traffico) perché se parliamo di traffico già siamo 'dentro' l'automobile. I piani urbani del traffico oggi i nostri amministratori li fanno così: si immaginano dentro a un'automobile e dicono 'adesso come posso fare per migliorare la vita di questa macchina?' Allora si mette il semaforo intelligente, si allarga la strada, moltiplico le corsie perché così scorre... fluidificare il traffico è una parola magica! Io credo che dobbiamo passare ad un piano urbano della mobilità e cioè al diritto che è intrinseco al diritto stesso di cittadinanza di tutti i cittadini di muoversi nella loro città; e allora è chiaro che cambia tutto, perché io devo cominciare a garantire la mobilità ai più deboli, ai pedoni, ai ciclisti, ai mezzi pubblici... anche alle macchine, io non sono un difensore dell' isola pedonale, perché è di nuovo una forma di separazione, tranne per un caso: le nostre città sono nate prima delle automobili e credo che non possiamo permetterci di distruggere i nostri centri storici per questo sfizio che abbiamo di voler fare anche quei 500 metri con l' automobile, perché perché non lo so!

Io credo che noi abbiamo il diritto, fosse anche solo quello estetico che è il meno importante, di poter vedere le nostre strade storiche senza una macchina.

Io vi assicuro che una volta, cinque o sei anni fa (c'era Giuliani come sindaco di Fano), era stata fatta un'ordinanza secondo la quale in Via Arco D'Augusto non si potevano neanche appoggiare le biciclette, si appoggiavano nelle strade laterali.

Bene, io sono nato in quella zona, quindi sono 57 anni che la conosco, a me è venuto da piangere, non avevo mai visto la mia strada con l'Arco D'Augusto, la Porta Maggiore, senza una macchina, senza una cosa, non l' avevo mai vista, neanche da bambino. Mi ricordo che c' era sempre, non che mi desse fastidio, una Balilla del fruttivendolo che stava parcheggiata lì... insomma, io credo che noi oggi dobbiamo rivendicare anche questo.

Io sto arrabbiandomi da tempo perché c'è un segnale stradale di divieto d'accesso a Porta Maggiore, che quando uno arriva da Roma l'Arco d'Augusto non lo vede perché c'è sto segnale che glielo impedisce. E mi dicono: "Beh, ma scusa come facciamo a segnare...?".

Non lo so, mettete una persona che ferma tutti e dice: "Guarda che tu lì non ci puoi andare".

Fate come vi pare, ma non è possibile! Insomma, possiamo permetterci di mettere un divieto di svolta a sinistra davanti al Pantheon? Io credo di no!

Dobbiamo tornare ad avere questo orgoglio e difendere queste nostre cose, scusate l'enfasi sennò va a finire che dò ragione a chi mi ha presentato e poi finisco col fare una cosa col cuore invece che con la testa e invece credo ci siano delle ragioni serie.

Va beh, questa è un po' l'esperienza, come ho detto, che dietro ai bambini ha una sua enfasi forte, un'idea forte, ed è quella di dare la parola ai bambini, lavorare con loro. Io domani mattina ho il Consiglio dei Bambini, in seduta straordinaria, al mattino, vediamo come saranno contentissimi, immagino. Abbiamo esperienze di partecipazione dei bambini alla progettazione della città, quella che viene chiamata 'architettura partecipata' o se preferite 'bambini progettisti' e abbiamo l'altro grande filone di *mettere il bambino nella testa degli adulti*. E' un processo lento, io ho un contenzioso permanente con il sindaco, con la giunta, non sono mai contento, ma gliel'avevo detto il giorno che ho accettato questo incarico nel '92. Io gli ho detto quel giorno: "Io sarò per voi da questo momento la canna gusa", che in fanese vuol dire il pungolo, la canna acuminata che i contadini usavano per spingere le vacche. Siccome mio padre diceva sempre che bisogna essere la 'canna gusa', ho detto al sindaco Baldarelli, che mi invitava a questo ruolo: "Io da questo momento non sto più con te ma sto con i bambini".

Non ci si arriverà mai, ma mi sembra bello, con tutte le contraddizioni e con tutti i ritardi, che un Comune accetti questa sfida, che è una sfida culturale, ripeto, verso un obiettivo che non si raggiungerà, ma lavorare per quell'obiettivo è già un valore.

Una signora a Viareggio di fronte a una risposta, ad un'obiezione titubante di un partecipante a un dibattito che diceva: "Sì, sono cose molto belle, ma quando mai i nostri politici faranno queste cose?", la signora diceva: "Però, secondo me, noi già ci stiamo guadagnando, perché stiamo parlando da due ore di bambini, con noi ne sta parlando il comandante dei vigili, il sindaco, questo e quell'altro... forse non l'avevamo mai fatto, quindi siamo già su una strada giusta!".

Chiudo, come faccio spesso, raccontandovi una vignetta (io faccio anche questa esperienza la domenica e di notte, disegnare fumetti e vignette). Nella copertina del libro ho messo una vignetta: sono dei bambini che giocano a palla in una strada dietro a un cavalletto di lavori in corso, davanti al cavalletto c'è un cartello che dice *Scusate il disturbo, stiamo giocando per voi!*

Gabriele Boselli

Presidente del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (G.L.I.P.) di Pesaro-Urbino

Voglio intanto ringraziare il presidente del Distretto, Dott.ssa Marta Mauri, per questa bella idea di un Corso sulle tematiche dell'infanzia e dell'handicap. Un Corso ricco come quello che ha appena organizzato e che sicuramente apporterà localmente importanti elementi di riflessione. Ringrazio anche a nome del Provveditorato e del G.L.I.P., l'organismo che a livello provinciale sovrintende a queste attività.

Un grazie molto affettuoso lo rivolgo anche a *Frato*: io lo chiamo così perché ho sempre pensato e non riesco a pensarlo prevalentemente che in questi termini. Lo ringrazio perché ha parlato con il cuore, cosa che gli succede soprattutto da quando è diventato nonno: è stato nel '54 che è diventato nonno e da allora parla ancor più col cuore, che è sì sede dei sentimenti ma anche dell'intelligenza profonda!

Parlare con il cuore

A parlare col cuore in un tempo in cui generalmente prevale una fredda razionalità economica inevitabilmente si finisce col fare dei discorsi che noi condividiamo ma che poi vengono intesi come discorsi utopistici. Però il discorso di Frato è anche realista e quello che ha creato a Fano è una realtà, realtà preziosa ed esemplare, una piccola utopia realizzata che ormai cominciano ad apprezzare in tutta Italia e non solo in Italia.

Il problema è questo: non è soltanto che le città non capiscono bene la posizione degli handicappati, dei bambini. Non è neanche vero quel che si diceva e che cioè tutto è fatto per il maschio adulto e lavoratore: io sono adulto, sono maschio, sono lavoratore però non è che mi riconosca e che veda attorno una città fatta per me. Oggi la città è fatta per l'anonima identità del produttore: che sia maschio, femmina, adulto, basta che sia un utile ingranaggio nel sistema della produzione e del consumo. Questo è il problema di fondo che, credo, dobbiamo attentamente considerare.

Città reale e città virtuale

Volevo anche dire un'altra cosa: noi ancora abbiamo di fronte una città fisica e i ragazzi e gli adulti vivono degli spazi fisici. Gradualmente anche i contorni fisici di queste città (le mura, le strade) acquisteranno una rilevanza sempre minore perché alla città reale, storica, si sovrapporrà, con una pregnanza sempre maggiore, la città virtuale, la città evocata dai computer, la città di un totale immaginario, che però non è l'immaginario pensato dal soggetto dando sfogo alla propria immaginazione ma è la città prodotta dall'immaginario del sistema economico: internet, l'universo della virtualità è un mondo senza storia e solitamente senza nemmeno quel briciolo di umanità che noi possiamo vedere quando ci aggiriamo nella città fisica.

Voglio dire: non è che le cose vadano tanto bene però c'è anche di peggio; questo è possibile che ci consoli un pochino perché la città elettronica e virtuale sarà ancora più distante dall'uomo e dal bambino e i bambini sono i primi ad entrarci perché sono i primi a vivere intensamente la dimensione televisiva, sono i primi a praticare i video-giochi, sono i primi a non fruire di storia, cultura, dimensioni perché vivono il mercato unico dell'informazione mondiale e vivono molto poco il loro ambiente, la loro storia, l'umanità da cui concretamente provengono.

Conclusione

Ecco, quindi, che i motivi di pessimismo ce ne sono però il compito del pedagogo è sempre quello di pensare al domani e dobbiamo - proprio perché le cose non vanno molto bene - pensare a una città ideale, nella tradizione dei grandi utopisti, pensare a una città futura, nella tradizione di Campanella e Gramsci. Ma Gramsci se lo sono dimenticati un po' tutti, compresi i presunti eredi, e l'utopia pare un solo sinonimo di ingenuità!

Forse soltanto nella scuola è rimasta questa attenzione alle utopie dello spirito, ma proprio perché ci siamo rimasti solo noi è un motivo di più per impegnarci.

Dibattito

1ª domanda

Io voglio puntare il dito su una piaga di questi ultimi anni, cioè sul fatto che la scuola, avviandosi a un sistema di riforma quasi totale, abbia come imboccato una strada manageriale, per cui vediamo – almeno noi come educatori e di riflesso anche come genitori, chiaramente chi di noi lo è – una continua richiesta di prestazioni da noi insegnanti (come tempi, come turnazioni, come modi) ed è una sempre maggiore richiesta di qualità ‘strana’; ‘strana’ nel senso che (almeno io da qualche anno ho questa impressione) credo si spacci per qualità un discorso quantitativo, cioè: quanti servizi possiamo offrire, quanto tempo possiamo coprire, quanto esigenze delle famiglie possiamo soddisfare. In tutto questo il bambino come ci sta? E noi come ci stiamo e come ci entriamo?

La scuola sta diventando veramente quasi una fabbrica. E noi ci troviamo a dover gestire dei tempi, degli spazi, dei rapporti che stanno diventando disumani. Ecco, la mia domanda è: come, in una situazione che ci chiede comunque di cambiare, salvare quello che bisogna salvare? Il fatto di stare bene nella scuola – genitori, insegnanti e bambini – come salvare il diritto del bambino di non essere buttato e tenuto in un posto per tanto tempo? Come salvare un rapporto educativo costruttivo fra genitori, insegnanti e bambini senza che il bambino debba essere cavia e succube di tutte le richieste che si aggirano intorno a questa situazione?

2ª domanda

Mi è sembrato, al termine della tua relazione – bellissima e ‘pungolante’, la ‘cana gusa’, appunto – che sia rimasto un qualcosa di sospeso, un interrogativo, che tu volutamente, a mio parere, hai lasciato che nascesse spontaneo nel nostro cuore e nella nostra testa, ed è l’argomento che tratteremo da un punto di vista più tecnico dalla prossima volta: il bambino, il ragazzo handicappato come si inseriscono in questa città, e nella prospettiva di questa città? Di quale dimensione educativa e sociale possono usufruire? Quale possibilità di incontro?

3ª domanda

Io parlo come padre. In pochi istanti abbiamo fatto uno specchio tragico di quello che è la nostra società. Già il 1° rapporto che un bambino ha nella società e cioè la scuola, dal nido e oltre, rivela un’enormità di problemi finanziari, personali e sociali. Già lì c’è un muro, supponiamo che io sia un bambino e già lì trovo un muro. E’ intervenuta la signora chiedendo del ragazzo handicappato, ma ci siamo resi conto tutti questa sera che siamo una società di handicappati. Ci siamo raccontati quello che era l’Eden. Io posso ricordarmelo ancora, essendo una generazione a metà tra passato e futuro, che da piccolino potevo scorazzare per le vie, attraversavo la strada come fa un bambino e spesso mi ha salvato Dio... Io ho vissute le situazioni e siccome mi ritengo una persona abbastanza capace di cogliere anche il più piccolo insegnamento, diretto e indiretto, sono rimasto malissimo questa sera.

Il signor Boselli, dopo l’intervento del signor Tonucci, ha raccolto in poche parole quello che potevano essere tutti i nostri dubbi riguardo all’ideologia e all’impossibilità dell’utopia.

Ci rendiamo tutti conto, allora, che ci siamo raccontati l’Eden e se vogliamo parlare di handicappati allora la riflessione è questa: o torniamo tutti a scuola oppure da domani facciamo basta e cambiamo tutto!

4ª domanda

Io lavoro nella scuola e nella scuola dell’infanzia. Riflettevo anch’io su ciò che lei ha detto e che induce a pensare sul fatto che in effetti luoghi che nascono per il bambino non vedono poi il bambino protagonista. In effetti anche per noi, che comunque viviamo questa realtà, le sue parole ci inducono a riflettere che comunque il bambino vive spesso come soggetto al volere, alle decisioni degli adulti. Però mi chiedo anche se il

peniero che lei ha espresso in maniera così esaltante e ciò che veramente il bambino vorrebbe. In effetti il bambino è alle soglie di questa famosa città virtuale a cui ha fatto riferimento il Dott. Boselli e allora, noi che viviamo, per usare le parole del signore che mi ha preceduto, tra il passato e il futuro abbiamo questi punti di riferimento di un passato che comunque è in un certo senso mitizzato: le nostre realtà, i nostri giochi all'aria aperta, i nostri sogni, ecc. .

No so, però, se in effetti ciò che è stato per noi può essere riproposto ai nostri figli o meglio, se i nostri figli possono essere contenti di una realtà vissuta da noi e non una realtà che pur mutando, anche se forse con molta fretta, comunque va avanti. Qualche volta mi è venuto questo dubbio anche se io sono portata a ripensare molto su alcune scelte e a riguardarmi spesso indietro. Vorrei sapere cosa ne pensa lei.

Francesco Tonucci

Come al solito è il dibattito la parte più interessante. Sono vari i temi che sono usciti e sono tutti abbastanza complessi. Cercherò di essere sintetico.

Pigliamo prima il toro per le corna e pigliamo il problema più 'forte' e che spesso esce in questo confronto, specialmente nel confronto con me, ed è quello su cui si interroga il mondo della scuola, che un po' si sente tradita da questa mia uscita dal mondo della scuola, dal fatto che io ho abbandonato in questo momento la centralità della scuola per spostare l'asse sulla città.

Effettivamente nella lettura che noi facciamo dell'esperienza del bambino, notiamo che è scomparso proprio il rapporto con il 'pubblico' che è rappresentato dal tempo libero e da spazi liberi, e sono scomparsi insieme. E allora non c'è più uno spazio tra le due grandi dimensioni della famiglia, della casa e della scuola, cioè il bambino passa, senza soluzione di continuità, tra queste due esperienze: la casa si è dilatata assorbendo la televisione come grande supporto, come compagna di giochi, come baby-sitter per un bambino che sempre più spesso è un bambino solo, e dall'altra parte è cresciuta la scuola che si è moltiplicata nelle tante scuole pomeridiane.

Per cui l'esperienza del bambino è passare, senza soluzione di continuità, tra la famiglia e la scuola: non c'è più niente in mezzo.

L'obiettivo principale del nostro progetto (ricordate quando vi dicevo che il bambino deve uscire di casa) è di riaprire uno spazio, che è la città, che è lo spazio pubblico.

Per questo nella nostra riflessione non c'è una grande enfasi, non c'è una grande riflessione sulla scuola, di cui, qualcuno di voi sa, io mi sono occupato per tutta la mia attività professionale.

Detto questo, la scuola cosa c'entra? Ovviamente marginalmente c'entra sempre, è c'entrata sempre, perché tutte le volte che noi abbiamo bisogno dei bambini li andiamo a cercare a scuola, non abbiamo altri luoghi, le associazioni non funzionano, le parrocchie non sono più quelle di una volta... quindi se noi abbiamo bisogno dei bambini, la rappresentanza dei bambini, noi dialoghiamo con la scuola e questo è stato un dialogo interessante, importante.

Mi diceva proprio l'altro giorno il presidente del nostro Distretto di Fano, che non è vero che queste cose non contano (perché io davo delle valutazioni pessimistiche della nostra esperienza), perché lui da professore della scuola media ha visto che i nostri ragazzi sono cambiati, i ragazzi che arrivano dalla scuola elementare oggi sono diversi, sentono molto di più il rapporto con la città, hanno sviluppato un senso critico e un 'senso del voler cambiare' e questo certamente è da attribuire a questa esperienza.

Se questo fosse vero non è poco. Quindi la scuola c'entra, però, secondo me, non ha fatto una scelta più profonda, più radicale: di assumere questo progetto come suo progetto. Questa è la sfida che io lanciao alla scuola (specialmente nella mia ultima elaborazione, quella del libro).

Noi stiamo cercando di pensare e valutare di costruire una città dei bambini... sta pensando qualcuno a una scuola dei bambini?

La città non è solo dei bambini, nella città i bambini ci aiutano, ma quasi 'paradossalmente' ci aiutano. Ma la

scuola è per i bambini... e com'è che non abbiamo mai pensato di farla diventare una *scuola dei bambini*? Che tipo di possibilità di parola hanno nella scuola, cioè di far contare quello che loro pensano? Qualcuno mi dice: ma cosa vuoi dire, che ce lo devono dire i bambini come si deve far scuola? No, ma come facciamo a far scuola senza sapere come la pensano i bambini?

Allora capite che se noi cominciamo a ragionare su questo, cambia tutto! Certo che è un problema il numero dei bambini per classe. Pensate, comunque, che tutti i Paesi che io frequento hanno indici molto maggiori di quelli italiani, anche perché dobbiamo sempre pensare che sono 28 bambini con tre insegnanti.

(interruzione cassetta)

Stiamo attenti, perché se non rischiamo di girare intorno al palo: oggi, ma anche ieri, secondo me, da quando sono partiti i moduli, non so perché, ma di questa riforma che poteva avere dei risvolti interessanti è stata data sempre una lettura la peggiore possibile. Cioè questa risorsa, che era di portare nella scuola maggiori competenze, che poteva prefigurare una scuola di più alta qualità è stata adottata una "scimmiotteggiatura" (non so se si dice) della scuola media assumendo una parcellizzazione del tempo, per cui oggi nessuno ha più tempo da perdere: questo mi dicono i bambini.

I bambini del mio Consiglio, quando lavoravamo sui cortili scolastici, il 1° anno, dopo un po' che mi stavano a sentire, mi hanno chiesto:

- Ma perché ti interessa tanto dei cortili... Tanto non ci andiamo mai.

- Ma perché non ci andate mai?

- Fra le maestre non c'è nessuno che ha tempo da perdere!

- Come non hanno tempo da perdere... si va in giardino...

- No, perché, siccome una ha un'ora, incomincia a dire che ci andiamo con l'altra maestra....

Il *tempo perso* – proprio per chi parlava di velocità, di rapidità – è *il tempo del bambino*, è proprio il tempo perso il tempo del bambino, capite!

Tre anni fa abbiamo fatto a Firenze un Convegno, che a me è piaciuto molto, sulla lentezza, in cui eravamo correlatori Pietro Ingrao, Giorgio Celli e io. Io ho proprio parlato di questo tema: *Chi ha ancora voglia di perdere tempo con i bambini*.

Allora è chiaro che una scuola che si dà questo ritmo non sa più perdere tempo.

Adesso la scuola ha un'altra sfida: entra in questa dimensione dell'autonomia. Può essere letta da tanti punti di vista, però avrete questa grande responsabilità: che potrete dare la colpa a meno persone, perché se la scuola vuole e sa lavorare con un collegio dei docenti... è che la scuola purtroppo manca di questa cultura collegiale. Veniamo da scuole di formazione che sono competitive e individualistiche, figurati come nasce una collegialità; credo che debba essere volontà dei dirigenti scolastici costruirla questa collegialità, dove sarete capaci di averla vi inventate la scuola come la volete, alla faccia delle leggi. Io non ho mai visto andare in galera un maestro perché faceva una buona scuola, anche se non era previsto dalle leggi!

Anche in tempi molto duri, durante i periodi scelbiani, quando gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa erano segnalati alla polizia ed erano seguiti dai poliziotti, me lo raccontava Mario Lodi, Mario Lodi non ha fatto un giorno di galera e la scuola che ha fatto è scritta nei libri!

Allora: cosa vuol dire una scuola dei bambini? Io credo che bisogna ridare la parola ai bambini.

Voi chiedete: come salvare il fatto di stare bene nella scuola. Salvarlo? O costruirlo? Perché, signori miei, in una stragrande maggioranza di casi, non sarà il vostro caso e me lo auguro, quando si parla male della scuola se ne parla con gli insegnanti presenti, che sono i migliori perché gli altri non ci sono mai!

Quando si fa un'analisi critica - lo dico da persona che ci ha vissuto dentro tutta la vita, quindi lo faccio perché ci credo - si fa con quelli che non se la meritano.

Però non è vero che noi salviamo il fatto di stare bene a scuola, perché a scuola bene ci stanno in pochi: pochi bambini e pochi insegnanti.

L'insegnamento è una delle professioni più patologizzate e patologizzanti: gli art. 113 sono troppi, ci sono un

sacco di esaurimenti nervosi tra gli insegnanti, vuol dire che non si sta bene!

I bambini non amano la scuola, sono pochi i bambini che dicono *non vedo l'ora che torni lunedì*. Ci sono, ma non sono molti, ripeto, può darsi che siano i vostri ma è probabile che siano solo quelli o poco più, se lo sono. Sono pochi i bambini che si comprano un libro o mettono da parte i soldi per comprarsi un libro: quella è la verifica che hanno imparato a leggere! Quanti sono? Quanti sono i genitori che difendono le scuole? Ma perché dobbiamo difendere le scuole? Perché dobbiamo mettere le grate? Perché le scuole vengono vilipesse? Perché vengono depredate? Ma non vi fa vergogna questo? Vergogna, intendo, a me come cittadino. Perché la gente non le difende? Perché non le sente sue!

Allora io credo che se noi cominciamo a lavorare su questo tormentone, che nella scuola ci sono dentro i bambini e che loro la devono sentire come loro scuola... la sentiranno come loro scuola se se la fanno! Se sentono e capiscono di avere voce in capitolo, se possono esprimere i loro pareri, se per esempio i direttori e i presidi avessero il costume di consultare i ragazzi e dire: *li convoco, perché voglio parlare con loro, voglio sapere come la pensano*.

Questo naturalmente non dà degli alibi o delle risposte facili, ma parlare con loro prima di mandar fuori una circolare, vedere cosa ne pensano (non so se si può chiamare concertazione) è una cosa di cui si ha bisogno. Nel libro io parlo del recuperare questo senso dell'assemblea, della classe, che però non è un fatto 'sessantottino', non è dare la parola a chi alza la mano ma è imparare che si può costruire un pensiero collettivo, è uno dei livelli più alti di capacità cognitive, quella di saper discutere, saper mettere in gioco l'opinione di ciascuno, essere capaci di sommarle (facendo noi adulti un passo indietro), avere un consiglio di scuola – anche di scuola dell'infanzia – perché i ragazzi possano, in autonomia, valutare la vita scolastica e dirci come potrebbe essere migliore, come potrebbe essere organizzata, che cosa non funziona... ma, pensate, per esempio, se i ragazzi avessero uno spazio per loro e avessero un monte ore da gestire, fin dalle prime classi della scuola elementare... non lo so, per esempio 15 ore in un anno, in quelle ore sono loro che dicono cosa fare, quello che piace di più, lo propongono al collegio dei docenti ovviamente e il collegio dei docenti valuterà come farlo diventare vero, come farlo realizzare: vogliono parlare con un disegnatore di fumetti e noi chiameremo un disegnatore di fumetti... o un'altra cosa che vogliono fare.

Io credo che se questa prassi fosse iniziata presto non lo so se ci sarebbero ancora delle occupazioni delle scuole. Non è un'idea difensiva, ma, secondo me, l'occupazione di una scuola da parte di studenti delle superiori è una dimostrazione di disagio, di non appartenenza, in cui il ragazzo dice: per un po' di tempo la scuola diventa mia. Ma perché non dev'essere sempre mia? Perché i ragazzi nostri non sono orgogliosi della loro scuola.

I ragazzi handicappati.

Le nostre città sembrano città fortunate. Non c'è un handicappato in giro, sembra che non ne abbiamo. Io non ne ho incontrato uno, venendo qui dalla stazione delle corriere. Non è un caso di Pesaro, è così dappertutto. Mi ha scioccato, per esempio, quando sono stato negli Stati Uniti, vedere quanti handicappati c'erano in giro... con una tecnologia molto sofisticata... ma persone che noi non possiamo neanche immaginare in giro, erano 'tronchetti', con una carrozzina molto tecnologizzata, da soli, andavano in giro dappertutto.

Allora, cominciamo a ragionare se la città accoglie ed è disponibile al diverso. Io credo che è la stessa strada: quando le strade saranno luoghi di incontro, lo saranno per tutti e il bambino handicappato troverà il suo modo di essere in mezzo agli altri. Non solo: è il momento in cui è meno handicappato, quando sta tra i pari. Mi raccontava un amico che lavora alla provincia di Roma, è poliomiolitico, e adesso riesce a camminare con delle stampelle ma quando era piccolo racconta che andava in carrozzina e lui ha guadagnato la stima e il diritto di stare nel gruppo offrendosi come carrarmato della banda: la banda lo scaraventava contro i nemici, lui tornava a casa sempre tutto rotto, pagava il costo della sua socializzazione, però era molto stimato, perché tutti lo volevano, perché era un'arma contundente molto efficace nella lotta.

E' vero che i bambini quando sono insieme rischiano, ma rischiano molto meno di quando stanno in casa

dove li teniamo così ben custoditi; il posto dove avvengono gli incidenti con la più alta incisività di morti è la casa, un bambino controlla molto meglio il traffico che non la corrente elettrica, molto meglio il traffico del gas, molto meglio il traffico dell'alcool, dei medicinali... se uno cade dal terrazzo c'è poco da fare, se è in mezzo al traffico, siccome il bambino non è scemo, guarda, come abbiamo sempre fatto.

Tutto questo è un'utopia? Quando mi dicono questo io da una parte sono tentato di dire di sì, e meno male, perché abbiamo diritto e abbiamo bisogno di 'modelli alti'; dall'altra però siccome sento che è un'obiezione critica la risposta che mi viene spontanea... perché uno dice: questa è un'utopia, perché ci vuoi far entrare in un'utopia quando abbiamo una realtà che funziona così bene? E' giusto ma vi sembra ragionevole quello che succede fuori dell'isola pedonale di Pesaro? Quello che succede sulla strada nazionale... quello è quello giusto? O non è quella la vera utopia? Le città stanno morendo! Noi stiamo facendo delle cose di una follia che nessun bambino accetterebbe. Noi, sembra, da 15 anni a questa parte abbiamo costruito questa bellissima opera moderna che è il buco d'ozono: quando al vertice di Rio ne hanno parlato, dicevano che era una decina d'anni che si era costruito. Sono passati sette anni, si sono visti a Kioto, hanno detto che è rimasto uguale, quindi è una follia, era il prodotto di 10 anni di errori commerciali, industriali, ecc... e allora? I risultati di Kioto li conoscerete perché avete letto i giornali come me... mi pare che si siano messi d'accordo, dopo tante difficoltà, che per il 2008 l'emissione delle sostanze riconosciute nocive, che producono il buco d'ozono, si ridurrà del 20%. Beh, siamo matti! Noi sappiamo che questo potrebbe produrre (anzi sta già succedendo) lo scioglimento dei ghiacciai, l'innalzamento della costa, quindi Fano, Pesaro scompariranno... un danno provocato in dieci anni e ci diamo dieci anni per ridurlo del 20%! Siamo matti!! E perché? Perché ci sono delle scorte da... non lo so! Allora, quando diciamo *qual è l'utopia*, io ci penserei seriamente e la cosa che mi sconcerta di più è che questa che io ho sempre considerato una follia, io la chiamo un'*utopia concreta, un'utopia sostenibile*.

In questi ultimi anni è piaciuta a persone che normalmente non sono per niente legati all'utopia: è piaciuta ai sindaci. I sindaci sono in una posizione molto delicata, hanno una vita breve, quattro anni e quindi sono nella condizione difficile da unirsi a un'idea eccessivamente 'farfallina' perché poi devono presentare i conti dopo poco. Però, ripeto, siccome oggi mi sembra che i sindaci sono, più di prima, delle persone che si sentono sindaci delle città e non sono i sindaci del loro partito, per esempio, o perlomeno non sempre, allora può succedere che sempre più sono disposti ad assumere come loro impegno, l'impegno che la gente sente come necessario e questa idea che la città torni ad essere un posto dove la gente sta bene, partendo dai bambini, la gente lo sente, perché noi stiamo male, stiamo male tutti, però c'è chi sta peggio e uno che vive in una città e ha dei bambini si sente a disagio per cui di fronte a una proposta dice: perché no?

Oggi su questa idea ci sono città complesse, non è più un discorso delle città piccoline, di provincia, anche, certo, quelle si sono allontanate di più nella linea della follia e quindi sono più vicine a questo parametro. Qualche volta lo sono tanto da non aver bisogno di adottarlo quasi mai, le porte blindate ormai ci sono anche nei paesini, dove non si è mai visto né un ladro di appartamenti, né uno stupratore, ma le paure sono tutte uguali; sembra che uno dei primi diritti che ci vantiamo di dover condividere è proprio la paura.

Non so se avete mai notato che le città, i paesi fanno un vanto dell'essere, per esempio, il comune col più alto numero dei drogati. Complimenti! Ognuno ha dei record... .

Questo mi ha molto colpito: città come Palermo – io sono consulente del sindaco di Palermo per questo progetto, così come sono consulente del sindaco di Fano – poi Roma, la V^a Circostrizione di Roma, sta facendo questa esperienza, sono una ventina le città italiane che sono più o meno avanti e stanno muovendosi su questo.

Poi si sono mosse delle città straniere, la provincia di Barcellona ha attivato venti comuni, creando un gruppo di lavoro di cui io sono consulente e che ha iniziato da 5/6 mesi, ognuno di questi comuni ha fatto una delibera, ha messo una persona responsabile, ha creato un laboratorio, ecc. . Buenos Aires e Rosario, in Argentina, stanno facendo questa esperienza, con un entusiasmo che è impressionante. Per esempio, come

si fa a ridare la possibilità a bambini di una città come Buenos Aires di muoversi per la città? Prima si diceva: va beh, ma questa era una cosa di una volta... il problema vero è che può anche darsi che si stia preparando la città virtuale, io comunque penso che con lo spazio virtuale non si costruisce un pensiero spaziale; credo... può darsi pure che un giorno ci saranno delle mutazioni, ma le mutazioni sono millenarie, noi per questi secoli attuali, quello in cui vivremo noi, i nostri nipoti, pronipoti, ecc., per costruire lo spazio avremo bisogno di oggetti, questo la realtà virtuale non ce li dà... quindi io non la posso negare, io fra l'altro vivo nella realtà virtuale, uso e-mail, sto in internet... però non mi risolvono il problema affettivo, per esempio, ho bisogno di toccarle io le cose come una volta. Io lo so che fanno anche l'amore in internet, però credo che non basti, non dico che ci sia anche quello, per carità, non voglio sottovalutare niente, però credo che rimanga questa esigenza.

Hanno provato in Paesi più 'avanzati' di noi, hanno già provato ad approfittare della città cablata, cioè di questa città dei cavi, questa città virtuale, per risparmiare perché è chiaro che io vivo in un istituto di ricerca, non abbiamo rapporti col pubblico, se non eccezionalmente, noi potremmo benissimo risparmiare una sede costosa, vivere ognuno a casa nostra, rimanere legati in rete telematica, scambiarsi i messaggi... lo hanno fatto negli Stati Uniti, è stato fatto da varie ditte. Dopo un anno la gente è stanca, la gente vuole uscire, la gente vuole incontrarsi, perché voi provate a ripensare come funziona il lavoro, per esempio, a casa, sia quello della casalinga ma anche quello della lavoratrice che lavora in casa, per esempio al telaio o alle macchinette di tessitura, o di scarpe... uno non ha più orario, lavora sempre, perché più pezzi fa e più guadagna, quindi diventa schiavo di se stesso.

In fondo l'intellettuale ha lo stesso dramma, solo che fa una cosa che gli piace, io devo dire che non riesco mai a trovare un momento libero, io le 'robe' me le porto a casa, poi me le porto sempre con me, nel mio computer portatile, perché poi alla domenica scrivo, durante la settimana non ci riesco, ecc. ecc... non finisco mai, ma non finisco mai di fare una cosa che mi piace, quindi meno male, io sono fortunato.

Per esempio, a Buenos Aires i bambini hanno votato: nelle ultime elezioni politiche l'assessore al 'Bienestar Social', che è un ingegnere, quindi una persona pragmatica, che conosceva il mio progetto, conosceva il mio libro che è uscito in Argentina prima che in Italia (poi quest'anno è uscito anche in Spagna, sia in castigliano che in catalano: "La città dei bambini", ed. Laterza), lui aveva letto che parlavo del voto ai bambini, e io lo proponevo in un modo molto radicale, lui allora ha detto: perché non lo facciamo? Alle ultime elezioni politiche, quelle che poi hanno dato risultati positivi all'opposizione a Menem, quelle di qualche mese fa, loro hanno proposto in tutta la città di Buenos Aires una campagna a tutti i bambini e ragazzi dai sei ai diciotto anni, di partecipare al voto consegnando una scheda in cui si indagava su cosa pensavano, erano tre domande: dove pensate che i diritti dei ragazzi vengono rispettati di meno in città – e c'erano varie soluzioni – quali sono le cause e cosa proponete, tra consigli di quartiere, consulenze, ecc. ecc. . Loro pensavano di avere una partecipazione di 10/15.000 bambini e hanno avuto 153.000 fra bambini e ragazzi che hanno votato, che hanno svegliato i genitori, li hanno portati a votare, perché dovevano votare anche loro, c'era l'urna con scritto '*todos votan yo tambien*' ... 153.000! Per la fascia 6-12 anni sono di gran lunga superiore al 50%: pensate, la 1ª volta che ci provano!

A Buenos Aires hanno anche lanciato un'iniziativa ai commercianti, un'iniziativa che noi presentavamo e che a Fano è già stata lanciata qualche anno fa: diventare dei punti di riferimento per i bambini, cioè il negoziante mette un adesivo conosciuto dai bambini sulla vetrina e i bambini sanno che in quel negozio possono entrare per quello che hanno bisogno, possono telefonare, possono fare la pipì, possono chiedere un bicchiere d'acqua... insomma quello che può servire a un bambino.

Però, voi capite, questo accordo a Buenos Aires stando tentando di attuarlo tra UNICEF, comune di Buenos Aires e confederazione dei commercianti coinvolgendo 160.000 negozi. Non saranno poi tutti, quelli che aderiscono, ma quando cominciano a succedere queste cose... anche se capisco che non sarà questo che cambierà la città... intanto una delle angosce più forti dei genitori è dire: va beh, io lo so che lui è capace, ma

se gli succede qualcosa... oggi non gliene frega niente a nessuno di nessuno... Intanto questo non è così vero, che a nessuno interessa niente di nessuno.

Certo, il modo di vivere è cambiato completamente: i condomini verticali rendono molto meno facile il controllo sociale del vicinato di una volta, e questo è evidente, perché si viveva sulla strada e adesso si vive così, però c'è questa rete di punti di riferimento, e questo vuol dire che noi sappiamo che se nostro figlio ha bisogno di qualcosa, entra in un qualsiasi negozio dove gli lasceranno fare una telefonata senza fargli pagare nulla. In fondo anche per il negozio è una sciocchezza, però con una piccola cosa di questo genere abbiamo dato un segno.

Per dirvi che le cose si stanno facendo, si stanno facendo per davvero: una mia collega in questo momento sta arrivando a Cremona dove sta partendo questa esperienza... insomma, è una costruzione che stiamo portando avanti, che è nata per questa domanda forte, che è stata molto superiore a quella che io immaginavo, proprio perché anch'io pensavo che fosse, e continuo a pensarlo, un po' una follia. Noi abbiamo creato a Roma, non più a Fano perché non ci si riesce più – d'altra parte Fano la seguivo io da Roma – e abbiamo portato a Roma un Centro di Ricerca Nazionale che fa da punto di riferimento a tutti i Comuni che sono interessati a questo progetto e cerchiamo di dare un supporto: abbiamo creato un bollettino, invitiamo due volte l'anno i comuni a Roma per scambiare le esperienze, i Comuni vengono da noi quando noi non possiamo andare da loro. Insomma, si sta cercando di lavorare insieme.

Io sono convinto che questo tipo di riflessione la possiamo portare a tutti i livelli, dappertutto, cercando d'imparare qualcosa: io sto imparando, e direi che i posti 'alti' e più sensibili saranno quelli capaci di capire che possono migliorare. Quelli che si ritengono fuori sono quelli che non hanno sensibilità. Voglio dire, ho cominciato con la Bibbia, non vorrei... ma la nostra cultura cattolica occidentale nasce da una proposta folle che ci è stata fatta 2000 anni fa: per guadagnare il regno dei cieli dobbiamo diventare come bambini. E cosa voleva dire? Mi è sempre sembrata una frase molto misteriosa, molto sconcertante. Oggi. Pensate che quella volta un bambino non contava niente, non c'erano convenzioni dei diritti, non c'erano gli studi di Piaget... non c'era niente. Quella volta un bambino non era niente.

Direi che è una lunga storia, molto affascinante, che va avanti.

Massimo Borghesi

Musicoterapia e scuola

Giuliana Ceccarelli

La musicoterapia può senza dubbio essere annoverata tra gli approcci metodologici più innovativi per lo sviluppo della personalità pur non essendo la disciplina nuovissima se consideriamo che in Italia nasce tra gli anni '60 e '70 e il corso quadriennale di musicoterapia di Assisi prende l'avvio nel 1980.

Nelle scuole pesaresi si è iniziato a parlare e a condividere l'impostazione musicoterapica attraverso una serie di incontri nelle classi appena 3 anni fa, nello specifico grazie ad un accordo tra la *Cooperativa Archimede* ed il Comune di Pesaro ; le classi o le sezioni con alunni in difficoltà hanno potuto richiedere un intervento musicoterapico da condurre con tutti i bambini della classe.

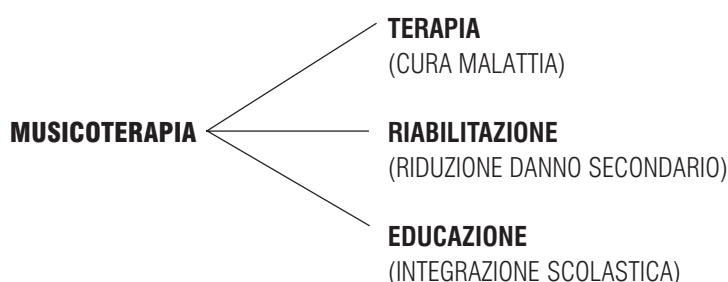
E' emerso un fatto importante, fra i tanti di cui si può discutere, che va a confermare un'opinione già condivisa: i nostri bambini, i nostri ragazzi hanno un'enorme difficoltà ad ascoltare; ascoltare i suoni, i ritmi, ascoltare gli altri, ciò che accade intorno a loro. Faticano soprattutto ad ascoltare se stessi, le proprie emozioni, il sentire individuale.

La musicoterapia ci è sembrata in questo senso più che mai opportuna ed efficace perché favorendo la comunicazione, la socializzazione, la relazione cerca di armonizzare i diversi aspetti della personalità di ciascuno cogliendo anche l'importanza del gruppo e della reciproca scoperta; non si vuole con questo enfatizzare un metodo rispetto ad un altro, bensì affermare che questo tipo di ricerca, in cui l'obiettivo è il dare ai nostri bambini, ai nostri ragazzi, l'immagine del mondo più piacevole, non va certamente sottovalutata.

Massimo Borghesi

Cos'è la musicoterapia? La parola in sé non ci è di grande aiuto, in quanto comunemente accettata ed utilizzata come termine ombrello sotto il quale riunire diversi significati. In particolare va precisato che in quel "musicò" vi è qualcosa di più ampio della musica come comunemente la intendiamo; la definizione più comunemente accettata è quella di universo sonoro, nella quale rientrano non solo musiche di epoche e culture differenti dalla nostra, ma anche suoni corporei, rumori, stereotipie fonetiche, e così via. Anche per il suffisso le cose non sono meno incerte: pare infatti che in musicoterapia "terapia" sia da intendere come psicoterapia non verbale, ma anche come riabilitazione, nel senso di tecniche per il recupero di abilità che sono state secondariamente compromesse dall'evento morboso, ed anche, in una terza significazione, come integrazione scolastica. Per completezza espositiva verranno affrontate anche le applicazioni terapeutiche e riabilitative della musicoterapia ma, dato il contesto, dedicheremo particolare attenzione alle applicazioni integrative che questa disciplina può trovare in ambito scolastico, alle quali i lettori di questa relazione potranno anche direttamente dedicarsi saltando i paragrafi precedenti, non indispensabili alla comprensione dell'ultima parte.

Comunque sia, chi opera nel campo del disagio è spesso chiamato a cogliere il senso di verità nascoste, difficili da raggiungere e ancor più da correggere nella direzione di un maggior benessere. Lo sforzo dei musicoterapisti è quello di sintonizzarsi con la persona oggetto di cure, utilizzando a tal fine le loro competenze sonoro/musicali e relazionali nell'ottica di una comunicazione non verbale. Una volta stabilito un contatto questo potrà essere articolato nel tentativo di stabilire una relazione significativa, la quale ci permetterà di perseguire l'obiettivo di un buon grado di armonia della persona, nel senso di sviluppo armonico di sensi, motricità, intelligenza ed affettività.



La musicoterapia per la terapia

La musicoterapia in questa accezione è finalizzata alla facilitazione di un progetto integrativo dell'identità. Tale integrazione presuppone che all'interno dell'individuo avvenga una prima chiarificazione fra mondo interno e mondo esterno, che si attua dapprima nello spazio, poi nel tempo ed infine nelle relazioni sociali. Il primo nucleo d'integrazione della personalità è quello che si organizza sul piano spaziale. Esso corrisponde al momento in cui diviene possibile una prima distinzione fondamentale tra sé e non sé, con conseguente capacità di confrontarsi con gli oggetti esterni e di stabilire differenze. Ciò presuppone un sufficiente grado di coesione fra le varie parti del sé, quindi il superamento della frammentazione dei primi mesi di vita. Successivamente ha luogo l'integrazione temporale dell'individuo. Essa richiede un processo più lungo, perché l'acquisizione del concetto di tempo è assai complessa. In pratica, attraverso di essa, si compie il passaggio dalla dimensione dell'"essere" (simbolizzata dal legame materno) a quella del "divenire" (simbolizzata dal legame paterno). Ciò è alla base della capacità di organizzare rappresentazioni di sé che si mantengono stabili nel tempo e che costituiscono la base del sentimento d'essere e rimanere se stessi, nonostante i cambiamenti che contrassegnano il corso dell'esistenza. L'ultimo gradino di questo processo è costituito dal raggiungimento dell'integrazione sociale e quindi della capacità di rapportarsi con il mondo esterno, avendo la consapevolezza di possedere una propria individualità ben definita, che si confronta con le altre senza esserne minacciata. Il primo atto di un trattamento di musicoterapia per la terapia riguarda la formulazione di un bilancio psicomusicale. Questo consiste in una raccolta di informazioni finalizzate in primo luogo alla valutazione circa l'opportunità o meno di un trattamento musicoterapico ed in secondo luogo ad orientare nelle prime fasi l'eventuale trattamento.

La durata degli incontri individuali è di 45 minuti circa, mentre per quelli gruppalari è spesso più che doppia. In linea di massima la cadenza è monosettimanale; in alcuni casi sono opportune due sedute settimanali, quando si avverte il rischio di una dispersione temporale che, in alcuni pazienti molto gravi, sussiste e che potrebbe minare l'efficacia ed il senso del lavoro stesso rendendolo nei vissuti del paziente costituito da eventi scollegati e non facenti parte di un continuum relazionale.

L'incontro di musicoterapia è in genere organizzato attorno a tre passaggi fondamentali: il primo è lo stabilire un contatto con l'incontro precedente; il secondo è lo spazio d'improvvisazione sonora (o di ascolto); il terzo è la conclusione dell'incontro. La prima parte è soggetta a notevoli variazioni a seconda della gravità del paziente: nei casi in cui è possibile, c'è un recupero verbale delle cose più significative della seduta precedente; più spesso ciò non accade, per cui si effettua una sorta di riepilogo sonoro dell'incontro precedente, utilizzando quel timbro, quella linea melodica, o quel frammento ritmico sul quale si era aperto un dialogo nel corso dell'ultima seduta. La seconda parte, l'improvvisazione, occupa la maggior parte del tempo. Anche per la conclusione dell'incontro si presentano le differenze già evidenziate per l'inizio di seduta tra pazienti in grado di verbalizzare e quelli che non lo sono. Nel primo caso ci sarà un vero e proprio spazio di discussione riguardante i contenuti della precedente improvvisazione sonora; nel secondo invece sarà compito del terapeuta

trovare codici in grado di segnalare l'approssimarsi del termine dell'incontro.

Quindi, all'interno di un sistema di riferimento costituito dal setting e dalla relazione terapeutica, si sviluppa una comunicazione sonora all'interno della quale si possono presentare elementi innovativi, elementi, per l'appunto, improvvisativi; questi si costituiranno come scelta subitanea tra opzioni comunque comprese nel sistema di riferimento.

All'interno di una seduta una paziente ha proposto una novità, un suono nuovo per quella già lunga relazione, un flauto suonato con la voce; la risposta prodotta a quello stimolo è stata altrettanto nuova, ed è consistita in una certa scelta armonica effettuata con la chitarra simultaneamente al suono della paziente. Una novità, una scelta rapida, un'improvvisazione, che non derivavano però dal caso, bensì erano il frutto di rapide rielaborazioni del repertorio delle risposte consentite in quella precisa relazione, rielaborazioni che hanno prodotto novità lecite rispetto al contesto. Un altro esempio efficace di comunicazione sonora con l'improvvisazione può essere presa a prestito da un'altra paziente con la quale si è avviata una sequenza di reciproche trasformazioni a partire da una sua prima offerta vocalica che conteneva elementi tensivi sui quali si voleva incidere; si sapeva la direzione, si sapeva che saremmo andati verso una minor tensione, ma non si sapeva attraverso quali strade avremmo effettuato il nostro percorso. Una vocale veniva leggermente trasformata, ripresa con questa sua trasformazione dall'altro ed ulteriormente modificata e così per numerose trasformazioni, ognuna delle quali era per l'appunto una novità assoluta per entrambi, un'improvvisazione, ma ancora una volta non derivava dal nulla, bensì sceglieva tra le opzioni comprese nel progetto sonoro/relazionale.

C'è un'attività creativa anche in un certo tipo di ascolto dell'opera musicale, che permette un traffico simbolico analogo a quello del sogno e della creatività artistica; in questo confronto interiore è insito un potenziale elaborativo di precoci conflitti depressivi che si manifesta nei casi più fecondi con l'articolazione di simboli di cui l'artista è capace (Segal 1991). L'artista si esprime attraverso un sistema di relazioni formali che sviluppa molteplici stratificazioni di senso, le quali riemergono nelle infinite narrazioni esprimibili dalla scelta creativa che il fruitore può operare all'interno dei contenuti. L'opera d'arte si presta quindi alle manipolazioni di quanti ne vogliono fruire, desiderosi di gustarla e di possederne una personale rappresentazione.

Si possono avere diverse condotte d'ascolto musicale; in ambito terapeutico si dovrà ricercare un assetto d'ascolto creativo, condizione in cui vengono utilizzate modalità introiettive, costruttive, di apprendimento, in cui vi è un'azione sinergica delle capacità d'appropriazione strutturale, empatica e semiconscia. Ciò corrisponde all'emergere di una funzione elaborativa, contenitiva e, dal punto di vista affettivo, al costruire le premesse per una relazione di tipo genitale maturo, la quale consente di sintonizzarsi con la reale profondità dei sentimenti di un'altra persona. Possiamo quindi associare l'ascolto creativo ad una condizione di armonia complessiva, sia cognitiva che affettiva della persona o del gruppo in questione.

Qualora si favorisse un ascolto creativo all'interno di un setting terapeutico, si arricchirebbe questa predisposizione mentale di un dato affettivo, costituito dalla relazione terapeutica e dalle riedizioni di relazioni significative per il paziente che questa viene a rappresentare. In tale contesto i terapeuti scelgono brani musicali con i quali stabilire sintonizzazioni affettive con i loro pazienti; le sintonizzazioni affettive in questo caso sono forme di intese psico-musicali all'interno delle quali si accordano le qualità simboliche della musica con la vita mentale del gruppo o dell'individuo, per poter scoprire quelle che Gaita (1991) chiama le "forme felici", quelle che evocano direttamente gli affetti.

La musicoterapia per la riabilitazione

Le tecniche più frequentemente utilizzate in questo ambito variano dalle esercitazioni di pratica vocale e strumentale, a drammatizzazioni musico-teatrali, a lavori di analisi e composizione di canzoni; ciò che consente di riconoscere queste differenti attività come appartenenti ad un'unica area d'intervento è la filosofia generale che le ispira e che consiste nel confidare in una prassi, uno schema, una serie di suoni, che essendo già predisposti in forma strutturata, possono sollecitare non soltanto il recupero di canali e competenze

sottostimolati, ma anche il trasferimento della strutturazione intrinseca in tali eventi sonori alle funzioni dell'individuo, favorendone, nei limiti del possibile, una ricomposizione armonica.

L'intervento riabilitativo si caratterizza (anche) per le grandi quantità di fiducia, ottimismo, pazienza, incoraggiamento, che l'operatore profonde e delle quali sollecita l'espressione da parte dei pazienti. A ciò spesso corrispondono sollecitazioni all'espressione, con particolare riguardo alle funzioni motorie, neuropsicologiche e sociali. Tutto ciò indica questo genere di attività per quei pazienti che attraversano fasi di compenso della patologia primaria.

Per quanto concerne la motricità, si rilevano alcune difficoltà ricorrenti dei pazienti durante la produzione musicale, sulle quali si possono utilizzare proficuamente strategie riabilitative:

- a) controllo disarmonico di singoli gruppi muscolari, quali funzionamento diaframmatico paradossale, rigidità di alcuni arti, contrattura generalizzata del busto;
- b) alterazioni macroscopiche dello schema corporeo, quali scissioni sagittali, in cui appare una assoluta scoordinazione tra emisoma destro e sinistro e scissioni longitudinali, in cui lo stesso livello d'incongruenza motoria descritto si manifesta tra la parte superiore e quella inferiore del corpo, con una linea di demarcazione generalmente collocabile all'altezza del bacino.

Per quanto concerne la patologia neuropsicologica, si possono in questo contesto attuare strategie per migliorare il livello d'integrazione sensoriale presente come coordinazioni visivo-motoria, uditivo-motoria e delle capacità di discriminazione uditiva, in relazione alle successive possibilità di rielaborazione cognitiva. E' possibile in questo modo trattare anche compromissioni delle funzioni logiche del pensiero come attenzione, memoria, confronto, seriazione, che in un contesto di musicoterapia riabilitativa possono manifestarsi, ad esempio, come incapacità a mantenere un ritmo quando l'operatore cessa di fornire indicazioni numeriche sul medesimo, o come incapacità a rispettare le pause, sia nel canto che suonando degli strumenti, come difficoltà di memorizzazione, o come incapacità ad ascoltare ed ascoltarsi quando impegnati sul versante cognitivo, e così via.

Un'altra classe di difficoltà sulle quali vengono centrati moltissimi interventi musicoterapici è quella concernente l'area della socializzazione. A questo riguardo sono tra l'altro rilevabili: difficoltà ad integrare l'ascolto della propria ed altrui produzione sonora, ad accettare la diversità "sonora" degli individui; timore di esibirsi pubblicamente e di confrontarsi con gli altri, con le difficoltà di intensità sonora a questo collegate; lotte per la conquista di un proprio spazio all'interno del gruppo, particolarmente per coloro che ambiscono alla leadership, agite nelle scelte strumentali, nelle intensità, e così via.

Questo genere di attività vengono organizzate, in linea di massima, in gruppi di 6/12 persone che si incontrano con cadenza settimanale, in giornate che restano solitamente costanti, così come gli orari, riferendosi a durate che oscillano mediamente dall'una alle due ore. Tali esperienze sono solitamente organizzate per unità lavorative di senso compiuto della durata di alcuni incontri. Il tipo di interventi che i conduttori effettuano è moderatamente direttivo, con somministrazione di consegne con assistenza, sostegno ed incoraggiamento ad eseguire le stesse.

Partire dalle parti sane e dalle competenze residue è una specie d'imperativo generale per chi si occupi di interventi riabilitativi. Il lavoro di tutto il gruppo prende solitamente le mosse dalla prestazione minima espressa, il che implica, in termini operativi, la somministrazione di una prima consegna abbastanza semplice che consenta all'operatore di osservare i pazienti; a questo punto emergono difficoltà che lo orientano verso gli elementi musicali sui quali agire in senso semplificatorio. L'utilizzazione di strutture musicali a complessità crescente porta con sé un coinvolgimento sempre maggiore per quantità e complessità delle strutture neurologiche, motorie e cognitive. A titolo di esempio si può pensare al passaggio da una pulsazione regolare eseguita con un solo arto, al coinvolgimento di altri arti, dapprima in sincrono e successivamente in contrapposizione, alla variazione di velocità, di intensità, di strutture ritmiche. Lavorare sulla plasticità dei movimenti per l'esecuzione può facilmente consentire una scoperta di tensioni e disarmonie motorie, anche

in virtù del feedback che l'elemento sonoro è in grado di fornire.

Con questo tipo di lavoro è facile porre l'accento riabilitativo sulla necessità dell'utilizzo di codici chiari ai fini di una comunicazione efficace, lavorando con motricità, mimica, suoni e consegne verbali su tempi d'attacco, ritmo, variazioni e segnali di chiusura. Gli esercizi possono venire proposti in primo luogo con una presentazione grafica e verbale, poi con una esemplificazione degli operatori, di seguito attraverso sperimentazione individuale per giungere infine all'esecuzione collegiale. Ulteriore ausilio visivo, acustico e cognitivo si può ottenere attraverso la rimarcazione da parte degli operatori della scansione metronomica e le variazioni di frequenza e dinamica contando le scansioni, variando l'intensità della voce e le proprie posture in funzione delle indicazioni già espresse graficamente. Ogni singolo può trovare in questa varietà la procedura a sé più consona. Si può procedere verso una riduzione degli ausili d'integrazione proposti dall'esterno, al fine di promuovere una progressiva autonomizzazione di ricerca e produzione di strategie integrative tali da permettere una corretta esecuzione del compito.

Gran parte del lavoro riabilitativo prende spunto dalla pratica canora. In genere si inizia con la selezione, da parte dei pazienti o dell'operatore, di una canzone appartenente al repertorio della musica popolare. Si lavora sul canto, sul respiro, sul timbro, sull'intensità e sull'intelligibilità della voce, isolando i singoli parametri, contestualizzandoli alla canzone e riunendoli in un'esecuzione il più plastica ed empatica possibile.

La musicoterapia per l'integrazione

Una delle versioni che lo Zingarelli dà della parola "integrare" è "inserire in un contesto da cui un individuo o un gruppo era escluso"; quindi si pensa ad un percorso di inserimento del diverso nella comunità egemone. Si tratta di una definizione alquanto diffusa, che tuttavia considero insufficiente, come d'altronde fa anche l'autore del più celebre dizionario della lingua italiana, dato che Zingarelli stesso la fornisce come seconda; la prima definizione di integrare è "rendere qualcosa completo, più valido aggiungendovi elementi". La novità straordinaria di questa, rispetto la precedente definizione, è il passaggio dall'unilateralità allo scambio; dall'incontro c'è un arricchimento, una reciprocità, un completamento. In questo caso integrazione significa essere consapevoli che la diversità non è un ostacolo da abbattere o normalizzare, bensì una risorsa da incontrare. Allora non è solo il bimbo che ha un deficit che ci guadagna dalle attività integrative, sono tutti che ci guadagnano e la parola educare diventa molto più piena di significato. Questo mi pare un punto chiave: ho visto bambini autistici riaprirsi alla comunicazione soddisfacente con i loro coetanei e i loro coetanei imparare lezioni di civiltà che molti adulti non hanno mai avuto. Ho visto bambini autistici coinvolti per gioco in attività musicali all'interno delle quali ogni loro gesto diventava come il movimento del direttore per la sua orchestra: tutta la classe ripeteva il suono di quel gesto e questo sbalordiva anche i più ritirati, i più isolati, aprivano gli occhi ad una realtà amica, simile a loro, ai loro suoni, e li faceva sentire rispettati ancor prima che compresi; li faceva sentire importanti per qualcuno. Li ho visti così iniziare un gioco "musicale" in cui loro battevano le mani non più come stereotipia bensì intenzionalmente e la classe ripeteva quel suono; li ho visti sbalordire i loro amichetti che non avrebbero mai supposto che dietro a quell'isolamento, dietro a quell'handicap ci fossero abilità tanto evolute; li ho visti articolare giochi ritmici e dinamici (forte e piano) con una competenza palesemente superiore a quella della classe dei coetanei. E ho visto insegnanti sbalordire a tutto ciò. Integrazione è guadagno; per tutti i soggetti che ne sono protagonisti.

Ma già per due volte ho glissato sul cosa s'intenda per musica in musicoterapia, la prima nell'introduzione, parlando di universo sonoro, la seconda qui sopra citando la musica delle stereotipie manuali. Ora si dovrà affrontare questa questione. Con quale musica possiamo favorire il percorso che va dalle diversità comunicanti alle diversità dialoganti? Innanzi tutto direi con una musica analogica, ovvero una musica che abbia la forma, il suono e l'affettività dei ragazzi ai quali si rivolge, che li somigli. Quindi non parliamo di una musica colta, di un sapere che arriva dall'alto, ma che avvicini i dati sensoriali, affettivi, cognitivi e motori dei destinatari. Sarà quindi una musica che parte dall'idea di gioco, ludicamente organizzata. Questo significa mettere al centro

dell'attività musicale la motivazione dei ragazzi, partire da qualcosa che ne valorizzi l'orientamento naturale. Musica analogica, ludica, ma anche ecologica; una musica che si consuma, si suda, vera e non virtuale; una musica dove si sbaglia e dopo che si è sbagliato si sente il suono arrivare nel momento in cui la mano non l'avrebbe voluto; così si correggono dei coordinamenti psicomotori, si avvertono le ripercussioni della propria azione musicale sugli altri; come dire, l'errore è una risorsa riciclabile. Un'altra caratteristica della musica per l'integrazione scolastica è la curiosità. Si tratta di una ricerca di suoni, di scoperte, di composizioni; i bambini girano un tamburo, ci mettono la testa dentro, ne graffiano le pelli; suonano i termosifoni, i vetri, le lavagne; e poi assemblano, arricchiscono il loro repertorio di questa ricerca, di questa curiosità. E' una musica che cerca i suoni, li monta, li smonta e poi magari li scarta, ma non per l'imposizione di qualcuno, bensì per scelta, per invenzione, per fantasia: una musica che è in grado di rappresentare il mondo immaginario dei bambini. Ci sono infatti suoni che fanno paura, altri che sbalordiscono, altri ancora che divertono. Questi suoni sono in grado di attivare funzionamenti sensoriali e simbolici pertinenti con le nostre personalissime identità profonde.

La musica per l'integrazione è dialogo autentico, quello in cui innanzi tutto si litiga, ed in cui la pace è frutto di una conquista dinamica e non di istanze repressive; timbri, ritmi, intervalli ed intensità possono certamente costituirsi come terreno di scontro e mediazione, di dissonanza e pacificazione, di squilibrio ed armonizzazione. Certamente è una musica che necessita del contributo di qualcuno che possieda anche un sapere, qualcuno in grado di favorire esperienze assistite, calibrate esattamente per questo incontro che è l'integrazione, qualcuno che suggerisca adeguati percorsi di lavoro; già, ma qualcuno chi?

L'insegnante è colui che insegna, cioè facilita i processi di apprendimento. Gli insegnanti sono sempre stati coloro che si sono occupati di "in-signare", imprimere nella mente altrui cognizioni teoriche o pratiche, servendosi magari di un particolare metodo, che si è andato man mano perfezionando nei secoli. La definizione di insegnante chiarisce quindi sia le attitudini professionali ed umane che egli ha nell'addestrare altri soggetti, sia il trasferimento di conoscenze implicito in tale operazione. Nulla del livello cognitivo, o dell'integrità psicomotoria del destinatario dell'agire dell'insegnante, è previsto nella sua definizione professionale; egli mantiene la propria identità, la propria qualifica, sia che si rivolga ad un atletico laureando, sia che si rivolga alla più sfortunata antitesi di questo che possa venire alla mente.² Dico questo perché intendo sostenere che un insegnante che insegna, a chiunque insegni, fa l'insegnante. E' comprensibile che il desiderio di fare qualcosa di utile per chi soffre, per chi è portatore di minorazioni psicofisiche, per chi è disturbato, porti a cercare di allestire interventi finalizzati a questo scopo in qualsiasi ambito, anche quello scolastico. A ciò si aggiunge un fraintendimento alquanto frequente, che fa probabilmente parte di quel fenomeno che Melucci (1991) definisce la "terapeutizzazione del quotidiano", per cui qualsiasi attività coinvolga coloro che si trovano in situazioni di handicap, sembra debba assumere di per sé valore terapeutico, costituendo così un'associazione inevitabile: gioco + handicap = ludoterapia, equitazione + handicap = ippoterapia, musica + handicap = musicoterapia, e così via. Si ha quasi la sensazione che il vocabolo musicoterapia venga talvolta caricato di un potere taumaturgico per cui usando quando si descrivono le proprie attività si rende più importante, più socialmente utile, più scientificamente valido ciò che si fa con gli handicappati, anche se alla fin fine non si fa altro che farli cantare, suonare, ballare e ascoltare musica.

Nel programma ministeriale per la scuola elementare si afferma che: "Nell'ambito di attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap". Per dirla con Zucchini (1989) "il vocabolo musicoterapia

² A tale riguardo va tuttavia osservato che l'Italia è l'unico paese in cui gli handicappati sono inseriti nelle classi normali. Questo ha prodotto negli ultimi vent'anni una cultura dell'integrazione scolastica che non ha riscontro nelle altre nazioni, e che rende difficile il confronto con l'esperienze educative straniere nel campo dell'handicap.

è da intendere in questa accezione come intervento pedagogico e non terapeutico, perchè parliamo di interventi musicali a scuola effettuati da insegnanti di educazione musicale che verrebbero svolti anche con portatori di handicap”.

E' tuttavia da ricordare che questi ultimi si recano a scuola per le stesse ragioni degli altri ragazzi: per fini educativi, non per curarsi, cosa altrettanto decorosa e spesso necessaria, ma da svolgersi in contesti appropriati. Quali sono le finalità della scuola? Certamente favorire lo sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo, sociale e morale dei bambini e dei ragazzi; un insegnante di musica che si occupasse di questo, non farebbe allora il musicoterapista, bensì l'insegnante.

Cosa significa allora fare musicoterapia nella scuola? Probabilmente nel caso più frequente ci si riferisce all'opportunità che si presenta agli insegnanti di musica con competenze musicoterapiche di fare il proprio mestiere d'insegnanti in maniera più illuminata, creativa e completa di quella di altri colleghi, intervenendo non solo direttamente sull'apprendimento di una materia, la musica per l'appunto, ma anche e soprattutto creando le premesse per una positiva esperienza scolastica, sia dal punto di vista dei vissuti che da quello dei risultati. Potremmo in altre parole dire che questi professionisti possono optare per una educazione con la musica piuttosto che alla musica.

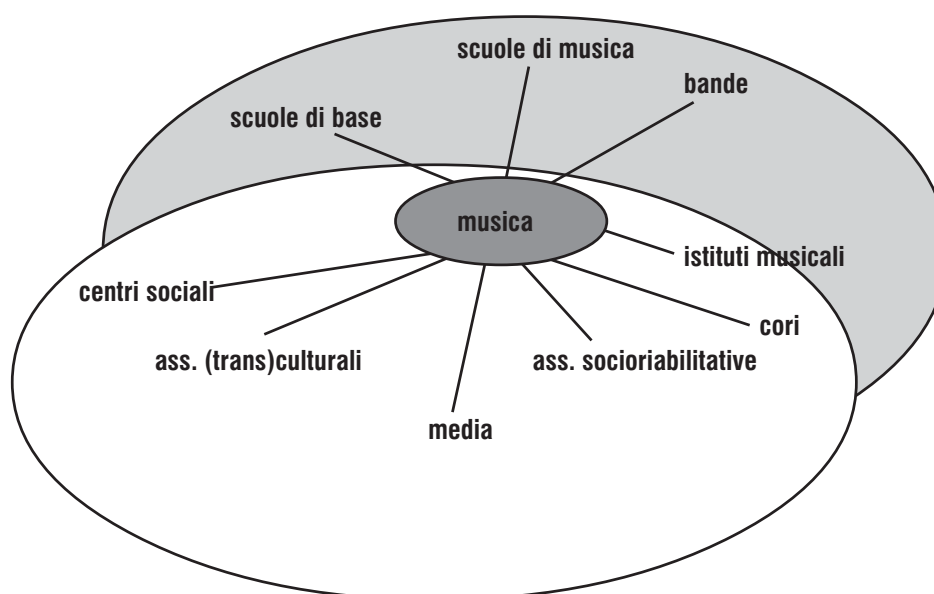
**EDUCAZIONE
ALLA MUSICA = PROMOZIONE DELLA COMPETENZA MUSICALE**

**EDUCAZIONE
CON LA MUSICA = PROMOZIONE DELLO SVILUPPO**



**COGNITIVO
CULTURALE
AFFETTIVO
MORALE
SOCIALE**

Ma esiste una seconda significazione dell'intervento musicoterapico a scuola, che si riferisce a collaborazioni felici, come quella avviata tra la cooperativa "Archimede" e il comune di Pesaro, in cui operatori che chiamiamo musicoterapisti, in possesso di competenze tecnico-culturali specifiche dell'intervento di cura e pertanto assai distanti dall'insegnamento, affiancano gli insegnanti articolando interventi integrativi e preventivi. Infatti, l'handicap sociale che grava quasi su ogni portatore di deficit, se non opportunamente considerato, può, anziché ridursi, espandersi; l'isolamento affettivo si ripercuote pesantemente sulla stabilità emotiva, sul rendimento cognitivo, e così via, in un circolo vizioso di handicap - esperienze negative - aggravamento dell'handicap, che può diventare il dato saliente di tutta l'età evolutiva. Come si può ben vedere, l'obiettivo dell'intervento non è più, in questo caso, l'educazione, bensì la cura, la prevenzione, la riabilitazione, ed è pertanto indispensabile che a farsene carico siano figure competenti in materia. Ciò è possibile quando, come a Pesaro accade, chi parla d'integrazione promuove nei fatti una cultura dell'integrazione; allora sarà possibile vedere agire in maniera integrata i soggetti promotori dell'integrazione, sarà possibile vedere interconnessioni tra soggetti sociali che, nel rispetto delle proprie specificità si arricchiscono reciprocamente nello scambio, nella relazione istituzionale. Io credo che la musica o la musicoterapia possano costituirsi come occasioni di incontro per tutte le risorse; non credo si possa chiedere alla scuola, così come è organizzata oggi, di far tutto da sola. Credo che la scuola sia una polarità importante di un progetto educativo che centralmente viene in essa progettato ed in parte sviluppato, ma che necessita, per una completa articolazione, di altre risorse sociali.



Non vorrei tuttavia concludere rappresentando un quadro falsamente idilliaco; alcune difficoltà ci sono ed è opportuno prenderne coscienza per poterle affrontare e forse superare. Per esempio, chi e come formula programmi di questo tipo? Le figure professionali in campo sono molte, le responsabilità giuridiche e morali altrettante, per non parlare delle pressioni sociali, familiari e così via. Una delle manifestazioni più frequenti di questo problema è costituita dagli invii anomali. Spesso vengono inviati alla musicoterapia gli irrequieti, allontanati dalla classe affinché non disturbino le lezioni curricolari; è chiaro che il bambino avverte che si tratta di una punizione e la classe di una liberazione: altro che cultura dell'integrazione. A questo si aggiungono spesso aspettative anomale, per cui ci si attende che un bimbo autistico dalla nascita inizi, in pochi e sporadici incontri a parlare. Non mi dilungherò sulle ingerenze di tipo economico all'intervento: se il committente è un funzionario dell'educazione, facilmente progetterà gli interventi riferendosi a modelli pedagogici; questo si tradurrà nella disposizione di strumenti, spazi e numero di incontri inadeguati alla musicoterapia. E tutto ciò ci porterebbe al problema attiguo: chi e come valuta i risultati dell'intervento; difficilmente pagelle e registri si presteranno ad una riflessione sulla validità di un intervento riabilitativo. Credo che l'atteggiamento migliore sia quello di accettare comunque l'invio anomalo, lavorarci un po' su, osservare le potenzialità che ci sono e riformulare il progetto dopo un certo periodo, riformularlo alle insegnanti, al direttore didattico, alla famiglia; credo che la strada debba poi essere quella, già indicata, della messa in rete delle risorse sociali. Così anche un invio anomalo potrà diventare punto di partenza per una buona esperienza integrativa. Così la scuola potrà diventare soggetto attivo nella promozione e sviluppo di una cultura dell'integrazione più alta e più forte delle difficoltà e dei meriti delle singole attività musicoterapeutica.

Bibliografia

- Borghesi M., *Studio sul potenziale terapeutico dell'ascolto creativo*, in Manarolo G., Borghesi M., (a cura di) *Musica & Terapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino, '98.
- Casadei N., De Notariis M., (a cura di) *Nuovi programmi per la scuola primaria*, Simone, Napoli, '89.
- Freud Sigmund (1907) *Il poeta e la fantasia*, in Freud S., *Saggi sull'arte la letteratura e il linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- Gaita D., *Il pensiero del cuore: musica, simbolo, inconscio*, Bompiani, Milano, 1991.
- Postacchini P.L., Ricciotti A., Borghesi M., *Lineamenti di Musicoterapia*. Carocci, Roma, 1997.
- Segal H., *Sogno fantasia e arte*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991.
- Spaccacocchi M., *E se la musica fosse ...*, in *Musica & Terapia: quaderni italiani di musicoterapia vol. VII° n° 1*, Ugo Boccassi Editore, Alessandria, 1999.
- Zucchini G. L., *Musica e Handicap*, Editrice La Scuola, Brescia, 1989.

Marco Brogi

Handicap e teatro

Giuliana Ceccarelli

Alcuni di noi hanno conosciuto Marco Brogi al Corso di aggiornamento su “Comunicazione e teatro” per docenti di scuola materna, elementare, medie inferiori e superiori che si è svolto qui a Pesaro nel settembre-ottobre scorso. E’ stato un succedersi di incontri coinvolgenti e sconvolgenti allo stesso tempo: in primo luogo per questa capacità ammirevole che ha Marco di condurci dentro una originalissima metodologia della narrazione e secondariamente, ma non di minore importanza, per l’aiuto che ti offre nello scoprire il fascino del teatro e il posto che ognuno di noi può, se vuole, occupare in esso.

In quell’occasione ci parlò dell’esperienza che sta conducendo in una scuola romana per il recupero dell’handicap, proprio utilizzando un laboratorio teatrale.

Quale occasione migliore per invitarlo a raccontarci e ad insegnarci, almeno un po’, per quello che è possibile in poco più di 2 ore, a scoprire, proprio con i ragazzi che hanno più difficoltà di comunicazione, un modo di fare teatro dove li si possa incontrare e capire.

Marco Brogi

Vorrei cominciare dicendo che la mia presenza qui è un po’ paradossale. Io infatti, oltre che dal mondo dell’insegnamento al quale sono approdato circa una decina di anni fa, provengo anche, da un punto di vista familiare e formativo, dal mondo del teatro. Faccio il regista e ho passato tutta la mia vita fin da quando ero piccolo a contatto con attori, attrici, costumisti, scenografi, musicisti. Provengo quindi da un mondo che è uno dei più ferocemente lontani e oppositivi nei confronti dell’argomento che questo pomeriggio è oggetto del nostro interesse.

L’argomento infatti di questa serie di incontri punta il fuoco sulla “Cultura delle diversità”, affronta quindi il mondo dell’handicap, dello svantaggio, della disabilità, l’altro polo insomma rispetto alla cosiddetta “normalità”. E il mondo del teatro è invece un mondo che della disabilità e dell’handicap ha fatto storicamente una bandiera derisoria. Pensate a come nasce il teatro. In area greca la fondazione gloriosa del teatro, la tragedia, nasce attraverso un percorso di cacciata dalla polis del capro espiatorio. Nelle città greche si assisteva proprio fisicamente alla “cacciata” dei rei e dei delinquenti dal consesso urbano, ed in Eschilo abbiamo vari echi di questa cacciata dei deformi, dei diversi, dalla città. Non parliamo poi della neofondazione cristiana del teatro medioevale dove la deformità non è certo oggetto di integrazione, di riflessione o di interesse, quanto piuttosto oggetto di riso, di orrore, ostracismo e apparentamento diabolico. Non a caso tutta la comicità d’ambito giullaresco è apparentata al mondo diabolico: una bocca ridevole, un ghigno deforme sono parenti stretti del demonio. Per arrivare a non molti anni fa dove il circo, ad esempio, puntava decisamente sull’esibizione della deformità e dello strano in termini diffusi e sicuramente diversi da quelli per cui io oggi sono qui a parlare. Ma pensate anche al mondo di oggi, almeno al finto mondo del piccolo schermo, per approdare al quale è necessario essere alti, belli, senza difetti (almeno fisici). Quindi io provengo da un mondo che è storicamente il meno adatto a parlare e a comprendere l’handicap. Riflettete su questo paradosso perché è interessante. Io vengo da un mondo e parlo una lingua che nasce, e per secoli si struttura, in modo oppositivo, oserei dire pungentemente offensivo, nei confronti dell’handicap.

E difatti il teatro come forma didattica e anche come forma di recupero della disabilità ha impiego molto recente, un impiego che non risale oltre gli ultimi trent’anni.

Ma il paradosso non si ferma qui. Ritengo infatti oggi di parlare – per la maggior parte di voi – a degli insegnanti, a persone dunque che fanno professione di didattica con dei ragazzi, siano essi dei bambini delle

scuole materne, elementari, o dei ragazzi delle scuole medie e superiori. Bene: una diversità profondissima separa il mondo del teatro – e questo è il secondo paradosso – da quello della scuola. In questo modo posso compiere interamente la parabola provocatoria che sta all'inizio di questa mia relazione prima di addentrarmi a parlare della mia esperienza. Il secondo paradosso è proprio questo: il mondo della scuola è un mondo che lavora sul come, sul metodo, sul percorso, non lavora sui risultati. O per lo meno non solo sui risultati. La definizione pedagogica per principio e per diritto statutario è un "work-in-progress". Nessun insegnante si concentra solo sui risultati, al contrario ogni insegnante valuta e apprezza il percorso attraverso cui si perviene ad un risultato. L'insegnamento è l'arte del mezzo. Il teatro invece è l'arte del fine. Nel teatro, come in tutto il mondo dello spettacolo, non interessa il percorso, ma interessano i risultati, il prodotto finito, e sotto questo aspetto il mondo del teatro è spietatamente indirizzato al conseguimento dei risultati con ogni mezzo. E' poco interessante che lo spettacolo subisca dei rallentamenti perché il primo attore si è rotto una gamba o perché la produzione ad un certo punto non ha più pagato le cifre pattuite dal contratto. Il problema è che lo spettacolo deve andare in scena, in barba a tutto e a tutti. Gli inglesi per individuare questa inesorabile necessità, hanno coniato lo slogan "The show must go on"; chi cade durante il percorso semplicemente si elimina. Quindi pensate: oggi arriva da voi un teatrante, perché tale io sono prima che insegnante, a parlarvi di handicap, di persone che dal punto di vista del mestiere che esercito per due motivi fondamentali e storicamente lungo l'arco di millenni sono stati per le loro caratteristiche considerate assolutamente ripugnanti, refrattarie ad essere impiegate in qualunque modo se non fosse l'essere mostrate come oggetti di scherno e di ludibrio. Ecco, mi piacerebbe cominciare questo colloquio con voi proprio sottolineando questi due grandi paradossi. Ovviamente credo sia, soprattutto il secondo dei due, un paradosso che può invece sciogliere delle possibili coincidenze con il lavoro didattico, di insegnante, altrimenti mi sarei fermato e avrei detto soltanto "prendiamo atto di questa distanza".

In realtà quello che voglio brevemente illustrare nel mio colloquio di oggi è che precisamente il secondo di questi limiti, cioè l'aspetto produttivo ad ogni costo legato agli orizzonti metodologici del teatro, è un incentivo assolutamente straordinario dal punto di vista didattico. Non perché debba ribaltare l'ordine e l'indirizzo, intendiamoci, del lavoro dell'insegnante, ma perché può operare a livello motivazionale in modo assolutamente potente.

Fine della prima ipotesi, inizio della seconda. Che è invece un racconto un po' più dettagliato di quella che è stata la mia esperienza con l'handicap.

Circa dieci anni fa sono approdato all'Istituto Vaccari di Roma. L'Istituto Vaccari nasce nel 1936 per interessamento e per opera infaticabile della marchesa Leonarda Vaccari, inizialmente per la cura, il trattamento, la riabilitazione e l'inserimento sociale dei bambini poliomielitici. In quegli anni il problema era molto avvertito, poi, mano a mano che con l'antipolio dall'inizio degli anni '60 il problema si è ridotto sensibilmente fino poi a scomparire, per lo meno nel nostro paese, il Vaccari si è iniziato ad occupare di tutti i tipi di disabilità e di handicap. L'Istituto si è dunque orientato e specializzato nell'intervento e nel recupero delle disabilità fisiche, psichiche e psico-fisiche. L'Istituto occupa a Roma un palazzo di tre piani ed esistono al suo interno una scuola materna, una scuola elementare, una scuola media, un reparto ospedaliero vero e proprio, con una sezione di ortopedia, una di neuropsichiatria, e vari altri servizi, e un convitto e un semiconvitto interni. Ospita circa una settantina di ragazzi disabili. All'interno delle scuole che ospitano ragazzi 'normodotati', e insieme ragazzi portatori di handicap, si sviluppa un'integrazione particolare e, devo dire, non molto vulgata nel nostro Paese.

Il modello di laboratorio teatrale attuato nella scuola media è il seguente. Esiste una sola sezione, formata da prima, seconda e terza media. Prima e seconda hanno circa quindici ragazzi, la terza otto. Più del cinquanta per cento di questi ragazzi è portatore di handicap, alcuni esibiscono anche handicap molto gravi. Gli altri ragazzi, sulla carta "normodotati", perché non presentano dichiarazione di handicap, provengono in realtà dalle grandi sacche di disagio della Capitale. Periferie degradate, situazioni disperate alle spalle, una carica di

violenza e di “rischio” sociale altissima. Ragazzi insomma che nella maggior parte dei casi potremmo definire “caratteriali gravi”, anche se non vorrei addentrarmi in una definizione psicologica che dovrebbe essere, caso per caso, spiegata, analizzata, giustificata. Questo laboratorio teatrale si è rivelato straordinario perché al suo interno avevamo gruppi fortemente disomogenei. Da una parte l’intera tipologia della disabilità – anche nelle sue forme più gravi – dall’altra parte l’intera tipologia del rifiuto – sto parlando proprio antropologicamente – del rifiuto della diversità. Si tratta di ragazzi che navigano nel culto televisivo della forza, della violenza, della sopraffazione, del denaro, della bellezza, e a cui qualsiasi tipo di solidarietà, di dialogo con persone invece svantaggiate o handicappate, sembrava precluso come un a priori spietato.

Circa cinque anni fa già la nostra scuola aveva iniziato una sperimentazione particolare a livello del Provveditorato agli Studi di Roma, perché era chiaro che la lezione frontale per questi ragazzi non poteva rivelarsi di nessuna utilità. In una classe dove ci sono cinque ragazzi portatori di handicap e tre caratteriali gravi è evidente, infatti, che la lezione frontale è destinata a lasciare il passo a strategie pedagogiche più aggiornate. Da cinque anni a questa parte il lavoro teatrale, che anche prima del mio arrivo in questa struttura veniva effettuato, è stato ripensato attraverso una razionalizzazione, una proposta e un progetto complessivo che ha dato dei risultati abbastanza interessanti.

Lavoro in pool con quattro colleghi, una musicista (che insegna educazione musicale), una scenografa (che insegna educazione artistica) e una costumista (che insegna matematica). Io teoricamente insegno lettere, dico teoricamente perché poi in realtà è da sei anni che sono mi ricondotto, anche proprio per il mio tipo di lavoro fuori dalla scuola, a dedicare le mie diciotto ore di cattedra integralmente al laboratorio teatrale, ho cioè praticamente prodotto teatro come sostituto del mio lavoro in classe. Questo lavoro coinvolge tutte e tre le classi e viene appunto sviluppato in sintonia con le tre altre componenti che ho citato prima. La fortuna ha voluto che le mie colleghe fossero oltre che insegnanti, anche delle professioniste del teatro, nel senso che la collega di matematica è stata ed è una mia costumista ed abbiamo fatto diversi spettacoli insieme, la collega di educazione artistica è un’ex assistente di Gaetano Castelli, lo scenografo della RAI, e ha materialmente costruito le scenografie di “Fantastico” per quattro anni, e la collega di musica ha una grandissima esperienza in ordine alla musicoterapia da una parte e all’attività concertistica dall’altra.

Cinque anni fa abbiamo deciso di varare questa avventura e perciò il teatro, una situazione che già si utilizzava come elemento portante di una didattica non tradizionale, è diventato il fulcro di lavoro di un’intera scuola. E così all’interno della Scuola Media si è strutturato un sottogruppo di lavoro fisso, che abbiamo denominato Ensemble Teatro Vaccari, con il quale produciamo spettacoli integrati e abbiamo partecipato ad una serie di esperienze sia italiane che estere di cui poi vi farò vedere brevemente alcuni filmati. Vediamo un attimo quali sono state le tipologie e soprattutto quali sono stati i problemi che riteniamo di aver risolto e quelli soprattutto che riteniamo di non aver risolto, perché non è un bilancio entusiastico il nostro, è un bilancio di lavoro come tutti gli altri, quindi con delle voci in attivo e delle voci pesantemente in passivo. Per mio metodo sono sempre più interessato alle voci in passivo, perché sono quelle che danno il ‘la’ ad un lavoro. Le voci in attivo possono dare orgoglio, contentezza, però poi sono quelle che servono meno, soprattutto nel comunicare un’esperienza che io mi auguro possa interessare anche operativamente e metodologicamente voi, che mi state a sentire.

Primo problema: quello dell’armonizzazione dei gruppi di lavoro. Certo io mi rendo conto che la nostra esperienza sia stata e sia, da questo punto di vista, difficilmente esportabile nell’utenza nelle scuole “normali”. Non credo infatti che nessuna scuola italiana abbia oggi l’utenza che abbiamo noi, perché esiste una normativa che prevede una percentuale fissa di ragazzi portatori di handicap per classe, prevede degli insegnanti di sostegno e prevede tutto sommato un rapporto molto vantaggioso a favore dei normodotati, rispetto ai ragazzi portatori di handicap. Noi all’Istituto Vaccari ci troviamo quasi sempre di fronte ad un rapporto invertito, cioè parliamo di un sessanta-sessantacinque per cento di ragazzi portatori di handicap in ogni classe, alcuni dei quali molto gravi, ragazzi in carrozzella, altri deambulanti ma con minorazioni varie, spesso

assai pesanti. Il primo grande problema che noi abbiamo cercato di risolvere è stato quindi come far coesistere questi due gruppi di lavoro – portatori di handicap e normodotati caratteriali – che parevano tra loro assolutamente inconciliabili, almeno sulla carta. Da una parte ci trovavamo appunto un gruppo di ragazzi disabili, in cui per comodità valutavamo l'età mentale da tre-quattro anni fino ai dieci, mentre l'età anagrafica arrivava fino a ventisette ventotto, (una fascia dunque più da scuola materna ed elementare che da scuola media), e dall'altra un gruppo di ragazzi, chiamiamoli "normodotati", spesso molto più grandi non solo come età cronologica, ma anche mentale della loro età scolare, perché erano spesso ragazzi ripetenti, gettati fuori da tutte le scuole statali possibili, perché nei loro quartieri mettevano le mani addosso agli insegnanti, attuavano insomma episodi di gravità comportamentale molto dura. Ci trovavamo così a dover far convivere ragazzi con un'età mentale di tre, quattro sette e dieci anni con ragazzi di quindici-sedici anni, provenienti però delle borgate romane, sovente con problemi pesanti alle spalle, cioè con comportamenti da adulti tagliati su un tipo di socialità molto violenta, molto dura.

Insomma: disabili che abbisognano di un rapporto protetto insieme a ragazzi che questo tipo di rapporto tendono ad eludere completamente, e che anzi tendono a riproporre la legge del più forte. Non erano infrequenti all'inizio scene in cui, in più di un'occasione, i ragazzi normodotati tentavano di picchiare i disabili in modo selvaggio, compiacendosi anzi del fatto che i ragazzi in carrozzella non potessero difendersi. Episodi in cui l'insofferenza, il disagio, la repulsione e l'odio per la disabilità toccava punte parossistiche e talora grottesche.

Questa era la situazione di base che ci siamo trovati a gestire.

Avevamo tentato chiaramente varie strategie, anche a livello del Collegio dei Docenti, ma solo il teatro si è rivelato una situazione vincente. Nella programmazione del Collegio dei Docenti si è poi arrivati alla formulazione di uno spettacolo molto duro, del quale vedrete alcune sequenze e che ha diviso noi operatori proprio sul senso da dare al nostro lavoro. C'era una parte di noi, della quale io ero il più estremista e convinto assertore della necessità di lasciare il terreno dello scontro intatto, e invece un'altra parte rappresentata da un'altra ala del Collegio Docenti che voleva al contrario in qualche modo difendere questo gruppo di ragazzi portatori di handicap, cercando di mediare lo scontro con il gruppo dei ragazzi "normodotati". Le due linee non si sono incontrate, ma si sono seguite entrambe nella formulazione di uno spettacolo "a varianti" nel quale hanno trovato posto interpretazioni e metodologie contrastanti.

Nelle mie lunghe conversazioni con ragazzi portatori di handicap, nel corso degli ultimi dieci anni, mi sono persuaso di una cosa. L'insegnamento più grande sul rapporto tra handicap e teatro mi è venuto da una mia attrice, diciannovenne, in carrozzina dalla nascita, e alla quale non avevo mai concesso nulla in più, nelle prove e nel trattamento generale, rispetto a come mi ero posto nei confronti dei "normodotati". Un giorno mi disse: "Sa perché, professore, io mi trovo bene a lavorare con lei?" "No, Tiziana, perché?" "Perché è stata l'unica persona con cui ho lavorato che non ha avuto pietà di me". L'avevo insomma trattata come gli altri, avevo richiesto a lei le stesse cose che avevo richiesto agli altri. Più che le stesse cose l'avevo chiesto nello stesso modo che agli altri. Spesso mi sono chiesto se il nostro punto d'approccio nel trattare la disabilità non sia realmente, non dico un po' troppo complesso, ma un po' troppo soft, sì, morbido.

In dieci anni di teatro con l'handicap sono arrivato alla conclusione – per altro assolutamente discutibile me ne rendo conto – che una delle cose fondamentali per integrare i ragazzi portatori di handicap in un gruppo di ragazzi normali sia dare loro la dignità di essere trattati esattamente come gli altri, assumendosi la responsabilità di gestione degli scontri. Questa però non è solo una qualità che deve avere un regista, è una qualità che deve avere ogni persona che lavora con gruppi, insegnanti compresi. Gestire gli scontri. Ovvio che l'insegnante deve fungere da moderatore in questo scontro, non può astrarsi completamente e lasciare che ci sia un'arena con dei gladiatori, questo no, però non deve intervenire nelle dinamiche dello scontro, ma solo riequilibrarle. Anche su questa affermazione, lo stesso pool che lavora in questa struttura, in questo Istituto, non è del tutto d'accordo con me. Io infatti, vi ripeto, sono portatore di una visione abbastanza estrema, anche

di valutazione sul modo di lavorare in teatro e, conseguentemente di produrre spettacoli integrati. Lavorando con ragazzi disabili ho sempre richiesto loro, ovviamente con dei “distinguo” ma in ordine alle tempistiche di realizzazione e non in ordine alla precisione (e questi “distinguo” poi li ho applicati anche a ragazzi “normodotati” che avessero altri problemi) sempre risultati forti. Ho sempre applicato la logica di richiedere da loro quello che avrei richiesto a loro se non fossero stati portatori di handicap. Fuor di metafora e con un altro paradosso: o l’handicap è tale, e allora non può lavorare, o può lavorare e allora non è più handicap.

Devo dire che in molte situazioni questo modus operandi ha dato dei buoni risultati. Spesso una certa durezza è quello che la legge di un prodotto richiede, cioè che il prodotto debba essere fatto e fatto bene. Allora il teatro, che può apparire spietatamente “altro” rispetto alla scuola, propone un insegnamento fondamentale: proprio in quanto ha bisogno di un prodotto, stabilisce una regola del gioco che non può essere violata. In questo caso poi si tratta di regole del gioco complesse e articolate, anche in ordine alla comunicazione convenzionale che il teatro impone. Questo è utilissimo per dei ragazzi, e a me pare che questo aspetto risolva dei problemi che avete anche voi come insegnanti: il rispetto delle regole. Ecco, allora, se il teatro ha delle regole esattamente come la vita, come la scuola, come il rapporto fra esseri umani, ebbene questo teatro deve affermarle e deve farle rispettare queste regole del gioco. Dalla mia formazione registica nasce precisamente la convinzione e la pratica per cui ai ragazzi con i quali ho lavorato non ho mai perdonato nulla. Non ho mai richiesto cose che non potessero fare, no, ho però imposto che, una volta che si fossero scelte delle strade, le si portassero fino in fondo.

E qui formuliamo una delle grandi domande che questo modo di lavorare porta con sé. Discorso che ho poi tra l’altro anche trattato *en passant* nel corso d’aggiornamento che abbiamo tenuto quest’ottobre. Il teatro nella scuola deve essere, per i ragazzi, su base volontaria, o deve essere imposto dall’insegnante? Da studi recenti effettuati su campioni di ragazzi scolarizzati fino ai sedici anni, alunni cioè delle scuole elementari, medie, e delle prime due classi delle superiori, parrebbe emergere che dal 1985 al 1995 la funzione o la propensione ad essere leader all’interno di una classe sia calata del 34-35%. Questo significa che, mentre nel 1985 mediamente si assisteva ad una classe sostanzialmente abbastanza propositiva nell’autocandidarsi da parte dei ragazzi a ruoli di leader, adesso il problema è diverso per un 35% dei ragazzi, quindi per più di un terzo della popolazione scolastica, che sembra avere invertito il trend. Voi siete – per la più parte – insegnanti, presumo che molti di voi facciano teatro o per lo meno abbiano questa funzione all’interno della scuola in cui lavorano. Bene, vi sarete tutti quanti posti il problema – quelli di voi che ovviamente fanno teatro o si accingono a farlo – se di fronte ad un “no” di un ragazzo a recitare o a prendere parte a uno spettacolo in veste di attore, si dovesse rispettare questo no oppure insistere perché questo ragazzo avesse comunque parte nell’andata in scena. Questo è uno dei primi problemi gravi che ci si trova ad affrontare, dove in realtà la tipologia da me conosciuta per avere lavorato ormai in una trentina di realtà – e non so se anche questo cada sotto la vostra esperienza – è questa: nel gruppo classe di ogni scuola si fa fatica a trovare attori che coprano tutte le parti, proprio per questa regressione dal ruolo di leader che sembra essere documentata anche da studi d’appoggio. Mentre invece nei gruppi reclutati su base volontaria, ad esempio nei gruppi pomeridiani o in quelli extrascolastici, il problema è contrario. Tutti infatti vogliono recitare e tutti vengono ad un corso di teatro per recitare. Non ho mai trovato nessuno, o pochissime persone, che venissero a corsi di teatro, tipo quelli programmati per il pomeriggio, e che volessero occuparsi solo di scenografia o di costumi e non volessero andare sul palcoscenico.

Dunque: i ragazzi devono fare teatro volontariamente o devono essere spinti a farlo? Immagino non sfugga a nessuno di voi che il teatro – questo non l’ho detto a proposito dei miei paradossi iniziali ma era implicito – è diventato oggi un grandissimo veicolo pedagogico e didattico soprattutto se visto dalla parte dell’emittente più che da quella del destinatario. D’altronde la vostra presenza in questa sala lo testimonia: su un tema di questo genere soltanto dieci anni fa si sarebbero viste solo tre o quattro persone a questo incontro. Allora, bisogna obbligare i ragazzi a fare teatro o no? Sto parlando dei ragazzi del gruppo classe, perché quando ci

sono dei gruppi pomeridiani o nelle ore extracurricolari di solito tutti quelli che vi partecipano vogliono recitare, quindi il problema non si pone. Ma all'interno del gruppo classe che risposta va data? Non voglio sottrarmi alla domanda che ho appena posto, ma questa è una risposta che – scusate – dovete dare voi. Dovete darla voi, ognuno sulla base della conoscenza del vostro gruppo classe e delle dinamiche che regolano i rapporti tra i ragazzi. Se ritenete che ci siano dei ragazzi che, in un primo momento ritrosi ad un coinvolgimento teatrale, possano invece esserne poi profondamente avvantaggiati sul piano dell'espressione, della socializzazione, fate bene per lo meno a fare un tentativo per richiedere la loro presenza sulla scena. Se invece ritenete che insistere, forzare i ragazzi a fare teatro possa risolversi in una chiusura ulteriore a stimoli culturali e relazionali, non insistete. Anche noi, nella nostra esperienza abbiamo avuto casi che abbiamo trattato diversamente. Ricordo una ragazza molto brava, figlia di un'inglese, perfettamente bilingue e quindi abbastanza attrezzata dal punto di vista culturale, la quale fin dalla prima media ha offerto al laboratorio una collaborazione costante, assidua e molto qualificata a patto di non chiederle assolutamente mai di presentarsi sul palcoscenico. Ci abbiamo provato, più volte e a più riprese. Non è mai voluta andare. Lei per tre anni ha fatto la segretaria di edizione degli spettacoli, facendo di tutto: teneva i calendari delle prove, il registro delle prove, faceva l'inventario dei costumi. Era una ragazza eccezionale, cioè una persona che dietro le quinte faceva sia l'assistente alla regia, sia la direttrice di scena in modo impeccabile, però per tre anni non ha mai voluto calcare il palcoscenico. E' venuta in Germania con noi, è venuta a tutti gli spettacoli, stava dietro le quinte, organizzava dietro le quinte, ma non ha mai voluto calcare il palcoscenico una volta. Di fronte ad una motivazione così profonda, dopo vari tentativi, tutti quanti noi abbiamo lasciato perdere perché evidentemente c'erano dei problemi, o comunque degli orientamenti profondi, che non cadevano sotto il nostro dominio. Con altri soggetti invece – uno di questi lo vedrete recitare nel video che proietterò in seguito – il rifiuto iniziale ha lasciato il posto ad una curiosità diffusa e poi ad una passione che ancora continua. Si trattava di una ragazza che inizialmente non voleva recitare, e che in seguito ha accettato l'elemento di stimolo e di confronto con gli altri e con se stessa insito nella recitazione. I risultati sono stati ottimi, e si sono ripercossi proprio sull'andamento scolastico e sull'innalzamento delle capacità espressive, comunicative, compresa la capacità di sostenere la prova d'esame di terza media.

Quindi a questo primo problema – se l'adesione debba essere volontaria o, al contrario stimolata, indotta, obbligata – prego ognuno di voi di rispondere con la vostra cognizione professionale di insegnanti. Voi soli sapete quali sono gli ordini di problemi all'interno della vostra classe, gli ordini di problemi relazionali e comportamentali che nascono o possono nascere nei confronti delle variabili sul tappeto. Tenete conto che da un po' di tempo a questa parte sul mondo dello spettacolo – frutto, questo, di un meccanismo produttivo e pubblicitario un po' perverso che nel nostro Paese ha preso piede dagli anni Ottanta – si addensano immagini e aspettative che ragazzi che stanno cinque ore al giorno davanti alla televisione non possono non condividere. Così la semplice partecipazione ad uno spettacolo può dare effetti collaterali in ordine a meccanismi di sopravvalutazione o, comunque, di percezione non corretta del reale. Non è per intonare il solito lamento antinazionale, ma sicuramente in altri Paesi europei non è così. Il teatro nella scuola è in realtà ben altro, è il tentativo di dare voce a chi voce non ha, o a chi voce non avrà. Nel nostro caso a chi voce non avrà mai, perché i nostri ragazzi sono sì e no destinati per il 70% alle patrie galere. Credetemi, ho visto più ragazzi appartenuti ai cicli scolastici scorsi finire nelle maglie della giustizia appena assolto l'obbligo scolastico, di quanti abbiano trovato un lavoro o abbiano continuato gli studi. Ma allora a che cosa serve il teatro nella scuola? Il teatro nella scuola è dalla parte dell'emittente, non del destinatario. Il teatro fuori dalla scuola si fa per il destinatario, per il pubblico, il teatro nella scuola punta il fuoco sull'emittente, sta dalla parte dell'emittente, sta dalla parte di chi emette il messaggio ed è poco interessato (o dovrebbe essere poco interessato) a chi questo messaggio riceve, siano essi genitori, capi d'istituto, colleghi o chi volete voi. Scusate se ho tratteggiato questo problema generale sul discorso del ruolo del teatro nella scuola, ma è funzionale anche e proprio per introdurre alcuni appunti sul lavoro che abbiamo svolto.

Ritorniamo per un attimo al centro del nostro tema e del nostro problema, cioè al rapporto tra handicap e teatro. Prima di parlarvi direttamente della costruzione dello spettacolo e degli spettacoli che abbiamo fatto – ovviamente non tanto per parlare del prodotto, quanto per parlare del percorso – c'è da dire una cosa: inizialmente, quando mi era stato richiesto di tenere quest'incontro, avevo individuato come possibile titolo di intervento quello della diversità tra le esperienze italiane e le esperienze estere. Questo perché in Italia abbiamo una grande tipicità rispetto alle esperienze estere, e ve lo farò vedere anche da alcuni video che ho portato. L'estero è certamente molto più avanti di noi dal punto di vista del lavoro con i disabili: i centri di assistenza per i disabili all'estero sono molto più forti economicamente e finanziariamente. E sono, conseguentemente, molto più attrezzati come materiali e come operatori, molto più avanti nella sperimentazione dei prodotti (ausili, software, ecc.). Però la tipologia generale di lavoro teatrale con i disabili che voi trovate in stati come la Germania, la Francia, la Gran Bretagna e – udite udite – anche nell'ex mondo comunista, cioè nell'Est europeo, è duplice e senza alternative. Troviamo o gruppi formati da soli portatori di handicap con patologie omologhe (Down, spastici, ritardo mentale, motulesi, sordi, sordomuti, ciechi, ecc.) oppure quello che i tedeschi chiamano "theaterschule", teatro scolastico, che, per solito, accredita una visione assolutamente opposta rispetto alla nostra. Il teatro scolastico tedesco è infatti un teatro dove l'integrazione non è assolutamente praticata: si prendono i primi della classe, i più bravi, li si porta a fare un bello spettacolo, spettacolo di solito confezionato benissimo, tipo quelli che si possono vedere nei Festival Internazionali di teatro per le scuole, in giro per l'Europa. Si vedono dei prodotti straordinari però sono dei prodotti di punta in cui è la vecchia etica del college inglese a prevalere, in cui si prendono i migliori, gli si fa fare un gruppo sportivo e a Cambridge vince, guarda un po', la squadra di canottaggio del college. Negli ultimi cinque anni ho partecipato ad alcuni convegni sull'handicap e il teatro fuori dai confini nazionali, proprio per tentare di capire come funzionasse la valutazione e il trattamento dell'handicap in relazione al teatro negli altri Paesi. A parte il fatto che gli altri Paesi sono più seri di noi, a livello legislativo l'handicap lo trattano seriamente, nel senso che quando dicono che nelle aziende ci sono quattro posti per portatori di handicap, ci sono veramente. All'estero si tratta soltanto di vedere quindi che cosa far fare all'interno dell'azienda al portatore di handicap, ma non è che gli si dice "vieni, vieni" e poi si trovano le scale o le barriere architettoniche, come da noi. Certo all'estero l'indotto handicap è forte, anche politicamente, l'handicap porta voti, perché intorno ruotano famiglie consapevoli, cittadini coscienti, fior di operatori. A differenza di quanto succede da noi. All'estero funzionano delle scuole straordinarie, io ho visto degli spettacoli veramente fantastici, fatti per esempio da un gruppo olandese che lavorava con i bambini Down; c'erano ventiquattro ragazzi, ma erano tutti quanti portatori della sindrome di Down. Tutti e ventiquattro erano portatori della sindrome di Down. Per questo vi dico che la situazione vincente che passa all'estero è la specializzazione per gruppi, per target, quindi portatori di handicap omologhi. Questo gruppo olandese che ho visto a Lingen aveva fatto uno spettacolo stupendo, che era poi "L'opera da tre soldi" di Brecht. L'avevano chiamato 'Heimat café' ed era uno spettacolo strepitoso. Ovviamente la tipologia univoca non crea grandissimi problemi, cioè è guidata da persone altamente specializzate sul settore: psicologi, teatranti, che hanno lavorato per dieci anni solo sulla sindrome di Down e che quindi sanno perfettamente come trattare i problemi connessi a questa sindrome.

Un breve brano che vi farò vedere, e che è, a mio parere assolutamente sconvolgente, appartiene ad un gruppo russo. Vi anticipo adesso di che cosa si tratta, in modo che abbiate la capacità di rendervi conto della assoluta unicità di quello che vedrete in videocassetta. Questa formazione russa che lavora a Nishni-Novgorod, nel cuore della gran madre Russia, è un gruppo di balletto. Ragazzi quindi che non dicono una parola, che si muovono solo al ritmo della musica. Si muovono stupendamente, perfettamente a tempo, con quella tipica precisione assoluta della scuola ex sovietica, che ancora rimane, a livello di metodo, forte anche nel nuovo corso di Eltsin. Fin qui tutto semplice, disarmante. C'è però una piccola caratteristica che rende inquietante questo lavoro. Tutti i ballerini sono sordomuti. Non so se vi rendete conto di che cosa voglia dire far andare perfettamente a tempo di musica dei sordomuti. Mi sono precipitato a vedere le prove, li ho spiati nel loro

lavoro e ho visto tanti piccoli Nijinsky. Allora ho chiesto al loro “coach”, un ballerino di nome Vladimir: “Com’è che tu riesci a fare queste cose? Perché anch’io faccio teatro, quindi so benissimo quali sono gli input per farli lavorare. Com’è che tu riesci a fare queste cose?”. Lui mi ha guardato come uno di quegli atleti che addestravano le sedicenni a vincere le olimpiadi, inflessibile, con gli occhi grigi senza sorriso, e in un italiano faticosissimo mi ha risposto: “Contano”. “Ma contano cosa? Le battute della musica per un’ora e quaranta di spettacolo?” gli ho urlato senza capire. “Sì, contano le battute della musica per un’ora e quaranta di spettacolo”. Sono, abbastanza evidentemente, esperienze che per noi hanno dello sconvolgente, perché questa è gente che si dedica ad una specializzazione così elevata su una tipologia di handicap, che non può non fare una forte impressione.

Ma ci sono altri approcci al problema: per esempio, vi farò vedere due fotogrammi brevissimi di un gruppo invece catalano, dell’ottima e mediterranea Barcellona. Nelle modalità di lavoro di questo gruppo i ragazzi, per avere un input teatrale, vengono messi a contatto con tutta una serie di tecniche di manipolazione e di lavoro. Sguazzano in vasche piene di colore, manipolano materiali plasmabili, insomma fanno parecchie cose devo dire abbastanza interessanti. E’ ovvio che per fare questo ci vogliono tre assistenti per ogni utente, ci vogliono delle strutture medico-ospedaliere o comunque di spazio che fanno impressione, e ci vogliono quello che questi signori hanno, dicansi trenta miliardi l’anno per mandare avanti tutto. Questo gruppo di Barcellona ha trenta miliardi l’anno dal Ministero della Cultura e dal Ministero della Sanità spagnoli.

L’Italia invece – pur essendoci all’interno del nostro Paese sicuramente delle esperienze significative su questa linea, come l’Associazione Nazionale dei ragazzi con la Sindrome di Down, che ha un gruppo teatrale diretto da Tiziana Di Norcia – si muove su un altro versante. Il problema è che quasi tutte le strutture italiane, compresa la nostra, ma proprio perché sono self-made, ospitano varie tipologie di handicap. Così una necessità è diventata un metodo. La peculiarità della esperienza italiana di approccio all’handicap è proprio in questa grande parola che adesso pare anche recepita dai programmi europei: integrazione. E’ la parolina magica con cui si dà ragione di una situazione di incrocio, di ibridazione, da un lato fra le varie tipologie di handicap e dall’altro tra il mondo dell’handicap e del mondo del disagio o del mondo normodotato. Di solito l’integrazione si attua in ambito scolastico o nell’ambito di Istituti che possono avere un’utenza scolastica. Vi farò vedere a questo proposito un breve brano, interessante, di una cassetta, prodotta dall’ALM (Associazione Laziale Motulesi), che ha una cooperativa che si occupa proprio di teatro in un ospedale di Roma, il Forlanini, all’interno del quale opera stabilmente una situazione di lavoro che assorbe una cinquantina di ragazzi e ragazze portatori di handicap più o meno giovani, dove però le tipologie di handicap sono assolutamente diverse. Si va dai ragazzi in carrozzella a persone perfettamente deambulanti, con l’epilessia. Questa situazione è interessante perché rispetto ai due brani che vi farò vedere in cui la disabilità è tutta omologa questo del Forlanini è un esempio di integrazione fra varie forme di disabilità. Infine vi farò vedere un brano del nostro spettacolo, per altro veramente brevissimo. Lo spettacolo presenta in realtà un altro tipo di integrazione, questa sì veramente molto rara, che è stata ottenuta tra ragazzi portatori di handicap e ragazzi “normodotati”. Prescindiamo per un attimo ora dalla definizione di ragazzi con disagio, perché vi sfido a trovare ragazzi che non abbiano del disagio. Certo c’è disagio e disagio, però è difficile trovare dei ragazzi assolutamente inseriti, o ragazzi che non abbiano almeno qualche problema di iposcolarità o di iperscolarità.

Nel nostro lavoro abbiamo acquisito questa filosofia: quando si fanno deflagrare due realtà come le nostre, cioè una realtà di grande disagio sociale con una realtà di grande disagio fisico-psichico, o vengono fuori dei conflitti ingestibili, da cui si esce difficilmente, o vengono fuori dei belli spettacoli. Cioè, o si riesce a far decollare sul piano estetico il conflitto, oppure lo si lascia a livello psicologico, e allora non c’è teatro, non c’è proprio niente. C’è solo la separazione dei mondi, perché a questo punto non c’è altro. Un po’ grossolanamente noi abbiamo tentato di lasciare questo spazio degli scontri aperto, e abbiamo proceduto, nel primo dei due spettacoli targati Vaccari che vi farò vedere, in questo modo: avevamo delle utenze diverse e avevamo dei bisogni diversi. Da una parte c’era il bisogno dei ragazzi portatori di handicap, la cui età mentale oscillava tra

i quattro e i dieci anni, che chiedevano una favola, perché il momento favolistico era quello che prediligevano e che meglio si adattava a i loro bisogni. E avevano scelto la favola di Cappuccetto Rosso. Scelta contestata violentemente dall'altro gruppo con cui lavoravamo, ragazzi normodotati di 12-14 anni. "Ma che schifo! Ma che si fa? Ma via, la favola di Cappuccetto Rosso, ché, siamo alle elementari?". Per cercare di salvaguardare i bisogni delle varie utenze abbiamo risposto: "Va bene, riscriviamo, anzi riscrivete questa favola in modo da poterla adattare ai vostri bisogni". E da qui è nato un percorso di quattro mesi che ha dato origine al testo che voi vedrete, spettacolo che non vi farò vedere tutto intero perché è lunghetto, (sono circa 45 minuti di cassetta), poi eventualmente se ci sarà bisogno ve lo daremo e lo guarderete. Vi farò vedere infatti solo due scene di questo spettacolo. La variante di questo spettacolo Cappuccetto Rosso che fu rappresentato nel '95, quindi ha già tre anni ormai, e venne ripreso nel '97 per la serata di premiazione al Teatro Quirino a Roma. Fu lo spettacolo che vinse il premio al Quinto Festival Europeo "Festival der Sinne" del Teatro per Ragazzi a Lingen, in Germania. Fu uno spettacolo strano perché nacque dal bisogno appunto di alcuni ragazzi portatori di handicap che proposero molto compatti questa favola. Di fronte all'obiezione, all'opposizione violenta dell'altra parte dei ragazzi, per cui mettere in scena una favola sarebbe stata una cosa poco interessante, abbiamo cercato di lavorare appunto sul testo per rendere interessante questa favola.

Per farvela breve, da quattro mesi di lavoro quotidiano, di stesura drammaturgica con i ragazzi, sono venute fuori quattro varianti di Cappuccetto Rosso, o meglio ne sono venute fuori tre: la favola così com'era, la favola di Perrault classica e senza aggiunte di nessun genere. La prima variante era una storia ibrida che i ragazzi avevano definito "Cappuccetto buffo", comica. Certo il loro concetto di comicità attingeva più a schemi derisori che a quelli semplicemente "positivi", ma insomma l'avevano definito così, conferendo in questo anche dei titoli un po' brechtiani alle scene dello spettacolo. Questo "Cappuccetto buffo" prevedeva la rottura completa del testo narrativo della favola con una specie di presentatore televisivo-buttafuori, che in modo assolutamente incalzante chiamava in scena i personaggi della favola e li rimandava dietro le quinte, tagliando loro le battute. Quello che è stato interessante in questa variante è che questi ragazzi avevano trovato non tanto un modo di raccontare Cappuccetto Rosso, quanto di sviluppare la loro urgenza comunicativa abbreviata: si trattava infatti di una scena costruita con modalità comunicative di tipo pubblicitario. Battute velocissime, un dialogo assolutamente incalzante, continui tagli ed interruzioni esibite, un evidente effetto "anchoring" nei confronti della favola nella sua stesura semplice, che diveniva così il modello a cui riferire le variazioni, e determinava un effetto cumulo che, durante tutto lo spettacolo aveva modo di divertire non poco gli spettatori. Del resto il "Cappuccetto buffo" era ambientato proprio all'interno di uno studio pubblicitario nel quale si doveva girare un "demo" su Cappuccetto Rosso.

Nella seconda variante, che è quella che vi farò vedere in video, i ragazzi hanno semplicemente descritto il "loro" Cappuccetto Rosso, composto dai personaggi che vivevano nella loro quotidianità. Personaggi, gergo e lessico sembravano usciti dalle borgate romane e la scena aveva, sicuramente, qualche suggestione pasoliniana. La scena iniziava con Cappuccetto Rosso che va dalla mamma, ma non chiede di andare dalla nonna a portarle il miele e la focaccia, ma le va a chiedere duemila lire, "du sacchi", per andarsi a fare una birra. La mamma si volta ed è vestita come una prostituta pronta per andare a battere sul marciapiede. Si rivolge a Cappuccetto Rosso e le risponde che lei duemila lire non gliele dà perché "pe' fa du sacchi io me devo fa' un culo così, chiaro?". La scena quindi cominciava con una grande violenza, violenza visiva, violenza di parola (avevano usato, nel costruire le battute, ovviamente il loro linguaggio di riferimento, il romano pesante delle periferie, non certo il romanesco garbato di Trilussa). Con in più tutte le new entries giovanili, a tratti raccapriccianti. Lo scontro con la mamma finiva male per Cappuccetto Rosso, che riceveva due ceffoni in pieno viso e commentava: " 'a 'nfame, vado da nonna che me li da du sacchi'. La nonna di dare du sacchi a Cappuccetto Rosso non ci pensa nemmeno e la bambina allora si mette d'accordo con il lupo per ammazzarla e rubarle la pensione. In questo laboratorio di drammaturgia che si stava costruendo sotto i miei occhi mi ero comportato fino ad allora in modo molto neutro. Avevo dato solo le regole per la costruzione del

dialogo ma mi ero astenuto dall'entrare nel merito dei contenuti. Dunque Cappuccetto Rosso e Lupo si mettono d'accordo. Cappuccetto Rosso sarebbe entrata nella casa della nonna per non destare sospetti, l'avrebbe intontita con una botta in testa, poi sarebbe entrato in scena il lupo che l'avrebbe mangiata per far sparire il cadavere. Il problema di come far morire la nonna ci ha impegnati per più di una settimana. Alla ragazza che impersonava Cappuccetto Rosso era venuto in mente di uccidere la nonna con una mazza da baseball – un po' anche per associazione al delitto Maso, quel fatto di cronaca di qualche anno fa in cui un ragazzo di ritorno dalla discoteca aveva massacrato madre e padre appunto con una mazza da baseball per impossessarsi dell'eredità e poi aveva finto un delitto a scopo di rapina. Così abbiamo iniziato a provare la scena. L'unico consiglio che ho dato, per rendere più teatralmente conseguente la forza inquietante di questa loro scelta, è stato quello di uccidere la nonna in quinta, di non rappresentare la morte sulla scena. Dopo il massacro della nonna Cappuccetto Rosso, con un gesto molto crudo e una battuta molto feroce, puliva la mazza dai residui di sangue e capelli – tinti – e se ne andava alla sala giochi senza problemi a spendere la pensione della nonna. Ma veniva intercettata da un taglieggiatore – figura sociale con la quale i nostri ragazzi avevano evidentemente, una stretta dimestichezza – che la alleggeriva del 50 % del furto alla nonna. Questo tipo di racket è gestito a Tor Bella Monaca, una borgata alla periferia est di Roma, da siciliani, e così si è scelto di conferire a questo personaggio un lieve accento siculo. Mi ha colpito molto vedere con quale naturalezza, con quale assoluta sicurezza, battute, posture, contenuto dei dialoghi e modalità di rapporto diventavano scena. Segno – purtroppo – di una conoscenza assai precisa da parte dei ragazzi di questa realtà. Di fronte a questa scena si aprì un dibattito forte tra noi operatori. A parte l'orrore che traspariva da certe scelte dei ragazzi nel rappresentare una realtà così lontana dalla "favola", per altri ragazzi all'interno del gruppo di lavoro questi momenti di violenza molto forte rappresentati sulla scena creavano dei problemi e lo dicevano apertamente.

Una prima soluzione fu quella di consentire a tutti gli attori di posizionarsi nella scena nella quale si sentissero più a loro agio. I ragazzi portatori di handicap si sono tutti quanti identificati nella prima parte, molto rassicurante, in cui la favola finiva bene. Altri, ma in misura veramente ridotta, si sono posizionati sulla scena buffa e nessuno ha accettato di recitare nella scena dello scontro duro, anche se poi abbiamo scoperto, durante la tournée, che questa era la scena che faceva maggiormente divertire i ragazzi portatori di handicap.

Una seconda soluzione fu quella – richiestami espressamente da alcuni miei collaboratori – di finire lo spettacolo con una scena "positiva", una scena cioè che fornisse un contrappunto valido e "pedagogicamente corretto" alla variante incriminata. Senza grande entusiasmo (e dietro l'espressa condizione che nulla nella scena dell'uccisione della nonna venisse "edulcorato") accettai e si elaborò una variante "ecologica" della storia in cui l'alleanza tra Cappuccetto Rosso e il Lupo veniva stipulata per ripulire il bosco dai rifiuti di un consumismo invadente e non a scopo criminoso. Nacque così la terza variante, che stasera non vi facciamo vedere, ma che è molto strana, perché racconta di come in un'indicazione "educativa" tradotta in estetica teatrale, possa esserne snaturata la funzione e, soprattutto la finalità. I ragazzi infatti, intervenendo anche per questa scena con le modalità che ho descritto in precedenza, hanno di fatto sconfessato questo intento "didattico", "didascalico" e hanno svuotato la scena delle sue valenze "positive" per attingere situazioni e materiali teatrali con cui hanno dato risposta alle loro urgenze. Per loro era poco interessante che si ripulisse il bosco per permettere alle fragoline di ricrescere, era più interessante sapere se la crostata cucinata dalla nonna fosse Cameo o Barilla. E alla fine il bosco animato cadeva sotto i colpi di taglialegna cattivi e senza scrupoli. Così i ringraziamenti venivano fatti con gli attori che cadevano come alberi e ringraziavano come attori, fuor di metafora, liberandosi di una natura ingombrante ed esigente. Ecco quindi che anche in questa traccia suggerita da noi, diciamo di "edificante moralità tematica", i ragazzi sono riusciti ad intervenire ribaltandone il segno contenutistico.

Cosa si può dire dell'utilizzo dei ragazzi portatori di handicap in questo spettacolo? Indubbiamente all'inizio la situazione è stata molto tesa, perché c'era uno scontro in atto tra i due mondi, quello dell'handicap e quello

della normalità, molto violento. Pian piano il lavoro teatrale ha abbassato la violenza dello scontro e ha attutito le diversità tra i due mondi. Ed è stata qui la grande magia di questa esperienza. Ci siamo trovati, cioè, alla fine di nove mesi di lavoro, ad avere dei veri e propri “tutors” nei ragazzi inizialmente più violenti nei confronti dei portatori di handicap. Addirittura una volta, durante un vuoto di scena nel quale una ragazza che doveva entrare sul palcoscenico con la sedia motorizzata mancò l’entrata perché la pila della carrozzina non partì, una ragazza “normodotata”, che era una delle più dure nel rifiutare e nello stigmatizzare la presenza dei portatori di handicap nello spettacolo, fece un salto dietro le quinte, la portò fuori, e fece tutta la scena con lei movendola per tutta la durata della scena. Si era innescata una rincorsa alla solidarietà per il bene dello spettacolo, per la riuscita comune. Mano a mano assistemmo al collasso e alla sublimazione di tutti gli elementi violenti, e al contrario alla crescita progressiva di un patto operativo tra i ragazzi, in nome non tanto di valori accettati in precedenza, quanto della paura di giungere al traguardo con un prodotto scadente. Questa angoscia del dovere essere “insieme” sul palcoscenico aveva incanalato in direzione “positiva” le spinte violente all’esclusione. Da allora in poi i “guardiani” più severi sulla corretta impostazione delle scene, sulla precisione di sviluppo e di esecuzione furono proprio loro, i ragazzi che in un primo momento ci avevano creato i problemi più duri nella coesistenza con l’handicap. Per parte loro i ragazzi portatori di handicap si iscrissero compatti al corso di teatro dell’anno successivo, dicendo, tra l’altro, che per loro questa esperienza era stata una delle cose più straordinarie che mai avessero fatto. Una valutazione a posteriori ha poi confermato che, dal punto di vista cognitivo, questa esperienza biennale, aveva, in alcuni ragazzi, toccato un incremento del 30-35% sulle loro potenzialità di base. Un ragazzo autistico soprattutto ha affinato le sue capacità espressive in maniera sorprendente. La necessità di dover scambiare delle informazioni in scena per “sopravvivere” comunicativamente lo aveva in parte sbloccato e quindi, alla fine, a bassa voce, qualche parola la diceva. C’è stata in maniera generalizzata – e questo a detta dei nostri neuropsichiatri che dopo questa esperienza hanno sottoposto a batterie di test tutti i ragazzi – un profondo miglioramento delle capacità di percezione ed orientamento nello spazio.

Certo non è che noi fossimo teneri nel richiedere impegno e risultati. A Roma provavamo in uno spazio, per forza di cose, piccolino. La prima scena del Cappuccetto Rosso era fatta da carrozzine a motore che manovravano direttamente gli utenti. In quello spazio ristretto i ragazzi si fermavano appena entrati in scena, perché lo spazio di manovra era veramente angusto. Le luci erano fisse, i ragazzi, dopo nove mesi di prove, sapevano esattamente dove fermarsi. Qualche mese dopo arriviamo a Lingen, in una rassegna internazionale. I gruppi delle varie nazioni si susseguivano sul palcoscenico a ritmo continuo, per montare le scene e per provare c’era sì e no un’ora. Le nostre carrozzine entrano in un palcoscenico lirico di 25 metri di boccascena. E si perdono. Uno in particolare dei ragazzi è scoppiato a piangere e si è rifiutato di andare in scena. Io l’ho guardato, ho tracciato tre croci sul palcoscenico, una per ogni punto di blocco delle tre carrozzine e ho detto: “Fine, non hai più tempo. Bisogna che provino anche gli altri. Tu lo fai una volta sola, o lo prendi o lo sbagli, se sbagli sei fuori luce, lo spettacolo è da buttare. Prego andare”. Ha pianto credo un’ora, prima dell’andata in scena. Quando però è andato in scena, lui insieme agli altri, sono andati esattamente lì, dove c’era la luce. Mi rendo perfettamente conto che queste sono delle forzature che forse un insegnante non si può permettere, ma io come teatrante posso, anzi devo, permettermele. Io ritengo che in casi come questo sia pedagogicamente corretto forzare le persone per il prodotto, perché è un prodotto loro ed è un prodotto di tutti. Mi ricordo che nel dibattito che seguì, il professore che insegnava Pedagogia Speciale all’Università di Colonia disse pubblicamente: “La storia dice che i nazisti eravamo noi, invece ho visto il gruppo teatrale italiano darci dei punti in questo senso”. Ma mentre stavo per replicare, ha aggiunto: “Però a giudicare da come si sono abbracciati, ringraziando, sulla scena, devo anche dire che noi, che invece trattiamo i ragazzi democraticamente, non siamo pervenuti a risultati di questo genere”. Questo è quanto. E questo è solo il racconto di un’esperienza, di un percorso, che, ripeto, non vuole assolutamente creare un modello. Anche perché la nostra utenza è tipologicamente difficilissima da ricreare in Italia come fuori dall’Italia.

Spero però che la chiacchierata fatta fin qui abbia se non altro solleticato delle curiosità, innescato delle riflessioni. Dovete perdonarmi ma io sono sempre molto netto quando parlo di questi argomenti, mi assumo in pieno la responsabilità anche del retroterra culturale che sta dietro le mie affermazioni. Sull'handicap c'è tanta confusione, tanto gratuito pietismo, e, d'altro canto, il teatro continua ad essere valutato per i prodotti, per i risultati e non per le buone intenzioni. Si può essere intenzionati a fare le cose migliori, ma se poi lo spettacolo non funziona. . . Insomma, noi siamo sempre stati giudicati da che mondo è mondo sul prodotto, e sul prodotto continueremo ad essere giudicati ed è giusto che i ragazzi sappiano che nel momento in cui sono giudicati su un prodotto, devono fare bene quel prodotto. Spietatamente, così è, se no è meglio rivolgersi ad altre offerte pedagogiche.

Velocemente ora vi farei vedere un quarto d'ora di sequenze tratte da spettacoli teatrali con l'handicap e vi commenterei brevemente alcune scene. Mi piacerebbe iniziare con un brano dello spettacolo "Verso Cirano". Spettacolo che è andato in scena quest'inverno prima di Natale, prodotto dall'Associazione Laziale Motulesi, ed è stato replicato all'Ospedale Forlanini di Roma. E' uno spettacolo interessante, sono andato a vederlo anch'io e ci ho portato anche tutti i miei ragazzi che sono stati molto contenti. E' un'esperienza che mette in scena portatori di handicap, con professionisti d'appoggio, secondo un protocollo largamente impiegato quando si parla di teatro "medico", cioè prodotto e commissionato da strutture sanitarie. La scena prevedeva una specie di carro dei comici sul fondo, su cui appunto avvenivano le scene del "Cirano" di Rostand, e davanti si vedeva una sorta di oggetto su cui trovava posto un pubblico (anch'esso impersonato, per la più parte, da portatori di handicap). E questo doveva simboleggiare il pubblico della piazza sulla quale appunto questo carro arrivava e su cui si rappresentava il testo del "Cirano". Questo pubblico schierato, che era tra l'altro formato, oltre che da portatori di handicap, anche da musicisti veri, cioè da professionisti della musica che suonavano dal vivo, rappresentava varie azioni. Si gettavano dei dadi, si chiamavano i numeri corrispondenti e su un tabellone situato sul carro si accendeva una specie di gioco dell'oca, ogni stazione del quale corrispondeva ad una scena del "Cirano". Vi faccio vedere per un attimo che tipo di taglio è stato dato, per cercare poi di riflettere insieme su quale strategia sia stata impiegata, elemento, questo, che mi interessa molto più del prodotto in questione. La strategia impiegata in questo caso è appagante per molti elementi e, meno, per altri. E dopo ne discuteremo brevemente.

(Proiezione)

La musica di base è cantata da una soprano professionista accompagnata da due ragazzi portatori di handicap. . . . Questo era un ragazzo portatore della sindrome di Down. . . . Volevo commentare brevemente quello che avete visto.

Questo prodotto esibisce una delle formule abbastanza impiegata nella visione – diciamo così – "medico-terapeutica" del teatro. E difatti non è un caso che questo prodotto sia stato creato da un'équipe che ruota intorno al reparto di neuropsichiatria del Forlanini. La formula prevede che l'azione sull'handicap, o comunque sugli elementi "patologici" del gruppo di lavoro, sia impostata da professionisti che lavorano *con* loro. Non un'azione esterna, quindi, ma un'azione comune, *nello* spettacolo. Vi è in questo caso infatti una commistione di figure professionali con gli "altri". Qui dentro infatti sono professionisti del teatro la regista, Alessandra Panelli, la figlia di Paolo Panelli, l'équipe che assisteva la Panelli in questo lavoro, i musicisti e la soprano. Erano invece "patologici" tutti gli altri attori che cantavano e che ballavano, la voce maschile che cantava.

Questo tipo di lavoro è per esempio svolto anche al Teatro dell'Angelo di Roma da Dario D'Ambrosi, un bravo attore italiano che da alcuni anni organizza a Roma il "Festival del Teatro Patologico". Ho visto recentemente uno spettacolo fatto da lui, Sergio Castellitto e Nino Manfredi, con un gruppo di malati psichici, pazienti dell'Ospedale di Santa Maria della Pietà. E' la formula di mescolare da una parte professionisti dello spettacolo e dall'altra ragazzi (o adulti) portatori o meno di handicap e lungodegenti, o malati mentali. E la troverete abbastanza spesso negli assetti del teatro di tipo "ospedaliero".

(Proiezione)

Questa era l'ultima cosa che vi volevo far vedere. Lo spettacolo dell'Associazione Laziale Motulesi ha prodotto un lungo laboratorio i cui momenti salienti sono stati filmati e dai quali è stato tratto un video. Quello che avete appena visto è l'inizio delle prove. Osservate come il tipo di lavoro che svolgono con i portatori di handicap sia esattamente identico a quello che viene fatto in qualsiasi tipo di – chiamiamola così – prova professionale. Si tratta delle tecniche consuete di rilassamento, training, motivazione, interpretazione, concentrazione, immedesimazione nella parte, insomma delle tecniche che vengono usate anche dagli attori professionisti, il discorso del cerchio, del prendersi per mano... Il lavoro che loro hanno svolto va nella direzione della commistione tra utenti e operatori. Vedete che ad un certo punto loro hanno evocato i musicisti che arrivavano dal fondo, ma quei tre musicisti sono professionisti, cioè della gente pagata per accompagnare lo spettacolo.

In questo dialogo a livello paritetico tra mondo del professionismo e mondo dell'handicap, o mondo della disabilità, o della lungodegenza, sta la tipologia di quasi tutte le proposte a sfondo medico-terapeutico. Infatti per questo tipo di prodotto, mi sarebbe piaciuto farvi vedere anche altre scene che avevo scelto, ma che non è possibile proiettare. In alcuni momenti la comunicazione teatrale non è chiara, così come non lo è il segno comunicativo, che è tutto a vantaggio dell'espressione, perché quello che si vuole ottenere dagli attori è di liberarli espressivamente in scena, non di contestualizzarli per un pubblico. Questo lavoro viene fatto da chiunque elabori presupposti metodologici di tipo medico e terapeutico, usi cioè il teatro come "ancilla medicanae". Il lavoro che abbiamo fatto noi stava invece – se preferite – a valle o a monte del problema, cioè noi non ci siamo posti il problema delle valenze terapeutiche, se non nel momento in cui facevamo lo spettacolo, cioè confezionavamo le prove (in una parola, nel momento in cui il percorso era più importante del risultato). Con i ragazzi ci siamo posti il problema del risultato teatrale, il discorso della "pulizia" comunicativa, discorso che poi è stato sviluppato anche con chi, tra voi, ha seguito il corso d'aggiornamento. Non mi dilungo adesso su questo tema, perché è un concetto abbastanza complesso e implica tutto un diagramma fenomenologico della comunicazione teatrale che non è qui proprio il caso di riprendere. Anche perché vorrei mostrarvi dell'altro. Ma la cosa importante è che quando ci si muove in un'ottica non già di tipo medico o terapeutico, non già di tipo didattico-espressivo-liberatorio, ma in un'ottica di tipo teatrale il gioco cambia, perché quello che si deve ottenere dai ragazzi non è la liberazione, ma è l'esecuzione perfetta di un segmento comunicativo, la sua perfetta riproducibilità. E questo è precisamente quello che divide l'impostazione di tipo, diciamo, liberatorio-pedagogico da quella di tipo teatrale, cioè quella del risultato, focalizzata sul prodotto. Chi di voi ha frequentato il corso d'aggiornamento che ho tenuto quest'ottobre si ricorderà certo che una delle cose su cui avevamo sostato a lungo era il discorso sulla simultaneità del gesto. Ora vi farò vedere un breve brano di uno spettacolo, che tra l'altro riprenderemo quest'estate con i ragazzi, ma che è stato fatto nel '96, quindi due anni fa. Lo spettacolo era la scommessa di far muovere a tempo un gruppo di ragazzi senza far capire al pubblico quali fossero portatori di handicap e quali fossero "normodotati". Quando è andato in scena lo spettacolo ha raggiunto il suo scopo, nel senso che nessuno ha capito chi fosse disabile e chi no. A parte, ovviamente, chi non conoscesse da prima i ragazzi o chi giudicasse la situazione per il numero di carrozzine presenti. Però mi ha sorpreso il numero di persone che non ha riconosciuto la disabilità nello spettacolo. E questo non perché siamo stati bravi, ma perché ci sono stati dieci mesi di prove, per amalgamare i gruppi. Tutto qua.

Di questo spettacolo vi faccio soltanto vedere l'inizio. Venne presentato per la prima volta nel giugno del '96, è uno spettacolo targato Vaccari, cioè fatto esclusivamente con i nostri ragazzi, e raccontava una prova d'orchestra. C'era un direttore nevrogenico che provava e riprovava sempre lo stesso pezzo orchestrale per realizzare un Cd. L'orchestra era formata prevalentemente da ragazzi portatori di handicap e nell'azione si avvicendavano battute comiche, che erano sostanzialmente intese a far parlare i ragazzi. Vedo tra l'altro che sul tema della parola e dell'handicap c'è un apposito incontro tra due settimane. E si tratta proprio dell'incon-

tro che seguirà questo di oggi. Se sarò libero verrò a sentirlo con molto interesse, perché uno dei grandi problemi della disabilità, oltre all'impaccio di tipo fisico – che, credetemi, è per altro uno degli impacci più facilmente aggirabili – c'è quello della parola, che non è così altrettanto facilmente affrontabile. E questo perché il livello di credibilità umano nella nostra società è veicolato eminentemente attraverso la parola. Purtroppo siamo figli del *lògos* molto più che del nostro corpo. Noi abbiamo avuto Platone, una tradizione occidentale che ha focalizzato la sua attenzione sulla parola/spirito, dato, questo, assolutamente secondario nella cultura e nel teatro orientale.

Vi faccio vedere questo pezzo, dove lo studio di dieci mesi che era stato fatto con i ragazzi era quello di:

1. Obbligarli a non guardare in telecamera; quello che vedete è già un prodotto video, quindi già diverso dal prodotto teatrale; aveva delle modalità comunicative diverse, i ragazzi erano stati avvertiti di questo e tranne un paio di errori i ragazzi sono perfetti, non guardano in telecamera.
2. Il lavoro verteva sulla simultaneità del gesto, cioè i ragazzi dovevano andare insieme; aveva meno importanza se a tempo, ma insieme.
3. La sincronia del movimento e la percezione di una centralità, che era poi quella del direttore, a cui i ragazzi dovevano guardare. Si trattava sostanzialmente di un lavoro di dieci mesi sulla concentrazione.

Quello che vedrete è un segmento del laboratorio e un pezzo dello spettacolo.

(Proiezione)

Il prossimo brano che vi voglio mostrare è stato anticipato prima e illustra il lavoro fatto da un gruppo di ragazzi sordomuti russi. Ci trovavamo insieme ad un festival in Germania. Si svegliavano la mattina alle cinque, alle sei prove; eravamo tutti nello stesso ostello, e alle sette c'era il breakfast. Dopo ancora prove. Con un piccolo registratore che facevo fatica a sentire io. Non si sentiva nessuna vibrazione, del tipo di quelle vibrazioni, ad esempio, che sviluppano le grosse casse amplificate. Il loro coach, Vladimir, lavorava con loro in gruppo e li faceva contare. Li vedevo in prova, e per 40-45 minuti questi ragazzi sordi contavano. E andavano avanti, erano così concentrati che riuscivano a contare per tutto lo spettacolo. Ve lo voglio mostrare perché è abbastanza sorprendente. Anche questo però testimonia di una modalità che è abbastanza particolare dei paesi esteri, perché lavorano quasi sempre con gruppi di ragazzi omologhi.

(Proiezione)

Se il tempo è clemente l'ultima cosa che volevo farvi vedere è la famosa scena incriminata dell'uccisione della nonna, che voglio sottoporre alla vostra attenzione. Dopodiché rimango a disposizione per eventuali vostre domande.

(Proiezione)

Qui Cappuccetto Rosso si metteva d'accordo col lupo ... Qui si mettevano d'accordo come il lupo dovesse entrare, mangiare la nonna, ma prima dovesse derubarla dei soldi della pensione. Bene ho finito. Sono a vostra disposizione.

Intervento: Vorrei innanzi tutto ringraziare per questa proposta che qui, stasera, ha illuminato le varie forme attraverso le quali il teatro può essere impiegato come ausilio per la didattica. E' indubbio che quest'ultima proiezione ci è molto vicina anche pensando ai problemi dei ragazzi con i quali lavoriamo. Le altre forme di lavoro – quella ad esempio che qui abbiamo visto del teatro russo – sono sicuramente molto valide sul piano artistico ma altrettanto lontane dal nostro modo di lavorare. Anche Brogi ricordava come il nostro modo di lavorare sia povero, artigianale. Ma è comunque difficile rinunciare al teatro, fare una scuola dove almeno non ci sia una punta di teatro. Non credo sia possibile una scuola senza teatro, anche se le difficoltà dell'integrazione di queste metodologie con le tagliole curriculari, con un andamento didattico troppo formalizzato e con problemi organizzativi pesanti, rendono spesso faticoso il lavoro di chi attraverso il teatro voglia ampliare le offerte per i ragazzi.

Brogi: In attesa che qualcun altro si faccia avanti volevo fare una chiosa a questo intervento. È ovvio che il

teatro è acquisito ormai come un elemento oserei dire indispensabile, strutturale nella didattica, nella pedagogia, non soltanto per sanare casi problematici o per integrare situazioni difficili, ma proprio come prassi comune dell'insegnamento; è un fluidificante di lavoro straordinario; spesso è un alleato della didattica tale che lo si preferisce alla lezione frontale in moltissimi casi. Non posso che vedere con grande gioia intanto una presenza stasera su questi temi così agguerrita e così numerosa, e nello stesso tempo una sensibilità così importante da parte del mondo dell'istituzione. Uno dei grandi problemi per chi come me fa teatro nella scuola – o, se preferite, fa teatro tout court – è proprio il dialogo con le istituzioni, che spesso ritengono purtroppo molto più importanti altri settori, altre iniziative. Qui a Pesaro io ho trovato un terreno fertile, singolarmente adatto ad una serie di approfondimenti, di confronti, anche di provocazioni metodologiche che rimandano ad un dato fondamentale, e cioè che voi teatro lo fate, lo si vede anche dalle Rassegne di Teatro per le Scuole che si svolgono nella vostra città. Le notizie di queste vostre attività si risanno ormai anche fuori dalla vostra regione. Si sa, ad esempio, che qui a Pesaro si è particolarmente attenti, vuoi a livello di distretto, di operatori del settore, di insegnanti o di assessorato, al teatro e alle valenze pedagogiche del teatro. In altri mondi, in altre regioni, in altre realtà del nostro Paese non è così. Io sono lieto comunque di poterlo affermare all'interno di una situazione che io annovero tra le migliori di quelle che conosco in giro per l'Italia, e devo dire che comunque è vero quello che diceva la Presidente ora, e che cioè indubbiamente esiste una necessità di far funzionare poi dentro le scuole i progetti di ognuno, al di là delle preparazioni. Io ho avuto la fortuna di diventare insegnante essendo già regista, e questo mi ha permesso di entrare nella scuola con delle idee molto chiare dal punto di vista del fare teatro dentro e fuori dalla scuola. Però anch'io ho applicato per tentativi determinate coordinate, perché per esempio voi sapete che nel mondo del teatro professionale l'handicap non esiste. Questo è, tra l'altro, un elemento che testimonia del paradosso di cui vi dicevo in apertura: il mondo dell'handicap non è giudicato sufficientemente adatto a rappresentare l'essere umano nelle sue molteplici e variegata forme mimetiche. Sempre che il teatro sia poi questo – avrei anche dei dubbi – ma insomma atteniamoci ad una delle definizioni tradizionali. Comunque il fatto che ci siano degli operatori che lavorano su questo tema all'interno della scuola è per me di grandissimo conforto, e questo lo vado continuamente affermando in convegni per tutta Italia. Il teatro per la scuola è rimasto a mio parere, rispetto al teatro professionistico, scusatemi è l'ultimo paradosso, l'ultima provocazione, veramente il luogo dove io vedo delle proposte nuove, cioè dove vedo delle menti che si attivano e della gente che gioca, nel senso più ludico e dunque più nobile del termine, dove vedo della gente che riflette, che fa scattare delle sinapsi. Il teatro professionale oggi è il triste e tetro trionfo del botteghino, e tutto quello che non è difeso dal punto di vista del botteghino viene scartato a priori. Il teatro nella scuola è ancora il luogo dove si sperimenta, si ha voglia di provare, di trovare strade nuove, dove si arrischiano ricette innovative per cercare di fare degli spettacoli, dei prodotti, vitali e artisticamente validi. Ormai – ve lo confesso serenamente – mi diverto molto di più ad andare a vedere il teatro scolastico, che a vedere il normale teatro professionale. E ve lo dico anche come critico teatrale, che per lavoro deve andare a vedere tanti spettacoli diciamo di cassetta. Ebbene mi diverto molto di più a vedere spettacoli fatti dagli insegnanti con i ragazzi. In Italia e all'estero. La ricerca ormai è solo qui, è rimasta qui e in pochissime altre strutture, perché non sono ancora nell'ottica del mezzo e quindi della ritrasformazione in denaro di quello che si spende, proprio per questo e perché voi ancora occupate l'area di un servizio e non di un business. Grazie a tutti per l'attenzione.

Elena Nardini

Chirofonetica e pedagogia terapeutica

Giuliana Ceccarelli

Farò una breve presentazione perché poi le cose da fare e da dire sono tante.

Vicino a me c'è la Dott.ssa Nardini esperta in pedagogia terapeutica e chirofonetica. Molte fra le colleghe mi hanno chiesto: che cos'è la chirofonetica? La dottoressa sicuramente risponderà in modo più che esauriente a questa domanda. Io invece voglio dirvi come e perché siamo arrivati a parlare di questo argomento: io, alcuni mesi fa, ricevetti da una amica questo pieghevole giallo dal titolo appunto "Iniziativa per la pedagogia terapeutica" e contemporaneamente un medico, di formazione steineriana, mi parlò della chirofonetica come possibilità di creare una diversa immagine sociale del bambino in difficoltà, e pensai che sarebbe stato molto interessante avere ulteriori informazioni su questa metodologia ed inserire un incontro nell'iniziativa che come Distretto Scolastico stavamo progettando sull'handicap.

Ringraziamo fin d'ora la Dott.ssa Nardini per aver accettato il nostro invito nonostante la distanza, infatti la dottoressa è di Trento. La dottoressa ci aveva esplicitato fin dal primo contatto telefonico che avrebbe preferito, proprio come modalità di lavoro, interagire con piccoli gruppi, noi invece siamo in tanti ed inoltre ospitati in questo bellissimo edificio che non offre purtroppo molte possibilità di lavorare in gruppi, essendo adibito appunto solo a conferenze.

Prima di lasciare la parola alla dottoressa vorrei leggersi una frase riportata appunto su questo pieghevole tratta da una conferenza di Karl Köenig e che mi sembra indicativa di una filosofia di vita e di pensiero a cui la chirofonetica e la pedagogia terapeutica si ispirano: "...Le persone portatrici di handicap potrebbero essere i germi di guarigione all'interno della vita sociale del nostro tempo.

Perché ciò diventi realtà, ci vuole molta immaginazione per prendere coscienza del fatto che essi sono altrettanto indispensabili di quanto lo siamo noi. ... Lasciamoli agire. Lasciamoli esprimersi per dare a noi la possibilità di ricevere il loro amore, come loro ricevono il nostro".

Elena Nardini

Vorrei innanzitutto ringraziare tutti i presenti e il Distretto Scolastico di avermi invitata qui a parlare della chirofonetica.

La chirofonetica è stata ideata, dal Dott. Baur che vive a Linz in Austria. Egli aveva, assieme alla moglie medico, uno studio per curare disturbi del linguaggio. Lavorava anche in ospedale dove trattava pazienti che presentavano disturbi del linguaggio. Circa una ventina di anni fa arrivò in quell'ospedale un bambino di nome Markus che non parlava, non imitava il linguaggio, non aveva genitori a cui dare consigli e a cui dire: "ritornate tra due o tre mesi". Ogni settimana il Dott. Baur ritrovava questo bambino, in ospedale. Il bambino capiva tutto, gli sorrideva gentilmente, ma nonostante gli sforzi del Dott. Baur per fargli imitare i suoni del linguaggio, egli non li imitava.

Ad un certo momento il dottor Baur pensò: "Bisogna intensificare la percezione del linguaggio!" E basandosi sulla sua conoscenza del comportamento del flusso dell'aria per ogni fonema, per ogni suono del linguaggio parlato, e basandosi sull'idea di metamorfosi, idea sviluppata prima da Goethe e poi da Steiner, dette origine alla chirofonetica. Con quell'aiuto Markus iniziò ad imitare il linguaggio.

Che cosa si intende per metamorfosi?

Il Dott. Baur vede, in quello che noi adoperiamo per parlare, come un piccolo essere umano inserito in questo grande essere umano. Un piccolo uomo ridotto e interiorizzato dentro di noi e questo piccolo uomo corrisponde in tutto al grande organismo umano. Come possiamo arrivare ad immaginarci questo?

Di che cosa abbiamo bisogno per parlare? Innanzitutto dell'aria, dell'aria che respiriamo. Inspiriamo dunque l'aria, l'aria penetra nella trachea, si suddivide in due: due bronchi, due polmoni. Se osserviamo i polmoni, vediamo da una parte 3 lobi polmonari dall'altra parte 2 lobi polmonari, tre + due = cinque. Ma dove ritroviamo, nel nostro organismo, questo stesso principio architettonico, questa stessa idea architettonica? Uno, due, cinque: il busto (1), le gambe (2) e le cinque dita, ma non solo. Se guardiamo una gamba : nella parte della coscia abbiamo un osso, il femore, nella parte inferiore abbiamo due ossa, la tibia e la fibula e poi nel piede ci sono tante piccole ossa, tanti piccoli ossicini che terminano poi nelle cinque dita: di nuovo uno, due e cinque.

Uno: qui abbiamo la trachea, due: il flusso dell'aria si suddivide in due bronchi e due polmoni e poi cinque: due + tre lobi polmonari. Però, in questa zona dell'organismo (nella zona del respiro), ci sono altre leggi che in quest'altra zona (quella delle gambe), qui tutto si ripete ritmicamente: continuiamo a respirare notte e giorno senza sosta durante tutta la vita; il nostro battito del cuore continua, diastole, sistole, ininterrottamente; tutto si ripete ritmicamente e così anche queste due gambe di aria non si limitano a due sole gambe ma la ramificazione polmonare forma ancora due gambe, poi ancora due, e ancora due... due alla venticinquesima volta, due elevato alla venticinquesima potenza fino ad arrivare agli alveoli polmonari. Lì l'aria incontra, in un certo senso, il sangue dove avviene il ricambio tra ossigeno ed anidride carbonica.

Dunque questo uomo, questa organizzazione umana, vista nel suo insieme, cammina sulla terra ferma; l'uomo della parola cammina invece sulle onde del sangue, sul terreno liquido del sangue e non si sposta nello spazio, ma si sposta ritmicamente nel tempo: di sillaba in sillaba.

L'aria, in fase di espirazione, sale dai polmoni e arriva alla laringe. Già nella laringe i fonemi vengono concepiti, generati in embrione; le corde vocali si comportano in modo differente per i vari fonemi; possiamo intuire la correlazione esistente fra gli organi di procreazione e la laringe. Questa correlazione diventa più evidente al momento della pubertà quando i maschi cambiano la voce, - non solo i maschi anche le femmine cambiano la voce, ma mentre nei maschi la voce si abbassa di un'ottava nelle ragazze si abbassa solo di un intervallo di terza per cui è meno percepibile -.

Pensiamo anche all'abitudine che c'è stata di evirare i ragazzini per mantenere le voci bianche. Possiamo riconoscere anche un'affinità morfologica fra la laringe, con le tube di Eustachio, e l'utero, con le tube di Fallopio. Possiamo dunque considerare la laringe come metamorfosi dell'utero; come un utero innalzato ad una regione più alta, un utero spiritualizzato che non ha bisogno di 9 mesi per procreare, ma che crea in continuazione. Con le parole che pronunciamo mentre parliamo si verifica una nascita continua.

Abbiamo dunque la metamorfosi dell'utero nella laringe. Il flusso dell'aria attraversando la laringe procrea già, in embrione, i fonemi che però non sono finiti di formare; questo avviene nella cavità orale.

Proviamo ora a tastare il nostro palato con la lingua: in fondo c'è una parte molle, poi venendo avanti il palato diventa duro e possiamo percepire con la lingua come delle piccole costoline che lo avvolgono. Proprio così possiamo tastare anche il nostro torace: abbiamo in basso la parte addominale, molle, e poi le costole. Nel palato c'è un punto molto particolare dietro i denti incisivi dove noi appoggiamo la lingua ogni volta che inghiottiamo la saliva, dove noi appoggiamo la lingua anche per dire certi fonemi.

Anche nella schiena c'è un punto molto particolare e questo punto corrisponde a quello che la mitologia ci ha indicato come il punto di Sigfrido: è fra le costole all'altezza della 4^a vertebra toracica. Se tocchiamo la schiena, scendendo delicatamente con le dita, lungo la colonna vertebrale percepiamo una differenza di sensibilità; sopra e sotto questo punto, si è molto meno sensibili che proprio su quel punto all'altezza della 4^a vertebra toracica.

La parte più dura della bocca è senz'altro costituita dai denti. Anche i denti, come la testa, hanno una parte esterna dura e una parte interna più molle. Come i denti sono ricoperti dallo smalto la testa è avvolta dalle ossa craniche.

Osserviamo ora le labbra: due piccoli rigonfiamenti rivestiti di una pelle estremamente sensibile, una pelle

interna che si rivolge verso l'esterno. In bocca e sulle labbra la nostra sensibilità è molto più accentuata che ad esempio sulle guance e sulla fronte. Anche sul palmo della mano, all'interno del braccio, sotto le ascelle, sul petto la nostra sensibilità è qualitativamente molto più pronunciata che sul dorso della mano, che sul dorso del braccio; queste zone di maggiore sensibilità hanno una affinità reciproca. Questa affinità fra la zona del petto (palmi delle mani, interno delle braccia, ascelle comprese) e labbra si trova addirittura accresciuta, potenziata se osserviamo come le mani e le braccia ci permettano non solo di apprendere e di eseguire innumerevoli abilità, ma anche di esprimere la nostra interiorità, di esternarci per mezzo di gesti ricchi di sentimento. Questa espressività delle braccia di quanto viviamo interiormente, raggiunge il suo massimo nella mimica delle labbra. Se solo osserviamo un neonato mentre poppa il latte dal petto materno questo legame fra petto e le labbra ci risulta evidente.

Il riflesso della suzione è presente fin dalla nascita. Normalmente un neonato non ha bisogno di imparare né a succhiare né a deglutire. L'alimento invece non può procurarselo da solo; deve riceverlo attraverso le cure amorevoli della madre o dell'ambiente circostante. Così come un neonato non è in grado di procurarsi l'alimento da solo, così non può neanche procurarsi il linguaggio da solo! Anche questo deve venirgli amorevolmente offerto dal suo ambiente.

Per imparare a parlare il bambino necessita di altri esseri umani che parlano attorno a lui, che gli parlano; ha bisogno di un linguaggio da potere imitare. Quando il neonato viene allattato non si nutre soltanto di sostanze fisiche che lo fanno crescere fisicamente, esteriormente, ma anche la sua anima viene nutrita. Con la sua anima il neonato si collega per la prima volta al mondo che lo circonda, il neonato si collega per la prima volta al mondo umano. L'esperienza gustativa che il neonato fa attraverso il succhiare il latte, questa esperienza di benessere che il neonato sperimenta e percepisce, è un'esperienza che non si limita solo alla bocca, ma che lo coinvolge interamente. Tutti noi abbiamo visto un neonato che succhia il latte. Egli partecipa a questo atto di succhiare il latte con le braccia, con le gambe, assapora il latte con tutto il suo corpo e questo fa sì che il suo stato di coscienza, inizialmente ancora torpido, cominci gradualmente a svegliarsi. Si potrebbe dire che l'assunzione del latte risvegli a poco a poco lo spirito ancora dormiente del capo del bambino. Durante il normale allattamento al seno il neonato comprime con le mascelle l'areola del seno materno e poi con le labbra allontana l'areola creando un'aspirazione. Grazie a questo alternarsi ritmico, fra aumento e diminuzione della pressione, ha luogo un risucchio. La punta della lingua viene invece premuta verso l'alto mentre il dorso linguale scorre lungo la volta del palato spingendo verso dietro la piccola porzione di latte succhiata. Tutto questo avviene dapprima in maniera inconscia, è una capacità innata. Poi il movimento diviene via via volontario, cosciente e si iscrive come modello permanente di movimento. Questo modello motorio perdurerà poi durante tutto il corso della vita. Così facendo però il neonato non pone solo le basi motorie per il processo di nutrizione, ma pone anche le basi motorie per il suo futuro sviluppo del linguaggio. Sono questi stessi punti, che vengono stimolati già attraverso il poppare, poi più coscientemente attraverso il mangiare, quelli che diventeranno poi i punti principali di articolazione.

Le labbra succhiando, esercitano già il modello motorio con cui, più tardi, formeremo i fonemi labiali, i suoni cioè che noi pronunciamo con le labbra, quali sono questi suoni? La **m**, la **b**, la **p**. La pressione della punta della lingua nella zona alveolare del palato, e cioè nel palato duro dietro ai denti incisivi, correlata inizialmente al movimento di deglutizione, stimola e sviluppa il secondo e importantissimo luogo di articolazione e cioè quello in cui formiamo i fonemi... quali fonemi formiamo in quel punto ?

Prima di tutto formiamo la **d**, la **t**, la **n**, la **l**, anche la **r** viene formata in quel punto, anche se la lingua non vi rimane ferma; quel punto è molto importante anche per poter pronunciare una **s**. Per la **s** non è la lingua che si appoggia in quel punto di articolazione, ma la lingua che dirige il flusso dell'aria verso quel punto. Se questo punto di deglutizione è appena un po' spostato in avanti, allora, proprio la corretta pronuncia della **s**, viene compromessa.

Ed infine la deglutizione cosciente, che si instaura a poco a poco nel bambino, presenta il modello di movimen-

to che adoperiamo per i suoni che pronunciamo in fondo al palato, i cosiddetti fonemi gutturali: la **g** e la **c**. Qui il dorso linguale preme contro la parete posteriore del palato, contro il palato molle.

Vediamo così che la prima alimentazione del bambino rappresenta per lui anche la sua prima tappa nello sviluppo del linguaggio.

Ho parlato della prima stimolazione dei punti principali di articolazione, ho parlato di questo assaporare il latte che, pian piano, risveglia la coscienza dormiente del neonato, si potrebbe dire che attraverso il latte materno scorra nel bambino il flusso del linguaggio, il flusso che gli permetterà poi di sviluppare quella facoltà animico-spirituale propria esclusivamente dell'essere umano.

Ho parlato delle nostre gambe e delle gambe dell'organismo della parola: i polmoni; degli organi di riproduzione e della laringe; del petto - con l'interno delle braccia - e delle labbra; della testa e dei denti. Per completare la metamorfosi devo ancora parlare della lingua.

Cosa fa la lingua? La lingua forma delle "valvole", delle "valvole" estremamente mobili che danno origine a cavità differenti. E' questo movimento della lingua che ci permette di articolare il flusso dell'aria per formare ogni singolo fonema. Le "valvole", gli ostacoli che la lingua propone al flusso dell'aria, mutano continuamente la loro collocazione a seconda del fonema che stiamo pronunciando.

Le quattro cavità originate da queste "valvole" si susseguono, si avvicendano con una velocità incredibile e questo ci permette di articolare un fonema dopo l'altro, una parola dopo l'altra, una frase dopo l'altra. Dove ritroviamo nel nostro organismo un organo che articola un flusso non necessariamente aereo, un organo che ha delle valvole e quattro cavità? Questo organo è il cuore umano e il flusso è quello liquido del sangue. Le valvole e le quattro cavità si trovano all'interno di esso. Il sangue rosso scorre, proviene dalla circolazione polmonare ed è dunque ricco di ossigeno, arriva nella cavità atriale sinistra, poi, attraverso l'ostio-venoso sinistro dove si trova la valvola bicuspidata, discende nel ventricolo sinistro da dove si ridistribuisce in tutta la circolazione, in tutta la grande circolazione del sangue; attraversando il corpo, attraversando gli organi il sangue si carica di anidride carbonica, da rosso diventa blu e questo sangue blu si raccoglie poi nell'atrio destro, accede attraverso l'ostio-venoso destro, munito della valvola tricuspide, al ventricolo destro e di lì torna a riossigenarsi al polmone.

Le cavità e le valvole, che nel cuore si trovano all'interno, vengono come "rivoltate" rigirate, come quando ci si toglie una maglia e le cuciture interne vengono a trovarsi al suo esterno. Queste valvole che nel cuore si trovano all'interno, queste cavità situate all'interno del cuore vengono a trovarsi all'esterno del cuore di questo organismo della parola e cioè all'esterno della lingua. La lingua forma quattro diverse camere che si formano e trasformano in continuazione in una repentina, ma ordinata successione di quattro differenti cavità: la prima camera, la prima cavità ci permette di dire i suoni gutturali **g, c**, la seconda i fonemi alveolari **d, t, n**, ... una terza i fonemi labiali **b, p** per i quali la lingua si abbassa lasciando che il flusso dell'aria arrivi fino alle labbra. La quarta cavità viene formata dall'abbassamento del velo palatino e dal conseguente ampliamento alle cavità nasali, per i suoni nasali **m, n, e ng** (quest'ultima è una nasale - gutturale, la nasale che pronunciamo davanti a un suono gutturale.)

Proviamo ora a pronunciare un fonema, proviamo a dire una **l**, diciamo tutti insieme **l**, cosa succede? Credo che non l'abbiamo detta abbastanza bene per sentire cosa succede in bocca. Proviamo a ridirla un'altra volta. L'aria sale, trova l'ostacolo della lingua che s'innalza verso il palato e cosa succede con questo ostacolo? Questo ostacolo rimane impassibile e il flusso dell'aria aggira l'ostacolo, lo avvolge, si suddivide in due correnti che girano attorno all'ostacolo. Da questo flusso unitario, unico vengono a formarsi come due braccia, due diversi flussi.

Proviamo ora a dire una **b**. L'aria arriva, la valvola è chiusa, l'aria preme come se chiedesse "permesso"; l'ostacolo trattiene un po' questa pressione, si addensa una specie di "palla d'aria", dove? Sulle labbra, finché le labbra, da sole, si aprono. L'aria arriva, chiede permesso e poi l'ostacolo si apre in modo elastico. Quale è la differenza fra la **b** e la **p**? Proviamo a dire una **p**, l'aria arriva nello stesso modo, preme contro le

labbra che non si aprono da sole, il flusso dell'aria deve avere la forza di fare scoppiare l'ostacolo, di farlo esplodere. Questa stessa modalità di superare l'ostacolo la ritroviamo anche in fondo al palato: proviamo a dire la **g**, anche qui l'aria arriva chiede permesso e l'ostacolo si apre da solo però in un luogo di articolazione molto diverso dalle labbra. Proviamo ora a dire la **c**, anche qui l'aria arriva, preme, ma poi fa esplodere l'ostacolo. Il fatto che questa esplosione si verifichi in fondo al palato conferisce al fonema caratteristiche e qualità molto diverse dal fonema **p**, che esplode sulle labbra.

Proviamo a dire una **f**, cosa avviene nella **f**? L'aria arriva, trova una strettoia, questa strettoia accelera un po' il flusso e l'ostacolo viene formato dai denti e dalle labbra, non c'è sonorità nella **f** come non c'è sonorità nella **p** o nella **b**, mentre per la **l** qualcuno aveva parlato di vibrazione, infatti c'è una vibrazione, una sonorità data dalla laringe e questa sonorità si risente come una piccola vibrazione, questa sonorità la ritroviamo nelle consonanti e nelle vocali sulle quali possiamo cantare, che sono sonore, che hanno voce.

Per finire proviamo a dire una nasale, una **m**: l'aria arriva, arriva fino alle labbra, l'ostacolo è chiuso, ma invece di premere, di chiedere permesso o di far scoppiare l'ostacolo la **m** rinuncia, rinuncia a passare da quella via di uscita, torna indietro, il velo palatino si abbassa e la **m** risuona attraverso le cavità nasali uscendo dal naso. Abbiamo dunque visto che ci sono vari comportamenti nel superamento dell'ostacolo. A seconda di dove viene a trovarsi l'ostacolo e di come viene superato si differenzia la qualità stessa del fonema. Per le consonanti si può dire che c'è sempre un ostacolo, da qualche parte, che esso viene superato in qualche modo e che il luogo dove viene a trovarsi l'ostacolo e la modalità di come viene superato è quanto ne determina la qualità.

E cosa succede per le vocali?

Proviamo a dire la **i**. Ora proviamo a dire una **i** e poi, lasciando la bocca in quella posizione, proviamo ad inspirare e vediamo dove in bocca diventa freddo ... **i**, in alto, nel punto alveolare dove avevamo pronunciato la **l**. In quel punto arriva il flusso dell'aria che poi si riflette verso l'esterno; il flusso dell'aria diventa come una specie di colonna d'aria; proviamo ora a dire una **o**, nella **o** il flusso dell'aria prende la forma della bocca che si fa tutta tonda, come una cupola, e nella **u**, la bocca si allunga diventa come un tunnel, come un corridoio lungo, lungo dove risuona la **u**.

Vediamo la qualità diversa fra le consonanti e le vocali. Nelle vocali la bocca diventa un'architettura e in tale architettura, che per ogni vocale assume forma diversa, risuona ogni singola vocale. Mentre, dunque, per le consonanti si parlava di ostacolo e di come esso veniva superato, per le vocali si parla di architettura, nella cavità orale non si oppongono ostacoli al flusso dell'aria, ma la bocca stessa funge da cassa di risonanza. Con le consonanti io imito i suoni e i rumori del mondo esterno, con le vocali invece esprimo quello che vive in me. Pensiamo di vedere entrare dalla porta una persona che conosciamo: dirremmo tutti "ah". Oppure per esprimere un moto di paura, se per esempio si spegnesse la luce: "uh". Nelle vocali è il nostro mondo interiore, è il nostro mondo animico che risuona.

Abbiamo considerato il comportamento dell'aria, abbiamo parlato della metamorfosi dell'essere umano in organismo della parola: nei polmoni abbiamo le gambe di questo uomo della parola, nella laringe gli organi di riproduzione, nelle labbra, il petto, nei denti la testa e nella lingua il cuore.

Ma, come si esegue la chirofonetica e dove la si esegue?

Sulla pelle! E dove sulla pelle? Sul petto, sull'addome, sulla schiena?

Dato che con la chirofonetica vogliamo intensificare l'ascolto, la si eseguirà nella zona dell'ascolto. A tutti noi è senz'altro capitato di vedere un cieco, una persona cieca camminare per la strada, naturalmente essendo priva dell'organo della vista essa deve acuire gli altri sensi: dunque, attraverso il bastone deve acuire il suo senso del tatto e soprattutto deve acuire l'udito. Come cammina un cieco, cammina forse tutto proiettato in avanti con passettini rapidi e veloci oppure rivolto indietro con la nuca e la schiena che ascoltano verso dietro? Cerchiamo ora di rappresentarci, penso che l'abbiamo visto tutti, un bambino sordo quando cammina: perfino la schiena del bambino sordo sembra essere sorda, cammina tutto proiettato in avanti verso

quello che vede; sembra correre dietro al suo naso e, se si tratta di un bambino di intelligenza normale, non gli sfugge niente, vede tutto, è sempre in movimento, in agitazione, per lui esiste solo quello che si trova davanti a lui, sperimenta solo contorni ben netti, ben definiti, gli è difficile cogliere sfumature, vivere sentimenti affinati, sfumature di sentimento e viverle dentro di sé. Da una tale osservazione si può dunque affermare che la zona dell'ascolto è senz'altro la parte posteriore, quella verso la quale si rivolge il cieco quando cammina.

Per tornare alla chirofonetica abbiamo dunque evidenziato la schiena come appartenente alla zona dell'ascolto. Sarà dunque principalmente sulla schiena che si esegue la chirofonetica. (Naturalmente, seguendo l'idea della metamorfosi, tutto l'essere umano lo si può anche ritrovare sulla gamba, sul braccio, l'effetto terapeutico sarà diverso, mi sembra che ci porti un po' troppo lontano parlare anche di questo aspetto).

A questo punto vorrei mostrarvi la chirofonetica. Non so se c'è qualcuno che si presta a fare da cavia, qualcuno curioso di sentire la chirofonetica su di sé. Direi che in questo spazio così grande e freddo evitiamo di eseguirla direttamente sulla pelle; ci immagineremo che il paziente viene spogliato in un ambiente ben caldo, che viene ben avvolto nella coperta ... vorrei solo fare alcuni fonemi, magari quelli che abbiamo appena pronunciato, sulla schiena di qualcuno se qualcuno si presta.

Il paziente viene dunque coperto, bene avvolto, parleremo poi della pelle, anche d'estate almeno un lenzuolino ci vuole, ma ne parleremo dopo: inizio scaldando un attimo i punti principali di articolazione, dunque il punto della quarta vertebra toracica, che è il punto più sensibile della schiena, il punto delle gutturali e quello delle labiali. Prendo l'olio, lo metto sulla schiena ed eseguo una sequenza di fonemi appositamente scelta, a seconda del caso, ai fini terapeutici. Ad ogni fonema corrisponde un movimento ben preciso derivato da questo pensiero della metamorfosi. (*dimostrazione*).

La chirofonetica, come terapia, viene praticata da persone che hanno terminato la formazione di chirofonetica e che hanno già un ambito professionale terapeutico.

Per quanto riguarda l'impiego della chirofonetica in ambito pedagogico, (si può fare uso della chirofonetica anche in altri ambiti) il terapeuta coinvolge, possibilmente, nell'apporto terapeutico, anche il genitore, che diventa attivo nell'assumersi parte della terapia del figlio. I genitori, la madre o il papà possono dunque assumersi una parte della terapia con il proprio bambino. La sequenza terapeutica viene scelta e impostata dal terapeuta, che insegna di volta in volta ai genitori quei fonemi da eseguire con il bambino. Logicamente non è in due ore, né in un pomeriggio che il genitore può imparare la chirofonetica poiché è importante che quello che il genitore fa, venga fatto bene affinché possa essere veramente terapeutico.

Non ho ancora visto un bambino a cui la chirofonetica non piaccia una volta che la conosce, anzi tanti genitori mi dicono: "sono i bambini stessi ad andare ad aprire l'armadio e a prendere la coperta e a ricordarmela".

Abbiamo visto che il latte costituisce il nutrimento fisico e il nutrimento animico del neonato. Abbiamo visto come, attraverso il succhiare il latte, il bambino cominci già a stimolare quei punti che diventeranno i punti di articolazione del linguaggio e come piano piano inizi contemporaneamente anche il processo di risveglio della sua coscienza. Il linguaggio che viene parlato attorno al bambino agisce anch'esso sia sul suo sviluppo fisico che sul suo sviluppo animico. Il linguaggio che viene parlato dall'ambiente che circonda il bambino influisce fin nella conformazione dei suoi organi, del suo carattere, ... Un linguaggio affrettato, collerico, agitato oppure un linguaggio calmo, per un bambino piccolo è determinante come è determinante l'ascolto del linguaggio per poterlo imitare, per poter acquisire il linguaggio stesso. Dunque il bambino imita il linguaggio sia interiormente, nei suoi organi, sia esteriormente; cresce e impara a poco a poco a parlare.

Sappiamo tutti che nel primo settennio il bambino imita, imita tutto quello che facciamo, imita la mamma che fa da mangiare, imita il papà con la sua cassetta degli arnesi e, attraverso l'imitazione, il bambino impara.

Il bambino imita e imitando sperimenta direttamente, senza bisogno di ricorrere alla comprensione concettuale, anche il pensiero e la moralità che c'è dietro ad ogni gesto che egli vede e che egli imita.

Imitando l'atteggiamento esteriore, egli imita anche l'atteggiamento interiore di questi gesti. Poi, a poco a

poco, dopo il secondo settennio, questa facoltà di imitare diminuisce, si trasforma col crescere dell'età. La tendenza all'imitazione interiore del linguaggio ascoltato è qualcosa che permane tuttavia durante tutta la vita. E' qualcosa che facciamo sempre quando ascoltiamo e di cui non ci rendiamo conto: la laringe riproduce impercettibilmente, continuamente tutto quello che ascoltiamo, il linguaggio parlato che ascoltiamo. Normalmente non ce ne accorgiamo forse una volta ci è capitato di notare un vecchietto che muove silenziosamente le labbra mentre ascolta quanto gli viene detto. Se qualcuno ha la voce roca o ha perso la voce e ci racconta qualcosa, dopo un po' ci viene spontaneo di schiarirci la voce ... questo perché interiormente imitiamo quanto ascoltiamo.

La chirofonetica si esegue dunque sulla schiena, non richiede niente dal paziente, riproduce sulla schiena, come una specie di massaggio, il movimento che fa l'aria per ogni fonema. Così facendo

il fonema non viene solo percepito dall'udito, ma la percezione uditiva viene ampliata a tutto il corpo: la pelle percepisce il contatto tattile e il movimento che vi viene eseguito. E' come se il bambino facesse un bagno nel linguaggio. Questo avviene addirittura in una situazione di calma potenziata, di tranquillità, in cui gli altri stimoli percettivi vengono attutiti. Il paziente si trova dunque in uno stato di apparente passività (apparente perché solo esteriore), ma allo stesso tempo in uno stato di ascolto intensificato ed ampliato a più canali sensoriali: percepisce con l'udito, percepisce e riconosce il movimento, percepisce il calore, percepisce le stimolazioni tattili e, tutto questo, in una situazione in cui viene protetto da ogni distrazione, da altre percezioni (logicamente non si farà chirofonetica con il televisore accanto, né con la macchina con cui giocare o con il libriccino da guardare).

Come abbiamo visto l'ascolto induce l'imitazione interiore per cui alla passività esteriore corrisponde un'accresciuta attività interiore. La chirofonetica viene eseguita sulla pelle.

Che cosa ci trasmette la pelle? Tutta la pelle è organo di percezione tattile; certo abbiamo delle zone più sensibili al tatto, delle zone un po' meno però, dappertutto, percepiamo stimolazioni tattili. Con ogni percezione tattile non percepiamo in prima linea il mondo esterno, le qualità del mondo esterno, ma percepiamo innanzitutto il nostro differente stato, percepiamo innanzitutto noi stessi e il nostro confronto con il mondo: se dessi a qualcuno di voi una mela da tastare ad occhi chiusi chiunque di voi potrebbe riconoscere che si tratta di una mela, ma se vi dessi da tastare un frutto orientale che non conoscete lo potreste tastare per ore ed ore ... non arrivereste mai a dire di che oggetto si tratta perché, in fondo, attraverso la percezione tattile percepiamo che è liscio, ruvido, duro, morbido, però se non avessimo mai percepito niente di liscio, duro, ruvido, morbido non sapremmo neanche questo. Facciamo cioè un'associazione fra quanto percepiamo in noi dal nostro confronto con l'oggetto e le esperienze già fatte. Attraverso il tatto noi percepiamo in fondo noi stessi e il nostro diverso stato nei confronti di quell'oggetto, percepiamo i nostri confini, percepiamo i nostri limiti corporei, percepiamo noi stessi e il nostro confronto con il mondo. Questa percezione dei nostri confini, dei nostri limiti corporei conferitaci da qualsiasi percezione tattile è come se irradiasse nel nostro interno è come se ci trasmettesse la certezza, anche se vaga e ottusa, ma la certezza, della nostra esistenza. Siamo continuamente avvolti da percezioni tattili, siete seduti su una sedia, c'è la percezione dello schienale del seggiolino, della mano che tiene il mento, dei vestiti, della lingua che si appoggia su quel punto del palato dove appoggiamo la lingua per inghiottire, continuamente siamo avvolti da percezioni tattili. Non ce ne rendiamo conto, ma se immaginiamo che tutte queste percezioni tattili venissero a mancare, ci troveremmo sconcertati, persi senza la nostra sicurezza corporea.

E' questa ottusa, diffusa certezza della nostra esistenza che ci fa sentire "a casa propria", protetti, sicuri entro i nostri limiti corporei ed è sulla base di questa certezza originata dal senso del tatto che possiamo permetterci di aprirci al mondo, di accoglierlo in noi in modo sano, in modo equilibrato, senza timore di venirci sopraffatti.

Questa certezza della nostra esistenza, questo sentimento di sentirsi compenetrati dalla sostanza cosmica, dalla sostanza dell'Essere, sentimento originato dal senso del tatto, ci infonde sicurezza, ci fa sentire come una nave ben ancorata nel porto della nostra anima. Quando l'ancora del tatto è troppo debole, oppure quando

questa ancora del tatto viene lacerata, allora ci sentiamo afferrare da angoscia, ci viene a mancare l'orientamento, ci viene a mancare "il terreno sotto ai piedi".

Anche l'angoscia, come la percezione tattile, è qualcosa di indefinibile, qualcosa che afferra tutta la persona. Anche l'angoscia risiede sulla nostra pelle fisica e sulla nostra pelle "più allargata", sulla nostra pelle animica. L'angoscia sorge quando l'ancora del tatto, cioè la sicurezza di sentirsi avvolti, protetti entro i propri limiti, la certezza di sentirsi compenetrati della sostanza dell'essere ci abbandona.

La nostra pelle fisica ed animica viene molto trascurata al giorno d'oggi, viene spesso violentata fin dai primi giorni di vita. Se si pensa che un sano sviluppo del senso del tatto durante il 1° settennio di vita pone le basi per un armonioso sviluppo del senso sociale e cioè che il senso del tatto del bambino si trasformerà poi nella facoltà di sviluppare una sana interazione sociale, vediamo l'importanza di tutto ciò che si rivolge in modo sano ed equilibrato alla nostra pelle e che cura, costruisce, stimola in noi la percezione di questo nostro involucro epidermico, di questi limiti che ci infondono sicurezza.

Cominciamo così ad intravedere che la chirofonetica non è solo di aiuto nei casi di difficoltà o di ritardo dello sviluppo del linguaggio. Ogni fonema ha un suo carattere, un suo comportamento caratteristico, specifico e ogni fonema è correlato ad una zona articolatoria ben precisa e, come abbiamo visto prima, ogni zona articolatoria corrisponde ad una zona del nostro organismo per cui ogni fonema avrà anche un suo effetto terapeutico ben preciso. In ogni situazione della vita, dinanzi agli ostacoli che la mia biografia mi porta incontro, posso comportarmi ad esempio come una **l**: e cioè aggirando l'ostacolo, oppure posso comportarmi come una **d**: chiedendo permesso e aspettando con pazienza che l'ostacolo si risolva da sé, oppure posso comportarmi con costanza, perseveranza in un atteggiamento di dedizione e di amorevole ripetizione come una **r**, posso comportarmi in modo collerico ed esplosivo come una **c** oppure con decisa delicatezza trovando un equilibrio fra sentire - labbra - e pensare - denti - come una **f** ... Con ogni fonema dunque posso esercitare una specifica qualità di comportamento e da ognuno posso imparare qualcosa perché nella vita non è giusto essere sempre e solo una **l**, **r**, **c**, ma devo imparare a sviluppare in me tutte queste modalità diverse e a gestirle in modo appropriato.

Ho parlato della "mancanza di pelle" avvertita da molti bambini. Naturalmente ... se il mondo mi ferisce in continuazione ... se tutto quello che avviene io lo percepisco a fior di pelle come se fossi scorticato, come se fossi senza pelle, senza la protezione dei miei limiti corporei, allora tutto mi ferisce, mi aggredisce... Come mi comporterò allora? O aggredirò a mia volta un mondo che in continuazione mi aggredisce oppure mi ritirerò, dovrò chiudermi in me stesso, cercherò di proteggermi il più possibile.

Con quale fonema potremo aiutare a formare una pelle? Quale fonema avvolge amorevolmente, crea un involucro, una protezione? Quale fonema ci abbraccia delicatamente? Certamente un fonema che viene pronunciato al limite del nostro organismo della parola, lì dove la nostra pelle interna si rivolge verso l'esterno. Un fonema che racchiude con le sue braccia l'organismo della parola. Lo abbraccia fin tanto che è necessario... e poi si apre delicatamente, in modo elastico. Di quale fonema sto parlando? Un fonema che arriva fino a dove la pelle interna si rivolge verso l'esterno, un fonema che abbraccia quest'uomo della parola, un fonema che avvolge, chiude fin tanto che è necessario e che poi si apre delicatamente in modo elastico: **b**. Ho parlato di come attraverso la suzione del latte cominci a risvegliarsi lo spirito dormiente del bambino; tale risveglio è un processo lento e continuo. Tutta l'educazione non è altro che un aiuto in questo processo di risveglio, questo aiuto inizia alla nascita, dal 1° giorno di vita, e continua fino all'età matura, fino ai 21 anni. Il nostro atteggiamento di genitori, insegnanti, educatori può essere di aiuto, di stimolo a questo risveglio oppure può ostacolarlo. Mentre normalmente i bambini riescono, chi più facilmente, chi con più difficoltà, a imparare e comunque diventeranno un giorno indipendenti ed autonomi (almeno apparentemente), per bambini con problemi di sviluppo, di apprendimento o portatori di handicap l'atteggiamento dell'ambiente circostante assume un'importanza fondamentale, sarà decisivo per tutto quello che potrà essere lo sviluppo futuro. L'intera giornata può diventare per loro occasione di sviluppo, occasione di esercizio, non necessariamente di

un'abilità specifica, ma di un dato atteggiamento interiore, lo svolgersi dell'intera giornata può dunque essere di aiuto oppure può impedire lo sviluppo, rinforzare, consolidare i problemi già esistenti. O l'uno o l'altro; un comportamento neutro, che non fa né l'uno né l'altro, non esiste.

Come si può intendere questo?

Il fatto di masticare bene, di riuscire a mangiare da solo, di imparare a rispettare certe regole ai pasti: per esempio non mangiare con le mani, stare seduto durante tutto il pasto, rappresenta innanzitutto per il bambino un esercizio di abilità e di coordinazione motoria, costituisce anche un passo verso l'autonomia personale, sviluppa la facoltà di concentrazione del bambino, stimola ed esercita la capacità di interazione sociale nella prima cellula sociale che è l'ambiente familiare, ma soprattutto porta ad una maggiore presa di coscienza di sé, di un sé che si distingue sempre più dall'ambiente circostante. Mettiamo però il caso di un bambino spastico che ha difficoltà ad imparare a mangiare, che ha difficoltà a stare seduto, ha difficoltà a tenere la testa dritta: posso continuare ad allattarlo o a dargli frullati fino all'età di 7-8 anni magari tenendolo in collo come lo tenevo da piccolo! Questo però non lo aiuta nel suo processo di distinzione dal mondo; è come se il mio atteggiamento gli ponesse degli ostacoli ulteriori ai problemi che lui ha già. Se invece cerco un seggiolone dove metterlo seduto bene, bello dritto, che gli sostenga bene anche la testa, e mi sforzo di imboccarlo col cucchiaino, anche se richiede tempo, mettendomi di fronte a lui, attraverso il mio atteggiamento esteriore stimolo in lui quella presa di coscienza che a quell'età dovrebbe avere, invece di impedirgli, di ritardarla, volendogli... troppo bene, facendo tutto per lui ...ma, in fondo, volendogli un bene che non lo aiuta nella sua difficoltà. Sarà infatti l'accresciuta coscienza della propria individualità che porterà il bambino a percepire se stesso e il mondo in modo diverso, e, dunque, a relazionarsi al mondo in modo sempre più consapevole e anche a prendere possesso in modo crescente e sempre più consapevole del proprio corpo.

Così come lo sono i pasti, ogni altra situazione della vita quotidiana può rappresentare un'occasione per lo sviluppo oppure può rinforzare l'atteggiamento, per esempio, di "piccolo tiranno" oppure può consolidare l'abilità di sottrarsi e di evitare qualsiasi situazione di coinvolgimento. Più questa sua abilità si rinforza, più sarà difficile, poi, trasformare questo atteggiamento e affrontare adeguatamente le situazioni della vita. Per parlare ci vuole una motricità sottile, molto precisa e affinata. Basta che io appoggi la lingua in posizione leggermente scorretta perché io non possa parlare in modo chiaro, comprensibile. E' però difficile esercitare la motricità in bocca, si può esercitarla, ma solo per poco. Ma dato che la motricità è tutta collegata, più io esercito la motricità delle dita, la motricità globale di tutto il corpo tanto più io esercito, indirettamente, anche la motricità della bocca. Sicuramente la motivazione sarà senz'altro un grande incentivo. Se io chiedessi a un bambino di 3 - 4 anni di fare ginnastica con le dita logicamente non arriverei a niente, ma se invece canto una canzoncina, insieme la mimiamo con le nostre mani, se facciamo affacciare ogni singolo nanetto dalla finestrina, e ripetiamo questo più volte di seguito e poi un giorno dopo l'altro, questo sforzo motorio verrà fatto addirittura volentieri, sarà divertente, sarà il bambino stesso a richiederlo. Non posso però chiedere a un bambino di 12 anni di far affacciare il nanetto da ogni finestrina neanche se si trattasse di un bambino con grave ritardo dello sviluppo! Se lo facessi sarebbe il mio atteggiamento a trattenerlo, ad impedirgli di svilupparsi, ad impedirgli di crescere interiormente. A questa età eserciterò la motricità richiedendo da lui autonomia nella cura quotidiana, facendogli fare dei lavoretti - anche solo lisciare un oggetto in legno con la carta vetrata oppure un lavoro di tessitura, lavare i piatti, apparecchiare la tavola - ma anche responsabilizzandolo in quel poco che riesce a fare. Il modo stesso in cui io mi rivolgerò al bambino dovrà adattarsi ai suoi 12 anni. Dovrò parlare in modo concreto, semplice, questo sì, ma anche tralasciando i vezzezzeggiativi e tutto quel modo di fare da bambino piccolo affinché il mio atteggiamento nei suoi confronti lo aiuti a crescere. Imparare a lavarsi e a vestirsi da soli rappresenta forse il passo più considerevole non solo verso l'autonomia, ma soprattutto verso una presa di possesso del proprio corpo e presa di coscienza di sé. Quanti bambini vengono da me con problemi di apprendimento, con problemi di dislessia e poi scopro che vengono ancora lavati e vestiti dalla mamma alla età di 8 , 9 , 10 anni! Quando

chiedo ai genitori se i loro figli sanno vestirsi da soli spesso rispondono: “in teoria sì, ma si perdono e allora alla mattina, per essere pronti in tempo, lo vesto io.”... Ma come?... Poi si pretende che questi stessi bambini si concentrino sul quaderno, là dove la motivazione è molto minore, dove del risultato gliene importa molto meno, ed il risultato è anche molto meno concreto, visibile... Se prima non esercitano la motricità e la concentrazione nella vita quotidiana non possiamo richiederlo in situazioni di maggiore difficoltà. A parte l'abilità motoria che un bambino sviluppa proprio nel chiudersi i bottoni e la concentrazione che ci vuole per continuare a vestirsi dalla camicia fino alle scarpe.

Se io non posso andare a giocare finché non sono vestito, è logico che la mia motivazione è maggiore! Per un bambino portatore di handicap, che enorme importanza ha il lavarsi tutti i giorni, nella stessa successione! Un'importanza sia come passo nell'autonomia, che come passo nella motricità generale, ma soprattutto come passo nella presa di possesso del proprio corpo. Tutti i giorni mi tocco il viso, gli occhi, le orecchie, il naso, le braccia, il corpo, le gambe, i piedi ... come sono lontani, laggiù in fondo, non li trovo quasi, però di mese in mese diventano sempre più vicini, sempre più “miei”, divento sempre più padrone delle mie gambe, dei miei piedi! E pettinarsi!! Non solo davanti, dove mi vedo nello specchio, c'è anche un dietro, e.... per l'appunto è proprio lì che i capelli si annodano di più! La cura, da parte della famiglia, di tutti questi aspetti della vita pratica, quotidiana può letteralmente trasformare lo stato di coscienza di un bambino. Questa trasformazione si ripercuoterà positivamente anche a scuola sulla sua capacità di attenzione e di apprendimento. D'altra parte anche tutti i contenuti di apprendimento sono nutrimento indispensabile per la maturazione interiore. Tutto sta nell'abilità dell'insegnante di trovare, per ogni bambino, il modo di fargli sperimentare, di fargli vivere, quei dati contenuti in modo da farglieli arrivare lo stesso nonostante le difficoltà che il bambino presenta. Anzi, se è possibile l'ideale sarebbe, (ma per questo ci vuole una preparazione in pedagogia terapeutica e cioè lo studio molto approfondito delle tappe di sviluppo del bambino, unito ad uno specifico studio della diagnostica e dell'approccio terapeutico per ogni singolo caso) possibilmente, dicevo, l'ideale sarebbe esercitare le varie tematiche dell'apprendimento in modo tale che quella modalità di esercizio -per esempio della matematica, oppure della scrittura - possa addirittura assumere carattere terapeutico per quel dato bambino e contribuire a controbilanciare, a compensare le tendenze e le difficoltà individuali; questo significherebbe: lavorare contemporaneamente all'apprendimento e al superamento dei problemi individuali. Vorrei fare un esempio: se esercito le tabelline con un bambino molto sveglio, intelligente, che si interessa a tutto, tocca tutto, vuol sapere tutto, che impara molto velocemente e altrettanto velocemente dimentica quello che ha imparato, metterò dei foglietti per terra uno per numero: il due, il quattro, il sei, l'otto ... e gli farò ripetere la tabellina in avanti e indietro coordinando un salto e un numero - su di un piede solo, a piedi uniti, velocemente, poi lentamente- avanzando accanto ai foglietti. Insisterei sulla precisione della coordinazione di movimento e aumenterei progressivamente le difficoltà motorie pretendendo da lui una grande precisione di movimento ed esattezza di coordinazione: questo vuol dire controllo motorio, controllo della coordinazione, concentrazione completa di tutto l'organismo per cui attraverso questa tabellina del due io lavoro alla difficoltà specifica di quel bambino, oltre che esercitare la tabellina del due.

Con un bambino portatore di handicap, di quei bambini per esempio che salgono gli scalini sempre con lo stesso piede tirandosi dietro l'altro e che, magari, a otto anni ancora non hanno il passo alternato, anche non potendo ancora esercitare le tabelline, eserciterei tuttavia la matematica sempre attraverso il movimento. Per esempio, dopo aver introdotto ogni singolo numero con un'immagine e averne camminato a lungo la forma grande nello spazio, averla modellata con la plastilina o con la cera ed esercitato poi a scriverlo e a riconoscerlo, cercherei di far contare il bambino avanti e indietro facendogli fare, accanto ai foglietti con i numeri dall'1 al 10 disposti in fila per terra, passi alternati (senza chiudere il passo dopo ogni numero). Se il bambino non riesce a farlo ... allora... starà a me di riuscire ad escogitare qualcosa che lo aiuti ad acquisire questo schema motorio che, a quell'età, dovrebbe già essere acquisito. Per far questo, per esempio, posso incollare per terra, accanto ai foglietti dei numeri, dei cartoncini alternati rossi e blu - esempio: a destra

accanto all'uno il primo cartoncino rosso, poi a sinistra accanto al due un cartoncino blu, a destra del tre un cartoncino rosso, a sinistra del quattro uno blu e così di seguito fino al dieci. Poi metterò un fiocco rosso sul piede destro del bambino e un fiocco blu su quello sinistro e gli dirò di camminare, contando e pestando con il piede col fiocco rosso i cartoncini rossi e con quello col fiocco blu i cartoncini blu. Lo farò contare così per diversi giorni, settimane... poi potrò provare ad esercitare questo passo alternato anche senza cartoncini rossi e blu e senza fiocchi. Eventualmente posso iniziare a levare prima solo i fiocchi, poi, quando riesce, anche i cartoncini. Così facendo, attraverso l'aiuto che io posso escogitare per ogni singola difficoltà e per ogni bambino, posso aiutare non solo l'apprendimento, ma anche ogni singola tappa di sviluppo. Naturalmente, per fare questo, devo ben conoscere le tappe di sviluppo motorio perché se questo bambino non sapesse ancora raccogliere gli oggetti da terra tenendo le gambe tese, ma si accucciava ancora piegando le gambe nel tendere le braccia, dovrò innanzitutto lavorare ad inibire questo riflesso prima di fargli esercitare il passo alternato.

Tutto ciò può venire dunque esercitato, guidato, indotto sia imparando le lettere dell'alfabeto, che i numeri, sia attraverso il gioco, che facendo un lavoro pratico, sia nel salire che nello scendere le scale...Un passo in avanti nella maturità degli schemi motori è sempre qualcosa di globale che non permette solo maggiori abilità, ma che comporta anche un ulteriore passo nella maturità generale.

Come si può lavorare alla maturità motoria con un bambino, si cercherà, con un altro bambino che presenta problemi di altro genere, di lavorare a quei suoi problemi specifici. Per esempio per quei bambini che mancano di pelle, che sono sempre dappertutto, che hanno come antenne, che sanno già tutto, che quando succede qualcosa sono sempre lì e sempre svegli, attenti per tutto quello che accade attorno a loro e che, naturalmente, essendo dappertutto, hanno difficoltà a concentrarsi in quello che dovrebbero fare... chi non conosce bambini del genere.. cercheremo di creare, di costruire una "pelle" attraverso tutto quello che facciamo, attraverso il nostro atteggiamento e il nostro modo di rapportarci a loro. Tutto quello che facciamo con un tale bambino, sia a scuola che a casa, può dunque diventare terapeutico per lui se improntato da questo intento pedagogico-terapeutico. Per esempio: a casa sarà importante cercare di creare punti fermi nella giornata: di svegliarsi in un certo modo, alzarsi, vestirsi, lavarsi, fare colazione, sempre tutto nello stesso modo, con la stessa sequenza. A tavola si sta seduti sempre, dall'inizio alla fine del pasto, la sera si fa quel dato gioco, mi lavo, la mamma racconta una fiaba, poi vado a dormire, senza discussione, nel mio letto. Mettere dei punti di riferimento, creare come dei piccoli rituali, delle piccole colonne nel corso della giornata, che si ripetono una settimana dopo l'altra mi dà una sicurezza proprio grazie a questo costante ripetersi. Come ognuno di noi è sicuro che ogni mattina ci sarà la luce del sole perché l'abbiamo vissuto, sperimentato ogni mattina, così se ogni giorno, quando arrivo a scuola o a casa, ci sono quelle date parole, mi viene richiesto quel dato comportamento, questo mi infonde sicurezza, diventa come una piccola "colonna" di riferimento che io conosco e riconosco. Questo mi dà anche la possibilità di aprirmi, serenamente, senza angoscia, anche in caso di piccoli imprevisti perché so, sono certo, sicuro, l'ho sperimentato, che poi, la sera,... ritornerà la cena, in quel modo,...la fiaba...e che tutto ritroverà il suo ordine che mi fa sentire protetto.

Anche nel gestire una lezione posso cercare di mettere dei piccoli punti di riferimento e cercare di mantenere la stessa sequenza, cercando così di costruire questa pelle animica che dà sicurezza.

Immaginiamoci di trascorrere una settimana, in un ambiente che non conosciamo, per esempio nella giungla e di essere suddivisi in due gruppi: il gruppo A viene accompagnato da una guida sicura di sé, gentile, carina con tutti i partecipanti del gruppo, ma che sa bene quello che si deve fare: "ora andiamo velocemente perché qui può essere pericoloso. Qui possiamo sostare. Qui dobbiamo fare silenzio. Qui mettiamo la tenda. Logicamente se qualcuno dice: "ma io non voglio andar veloce,...io vorrei andare lì a fare una foto..." la guida risponde: "no, ora facciamo questo, la foto la farai dopo". L'altro gruppo B ha un'altra guida che prima dà un ordine e poi, in base ai desideri dei partecipanti, ogni "no" diventa un "ni" e poi un "si", è titubante, va incontro a tutti i desideri: "... ma ... forse ci sarà da fidarsi?... proviamo..."

In quale dei due gruppi vi sentirete più tranquilli la notte quando dormirete dentro la tenda?

Credo che nessuno esiterebbe a dire: "nel gruppo A" . Ma così è anche per ogni bambino. Per il bambino è troppo presto dover decidere, è il genitore che deve dire cosa si fa e cosa non si fa. Il bambino non necessita della libertà di scelta. Non ha le capacità di poter valutare i pro- e i contro. Quello che desidera è una guida amorevole che gli dia sicurezza. Ha bisogno di limiti certi, sicuri, chiari. Non motivati da una valanga di spiegazioni. (Anche le spiegazioni sono qualcosa di estraneo al bambino, non fanno parte del suo mondo). Ha bisogno di sentire un "no" perché la mamma è sicura che quella cosa non va bene per lui.... di sapere che si fa così perché di "sì" o perché va bene così ... di sentire che la mamma, che il papà, che l'insegnante sanno quello che è giusto per lui, questo gli infonde grande sicurezza e anche se in certi momenti è difficile da accettare, e preferirei fosse altrimenti, dentro di me sento quello che io inconsciamente desidero: la guida ferma, sicura, amorevole; quei limiti, quella pelle animica che sempre mi sostiene e protegge.

Ecco con questa breve panoramica vorrei terminare.

Maria Giuseppina Trengia

La comunicazione facilitata

Giuliana Ceccarelli

Cinque bambini su 10.000 presentano fin dai primi anni di vita delle gravi difficoltà a comunicare con gli altri e ad avere normali rapporti con l'ambiente che li circonda; questa percentuale risale a sette anni fa e la si trova in un quaderno curato dalla A.N.G.S.A. (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici) di cui fa parte la nostra relatrice di questo pomeriggio; ebbene la percentuale in questi sette anni è più che raddoppiata.

La Comunicazione Facilitata o assistita sta aprendo uno spiraglio che consente la speranza, speranza di poter ricomporre la personalità del soggetto sulla base di nuove scoperte neurobiologiche e con la diffusione della pedagogia speciale.

Negli ultimi decenni, vi sono stati numerosi atteggiamenti discutibili e ascientifici di tanti esperti che hanno considerato i soggetti autistici come "fortezze vuote"; basti pensare al libro di Bruno Bettlheim che attribuiva all'ambiente familiare e in particolare alla relazione genitore-figlio le uniche cause dell'autismo. Questa metodologia apre pertanto dei nuovi orizzonti perchè restituisce loro la dignità e l'identità quali pensanti con una propria vita interiore.

Concludo con le parole della mamma di Vincenzo, un ragazzo di 34 anni di Trento che dopo pochi mesi di dialoghi attraverso la macchina da scrivere ora scrive addirittura delle poesie. "L'esperienza con Vincenzo - dice questa madre - è come un respiro trattenuto, ma poi bisogna respirare lo smog dell'ignoranza. In quei momenti di apnea però, mi incoraggia sapere che altri genitori stanno difendendo i diritti dei loro ragazzi silenziosi e questo metodo potrà arrivare lontano" (*tratto da "Avvenire" del 22/02/98*).

Presento anche la Sig.ra Tonti Selenia che è tecnico della riabilitazione psichiatrica e psicosociale e inoltre anche psicomotricista della T.M.C. presso la Cooperativa "Itaca" che ci presenterà e commenterà due filmati sulla Comunicazione Facilitata.

Maria Giuseppina Trengia

Buonasera a tutti. Innanzitutto volevo ringraziare quanti hanno promosso e organizzato queste interessanti giornate intorno l'handicap e naturalmente i presenti; vorrei anche in un certo senso scusarmi perché, a differenza di chi mi ha preceduto, io non sono un'esperta ma solo un genitore e sono qui stasera per raccontarvi la mia esperienza e quella di altri genitori. Quindi potrei rappresentare un tramite tra il pubblico, cioè voi e i veri esperti, e nel caso in cui vi fosse interessamento per questo argomento che andremo a trattare, potrei indirizzarvi, consigliarvi.

Non sono qui a vendere un prodotto nè a convincervi di nulla; il mio augurio, la speranza è che questa non sia una giornata di approfondimento (non potrebbe esserlo), ma un momento di riflessione intorno a una tematica molto importante, possibilmente cercando di fare un collegamento tra le giornate cui abbiamo partecipato finora.

A questo proposito mi sovviene il Prof. Tonucci che nel primo appuntamento parlava della "città dei bambini" e quanto dai bambini si potesse imparare. Al termine la qui presente sig.ra Ceccarelli Giuliana chiese: "Ma in tutto questo il nostro bambino handicappato dov'è?"

Mi piacerebbe rispondere alla domanda in questo modo: "E' vero, dai bambini, lo sappiamo, si può imparare tantissimo, dai bambini "diversi" molto di più". Pensiamo ad esempio all'EPICEA, il Centro Europeo per lo studio della Comunicazione per l'Autismo fondato dall'ortofonista Anne Margherite Vexiau, dove elaborano sì strategie per la comunicazione per l'autismo, ma sulla base di programmi educativi per bambini senza alcun disturbo.

Ricordo anche quando abbiamo incontrato al Liceo Scientifico il Prof. Marco Brogi per il Teatro e quando ha riferito che in alcuni Paesi Europei intorno all' handicap girano soldi e voti. Ciò mi ha fatto ripensare a una vignetta della rivista "Risposte" del Marzo del 97; ve la leggo così com' è: "I miei handicappati mi rendono già un bel gruzzolo: quasi quasi li faccio clonare". La mia speranza è quindi che questo non sia un momento come tanti intorno l' handicap, ma vorrei che servisse a far sentire il problema nell' ottica della diversità, possibilmente in uno scambio dialettico tra diversi, perchè esiste, e non più tra normali e non normali. L' intervento di questa sera sarà così suddiviso: una premessa di considerazioni generali, intorno l' handicap che ci colleghi poi alla Comunicazione Facilitata e subito dopo interverrà la sig.na Selenia Tonti terapeuta della comunicazione.

Ecco, io inizierei parlando di etichette. Quando andavo a scuola la parola "handicappati" non esisteva: si usavano altre parole (alcune di queste non sono ancora sparite) come "ritardati", "deficienti", "subnormali", "anormali". Non devono questi termini creare alcun orrore; col tempo queste parole sono state sostituite da "handicap", "portatori", "disabili", "diversi", ect. Ora io mi auguro che l' aver mutato le etichette, sia servito anche a mutare il nostro modo di pensare il diverso e quindi di non prendere solo in esame le disabilità di queste persone, ma soprattutto, ad esempio le aree meno compromesse, le aree di abilità, i potenziali residui, poichè, prima di tutto, sono persone con handicap, quindi hanno al di là del loro handicap, anche una grande ricchezza che possono trasmetterci.

Spesso sentirete parlare di "autismo", non perchè voglia escludere altre categorie di handicap, ma perchè nonostante la Comunicazione Facilitata non sia nata con e per l' autismo, in realtà ha trovato in questa sindrome la sua massima applicazione. Cosa è accaduto in Italia?

E' accaduto che tutte le volte che è stato proposto qualcosa di innovativo, una metodologia nuova, si sono incontrati enormi difficoltà e ostilità. Questo soprattutto perchè esistono ancora, come già in parte ha premesso Giuliana Ceccarelli, persone che pensano che autismo sia ciò che Kanner descrisse nel '43, cioè la "mamma frigorifero".

In realtà "autismo" non è "mamma frigorifero", lo sa bene chi ha bambini autistici, ma in Italia è stato difficilissimo fare entrare e diffondere la Comunicazione Facilitata perchè l' Italia è il popolo delle mamme; l' Italia è, con tutti i risvolti che questa parola può assumere, positivi o negativi, soprattutto maternità, quindi intesa come il fondamento della nostra società, ma anche come causa di tutti i mali.

Ad un certo punto è filtrato qualcosa che ha minato le nostre certezze; è filtrato qualcosa che ha detto: "Guardate le cose non stanno così, ci sono ben altri motivi, ben altre cause". La Comunicazione Facilitata quindi, credo sia stata la metodologia che ha incontrato più difficoltà a diffondersi.

Direi che ci possiamo avvicinare a questa nuova metodica con due semplici caratteristiche: una è l' *empatia*, la chiave che sembra aprire oggi tutte le porte e l' altra la *possibilità*, appunto di fare nuove conoscenze. Ma "conoscere" è anche un termine molto controverso, contraddittorio perchè conoscere tutto non si può, si perderebbe un'esperienza al tempo stesso di conoscenza, ma basterebbe avvicinarsi alla novità con uno sguardo di insieme, con una apertura mentale senza pregiudizi, cioè non giudicare a priori, non abbandonando quelle che sono le nostre conoscenze, ma tenendo presente che possa esistere, ancora, qualcosa da imparare.

La Comunicazione Facilitata può allargare i nostri orizzonti e può inglobare tutte le esperienze al tempo stesso; può mettersi a servizio di ogni esperienza e, a questo proposito riporto le parole proprio utilizzate dall' esperto di musicoterapia in questa sede quando parlava di "armonizzazione dell' handicap" e "globalizzazione degli interventi", proprio in contrapposizione al discorso della "frammentazione dell' individuo", cosa che invece purtroppo è spesso associata al portatore di handicap.

Pensando alla frammentazione mi tornano in mente i libri di Stefania Guerra Lisi, quando a mio parere in maniera molto simpatica e abile, gioca con le parole e tra tutte le varie parole frammentate io ho adottato la parola "conquistare" facendola derivare da "conquirere" cioè "cercare con". Quel "con" lo penso "con

chi?": con un soggetto. Cercare quindi di raggiungere un grande scopo, una grande vetta con una persona che mi è accanto, parola chiave per la "comunicazione facilitata" e la parola "conquistare" come vedremo è fondamentale. Parlando di conquiste non penso a popoli, a territori, ma alle cime dei monti, e la conquista non è altro che la politica dei piccoli passi, la fatica per il grande risultato.

Ecco io immagino la Comunicazione Facilitata riassunta in questa parola: "conquistare".

Pensiamo poi ad esempio ad un bambino che conoscete, ad un figlio, ad un alunno a scuola, a casa o in un altro contesto e pensiamo a quante performances diverse il bambino può dare a seconda delle persone che lo circondano e a seconda del contesto in cui vive.

Pensiamo adesso invece a un bambino portatore di handicap grave; io dico bambino ma può essere adolescente, adulto. Pensiamolo ora in un contesto, ad esempio come un atrio rumoroso di una scuola, un negozio, a casa, in un giardino, e a come muti la sua reattività, il suo modo d'essere e come invece siano importanti in questo caso le persone che gli sono accanto.

(In sala viene proiettata l'immagine di un ragazzo che comunica, già da alcuni anni attraverso la Comunicazione Facilitata).

Voglio soffermarmi solo un attimo su questa immagine, questo ragazzo scrive oggi in maniera praticamente autonoma e questo è l'immagine che personalmente vorrei: che ogni ragazzo, bambino, adulto portatore di handicap fissasse nella propria mente, cioè la possibilità di arrivare a questo risultato. Nel video che seguirà, di cui questa immagine fa parte, vedrete questo ragazzo di nome Alberto scrivere; vi renderete conto delle enormi enormi potenzialità che possiede.

(Viene proiettato e fissato un fotogramma del filmato).

Quindi, come avete potuto vedere, questa metodica non sembra niente di particolare; adesso entreremo nel vivo: un ragazzo seduto di fronte ad una macchina e alle sue spalle, c'è la mamma.

Vi leggo questa definizione perchè mi è sembrata la più chiara: "La Comunicazione Facilitata è un insieme di strategie, apparentemente semplice, ma in realtà complesso e dal lungo percorso che permette ad una persona, altrimenti impossibilitata a farlo, di comunicare con l'indice di una mano; quindi si parla di gesto indicativo, attraverso un supporto, un sostegno fisico e una tastiera". Ho parlato ora di tastiera, ma possono essere anche usate immagini, fogli di una tastiera di carta, un piccolo comunicatore, un computer.

Quindi Comunicazione Facilitata è la possibilità di superare il più grande ostacolo, cioè poter comunicare, non solo i più semplici bisogni, ma anche di poter esprimere il proprio pensiero, il proprio vissuto, il dolore e le speranze; qui non si parla di terapia o di riabilitazione, anche se questo è un concetto che poi riprenderemo: al contrario non è giusto far apparire la "comunicazione facilitata" come un metodo miracoloso che libera dall'handicap. Può a volte migliorare il comportamento e sviluppare il linguaggio, ma se si vuole evitare che la Comunicazione Facilitata sia solo una vaga ideologia è necessario:

- 1) adottare un percorso rigoroso di applicazione della stessa per valutarne la validità, ma soprattutto,
- 2) rispettare quanti già la utilizzano, e da anni, con ottimi risultati.

La comunicazione facilitata si basa su tre cardini: un soggetto, che è il portatore di handicap che viene chiamato "facilitato", un'altra persona che è un "operatore", un genitore che viene chiamato "facilitatore", per il supporto fisico al movimento, e un mezzo tecnico meccanico, un computer, una tastiera, etc. Queste sono le tre cose fondamentali; detto così sembrerebbe molto semplice: in realtà prima di arrivarci il cammino è lungo, non sempre tutti vi arrivano nello stesso modo; naturalmente si può partire da qualsiasi età; ma si preferisce partire dall'età della scolarizzazione; non si esclude che scrivano tranquillamente anche a 5 anni e dicevo, non tutti iniziano allo stesso modo. Infatti c'è chi, posto il supporto fisico, ha cominciato a scrivere; altri non sono stati capaci di stare fermi di fronte a una tastiera o seduti o non sono stati proprio in grado di compiere il gesto indicativo, senza il quale non è ipotizzabile neanche iniziare.

Di fronte a queste reazioni, che non devono essere intese come fallimentari, e mi rivolgo soprattutto agli operatori e agli insegnanti ma anche ai genitori che so essere in sala, si deve pensare: probabilmente non era

il momento, probabilmente non c'era il feeling con il facilitatore. Si prova, si riprova, si aspetta, si riprova ancora; non solo, ma esistono tutta una serie di insegnamenti, di esercizi, di propedeutica che si devono fare anche per abituare il ragazzino, il bambino a stare fermo, a compiere questo gesto, a motivarlo a farlo volontariamente. Ad esempio in casa, a scuola, abbiamo mille possibilità per compiere della propedeutica: schiacciare dei bottoni, usare pongo, infilare etc., e poi voi docenti sapete bene quali attività manuali compie il bambino, sostenendo un indice o modellando una mano e a chi non la sa fare, potete, attraverso ad esempio tutti i pulsanti che esistono, dietro ordini, cercare di sviluppare il gesto indicativo e naturalmente è importante sapere se esiste l'alfabetizzazione. Noi genitori molto spesso lo diamo per scontato e fino ad ora sembra che non si sia fallito almeno in questo.

Bisogna conoscere poi il soggetto con il quale si vuole lavorare, cioè avere almeno un'immagine globale della patologia, della persona che si va a facilitare, ed anche ad esempio conoscere quale mano viene utilizzata, la destra o la sinistra. Questo è fondamentale e nel caso in cui vi siano dei dubbi meglio evitare di forzare una mano rispetto l'altra; ma soprattutto l'aspetto fondamentale è il rapporto che esiste tra il facilitato e il facilitatore.

Ora prima di entrare nello specifico, che meglio vi spiegherà Selenia e che vedrete sicuramente nei filmati, vorrei un attimo illustrarvi come è nata la comunicazione facilitata: la storia è brevissima.

Anche se in Italia è arrivata solo 5 anni fa, ha ormai venti anni. E' nata alla fine degli anni '70 in Australia per l'opera di Rosemary Crossley, una pedagoga di un Istituto per bambini e ragazzi con handicap gravi e di vario tipo. Solo nel 1980 Rosemary Crossley mette a punto una serie di strategie per comunicare con questi soggetti; allargherà poi le sue strategie anche sui soggetti autistici.

La Crossley ha incontrato delle difficoltà incredibili: è stata osteggiata e violentata in tanti modi e ovviamente ha intrapreso delle azioni giudiziarie che comunque ha vinto, in difesa di soggetti che utilizzano questa metodica.

Nel 1986 riesce a fondare il "Centro Dial" a Melbourne ovvero un centro per la dignità, la comunicazione e il linguaggio. La Comunicazione Facilitata comincia così ad essere conosciuta al di fuori dell'Australia: arriva l'eco negli Stati Uniti e dagli Stati Uniti parte il Prof. Douglas Biklen, un professore di pedagogia speciale dell'Università di Syracuse nello Stato di New York. Visita questo centro, ne rimane affascinato e importa il metodo negli Stati Uniti dove verrà largamente poi diffuso.

Un'allieva e collaboratrice di Biklen, la tedesca Annegret Schubert, porterà questo metodo in Germania, e casualmente conoscerà Anne Marie Sellin, la mamma del più famoso Birgen Sellin, ragazzo gravemente handicappato che ha scritto un primo libro "Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo". Questo ragazzo che oggi dovrebbe avere 24 anni scrive con la comunicazione facilitata. Invece in Francia e nei Paesi Bassi si diffonde attraverso Anne Margherite Vexian, l'ortofonista di cui vi parlavo in precedenza, la fondatrice dell'EPICEA che ha prodotto, pubblicato e distribuito delle ottime schede per l'applicazione della Comunicazione Facilitata. Anche noi siamo in possesso di queste e di altre schede.

Tuttora in Germania lavorano in maniera rigorosa e scientifica il Dott. Stork e la sua terapeuta occupazionale Renate Weber. In Italia la Comunicazione Facilitata arriva, vi ho detto, circa 5 anni fa, attraverso la Sig.ra Patrizia Cadei rappresentante A.N.G.S.A. della Liguria, che venuta a conoscenza di questa metodica va direttamente in America: là impara direttamente da Biklen e incomincia ad applicarla insieme a suo figlio. Ha subito ottimi risultati e comincia con il figlio a diffondere la Comunicazione Facilitata attraverso corsi di informazione e formativi per genitori ed operatori del settore.

Che cos'è, appunto, la Comunicazione Facilitata? Abbiamo detto che è un insieme di strategie; non è una terapia ma può servire non solo per comunicare. Perché? Perché l'applicazione costante e rigorosa di questa, per semplificare la chiamerò *metodologia* finisce col creare un ambiente terapeutico. Pensate cosa voglia dire per un bambino di 7-8 anni ipercinetico, che non sta mai seduto, rimanere di fronte ad una tastiera fermo ad eseguire degli ordini o comunque a focalizzare la sua attenzione su un qualcosa, quando, voi insegnanti per

primi riferite: “Non sta mai fermo, non ascolta, non si riesce a richiamare l' attenzione ”. Quindi anche se di fatto non lo è, la Comunicazione Facilitata assume un carattere terapeutico, come ad esempio nel riuscire a limitarne la stereotipia, focalizzando appunto l' attenzione su un qualcosa che possa anche allontanarli ad esempio dall' autolesionismo, anche solo per pochi attimi.

Pensiamo poi alla Comunicazione Facilitata e su cosa si basa. Siccome è molto controversa, io direi che si basa semplicemente sull' assunto che persone che non possono comunicare in altro modo, riescano attraverso un aiuto al movimento a comunicare. Abbiamo detto prima: non solo per dei semplici bisogni fisiologici, ma per liberare emozioni profonde ed esprimere il loro pensiero. Dobbiamo però tenere presente che il ruolo dell' operatore, del facilitatore non deve essere visto come un sostegno fisico meccanico, puramente di aiuto al movimento ma anche come un sostegno emotivo ed affettivo inteso come incoraggiamento. Sapete benissimo che qualunque bambino, se vive in un ambiente sereno, se stimolato in un lavoro, in un compito, sicuramente, riesce a dare molto di più di un bambino che viene osteggiato, rimproverato, ecc. Ciò però non esclude che comunque questa tecnica, molto delicata, possa essere manipolata.

Vediamo ad esempio cosa è successo negli Stati Uniti, dove hanno voluto diffonderla senza nessun raziocinio e dove hanno avuto dei risvolti negativi. Non so quanti tra voi hanno letto l' articolo uscito sulla rivista “ Difficoltà di apprendimento ” dell' Erickson, in cui ad un certo punto addirittura si dichiarava che tutti gli autistici erano figli di abusi sessuali: erano state fatte valutazioni erranee, soprattutto dovute a mancanza, - io dico sempre - di rispetto, ma anche di conoscenza da parte degli operatori. Naturalmente la cosa è stata smentita.

Che cosa produce la Comunicazione Facilitata? Dopo tutta una fase propedeutica (ammettendo che il soggetto abbia il gesto indicativo), man mano che l' esperienza procede, è bene che il facilitato abbia la possibilità, ad esempio nella scuola, di utilizzare questo metodo, seguendo i programmi degli altri bambini, così può essere valutato come gli altri, possiamo inserire la Comunicazione Facilitata all' interno del P.E.I.... pensiamo come cambierebbe il suo modo di essere visto e vissuto dagli altri!

La Comunicazione Facilitata produce inoltre interessanti nozioni circa il funzionamento mentale e la natura del disturbo. Questo non lo asserisco io, ma chi ha commentato e studiato scientificamente queste produzioni scritte soprattutto di natura emozionale. Basta leggere il libro di Birghin per capirlo. Diciamo adesso a cosa serve. La domanda che di solito viene fatta per contrastare la Comunicazione Facilitata è questa: “Ma che senso ha o che senso dare a tutta questa fatica, a tutto questo sforzo?”. Perché voi crediate nel filmato è necessario considerare che di sforzo e fatica ce ne sono e non crediate che sia solo da parte del soggetto, ma anche del facilitatore. Beh, fare, secondo me, una riflessione di questo genere, scusatemi, ma mi consente di fare una considerazione pesante su chi la pronuncia.

Molto spesso coloro che comunicano (e sto parlando di persone che comunicano a livello autonomo cioè dove non vi è la possibilità di dire: “Ma, è l' operatore che indirizza il movimento, è l' operatore che scrive”), sono persone che hanno descritto sì il loro vissuto, il loro passato, liberamente i pensieri, ma soprattutto hanno descritto il loro dolore. Il loro profondo dolore. Per cosa?

Per non essere stati compresi fino a quel momento. Sellin a un certo punto scrive una frase apparentemente banale, ma tragica se ci poniamo nei suoi panni: “Siccome pensavano che io fossi scemo davanti a me dicevano qualunque cosa”.

Tenete presente che lui non ha mai parlato, ha detto una parola in vita sua. Racconta il suo dolore nell' essere stato considerato deficiente. Io credo che al di là di qualunque considerazione, come può non servire qualcosa che permette di esternare una gioia, ma soprattutto un dolore, e che espresso possa essere condiviso? Nel momento in cui ci rivolgiamo alla persona con handicap e non all' handicappato e non alla malattia, io credo che tutto questo serva.

Quali sono i rischi della Comunicazione Facilitata ?

1) Il rischio principale è che possa essere appunto manipolata per imperizia, per mancanza di attenzione o rispetto, questo è il rischio che si corre diffondendo il metodo in maniera selvaggia, senza poter operare una

supervisione, un controllo, questo è un concetto secondo me molto importante che poi, prima dei filmati, Selenia riprenderà un attimo.

2) Il secondo rischio purtroppo è quello di attivare delle attese magiche, miracolose perchè naturalmente non si può sapere se si riuscirà o meno. Di solito suscita sconcerto, curiosità, entusiasmo; forse non sarà per tutti e non tutti riusciranno, sicuramente vale la pena provare.

In riferimento ai fallimenti riporto qui la mia esperienza; mia figlia ha fallito per ben tre volte, nell'arco di due anni, con le migliori operatrici che esistono in Italia. Non ci sappiamo spiegare il perchè. Abbiamo fatto tutte le supposizioni possibili. Ad un certo punto, quasi casualmente, in presenza di un'altra operatrice, e non eravamo lì per quello, l'operatrice ha detto: "Dai, scrivi con me", Clara ha scritto "Ciao".

Sinceramente io non ho mai dubitato delle sue capacità intellettive. Era la prima volta che scriveva. Ora, continua a scrivere. E' una bambina estremamente ipercinetica ma in questo momento stiamo utilizzando la Comunicazione Facilitata più come una forma di esercizio a stare ferma, a compiere un compito, a mettersi di fronte ad una tastiera, a dirmi semplici cose, a tono, e sicuramente sono produzioni sue.

Io e mio marito ci chiedevamo come mai con due operatrici eccezionali avesse fallito e invece l'ultima volta era andata bene. Ci è tornato in mente il ruolo fondamentale dell'operatore. Quindi di fronte ad un fallimento, non è detto che siate voi insegnanti, operatori, genitori non sapere, a non conoscere, a non poter fare: probabilmente non c'è quel rapporto empatico con il bambino. In più ricordiamoci quanto sia importante per qualunque contesto, per qualunque persona, tutto quel mondo che è la paralinguistica, la prossemica: come ci poniamo, il nostro tono e l'intensità della voce, lo spazio, il contesto in cui ci muoviamo; siccome la Comunicazione Facilitata si basa non solo sul nostro supporto fisico, ma anche sul sostegno emozionale, nel dar fiducia, carica, l'incoraggiamento, quindi anche il tono della nostra voce, il nostro tasso di ansia o di tranquillità, queste cose sono tutti aspetti da prendere in esame. Evidentemente l'ultima operatrice aveva delle qualità compatibili con mia figlia.

Direi quindi che la Comunicazione Facilitata è tutta da comprendere, poi, in un secondo tempo, l'applichiamo e la valutiamo. Per farvi meglio capire il ruolo del facilitatore, visto che siete quasi tutti operatori del settore, vi leggerò alcune frasi tratte dalle schede di Anne Margherite Vexiau, semplici consigli, che si possono dare: ad esempio, non sfidare mai il soggetto durante un'esecuzione, non proporre inizialmente domande di cui non si è a conoscenza della risposta. Inizialmente si ha bisogno di verifiche, di verbalizzare sempre ad alta voce, piano, possibilmente poter utilizzare una registrazione per valutazioni future. Bisogna essere autorevoli; bisogna richiedere applicazione da queste persone, che non vuol dire forzare. Qui non si sta parlando di costrizione ma di richiedere che diano il meglio di se stessi, perchè secondo me è fondamentale portarli a dare tutto ciò che possono dare con un insieme di strategie per far sì che gli altri, coloro che fino a quel momento avevano dubitato, possano considerarli in maniera diversa. Non bisogna mai disattendere le loro aspettative ed essere estremamente coerenti: "Ora si lavora, non appena hai finito puoi andare a giocare" oppure "Ti alzi e vai".

Ci sono dei percorsi che sono praticamente obbligati, altrimenti si rischia di saltare delle tappe fondamentali. Cosa fareste voi con un bambino qualunque, quando si inizia un lavoro? Si cerca di finirlo. In questo caso, deve avvenire la stessa cosa: si controlla la posizione seduta, che l'altra mano, quella non utilizzata, sia ferma, che non vada ad interferire sul lavoro, rendere sempre le domande estremamente semplici, chiare, sollecitandolo, gratificandolo, incoraggiandolo e frenando i movimenti che di solito sono impulsivi oppure stimolando a un movimento che può essere ipotono.

Questi sono piccoli consigli. I filmati meglio vi illustreranno come avviene. Banalizzando molto la Comunicazione Facilitata, si dice che inizia con un supporto sulla mano, per passare a un gomito a una spalla, di solito testa o altra parte del corpo, tocco lieve, autonomia.

I soggetti che vedrete scrivono autonomamente, ma sono passati attraverso questo percorso quindi è impossibile che oggi da autonomi scrivano qualcosa che è l'espressione del proprio pensiero, della propria espe-

rienza se prima erano manipolati, Saranno stati sì aiutati, saranno stati incoraggiati, gli sarà stato detto di avere fiducia in se stessi, che potevano farcela, così come ce l'avevano fatta altre persone.

Comunque, chiunque abbia avuto l'esperienza sicuramente gioiosa, bella di lavorare con un soggetto portatore di handicap e di vederlo scrivere, con la Comunicazione Facilitata non può aver dubbi sulla validità e sulla serietà del lavoro. Si tratta soprattutto, come dicevo prima e non mi stancherò mai di ripeterlo di avere un profondo rispetto, non tanto per la metodica, quanto per coloro che la utilizzano e che attraverso questa, oggi finalmente possono comunicare.

Selenia Tonti

Buonasera, sono un tecnico della riabilitazione psichiatrica e psicosociale, presto la mia opera presso la Cooperativa Itaca come psicomotricista nella "Terapia Mezzo Cavallo" (T.M.C.) ormai da diversi anni. Quest'anno ho iniziato la mia esperienza in qualità di Facilitatore della Comunicazione Facilitata.

Due anni fa, proprio in questa sala, ho partecipato ad un convegno su "Gli handicap ed i disturbi della comunicazione", dove per la prima volta ho sentito parlare di Comunicazione Facilitata; come operatore che lavora con disabili, molti dei quali hanno dei gravi disturbi nella comunicazione, questo argomento ha catturato subito la mia attenzione e l'anno scorso il centro Itaca mi ha offerto la possibilità di approfondire l'argomento.

Inizialmente ho contattato la famiglia Palmiotto di Agugliano, responsabili della sezione Marche dell'A.N.G.S.A. e ho partecipato in qualità di osservatore ad alcuni incontri, dove vi erano soggetti con disturbi alla comunicazione che si avvicinavano per la prima volta alla macchina da scrivere, mentre altri, con i propri insegnanti o genitori facevano delle prove di verifica sul lavoro fatto in classe o a casa.

Alla fine di agosto dello scorso anno ho partecipato ad un corso teorico pratico organizzato dalla sede regionale ligure dell'A.N.G.S.A. dove mi è stato rilasciato un attestato che mi permette, in qualità di facilitatore, di aiutare soggetti che hanno problemi di comunicazione ad esprimersi; questo è stato il mio approccio alla Comunicazione Facilitata.

Come già riferito dalla sig.ra Trengia, anni fa negli Stati Uniti hanno commesso l'errore di diffondere la Comunicazione Facilitata a macchia d'olio senza poter avere un controllo sui soggetti che utilizzavano tale tecnica. Noi Italiani, forti di questa esperienza negativa americana e visto anche l'interesse di molti professionisti italiani a dedicarsi in prima persona all'utilizzo di questo metodo, abbiamo creato una Rete di Supervisione che si interessa di Comunicazione Facilitata (C.F.) e segue tutti coloro che utilizzano tale strategia. Antonella Palmiotto, Loredana Dottori, Roberto Galli ed io abbiamo creato il gruppo Marche, che si interessa di Comunicazione Facilitata.

Insieme abbiamo partecipato alla tavola rotonda-dibattito sulla C.F. organizzata dalla A.N.G.S.A. Liguria; a questo convegno è intervenuto il Prof. Douglas Biklen al quale abbiamo mostrato i nostri lavori per confrontarci sulle problematiche ma soprattutto sui dubbi emersi nei mesi di lavoro.

Questo incontro è servito a valutare l'attività svolta da ogni gruppo, ed ad ottimizzare il lavoro futuro anche alla luce delle esperienze americane delle ultime ricerche che il Prof. Douglas Biklen ha portato in Italia.

IL gruppo Marche era presente proprio per essere valutato ed inserito nella già esistente Rete di Supervisione. I risultati ottenuti sono stati convalidati da un attestato che ci qualifica come Facilitatori della Comunicazione Facilitata rilasciatoci dalla School Education Facilitated Communication Institute della Syracuse University, diretta appunto dal Prof. D.Biklen.

Uno dei nostri obiettivi è quello di rinforzare la Rete di Supervisione perchè è oggi un chiaro punto di riferimento sia per gli operatori del settore, sia per gli insegnanti, che per i genitori.

L'applicazione corretta di questo metodo che non è affatto semplice, soprattutto nei primi mesi di utilizzo, richiede che tutti i soggetti facilitati, indistintamente, debbano poter contare su una serie di strategie comuni a tutti affinché ci sia una base di lavoro comune; poi proseguendo con la tecnica, la conversazione non sarà

più canalizzata su schemi prestabiliti, ma diventerà una conversazione aperta e libera.

L'uso della metodologia della C. F. solleva alcuni interrogativi, perchè parliamo di un metodo che presuppone un supporto fisico. Ci si può allora chiedere qual sia il grado di controllo del facilitatore sulla comunicazione oppure chi in realtà stia scrivendo.

Prima ancora di rispondere però a questi interrogativi si deve comprendere che il soggetto avvicinandosi a tale strategia ha bisogno di acquistare fiducia in se stesso; quindi chi può dargli questa fiducia se non il facilitatore? Solo dopo che si è instaurato un rapporto di empatia tra facilitatore e facilitato, il soggetto potrà credere nel lavoro che andrà a svolgere. Lo scopo principale della Comunicazione Facilitata è di fare in modo che i soggetti in un futuro possano avere un completo controllo della loro comunicazione (autonomia).

Fin dalle prime lezioni il facilitatore, ma anche il facilitato, lavoreranno insieme per raggiungere il livello più elevato di autonomia possibile, scopo della Comunicazione Facilitata.

L'incontro che ho avuto a Chiavari con gli altri esperti ha messo in evidenza due punti. Il primo punto è che la Comunicazione Facilitata non influenza il linguaggio verbale, anzi alcune volte lo migliora, infatti molti soggetti tendono a ripetere o completare verbalmente le parole che stanno digitando, è quindi a volte utile affiancare alla Comunicazione Facilitata un lavoro logopedico. Il secondo punto è l'importanza della fiducia da parte dell'operatore sulle capacità comunicative del soggetto per cui gli operatori devono credere nelle potenzialità dei loro utenti; noi dobbiamo aiutarli ad esprimere la loro intelligenza.

Ritengo che l'incontro di Chiavari sia stato per me importante ma non determinante a livello formativo quanto l'esperienza a fianco dei ragazzi.

Inizialmente ho avuto qualche dubbio sulla Comunicazione Facilitata finchè non ho provato direttamente, finchè non ho aiutato un ragazzo a scrivere, finchè non ho aiutato un soggetto a scrivere, finchè non ho messo la mia mano, il mio supporto sulla sua mano; solo allora mi sono accorta che il era lui che volontariamente andava a digitare una lettera, una seconda lettera, una terza lettera per comporre delle parole. Le parole hanno poi composto delle frasi, le frasi hanno espresso dei pensieri; tutto ciò mi ha convinta della validità del metodo.

Sicuramente la mia esperienza non ve la posso trasmettere teoricamente posso però aiutarvi a comprendere meglio questa strategia attraverso la visione di alcune immagini.

Nel primo video ci sono alcuni ragazzi che pur non avendo patologie diverse, presentano tutti disturbi nella comunicazione. Essi scrivono non solo con la macchina da scrivere ma anche utilizzando un computer o il comunicatore Canon che è fornito di una speciale mascherina che aiuta a canalizzare il dito indice sulla lettera desiderata.

Primo video

In questo video vediamo che il supporto fisico è alla mano del soggetto, quindi c'è una facilitazione ancora consistente; in quest'altra immagine un bambino ai primi approcci con la comunicazione facilitata, anche qui il supporto fisico è la mano; in quest'altra immagine, invece, vedete che il supporto cambia, la facilitazione è al gomito e quindi è minore il sostegno. In quest'altra immagine c'è un lieve tocco sull'avanbraccio, e qui voi potete rendervi conto come questo lieve tocco non può influenzare la scrittura del ragazzo. Alcune volte, quando il ragazzo alza la mano è praticamente assente il contatto fisico, c'è solo un supporto emotivo, di empatia; anche qua il tocco è la spalla, quasi sull'avanbraccio e il soggetto scrive da solo; si può dire attraverso queste immagini che il soggetto non viene aiutato o facilitato in modo fisico ma solo con un supporto emotivo.

Questa è la storia di Lucy, una ragazza americana autonoma nei piccoli spostamenti. Viene accompagnata a scuola e all'entrata l'aspetta la sua insegnante. Lucy è inserita all'interno della classe, frequenta il College e segue la didattica degli altri ragazzi, non ha compiti speciali, non viene tenuta fuori dalla classe ma può "intervenire" attraverso l'utilizzo della Comunicazione Facilitata. Il supporto è alla spalla e la facilitatrice ripete ad alta

voce le parole che Lucy scrive; si vede anche Lucy che parla e, come dicevo prima, il linguaggio verbale le viene facilitato perchè sta ripetendo verbalmente le parole che scrive, inizialmente questo non lo faceva; lavora in classe insieme ai suoi compagni e a casa svolge i compiti che vengono le assegnati, come ai suoi compagni. Lucy a casa con la mamma: la mamma utilizza la facilitazione alla spalla, devo dire che i soggetti che scrivono non arrivano allo stesso punto di autonomia con tutti i facilitatori nè tutti gli operatori utilizzano lo stesso supporto fisico. Alcuni facilitatori hanno iniziato più tardi e sono al polso, invece la mamma è già arrivata alla testa. Lucy qui scrive veloce, scrive in autonomia; qui siamo alle prime volte, con il supporto al polso, qualche lezione dopo, il supporto è già cambiato; qualche lezione dopo il sostegno è al gomito. Lucy è un caso particolare, altri soggetti possono raggiungere questi livelli in più tempo. Questo video mi è servito solo per farvi notare le diverse facilitazioni: mano, polso, gomito, spalla o altra parte del corpo che può essere la testa, la coscia o la schiena.

Secondo video

In questo video c'è Alberto che scrive con la mamma; Alberto ha iniziato come tutti con un sostegno al polso ed ora è arrivato ad un leggero tocco alla coscia, nel video Alberto chiede spontaneamente alla mamma di passare dalla facilitazione alla spalla alla facilitazione alla coscia, quindi sta richiedendo una maggior autonomia.

Questo mi serve anche ad evidenziare come i ragazzi vogliono diventare autonomi, torno a ripetere, che lo scopo principale della Comunicazione Facilitata è l'autonomia.

In questo video la mamma fa compiere ad Alberto una sequenzialità di movimenti: gli chiederà di scrivere a macchina un'azione e poi di eseguirla (andare a prendere un pallone).

Alberto ha quasi 17 anni: lo vedete nel filmato in alcune fasi della sua vita (*Parla la madre*):

“La diagnosi di autismo ci piombò addosso quando Alberto aveva 2 anni, Alberto non parlava e sembrava essere sordo, al punto che un famoso audiologo consigliò l'uso di protesi acustiche che purtroppo lo accompagnarono fino ai 5 anni di età. Malgrado la mancanza di verbalizzazione non è mai stato difficile comprendere i bisogni primari di Alberto che con la mimica o usando l'adulto riusciva in qualche modo ad esprimersi: mangiare, bere, usare il bagno, uscire e così via; comunque Alberto non è sordo: la sua chiusura autistica e l'utilizzo inappropriato dei suoi organi di senso hanno causato disturbo nello sviluppo. Nel maggio 1992, grazie ad un mio viaggio negli Stati Uniti sono venuta a conoscenza del metodo denominato “Comunicazione Facilitata”. C'è sempre stata in me la convinzione che dentro ad Alberto ci fosse una intelligenza che non trovava modo di emergere e grazie alla Comunicazione Facilitata ne ho avuto gradatamente conferma. Tutti i passi della nostra vita da quel momento in poi sono la conseguenza di un dialogo costante e giornaliero tra Alberto e me, Alberto e il suo educatore, Alberto e le sue insegnanti. E' stato Alberto a suggerirmi nel tempo tutti gli esercizi pratici per cercare di superare i nodi della sua vita; è Alberto attraverso lo scrivere che decide sulla opportunità delle sue terapie, è lui che decide della sua vita”.

In questo filmato, avete visto Alberto che ha eseguito un'azione motoria ed è uno dei tanti esercizi che possono fare i ragazzi; prima si fa descrivere un'azione per rendere chiara nella mente la sequenzialità poi la si fa compiere. Avete visto la mamma come è stata determinata nel chiedergli “alzati e va a prendere la palla”: bisogna in alcuni casi usare un po' di polso affinché i nostri ragazzi rispondano positivamente; ciò non vuol dire usare la forza, ma solo decisione e determinazione.

Dopo avervi parlato un po' della mia esperienza di facilitatore, dopo avervi mostrato questi video che spero siano stati per voi interessanti vorrei dirvi che cosa può fare la scuola. C'è un progetto che si chiama “introduzione alla Comunicazione Facilitata nelle scuole” che è stato promosso dall'A.N.G.S.A. di Ancona a diverse scuole del territorio. Esistono due capitoli, il 1149 ed il 1150, che prevedono delle spese per l'acquisto di sussidi e attrezzature e per le sperimentazioni didattiche e metodologiche nelle classi con alunni in situazione di handicap. Il Provveditorato di Ancona ha assegnato ad un Istituto la somma di £ 3.400.000 ai fini dell'atti-

vazione di questo progetto, somma che è servita e servirà a coprire i costi per l'attrezzatura, quindi sia la macchina da scrivere che la consulenza di un tecnico di C.F.

Bisogna prima di tutto individuare i soggetti che possono essere da un minimo di 6 ad un massimo di 10, queste scuole devono poi essere coordinate da un'unica scuola referente di questo progetto, progetto che poi presenterà al Provveditorato della zona.

I soggetti che vengono inseriti in questo progetto sono soggetti autistici o eventualmente, questo è da valutare caso per caso, soggetti psicofisici non verbalizzanti. Questo progetto come fa ad essere inserito nelle scuole, come fanno gli insegnanti ad utilizzare la Comunicazione Facilitata?

Per gli insegnanti è stato previsto un corso di formazione organizzato in due parti: una parte teorica tenuta da Francesca Benassi di Roma e da una parte pratica con il proprio ragazzo, seguita dal facilitatore supervisore della zona.

Il progetto prevede anche una verifica a fine progetto e la somma che si può chiedere al Provveditorato varia dai 4 ai 6 milioni, secondo il numero dei soggetti. E' importante sottolineare come è notevolmente migliorato l' insegnamento scolastico dei ragazzi che utilizzano questo metodo nella scuola.

Prima di concludere vorrei fare una raccomandazione: non provate mai da soli; è necessario aver frequentato un corso formativo di Comunicazione Facilitata, per evitare di commettere errori dettati dalla non conoscenza.

Maria Luisa Gava

IL metodo Bliss e la comunicazione alternativa

Giuliana Ceccarelli

Vi sono persone con disturbi neurologici tali per cui l'uso della comunicazione verbale è di fatto inibita. La nostra società e la nostra cultura associano inevitabilmente questa incapacità con l'incapacità stessa di pensare di questi soggetti. Il più delle volte (ed è stato ribadito in numerose occasioni durante questi nostri incontri) l'incapacità è nostra allorchè non sappiamo trovare il canale giusto per entrare nel loro mondo.

Il metodo della Comunicazione Alternativa si annovera a pieno titolo tra le strategie comunicative per le disabilità verbali più all'avanguardia: nel pieghevole che contiene il programma delle attività di formazione c'è scritto "Comunicare è una necessità dell'uomo: esprimere i propri pensieri e sentimenti è un bisogno che permane anche quando la parola è inibita".

E' con grande piacere che vi presento la dott.ssa Gava che lavora nell'ambito delle disabilità dal 1972 (e quindi ha maturato una molteplice e diversificata esperienza nel vasto mondo dell'handicap) , nel '78 ha iniziato a porre le basi in Italia per un lavoro sulla Comunicazione Alternativa ed ora, oltre ad essere responsabile del Centro a Milano, partecipa ad attività di ricerca e di formazione.

Maria Luisa Gava

Buongiorno a tutti, grazie di essere stata invitata, grazie a Giuliana.

Il mio lavoro, come diceva la Dott. Ceccarelli, è ormai datato, da parecchio tempo però la parola "Comunicazione Alternativa" è ancora abbastanza nuova.

Cominciamo con due acronimi.

A.I.C.A. è il nome dell' Associazione per cui lavoro e significa *Associazione Incremento Comunicazione Alternativa*.

A.A.C. è una sigla internazionale che significa *Augmentative Alternative Communication*, in italiano si dice *Comunicazione Aumentativa Alternativa* ma è parecchio cacofonico, usiamo *AAC* perché ci sembra più piacevole all'orecchio. La sigla è internazionale, vuol dire che il problema di cui si occupa la comunicazione, la mancanza di comunicazione, è a tutto tondo, in tutto il mondo, tanto per fare rima.

Vediamo che cosa vuol dire "mancanza di comunicazione" e vediamo che cosa vuol dire "comunicazione alternativa".

Io credo che sia abbastanza importante che vi faccia un quadro generale di contestualizzazione di questo termine, della popolazione a cui si riferisce, delle problematiche di questa popolazione, delle possibilità che oggi questa popolazione ha per riprendere o per iniziare un percorso comunicativo. Vediamo allora questa sigla *AAC = Augmentative Alternative Communication*.

Quali sono gli ambiti della popolazione a cui si riferisce questa sigla ?

L' *AAC* è una sigla che rappresenta un nuovo orientamento clinico riabilitativo-educativo nell' ambito delle disabilità verbali; la sigla è stata coniata negli Stati Uniti nel 1983 con la costituzione della *ISAAC, International Society Augmentative Alternative Communication* che riconosce ad ogni individuo il diritto di comunicare anche in situazioni di grave impedimento verbale, vale a dire un'assenza totale di parola e spesso anche in assenza di linguaggio interno strutturato, vale a dire delle abilità di letto-scrittura, per esempio.

In assenza della parola è possibile oggi, anche grazie agli ausili tecnologici, creare un bay-pass tra il pensiero e il mondo esterno e consentire così una possibilità comunicativa: non si utilizza il canale naturale, sonoro ma si utilizza una strategia di altro tipo... poi vedremo.

Gli scopi dell' /SAAC sono:

- informare e diffondere le attuali conoscenze, strumenti, metodologie, strategie specifiche di questo settore;
- promuovere studi e ricerche nel campo della disabilità verbale;
- creare una cultura della comunicazione umana con una accezione più ampia, che comprenda anche modalità alternative alla parola vale a dire tutto ciò che consenta, faciliti o potenzi le intenzionalità espressive di un individuo, ivi compresi i residui vocali, lo sguardo, la mimica, il gesto, la postura, i codici alternativi, gli strumenti tecnologici e qualunque ausilio possa essere utile a questo scopo.

La comunicazione non è certo un processo semplice, è costituito da molti fattori, quindi consentire un ripristino comunicativo significa mettere a punto un sistema comunicativo, non dare solo un codice.

L' /SAAC coopera a livello internazionale e attualmente quasi in ogni paese sono nate organizzazioni preposte a questi scopi; in Italia opera dal 1985 l' *A.I.C.A.*, *Associazione Incremento Comunicazione Alternativa*, la cui sede è a Milano.

Vediamo un attimo le caratteristiche della popolazione.

Pur non essendo ancora stata effettuata nel nostro paese un'indagine epidemiologica la richiesta è sempre più crescente e questi ultimi anni di interventi di *A.A.C.* fa presumere che, come negli altri paesi, l'utenza sia assai numerosa; gli interventi spaziano nei diversi settori dell' educazione, della riabilitazione, dell' assistenza e degli ambiti socio-familiari.

La disabilità verbale deriva generalmente da una patologia neurologica che può insorgere per cause molto diverse con conseguenze differenti da individuo ad individuo, la popolazione disabile verbale è quindi molto eterogenea per età, livello cognitivo e livello funzionale motorio, di conseguenza anche l' iter riabilitativo dovrà essere personalizzato: può trattarsi di un bambino cerebroleso, di un ragazzo con esiti post-traumatici da incidente, di un adulto che ha avuto un ictus, ecc. .

Ogni situazione può presentare differenti livelli di gravità non solo sul piano espressivo ma anche su quello cognitivo, emotivo, affettivo, motorio.

Diamo delle distinzioni fondamentali: questo per darvi un quadro generale, poi faremo un lavoro molto più interattivo visto che parleremo di comunicazione.

Quali sono gli elementi fondamentali da considerarsi circa le problematiche della disabilità verbale?

Vanno effettuate due prime distinzioni:

- se c'è presenza di abilità di letto-scrittura
- se c'è assenza di abilità di letto-scrittura.

Nel primo caso la soluzione può essere un by-pass strumentale (computer e ausili tecnologici): abbiamo una limitazione comunicativa solo sul piano verbale ma non sul piano grafico; nel secondo caso invece può essere necessario introdurre modalità alternative di comunicazione visto che non è possibile accedere agli aspetti grafici del linguaggio alfabetico, quindi altri codici ed eventuali ausili tecnologici.

Altra distinzione molto importante è il danno: se è congenito o acquisito.

Nel primo caso va considerato l' iter evolutivo del soggetto e se e quando iniziare un intervento di *A.A.C.*; nel secondo caso vanno anche valutate, sia rispetto al soggetto che alla famiglia, le difficoltà di accettazione di un sistema di comunicazione diverso da quello precedentemente in uso.

Ben diverso è aprire il proprio spazio relazionale ad una comunicazione seppure alternativa, diverso è ridurre il proprio spazio, avere la consapevolezza che quello che si sta utilizzando non è più un linguaggio naturale con le sue potenzialità ma un linguaggio più ridotto, anche se abbastanza efficace.

Inoltre, in tutto questo ambito, va considerato il livello cognitivo (e quindi di una persona, va fatta la valutazione delle capacità intellettive, della comprensione e della produzione del linguaggio... poi vedremo cosa vuol dire, in questo caso, produzione) e il livello della competenza comunicativa, il livello emotivo, quali modalità relazionali utilizza il disabile, o non usa modalità relazionali o ha difficoltà a capire le regole interattive e il desiderio di comunicare, il livello funzionale-motorio, una valutazione della autonomia

funzionale per l' indicazione o per l' utilizzo di ausili informatici; vanno inoltre considerati acuità visiva e uditiva. I prerequisiti di base sono un discreto livello di simbolizzazione e la presenza di un *sì* e un *no* codificato; anche sul *sì* e il *no* codificato poi andremo a verificare che cosa vuol dire, perché sappiamo tutti che spesso possono dire *sì* e *no* ma è un *sì* e un *no*, soprattutto un *sì* condiscendente a seconda della faccia, della mimica, dell' espressione della prosodia il *sì* segue il tipo di richiesta che noi facciamo all' utente, ed è un *sì* che non rispetta le vere intenzioni dell' utente, quindi è un *sì* e un *no* codificato ma facilmente variabile, pertanto il *no* può essere per una cosa e per la stessa cosa la risposta può essere *sì*.

Gli ambiti di intervento dell' *A.A.C.*: dove e quando? Dove *sì* può applicare?

- Nell'ambito scolastico, dall' asilo nido e via via per tutto l'iter fino all' Università, perché in qualunque momento, in qualunque situazione possiamo trovare una persona che può non comunicare col linguaggio verbale;
- in ospedale, rianimazione-riabilitazione, proviamo ad immaginare una persona che anche se temporaneamente non può comunicare perché tracheotomizzata, perché nutrita col sondino, perché non può usare il verbale e non può dire: "ho paura", se avesse del personale che sa utilizzare la comunicazione anche ad un livello di non verbalità... poi vedremo come.
- Negli altri Enti: le Aziende Socio-sanitarie locali, le Associazioni, le Fondazioni, le Cooperative, ecc. e altri ambiti di qualunque tipo, familiare o ambiti sociali.

Il minimo comune denominatore di tutta la popolazione nei diversi ambiti è l' assenza di linguaggio verbale. Lo slogan della nostra associazione è "io non parlo, ma comunico", perché il diritto a comunicare esiste, la comunicazione non è un optional, è una necessità, è un diritto, allora vediamo qual è il bisogno e la risposta: il bisogno della popolazione disabile verbale e la risposta sono operatori formati, la metodologia, gli strumenti di *A.A.C.*

Dobbiamo tenere in considerazione che il bisogno comunicativo ha valenze diverse relativamente all' età, alla patologia, alla situazione globale del soggetto, al contesto, ecc.

Io mi fermerei qui come prima parte introduttiva per farvi alcune domande.

Vi ho un po' illustrato brevemente una certa quantità di popolazione disabile verbale e parlato genericamente di problemi di comunicazione e abbiamo detto che il bisogno è del disabile che non può comunicare.

Proviamo a vedere come si trova l' abile di fronte ad un disabile.

Se io adesso fossi temporaneamente impedita a parlare e potessi solo dire *sì* o *no* e non ho la possibilità di usare le mani, posso usare una certa mimica e basta e ho un bisogno comunicativo, voi che siete abili verbali come me lo tirate fuori, come potete fare un by-pass tra il mio pensiero ed il mondo esterno e senza codice. E' possibile? Proviamo?

Io ho un bisogno comunicativo, io faccio il *sì* e il *no* (*seguono delle espressioni mimiche*)... questo è un seminario sulla comunicazione e la comunicazione, che io sappia e per quel che ho letto, avviene tra due poli, non vorrei che venisse solo da questa parte e vorrei affrontare il problema in termini pratici e non solo teorici perché dopo mezz'ora dormiremo tutti, allora preferisco andare sul concreto e far capire che cos' è una comunicazione alternativa, da dove passa; non passa attraverso e solo un codice alternativo che può essere appreso con facilità ma non è detto che serva per comunicare, questo è il problema, perché chi non ha mai comunicato, per esempio, non sa cosa vuol dire trasmettere con un codice, ha un'esperienza completamente diversa dalla nostra, noi non ci rendiamo conto, noi abili, della differenza del setting comunicativo che c'è fra noi o fra noi e un disabile.

Proviamo a vedere adesso, io adesso ho un bisogno comunicativo, sono quella che sono, normalmente intelligente, ho bisogno di dire una cosa e qualcuno gentilmente se me la tira fuori visto che comunicare è un diritto, è una necessità e voi siete dei cittadini italiani come me e dovete aiutarmi.

Interlocutore - Un bisogno comunicativo, quindi in qualche modo questa persona disabile....

Gava - Sono io, sono io, mi chiamo Luisa Gava, la disabile è Luisa Gava che ha un bisogno comunicativo.

I. - Luisa che è disabile, in qualche modo mi dovrà far capire o comunque, mi trovo di fronte a lei... la situazione è questa?

Gava - lo ho già detto, ho già espresso....

I. - Praticamente io sono con lei, no, per capire perché è un'esperienza nuova....

Gava - ...E la ringrazio anzi, di partecipare perché non tutti hanno il coraggio di mettersi in discussione, poi vedremo che ogni volta, bisogna avere il coraggio di....

I. - lo sono in una stanza, per esempio, con Luisa che è disabile....

Gava - No, no, siamo qui, proprio qui, in questo setting, in questo contesto, io ho detto che temporaneamente sono impedita sul linguaggio verbale però posso dire *sì* o *no*, so benissimo cosa voglio dire, non posso usare in questo momento la letto-scrittura quindi non chiedetemi cose attraverso l'alfabeto, perché vi devo dare dei limiti ovviamente, altrimenti sarebbe molto facile.

I. - lo penso, posso parlare così oppure devo proprio incominciare....

Gava - Quello che vuole, lei è un'abile di fronte a un disabile, cosa farebbe per aiutarmi... io ho questo bisogno di comunicazione.

I. - Intanto mi proporrei con domande che possono permetterle di dire *sì* o *no*, indubbiamente, perché se altro non si può fare presumo....

Gava - Mi sembra logico.

I. - ...Poi la difficoltà, magari sta nel trovare le domande giuste. Beh, la prima cosa, visto che c'è questa esigenza, è chiedere per esempio "Hai piacere di proporre una tua richiesta esplicita?". (*La dott.ssa Gava fa sì con la testa*).

Gava - Voi potete aiutarla, perché è facile criticare da lontano, proviamo a vedere come ci troviamo noi se non abbiamo strumenti, pensate se io sono o un disabile o un bambino cerebroleso o un *lochedin*, qualcuno di voi ha letto recentemente *Lo scafandro e la farfalla*? Qualcuno forse sì, è un libro scritto, fra virgolette, da un giornalista che si è trovato improvvisamente, dopo un ictus, nella Lochedin-Sindrom vale a dire in una situazione di assoluta - e quando dico assoluta vuol dire totale - immobilità: un cervello vivo (infatti la metafora è proprio lo scafandro e la farfalla) e la mente, il sentimento che sono la farfalla in uno scafandro immobile, non può muovere niente, io purtroppo ho già visto di questi casi, non si può muovere niente, l'unica cosa che possono muovere è il battito degli occhi, gli occhi possono fare un minimo di excursus in senso verticale e neanche in senso orizzontale; lui ha battuto o ha dettato questo libro col battito degli occhi. Gli veniva fatto vedere per gruppi delle lettere di alfabeto e lui dava la conferma con il *sì* chiudendo gli occhi e con il *no* guardando in alto, per cui è un sistema abbastanza farraginoso, oggi ci sono sistemi un pochino più veloci anche se molto lenti rispetto alla nostra naturalità.

Voglio dire che questa è una situazione da salotto, le situazioni sono molto più drammatiche ma proprio perché è da salotto vediamo di trovare, di vedere quali sono i problemi reali quando si è con un disabile verbale e che cosa noi mettiamo in moto, che strategie delle nostre capacità comunicative e linguistiche noi mettiamo in moto per poter creare una situazione di relazione che sia abbastanza idonea da far emergere i bisogni comunicativi, rendere espliciti i bisogni comunicativi di una persona di qualunque tipo essi siano dal punto di vista del bisogno biologico al bisogno razionale piuttosto che emotivo, ecc... perché noi comunichiamo su tanti settori e spesso non è certo il bisogno biologico che emerge perché per i bisogni principali di solito si capiscono bene: gabinetto, mangiare, bere, dormire... ma il resto?

Il resto è la persona che è dentro ed è imprigionata, come facciamo a far uscire la persona e se operiamo nella scuola come facciamo a far uscire l'intelligenza di quel bambino anche se è una intelligenza che non potrà raggiungere livelli di astrazione ma può costruire attraverso delle immagini mentali tutto il proprio percorso, della propria vita, delle proprie conoscenze, quindi ricostruire le proprie conoscenze attraverso una certa metodologia.

Intervento - Beh, per esempio un'altra cosa che mi viene in mente, potrei chiedere: visto che ti trovi in questa

circostanza, in questa assemblea presumo che sei interessata, visto il tuo stato, alla tematica quindi sei interessata a prendere eventuali contatti con chi propone questo tipo di proposta per migliorare la tua conoscenza?

Gava - Guardate la strategia che usa la vostra collega; cerca di capire se questo contesto è inerente al mio bisogno comunicativo, se il mio bisogno comunicativo fosse, facciamo l'ipotesi, di andare a mangiare il gelato, non ci troveremmo mai.

Io la ringrazio perché ci vuole molto coraggio a buttarsi fuori ma io credo che sia invece importante che tutti possiamo partecipare a questa cosa, perché dopo io lo farò a qualcuno di voi, vediamo se io sono in grado di tirarvelo fuori dalla testa, ed è importante perché se io sono qui che aspetto e nessuno sa cogliere il mio bisogno né sa trovare la strada per farmela uscire io resto prigioniera e voi rimanete frustrati.

I. - Beh, la cosa principale penso sia, a me per lo meno è venuta in mente proprio questo, capire qual è l'esigenza di quel momento, di quella persona e la difficoltà - e me ne sto rendendo conto adesso - sta proprio nel proporre una domanda che presuppone solo la risposta *sì* o *no*.

Gava - No, no, non è quella la difficoltà, qualcuno mi vuole fare qualche altra domanda?

I. - Senti vuoi dirmi qualcosa? La persona che è di fronte ti risponde *sì* o *no*... Cosa mi vuoi dire? Cosa vorresti?

Gava - Se io devo rispondere *sì* o *no* non puoi fare una domanda aperta, mi devi fare una domanda chiusa. *(Alcune persone del pubblico ipotizzano alcune domande).*

Gava - Ma io sento, sono intelligente, decodifico attraverso l'udito, inoltre mai fare una doppia domanda. Attenzione, il contesto che io ho detto è che io sono io, che ho un bisogno comunicativo ma non è detto che sia all'interno di questo contesto, sono io Luisa Gava come persona. No, io vi riporto proprio al discorso della persona che ha bisogno di comunicare.

Interlocutore - Hai una gioia da esprimere?

Gava - Mi ha chiesto se ho una gioia da esprimere?... Allora ci fermiamo qui.

Interlocutore - Un desiderio che hai, la gioia può essere, un desiderio che hai?

Gava - Vi lascio lì, perché è importante invece, è importante ma ci arriveremo vedrete, dopo io lo tiro fuori da voi il desiderio e vedrete come può essere facile se si ha uno schema e un modello, se questo schema e questo modello si rifà a una certa organizzazione e attraverso l'organizzazione io posso arrivare al punto interrogativo che è la sostanza del messaggio della persona. Allora dare un metodo di comunicazione innanzitutto è ripristinare la comunicazione, la relazione.

Io non posso aspettare che un bambino impari un codice perché dopo impari a comunicare, prima di tutto bisogna imparare a comunicare, che anche lui comunichi, se lui dipende da me non sarà mai un soggetto attivo, sarà soggetto passivo, se non gli faccio capire che le regole interattive le può usare anche senza parlare non saprà cosa vuol dire, imparerà una corrispondenza biunivoca tra un significato e un'icona e un simbolo e una figura ma non sa che cosa vuol dire l'atto comunicativo, non ha una competenza comunicativa; siccome presumo che siete quasi tutti insegnanti, quasi, ma molte, la maggior parte di bambini che voi avete, se avete dei bambini con problemi di disabilità verbale, bisogna vedere che tipo di competenza comunicativa ha, se è sempre dipeso dall'adulto per poter dare delle risposte, se ha trovato una sua modalità comunicativa, se ha il coraggio di porsi in termini interrogativi.

Voi non avete idea di quanto siano coartati i bambini che hanno dei problemi perché il genitore, l'insegnante, l'habitat riabilitativo punta su quello che manca, punta sulla prestazione.

Vi faccio l'esempio di una bambina che parlava, ma così coartata dalle aspettative materne che non riusciva neanche più ormai a organizzare le cose conosciute, una realtà assolutamente naturale, aveva sei anni, me l'aveva mandata per trovare delle strategie di maggiore sicurezza di sé, ma non era il nostro ambito e la mamma era molto arrabbiata perché diceva: "Questa bambina guarda le cassette come gli altri bambini ma poi non mi sa fare il racconto", aveva difficoltà organizzative delle immagini, del pensiero, di quello che lei

vedeva. Allora le ho chiesto: “*Ma tu cos’ hai di bello a casa?* “. Si chiamava Anna la bambina, Annina, e lei ci ha pensato un bel po’ e poi mi ha detto: “*Vasino* “. “*Ah – dico – bello, di che colore è il tuo vasino?* “. “*Osa* “. “*Bene – dico – e il vasino dove sta?* “. E lei è stata per rispondermi, poi ha guardato la mamma, probabilmente ha pensato che la stanza che lei mi voleva dire, era una stanza proibita e allora non ha detto bagno o gabinetto, ma ha detto: “*Soggiorno* “. Allora io ho detto: “*Forse in soggiorno puzza il vasino, magari è da un’ altra parte* “. E allora si è potuta permettere di dire bagno... e la bambina parlava.

Immaginiamo quanti bambini imparano tutta una serie di cose (non posso fare le tappe del perché, del per come) e immagazzinano tutta una serie di conoscenze senza averne una competenza come può avere un altro bambino; quindi il problema è molto più vasto, molto più profondo e non così facilmente risolvibile attraverso un codice alternativo.

Io oggi vi parlerò del codice alternativo e adesso vi farò vedere nel filmato delle persone che usano un codice alternativo ma vi assicuro che la strada per arrivare al codice alternativo molto spesso, non sempre, prevede un iter, un iter di preparazione alla comunicazione: può sembrare strano ma è importante. Allora io direi di vedere un filmato, così entrate subito nella concretezza delle cose, dopo il filmato vi spiegherò tutto quello che volete. Ok? Allora grazie.

(Ha inizio la proiezione del filmato con il seguente commento).

- La libertà dentro di me è amore, la musica dentro di me è felicità, dentro di me c’è il blu del mare, dentro di me, c’è il segreto della tristezza, dentro di me c’è il vento dell’ amore, io bevo la dolcezza che c’ è in ogni cuore, io abbraccio la luce del sole.

Bambina - Ma cosa sono quei segni?

Adulto - Sono dei simboli.

Bambina - Come si chiamano?

Adulto - Simboli Bliss.

Bambina - A cosa servono?

Adulto - Per poter comunicare, vengono usati al posto delle parole dalle persone che non possono parlare.

Bambina - Ma come si usano ?

Adulto - Ogni persona ha una propria tabella su cui sono stati collocati i simboli che ha scelto in base alle proprie necessità così può indicare quello che vuole dire. E’ un linguaggio portatile.

Bambina - Ma io come faccio per capirli ?

Adulto - Basta leggere la parola scritta sopra.

Bambina - E che cosa si può dire con i simboli Bliss ?

Adulto - Quasi tutto quello che si vuole, perché i simboli, che sono circa 2000, rappresentano tutte le categorie di significati, in questo momento i ragazzi che vedi, stanno discutendo come organizzare il loro lavoro, hanno deciso di costruire una fattoria degli animali ed usano i simboli per esprimere le loro idee, il loro punto di vista, si parlano in questo modo.

Bambina - Ma li possono solo indicare?

Adulto - No, ora con il computer anche scrivere e dire.

Bambina - Ma come fanno i ragazzi ad usare il computer ?

Adulto - Con diversi accessi, utilizzando la parte del corpo che meglio controllano, per esempio Francesca usa una penna ottica che le permette di accedere direttamente ai simboli visualizzati sullo schermo, Antonella utilizza un joy-stick, Martina invece una copritastiera.

Bambina - Che bello! Posso leggere quello che hanno scritto!

Adulto - Certo !

Bambina - Pecora è animale, dà vestiti caldi, piace a me; capra è animale con corna, mucca è animale necessario: dà latte; famiglia polli: pollo padre canta solo, pollo madre fa uovo, uovo piace

molto a me, polli figli piacciono molto a me perché sono belli e piccoli. Baciare uccelli, colori belli sopra albero, uccelli parlano musica; coniglio: animale corto, bello; maiale grande: mangiano tutto, contrario di profumo... è vero, puzzano.

(Racconto dell'esperienza vissuta da Vittorio, un signore anziano colpito da paralisi).

- La paralisi è qua, basta, finito perché la parola no, va beh, piange, però proviamo, se no pazienza... allora proviamo leggere, leggere qua.

(Commento parlato).

Adattarsi ad un altro linguaggio per recuperare una funzione perduta può non essere facile in età adulta. Il signor Vittorio parla di questa sua esperienza, delle sue difficoltà e dell'utilità di ritrovare i significati bloccati nella mente riconoscendoli nei simboli e di come tale riconoscimento gli faciliti l'evocazione verbale.

(Riprende il racconto del signor Vittorio che spiega come utilizza la tabella dei simboli Bliss). Difficoltà perché, qua la lingua, la lingua fatica, "occhiali", però è qua una, ecco, prendere occhiali, la figura è qua, una, due, tre), eeecco, dopo piano piano la "mela" leggere qua, ecco qua, dopo il cervello è qua, una, leggere la figura, ecco una, due, dopo leggere qua "Lunedì", "Martedì", "Mercoledì", "Giovedì", "Venerdì", "Sabato", "Domenica". Allora piano piano, piano piano parla, "Mi piace la banana" (*legge*).

(Continua il commento di spiegazione).

All'inizio di questo lavoro, dopo due anni dall'ictus che lo aveva colpito, il signor Vittorio era in grado di articolare solo tre o quattro vocaboli, ma anche quando l'inibizione verbale permane è possibile scrivere e far leggere agli altri ciò che si vuole dire, qui ad esempio il signor Vittorio sta preparando la lista della spesa.

(Dialogo tra una educatrice e una ragazza che fa uso del metodo Bliss).

Hai studiato bene, hai studiato tanto e bene, allora è andato bene l'esame, promossa, sicuro, come ti devo chiamare adesso?

(Lettura simultanea). Giallo, cinque, zero... insegnante, signora maestra ti devo chiamare? *(continuo del dialogo in Bliss)* Giallo, uno, tu, verde, due, sei... *tu pensi*, verde, nove, ah è rosa, otto, che *tu pensi che*, arancione, tre, sei, arancione trentasei... *tu pensi che i simboli Bliss*, verde, cinque, sei, verde cinquantasei... *che i simboli Bliss fanno*, arancione, sette, tre, settantatre... *fanno paura, che fanno paura*.

Ma a chi alle persone in generale?

Noi siamo, verde, due, cinque... *noi siamo*, verde venticinque... *voi siete visti*, rosa, uno, due, rosa dodici... *come*, marrone, otto, due, marrone ottantadue... *come qualcosa*, cioè, marrone, otto, uno... *come qualcosa di diverso*, verde, uno, zero, verde dieci, *noi siamo delle persone*, rosa, uno, due... *come*, giallo, sette... *come loro, che anche tu sei una persona come tutti gli altri, vuoi essere riconosciuta per quello che sei, hai ragione!*

(Altro esempio).

Questa è Elisabetta a casa, durante la prima fase di sperimentazione con il computer.

Va sottolineato che il computer non solo favorisce una maggiore autonomia ma anche una auto-verifica delle proprie modalità e contenuti espressivi mediante la registrazione grafica e sonora dei messaggi e questo è molto importante soprattutto per chi non si è mai potuto ascoltare.

(Registrazione sonora del computer)

Io sono una ragazza che va a scuola, io sono felice perché sono importante e divertente.

Bambina - Ma allora tutti possiamo parlare con loro e capirli.

Educatrice - Prima leggi questo tema di Elisabetta.

(Registrazione sonora del computer).

Ciao, io sono Elisabetta, sono nata il primo Marzo 1966 alla Mangiagalli di Milano e sono handicappata. Ho

iniziato ad usare il Bliss a 18 anni e nonostante siano cinque anni che lo uso a volte trovo difficoltà a comunicare con alcune persone che partono prevenute nei miei riguardi. Prima, che non avevo il Bliss, consideravo il fatto di non poter comunicare una barriera che mi divideva dalle altre persone. Ora che posso farlo sono le persone che si rifiutano di farlo. Per far sì che la emarginazione degli handicappati finisca non bisogna solo trovare un modo per farli comunicare ma che il mondo voglia comunicare con loro.

(Conversazione, mediante il computer tra Alessandro e una educatrice).

Educatrice - L'unico movimento che gli piace fare è questo, fa vedere, tira giù quel dito Alessandro, ok, su tira su bene... stiamo cercando degli altri messaggi da selezionare.

Educatrice (legge a voce alta dei messaggi che Alessandro scrive al computer) – Sono arrabbiato, Sono contento, Ho caldo, Voglio parlare con qualcuno... voglio parlare con qualcuno ti va bene.... Allora lo segniamo e diciamo sì. Ti dico gli argomenti. *(Alessandro risponde tramite il PC).*

- Musica: voglio ascoltare musica. Devo vedere bene il ditone... ok, la musica sì.

- Voglio parlare di calcio: non ti interessa più di tanto....

- Della Formula Uno: Della Formula Uno, sì.

- Di ragazze: ok, anche delle ragazze.

- Di cinema, di moda, di vestiti...no... ti sto facendo le domande sbagliate Alessandro?

- Sì, ti sto facendo delle domande sbagliate.

- Vuoi che intanto registriamo quelle giuste?

- Ok!

(Ascoltano insieme le risposte registrate dal PC).

Voglio parlare di Formula Uno. Voglio parlare di ragazze. Io ho bisogno di aiuto. Non posso venire domani. Sono stanco. Ho caldo, apri la finestra, per favore.

- Dai fai partire il messaggio Ale.

- Voglio un nuovo messaggio.

- Ok, via.

- Voglio parlare con qualcuno.

Educatrice - Adesso Silvia fai una domanda e Ale, utilizzando il tabellone, risponde.

Silvia - Allora, va tutto bene Ale?

- Sì.

Gava - Sono immagini forti, ma questa è la condizione di tante persone più di quello che voi pensiate. Io credo che sia importante capire che cosa sta succedendo quando una persona non può parlare. L'ultimo caso è quello di un ragazzo che è stato due anni in coma dopo un incidente di macchina: voi non avete idea di quanti ce ne siano.

Le infermiere, per caso si sono accorte dopo due anni, mentre riassetavano il letto, gli han fatto delle battute, lui ha riso ad una battuta, ma allora –si son dette - forse capisce. Allora hanno chiamato quelli della riabilitazione e sembrava che Alessandro capisse; ci hanno chiamati, gli abbiamo fatto anche tutte le prove: lui ha un cervello assolutamente integro in un corpo praticamente immobile, muove solo il dito indice, noi cerchiamo adesso di farlo attivare attraverso un tabellone elettronico affinché possa dire dei messaggi per lui importanti, perché poi possa, eventualmente, utilizzare un computer.

E poi gli altri casi. Avete visto una Elisabetta che è nata così e che ha fatto le magistrali e si è diplomata: lei è intelligente, usa la letto-scrittura per fare i temi, usa un sistema alternativo per comunicare perché la comunicazione è molto più veloce quando si indica un simbolo piuttosto che fare lo spelling di tutta la parola per la compilazione, quindi dobbiamo pensare che in una comunicazione dove una persona è avvantaggiata da un linguaggio naturale in simultanea, pensiero-parole e una persona che usa in differita il linguaggio, i tempi sono completamente diversi e sono estremamente penalizzanti sia per l'abile che per il disabile; più

il tempo si riduce, più facilitiamo la comunicazione.

Poi avete visto un adulto che ha avuto un ictus, che non è più stato più in grado di recuperare la parola e neanche la letto-scrittura ma ha recuperato, in parte, la parola attraverso questi simboli perché l' hanno aiutato ad evocare la parola dopo due anni che l'aveva avuto e non riusciva a dire che tre o quattro parole.

Poi avete visto dei ragazzini che lo usavano e che incominciavano a scrivere e la poesia che avete visto è di una ragazzina che non sa leggere e scrivere ma che sa comporre in termini emotivi i significati in maniera splendida. Nessuno di noi immaginava, per esempio, che Francesca potesse fare delle poesie di quel tipo: era un cervello chiuso, un animo chiuso, un sentimento chiuso, imprigionato.

Ora, Comunicazione Alternativa vuol dire una possibilità di apertura, ma perché sia una possibilità di apertura, appunto, bisogna vedere che cosa fare.

C'è qualcuno che mi vuol fare delle domande rispetto a quello che ha visto, che vuol capire, ecc.?

Domanda - Non riesco a capire se usava lo sguardo o il mento perché ho visto...una tabella con tanti scacchettini... con lo sguardo... era abile.

Gava - Lo sguardo. Vi faccio vedere due tabelle di comunicazione che sono le tabelle di un facsimile di due ragazze. Questa è una tabella: vedete che i colori sono diversi, li avete visti anche nelle altre tabelle, i colori corrispondono a delle categorie.

Inizialmente c'è un colore, un settore tutto bianco che indica simboli di gentilezza, i numeri, i simboli di spazio e tempo, i colori.

Alcuni connettivi:

- i *gialli* sono tutte le persone;
- i *verdi* sono i verbi, possono avere, come in questo caso l' indicatore di passato e di futuro per poter dare un segnale che l' azione è al passato o al futuro;
- gli *arancioni* sono i sostantivi concreti e astratti;
- gli *azzurri* sono gli avverbi e gli aggettivi;
- i *rosa* sono simboli speciali che consentono di migliorare gli aspetti interattivi.

Quando io faccio una domanda, la prosodia della mia voce è già chiara: "Andiamo domani al cinema?". Ma se io non parlo indico prima *domanda (il simbolo e il punto interrogativo)*, e vuol dire che la frase che segue è interrogativa, quindi ci può essere una strategia di tipo interattivo, di orientamento al contesto, oppure delle strategie che mi consentono di raddoppiare i significati.

Io non posso avere tutti i significati in questa tabella ma se ho *simile a... libro*, sarà rivista, giornale; se ho *significato contrario*, grande diventa piccolo; posso avere un raddoppio dei significati, quindi una facilitazione rispetto alla quantità del lessico.

Ci sono tutta una serie di cose che possono essere considerate... oggi non posso essere esaustiva e dirvi tutto ma è per orientarvi su quello che avete visto. Questa è una tabella indicativa d' etica, nel senso manuale, io posso indicare e dire: *io domani vado a scuola, vedo la maestra, ecc. ecc...* ma se io, come dicevo prima, faccio parte di quella popolazione che oltre ad avere una disabilità verbale ha anche una grave disabilità motoria, come faccio?

Questa è un' altra tabella: Elisabetta, non so se avete visto, lei usa una tabella di 600 parsimboli più le lettere dell' alfabeto, perché quando le manca il simbolo lei lo compone; all'esterno lei ha una cornice come questa, vedete, io ho dei colori che corrispondono, ai vari settori, quindi lei guarda all'esterno il colore e la seconda occhiata riguarda il numero, sopra ogni simbolo c'è la traduzione in lingua e in questo caso le categorie hanno una numerazione progressiva tranne i numeri doppi 11, 22, 33, 44 per non dare ambiguità all' indicazione visiva, perché due volte lo stesso numero possono mettere in confusione l' interlocutore; lei li sa a memoria, tutti con il loro codice di ingresso. Va bene, allora io adesso dico una cosa e la collega ve la traduce, la collega ha la traduzione in lingua. Una delle cose a cui stare attenti quando si parla con un disabile verbale è sempre stare di fronte.

(Inizio del colloquio) - Verde, due...*voglio*, verde, due, verde, uno...*voglio andare*, arancio, uno...*a casa*, verde, sette...*voglio andare a casa a dormire*.

Gava - lo credo che questo sia importante: la rottura di una barriera comunicativa così immediata e totale. Spesso noi abbiamo delle difficoltà per paura di non riuscire. Allora, il primo problema è nostro, il secondo problema è ancora nostro, il terzo problema è ancora nostro, allora parliamo dei nostri problemi quando abbiamo di fronte un disabile verbale, perché credo che sia abbastanza significativo e importante. Ecco perché ho cominciato con una provocazione dicendovi: " Tiratemi fuori dalla testa il mio bisogno", perché è da lì che dobbiamo partire.

Adesso andiamo avanti un pochino, diciamo in termini anche tradizionali, però dopo torniamo al discorso del come si fa a comunicare con una persona in modo da darvi una traccia del metodo e se ci resta anche un po' di tempo di vedere che cosa ha un codice alternativo, ma io credo che sia molto più importante capire che cosa succede piuttosto che il codice in sé per sé, il codice lo si dà quando si ha la metodologia per applicarlo, sarebbe molto scorretto se io vi dicessi cos'è un codice e poi non sapete come applicarlo perché pensate che una corrispondenza biunivoca, questo significa questo, sia sufficiente. Questo è stato il primo errore che io ho fatto vent' anni fa dopo mesi che lo applicavo ad un gruppo di bambini, tre bambini celebrosi, loro li riconoscevano benissimo, erano due bambini di sei anni e uno di cinque, ma non li usavamo per comunicare, la prima volta che l' hanno usato per comunicare, spontaneamente, è stato a Natale, io avevo preparato per loro un tabellone con tutte le cose che loro volevano, che avevamo intuito che loro volevano per Natale e ognuno aveva il proprio tabellone con le cose raffigurate, con i regali raffigurati. Loro avevano un *sì* e un *no* molto ben codificato sia gestuale sia mimico, perché è molto importante essere sicuri; spesso il disabile verbale ha problemi motori, la disabilità verbale in questo caso non è una disabilità periferica di tipo sensoriale come il sordo, è sempre una centrale e quindi ci possono essere problemi motori anche gravi, non solo nella deambulazione ma le *grimaces* che fanno alterare la mimica nei suoi significati quindi il *sì* e il *no* devono essere molto precisi.

Un' altra cosa che a loro avevo dato era un segnale d' apertura del canale, quando noi parliamo con una persona ci interfacciamo con quella persona e quindi noi apriamo il canale, non perché mi metto qua e dico *domani* ma guardo e mi metto in sintonia sullo sguardo e sull' attenzione dell' altra persona; allora loro pur guardando e non potendo parlare non possono dire una dichiarativa o una richiestiva: *Voglio parlare con te*, devono avere un segnale di apertura e loro avevano questo segnale di battere. Come son tornati dalle vacanze di Natale tutti e tre si sono messi a battere perché volevano dirmi che cosa avevano ricevuto, che cosa soprattutto non avevano ricevuto, poi son passati altri sei mesi prima che mi comunicassero spontaneamente... allora ho capito che non bisognava dare un lessico, bisognava fare un altro percorso.

Allora andiamo avanti con quello che vi facevo vedere prima (*uso di alcuni lucidi*).

In un intervento di A.A.C. devono essere presi in considerazione diversi fattori, non è sufficiente infatti far apprendere strategie comunicative: codici alternativi e/o ausili tecnologici per consentire un ripristino comunicativo, ma va effettuato con il soggetto un percorso individuale che gli consenta di costruire una consapevole competenza comunicativa, ovviamente relativa alla sua situazione, attraverso un lavoro di orientamento (chi non parla è disorientato perché non ha un modello di riferimento della prassi comunicativa come l' abile verbale. Noi abbiamo un nostro modello e ci viene spontaneo, pensiamo che per l' altro sia incorporato nello stesso modo, non è mica vero, non hanno fatto la nostra stessa esperienza) creando dei riferimenti interattivi, che sono le regole della comunicazione, le funzioni interattive e i riferimenti concreti, rispetto alle coordinate tempero-spaziali del suo quotidiano, agli eventi significativi della sua vita: un orientamento quindi sia per quanto riguarda l' interazione sia per quanto riguarda il suo quotidiano, la realtà della sua vita.

Chi non parla non ha, per esempio, traccia di sé, né nel passato né nel futuro, perché non può raccontarsi e quindi non ha punti di riferimento della sua vita, noi con il linguaggio non solo ci esprimiamo ma attuiamo un controllo della nostra realtà, quindi è un controllo e una verifica della continuità degli elementi di riferimento

anche mediante una traccia grafica permanente che rimane a sua disposizione e a cui può accedere quando crede e che non necessariamente è un codice strutturato (vediamo poi cosa può essere una traccia grafica), quindi un orientamento, un controllo, la costruzione di un modello operativo che gli consenta di riconoscere i contesti, le regole, i contenuti della comunicazione.

L'accettazione anche da parte del disabile, ovviamente, di un modo di comunicare diverso da quello naturale attraverso situazioni interattive altamente motivanti, riconoscimento ed enfaticizzazioni di dati o eventi personali realmente significativi per il soggetto (e questo è il lavoro che devono fare gli interlocutori abili), ampliamento degli spazi relazionali, dalla relazione a due al gruppo, ad altri ambiti.

Tutto questo lavoro comporta ricadute sul piano: cognitivo, emotivo-affettivo, relazionale.

- Cognitivo perché impara a organizzare il pensiero;

- emotivo-affettivo perché impara ad essere attivo nella situazione, ad affermarsi, a strutturarsi, a sentirsi in grado di ...;

- relazionale, quindi la rottura della barriera comunicativa.

Per poter dare una risposta adeguata al bisogno comunicativo del disabile verbale è necessario che gli operatori preposti a questo lavoro abbiano una formazione specifica che spazi da conoscenze teoriche a conoscenze strumentali, a competenze e capacità personali professionali di interazione, saper comunicare con un disabile anche quando quest'ultimo non ha ancora preso strategie alternative.

Un po' il discorso che abbiamo fatto all'inizio: come si fa a comunicare quando uno ha un bisogno e ancora non ha un codice? Poi vedremo.

Vediamo un attimo, facciamo il punto della situazione su quella che è la comunicazione verbale: abbiamo detto che è un processo naturale, il bambino già a tre anni parla con un'organizzazione linguistica di cui non è consapevole. Come fa un bambino di tre anni a fare terza persona passato prossimo: *noi siamo andati*. Chi gli ha insegnato? Non è andato a scuola, no, eppure sa fare le coniugazioni... secondo voi?

R. – Ascolta.

Gava - Solo per quello ?

R. - Imita un modello.

Gava - Sì, ma nell'imitare il modello non impara tutte le regole della sintassi eppure le usa benissimo in senso naturale, non sbaglia la sintassi, non sbaglia i tempi, sbaglia certe cose, lui dice: *abbiamo prenduto i coniglietti*... ma non sbaglia l'organizzazione morfo-sintattica, non è una logica, sarebbe un genio, poi vediamo perché un bambino di tre anni parla senza essere andato a scuola, comunque lui parla con organizzazione linguistica, praticamente perfetta, in uno spazio reciproco verbale-uditivo. Noi abbiamo una modalità comunicativa che è reciproca, di ascolto e di alternanza fra ciò che diciamo e ciò che ascoltiamo, che gli consente di costruirsi un modello di riferimento, lui è abituato, quindi il bambino cresce in un modello di reciprocità verbale-uditiva, perché lo può usare, è fruitore dello stesso sistema del proprio ambiente.

In questo spazio che gli consente di costruirsi un modello di riferimento dove egli può chiedere o dichiarare: *perché, cosa vuol dire, non ho capito, Gigino mi ha fatto questo*... oppure venire corretto quando le sue parole sono sbagliate o improprie, avviene un controllo reciproco che gli permette di "agire la comunicazione" in modo sempre più autonomo.

Immaginiamo l'insegnante che dice: "Allora la tavola pitagorica... ", però lei in testa ce l'ha la tavola pitagorica, ha un modello di riferimento, sa benissimo come sono organizzate. Immaginiamo il disabile di qualunque tipo anche non verbale, anche un disabile cognitivo che ha dei problemi di organizzazione, ma soprattutto un disabile cognitivo che non sa cosa vuol dire, che per lui la tavola è la tavola della cucina con i numeri che chissà sono dentro nella tavola, ma se non può far domande tutto questo non si interfaccia con la testa del ragazzo e lui va avanti in ambiguità: questo mondo è strambo, non si capisce cosa facciano i numeri sul tavolo di cucina!

Invece quando il bambino va a scuola e impara a leggere e a scrivere... leggere e scrivere sono un processo

automatico o no? Il leggere e scrivere attraverso cosa passano? C'è una consapevolezza, deve essere consapevole: mentre il bambino parla a tre anni ma non è consapevole delle sue abilità linguistiche, è naturale - poi vediamo cosa succede - nel momento dell' apprendimento della letto-scrittura lui deve essere consapevole di che cosa vogliono dire i segni per poterli rappresentare, per poterli leggere.

La Comunicazione Alternativa non è naturale, è una strategia che consente un by-pass tra il pensiero ed il mondo esterno, ma va costruita, non è sufficiente dare un codice alternativo iconico, esso rappresenterebbe solo un vocabolario che consente una corrispondenza biunivoca lessicale, il disabile riconosce cioè i significati ma non sa come fare per utilizzarli, gli manca la consapevolezza di questo processo alternativo, egli necessita infatti di un modello di riferimento su cui operare, modello che necessariamente abbia come base di partenza l'organizzazione interna delle sue conoscenze. Io mi riferisco a quei disabili che non hanno un certo livello di strutturazione linguistica, Elisabetta non ha avuto bisogno di questo, ma tanti altri di loro sì, dipende dal grado del livello cognitivo. Va quindi effettuato un recupero dei suoi significati, noi dobbiamo sapere cosa ha in testa. Spesso si legge nelle valutazioni: *buona comprensione del linguaggio verbale..* non vuol dire niente, perché capirà tante cose, riconosce tante cose ma non so quali ha strutturate male e quali strutturate bene e quindi, quando io gli parlo, capisce tutto di quello che io gli dico? Vedete l' incongruenza di non poter accedere al pensiero di una persona.

Per questo è necessario operare in uno spazio di reciprocità che consenta un controllo maggiore della sola esplicitazione verbale.

Come dicevo prima, chi non parla non ha nè passato nè futuro, non può dire: *E' questo... è questo ...* se non ha un riferimento concreto, non può fermare le parole dell' abile e dire: *Torna indietro di tre parole, era quella parola lì ...* perché non può attuare nessun controllo.

Quindi ha bisogno di un controllo maggiore della sola esplicitazione verbale, per lui è necessario uno spazio reciproco verbale e grafico - poi vedremo che cosa vuol dire - su cui il disabile può effettuare un controllo di affermazione o di negazione e contemporaneamente costruirsi la propria modalità operativa. La traccia grafica rimane un riferimento stabile che gli consente di orientarsi per comunicare.

Facciamo un passo indietro, vi ricordate quando siamo rimasti a metà sul mio bisogno comunicativo?

Qualcuno gentilmente vuol prestarsi ad immaginarsi un bisogno comunicativo e io glielo estrapolo? Le spiace venir qua, grazie, qualcuno le darà un microfono, presumo, oppure io parlo con questo... perfetto.

Allora, siccome voi non potete vederla tutti, lei dirà il *sì* e il *no* verbale; dovrebbe fare solo un *sì* e un *no* gestuale, ma in questa sede è necessario avere un riscontro uditivo... è la sola cosa che le consentiamo, ok? Vediamo se io sono in grado di tirar fuori un suo bisogno comunicativo.

L'unica cosa che le chiedo è di prepararsi a dire qualcosa che ha già in mente. Quando è pronta lei me lo dice, mi fa ok e io le incomincio a fare delle domande. Va bene? Pronta?

D. - E' una cosa che mi vuol dire?

R. - Sì.

D. - Le faccio anche l' altra domanda così è più sicura, in questo momento lei è molto disorientata, quindi posso averle fatto una domanda a cui poteva dare la risposta sia *sì* sia *no*.

Tra l'altro lei è un adulto, con un bambino è molto più facile; poi vi farò vedere che tipo di richiesta faccio con un bambino, non certo di questo tipo che sembrerebbe quasi prestazionale, ma qui è per darvi una dimostrazione. E' una domanda che mi vuol fare?

R. - No.

D. - E' più una cosa da dichiarare, è una dichiarativa.

R. - Sì.

D. - Questa cosa che mi vuol dire, è un bisogno?

R. - No.

D. - E' un sentimento?

R. - No.

D. - E' un fatto che è avvenuto?

R. - Sì e no .

D. - E' un fatto?

R. - Sì.

D. - Questo fatto sta avvenendo?

R. - No.

D. - Ma sta per avvenire?

R. - Sì.

D. - Questa cosa che sta per avvenire lei sa già che avviene in un tempo ben preciso?

R. - Sì.

D. - Avviene oggi in giornata?

R. - No.

D. - Domani ?

R. - Sì.

D. - Domani, in un momento particolare della giornata?

R. - Sì.

D. - Mattino?

R. - Sì.

D. - A casa sua?

R. - No.

D. - Lei insegna?

R. - Sì.

D. - A scuola?

R. - Sì.

D. - Qualcosa che avverrà a scuola?

R. - Sì.

Gava.- Vedete che a me non interessa sapere quello che lei mi vuol dire, io cerco di trovare tutti gli elementi che vanno a costituire il suo messaggio perché se io voglio andare ad indovinare, prima di tutto la metto in ansia, vado in ansia anch'io, vado in frustrazione perché vado a 360 gradi mentre io immagino qualunque cosa lei abbia in testa e quindi anche la rappresentazione fenomenica di quello che avverrà: qualunque cosa lei abbia in mente è dentro uno spazio e un tempo che se io individuo sapessi già dove è avvenuto eliminerei già tutta un' altra parte... è come se io avessi perso il foglietto del puzzle, e avessi tanti pezzettini, li devo rigirare, rimettere insieme per capire qual è il significato, ma devo avere un metodo, perché se non ho un metodo e vado a 360 gradi, domani siamo ancora qua e la vostra collega non ha esplicitato il suo bisogno; mi spiace, ma devo spiegare via via, mi sembra abbastanza importante anche perché è più chiaro....

D. - Il fatto che avverrà domani, riguarda solo lei ?

R. - No.

D. - Riguarda altre persone ?

R. - Sì.

D. - Le persone sono adulti?

R. - No.

D. - Bambini, i bambini della sua classe ?

R. - Sì.

D. - E' qualcosa che lei farà con i bambini della sua classe ?

R. - Sì.

D. - Questa cosa che farà implica un'azione fisica ?

R. - Anche.

D. - No... però c'è... implica una certa... queste sono le dicotomie che facciamo noi adulti perché molto probabilmente è una cosa su cui lei parlerà, dirà...

R. - No.

D. - No, non è un dire?

R. - No.

D. - No, bene, allora, è una cosa che avviene in classe?

R. - Sì.

D. - Con tutti i bambini della classe ?

R. - Sì.

D. - E riguarda un contesto specifico ?

R. - Sì.

D. - Questo contesto specifico è di tipo scolastico ?

R. - Sì e no.

D. - Può farmi anche solo così, sì ma con l'incertezza, allora io dico può essere anche qualcos'altro, non solo scolastico, qualcosa di più ampio ?

R. - Sì.

D. - E' qualcosa... che era già in programma?

R. - Sì.

D. - E' una cosa che i bambini sanno già ?

R. - Sì.

D. - Lei mi ha detto che la faranno in classe ?

R. - Sì.

D. - E ci sarà solo lei con i bambini ?

R. - No.

D. - Ci sarà qualcun altro ?

R. - Sì.

D. - E' una persona esterna ?

R. - No.

D. - E' una persona della scuola ?

R. - Sì.

D. - E' una persona di un'altra classe?

R. - No.

D. - E' una persona dell'ambito scolastico ?

R. - Sì.

D. - Ha un ruolo.

R. - Sì.

D. - Ha un ruolo di vertice ?

R. - No.

D. - E' una bidella ?

R. - No... mi viene voglia di dirglielo!

Gava. - Pensate all'ansia della persona che sente di avere uno strumento così potente come il linguaggio e si sente andare in giro. Una volta una persona mi ha detto: "Ma gli sei andata vicino, sei lì, sei lì!", e invece il problema non è questo perché noi siamo abituati a questa economia immediata, dobbiamo rompere questo schema; il problema è che se noi non rompiamo lo schema non sapremo mai comunicare con un disabile

verbale, se invece noi sappiamo rompere lo schema a volte ci riesce e ci si arriva immediatamente, a volte attraverso un percorso più lungo...

D. - Allora è un fatto che avverrà domani mattina con i ragazzi e viene anche una persona della scuola, c'è lei e anche un'altra persona.

R. - Sì.

D. - Una sola ?

R. - Sì.

D. - C'è lei e un'altra persona ?

R. - Sì.

D. - Una sola ?

R. - Sì.

D. - Possono venire anche altre persone?

R. - No.

D. - Mi sta facilitando, lei si preoccupa per me, la disabile si preoccupa per me, importante questo; allora, i bambini faranno qualcosa?

R. - Sì.

D. - Con una parte del loro corpo? Globalmente?

R. - No.

D. - Con una parte ?

R. - Sì.

D. - Dalla vita in su ?

R. - Sì.

D. - Con la faccia ?

R. - No.

D. - Con le mani ?

R. - Sì.

D. - Soprattutto con le mani ?

R. - Sì.

D. - Scriveranno, potranno scrivere o disegnare ?

R. - Sì.

D. - Sarà un lavoro proprio di scrittura, diciamo in generale, di segno grafico ?

R. - Sì.

D. - Soprattutto di segno grafico ?

R. - Sì.

D. - Su un argomento particolare?

R. - Sì.

D. - Questo argomento particolare, riguarda questo momento inteso storicamente?

R. - Sì.

D. - E' legato ad una ricorrenza ?

R. - Sì.

D. - A Pasqua?

R. - No.

D. - Al papà, alla festa del papà ?

R. - Sì.

Gava. - Allora... era qualcosa che i bambini dovevano fare per la festa del papà. Ora io credo che sia importante che voi sentiate i commenti della vostra collega, come lei si è sentita.

R. - Devo commentare la mia posizione?

Gava. - Magari si faccia fare delle richieste.

R. - C'era una tensione emotiva e fisica da parte mia, ero tutta contratta perché sentivo che spesso le sue domande non erano in sintonia con le mie risposte cioè un *sì* e un *no* erano difficili da utilizzare. C'è stato un attimo che un *sì* poteva essere un *no*, un *forse*. Quando mi ha chiesto se c'era qualcun altro in classe... c'era la mia collega che mi parlava del Direttore, ma non c'entrava niente.

Gava. - Io dovevo fare una dicotomia fra la grossa e la piccola categoria in modo da eliminare tutta una serie di cose, non posso andare a caso, per cui lei mi sentiva arrivare, fuochin fuochetto, lì e poi tornare indietro, e questa cosa la faceva impazzire. Voi non avete idea quando i disabili imparano che c'è questa modalità, soprattutto gli adulti, come si rilassano perché sanno che il compito è mio, il compito è dell'interlocutore abile e sanno che prima o poi ci arriva... mentre lei era preoccupata per me, io non ero per niente preoccupata, però crea un'emozione, rompe un modello, e si è completamente disorientati. Questo è il disorientamento: lei non è abituata a questo sistema e non è come il giuoco di indovinare i film, è una cosa un po' più seria... oltretutto ha dietro un modello operativo ben diverso. Dica pure tutte le sue impressioni.

R. - Quando ha indovinato mi sono detta: "Oh sì!". Come dire "Era ora!". Perché c'è stata proprio l'attesa, l'apice, poi la caduta di tono del peso dell'emotività, dell'ansia... poi questo è un contesto giocoso, io non ho problemi per cui ad un certo punto, pensavo: "Basta, mi sono stancata, le dico cosa le devo dire, e basta!". Penso a una persona che deve comunicare qualcosa di più importante di questo, del compito in classe domani e che ha di fronte una persona come lei che andava ben diretta e io mi sentivo molto rassicurata della sua raffica di domande, senza pause perché se incominciavo a pensare diventava anche demotivante.

Gava. - Certo, certo, invece se si instaura un rapporto di questo tipo quando si fa formazione improvvisamente la persona temporaneamente disabile non si accorge più che le manca la parola ed entra in comunicazione così come se fosse una cosa naturale. Ma torniamo all'ansia della vostra collega e a come lei ha reagito quando io ho esplicitato il suo bisogno: si è sentita riconosciuta!

Questa è una cosa fondamentale.

Steven Pinken nel suo libro, "L'istinto del linguaggio" - è un libro godibilissimo e credo che tutti avete sentito la parola Chomsky - rifà un Chomsky in modo estremamente gradevole e ci spiega benissimo perché un bambino di 3 anni parla già, perché ha tutto un presupposto neurologico che gli fa andare tutte le sue paroline al posto giusto senza che lui lo sappia, quindi è qualcosa di automatico perché abbiamo questa cosa dentro; chi ha una lesione cerebrale probabilmente ha qualcosa di non più organizzato a quel livello allora noi dobbiamo passare su altre strategie operative, io non credo oggi di potervi dire tutto ma cerco di illustrarvi il problema attraverso varie sfaccettature in modo che capiate tutto il problema e la complessità del processo comunicazione.

Dice Steven Pinken all'inizio del suo libro che "Il linguaggio è talmente intessuto dell'esperienza umana, così fittamente intessuto della nostra esperienza, che immaginare una vita senza di esso è pressoché impossibile". La mancanza di linguaggio in una persona è devastante. Credo che sia una parola molto grossa ma nella famiglia dell'afasico o del cerebroleso la persona perde per sempre, perfino per i suoi familiari, le sue qualità personali. Questa è una cosa così grossa e per me lo è in modo particolare perché da quando faccio questo lavoro e ho visto finalmente la scintilla negli occhi delle persone nel sentirsi riconosciute, mi dà proprio la misura di che cosa vuol dire essere o non essere.

Era questo vero che volevi? Alla fine uno dice *sì* perché non ce la fa più, non può scontentare l'altro, è troppo piccolo anche dentro per scontentare la mamma, il papà, la maestra, la logopedista, la fisioterapista, la psicomotricista, la neuropsichiatra che lo vede e allora è *sì, sì, sì*... così almeno siamo a posto.

I prerequisiti per un lavoro di comunicazione alternativa sono: un discreto livello di simbolizzazione, che vuol dire la capacità di saper rappresentare o leggere o riconoscere un simbolo e un *sì* e *no* codificato; codificato vuol dire consapevole, in questo caso.

Allora, io posso vedere se c'è già un desiderio di comunicare: voi non avete idea, una volta che loro scoprono la modalità comunicativa che si può instaurare come sono pronti a recepire tutta una serie di cose, come cambia l'atteggiamento di queste persone perché si sentono "significati".

Molto spesso in famiglia anche un cerebroleso grave impara tutta una serie di segnali, chiamiamoli così, con i familiari che consentono una comunicazione immediata e diretta che va benissimo. Quando mi dicono "Ma la mamma non collabora", io dico sempre che il genitore non deve imparare un sistema alternativo se ha già instaurato una modalità immediata ed economica sia sul piano funzionale, sia sul piano emotivo-affettivo-relazionale perché credo che abbia già tutta una serie di problemi; credo che invece spetti e competa al sociale affrontare il problema della comunicazione alternativa prima come problema di cultura comunicativa, secondo come problema educativo o riabilitativo o ecc. ecc. ecc.

Quanti anni sono passati prima che una Virginia Volterra facesse passare in un linguaggio dei segni e comparisse nella nostra televisione una simultanea di due codici perché anche gli altri sentissero o capissero?

E qui perché un ragazzo non può andare con una carrozzina elettrica con la sua tabella dal macellaio a dirgli: "Dammi due Kg. di carne, o le fettine?". Il macellaio credo che scapperebbe urlando le prime volte perché non capisce che cosa vuole quella persona lì, ma vedete che il problema è del sociale come dice Elisabetta, quindi è molto complesso però è molto reale.

Io credo che più di tutti lo capisca la vostra collega che è stata indagata e che voleva dire qualcosa: quando abbiamo bisogno di dir qualcosa resta questa necessità umana di poter dire perché il comunicare vuol dire significarci all'altro, vuol dire esistere.

I. - Noi rileviamo una grandissima discrepanza spesso fra l'età anagrafica e l'età mentale e io pensando all'esperienza di una mia amica che ha un figlio che attua la comunicazione alternativa adesso mi sto rendendo conto, che quando questi bambini comunicano con noi ti mandano in crisi, innanzitutto perché ...

Gava - ... Perché rompono il nostro schema!

I. - ... Perché rompono il nostro schema, è vero, perché si è convinti di comunicare con loro come con un qualsiasi altro bambino e loro invece ti dicono in faccia che non vogliono essere trattati in maniera diversa, in particolare questo bimbo, mi aveva mandato in crisi perché esplicitamente aveva chiesto alla mamma di non mandarlo più a scuola perché lo consideravano un handicappato e aveva un' insegnante tutta per sé, un' insegnante di sostegno e lui non voleva essere sostenuto da nessuno, però questo bambino, età mentale due anni, spesso comunicava delle frasi, delle parole, dei sentimenti che sono al di fuori, secondo me, di un bambino di due anni: qui c'è una incongruenza.

Gava - Posso dirle due cose: la prima è che può essere benissimo che la valutazione sia stata fatta con strumenti che non sono sufficienti per questo tipo di disabilità, e quindi può darsi che l'età mentale di quel bambino - questo è un discorso abbastanza nuovo ed innovativo - e gli strumenti che vengono usati anche per altre situazioni non sono sufficienti, e probabilmente quel bambino può avere un livello decisamente maggiore solo che non siamo in grado oggi di fare una serie di test. Dopo vi farò vedere appunto una cosa: il problema qual è? E' che noi non sappiamo che tipo di organizzazione o di rappresentazione del mondo hanno loro dentro in realtà perché se hanno delle incongruenze e non le hanno potute esplicitare, il *perché* per esempio o il che *cosa vuol dire*, restano con dei dubbi, quindi quando noi facciamo loro delle domande o facciamo un *trogo* o un *pipody* o un *test dei gettoni*, se non capiscono bene il significato delle nostre parole danno delle risposte sbagliate, ma questo non vuol dire che non siano intelligenti, questa potrebbe essere una cosa da mettere in considerazione, la seconda è che non tutto passa, non tutta l'intelligenza passa attraverso il linguaggio.

Voi avete visto la poesia di quella ragazza, Francesca; Francesca non sa né leggere né scrivere, se le si facesse un test oggi - Francesca quest'anno ha 27 anni e ha cominciato che ne aveva 9 - lei non sa contare oltre al cinque e quindi ha un'età mentale sui cinque anni, ma Francesca quando manca un simbolo, siccome i simboli sono combinabili, li compone e per fare la parola *discrezione* - cinque anni età mentale - ha fatto *il*

sentimento di non entrare nel segreto della persona, e allora io dico che forse bisogna fare altre osservazioni, forse bisogna guardare a questo mondo con un occhio diverso, forse vale la pena di rompere certi schemi che noi abbiamo, forse certe nostre programmazioni, forse certi nostri obiettivi non sono idonei per queste persone e va rifatto tutto un certo tipo di discorso.

Io so che ho dovuto rifarlo, perché non sarei potuta andare avanti altrimenti, ma so quanto mi ha insegnato questa cosa e tante volte dico che sono diventata più intelligente da quando uso anche i linguaggi alternativi, ma non perché sia diventata più intelligente, ma perché ho usato altre strategie di pensiero che sono incredibili e mi danno la possibilità di spaziare da un significato ad un altro e di passare dal significato all'azione concreta, è la prima cosa che deve imparare una persona se vuol stare con una persona disabile, età mentale due anni; beh, allora come faccio ad interfacciarmi con la sua testa?

Abbiamo visto prima l'insegnante: tavola Pitagorica, bene, insegnante intelligente, il bambino età mentale due anni, chi è che si adegua: il bambino all'insegnante o l'insegnante al bambino? Come facciamo noi a rompere il nostro schema alfabetico per andare incontro al bambino? Se io vi dico adesso una parola... una logopedista che conosco da anni e che stimo per la buona volontà che ha, anche se ogni tanto è sprovveduta, come spesso può capitare a ciascuno di noi, mi dice: "Sai io devo fare la parola *truffa-imbroglio* in simboli Bliss... ma come gliela faccio?". E io le dico: "Fai la composizione...". "Ma *truffa-imbroglio*... io mi fermo lì, come la faccio?".

Io ribalto la patata: *truffa-imbroglio*, Che cos'è? Se dovessimo spiegare ad un bambino cos'è la parola *truffa-imbroglio*... perché noi usiamo bellissime parole, siamo velocissimi, sappiamo anche cosa vuol dire... cosa vuol dire? Proviamo a decodificare questa parola in una azione...

I. - Prendere una cosa con l'inganno...

I. - Anche inganno è da spiegare.

Gava - Esatto.

I. - Rubare.

Gava - Rubare non è *truffa-imbroglio*, *truffa-imbroglio* implica due azioni, almeno due azioni, una principale e una subordinata, si dice così, allora vediamo...

I. - Far credere ciò che non è...

Gava - Far credere ciò che non è potrebbe essere una bugia, potrebbe essere una forma di imbroglio ma non è ancora quel significato universale che deve star dietro alla parola, cioè quando noi diciamo una parola è perché quella azione è avvenuta in tanti contesti e ha le stesse caratteristiche, giusto? Allora che caratteristiche ha l'azione che sottostà a *truffa e imbroglio*, perché *truffa e imbroglio* sono 'abbastanza' sinonimi... però che cosa ci sta sotto? Vedete quante sono le nostre difficoltà di rompere questo schema e vi assicuro che usare il codice alternativo, soprattutto i simboli Bliss, ci aiuta a pensare con la parte nostra destra, ci fa pensare per icone, per immagini....

(*Fine cassetta*)

I. - Tradimento della fiducia.

Gava - ... Non è ancora un *truffa-imbroglio*, tradimento della fiducia potrebbe essere anche 'mi son trovata l'amante e il marito non lo sa'.

I. - Cadere in una trappola.

Gava - ... Trappola... può essere una bugia.

I. - Far creder qualche cosa.

Gava - E' una forma di imbroglio, però non siamo nella generalizzazione... Io so che son carogna ma è importante che usiate la testa.

I. - Prometto una cosa e poi non la faccio.

Gava - Questo è mancare alla parola data.

I. - Ti dò una cosa nuova invece te ne dò una vecchia.

Gava - Ti ho imbrogliato però... devo andare sul contesto specifico, allora proviamo a vedere se la troviamo. Sì, non è facile, ma proprio perché bisogna uscire da uno schema logico-alfabeto per entrare in un altro schema. Allora l'altro schema che cosa mi dice? Che truffa-imbroglio è un'azione contro qualcuno a mio vantaggio'... per me. Vedete con parole semplici come è più facile? Io faccio qualcosa contro qualcuno per me. Che dopo sia nella promessa, che sia su un oggetto, che sia su un'altra cosa, il significato è lo stesso, se poi è un bambino glielo contestualizzo. Dicevo la truffa è un'azione che una persona fa contro qualcuno a suo favore, la truffa è un'azione, è un dato, è un fatto, è un dato di realtà. Un'altra parola che mette in crisi quando faccio i simboli combinati è 'dirottamento'. Che cos'è il 'dirottamento'?

I. - Cambiare direzione.

Gava - Cambiare direzione, contro la volontà? Vedete, a noi resta il contesto del dirottamento che è spesso quello aereo, ma posso bucare la bicicletta mentre sto andando da mia nipote... è il cambiamento forzato di direzione, punto e basta.

Mi fanno un romanzo perché mettono sempre il contesto negativo... l'aspetto etico... perché noi siamo legati alla parola in un modo come dire... non chiaro, perché ormai il nostro linguaggio è su un altro piano... allora dov'è la difficoltà? Soprattutto degli insegnanti, oserei dire.

E' fare un percorso induttivo del linguaggio, ritornare a quella che è l'azione. Che cosa conosce il bambino? Il bambino ha una memoria episodica, ha una realtà fenomenica, non sempre è in grado di organizzare il pensiero in immagini temporo-spaziali-sequenziali, se non siamo a quel livello lì non possiamo pretendere, come diceva la mamma 'non mi fa il riassunto' perché ha l'immagine compattata, ma non sa far né l'analisi né la ricomposizione, indipendentemente dal discorso della letto-scrittura e questa è una cosa estremamente importante soprattutto se si lavora nell'ambito dell'apprendimento.

Il rischio è di dargli la stringa 'Si fa così', loro imparano per quella frase ma non la imparano per tutte le altre cose, non gli diamo un modello, né gli diamo un metodo.

Allora se uno non ha un linguaggio interno come quello del bambino di tre anni, che ha un linguaggio naturale, potente, sofisticato che gli consente di dire 'abbiamo prenduto i coniglietti', è una cosa molto difficile, noi dobbiamo andare ad un altro livello che gli consenta comunque di mettere in organizzazione queste cose qui, forse dopo gli dò un codice. Vedete come la cosa è un po' più complessa. Vi faccio vedere cosa faccio con i bambini a differenza di quello che ho fatto con voi.

Allora secondo voi, se noi abbiamo davanti un bambino e dobbiamo aiutarlo a comunicare, da dove si può partire? Di solito quando arrivano al nostro centro, se vengono in osservazione, sappiamo già chi sono. Un'altra cosa che volevo chiarire: se dobbiamo fare un lavoro sulla comunicazione dobbiamo ricordarci che la comunicazione è relazione, non è un esercizio comunicativo e questo è estremamente importante.

Vengono molti logopedisti a fare i corsi di formazione perché il problema è questo: sembra che manchi la funzione e allora vorremmo ripristinare la funzione, invece non manca solo la funzione manca tutto il processo, è il processo che va sistemato, mancando un elemento tutti gli altri elementi vengono a mancare perché non manca solo la parola ma mancano anche le regole interattive, manca la capacità di mettersi in contatto con l'altro, non si può orientare l'altro in nessun modo, non ci sono strumenti, è come se si fosse in un barattolo di vetro isolato.

Vediamo allora con un bambino da dove sono partita, per vedere che cosa viene fuori, perché se io devo instaurare una relazione lo devo motivare, se incomincio a chiedergli delle cose lui comincia a capire che ha una situazione prestazionale in cui 'deve far vedere che cosa sa'... è finita!

In genere hanno già fatto 25.000 test, hanno già visto 25.000 persone, sanno già che a scuola... ecco, è interessante il discorso del bambino: spesso mi capitano, e in genere però sono proprio i più intelligenti, casi di bambini che non vogliono sentirsi diversi dagli altri.

E' una penalizzazione notevole la consapevolezza della diversità e il non saper quantificare o identificare questa diversità, perché non è così chiara come noi crediamo. E' un sentimento, ed è un sentimento difficile,

e mi è capitato parecchie volte che alcuni bambini non volevano, per esempio, usare, esattamente come gli adulti, un codice alternativo per non essere uguale agli altri e quindi il rifiuto è sulla base della diversità; questo è un altro lavoro da fare con il disabile perché se non usa niente non potrà mai aprirsi agli altri, ma è l'uso onnipotente della disabilità perché gli altri lo debbono capire comunque sia... non ci capiamo più, andiamo in un disturbo psicologico molto più grave del limite della disabilità, per esempio... sono altri tipi di conseguenze.

Allora, vediamo un attimo... (*ha inizio una proiezione, c'è una diapositiva*) questo è un bimbo che ho visto un po' di tempo fa che era venuto con i genitori, era un bimbo sui 7-8 anni, tetraparetico, vale a dire che non muoveva quasi niente, era abbastanza libero agli arti superiori, riusciva ad indicare con una certa fatica... perché lo dico? Perché se io incomincio a mettere dei segni o dei disegni davanti al bambino lui me li può indicare, comincia ad avere già dei referenti che può usare immediatamente, quello che non ho fatto con la collega, con la quale ho usato la parola, ma se io metto dei segni comincio a mettere una popolazione di significati che compaiono lì, non gli dò le figurine, ma faccio dei segni che rappresentano qualcosa di lui, questa è l'altra cosa estremamente importante, se la parola 'ci significa' il mio modo di parlare è diverso da quello di quella signora, di questa signora, dell'altra signora, io devo dargli dei segni che abbiano una rappresentazione dell'individualità di quel soggetto e quindi in qualche modo ricalcare qualcosa di lui e delle sue esperienze altrimenti lui mi riconosce le figurine ma non hanno significato emotivo, non hanno spessore semantico ma solo lessicale, non il semantico che ha per noi.

Allora proviamo a vedere (*altra diapositiva*), con questo bimbo sono partita da qua, mi ero accorta che a lui mancava un dente allora gli ho rappresentato proprio la sua bocca senza un dente e gli ho chiesto: "Ma hai perso un dente Luca?" e lui mi ha fatto segno di "sì".

Lui non si è neanche accorto che lo stavo valutando, allora gli ho detto: "La formichina ti ha portato qualcosa?". La mamma mi ha detto subito: "Da noi non si usa la formichina, ma il topolino". "Va bene", ho detto, mi sono adeguata.

E' importante questo cambiamento da 'formichina' a 'topolino' perché rappresentano i diversi significati che noi diamo anche a secondo delle regioni, questo bambino veniva da La Spezia e ha tutta una cultura diversa rispetto a certe cose; allora io gli ho chiesto: "Ma il topolino ti ha portato un regalo o i soldi?". E lui mi ha fatto vedere con il dito i soldi, allora abbiamo cancellato 'regalo'.

Vedete che intanto restano tre significati: bocca, denti, soldi... e volendo uno li può usare.

Man mano che andava avanti la conversazione ho chiesto ancora: "Ma i soldi li metti nel salvadanaio?"

La mamma mi ha detto che da loro si dice 'bussola' (io nel frattempo avevo incominciato a fare la forma solita o del maialino o quella tonda) ed ha aggiunto che 'lui ce l'ha a forma di matita grande tanto quanto lui, con una fessura', e lui come l'ha vista ha fatto 'sì' con la testa come per dire 'Sì, proprio quella'. Allora lui mette lì i soldi.

Ho continuato: "Ma tu cosa fai con i soldi?". E lui - qualche emissione sonora ce l'aveva - mi ha detto "amm". "Ah - dico - compri le cose buone da mangiare, ti piace qualcosa?".

E' venuto fuori che gli piaceva il gelato, il gelato è stato fatto con i gusti che lui preferisce: cioccolato, nocciola, pistacchio. Per lui era importante che io scoprissi quali erano i gusti e li ha scelti sulla base dei colori, gli ho dato dei colori e gli ho chiesto di mostrarmi il colore dei gusti di gelato che preferisce.

In questo modo ho visto che riconosceva i colori, che me li poteva indicare, che sapeva organizzarsi rispetto alla richiesta e intanto lui vedeva rappresentate le sue cose.

"Ma c'è anche qualcosa che non ti piace?", gli chiedo.

E la mamma mi ha detto che quello che non gli piace è la medicina che deve prendere tre volte al giorno, e allora questa rappresentazione delle tre dita le ha riconosciute immediatamente, così ho scoperto che almeno fino a tre ci siamo, per quello che può servire.

Dopo di che la conversazione è andata avanti, è venuto fuori che lui ha un cane che si chiama 'Paco', che il

cane non sta nella casa del papà e della mamma ma nella casa dei nonni, perché i nonni hanno il giardino e lui no... e abbiamo rappresentato tutte queste cose, questo bambino alla fine era come se mi avesse raccontato tutto; quei suoi significati io li potevo utilizzare per iniziare a usarli come simboli o a trasformarli in simboli più semplici e a organizzarli in categorie ed eventualmente in seguito in una tabella, ma parto da quelle che sono le sue esperienze da quelle che sono le sue motivazioni altrimenti io incomincio a dire : "Vediamo i bisogni, mangiare, bere e dormire ", ma non è questo che gli dà significato.

(Altra diapositiva)... Questo è lui che sorride e gli ho fatto vedere vicino la medicina e il gelato... e lui mi ha indicato che lui è così quando c'è il gelato, lui è contento.

Sembra una banalità ma spesso non sanno riconoscere le emozioni per esempio e questo è significativo, estremamente significativo del loro livello cognitivo, il non riconoscere le emozioni è, in genere, un indice di basso livello cognitivo perché non sanno estrapolare questo elemento emotivo che è estremamente importante...*(altra diapositiva)*... mentre la cosa che gli fa tanto schifo, ed è la medicina, l' ha saputo identificare con un'emozione.

Vedete che non occorre saper disegnare, sono cose molto banali, però per lui sono state estremamente significative e lui è proprio così con i capelli, io adesso non ho qui tutta la sua osservazione, ma per esempio quando l' avevo rappresentato e gli ho detto : "Tu sei così ", prima mi ha detto 'no' perché di solito lui gira con il bavaglino, avendo la scialorrea abbastanza evidente, quando gli ho fatto il bavaglino mi ha detto 'sì' perché è questa la sua caratteristica.

Vedete a quante cose bisogna stare attenti per restituire, fare da specchio alla persona di quello che è la persona, per riconoscerla ... e a seconda del livello io posso anche organizzare delle strategie di questo tipo, le vedete?*(Mostrando altre immagini in diapositiva)*.

Ve le spiego. La cornice interna per esempio, questa rosa, la vedete bene? Potrebbe essere una strategia per un ragazzino che viene aiutato a riconoscere il modello operativo, allora devo *dire* quindi *dichiarare*, devo *chiedere*, devo *chiudere la conversazione*, posso usare le modalità interattive del tipo *cambio argomento* o *cambi argomento*, *non ho capito*, *ho confusione in testa*, *non sono d'accordo*, *ho bisogno*, *ho paura*, *ho male*... non sono ancora contenuti, ma sono orientamenti al contenuto e a seconda del livello del soggetto posso dare anche queste cose per iniziare, e poi posso passare ad una cornice diversa - questo è un esempio non è che tutti devono essere così - e posso dire: *devo raccontarti di una persona, di una cosa, di un animale, di uno spazio, di un tempo, di una cosa che ho visto alla televisione, di un bisogno che può essere un cibo, di un'idea, di un sentimento, di un fatto nel senso del movimento... tanto, poco, sì o no* ... quindi io posso cominciare ad organizzarmi o ad organizzare l' altro in modo comprensibile.

Vi faccio vedere anche il caso di un ragazzo che ha cominciato la comunicazione alternativa a 32 anni, insufficiente mentale grave, tre anni di età mentale, tetraparetico grave, tutto quello che lui sapeva dire era : "Ti " e " Nc " (*emissione fonetica*) Uno pensa che... è finito lì... vediamo un po' ...*(vengono proiettate delle immagini)*.

Siamo partiti rappresentando la sua mamma che a casa comanda ed è *il generale* ... l' importante è che l' educatore, l' operatore, il riabilitatore, lo psicologo, chi è, sappia rappresentare le domande adeguate per poter rappresentare in termini adeguati.

Le domande che sono state fatte a questo ragazzo erano del genere:

che tipo era la mamma: grande... com' è: buona, dolce...chi comanda in casa... è venuto fuori che comandava la mamma e non il papà e allora è stato messo che la mamma era generale, è stato l' unico caso tra l' altro in cui la mamma è venuta fuori 'generale' e il papà invece 'guida il camion'.

Gli operatori che lavorano con lui sono Anna con gli occhiali - e questo è già un simbolo Bliss per esempio - e l' uomo è Vincenzo che fuma la sigaretta (*immagini*).

(Altra immagine)... in questo caso la mamma ha solo le braccia perché le braccia rappresentano un po' il tetto e il tetto è il simbolo della protezione, la donna con la protezione è la mamma... c'è dietro una logica

nei simboli.

(*Altra immagine*) Questa è Elvira che parla tanto, con la bocca rossa... Elvira è in pensione non sa che la faccio vedere sempre e Franco è quello con la barba... dopodiché io gli posso organizzare gli spazi come se gli facessi una rappresentazione esterna: allora a casa c'è il papà che guida il camion e la mamma generale; vedete l'ordine com'è importante, come se lui rivedesse tutte o almeno una grossa parte della sua realtà, mentre nel C.S.E. che una volta si chiamava C.T.R. a Milano ci sono i quattro operatori, e poi da lì siamo passati anche a rappresentare i desideri, quando la nuvoletta esce dalla testa, lui voleva la sedia a rotelle nuova, quello che vedete è lui che ha proprio i baffi, allora si entra nel *quaderno dei desideri*.

Quello che voi vedete, quello che avete visto prima fa parte del quaderno, quello che noi chiamiamo il "diario comunicatore" dove loro hanno registrate le cose più importanti e può diventare un *quaderno dei desideri* che quando diventano reali passano al *quaderno delle esperienze*, da lì si estrapolano i significati per cominciare a metterli in categorie.

Tra le categorie delle persone che conosceva - ed erano tante, circa una trentina - riusciva ad indicarle abbastanza bene con il dito (perché per esempio 'vedere' e 'baciare' lo sapeva fare); per esempio quando la mamma è tornata dal mare ha visto il papà e ha indicato anche la persona perché l'aveva fra le varie immagini. Noi immaginavamo che Walter sarebbe riuscito a 'tradire' queste cose e abbiamo scoperto per esempio che è possibile applicare il codice e combinare i simboli Bliss tra loro, inoltre non è detto che si possa fare sempre quelli, ci sono tante strategie, tante modalità, compresa la possibilità di combinare le parolacce e finalmente esprimere l'aggressività... non avete idea di quanta fantasia ci sia!

I simboli Bliss sono uno dei linguaggi alternativi ma non l'unico, ci sono più linguaggi alternativi di tipo iconico. Il linguaggio Bliss è quello più utilizzato a livello internazionale, son circa 35 i paesi che lo usano; adesso ci sono altri linguaggi tipo i Pikis, i Bixim, i Quark Pictures, un sacco di linguaggi di tipo grafico che sembrano facilitare il soggetto all'apprendimento.

Dico 'sembrano' e faccio una grossa critica, perché si pensa sempre che dando un'immagine più facile il soggetto ha capito il significato, se invece io caratterizzo il simbolo come avete visto adesso, in questo modo, lui lo riconosce con più facilità; il II° vantaggio è che i simboli Bliss li posso caratterizzare come mi pare e poi pian piano estrapolare: così diventano un linguaggio simbolico; se il soggetto non impara mai a leggere e a scrivere io non posso continuare a dargli le figurine a 20 anni, devo ricominciare ex-novo, allora mi sembra una doppia fatica. Oltretutto questo è un linguaggio informatizzato che può venire utilizzato anche attraverso il computer, quindi bisogna vedere, in senso economico, cosa val la pena; con tanti soggetti non è possibile usare un linguaggio simbolico perché il livello è grave, però riconoscono dei segnali, allora lì si può fare solo una tabella piccola, per esempio con poche cose: il soggetto può guardare che cosa vuole, le cose più importanti, come si sente... cioè per quello che è il suo livello.

Allora, io vi parlo dei simboli Bliss, non come se fossero l'unico linguaggio, ma vorrei parlare dei simboli Bliss per il significato intrinseco, per la epistemologia e la filosofia che stanno dietro a questi simboli che secondo me, a differenza degli altri, sono molto intelligenti; mentre gli altri rappresentano un vocabolario più o meno ricco, questo rappresenta un linguaggio artificiale con le caratteristiche in piccolo del linguaggio naturale, l'aspetto combinatorio, che non è di tutti i linguaggi: ogni figurina la posso mettere in sequenza ma non la posso combinare o sovrapporre, invece i simboli possono essere sovrapposti oltre che essere messi in sequenza, quindi con pochi simboli-base questa persona che si chiama Charles Bliss - e che non c'è più - ha creato un linguaggio universale il cui scopo era proprio la lingua universale come linguaggio ausiliario per i normali.

E' stato scoperto per caso nel '71 (nella brochure, per chi vuole, ho un po' tutta la storia dei simboli Bliss). Io non vi sto a spiegare tutto l'antefatto: Charles Bliss ha creato questo linguaggio nel '46, l'ha pubblicato nel '49, nessuno l'ha mai utilizzato, nel '71 per caso l'ha scoperto un'équipe di Toronto che cercava un linguaggio grafico-simbolico per i cerebrolesi perché avevano visto che i sordi avevano tratto un grande vantaggio

dal linguaggio dei segni, i ciechi potevano parlare e scrivere col Braille.

Il bimbo cerebroleso era particolarmente svantaggiato soprattutto se aveva dei problemi motori, la gestualità non poteva essere codificata, la verbalità spesso assente, spesso poteva anche non arrivare il linguaggio grafico- alfabetico, queste persone erano praticamente murate vive; non solo, il problema era anche di tipo didattico, di organizzazione del pensiero.

Per chi vuole ho portato dei depliant della nostra formazione, noi facciamo già dal 1988 corsi di formazione che si stanno ampliando sempre di più oltre le 30 ore base.

Io ho preso il titolo a Toronto perché a Toronto c'è il centro diffusore per tutto il mondo di questo linguaggio, e anche in Italia siamo passati alle attuali 140 ore e non bastano.

Ora con il patrocinio della Toscana, della provincia di Pistoia e i Fondi Europei il prossimo mese partirà un corso di ben 500 ore base per un operatore della riabilitazione in campo comunicativo, però può partecipare l' insegnante, l'educatore (adesso non parlo delle 500 ore ma dei corsi base), la logopedista, il fisioterapista, lo psicomotricista, lo psicologo, il neuro-psichiatra, il fisiatra o chi ha comunque interesse a queste cose. Nel giro di pochi anni sono stati formati già più di 500 operatori per il passaparola, e questo vuol dire che il bisogno c'è.

Il lavoro che noi facciamo è di formazione su tre livelli:

- su una base teorica;
- su una base personale-professionale: si impara a decodificare le nostre modalità, si fa un lavoro psicomotorio di uso della mediazione corporea del vissuto, per vedere cosa noi li utilizziamo e potenziamo, come sappiamo rappresentare i significati in icone ...quindi è tutto un lavoro pratico;
- poi c'è l'apprendimento dei codici ed eventualmente, nei corsi successivi, anche l'uso del computer.

La formazione di base secondo me resta quella personale-professionale: che cosa dò io all'altro? Purtroppo resta sempre questa frase che io cerco di decodificare: quando si è in relazione di aiuto si dice 'penso all'altro' ed è un errore, perché se penso all'altro, penso con la mia testa, col mio progetto, con quello che io so, con quello che credo che la scuola debba dare a quel bambino, ma non penso - dovrei togliere solo una *a* e una */* - 'l' altro', perché 'pensare l'altro' vuol dire rinunciare a sé per fare entrare l' altro per quello che è, con i suoi limiti, con le sue possibilità, con le sue caratteristiche ed è la cosa, vi assicuro, più difficile, è estremamente affascinante, ma estremamente difficile. Non tutti sono idonei, bisogna avere anche una certa disponibilità, però vi assicuro che se dopo 20 anni c'è ancora questo interesse a questa cosa è proprio perché è un lavoro che dà, laddove c'è la possibilità e c'è un minimo prerequisito, un risultato incredibile e credo che questo abbia una grossa importanza, un grosso peso.

Purtroppo, tante volte mi sento dire dalle mamme 'Ma perché imparano i simboli Bliss che sembrano così difficili e non la lettura e la scrittura', e allora li va spiegato che c'è una bella diversità fra il simbolo che ha significato semantico, grafico e riproduce in qualche modo l' aspetto fenomenico e la parola che per loro rimane astratta... e poi l' altra cosa che mi dicono è '...ma se impara i simboli, non impara più a leggere e a scrivere...'

E allora io rispondo che è molto più economica la lettura e la scrittura e costa meno fatica se ci fosse la possibilità di usare i simboli, la strategia alternativa è sempre meno economica del linguaggio verbale; una delle cose che fanno i bambini quando imparano i simboli Bliss, per esempio, è sforzarsi di parlare, gli viene più automatico, è molto più semplice questa modalità, infatti quelli che imparano a leggere e a scrivere buttano via la tabella e non ne vogliono più sapere... e ben venga!

L' altro giorno ho rivisto un bimbo - l'avevo visto anni fa, lui aveva 18 mesi e io l'ho visto che aveva 5 anni (gli era venuto un tumore cerebellare e sembrava che durasse poco tempo, invece sembra che la massa tumorale sia benigna e si sia ridotta) - che, da grave motorio qual'era e da anartrico completo, si sta recuperando. Quest'anno ha 8 anni, è entrato in 1ª elementare con due anni di ritardo, sta imparando a leggere e a scrivere e sta emettendo la voce: la voce lui non la emetteva proprio per una questione di respirazione, una questione

fonetica dovuta al problema perché essendo cerebellare era basso e non era centrale, per cui si sta recuperando. Sono andata a scuola, l'altro giorno e mi hanno chiesto: " Lui ora scrive sotto dettatura... cosa dobbiamo fare della tabella ? ".

Ma buttatela via! Io non ho la fissa della Comunicazione Aumentativa Alternativa, solo quando è necessaria, perché è molto più economica la lettura e la scrittura, molto più facile, molto più veloce e poi molto più socialmente accettabile, il bambino si sente molto più integrato... ci mancherebbe, non creiamo falsi problemi... io credo che questo sia importante!

Facciamo una cosa: voi mi dite una frase ed io ve la traduco in simboli, oppure io vi scrivo una frase in simboli e voi imparate a decodificarla, così avete un po' un'idea. Quale volete? Mi dite voi la frase e io la traduco? Mi dite voi la frase? O la scrivo io e voi la traducete? Scrivo io (*disegna dei simboli*). I termini ve li corrolo a qualcosa per cui lo potete individuare.

I. - E' una penna ?

Gava - No, non è una penna, è proprio... scusate questo è come se fosse un dito, questa qui la vediamo nei calendari, che è così... così... (*disegna dei simboli*).

I. - La luna.

Gava - Allora, in genere la luna si riferisce al... .

I. - Al mese.

Gava - Sì, al mese, allora: 'questo mese...'; questo è il simbolo di protezione... vedete, voi andate per associazione e non per deduzione logica, è diverso, qui c'è una filosofia: allora qui (*indicando un simbolo*) vuol dire protezione, protezione di una stella... ognuno di noi ha la propria stella quando nasce? Sì? Allora, il presente è così (*indicando un altro simbolo*) se avesse questa piccola *v* sopra diventa un verbo al presente, invece così (*facendo un altro segno*) è al futuro perché è uno specchio rivolto in avanti e (*indicando un ulteriore simbolo*) così è al passato, quindi questo sarà un verbo al futuro... allora, 'questo mese nascerà...', è nascere, giorno della protezione, questo (*indicando altri simboli*), vi ricordate, li avete visti: questo vuol dire 'uomo' e questo vuol dire 'donna' (non vi posso spiegare oggi perché)... allora questa parte sotto è maschio e questa parte sopra è femmina.

Allora se questa è la protezione, un maschio sotto la protezione della famiglia cosa sarà ?

'Questo mese nascerà un bambino'..... allora, questa è la prima persona singolare *io*, però questo è il possessivo allora 'questo mese nascerà...il figlio della mia figlia': ed era il messaggio che vi volevo dire all'inizio.

Guardate la cosa importante: come lei (*riferendosi ad una insegnante dell'uditorio*) che aveva indovinato ci tiene a dirlo! Vedete, la rottura della barriera cosa vuol dire... mi fa piacere che l'abbia detto: anche l'altro deve avere una soddisfazione, non solo il disabile!

Marilena Pedrinazzi

I prerequisiti neurofisiologici agli apprendimenti scolastici

Giuliana Ceccarelli

Grazie di essere qui di nuovo e di essere sempre più numerosi, questo naturalmente ci fa molto piacere. Io farò come al solito una breve presentazione poi cederò la parola a Marilena.

Credo di non esagerare se dico che la conoscenza di Marilena Pedrinazzi equivale all'inizio di una avventura, un'avventura che può mettere in crisi le convinzioni maturate attraverso anni di studio e di lavoro, una crisi salutare, oserei dire, perché ciò che ci sembra assodato spesso non è altro che la proiezione del desiderio di non metterci in discussione come persone e soprattutto come docenti.

Quando ebbi modo di assistere ad un incontro di Marilena Pedrinazzi, poco più di un anno fa, iniziò la conferenza dicendo: " Nessuno è normale, a ben guardare: la norma è la media ma chi la fa esattamente la media? A ben guardare, nessuno". E' sorprendente e allo stesso tempo rassicurante sapere che il suo modo di operare non si riconduce a modelli teorici che debbano poi essere uguali per tutti i soggetti, " ognuno ha i suoi diritti – sostiene - di avere le cose di cui ha bisogno ".

Perché ho parlato di avventura? Perché spesso ci troviamo di fronte ad handicap con diagnosi difficili e gli interventi metodologici rischiano ben presto di naufragare e non certo e non solo per mancanza di competenza o di flessibilità del proprio bagaglio culturale.

Marilena Pedrinazzi, con la sua più che ventennale esperienza nelle strutture pubbliche, ha avuto contatti con centinaia di soggetti (basti pensare ad una città grande come Milano!), offre la possibilità di avere indicazioni precise e circoscritte al caso specifico e questo dà al docente e alla famiglia una notevole sicurezza che viene ulteriormente rafforzata dai successi conseguiti.

Molte famiglie delle nostre zone (Pesaro, Fano, Fossombrone, poi ancora San Giovanni in Marignano, Morciano, Cattolica e chissà quante altre) si sono rivolte a lei per avere suggerimenti ed indicazioni e da lei hanno trovato puntuale attenzione e collaborazione; è per questa sua particolare modalità di interazione in cui sa unire professionalità e solidarietà, mente e cuore, che noi la ringraziamo di essere qui in mezzo a noi ed è con grande piacere che ora le cedo la parola.

Marilena Pedrinazzi

Buonasera, volevo ringraziarvi, siete qui tantissimi, mi sento anche un po' imbarazzata perchè so che questo è un pubblico molto 's sofisticato', un pubblico soprattutto di insegnanti, di genitori, di persone che hanno una grossa esperienza sul disagio dovuto a un danno di tipo cerebrale.

Il tema che mi è stato assegnato è *I prerequisiti neurofisiologici agli apprendimenti scolastici*.

A dire il vero l'abbiamo concordato insieme e quando mi hanno telefonato e mi hanno spiegato di questi corsi, di questi incontri e mi hanno chiesto un titolo io ho dato questo titolo perchè secondo me è importante per degli insegnanti, per dei maestri, riuscire a capire quali sono i prerequisiti perchè un bambino possa imparare ad apprendere.

Allora, tutti noi, quando siamo nati avevamo un cervello con già grandissime potenzialità... voglio dirvi subito che io userò dei termini in maniera un 'pochettino' diversa da come li utilizzate voi, cioè per me *potenzialità* è 'quello che uno può fare', 'quello che fa oggi' è la sua *capacità*, in potenza potrà fare altre cose, allora le potenzialità di una persona diventano capacità nel momento in cui attraverso lo stimolo ambientale, attraverso l'opportunità ad utilizzare se stesso e il proprio corpo queste potenzialità diventano delle capacità reali.

Quando noi abbiamo davanti un bambino cerebroleso, un bambino con danno cromosomico, un bambino che

ha avuto un'anossia, un bambino che ha avuto un incidente, noi abbiamo davanti un essere umano e come tale ha le potenzialità degli esseri umani, ci possono essere stati dei danni nel suo cervello ma sono dei danni che non sono dei danni enormi tanto è vero che è sopravvissuto per cui è un danno compatibile con la vita, ma è un sopravvissuto a questo grosso danno cerebrale.

Allora il problema diventa: *Come faccio io, qual è il percorso perché questo bambino che oggi è solo un bambino con handicap possa riuscire ad esprimere tutte le sue potenzialità rendendole capacità?*

Io mi pongo questo quesito: io vengo dalla scuola, ho fatto la maestra di scuole speciali per metà della mia carriera e poi mi sono occupata in modo specifico di riabilitazione globale perché come maestra sentivo che mi mancavano dei pezzi, non riuscivo a capire da che parte girarmi, come cominciare l'avventura di apprendimento di un bambino. Come terapeuta ringrazio il cielo di aver fatto la maestra prima perché avrei solo delle modalità di tipo motorio, il terapeuta della riabilitazione è tutto preso dal far comunicare la gente, l'importante è il cammino, spesso non ci si rende conto come terapeuti quanto siano importanti invece tutti i prerequisiti a questo movimento.

Nella scuola il problema diventa: *Quali sono i prerequisiti all'apprendimento?*

Quando noi nasciamo abbiamo un progetto, con un cervello cosiddetto sano, un progetto di tipo genetico. Tutti noi dobbiamo superare determinate tappe che possono essere delle tappe motorie e delle tappe di sviluppo del linguaggio per poter rientrare in quella cosiddetta 'norma' e sono delle tappe che sono fondamentali a tutti gli apprendimenti.

Perché i bambini vanno alla scuola elementare a imparare a leggere e a scrivere a 6 anni e non a 3 o a 2? Ci sarà una qualche ragione!

Il problema diventa: ci vuole un certo tipo di maturazione delle strutture cerebrali. Non è una fantasia, sono strutture fatte di sostanze nutritive, sono qualcosa che se io, per assurdo, apro il cervello e guardo dentro posso pure toccarle, per cui non è una fantasia che i bambini debbano fare determinate tappe.

Quando noi abbiamo a che fare con un cervello qualsiasi la cosa che ci succede è (*inizia a disegnare utilizzando il lucido e la lavagna luminosa*) che se questo è il cervello, il nostro cervello come cresce? Il nostro cervello cresce se riceve informazioni sensoriali, e produce semplicemente della motricità, la stessa motricità in uscita può diventare in certe sue parti un'informazione sensoriale di ritorno.

Questo è un po' il gioco che noi facciamo con l'allenamento: se noi vogliamo che uno corra, che corra molto, che corra bene, gli diamo tante opportunità di correre di modo che, rientrando come informazione sensoriale mi migliora le vie interne al cervello che mi portano a migliorare anche e sempre di più le mie capacità.

Quando noi abbiamo a che fare con un bambino cerebroleso, con un bambino che noi chiamiamo *handicapato* in senso estremamente largo, che cosa succede?

Che abbiamo all'interno di questo cervello, da qualche parte, dei danni che interrompono o l'arrivo della sensorialità o la possibilità di portare fuori quello che il cervello sa fare. Allora diventa estremamente importante per prima cosa fare in modo che il cervello riceva informazioni sensoriali, mettendo così il cervello stesso nella situazione di produrre motricità.

Le informazioni sensoriali, lo sappiamo, arrivano attraverso i cosiddetti cinque sensi: vista, udito, tatto, gusto, olfatto, ma noi sappiamo che un grossissimo ruolo per esempio ce l'hanno i canali semicircolari che portano informazioni sensoriali e che danno come risultato l'equilibrio per una motricità migliore. Abbiamo la possibilità di avere a livello tattile tutte le informazioni che ci arrivano sia a livello di articolazioni dei fusi neuromuscolari sia a livello dei tantissimi ricettori distribuiti su tutto il corpo e che possono fare in modo che la nostra motricità diventi sempre più sofisticata e sempre più raffinata.

Quando noi incominciamo a lavorare con un bambino la cosa importante è che insegniamo a questo cervello esattamente *come si impara ad imparare*, se un bambino non ha ancora acquisito questa capacità; cioè quando io apprendo ho bisogno di ricevere l'informazione sensoriale, metterla in una *memoria d'uso a breve termine*, e successivamente riuscire a metterla in una *memoria a lungo termine*, dobbiamo riuscire a *recuperarla*

quando ci serve e dobbiamo risolvere i nostri problemi all'esterno: se mi mancano delle parti di questa struttura di organizzazione della informazione io non riesco ad imparare.

Molte volte noi ci troviamo con dei bambini alla scuola elementare, per esempio, o alla scuola materna che sono ancora a questo livello: il bambino che non sa memorizzare è il bambino che non riesce a trattenere l'informazione e di conseguenza non riesce poi a riutilizzarla.

Le persone molto giovani non se lo ricordano (quelle della mia età si ricordano sicuramente!) che una volta è successo una brutta avventura a scuola: hanno dovuto imparare a memoria la poesia del *Cinque Maggio!* Come abbiamo fatto ad imparare il *Cinque Maggio?* Molto semplicemente ci siamo messi di 'buzzo' buono e abbiamo incominciato: *Ei fu. Siccome immobile, dato il mortal sospiro.....* e ce lo siamo letto, riletto, stralotto, ce lo siamo detto a pezzetti, un pezzetto alla volta, abbiamo perso qualche parola, l'abbiamo ripresa, l'abbiamo rivista: tutto questo grossissimo lavoro noi l'abbiamo fatto per imparare il *Cinque Maggio...* i nostri bambini devono farlo anche per imparare la *Vispa Teresa* o anche per imparare *La bella lavanderina...* se un bambino non sa memorizzare, non ci sarà apprendimento, questo deve essere molto chiaro; spesso nei nostri bambini notiamo addirittura delle differenze per cui c'è il bambino che riesce a memorizzare benissimo informazioni visive, non memorizza nella maniera più assoluta delle informazioni invece uditive.

Allora diventa importante stabilire quali sono i percorsi che dobbiamo far percorrere ai nostri bambini, diventa importante riuscire a fare tutti questi percorsi perché *il cervello ha bisogno di imparare come si fa ad imparare.* Nella nostra esperienza - dico 'nostra' perché io lavoro con una collega neuropsichiatra infantile e siamo solo noi due - seguiamo tantissimi bambini e ne vediamo circa un migliaio l'anno, tra vecchi e nuovi... per cui, cosa succede?

Noi abbiamo verificato che ci sono dei percorsi che sono fondamentali e se questi non ci sono non ti permettono gli apprendimenti scolastici.

Molte volte quando si compila, per esempio, la scheda di un bambino, ci si confronta anche con gli insegnanti che spesso sostengono: "...gli manca il concetto di tempo e spazio".

Ma il concetto di tempo e spazio è il risultato di qualcosa: come creiamo il concetto di tempo e spazio?

Il concetto di tempo e spazio presuppone la possibilità di dire ad un bambino: *ieri siamo andati... ieri abbiamo fatto... domani faremo...* Se non riesce a capire cosa significa *ieri* e *domani* è sicuro che al concetto di tempo e di spazio non arriverà mai.

Abbiamo dei bambini con grosse difficoltà motorie. Noi diciamo: "Se tocco, capisco", allora pensate ai molti bambini con problemi visivi (non intendo bambini ciechi ma bambini con residuo visivo), che vedono un oggetto più volte ma non si dà loro la possibilità di toccarlo, di manipolarlo: smettono di guardare perché è inutile guardare un oggetto che poi non puoi toccare, non ha significato per il bambino.

Io per esempio se voglio guardare bene una cosa ho bisogno di toccarla e credo che succeda anche a voi... cioè non vi accontentate di guardarla solamente. Ad esempio: andate dall'orefice per scegliervi una bellissima collana o un bellissimo anello. Non vi accontentate che ve lo faccia vedere ma gli chiederete: "Scusi me lo fa toccare, me lo fa vedere?". In quei casi usiamo il termine vedere anche per toccare, perché questo è quel po' di bambino che è rimasto dentro ad ognuno di noi, noi abbiamo ancora bisogno di toccare, di verificare... e la stessa cosa succede ai bambini.

Ma se io, maestra, ho un bambino spastico che non può toccare... come faccio?

E' inutile che gli tiri su le dita, che gli metta dentro qualcosa e glielo stringa: quello non è manipolare, quello non è un toccare nel senso globale di riconoscere l'oggetto!

Allora bisogna ritornare ancora un po' indietro, dobbiamo fare un cammino a ritroso, cioè dobbiamo chiederci: che cosa possiamo fare per questo bambino?

La cosa importante sarà dargli la possibilità di usare le mani, ma io posso usare le mani se non controllo le spalle? Posso usare le mani se non controllo la testa?

Provate... siete lì seduti... lasciate ciondolare la vostra testa e cercate di usare le mani in maniera sofisticata

come se voleste per esempio ricamare: non potete! Perché se manca il controllo del capo manca il controllo delle spalle, manca il controllo delle braccia e non arriviamo ad avere un buon controllo delle mani, quindi se non controllo le mani non arrivo alla grafia.

Ma non solo, c'è un altro grosso problema: un bambino che non controlla la testa vuol dire che è un bambino che non si muove: come fa questo bambino a capire lo spazio?

Io capisco lo spazio se devo fare una faticata enorme per andare da qui a quel posto... e me lo ricordo, eccome!!!

Chi di voi ha fatto delle vie... per esempio, sono bellissime le Alte Vie delle Dolomiti, chi ha fatto un Alta Via una volta se la ricorda per tutto il resto della sua vita: per la stanchezza che ha accumulato, per le piaghe sui piedi prodotti dagli scarponi, per la sudata, per il raffreddore che si è preso, per il freddo che ha avuto per l'acquazzone, per tutte le esperienze che ha accumulato in quel percorso.

Allora il percorso diventa il concretizzare su di me tutta quella strada che ho visto sulla cartina topografica, ma un bambino che non si muove come fa ad interiorizzare un percorso che non fa lui? Molto spesso uno dice: "Glielo faccio fare in sedia a rotelle, glielo faccio fare in automobile, glielo faccio", ma lui riconosce in automobile la casa della nonna o la strada per andare?

Proviamo a pensare un momentino. Voi siete mai andati in macchina con qualcuno da qualche parte? Io, da un posto qui di Pesaro - via Andrea Costa - sono venuta qui, ero in macchina (vi giuro che ho guardato la strada, non dormivo!), so che ho superato un ponte, so che ho superato una piazza che era una piazza che avevo già visto una volta, che era tutta per aria perché c'erano i lavori in corso... però se in questo momento voi mi doveste dire: "Ritorna da dove sei partita", è già tanto se mi ricordo di aver fatto una scala per scendere, per cui nella piazzetta ci arrivo, ma il resto...

Ci sono molti esperimenti fatti, per esempio, con persone cieche (neanche con bambini ma addirittura con adulti) in cui si fa far loro una strada tenendoli sulla sedia a rotelle: ebbene queste persone non riescono a rifarla. Se invece la stessa strada gliela si fa fare a piedi - accompagnati da qualcuno - basta che la percorrano una volta che sanno ripeterla subito. Ed è la stessa identica strada.

L'informazione che ricevono dal loro corpo mentre fanno la strada riesce a dare uno stimolo e a dare una impronta, uno schema del percorso così preciso che lo possono ripetere.

Se invece di venire qui in macchina fossi arrivata a piedi, allora sì che me la ricorderei la strada, anche perché non era breve il cammino e mi sarei lamentata a dismisura, ricordandomela bene.

Molto spesso con i bambini a scuola noi facciamo questo grosso errore: di fare noi delle cose per loro pensando che sia sufficiente l'informazione.

Allora il problema è: "Perché io venendo qui in macchina con un'altra persona non ho memorizzato la strada?". La risposta è ovvia: "Perché non ho fatto nessuno sforzo!".

Praticamente io la strada l'ho fatta con il *sottocorticale*, non con la *corteccia*: di conseguenza non ho inviato l'informazione al cervello.

Moltissime volte noi, pur lavorando tanto con i bambini cerebrolesi, non facciamo 'accendere' il loro cervello. Spesso quando ci si trova in una situazione (che non si arrabbino subito le maestre, però!) in cui non si sa che cosa fargli fare, si pensa alla manipolazione ritenendo che in quel modo lo si fa più partecipe di quello che avviene in classe, ma un bambino che ha le mani così, non manipola proprio niente, anche perché il massimo che può fare è prendere e mollare: questa non è manipolazione, questa è manualità, la manipolazione inizia quando io posso con una mano riconoscere un oggetto... ma se uno con una mano mi riconosce un oggetto può essere messo tranquillamente a scrivere!

Allora torniamo ancora al nostro percorso: io devo strutturare lo spazio perché se un bambino non mi struttura lo spazio non mi strutturerà neppure il tempo; allora il problema diventa: se io devo aiutarlo a strutturare lo spazio perché è fondamentale agli apprendimenti di tipo scolastico, perché per leggere, per scrivere per fare i conti ha bisogno dello spazio e del tempo e questi mi mancano....se lui non si sa muovere, se lui non può fare...è

difficilissimo che io riesca a strutturare questi prerequisiti, lui può imparare a riconoscere le lettere dell'alfabeto, può imparare a riconoscere il simbolo numerico ma non arriverà mai veramente alla lettura, alla grafia e alla matematica.

Allora noi, nel tempo, sempre noi - la dott.ssa Mediolago ed io - abbiamo strutturato dei percorsi che ci permettono di portare il bambino all'acquisizione, per esempio, dello spazio per poi arrivare all'acquisizione del tempo e via di seguito.

Un modo molto semplice per un bambino assolutamente immobile è quello di metterlo su un piano inclinato, non così inclinato che rotola giù di corsa ma inclinato in maniera tale che se solo gli viene da starnire va avanti un pezzetto, se solo cerca di sollevare la testa scivola avanti un altro pezzetto: questo fatto gli permette di poter imparare nel tempo a calcolare la distanza.

Posso mettergli le sponde, perché altrimenti può cascarci di sotto, due catenelle, due ganci a pressione nel muro... cioè questo bambino è qua a pancia in giù ed impara che per arrivare a questo oggetto deve percorrere uno spazio: io in questo momento non gli sto insegnando a muoversi (se anche lui si muove, tanto di guadagnato, se impara a muoversi siamo tutti felici e contenti) ma io gli sto insegnando *che cos'è lo spazio*. Moltissimi bambini cerebrolesi non hanno nessuna idea di cosa sia lo spazio perché vengono portati in braccio, perché vengono messi sul passeggino, perché vengono trasportati in automobile... cioè sono sempre trasportati da altri.

Io mi sono accorta di questo grosso problema una volta che è venuto in ambulatorio un bambino che stava a malapena seduto, stava seduto sul pavimento, dondolando un po', ma cercava di stare più dritto che poteva e stando seduto faceva: "Ah, ah, ah" e batteva... immediatamente la sua mamma correva, prendeva un oggetto e glielo portava; dopo due minuti: "Ah, ah, ah" e la sua mamma gli portava un'altra cosa. Cosa aveva imparato questo bambino? Che gli oggetti basta chiamarli che arrivano, cioè non aveva capito che doveva andare lui dagli oggetti.

Molte volte noi abbiamo bambini che definiamo *capricciosi*, che piangono continuamente, bambini cerebrolesi che piangono, che sono una lagna costante perché loro hanno imparato che basta desiderarlo molto un oggetto e quello arriva, abbiamo bambini che noi chiamiamo *viziati* e diciamo: "Uh, l'hanno viziato da morire!", perché sono bambini che vogliono tutto quello che vedono in giro, a volte indicano, a volte guardano e urlano o piangono per cui gli oggetti vengono 'portati': questo è un bambino che non è viziato, è il bambino che non ha capito che è lui che deve andare dall'oggetto ma pensa che siano gli oggetti che si spostano quando lui lo desidera.

Il problema diventa molto grosso se riferito alla scuola (io cerco sempre di riportarmi in ambiente scolastico perché poi voi ve li trovate alle scuole elementari questi bambini, ve li trovate alla scuola materna, a volte succede che ve li trovate in questa situazione anche alla scuola media) e allora come gli spiego che esiste uno spazio che va percorso e lo spazio si percorre in un certo tempo?

Io non mi metto a spiegare *tempo* e *spazio* a livello di fisica, voglio solo che questo bambino capisca che *cos'è il tempo* e che *cos'è lo spazio*: allora un modo molto semplice, vi stavo dicendo, è quello dello scivolo, un altro modo è quello di mettere un bambino per terra, per esempio, e fargli percorrere uno spazio strisciando, andando a carponi o muovendosi come può.

Io ho cercato di rivedere molti film e rileggere molti libri raccontati da ragazzi con handicap, e un film che ho rivisto è 'Il mio piede sinistro'. L'avrete visto tutti, o quasi, penso. Allora, che cosa succede? Che questo ragazzino aveva imparato benissimo che *cos'era lo spazio* e che *cos'era il tempo* perché per fare una cosa ci impiegava talmente tanto... si disperava... e ce la faceva perché ci metteva tutto se stesso, 'accendeva la sua corteccia cerebrale' per riuscire a ottenere o a fare quello che aveva deciso.

Molte volte, vuoi per situazione caratteriale, vuoi per situazione ambientale, vuoi per altri motivi ai bambini non è dato il permesso di fare tutti questi sforzi, di conseguenza non riescono; questo non significa che non riescono a fare perché sono meno intelligenti, molte volte è più facile accettare una situazione di fatto e dire

'E' un bambino insufficiente mentale grave, è un bambino che non capisce niente, il suo livello intellettivo è molto basso... ', ecc. ecc., perché noi non abbiamo trovato il modo per far passare degli apprendimenti.

A volte da noi arrivano bambini molto gravi, il nostro ambulatorio a Milano è un ambulatorio che ha un buon nome e una cattivissima fama, nel senso che c'è chi parla bene di noi e chi ne parla malissimo perché tutti quanti hanno l'idea che noi ci occupiamo solo di bambini molto gravi, per cui molto spesso prima che arrivino da noi fanno tremila giri!

Se posso fare un paragone è un po' come l'idea che si ha spesso dell'antibiotico: bisogna usarlo solo quando uno sta quasi morendo e non un attimo prima, perché è riservato ai gravissimi!

Ecco, molto spesso per noi è così, ci troviamo ad avere a che fare con bambini molto grandi e con i loro insegnanti perché chiaramente un bambino di pochi mesi lo metti sul pavimento e lì lui si abitua a stare senza problemi. Quando arriva un bambino di 10 anni che, per esempio, cammina malissimo, cammina per mano a qualcuno perché altrimenti non ce la fa a stare diritto, manca completamente l'attenzione verso un compito o una consegna, manca il controllo emotivo perché ha imparato che basta urlare che tutto arriva.... è chiaro che noi ci troviamo di fronte a situazioni che sono veramente pesanti.

Sono pesanti soprattutto per i genitori di questi bambini, per gli insegnanti, perché noi li vediamo due ore, tre ore, quattro ore per una visita, poi ognuno va a casa sua... ma ci rendiamo conto di quanto sia pesante per la famiglia, pesante per gli insegnanti e quando si incomincia a fare un percorso di questo genere, soprattutto i primi tempi, è durissimo... però stranamente i risultati non si fanno attendere, abbiamo dei risultati molto grossi e molto veloci nel tempo proprio perché, secondo me, la cosa importante è che facendo un programma di motricità contemporaneamente sviluppiamo moltissimo il livello intellettivo.

Voi provate a pensare - io ogni tanto ci penso e veramente rabbrivisco - che cosa terribile sarebbe se diventassimo all'improvviso emiplegici e afasici.

Molti dei nostri bambini sono in questa situazione: riuscire a capire la realtà circostante e non sapere come fare per farsi capire dagli altri... solo che quando gli altri non ti danno una regola diventa impossibile la comprensione reciproca, perché se io ho una regola e so che posso dimostrare a chi ho vicino che cosa voglio fare quello mi aiuta un po' di più, ma se mi mancano le regole e io sono alla disperata ricerca di far fare agli altri qualcosa, dove non riesco a farmi capire sorge un problema, per cui insieme agli apprendimenti, per esempio, di *spazio* e *tempo* (che io non considero apprendimenti intellettivi perché sono apprendimenti di tipo fisiologico, di tipo neurologico, non c'è elucubrazione mentale di nessun genere, non c'è filosofia, sono degli apprendimenti indispensabili alla crescita dell'essere umano come per le api è indispensabile saper volare per fare l'ape) è indispensabile per il genere umano *l'apprendimento delle regole*.

Dire di un bambino 'che carino, che bellino, oh poverino!' vuol dire non stare facendo assolutamente niente per lui, anzi gli stiamo dando delle informazioni che renderanno la sua vita ancora più complicata, perché solo se io apprendo le regole d'ambiente, le regole di tipo sociale mi sarà permesso di vivere in quella società.

Lo dicevo stamattina, io ho cominciato a lavorare in una scuola speciale la cui denominazione era 'Scuola di educazione speciale per insufficienti mentali gravi'.

La nostra scuola costava moltissimo e il Comune di Milano - che ci mandava i bambini (era una scuola privata) - aveva tantissime scuole speciali. Accadeva che i bambini venivano 'testati', se al test risultavano sotto lo 0,20 venivano mandati da noi, altrimenti c'erano le scuole speciali del Comune.

Nel 1969 il Comune di Milano pagava 130.000 lire al mese per ogni bambino, il mio stipendio di educatrice era di 57.000 lire: questa proporzione vi dà l'idea della realtà di una scuola in cui non arrivavano certo i 'bravi', anzi cercavano quello che era appena appena passabile e se lo tenevano... così spendevano meno!

La Direttrice ci diceva continuamente: " Non dovete permettere a un bambino di fare niente che non sia tollerabile se lui avesse 25 anni, per cui di fronte a un comportamento di un bambino dovete domandarvi 'se avesse 25 anni potrebbe farlo?'. Se sì, va bene, se no, niente, non lo deve assolutamente fare".

Un bambino con difficoltà intellettive ha difficoltà all'apprendimento ma ha molte più difficoltà a dimenticarsi

quello che ha appreso, o a modificarlo, per cui noi di fronte ad un bambino che ci arriva a scuola di cui non sappiamo il livello intellettivo (anche perché è talmente difficile individuare quale sia, che possiamo decidere che è intelligentissimo come possiamo decidere che non lo sia affatto), il problema diventa: il comportamento che lui attiva gli permette di vivere in maniera sociale a 25 anni?

Allora, solo se noi riusciremo a dargli questi prerequisiti riusciremo ad avere un apprendimento, riusciremo ad avere una comunicazione, riusciremo ad avere realmente un'integrazione sociale. Molto spesso, soprattutto quando incomincia la scuola dell'obbligo, ci si preoccupa moltissimo dell'integrazione sociale, allora un altro problema diventa: come mi integro io socialmente? Che cosa vuol dire socializzare?

Intervento - Relazionare.

Pedrinazzi - E se non parlo? Cioè, se io mi porto l'uccellino a scuola nella gabbietta e lo tengo lì... a scuola... non posso dire che ha socializzato con la classe...eh, abbiamo molti uccellini a scuola che invece della gabbietta hanno il seggiolino o qualcosa del genere!

Se voi andate a cercare il termine 'socializzare' nel vocabolario scoprirete che è completamente diverso da quello che pensiamo, cioè socializzare vuol dire *mettere in comune le risorse* e quello che io faccio è estremamente importante anche per tutto il resto del gruppo.

Allora incominciamo a diminuire un po' le nostre pretese: non è più socializzare quello che noi realmente facciamo nelle scuole, ma diventa un inserimento; incominciamo, perciò, a chiedere i prerequisiti alla socializzazione con tutto ciò che questo comporta: il rispetto delle regole di quel luogo, l'assumersi la responsabilità di una consegna, saperla portare a termine in maniera corretta, saper fare tutta l'esecuzione... e questo è fondamentale, per esempio, in un qualsiasi lavoro.

Molti dei nostri ragazzi non andranno alle scuole superiori, dopo la scuola media andranno in un centro professionale più o meno sofisticato e poi andranno (se va bene, se alcuni genitori si saranno impegnati ad aprirla, con tanti se...) in una cooperativa di lavoro, per cui quello che noi facciamo adesso a scuola è riuscire a farli socializzare.

Allora il problema diventa: sa assumersi una consegna? E io devo riuscire a fargli acquisire questa capacità - che sarà funzionale al suo lavoro, a 25 anni - anche nelle piccolissime cose.

Importante è: se io devo imparare il *Cinque Maggio* non posso leggere una volta il *Cinque Maggio*, una volta *Valentino vestito di nuovo*, un'altra volta *La cavallina storna*, un'altra volta non so cos'altro, devo rileggere il *Cinque Maggio* finché non l'ho imparato perfettamente dalla 1^a all'ultima parola; stessa cosa la consegna che io dò al bambino: non può variare ogni giorno!

Vi faccio un esempio. Io sono in una situazione molto privilegiata perché prima cosa, come tutti, riesco a vedere meglio la 'pagliuzza' nell'occhio dell'altro piuttosto che la mia 'trave' e questa è una situazione di privilegio enorme, ho imparato a guardare le pagliuzze anche perché più in là di tanto non ci vedo, per cui vedo meglio le pagliuzze.

Allora che cosa succede? Vi faccio l'esempio più banale, che è quello per l'apprendimento della matematica: l'insegnante per trovare un modo di 'far fare' al bambino, oggi gli fa contare i pennarelli, domani i bottoni, dopodomani i semini, postdomani porta un'altra cosa, poi porta le mele, poi porta le arance, si dà un gran da fare e a questo bambino fa solo una gran confusione perché tre arance non sono tre bottoni e tre bottoni non sono tre semi di mais e non sono tre pennarelli, per cui il bambino è disorientato.....

(fine cassetta)

... Il bambino è legato alla quantità concreta, allora se io conto palline devono essere palline oggi, domani, dopodomani, finché non arriva a *fare il passaggio* e quindi a pensare non più in termini di palline o di arance ma a pensare in termini di quantità.

Il rischio grosso è che noi lavoriamo tanto producendo nulla, questi sono dei grossi problemi e questo è un problema di tipo neuro-fisiologico, cioè il bambino è arrivato ad utilizzare il suo cervello in un modo, ma non è ancora passato ad utilizzare la corteccia superiore che è quella che gli dà la possibilità, per esempio, di

capire il discorso astratto. Allora vedete che tutti gli apprendimenti scolastici sono strettamente legati all'uso del corticale o del sottocorticale, se manca la possibilità di utilizzare uno dei due, gli manca la possibilità di apprendimento scolastico. . . .io adesso mi fermerei un momento e vorrei un po' di domande. . . .

Intervento - Come spiega che alcuni bambini riescono a comunicare ancora prima di avere un'organizzazione spazio-temporale?

Pedrinazzi - Tutti i bambini camminano prima di avere un'organizzazione spazio-temporale. A 12 mesi, nessuno ha l'organizzazione spazio-temporale.

Intervento - Parliamo di bambini con problemi genetici.

Pedrinazzi - E' la stessa cosa, cioè io lo spazio lo maturo nel momento in cui lo uso, cioè quando io sono venuta qua in macchina non sono riuscita ad 'accendermi' il cervello per riuscire a tornare indietro perché è stato troppo veloce, ho visto questo percorso una volta sola, non conoscevo assolutamente la zona per cui non ho potuto farmi dei punti di riferimento, se mi dovessero portare in macchina tutti i giorni e se poi dopo qualche giorno mi dovessero dire 'vacci a piedi', immediatamente io me lo ricorderei, per cui la spazialità la formo in questo modo.

Intervento - Sì, però, per esempio, molti terapisti dicono che il bambino impara a camminare prima, però ha soltanto questo movimento finalizzato a se stesso, non c'è la finalizzazione dello spostamento.

Pedrinazzi - Sì, certo. . . .ma che cosa succede? Molto spesso - ma questo succede anche nel bambino piccolo, cosiddetto sano - quando un bambino comincia a camminare non ha la percezione di se stesso che cammina, ha solo voglia di prendere quell'oggetto e ha solo la voglia di compiacere la sua mamma che l'ha messo contro il muro e gli tende le braccia; lui è lì, diritto, si sposta in avanti, tant'è vero che il bambino non cammina all'inizio, il bambino all'inizio rincorre il suo baricentro, cioè cerca di non cadere, che è una cosa diversa rispetto al camminare.

Moltissimi bambini con problemi spesso si mettono in piedi in questo stesso modo, tant'è vero che io, che sono pestifera, che cosa faccio? Se un bambino si sta mettendo in piedi in modo non idoneo. . . . per esempio, posso avere un bambino di 8-10 anni che non ha nessuna comprensione della profondità, non ha nessuna comprensione del pericolo, se questo mi si mette in piedi diventa un dramma per la sua mamma perché non può più lasciarlo solo un attimo, perché gli può succedere un guaio. Allora io che sono fautrice dei piedi nudi dico alla mamma: "Mettilgli un paio di calze di naylor". Perché? Come fa a mettersi in piedi? Scivola e sta giù sul pavimento, così ha il tempo di migliorare la focalizzazione, cioè l'uso in contemporanea dei suoi occhi per calcolare la distanza e la profondità in modo che non vada a mettersi in situazioni di pericolo.

Molti di quei bambini che noi definiamo 'pericolosi a se stessi' perché non riconoscono il pericolo, semplicemente non sanno usare due occhi insieme per cui non vedono il buco delle scale e volano giù, non vedono la distanza fra se stessi e uno spigolo e vi sbattono contro. . . manca questa capacità di uso dei due occhi insieme.

Allora, in quel caso specifico, cerchiamo di ritardare il fatto che il bambino cammini proprio per avere più tempo, noi, per aiutarlo ad affinare questa capacità, ma la maggior parte dei bambini, tutti quelli sani, si mettono in piedi solo per far piacere a qualcuno o perché hanno scoperto questa novità. E' sufficiente la risposta?

Interlocutrice - Grazie.

Pedrinazzi - Grazie a lei. Allora, come un bambino struttura questo spazio, questo tempo, come un bambino riesce a ricevere le informazioni sensoriali e a produrre motricità? Abbiamo detto che riceve le informazioni sensoriali dall'ambiente e produce, se gli si dà l'opportunità, motricità.

Allora qual è il percorso che deve fare un bambino cerebroleso? E' esattamente quello che hanno fatto tutti gli altri. Il problema è di fargli rispettare, ancora più che agli altri, le tappe.

Vi faccio un esempio: se c'è una persona molto magra, magra, magra, magra, magra, defedata. . . voi ve la sentireste di fargli saltare un po' di pasti? A me li fareste saltare anche per sei mesi, ne sono sicura! Allora il

bambino cerebroleso è esattamente il bambino il cui cervello è in una situazione defedata, è quello magro, magro, magro, al quale non possiamo far saltare neanche un pasto, non possiamo fargli saltare neanche una tappa perché saltare delle tappe potrebbe voler dire non raggiungere poi determinati obiettivi, che sono gli obiettivi della vita normale, della vita umana... che poi uno la faccia in sedia rotelle, la faccia parlando con il computer, la faccia con degli accessori un po' diversi dalla media, non è un problema, il problema però è che possa *essere avviato a...*

Il livello sensoriale. I sensi che noi prendiamo in considerazione maggiormente sono: la vista, l'udito e il tatto; abbiamo poi dei bambini molto particolari dove il gusto e l'olfatto danno problemi gravi, allora ci preoccupiamo anche di quelli, però la sensorialità che cerchiamo di verificare sempre sono vista, udito e tatto. Il percorso della sensorialità di ogni bambino è lo stesso, per cui alla nascita noi abbiamo - sia a livello di vista, di udito e di tatto - delle risposte che sono delle risposte riflesse.

Tenete presente che nei neonati noi possiamo andare a evocare, e verificare qualcosa come 400 riflessi... è chiaro che non si trovano mai tutti, nella maniera più assoluta. Ci sono state delle persone che hanno studiato a lungo per andare a verificare quali erano le capacità di risposta e hanno individuato tutti questi riflessi. La cosa importante per noi che a livello visivo ci sia il riflesso della pupilla, a livello uditivo lo *start* cioè a un rumore forte e improvviso, il sobbalzo, a livello di tatto la cosa che noi andiamo a verificare è un unico riflesso che è il *riflesso di Babinsky*, ed è un riflesso che si evoca stimolando semplicemente con la pressione di un unghia la parte laterale del piede, andando verso le dita. Questo riflesso è un riflesso estremamente importante perché nel bambino molto piccolo, fino ai due anni e mezzo circa, noi abbiamo una risposta e la risposta è l'alluce che va verso l'alto e le altre dita che si aprono a ventaglio; man mano questa risposta diminuisce fino a scomparire, però se voi vi prendete una botta in testa e avete un danno consistente di nuovo questo riflesso torna fuori.

Se, per esempio, a qualcuno viene un ictus cerebrale (o qualcosa del genere) per cui ha una paralisi a metà corpo, nella metà corpo e quindi anche nel piede interessato dalla paralisi, noi abbiamo il riflesso di Babinsky positivo e dall'altra parte invece no, per cui possiamo avere delle informazioni sussidiarie da questo riflesso che possiamo utilizzare.

Un bambino a due mesi e mezzo incomincia a percepire a livello visivo: questo è un livello di sopravvivenza, incomincia a percepire i contorni e i contrasti; a livello di udito non sussulta più ad ogni rumore forte ed improvviso ma sussulta ai rumori forti ed improvvisi diversi dal solito o molto gravi o molto acuti. Per esempio, se un bambino ha un cane, i primi giorni di vita se il cane abbaia lui sussulta poi si abitua a questa cosa, però se un giorno arriva il signore che usa un martello pneumatico fuori di casa immediatamente a quel rumore forte, improvviso sussulta e piange per cui incominciamo ad avere delle risposte di sopravvivenza.

A livello di tatto compare una cosa estremamente importante: compare la risposta al dolore, incomincia a differenziare il dolore, non solo quello a livello della superficie corporea ma anche a 'distretti', per esempio il dolore viscerale ed altri tipi di dolore; questo è importantissimo perché se io non sento bene il dolore, se io non sento bene il mio corpo non riesco a muoverlo in maniera adeguata.

L'esempio più semplice per tutti: quando il dentista vi fa l'anestesia... vi è successo di avere l'anestesia? L'avrete provato tutti qualche volta, no?!?. Meno male, se no non potevo usarlo come esempio. Allora che cosa succede? A una come me dopo cinquant'anni che parla, che parla, che parla... mi fan l'anestesia per un dente e immediatamente non so più dove mettere la lingua, non so più come fare, mi sbavo che è un piacere, continuo a toccarmi, a pizzicarmi, divento autolesionista perché mi pizzico, mi tiro, vado a verificare... .

Non lo so se vi è mai successo di sedervi in qualche modo strano, oppure su una sedia con un bordo piuttosto alto per cui ad un certo punto sentite le 'formichine' in un piede, allora vi alzate, lo muovete, ecc...poi marciate... se però aspettate un altro po' questo piede si addormenta, non lo sentite più... vi alzate in piedi, non riuscite a camminare... per cui una che per cinquant'anni ha camminato di colpo si trova che non riesce più a camminare, non perché non ha più lo schema del cammino ma perché la sensibilità non c'è più, per cui

non so più come fare ad usare questo piede, che c'è perché me lo guardo, è lì, ma quando cerco di appoggiarlo mi sembra di non avere più la caviglia, mi sembra di andare su qualche cosa di molle, non capisco come fare a muovermi.

Allora, se questo accade a me, che son cinquant'anni – quasi – che cammino, provate a pensare cosa deve essere per un bambino che riceve in maniera abnorme le informazioni sensoriali... come fa a muoversi se lui non sente bene il suo corpo?

Diventa estremamente difficile. Provate a pensare di nuovo al vostro piede addormentato: se lo toccate, lo sentite, certo, lo pizzicate... lo sentite male, non proprio come gli altri giorni però lo sentite, non è scomparso, lo vedete, è lì... eppure non riuscite ad utilizzarlo in maniera adeguata.

Allora, è molto importante avere una percezione sensoriale tattile del proprio corpo.

Moltissime volte a livello di scuola materna e di scuola elementare si fanno esercizi-gioco per la percezione del corpo: dove sono le mani? Dove sono le braccia? Toccati il naso o toccati il piede... e la maestra ci riferisce: " Il mio piede lo tocca, il piede della bambola lo tocca, il suo sembra quasi che non lo riconosca come tale ".

Allora il problema diventa: se io gli dò il suo piede cambia completamente forma, non ha più la forma del piede della maestra o del piede della bambola, perché, se glielo giro, l'impressione è completamente diversa, se perdipiù non se lo sente come fa a dirvi che quello è un piede: è un' appendice che aveva in fondo. C'è un libro bellissimo (almeno a me è piaciuto molto – anche se ciò è soggettivo) di Sachs, l'autore di *Risvegli*, edizione Adelphi, che è intitolato "Su una gamba sola" e spiega la sua esperienza proprio per un danno di tipo sensoriale; io quando l'ho letto sono rimasta abbastanza sconvolta perché mi chiedo: quanti dei nostri bambini si sentono in questo modo... non si sentono come noi ci sentiamo?

Provate a pensare se l'anestesia del dentista ce l'avete a livello delle mani: come faccio a tenere la penna se non sento la mia mano? Come faccio a stringere quando la maestra dice: "Stringi quella matita, pigia, non si vede niente, pigia di più". Come faccio se io non riesco a controllarne il movimento?

A livello visivo, poi, c'è quello che succede ai bambini cosiddetti sani intorno al settimo mese, il bambino incomincia a percepire dei particolari in un insieme. Vi ricordate il nostro caro signor Spitz? Non so se lo si legge ancora all'Istituto Magistrale, ai miei tempi era obbligatorio: *L'angoscia dell'ottavo mese*. Perché il bambino a otto mesi si angoscia per l'estraneo? Semplicemente perché impara a riconoscerlo come tale, percepisce i particolari in un insieme per cui riesce a differenziare la mia faccia da quella di un'altra persona, a tre mesi il bambino sorride alla maschera per cui non riesce a differenziare proprio niente: che sia la sua mamma, che sia la sua zia, che sia....., poi, magari, ha degli altri tipi di riconoscimento per sapere che è la sua mamma ...

Flora Brogè

Aspetti relazionali del “fare” nello sviluppo del bambino

Giuliana Ceccarelli

Con questo incontro siamo quasi giunti al termine del nostro percorso nato con l'intento di offrire delle informazioni sulle più recenti metodologie applicabili a dei soggetti in difficoltà di apprendimento. Anzi possiamo dire che con il contributo della dott.ssa Brogè, di questo pomeriggio, termina l'aspetto più 'propriamente tecnico' dei nostri incontri, in quanto il prossimo 21 aprile al Teatro Sperimentale si vedrà a confronto l'esperienza di socializzazione, d'integrazione, di inserimento anche lavorativo, non solo nel vissuto sociale pesarese ma anche di altre realtà, di coloro che sono stati oggetto e soggetto delle nostre conversazioni.

La dott.ssa Brogè, che è pesarese, è una professionista che opera nell'ambito della prevenzione, della cura e della riabilitazione dei soggetti in difficoltà e si occupa di pazienti di tutte le età. Pesaro tra l'altro offre ormai un discreto numero di terapisti occupazionali e tutte, o quasi tutte si sono formate alla Scuola di Terapia Occupazionale di Milano, "il Vivaio". Concludo e cedo la parola alla dottoressa non prima di aver riferito un dato importante, e cioè che nel gennaio del '97 il Ministro della Sanità, l'on. Rosi Bindi, ha firmato il documento che identifica, anche dal punto di vista giuridico, la figura del terapeuta occupazionale, dando meritato riconoscimento a tali operatori della riabilitazione, che pongono al centro del loro intervento la persona piuttosto che la patologia.

Flora Brogè

Intanto buonasera a tutti. Sono molto contenta di essere stata invitata perché ho così l'occasione di parlare di questa professione che è molto poco conosciuta. Per me è una professione meravigliosa e la mia speranza è che venga conosciuta molto di più e che si diffonda. E' una professione, per inciso, che è nata in America già alla fine dell'800, ma si è sviluppata molto durante la seconda guerra mondiale. Una professione nata come riabilitazione dei disagi dei reduci di guerra, ed è significativo questo aspetto, perché questa professione che lavora praticamente con il "fare" in qualche modo, va a reintegrare delle parti di sé disastrose, un po' come questi reduci. La terapia occupazionale è una professione che si occupa dell'attività nella vita dell'uomo, cioè del fare, del fare insieme. Si basa sull'idea che l'uomo attraverso l'uso delle sue mani, attraverso un *fare pensato*, è capace di influire sul suo benessere. La parola 'occupazionale' non va dunque intesa come tecnica per tenere occupati, ma piuttosto come una convinzione che l'azione, il fare, siano essenziali per lo sviluppo dell' 'lo'.

I terapisti occupazionali lavorano con bambini con deficit intellettivi, bambini inibiti, bambini che presentano disarmonie di sviluppo, con bambini ipercinetici, psicotici o autistici; con adulti psichiatrici; con anziani e con le varie disabilità fisiche, preoccupandosi non tanto o non solo del recupero della funzione, ma dei vissuti intorno alla funzione mancante o mancata e soprattutto dell'interezza e delle capacità della persona.

Nella terapia occupazionale le attività vengono scelte da terapeuta e paziente insieme, in modo da aiutare quest'ultimo a funzionare nel modo più autonomo e completo possibile. Le attività servono per formare un rapporto con il paziente, per valutare le sue capacità, per portarlo ad un livello di funzionamento attraverso un programma di attività graduate. Il terapeuta occupazionale usa la sua conoscenza dell'attività anche per prevenire stati di malattia, per facilitare lo sviluppo normale; per esempio nelle scuole egli può aiutare gli insegnanti a capire e a programmare diverse attività, sia strutturate sia creative, che contribuiscano allo sviluppo di ogni singolo bambino. Attività usate unicamente per tenere occupati o come passatempo non sono considerate terapia, anche se hanno a volte degli aspetti positivi. Per essere considerata terapeutica un'attività deve

contribuire allo sviluppo dell'individuo in modo da provocare cambiamento; deve essere graduata per assicurargli un miglioramento progressivo, e deve portarlo a capire e a comunicare qualcosa di se stesso. La terapia occupazionale si basa su alcuni concetti teorici fondamentali: i processi di sviluppo, il bisogno di competenza, la motivazione intrinseca e il concetto di attività e di oggetto incluso nell'attività. Per sviluppo umano s'intende un processo che continua per tutta la vita ed è un processo integrato di funzioni che includono quattro sfere di evoluzione, che forse conosciamo tutti: lo sviluppo percettivo motorio, lo sviluppo affettivo, lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo socio-culturale.

Spesso nella terapia occupazionale si arriva a trattare la patologia di una persona attraverso un rafforzamento delle parti sane e funzionanti. L'uomo quindi non è mai visto come una singola parte patologica, ma come un essere integro con i suoi aspetti fisici, affettivi, cognitivi, socio-culturali. Nella terapia occupazionale i processi di sviluppo hanno un'importanza fondamentale, perché una delle sue funzioni più importanti è quella di facilitare lo sviluppo normale.

Tutte le attività che il terapeuta utilizza fanno parte dello sviluppo normale dell'uomo, sono attività della vita quotidiana, molte delle quali si fanno anche a scuola: cucinare, dipingere, modellare con la creta, costruire col legno, col cuoio, col telaio, fare collages, ritagliare, fare mosaici, leggere storie, fare fotografie e tantissime altre. Attività viene considerata anche il gioco, quindi un programma di terapia occupazionale potrebbe includere anche delle passeggiate, per esempio. Anche il lavoro ecc. sono tutti mezzi terapeutici, tutte attività semplici, a volte banali, che fanno parte della quotidianità dell'individuo.

Il compito del terapeuta occupazionale è quello di aiutare il bambino o l'adulto ad acquisire la padronanza delle attività che fanno parte del suo livello di sviluppo, che possiamo chiamare impegni della vita o aspettative della vita. Spesso può essere d'aiuto la partecipazione ad attività simili a quelle che in una fase dello sviluppo sono state saltate per motivi di malattia o inabilità. Tralasciando di svolgere certe attività l'individuo salta delle esperienze di apprendimento e si trova poi in difficoltà nell'affrontare certi impegni della vita. Per esempio nel lavoro con bambini è spesso necessario un periodo di regressione attraverso alcune attività infantili e gratificanti come il gioco con l'acqua, la pittura a dita, stimolazione sensoriale ecc. prima che il bambino accetti un rapporto di fiducia e cominci quindi a progredire nel suo sviluppo.

La terapia occupazionale suddivide le attività della vita quotidiana in tre sfere: le attività di sopravvivenza, che sono quelle che ci servono per vivere (il dormire, il mangiare, il lavarsi...); le attività di studio e le attività di gioco, che noi definiamo anche tempo libero o svago: come è gioco, ad esempio, il gioco finalizzato: (le carte, il pallone, la dama) è gioco anche lo svago: sdraiarsi al sole, leggersi un giallo o un fumetto, guardare la tv. E' gioco perché da' una gratificazione intrinseca, cioè lo facciamo per un piacere immediato, senza altri fini, e ciò ha pari valore nel bilancio psicologico. La terapia occupazionale guarda a questo equilibrio nella vita delle persone, affermando che per avere benessere i tempi di queste tre sfere (sopravvivenza, studio o lavoro, tempo libero o gioco) dovrebbero equivalersi.

Se prendiamo ad esempio quei bambini che hanno difficoltà di apprendimento o di linguaggio o ritardi, vediamo che di solito si tende a super-rieducarli. Questi sono bambini che ci mettono più degli altri per imparare, per cui devono stare più tempo degli altri su schede o compiti; dopo la scuola vanno un giorno dal fisioterapista o dalla psicomotricista, un giorno dalla terapeuta del linguaggio; a casa la mamma gli fa spesso fare compiti in più perché arrivino allo stesso livello degli altri, e poi magari guardano mezz'ora la tv. In questi casi possiamo evidenziare due problemi: 1° questi bambini giocano troppo poco; 2° rimangono anche poco autonomi.

Lo studio sembra essere l'unica sfera di attività che viene veramente valorizzata. In queste situazioni la vita quotidiana del bambino non può produrre benessere, bensì malessere, disarmonia, stress, nevrosi. La terapia occupazionale in questi casi suggerisce una valutazione della situazione, una revisione degli obiettivi e una redistribuzione delle sfere di attività.

Quello che io trovo affascinante nella terapia occupazionale è che considera sempre di primaria impor-

tanza le capacità, piuttosto che le difficoltà. Una delle funzioni più importanti della professione è spesso quella di dare la possibilità di esperienze di successo o di competenza e questa è un po' la spina dorsale della nostra professione.

Lo psicologo americano Robert White descrive il desiderio di competenza come un bisogno primario e irrinunciabile dell'uomo; questo bisogno è caratterizzato da comportamenti esploratori finalizzati non a premi esterni, ma a desideri interni di agire. Questo bisogno l'osserviamo facilmente nei bambini nel primo anno di vita, dove vediamo che non sono passivi, ma che hanno qualcosa dentro di loro che li spinge a sviluppare e migliorare delle capacità riguardo all'ambiente: esplorano, valutano, provano la loro potenza di agire e di produrre risultati, di influire sul mondo e lo fanno senza che nessuno lo chieda loro o dia loro dei premi per questo. Il bisogno generico di esplorare diventa interesse e motivazione al conoscere in conseguenza di acquisizioni e di esperienze che non abbiano precocemente frustrato questo interesse, ma l'abbiano promosso ed indirizzato. Perché si sviluppi e poi si consolidi negli apprendimenti scolastici è importante che l'alunno sia messo in condizione di provare una certa soddisfazione iniziale nell'apprendere, di essere gratificato da un successo, di avere il senso che può riuscire, che è a sua volta indispensabile per una riuscita futura. Questa capacità di influire sull'ambiente da un senso di soddisfazione intrinseco, perché non richiede premi sociali o approvazioni da altri.

Nella terapia occupazionale il paziente viene aiutato a sviluppare un senso di competenza attraverso la partecipazione a varie attività graduate, durante le quali comincia a vedersi capace di influire sul mondo e perciò di avere l'identità di persona capace. Senza la convinzione interna da parte del paziente di poter riuscire, nessun programma terapeutico avrà pieno successo. Le esperienze di successo che vengono provate durante la terapia occupazionale soddisfano il bisogno di competenza e incoraggiano altri tentativi sempre più complessi e più impegnativi.

Il concetto di motivazione intrinseca è molto vicina a quello di competenza e fornisce uno schema di referenze per la terapia occupazionale; quando esiste la motivazione intrinseca esiste piacere nell'attività stessa senza bisogno di rafforzamento esterno cioè il piacere nell'attività è sufficiente per continuare. Spesso i ragazzi con handicap o con problemi emotivi sono bambini che a scuola hanno avuto esperienze disastrose e dei quali viene sempre sottolineato il senso di incapacità e di inadeguatezza. Spesso anche in famiglia vengono trattati come degli incapaci; noi vediamo molti bambini che si sentono falliti, umiliati dagli insuccessi e con questi bambini è molto difficile identificare la motivazione intrinseca: rifiutano tutte le proposte perché sono convinti di non riuscire; si sentono incapaci, inadeguati, temono di non farcela e ostentano il rifiuto. A questi bambini è importante far venire l'appetito, cioè trovare qualcosa che desti una motivazione intrinseca, un interesse genuino. Non sarà mai bene partire da ciò in cui non riescono, ma bisognerà indirizzarsi a qualcos'altro e qui le attività ci possono aiutare tantissimo.

C'era un bambino di 8 anni, Andrea, che era molto passivo, potremmo dire vagabondo, sia a casa che a scuola; era intelligente, ma a scuola non riusciva in nessuna materia, veniva rifiutato e aggredito dai compagni e non sapeva difendersi; a scuola prendeva spesso il ruolo del buffone. Quando iniziò la terapia occupazionale scelse la falegnameria ma faceva in modo di rovinare qualsiasi cosa avesse iniziato, pasticciava, rompeva e diceva: "Guarda, guarda, sono scemo!" Questo succede molto spesso, cioè i bambini che dicono: "sono scemo, sono cretino, non so fare", e quando accettano di iniziare un'attività fanno in modo di non portarla avanti o di rovinare qualsiasi prodotto; sembra quasi un modo per avere la conferma della propria incapacità. Ad un certo punto con Andrea è stato necessario un approccio direttivo che gli impedisse di rovinare i suoi oggetti, fino a che la terapeuta, a fatica perché lui era molto bravo a rompere, non è riuscita a guidarlo a portare a termine una barchetta di legno. Ad Andrea è piaciuto moltissimo dopo che poco alla volta ha cominciato a prendere piacere nel senso di fare qualcosa, di potersi sentire capace e ha provato molte attività diverse, iniziando una vera ricerca delle proprie capacità ed un netto cambiamento dell'immagine di sé.

In ogni rapporto di terapia occupazionale è presente l'attività. Il concetto di attività e l'oggetto incluso nell'attività costituiscono praticamente il punto centrale del processo di terapia occupazionale e differenziano la terapia occupazionale da altre terapie fisiche, verbali e di rieducazione. L'attività è composta di oggetto, rapporto tra paziente e terapia e azioni e rapporto del bambino con l'oggetto stesso; l'oggetto può essere umano e non umano, cioè noi definiamo oggetto anche l'essere umano in un'ottica psicoanalitica, per cui dire oggetto non umano è tutto ciò che non è la persona, quindi l'ambiente, i giocattoli ecc.; l'oggetto può essere umano: il terapeuta, l'insegnante; non umano: i giocattoli, gli animali, le piante; o astratto. Nella terapia occupazionale l'oggetto è presentato dal terapeuta, è scoperto o scelto dal bambino nell'ambiente, oppure è costruito da loro.

Gli oggetti che fanno parte dell'ambiente non umano sono una parte integrante della terapia occupazionale, il loro valore terapeutico deriva dall'importanza che hanno nello sviluppo normale dell'uomo, per esempio il mondo degli oggetti non umani aiuta il bambino a differenziare se stesso dall'ambiente; egli vede chiaramente le sue possibilità di influire sull'ambiente, come pure il modo in cui l'ambiente influisce su di lui. L'ambiente non umano è più costante dell'ambiente umano e per questa ragione infonde sicurezza. Gli oggetti non umani aiutano nella conoscenza di sé, nel senso che permettono gli impulsi affettivi, sadici, egoistici nei loro confronti ed il bambino impara la lezione molto preziosa che questi impulsi sono una parte controllabile di sé. Il mondo degli oggetti aiuta nella conoscenza di altri esseri umani perché dà loro possibilità di sperimentare sentimenti che spesso sono simili a quelli verso le persone, gli oggetti umani. Con gli oggetti dell'ambiente non umani il bambino sperimenta la propria capacità, vede più chiaramente che è in molti modi potente ma non onnipotente. Infine l'ambiente non umano consente un riposo dell'ambiente umano, una libertà dalla parola e qui mi riferisco a tanti bambini che si sentono molto confusi nel campo della parola e si trovano meglio con le attività, con gli oggetti. Gli oggetti hanno tutti un significato reale e spesso anche un significato simbolico.

Spesso le comunicazioni di un bambino soprattutto quelli con disturbi emotivi sono prevalentemente a livello simbolico; la nostra funzione in questi casi è di capire finché è possibile le espressioni simboliche, ma nello stesso tempo di aiutare l'individuo ad orientarsi alla realtà; per esempio quel bambino, Andrea, che poi è riuscito a costruire una barchetta, nelle attività di falegnameria è riuscito ad usare la sua energia, che era spesso distruttiva, per costruire la barca. Segando e martellando con molta forza ha cominciato a vedere che non solo riusciva a controllare la sua aggressività, ma anche che poteva usarla per costruire un oggetto desiderato. In questo caso l'attività della falegnameria gli ha dato la possibilità di distruggere a livello simbolico, ma in un modo orientato verso la realtà.

Una tecnica fondamentale nella terapia occupazionale con qualunque tipo di handicap e in tutto il lavoro di prevenzione è quella della analisi delle attività, ogni attività cioè può essere analizzata in base a delle caratteristiche che sono intrinseche all'attività stessa e che grosso modo sono: percettivo-motorie, cognitive, simboliche, di gratificazione o di frustrazione, di padronanza, di gioco, che favoriscono la relazione, di indipendenza o di dipendenza, di identità di sé, espressive, e di orientamento alla realtà. L'analisi dell'attività permette al terapeuta di programmare il trattamento, abbinando le esigenze e gli interessi del paziente con le caratteristiche intrinseche dell'attività stessa.

Nessuna descrizione della terapia occupazionale è completa senza accennare almeno brevemente al rapporto interpersonale. La presenza dell'oggetto e l'attività facilitano la formazione di un rapporto soprattutto per coloro che hanno difficoltà ad accettare un rapporto di fiducia. E qui si potrebbe parlare di tutti i bambini psicotici, o autistici, dove l'attività in qualche modo favorisce l'entrare in relazione. Senza un rapporto di fiducia tra terapeuta e paziente non si può parlare di terapia e qualsiasi intervento riabilitativo senza questo elemento non è né completo né efficace.

Un'altra funzione importante della terapia occupazionale è quella di stimolare capacità cognitive e percettive specifiche. Questo è un aspetto forse un po' noioso, ma io credo molto importante, perché gran parte dell'ap-

prendimento precoce del bambino si verifica proprio per mezzo delle funzioni percettivo-motorie, che sono quelle che lo preparano poi alle funzioni cognitive.

Piaget stesso descrive il periodo senso-motorio del bambino, sostenendo che il pensiero nasce dall'azione e non dal linguaggio, quindi il pensiero nasce dal fare. Poiché la funzione percettivo-motoria è un processo che integra i sistemi sensoriali e di adattamento, è molto importante per lo sviluppo dell'immagine di sé e della personalità: questa funzione è la capacità di ricevere, integrare ed organizzare stimoli sensoriali, per utilizzarli bene con movimenti finalizzati. E' importante, proprio perché questa funzione risulta da un'interazione tra l'individuo e l'ambiente, non soltanto che l'ambiente offra gli stimoli adeguati, ma anche che vi sia la possibilità da parte del bambino di dare risposte adatte, finalizzate a questi stimoli, altrimenti appunto può verificarsi una disfunzione percettivo-motoria. Noi lo vediamo spesso in bambini con intelligenza normale che hanno difficoltà di apprendimento all'inizio della scuola, mentre magari prima dell'età scolare non presentavano problemi. Sono ad esempio quei bambini che saltano da un'attività all'altra, che sono instabili, quelli che hanno una disorganizzazione spazio-temporale, o che non hanno un buon coordinamento occhio – mano.

Con l'inizio della scuola il bambino con una disfunzione percettivo-motoria spesso comincia anche a manifestare disturbi del comportamento che derivano dalla sua incapacità di imparare certe materie nello stesso modo dei suoi compagni. A volte i disturbi percettivo-motori si accompagnano a disturbi psichici più gravi che derivano da altre cause. Ad esempio nei bambini insufficienti mentali e psicotici la disfunzione percettivo-motoria è molto comune. Questi bambini usufruiscono meglio di un programma di gioco spontaneo, che parte proprio dall'interesse del bambino, e che poi può essere elaborato man mano che il bambino percepisce le sue difficoltà ed è più disponibile a farsi aiutare. Il trattamento quindi consiste nella facilitazione di capacità carenti attraverso attività di gioco che offrono la possibilità di esperienze prima mancanti o evitate durante lo sviluppo del bambino.

Per esempio Paolo, è un bambino con disfunzione percettivo-motoria su base organica, accompagnata da disturbi psichici. E' un bambino di cinque anni rifiutato dall'asilo per il suo comportamento distruttivo, con una storia di due crisi epilettiche, un ritardo nello sviluppo, un forte strabismo e movimento degli occhi (nistagmo). Quando Paolo ha iniziato la terapia era iperattivo e distruttivo, si muoveva continuamente e non riusciva a concentrarsi per più di due minuti su un'attività, non usava gli occhi insieme con le mani, anzi preferiva non usarli per i suoi problemi oculari. A casa le sue attività preferite erano andare in bicicletta, tirar calci al pallone, ascoltare e muoversi al suono della musica e andare in piscina, tutte attività dove la coordinazione occhio-mano e la percezione visiva erano minime (attività di evitamento del suo problema). Era comunque scoordinato e rigido e muoveva il corpo a piccoli scatti. In terapia all'inizio rifiutava tutte le attività offerte tranne il pallone; sembrava sicuro di fallire con certe attività e perciò non voleva neanche provarle. Era importante aiutarlo a superare la sua disfunzione percettivo-motoria, quindi aiutarlo ad affrontare anche la sperimentazione di sé in cose meno conosciute, ma nello stesso tempo aiutarlo a sentirsi autonomo e competente, capace di impadronirsi di abilità nuove. Aveva bisogno di certi limiti chiari, per esempio che non poteva distruggere gli oggetti o tirar calci al pallone, altrimenti non si riusciva più a contenerlo; anzi i limiti gli davano proprio prevedibilità nelle sue attività e perciò si sentiva più sicuro. La scelta degli oggetti e delle attività era lasciata a lui, ma la terapeuta strutturava i giochi per l'addestramento oculare, per esempio l'uso delle mani insieme con gli occhi, e l'evoluzione del senso di padronanza, cioè il suo progredire nella voglia di provare attività nuove o di continuare a lungo un'attività. Incoraggiava anche le attività che facilitavano lo sviluppo dello schema corporeo, e in seguito una maggiore individualizzazione di sé. All'inizio le attività consistevano nel gioco col pallone, nel disegno con le dita, nel gioco con l'acqua: semplicemente versarla da un contenitore all'altro. Man mano che Paolo vedeva la possibilità di successo in questi giochi semplici ma gratificanti, accettava altre attività più impegnative che prima aveva rifiutato, ad esempio infilare perle grandi, costruire con i cubi, giocare con le macchine, disegnare... Le attività per la coordinazione dinamica generale

e lo sviluppo dello schema corporeo includevano anche giochi di equilibrio, salti, stimolazione tattile e vestibolare con un pallone grande, gioco nell'uso dello spazio, corsa ad ostacoli. Dopo tre mesi la sua iperattività era molto diminuita; aveva incominciato a giocare con gli altri bambini e la madre notava anche un miglioramento del linguaggio, anche se non c'era stato un intervento in questo senso. Si notava l'inizio dello sviluppo di autonomia nel suo modo di cercare attività nuove e nella sua capacità di autocontrollo.

Un'altra funzione dell'attività è quella di facilitare l'espressione e la comunicazione; questo per esempio si vede molto chiaramente nelle attività che comunemente si fanno con la pittura, nella drammatizzazione, nell'invenzione di canzoni ecc. Ai bambini piccoli se si chiede per esempio di raccontare una storia, non ci riescono, mentre se si chiede loro di inventare una canzone, vengono fuori canzoni bellissime. Il bambino piccolo infatti con la canzone esprime in modo più fluido e libero le sue idee, in modo più creativo, e l'attività creativa porta il bambino a rispondere alla domanda 'chi sono io?'. Nell'attività creativa è lui che agisce, è lui che inventa. Oltre all'espressione creativa le attività favoriscono l'espressione dei sentimenti, che è una comunicazione. Un buon esempio è l'espressione dell'aggressività, pensiamo all'attività di falegnameria, che abbiamo nominato anche prima, che è un'attività piuttosto aggressiva: segare il legno, battere i chiodi richiedono l'uso dell'aggressività. Con la falegnameria il bambino la può esprimere e contemporaneamente viene messo in condizione di sperimentare il fatto che la sua aggressività può anche costruire invece di distruggere. I possibili luoghi di intervento per la terapia occupazionale sono numerosi anche se non è diffusa quasi da nessuna parte in questo momento da noi. Secondo me uno di questi luoghi può essere anche la scuola proprio perché dopo la chiusura delle scuole speciali la scuola ha inserito bambini con handicap e con relativi problemi. Ma anche senza prendere in considerazione il problema dell'inserimento del bambino handicappato nella classe, la scuola, proprio perché luogo dove il bambino passa molto del suo tempo, ha un'enorme potenzialità come stimolo allo sviluppo armonico del bambino.

Per realizzare questo scopo le attività, sia quelle didattiche, sia quelle espressive e ludiche, dovrebbero essere impostate in modo da soddisfare le esigenze di ogni singolo bambino. Le attività infatti forniscono una base per una comunicazione reale tra bambino ed insegnante e tra il bambino ed i suoi compagni. Il ruolo della terapia occupazionale può essere quello di aiutare gli insegnanti a capire il significato delle diverse attività e di utilizzarle in modo integrato nella programmazione scolastica. La terapia occupazionale quindi non viene intesa solo come un intervento di uno specialista, anche se è un aspetto molto importante sapere che esiste questa professione e che può aiutare bambini con determinate caratteristiche, ma questo può essere un atteggiamento che può essere appreso anche da parte degli insegnanti verso le attività che vengono utilizzate ogni giorno con i bambini.

Per esempio un terapeuta occupazionale andava in una classe quinta elementare una volta la settimana per fare i burattini con i bambini e l'insegnante; l'attività che veniva programmata dal terapeuta continuava anche senza la presenza del terapeuta.

Attraverso la partecipazione all'attività dei burattini e la discussione che la seguiva, l'insegnante ha cominciato a vedere questa attività come stimolo ai rapporti, all'identità, all'apprendimento, piuttosto che come un episodio fine a se stesso, come invece era stato in passato quando si preparava uno spettacolo di burattini rigidamente strutturato, con dei personaggi estranei alle reali esigenze dei partecipanti. L'insegnante ha capito l'importanza dei burattini per i singoli bambini e i diversi modi in cui l'attività poteva essere impostata per affrontare esigenze diverse. Ad esempio il bambino timido che sceglie di fare il lupo va incoraggiato ad esprimere una parte di sé più aggressiva. Il bambino dipendente ha bisogno di maggior aiuto all'inizio, aiuto che in seguito deve gradualmente diminuire. Il ragazzo aggressivo va incoraggiato a provare diversi ruoli nella drammatizzazione, per esplorare diversi aspetti del suo carattere.

Un altro modo di intervento nella scuola è quello di apprendimento per insegnanti e questo forse è il più simpatico, cioè si formano dei gruppi dove gli insegnanti si sperimentano nelle varie attività. Queste sono situazioni molto importanti, prima di tutto per esplorare la propria dimensione ludica che spesso è scon-

sciuta, e anche per arrivare in qualche modo, attraverso l'esperienza di sé, alla conoscenza delle caratteristiche dell'attività, per poi infine arrivare al rapporto col bambino.

Ora vorrei dire qualcosa anche sul gioco perché è una parte veramente importante delle nostre attività e poi il gioco è considerata una vera attività. Nel lavoro con i bambini è particolarmente importante una conoscenza del significato del gioco per lo sviluppo del bambino. Il gioco serve per integrare il mondo interno del bambino con il mondo sociale, e segue una progressione sistematica di sviluppo. E' necessario ed essenziale che il bambino prenda l'iniziativa nel gioco, che l'attività gioco invogli la partecipazione e questo concetto basilare è anche una definizione di gioco, cioè un'attività che contiene una gratificazione intrinseca. Il bambino cioè gioca perché gli dà piacere, non perché l'adulto gli dice di giocare. A volte si incontrano dei bambini che sembra non sappiano giocare e seguono passivamente l'adulto o i compagni, non prendendo piacere nel gioco.

Una bambina che non sapeva giocare è Francesca di nove anni, con un ritardo cognitivo e una storia di una lunga ospedalizzazione dall'età di diciotto mesi all'età di due anni e mezzo, proprio l'età nella quale i bambini iniziano a prendere iniziative molto attive nel gioco, quindi probabilmente una bambina che ha saltato una fase importantissima. Francesca faceva parte di un piccolo gruppo di terapia occupazionale dove sembrava giocare perché imitava i suoi compagni, infatti non iniziava mai un gioco suo ed era molto povera in tutte le espressioni creative: pittura, invenzione di storie, manipolazione ecc. Non giocava quando non c'erano gli altri bambini, perché avendo un senso d'identità ancora estremamente fragile, diventava praticamente 'l'altro', imitandone parole e gesti. L'unico modo per poter osservare un minimo di gioco in questa bambina è stato quello di seguirla individualmente, non avendo così la possibilità di imitare gli altri. La bambina ha così scelto la musica, producendo rumori in modo molto infantile, ma era un gioco proprio senso-motorio della prima infanzia, che lei portava avanti davvero con entusiasmo. Poi tutto è evoluto in invenzione di canzoni con storie molto comunicative. Una difficoltà per il bambino con un'insufficienza mentale è proprio quella di esprimere la fantasia. Di solito questi bambini ne dimostrano pochissima e preferiscono attività già conosciute, strutturate, rassicuranti. Il loro senso di identità è troppo fragile per permettere l'espressione creativa e sono già condizionati a sapere i giochi che dovrebbero fare secondo genitori ed insegnanti. Invece il ragazzo, il bambino insufficienti hanno una dimensione ludica della loro vita che va rispettata. La loro capacità di iniziare un gioco, di divertirsi nel giocare, anche se solo a livello senso-motorio, è il loro modo di realizzarsi, giocando. Un rapporto terapeutico con ragazzi con ritardi spesso ha come scopo proprio quello di invogliare il bambino a prendere delle iniziative nel gioco, come pure di esprimere la sua creatività. Le attività più adatte sono quelle appunto senso-motorie: giocare con l'acqua o nell'acqua, cucinare, suonare strumenti semplici, muoversi a ritmi diversi, fare esperienze tattili e vestibolari con altalena, scivolo, ecc. Il ruolo dell'adulto nel rapporto con il bambino attraverso il gioco è prima di tutto stargli vicino, ascoltarlo, cogliere le espressioni che nel gioco comunicano sia le esigenze che i sentimenti del bambino. Ci sono anche caratteristiche del gioco che devono essere osservate attentamente. Dovrebbe essere ad esempio possibile notare presenze di stereotipie da distinguere dal gioco vero. Ciò lo vediamo per esempio nei bambini autistici e ciò in realtà è un modo per controllare, non un vero gioco. E' anche importante poter identificare un'imitazione che non porta a nessuna crescita: l'imitazione è una parte del gioco, una fase del gioco che precede il gioco simbolico nello sviluppo normale. Però nei bambini, e anche nei ragazzi ritardati può addirittura diventare una negazione del sé. Questo aspetto del gioco io lo sento molto importante perché spesso, con questi ragazzi che tendono a ripetere, a lasciarsi condizionare nell'apprendimento, ci si accontenta facilmente che producano delle funzioni, che funzionino senza preoccuparsi che possano esprimere una parte di sé più autentica, e io penso che questo è un rischio che si corre molto spesso.

(Visione di diapositive su prodotti che fanno i bambini in terapia).

1° Diapositiva.

Ecco, questa per esempio è semplicemente la pittura che si fa sul tavolo: pittura a dita, però questa è una di

quelle attività che fanno venire l'appetito, cioè è un'attività che fa venir voglia di mettere le mani dentro e di giocarci, prima di tutto perché ha un risultato facilissimo, cioè basta passare la mano e resta un segno. Poi a questo gusto di pasticciare è importante, perché molti bambini sono ancora fermi a tale stadio di piacere. Prima di arrivare a costruire è anche un'attività che incoraggia l'aggressività, per esempio per bambini inibiti, che non hanno molto coraggio per tirar fuori i loro aspetti aggressivi, infatti per esempio all'improvviso possono disfare il segno fatto dall'altro. E' un'attività che spesso mette in moto, proprio perché parte da un piacere immediato. Passiamo ad un'altra.

2° Diapositiva

Ecco un'altra attività che noi usiamo tanto, cioè quella dei travestimenti. Il trucco e i travestimenti aiutano i bambini a conoscere il proprio corpo e anche proprio quest'indossare i vestiti conta. A volte li scelgono pesanti, ingombranti, e ciò li aiuta proprio a far sentire di più il loro corpo, come qualcosa di più reale.

3° Diapositiva

Questo è un prodotto, una scatola. Spesso quando i bambini in terapia si sono sentiti attratti da un fare, sono pronti per costruire qualcosa e cominciano da una grande scatola, che forse è anche l'idea di un sé, che può contenere delle cose positive; questo è l'esempio di un bambino che si è dedicato tanto a riempire la sua scatola all'esterno di figure ecc. Per noi questi sono oggetti importantissimi, anche se dal punto di vista estetico non hanno un grande valore. Possiamo vederne un'altra.

4° Diapositiva.

Anche questa è un'attività molto usata: quella dei burattini. Come potete vedere anche questi non sono belli, cioè nel nostro mestiere bisogna imparare, ma forse dovremmo imparare un po' tutti a lasciar da parte un concetto di bello e di perfetto a cui siamo abituati, perché sarebbe importante capire che spesso il bambino, anzi sempre, nell'oggetto che fa vede una proiezione di sé, per cui un oggetto storto, imperfetto, pericolante è comunque un 'sentire senso di sé' che il bambino esprime e se noi non siamo capaci di accettare questo, non siamo capaci di accettare l'interessa di questo bambino. Quindi noi dobbiamo accettare l'oggetto così come il bambino ce lo presenta, se il bambino è contento di quello che ha fatto; certo poi ci sono i bambini che invece vogliono essere aiutati a fare una cosa migliore.

5° Diapositiva

Ecco questo è un burattino che pure nella sua imperfezione rappresenta tanto. Un bambino riesce ad arrivare comunque ad un'immagine intera di sé, anche se un po' imperfetta.

6° Diapositiva

Questo è il burattino pirata.

7° Diapositiva

Ecco, questo lo stesso è qualcosa di magico: questa cassetta con le stelle sono tutti oggetti molto rozzi, però come voi potete vedere sono molto diversi dagli oggetti che magari i bambini sono abituati a fare in un contesto magari più scolastico, proprio perché qui si privilegia il fare come interesse del bambino, cioè come il bambino fa, quale piacere prova nel fare, che cosa lo attira. Il prodotto dal punto di vista estetico non è assolutamente importante e i bambini spesso, quando riescono ad accettare a ricevere questo messaggio nella terapia, si sentono molto sollevati. Si dice sempre: 'qui non siamo a scuola, qualunque cosa fai, va bene'.

8° Diapositiva

Questo dovrebbe essere un bambino piccolissimo in un lettino di legno.

9° Diapositiva

Questi sono due lavori con la creta. Anche la creta viene usata spesso dai bambini, ma la finalità non è quasi mai di un bell'oggetto. Poi molti bambini sono attratti da questi camini: diventano un po' un veicolo di certe loro ossessioni. Dei bambini che per esempio hanno paura del fuoco, hanno un mondo interno abbastanza spaventoso. Si avvicinano a questi aspetti, potendo costruire un oggetto col quale ci si può avvicinare anche a questo mondo interno, senza spaventarsi troppo. Noi tante volte facciamo il vulcano, facciamo il fuoco e

soprattutto i bambini psicotici per esempio che hanno queste angosce rispetto a questi oggetti, ne traggono un beneficio. Questo oggetto interno minaccioso può diventare una mediazione per un gioco.

10° Diapositiva

Questa è la falegnameria che per esempio è molto indicata proprio per questo senso di successo o di competenza, di cui parlavo all'inizio, cioè è un'attività strutturata, da un senso delle proprie capacità, quindi il bambino vede che cosa può fare con le sue mani e usare questi strumenti dà una grande padronanza: si sentono forti, capaci; sono strumenti che però spesso hanno anche molta paura a toccare all'inizio, per esempio la sega grande, sia bambini che sono troppo aggressivi sia quelli che lo sono troppo poco, poi però ci prendono gusto. I nostri prodotti sono comunque molto semplici: le racchette da ping-pong, una spada, una bacchetta magica, però sono significativi per il bambino che li costruisce.

11° Diapositiva

Questo è un cavallo.

12° Diapositiva

Questo è un mago che sta scongelando un uomo pinguino e sono di creta. Questa è una dama. (Domanda): 'l'età di questi ragazzi più o meno qual è?' (Risposta): 'questo per esempio è un adolescente'. Però non è detto che tutti facciano da sé, dipende: se il bambino chiede aiuto, lo si aiuta; non è importante neanche che faccia tutto da solo. L'importante è che riescano a concretizzare un desiderio attraverso un oggetto, che riescano comunque ad arrivare ad un prodotto.

13° Diapositiva

Questo è una specie di gioco. E' un castello di legno dove si tira...

Ci sono dei mostri, per esempio, degli animali feroci, anche questo è un bambino di dieci anni. Ha costruito questo gioco contro le sue ossessioni: ha paura dei mostri e di un mondo molto minaccioso, allora abbiamo costruito questo gioco dove ci sono degli animali che vengono colpiti come il biliardo con una palla. E' un gioco che può servire ad esorcizzare delle paure.

14° Diapositiva

Questa è l'attività del cuoio che è un po' come quella della falegnameria e dà un senso di competenza molto forte. Chiaramente non si può proporre ai bambini troppo piccoli o che non siano arrivati all'idea di poter produrre un oggetto finito, altrimenti risulta frustrante, cioè è un'attività che si può proporre ai bambini che abbiano la capacità di certe competenze per le mani.

(Fine cassetta)

15° Diapositiva

E' l'attività del telaio. E' rilassante, è prevedibile, cioè anche bambini molto agitati spesso con il telaio si calmano. Questo è piccolo, è un telaio svedese, e così poi ne abbiamo anche uno grande da tavolo, poi uno più rustico, quello fatto con i chiodi e per esempio serve tantissimo per coordinare l'occhio con la mano. Anche per bambini che hanno bisogno di fare determinati esercizi di coordinazione il telaio è simpatico perché è divertente, solo che... ai maschietti non piace.

16° Diapositiva

Questi sono due prodotti fatti con il telaietto, tra l'altro sono carini perché semplici, ma altrimenti si possono infilare dentro delle foglie, cioè può diventare anche una storia rispetto a delle cose che si sono costruite nel tempo.

17° Diapositiva

Questo è il telaio rozzo con i chiodi. Si può proprio partire anche dal costruire lo strumento e sono dei chiodi piantati nella tavoletta e poi...

18° Diapositiva

Lì si dovrebbe vedere una specie di materasso per la nonna (personaggio della cassetta) che è stato prodotto

con questo telaio.

19° Diapositiva

Questa è l'adigrafia che può servire tantissimo per i ragazzi molto aggressivi. Ci sono dei bambini che stagliuzzano sempre, con questo possono... Cioè questa attività aggressiva-distruttiva invece può diventare un mezzo per produrre delle cose piacevoli.

20° Diapositiva

Questa è una foto con dei biscotti messi a forma di fiore. Per esempio l'attività di cucina è molto ricca, perché è un'attività strutturata: c'è la ricetta, cioè anche da un punto di vista cognitivo permette tante cose: c'è il tempo, cioè quanto tempo deve stare nel forno. Dal punto di vista cognitivo dà molte possibilità, al tempo stesso è poi molto creativa, perché un bambino può inventare la sua ricetta, anche con degli ingredienti strani; poi se la mangia, quindi è anche molto gratificante.

21° Diapositiva

Questo ugualmente è un altro prodotto di cucina. Questa per esempio è cucina con adulti: stanno facendo, non so, forse delle tagliatelle. Che cos'è?

22° Diapositiva

Questo è per esempio un libro di cucina, dove si fa la foto. Noi usiamo tantissimo la Polaroid, perché è molto bello ricordare un momento di partecipazione emotiva dove si vede che il bambino produce ed è contento. Lo immortaliamo con la Polaroid e poi il bambino scrive. Questa era una piadina scorpione, cioè di forma di uno scorpione... Quest'animale era l'ossessione di questo bambino, allora diventando un cibo una cosa che sia può fare e che si può mangiare, perde quelle caratteristiche ossessive e di paura, diventa un mezzo di rapporto, perché condivide la paura con la terapeuta, l'adulto, e diventa un modo per poter accettare la realtà in maniera meno minacciosa, cioè non fa più così paura nel momento in cui diventa reale.

23° Diapositiva

Questo è un altro libro di cucina. Questa era la crema grattugiata con i Kellogg's.

24° Diapositiva

Questa è un'altra ricetta: bignè.

25° Diapositiva

E' il dolce-dinosauro. E' stato un altro bambino che aveva delle ossessioni e le ha messe nella cucina.

26° Diapositiva

Questi sono altri materiali: vetri, bottoni... cioè tutti materiali che forniscono un'esca nel senso che vanno ad interagire con qualcosa dentro il bambino, che lo sollecita a fare. Chiaramente non è lo stesso materiale che sollecita tutti i bambini allo stesso modo.

27° Diapositiva

Queste sono stoffe. E' il momento in cui si deve costruire. Si parte dai bottoni, le stoffe... E da tutta questa confusione andiamo avanti. Arrivare al burattino è un processo molto elaborato, sembra una cosa da niente, ma è come se attraverso una sensorialità grezza, attraverso stimoli diversi e senza un significato preciso, si arriva a metterli insieme e creare qualcosa che rappresenta un'immagine di sé. Quindi in questo percorso il bambino raggiunge davvero qualcosa.

28° Diapositiva

Questo non è uno sbaglio. Ci sono dei bambini che hanno delle ossessioni; con alcuni si deve partire per esempio dai tram e allora diciamo: 'ti porto nel tram, che tram prendi? Che n° prendi?' E disegniamo i tram, li costruiamo ecc. Di solito con i bambini psicotici questo è un modo per cercare un rapporto, ma negarlo contemporaneamente, perché attraverso queste domande poi non si comunica nulla. Se noi prendiamo questo modo e lo facciamo diventare reale, lo disegniamo, lo costruiamo, ci giochiamo, diventa un modo di comunicare per il bambino. Mentre se noi tentiamo sempre di dire: 'va beh, questo non c'entra, facciamo qualcos'altro', il bambino si sente sempre spiazzato e tornerà sempre a mettere in mezzo questo tram. Questa

cosa a lui diciamo che serve per tenere a distanza.

29° Diapositiva

Questo è un altro modo. Qui era un bambino con una paura delle cose mostruose della vita, per cui qui è diventato un gioco, quasi un gioco dell'oca, dove il bambino tira il dado, fa i vari percorsi e diventa un modo per avvicinarsi a queste paure e scoprire che non sono poi così ingestibili, ma possono diventare addirittura un gioco. Io nei confronti degli aspetti più teorici della terapia occupazionale avrei detto un pochino le cose principali, anche se ce ne sarebbero da dire tantissime, poiché questa è una terapia che ha moltissime valenze.

Esperienze di terapia, inserimento e integrazione a confronto

Giuliana Ceccarelli

Il percorso intrapreso appena 4 mesi fa (proprio il 21 gennaio) si conclude oggi con il prezioso contributo di persone che operano – alcuni da molti anni – nel mondo della diversità mettendo a disposizione di centri o di cooperative o di comunità la loro professionalità e la loro competenza.

L'impegno che come educatori ci siamo assunti nell'organizzare questi 9 incontri risponde in parte alla sempre più pressante ricerca di domande e di bisogni di conoscere cosa si può e si deve fare per persone con problemi di disagio, fisico o psichico che sia.

La conoscenza di ogni possibile approccio terapeutico è importante – ed è quello che abbiamo cercato di fare con i nostri incontri – ma non è meno importante l'ascolto di queste persone, la relazione che si riesce ad instaurare nella reciprocità, l'accoglienza che nella scuola e nella più vasta società si riserva a questi soggetti, non dimenticando mai che si riuscirà a coltivare il sogno di un futuro sereno per i nostri ragazzi solo se sapremo vivere, noi adulti per primi, nel segno della solidarietà.

Una considerazione va fatta per togliere ogni dubbio sulla scelta degli argomenti trattati in questi mesi: non era nelle nostre intenzioni proporre dei modelli, ma più semplicemente siamo stati motivati dal confronto su metodologie la cui applicazione o meno diventa di esclusiva competenza del genitore, dell'esperto, del terapeuta e dell'insegnante, tenendo in debita considerazione gli interessi, i bisogni e i desideri dei ragazzi. Avere il coraggio di scegliere è una responsabilità dalla quale non ci si può sottrarre, e questo certamente è un modo per affrontare la diversità come valore primario.

Prima di lasciare la parola ai relatori desidero rivolgere un ringraziamento a tutte le persone: insegnanti, genitori, terapeuti, esperti e tutti coloro che ci hanno seguito così numerosi in questo percorso, a dimostrazione dell'interesse che esiste intorno a queste problematiche, ma soprattutto, aggiungerei, a dimostrazione di personalità capaci di confrontarsi con la diversità.

Noi ci auguriamo di poter continuare a proporre anche per il prossimo anno scolastico un cammino che ci aiuti sempre più e sempre meglio a migliorare sì la nostra competenza professionale ma anche la capacità relazionale con i nostri bambini e con i nostri ragazzi, con la speranza che la scuola possa essere, oltre che luogo di apprendimenti, un ambiente in cui l'incontro con l'altro, e quindi con la diversità di ciascuno, sia veramente accolto come ricchezza.

Teresa Botta

Finalità

La peculiarità ed insieme l'obiettivo della Comunità di via del Seminario si concretizzano nel tentativo di ricreare un ambiente familiare e/o amicale capace di offrire spazio alla costruzione di relazioni significative ed inserite nella vita concreta di quelle persone a cui mancano una famiglia o rapporti affettivi importanti a causa di problematiche generalmente di natura psichica.

La quotidianità dell'incontro in Comunità rende possibile il rafforzarsi di rapporti individuali attraverso i quali passa anche l'integrazione nel gruppo per quegli amici che nel gruppo non riuscirebbero a stare.

La specificità della Comunità non è solo la distribuzione di servizi e un luogo fisico dove trascorrere il tempo, ma è lo stesso stare insieme, il conoscersi, l'attenzione alle capacità e ai bisogni di ognuno che permette poi l'acquisizione di un'immagine di se stessi più adeguata e nello stesso tempo dà la possibilità di scoprire il senso del quotidiano e dell'appartenenza ad un gruppo.

La Comunità di via del Seminario ha anche l'obiettivo di voler essere una casa aperta per tutte quelle persone che non trovano un ambiente accogliente o un gruppo a cui appartenere, causa le difficoltà di relazione per

motivi sociali o psichici.

Essa accoglie, quindi, chi vi si presenta per qualsiasi esigenza: di compagnia, amicizia, bisogno, malattia; permettendo di fermarsi anche solo per un caffè, senza richiedere nessuna presenza o adesione regolarizzata alla vita di Comunità; un punto dove potersi fermare, per non girare a vuoto la città.

Queste sono le varie finalità con cui cerchiamo di seguire le circa 80 persone, con diverse problematiche, che sono vicino a noi.

Organizzazione del servizio

La Comunità è aperta tutti i giorni, festivi compresi, dalle ore 8,30 del mattino alle ore 20,00 di sera; è possibile suddividere la giornata in tre fasce orarie: il mattino, il pranzo, e il pomeriggio.

Al mattino si svolge l'attività di segretariato, la pulizia, di preparazione del pranzo e di accoglienza di persone che, in numero abbastanza elevato, cercano un posto dove fermarsi, anche per pochi minuti, con amici che non trovano in nessun altro posto della città .

Nelle attività che si svolgono al mattino lavorano diverse persone che altrimenti non sarebbero integrate in nessun tessuto lavorativo normale dove competizione, efficientismo, richiesta di alta produttività, scarsa tolleranza alle debolezze individuali, rischierebbero di escluderli ed isolarli rendendo più acute le problematiche psichiche ed emotive di chi è strutturalmente fragile.

L'opportunità data a questi amici di occupare spazi lavorativi che oggettivamente andrebbero coperti (aiuto-segreteria, aiuto-cucina, autista, pulizie della casa, ecc. . .) e che hanno un' importanza fondamentale nell'organizzazione della vita comunitaria, permette alle persone (alcune regolarmente assunte dal Ce.I.S. , altre che usufruiscono di borse lavoro erogate dal comune attraverso il C.I.M.) di rinforzare l'immagine positiva di sé, mancando la tensione competitiva e ricevendo una attenzione individuale alle loro funzioni e problemi.

La sala-soggiorno della Comunità è aperta e frequentata anche nelle ore del mattino da chi ha bisogno di un posto dove fermarsi, dove chiedere aiuto ad amici fidati.

Queste sono le persone più sole e particolarmente più deteriorate, forse le meno integrabili in una esperienza organica, in un tessuto sociale o di gruppo, persone che non riescono a tollerare orari, appartenenze o regole, ma che cercano soltanto un ambiente da poter frequentare quando ne hanno bisogno loro e come ne hanno loro bisogno, che cercano soltanto di sperimentare che non sono totalmente soli o sconosciuti a tutti.

Il momento del pranzo non è la semplice distribuzione gratuita di pasti ma è, per eccellenza, il momento più familiare della giornata.

Gli amici che vengono a pranzo o sono soli o, se hanno famiglia, sono incapaci di sostenere il peso di dinamiche familiari disturbate.

Ma la tavola è varia: vi sono di volta in volta operatori, amici, ospiti che offrono la possibilità di vivere in una atmosfera di familiarità e di rendere il pranzo un momento in cui si creano forti legami di conoscenza reciproca e di appartenenza.

Il particolare clima è inoltre permesso dalla continuità di presenza e dalla quotidianità offerta da chi si occupa di questo momento ormai da anni, permettendo alle persone che vi partecipano di viverlo in modo sicuro, effettivo e costante.

Il pomeriggio accoglie un gruppo più numeroso a cui è offerto spazio e varie possibilità.

Lo stare insieme si traduce in momenti di scambio di esperienze, di racconto di sé in maniera individuale o di gruppo, di attività ludiche o manuali-ricreative, di attività sportive, di drammatizzazione, di organizzazione dei momenti di festa, di scambio di informazioni, della opportunità di fare merenda insieme, ecc..

Ad ognuna di queste attività è riservato un pomeriggio specifico, sia per una migliore organizzazione interna, sia per dare la possibilità di partecipare ad ogni singola attività.

Ciascuna è pensata ed organizzata in modo tale da tenere conto delle esigenze e capacità personali e di gruppo per meglio potenziare le risorse individuali, l'autonomia, la capacità espressiva e di elaborazione, il

coinvolgimento con il gruppo o l'inserimento graduale.

Le attività riservano a tutti una libertà di scelta, specialmente a quelle persone che hanno bisogno di mantenere ben circoscritto il proprio spazio fisico all'interno del gruppo.

E' chiaro che l'organizzazione delle attività non dipende da una scelta schematica ma dal bisogno di far passare attraverso il gioco, la drammatizzazione, l'attività fisica, manuale e creativa, l'importanza della relazione con l'altro, educandosi alle diversità di ognuno; ed è attraverso il "fare" che l'impatto con l'altro diviene meno faticoso, diluendo le ansie e le paure di contatti stretti troppo intimi.

La difficoltà più grande è stare nel gruppo e avere al tempo stesso uno sguardo attento a quegli amici che hanno bisogno di un rapporto al personam; spesso i momenti di acuzie sono quelli che impongono una vicinanza più stretta

Modalità con cui si esplica il servizio

A) Il rapporto si costruisce attraverso varie fasi e varie esperienze che si fanno con l'altro.

Per costruire un rapporto è necessario in primo luogo una "presenza costante" con una persona anche per lunghi periodi.

Questa costanza e lunghezza è fondamentale perché possa nascere un rapporto di fiducia tale da permettere alla persona di riacquistare e poi mantenere fiducia in sé e negli altri.

La presenza poi si modula a seconda delle persone e delle situazioni nelle quali si trovano.

Questa presenza può caratterizzarsi quindi di situazione in situazione, come "ascolto" di sofferenze, gioie, bisogni ed esigenze o come "presenza educante" per accompagnare le persone verso una maggiore autonomia ed autosufficienza possibile o come "presenza propositiva" da intendersi come stimolo allo sviluppo delle potenzialità delle persone, potenzialità spesso assopite o nascoste, o come "presenza rassicurante" quando si fa intermediaria per la partecipazione e l'integrazione nel contesto sociale, sia nel senso di gruppo sia nel senso più ampio del termine, o "come presenza di aiuto" rispetto ai bisogni primari della persona qualora la stessa versi in condizioni di non autosufficienza.

La presenza è sempre una "presenza coinvolta" in quanto occorre attingere alla propria esperienza di vita per essere credibili e la risorsa primaria è sempre la propria persona: disponibilità, pazienza, capacità di ascolto, sentimenti ed affetti.

Le proprie capacità ed incapacità vengono tutte messe in gioco nella relazione interpersonale e ne sono gli strumenti prioritari.

Elementi di didattica e tecniche per lo sviluppo di tutte le funzioni della persona (dalla manualità alla motricità, alle abilità mentali e logiche) possono aggiungersi e concepirsi solo su un piano di subordinazione rispetto ai predetti strumenti.

Riteniamo cioè che ogni forma di apprendimento possa e debba essere supportata da un rapporto di umana partecipazione e condivisione.

Il grado di fiducia e coinvolgimento che si crea nel rapporto è indicatore della validità del rapporto stesso e permette di conservare il piacere e l'investimento anche in persone capaci solo di impercettibili ed incerti progressi su altri piani.

Questo rapporto viene instaurato anche con le famiglie (sostegno familiare) cui viene offerto un aiuto o un sostegno psicologico, qualora se ne ravvisasse la necessità o vi sia una esplicita richiesta di aiuto.

B) Fare in modo che ognuno, secondo le sue possibilità, possa sentirsi a proprio agio nel gruppo è un altro obiettivo fondamentale del lavoro di Comunità.

Un gruppo in cui possano riconoscersi e apprezzarsi persone con tanti problemi, handicaps e patologie diverse richiede grande cura e attenzione da parte degli operatori che devono favorire la percezione che ognuno può essere accettato per quello che è e che può dare.

Per facilitare questa accettazione e, nello stesso tempo, valorizzazione di ogni singola persona, si cerca il

coinvolgimento del maggior numero di persone possibili in ogni attività proposta: operatori, volontari, obiettori, tirocinanti e amici personali.

In base alla specificità delle attività vengono invitati a partecipare degli specialisti perché con il loro contributo rendano più completa l'esperienza; ad esempio: nel pomeriggio in cui si fa ginnastica in palestra ci si avvale della presenza di una diplomata I.S.E.F., durante le escursioni naturalistiche richiediamo spesso la guida di appartenenti ad associazioni naturalistiche, per la contro-informazione invitiamo esperti locali per gli argomenti di cui si tratta; ecc.

Soprattutto nei pomeriggi si svolgono attività che possiamo definire a lungo, medio e breve termine.

Le attività a lungo termine si svolgono primariamente nel periodo che va da ottobre a giugno ed hanno il principale obiettivo di scoprire ed evidenziare le potenzialità spesso sopite e non emerse degli amici di Comunità e permetterne l'espressione.

Abbiamo più volte constatato che proprio grazie alla possibilità di poter comunicare attraverso le attività con linguaggi "non verbali" e "non intellettuali" sono emerse capacità o carismi inimmaginabili.

Alcune attività come la ceramica, la pittura, il ricamo, i puzzles, ecc. oltre che scandire la quotidianità della vita comunitaria mirano in modo particolare a sviluppare la creatività e le potenzialità espressive della persona; altre, come la palestra, la danza, la scuola di ballo, ecc., mirano alla riscoperta della propria corporeità e dell'enorme potenziale relazionale che questa racchiude.

Altre attività, infine, aiutano a sviluppare l'attenzione verso il mondo esterno: come le "gite del martedì" dove la Comunità visita luoghi dell'entroterra pesarese per scoprirne "sapori e odori di un tempo", e/o realtà lavorative industriali e artigianali interessanti, ecc.; o il momento della "contro-informazione", dove si discute di problematiche che riguardano l'attività o argomenti di interesse scelti insieme agli amici di Comunità.

La progettazione di tali attività nasce dall'ascolto degli amici di Comunità, dalle loro esigenze, dalla loro voglia di comunicare; proprio per questo non sono totalizzanti e comunque non si riconosce in esse è libero di non parteciparvi.

La richiesta di attenzione e di capacità che queste attività provocano su chi le svolge è sempre molto alta, spesso superiore al presunto livello di potenzialità che si crede abbiano questi amici, troppo spesso adagiati in situazioni in cui nessuno chiede loro seriamente di impegnarsi per iperprotezionismo o per disistima nei loro confronti.

Le attività a medio termine sono quelle che spesso maggiormente coinvolgono ed impegnano tutta la Comunità ed hanno in più la specificità di essere anche degli interventi sul territorio, dove la Comunità diventa propositiva di eventi culturali; come: la costruzione di un carro allegorico per la festa di carnevale, l'animazione di piazza in cui si coinvolgono i passanti (come è stato per il gioco del briscolone a Gradara), le olimpiadi, l'allestimento di uno spettacolo teatrale (esperienza realizzata per tre volte in teatri cittadini), ecc.

Quest'ultima è stata fino ad ora l'esperienza più coinvolgente ed innovativa da noi realizzata e contiene in sé tutte le specificità delle altre attività.

Sono attività molto importanti soprattutto per quegli amici che sono abituati a sentirsi ai margini della società e si ritrovano invece a riscoprire un ruolo da protagonisti in una piazza o sopra un palco davanti a tanta gente che li applaude.

A determinare l'ampiezza dell'esperienza sono chiaramente l'importanza che gli viene attribuita e la capacità operativa a disposizione, consapevoli che solo un giusto equilibrio tra il numero di forze e tra i "richiedenti il servizio" è garanzia di una buona qualità dell'attività.

Il clima è sempre molto spontaneo, sembra una grande confusione in cui si riesce a raggiungere poi l'obiettivo prefissato: una sorta di "confusione organizzata"!

Questa solo apparente mancanza di professionalità nel fare le cose è in realtà la nostra più profonda professionalità perché mette sicuramente a proprio agio chi ha sulle spalle un passato di istituti, ospedali psichiatrici, regole ferree che impedivano ogni "uscita dalle righe".

In questi momenti regna sempre un clima di grande collaborazione, più vicina alla tipologia "gruppo di amici" che all'aula scolastica.

Vengono affidati anche ruoli di responsabilità per accrescere l'interesse nell'attività e per infondere sicurezza in coloro che sono meno sicuri.

Le attività a breve termine prestano particolare attenzione al modo in cui vengono vissute le domeniche e i momenti di festa della Comunità.

Sono questi, infatti, i giorni in cui si fa sentire la pesantezza della solitudine, della malattia, della sofferenza e dei ricordi; i giorni in cui è più difficile sopportare la propria malattia o la tensione con i propri familiari.

Sono, quindi, questi i motivi in cui ci riuniamo per fare festa insieme, per trovare l'affetto, il calore, il divertimento e l'appartenenza ad un gruppo di amici che è poi la Comunità.

Questa stessa motivazione ci spinge a vivere insieme il Natale, la Pasqua, l'ultimo dell'anno, la settimana in montagna e i momenti cruciali della vita individuale e di Comunità come i matrimoni, i battesimi, i funerali, ecc..

Preparare una festa, oltre ad essere una occasione per affrontare tanti sentimenti personali in relazione a quegli specifici avvenimenti della propria vita, dà anche l'opportunità di comprendere cosa quell'evento significhi per la Comunità.

Ad esempio il preparare i festeggiamenti per un matrimonio con giochi e scenette drammatizzate è una occasione per dimostrare il nostro affetto agli sposi, ma anche la possibilità di poter parlare insieme di loro e di scoprire quale spazio hanno dentro di noi e cosa sentiamo di voler loro comunicare.

Rapporto con la città e le istituzioni

Nel prenderci cura delle persone che frequentano la Comunità non dimentichiamo mai la complessità dei loro bisogni (da quelli fondamentali della sopravvivenza fisica, a quelli solo apparentemente meno importanti legati spesso alle patologie individuali come, ad esempio, la necessità di essere accompagnati o di buoni taxi per chi ha paura dell'esterno).

Questo ci pone costantemente in relazione con le istituzioni, le organizzazioni, i privati che sono coinvolti in vari settori di vita di queste persone.

Con il centro di Igiene Mentale ci si confronta costantemente sulle varie situazioni, con il Comune vi sono contatti continui per ogni bisogno concreto (sussidi, utenze per la casa, ecc.), con i Patronati per i pensionamenti e ricorsi, con l'Ufficio Case Popolari per i problemi di casa, con avvocati, medici, specialisti per ogni urgenza ed emergenza.

La mediazione della Comunità è in questi casi particolarmente necessaria: siamo infatti coinvolti in situazioni nelle quali le persone direttamente interessate sono spesso incapaci di organizzare da sole progetti per la propria vita o di esprimere, sostenere, lottare per esigenze che pure vivono.

In una società strutturata in modo tale che le persone con problemi psichici non trovano una collocazione come cittadini, ci troviamo spesso a mediare per loro, a dare voce ai loro diritti e a tutelarli nei loro bisogni.

Impegno culturale

La Comunità è impegnata a favorire la crescita di una mentalità più umana, disposta a prendere in considerazione l'ammalato psichico o la persona ai margini come unità di valutazione delle nostre scelte personali, di relazione, di valori, di impegno sociale, politico ed economico.

Per stimolare l'acquisizione di questa mentalità la Comunità cerca di rimanere un'esperienza aperta a tutte quelle persone che vogliono conoscerla; ma soprattutto offre dei percorsi formativi ai tirocinanti della Scuola Diretta a Fini Speciali per Assistenti Sociali dell'Università degli Studi di Urbino, che vengono attuati con incontri periodici per capire e maturare, durante il periodo di tirocinio, un modo di affrontare le situazioni delle persone, con la speranza che potranno poi avvalersi di questa esperienza nel loro futuro impegno lavorativo.

La Comunità è aperta anche a volontari (uomini e donne di ogni età e status sociale), che possono trovare in essa lo spazio per vivere un'esperienza di aiuto e per maturare una mentalità consapevole sul problema della diversità.

In questi anni abbiamo dato la possibilità ad alcuni giovani che avevano finito il loro percorso terapeutico nelle comunità per tossicodipendenti, di inserirsi nella Comunità stessa per fare una esperienza di responsabilità e di aiuto verso persone più bisognose di loro.

Ed è rispetto a questo, e ad altre funzioni di accoglienza, che la Comunità è iscritta da anni all'Albo Regionale degli Enti Ausiliari senza fini di lucro, operanti nel settore delle tossicodipendenze, per lo svolgimento delle seguenti attività: reinserimento, sostegno familiare, prevenzione del disagio psicosociale e reinserimento lavorativo.

In questo caso l'esperienza della Comunità funge da "mediatrice" nel reinserimento di questi giovani nella realtà sociale per loro così nemica e faticosa da affrontare.

Ma oltre a questo impegno quotidiano con le persone che la frequentano, la Comunità cerca di proporre percorsi formativi anche a gruppi scolastici e/o gruppi organizzati extra scolastici che chiedono un aiuto nell'approfondimento del problema della diversità e dell'emarginazione.

Le modalità di questi percorsi formativi è prevalentemente legata all'esperienza pratica ed al coinvolgimento reale in qualche situazione particolare: impostazione di un libro sull'amicizia in una classe particolarmente escludente; drammatizzazione di allievi in una scuola media attuata insieme ad alcuni amici con problemi psichici della Comunità; coinvolgimento di gruppi nella preparazione di alcune feste, ecc.

Ci sembra, infatti, che per sfatare pregiudizi e resistenze sia importante provare a vivere situazioni concrete, divertenti e coinvolgenti, che lascino dentro di noi una eco emotiva piacevole come unico mezzo per contrastarne altre spiacevoli.

Il lavoro teorico è supportato da un Centro Studi, i cui locali sono al piano terra della Comunità, specializzato in testi sulla diversità ed emarginazione, aperto alla città, collaborante con la Biblioteca Centrale Comunale e convenzionato con il Comune di Pesaro.

Tutto il lavoro di programmazione e di aiuto alla comprensione dei problemi delle persone si svolge in due incontri settimanali.

Nel primo si tengono in considerazione la programmazione delle attività, le verifiche delle stesse, la divisione degli impegni, ecc; nel secondo è prevalente l'attenzione per i problemi del gruppo e delle singole persone inserite in Comunità per capirle, conoscerle e formulare, nei limiti del possibile, progetti di aiuto alle singole situazioni.

Per questo lavoro di supervisione ci si avvale della consulenza della Dott.ssa Maria Teresa Federici, psicoterapeuta.

Gli operatori sono individualmente impegnati a frequentare corsi di formazione relativi al loro impegno lavorativo (corsi sulla relazione, sul linguaggio del corpo e altri linguaggi, sulla terapia occupazionale, sul teatro, sulle arti terapie, ecc.) e a far rifluire nel gruppo operativo e nel lavoro le competenze acquisite.

Antonello Bolis

Ci scusiamo per l'impossibilità di pubblicare la relazione svolta.

La registrazione dell'intervento del Dott. Bolis Antonello è andata perduta per un problema tecnico.

Il Dott. Bolis, informato, non ha più potuto fornirci il testo della relazione.

Simonetta Secchiaroli

La Scuola di Viale Trieste 393, prima EN.a.i.p., nasce nel 1974 ad opera di Don Gianfranco Gaudiano che in questo modo, offrì alla città di Pesaro e a tutto il territorio provinciale un' occasione per rispondere più adeguatamente ai bisognosi di giovani e adulti che vivono la fatica dell'handicap e della sofferenza psichica.

Nel corso degli anni la scuola ha modificato il suo intervento, cercando di essere attenta ai bisogni emergenti dal territorio.

Oggi a più di venti anni da quell'inizio, l'impegno è rinnovato, sono cambiate le persone, le metodologie, gli enti gestori ma non si è modificato l'interesse, la serietà, la disponibilità verso i cittadini più svantaggiati.

La scuola è rimasta un luogo dove costruire insieme un sistema di aiuto, realizzato in uno spirito comunitario dove gli apprendimenti sono mediati dalla relazione e sono finalizzati al vivere meglio, con maggiore autonomia, con più partecipazione.

Non offrire a tutti i cittadini pari opportunità significa minare le basi dello stato democratico.

Se il diritto allo studio, alla formazione al lavoro, all'occupazione, alla salute, alla cultura, all'informazione, al tempo libero sono fondamentali per tutti.

Ad ogni diritto riconosciuto deve corrispondere il dovere dei cittadini e dello stato di garantirne il rispetto con iniziative concrete.

La nostra scuola si pone come una risposta strutturata, per favorire il lavoro e promuovere occasione che facciano sperimentare percorsi autonomi ai ragazzi che la frequentano.

Attualmente accogliamo fino ad un massimo di trenta giovani, in età post-obbligo scolare, con handicap psico-fisico medio, provenienti da tutto il territorio Provinciale, segnalati dalla scuola o dai Servizi sanitari.

Compito del nostro progetto educativo e formativo è aiutare gli alunni a raggiungere più evoluti obiettivi, comportamentali, garantendo continuità educativa anche dopo l'obbligo scolare.

Finalità del progetto è dunque favorire lo sviluppo e la crescita di una personalità più adulta e autonoma possibile, in un contesto che punta alla integrazione sociale e lavorativa.

Nei laboratori per la formazione professionale e in tutte le attività collegate al centro educativo, gli allievi apprendono competenze e abilità in quanto soggetti in evoluzione protagonisti di una esperienza di cambiamento che crediamo sia strettamente legata agli apprendimenti, ma a degli apprendimenti che diventano esperienza, cioè comportamenti interiorizzati.

La scuola di Viale Trieste ha al suo interno un corso di formazione professionale di 800 ore finanziato dal fondo sociale europeo, (della quale vi parlerà meglio il mio collega Daniele Giunta) e il centro educativo che integra e completa l'intervento formativo, funzionante per undici mesi l'anno, finanziato dai servizi sociali del Comune di Pesaro e dai restanti Comuni di provenienza dei ragazzi.

La gestione della scuola è dal 1995 della Cooperativa Labirinto, che ha finalità sociali, e opera convenzionata con il Comune di Pesaro.

L'èquipe è composta da 1 coordinatore messo a disposizione dal Comune di Pesaro, da 7 educatori di laboratorio o di altre attività, tutti provenienti dalla Coop. Labirinto, più il personale ausiliario per trasporti, mensa, pulizie, dove sono inserite due borse lavoro.

Sono inoltre presenti: obiettori di coscienza, volontari con compito di aiuto, tirocinanti della scuola infermieri e del liceo psico-pedagogico.

Il progetto ruota intorno ai LABORATORI che sono:

- lab. di grafica/espressivo,
- lab. di ceramica/vetro, lab. di informatica, lab. cucina, lab. legno, lab. serigrafia, lab. archivio,

Le altre attività sono:

- Apprendimento culturale, lettura e scrittura.
- Attività di piscina palestra, Educazione psicomotoria.
- Teatro, musica, danza.
- Cura e igiene personale.
- Educazione ambientale.
- Attività individualizzata per l'autonomia, personale e sociale.

L'intervento è così strutturato

L'èquipe degli educatori parte dalla osservazione delle capacità, delle difficoltà, degli interessi, dei bisogni di ogni singolo allievo per predisporre annualmente progetti educativi e formativi, piani delle attività e programmazioni.

Ogni insegnante elabora una programmazione di laboratorio annuale.

Tramite l'osservazione scritta e le verifiche periodiche (2 all'anno) è possibile valutare il percorso avviato ad attuare eventuali aggiustamenti qualora gli obiettivi, anche minimi, non fossero raggiunti o lo fossero solo in parte.

Le programmazioni trasversali ai laboratori, intervengono su di un piano più educativo per supportare gli apprendimenti tecnico operativi, se ad esempio un ragazzo impara ad usare meglio le posate questo tornerà utile anche quando dovrà usare gli attrezzi di laboratorio.

Le attività programmate sono volte a favorire l'apprendimento di abilità di base tecnico/lavorative semplici, che prevedono percorsi più o meno complessi: si parte dalla progettazione di un oggetto, fino ad arrivare alla sua realizzazione componendo la lavorazione in fasi e facendo in modo che ogni ragazzo esegua autonomamente il maggior numero di queste fasi.

Daniele Giunta*Il Fondo Sociale Europeo*

L'adeguamento qualitativo e quantitativo dell'offerta di formazione professionale a favore dei portatori di handicap rappresenta una delle massime priorità della politica dell'Unione Europea. Il Fondo Sociale Europeo prevede nell'ob.3 Asse 3 di sostenere misure volte all'integrazione e/o reintegrazione sul mercato del lavoro degli esclusi sociali, tra i quali i portatori di handicap fisico o mentale.

Un particolare elemento va evidenziato in questo contesto: l'obiettivo della formazione professionale dei disabili non può essere il semplice addestramento al lavoro. Si devono infatti tenere nella massima considerazione gli aspetti dello sviluppo psicologico e della personalità dell'individuo, ovvero di quei fattori culturali e mentali che sono in grado di predisporre il soggetto svantaggiato verso l'integrazione e l'apprendimento.

La maggiore e diversa quantità delle variabili da presidiare nell'implementazione di interventi formativi a favore di disabili, determina un'esigenza di innovazione e di adeguamento qualitativo del sistema formativo locale. Le condizioni minime che devono essere garantite risiedono nella formazione e nell'aggiornamento costante del personale educativo, nella disponibilità di attrezzature e materiali adeguati, nell'organizzazione di attività di laboratorio programmate per il pre-inserimento lavorativo, nello sviluppo di iniziative complementari per l'autonomia e la socializzazione. Infine una particolare attenzione va rivolta ad esperienze e progetti indirizzati a giovani con handicap psico-fisico in età post-obbligo scolastico, i quali, tra le categorie cosiddette "protette" e in materia di formazione e lavoro, rappresentano un segmento caratterizzato da notevoli rischi di ulteriore discriminazione.

Il progetto

Il progetto previsto per la struttura di viale Trieste, è così articolato:

- Un percorso formativo – educativo di 850 ore rivolto ad 11 allievi.
- Un percorso di stage allungato della durata di circa 450 ore rivolto solo a quegli allievi che si trovano all'ultimo anno.

In questo percorso è prevista altresì la possibilità anche per altri allievi, provenienti da altre realtà formative come la scuola di formazione professionale regionale, la possibilità di inserirsi negli stages, programmati per gli allievi del corso Propedeutico Polivalente Socio-Educativo della struttura di viale Trieste, oppure presso quelle strutture lavorative che si riterrà opportune utilizzare. Questa collaborazione con strutture formative

esterne all'ente gestore potrà avvenire solo previa iscrizione dell'allievo, anche parziale, al corso "Propedeutico Polivalente Socio-Educativo". L'iscrizione potrà essere anche per il solo periodo di stage. Sarà comunque compito delle strutture formative realizzare un'idonea convenzione.

Per la realizzazione di questo stage, ci si avvarrà di una persona con comprovata esperienza nel lavoro con persone disabili, una formazione specifica perseguita attraverso il lavoro con la *équipe* della struttura di viale Trieste.

Le prospettive per i nostri allievi

Per i giovani in uscita dall'ultimo anno del percorso formativo si prevedono possibilità di tirocinio e successivamente di inserimento in borse lavoro in cooperative sociali e aziende. Nel territorio Pesarese esistono varie strutture produttive in particolare cooperative sociali di tipo "B" che attualmente occupano gli allievi che hanno frequentato i nostri corsi.

Molto dipenderà dalla nuova legge sul collocamento che entrerà in azione nel gennaio del 2000. In base a questa nuova legge potrebbero essere possibili soluzioni che a tutt'oggi non vengono praticate.

Il percorso formativo

I percorsi formativi con allievi in situazione di handicap psico-fisico hanno il compito di individuare, valutare e sviluppare le abilità della persona. La caratteristica del progetto formativo non è dunque l'handicap in generale o una particolare difficoltà. Conseguentemente l'azione che definisce la figura professionale da formare non può essere intesa come un parziale recupero di capacità produttiva ma come un intervento formativo globale che aiuti lo sviluppo delle personalità dell'allievo disabile.

Per questo abbiamo impostato dei moduli formativi:

- moduli per la realizzazione di attività tecnico operative che sono: informatica, ceramica, grafica, serigrafia e legno i cui contenuti didattici formativi sono da considerare indicativi; essi vanno ampliati e modificati dal gruppo dei docenti secondo la realtà dell'handicap. Gli obiettivi formativi di questo primo modulo sono orientati verso lo sviluppo di capacità tecnico-pratiche nelle differenti attività, all'apprendimento di capacità cognitive, abilità comportamentali e relazionali tendenti a sviluppare il più possibile le autonomie e l'integrazione del gruppo allievi e con l'*équipe* del gruppo insegnanti.
- Gli altri moduli sono per la realizzazione di attività culturali, sociali e funzionali quali: autonomie sociali, attività motoria e psicomotoria, apprendimento culturale.

Attraverso questi percorsi viene svolta l'osservazione delle difficoltà degli interessi e delle abilità degli allievi che saranno inseriti nelle programmazioni in funzione delle osservazioni svolte. Saranno impegnati in attività sia pratiche che teoriche.

Gli obiettivi formativi in questo secondo modulo sono orientati verso l'apprendimento di capacità cognitive, abilità comportamentali e relazionali tendenti a sviluppare il più possibile le autonomie e competenze sociali, l'integrazione del gruppo allievi con l'*équipe* del gruppo insegnanti. Inoltre si prevede lo sviluppo di capacità funzionali nelle differenti attività.

Le difficoltà che abbiamo come ente gestore di questo tipo di progetti sono di due tipi:

una di tipo temporale, ed una di tipo comunicativo, mostrare chi siamo e quello che facciamo.

La prima, di queste difficoltà, è legata alla data di progettazione dei nostri progetti, che di solito avviene nel mese di settembre; entro il mese di dicembre il progetto viene approvato e successivamente, di solito nel mese di marzo, ha inizio per concludersi nel mese di dicembre. Questa scansione temporale in pratica è differente da quella scolastica per cui a volte non è possibile realizzare un progetto che tiene conto dei nuovi allievi iscritti.

La situazione opposta è che a settembre quando i nuovi allievi cominciano a frequentare il nostro corso si trovano con i "vecchi" allievi che sono quasi al termine del percorso.

Per questa ragione abbiamo implementato un meccanismo che affronta anche il secondo problema che ho menzionato. In pratica da 2 anni a questa parte è possibile che i futuri iscritti ai nostri progetti possano partecipare al nostro percorso, sotto forma di “auditori” per uno o due giorni la settimana.

Con la speranza di essere stato sufficientemente esaustivo relativamente ai progetti FSE svolti presso le nostre strutture, vi ringrazio per lo spazio che mi avete concesso.

Monica Pozzi

Non ho un intervento preparato perché ho pensato che potesse essere interessante, visto che ero l'ultima a parlare, provare a raccontarvi velocemente che cos'è la cooperativa e che cosa c'entra con quanto è stato detto sinora.

Mi ha colpito, dell'intervento di Teresa Botta, quel passaggio in cui affermava che la prima risorsa per la loro comunità è la persona dell'educatore, dell'operatore, perché, se c'è un'evidenza nel modo in cui ci siamo mossi anche noi, è che, fin da quando siamo nati, il primo ‘bisogno’ era di chi faceva la cooperativa.

Io sono uno dei soci fondatori che nel 1988 hanno incominciato quest'avventura strana, ma non ci ho lavorato direttamente dall'inizio (mi occupavo della progettazione, poiché stavo continuando a studiare). Siamo partiti con due operatori e due ragazzi disabili che ‘avevano bisogno di lavoro’ – o perlomeno ci erano stati presentati come tali, ma si sono poi dichiarati ‘persone che non avevano bisogno di lavorare perché tanto avevano la pensione’.¹

Perché sottolineo l'operatore come risorsa? Innanzitutto perché siamo nati dal fatto che il nostro presidente aveva bisogno di lavorare, e ha incontrato qualcuno che in qualche modo ha attraversato la strada anche di Antonello Bolis. E' una persona incredibile che si chiama Lorenzo Crosta, il quale ha cominciato, molti anni prima di noi, a Venegono (Varese), una cooperativa che adesso si può chiamare di *tipo B*, cioè una cooperativa sociale di inserimento lavorativo di persone disabili.² Incontrando questa persona e un'opera particolarissima, che secondo me ha affascinato mezza Italia, il nostro presidente rimase colpito, non tanto per le cose che si facevano, quanto per la modalità di relazione di Lorenzo con la realtà e con i suoi amici.

Tornando a casa, ci propose di fare una cosa analoga, inizialmente sia nello spirito che nella forma. Cominciammo infatti con la grande utopia dell'inserimento lavorativo, cioè di un'azienda che pagasse tutti i propri soci in misura uguale e che garantisse a tutti un lavoro dello stesso tipo (perché “se io operatore faccio un tipo di lavoro, invece il disabile che mi sta vicino no, allora...”). Questo sogno, come potrete capire, è fallito nel giro di un anno, perché, perlomeno in una zona come la nostra, in cui la competizione fra imprese è spaventosa, non potevamo avere la pretesa che le ditte ci dessero lavori ottimamente pagati solo perché noi inserivamo disabili. Abbiamo scoperto nel tempo (anzi, a dir la verità, lo sapevamo già, però ci è stato confermato in modo piuttosto rude) che si sceglie una cooperativa che inserisce disabili solo a parità di

¹Adesso siamo un piccolo popolo di duecento persone, perché accogliamo al nostro interno centoventi disabili e siamo settanta operatori; abbiamo tredici sedi diverse, di cui quattro sono centri socio-occupazionali ed educativi, otto Case Famiglia e un'officina di carpenteria leggera.

²Le cooperative sociali si distinguono ai sensi della L. 381.91 che le disciplina, secondo le lettere “A” e “B” del primo articolo della legge stessa. Cito: “Le cooperative sociali hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso:

a) la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi;

b) lo svolgimento di attività diverse – agricole, industriali, commerciali o di servizi – finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate. Nelle cooperative di tipo “B” le persone disabili sono socie, lavoratori effettivi. La nostra cooperativa, invece, è una tipo “A”, vale a dire che accogliamo le centoventi persone di cui sopra come “utenti”, inseriti da vari Enti Pubblici.

prezzo, cioè a parità di condizioni, di accuratezza nell'esecuzione, di tempistica nelle consegne. Se c'è un di più che è dato dall'inserire disabili, non compensa certo la mancanza di qualità.

Siamo stati quindi costretti a cambiare forma, perché non ci reggevamo economicamente. Questo ha comportato anche una serie di riflessioni.

Per prima cosa abbiamo cominciato a chiederci che cosa dava dignità all'esperienza che stavamo facendo, che cosa volevamo per i nostri ragazzi, guardando chi concretamente veniva ogni giorno da noi. Ci siamo chiesti se ci interessava di più "garantire lo stesso stipendio", che era un po' il ritornello che ci propinavano tutti quelli cui chiedevamo consiglio (salvo poi guardarsi bene dal farlo per primi), oppure se qualcos'altro dava valore al loro essere con noi.

La risposta che ci siamo ritrovati a dare è stata la stessa che davamo per noi. Un episodio (per me) significativo è stato che, ad un certo punto, è venuto a lavorare in cooperativa anche quello che poi è diventato mio marito, non per ragioni di stipendio, ma perché si era reso conto che, pur facendo un lavoro che gli piaceva, si sentiva a proprio agio solo quando – due ore la settimana, di sera – faceva caritativa in cooperativa. Tanto che ad un certo punto il presidente gli ha chiesto "Ma scusa, se devi vivere tutta la settimana con la nostalgia di queste due ore a far caritativa qui, perché non vieni direttamente a lavorarci?"

Di fronte a quest'esperienza di corrispondenza a sé, che è stata quella di mio marito come di molti altri che successivamente sono venuti a lavorare con noi, ci siamo accorti che per i ragazzi valeva la stessa risposta. Anche perché quando loro stessi descrivevano la cooperativa, emergeva non tanto una richiesta economica (il famoso "stesso stipendio"), e neppure una definizione di dignità astratta (sulla quale noi potevamo anche interrogarci ma che a loro non interessava), quanto piuttosto il fatto che ci fosse un luogo dove si sentivano presi sul serio, guardati, voluti bene, sostenuti.

Proprio questo essere "presi sul serio" spesso manca. Ci siamo accorti che – pur venendo quasi tutti da esperienze di formazione – una cosa sola tutti i nostri ragazzi sembrano aver "imparato bene": la convinzione che poi, in fondo in fondo, se uno si mette lì, fa muro, cerca di sottrarsi a un compito dicendo che non è in grado di farlo, prima o poi l'operatore o l'insegnante scoppia e smette di chiedere, o cerca di trovare delle mediazioni.

Così ai nostri operatori chiediamo come primissima cosa di essere loro per primi a lavorare, a non chiedersi di meno in quello che fanno, e quindi di pretendere da sé – come da tutti i ragazzi – lo stesso tipo di serietà che ha fatto della nostra cooperativa una realtà anomala anche nel panorama della cooperazione territoriale, nel senso che abbiamo cominciato ad essere un'azienda che veniva ricercata da altre ditte non perché facevamo cooperazione sociale, né perché inserivamo disabili.

Soltanto all'inizio eravamo conosciuti come "la cooperativa (scusate la parola) degli scemi". Non abbiamo mai capito se gli scemi fossimo noi o i nostri ragazzi. Nel tempo, i clienti hanno cominciato a cercarci perché eravamo un'azienda affidabile, in crescita, e a rimanere stupiti perché scoprivano dopo, nel rapporto con noi, che c'era anche questa componente. Abbiamo voluto qualificarci come un'azienda, cioè mantenere una scommessa imprenditoriale, per non utilizzare i nostri ragazzi come alibi o pretesto per farci dare il lavoro.

I nostri quattro Centri socio-occupazionali ed educativi (che adesso ospitano sessantadue persone, contro le due del 1988), si configurano infatti come contoterzisti, cioè eseguono lavorazioni su progetto o assemblano materiale che il cliente stesso fornisce, e immediatamente consegnano il proprio prodotto. Non c'è quel sapore di artificialità dato dal realizzare manufatti che poi si vendono nei mercatini della solidarietà. Ciascuno ha la possibilità di vedere immediatamente che quello che fa è utile, è fatto "sul serio".

Anche il contoterzismo ci ha costretti a porci delle domande. Ci accorgevamo che non si poteva fare tutti lo stesso lavoro, forse ancora una volta per il tipo di produzioni che caratterizzano la nostra zona. Non è un problema solo dei disabili, in certi tipi di commesse. Anch'io, ad esempio, mi sono ritrovata a fare i conti con la mia "produttività". Non ho mai avuto una manualità particolarmente brillante, e ai tempi in cui è successo ancora studiavo, ma quando, durante una caritativa, mi sono sentita dire che, nelle due ore in cui mi ero

impegnata con le pinze ad assemblare dei pezzi, avevo prodotto la bellezza di seimila lire, mi sono sentita piuttosto frustrata. Di fatto, le lavorazioni accessibili alla ridotta manualità dei nostri ragazzi non hanno poi per nessuno una redditività reale, perché le ditte le esternalizzano proprio perché valgono talmente poco da non giustificare la spesa di un operaio che vi si dedichi.

Questa consapevolezza ha portato con sé una serie di domande: “E allora cosa facciamo? Continuiamo tutti a fare tutte le stesse cose? Qualcuno si dedica a cose diverse e altri no? Cosa significa? Cosa significherà per i ragazzi? Si sentiranno più “scemi”?” Probabilmente pagavamo anche lo scotto del momento culturale in cui stavamo vivendo, del dibattito allora in corso sulla presunta integrazione. Cosa vuol dire, infatti, “integrare”? Cosa vuol dire far lavorare tutti nello stesso posto e – nominalmente – lavorare tutti allo stesso modo, solo perché sul tavolo ci sono le stesse cose per tutti, ma solo l’operatore sa eseguirle? E’ lecito? E’ dignitoso? Ci siamo posti tutte queste domande, e molte altre, certo non smettendo di costruire nel frattempo. Ci siamo resi conto che molte, probabilmente, erano anche astratte, ma non ci si può sottrarre al proprio tempo.

Ci siamo ritrovati anche a chiederci che cosa poteva significare che alcuni di noi avessero un’esperienza precedente nella carpenteria leggera, e che nel frattempo qualcuno ci avesse proposto di cominciare a lavorare proprio in quel settore.

Nel 1989 cominciammo a suddividere le attività produttive a seconda delle competenze di quegli operatori: la persona dell’operatore con le sue preferenze, le sue specificità, la sua formazione.

Negli anni si è strutturata un’officina di carpenteria leggera a tecnologia avanzata, e siamo diventati fornitori di aziende di rilevanza nazionale e mondiale. Ad esempio saldiamo noi le marmitte di alcuni scooters Aprilia. Se li vedete sfrecciare, sappiate che i silenziatori sono opera di una ditta che inserisce ragazzi disabili. Ci siamo guadagnati una grandezza e una dignità di azienda. Soprattutto siamo potuti diventare ‘committenti di noi stessi’, cioè abbiamo potuto cominciare a ritagliare, dentro le commesse che l’officina gestisce, delle sequenze che i ragazzi sono in grado di affrontare nei Centri. Questo ci ha consentito di far fronte alla difficoltà sempre crescente di trovare commesse abbastanza semplificate da essere abordabili dai ragazzi. Nel tempo si è potuto addirittura specializzare l’operato di ciascuno dei quattro Centri socio-occupazionali, tenendo conto dei ragazzi che ci sono e degli strumenti che a loro possiamo affidare, tanto che un Centro fa più assemblaggio meccanico, un altro quello elettrico, un altro ancora quello plastico. La filosofia complessiva è quella del prodotto finito, vale a dire che con i clienti trattiamo più o meno così: “mi fornisci un progetto, o mi spieghi il tipo di prodotto che ti piacerebbe commercializzare, e io ti costruisco un prototipo, e poi ti fornisco il prodotto già completo, verniciato, imballato e con tanto di etichetta per l’immagazzinamento informatizzato”. Questo è il tipo di approccio che utilizziamo adesso nei Centri. Ma perché valeva la pena raccontarlo? Non per sostenere che siamo bravi. La cosa che ci colpisce di più di questi anni è che in una società in cui si parla molto di integrazione e di normalità, i nostri ragazzi mostrano sempre di più il bisogno di un luogo dove fare un’esperienza di vita adatta ai loro ritmi, ai loro tempi, alle loro capacità, e che l’esistenza di questo luogo dipende dal fatto che ci sono degli adulti, delle persone che si spendono perché quel contesto possa esistere, cioè offrono il proprio tempo, le proprie capacità, “ci mettono del sangue”. Questo secondo me vuol dire, in fondo, l’operatore come risorsa.

Mi accorgo anche che il passaggio successivo non può essere, o non può essere in prima battuta, quello della necessità di una formazione. Rispetto a quest’offerta di sé, del proprio tempo, la formazione è uno strumento in mano a una persona, non una soluzione magica.

Il mio lavoro è quello del coordinatore educativo, cioè il collegamento, il coordinamento, la formazione dei settanta operatori della cooperativa. Il grosso della fatica, se dovessi descriverlo, sta nel riproporre costantemente a tutti la fatica del mettersi in relazione, perché forse c’è un altro lato dell’osservazione di Antonello, che non si sottolinea mai abbastanza: la ricchezza che l’adulto ha da spendere nei confronti della persona – disabile o non disabile – che gli sta di fronte, può essere spesa solo per una decisione consapevole.

Se c’è un problema enorme nelle équipes degli operatori – e ne conduco molte – è che molto spesso la

faccia pesante per l'operatore, quella che Antonello descriveva ("Ci sono dei problemi, è aggressivo; mette in campo delle cose; cosa mi stava dicendo?"), è che di solito implica un'altra domanda: "Non è che magari sono io ad essermi nascosto e lui sta tentando di incunearsi in questa mia non-presenza?" Questo perché non sempre si riescono a spiegare i problemi in termini di libertà dell'utente. Molto spesso i problemi sono descrivibili in termini di libertà nostra, di "ci sono / non ci sono". Potersi dire che il problema è "stavolta mi costa fatica; cerchiamo di tirare a campare" sembra difficile. Mi sono accorta più volte che è faticoso ma assolutamente liberante poter dichiarare a sé e ai propri colleghi: "io sto facendo fatica, perché questo qua mi fa paura", o "io sto facendo fatica perché è proprio un periodaccio; se potessi, tornerei a casa appena entro in struttura; sarà mai che debbo sorbirmi anche questo qua che si comporta così?"

Mi sono resa conto anche, nel tempo, che molto spesso questa difficoltà ad esprimere la fatica personale viene camuffata come richiesta di formazione, come se le risposte potessero essere codificabili, come se il passaggio della libertà fosse solo un problema di conoscenza.

Mi piaceva molto, invece, l'introduzione che faceva Giuliana "non stiamo proponendo dei modelli, ma delle possibilità, che poi uno sperimenta per sé, che cerca di adattare alla situazione che in qualche modo vive". Ho citato – anche se un po' a braccio – molti passaggi di chi mi ha preceduto perché è come se ci si ritrovasse tutti di fronte a dei "macigni" che segnano il percorso, in modi diversi ma affini, e che poi ciascuno si deve gestire, nell'esperienza che fa.

Per noi, ad esempio, anche l'evoluzione della scommessa iniziale ha mostrato quello che c'era di originale, di importante. Sono nate altre cose: nell'officina di carpenteria leggera di cui vi parlavo prima, e che è stata il volano economico della cooperativa, abbiamo poi impiantato un Centro di Reinserimento Sociale per persone ex-tossicodipendenti. Ci era successo che molti ex-tossicodipendenti ci chiedessero lavoro, ma, dopo un mese al massimo, "scoppiavano", perché non riuscivano a sostenere i ritmi, le relazioni, le richieste di un lavoro normale. Ci chiedevano itinerari alternativi, che con la legislazione di allora non erano possibili. Così abbiamo inventato il Centro, con un finanziamento del Fondo Nazionale di intervento per la lotta alla droga, in cui il punto centrale era la relazione con gli operatori, nella quale gli ex-tossicodipendenti potessero pian piano trovare il sostegno per ricostruirsi una capacità di tenuta. Quando abbiamo cercato di affrontare il problema tossicodipendenza alla radice, abbiamo creato dei Centri di Prevenzione – sostanzialmente dei centri di aggregazione dove quegli adolescenti delle zone più disagiate della nostra città e di altre che si sono collegate con noi potessero trovare delle relazioni significative.

L'evoluzione più consistente, però, è stata la nascita delle Case-Famiglia, che non sono case-famiglia come si è abituati a pensarle. A dir la verità, l'idea iniziale era quasi simile alla fisionomia usuale: abbiamo comprato una Casa nel 1990 pensando di andarci a stare mio marito ed io e la famiglia del presidente (che fra parentesi è il nostro amico più caro), e alcune delle persone accolte dal primo Centro socio-occupazionale. Pensavamo che, siccome le loro famiglie erano anziane, avrebbero avuto presto bisogno di qualcuno che si prendesse cura di loro. Per una serie di vicende (la ristrutturazione, i permessi, le lungaggini burocratiche), questa Casa è stata aperta solo nel 1998, e nel frattempo mio marito ed io abbiamo deciso altrimenti, quindi c'è andata a stare una sola famiglia. Nel frattempo, però, abbiamo aperto altre sette strutture, e non con delle famiglie, non nel posto che avevamo scelto, non con i ragazzi che pensavamo di ospitare. Le loro famiglie, infatti, si sono mostrate particolarmente longeve, ma siamo stati contattati da moltissime USL che, visti i risultati del Centro Socio-occupazionale ed Educativo, ci hanno chiesto di fare la stessa scommessa educativa sul tempo più lungo, cioè sulla giornata intera.

Adesso gestiamo queste otto Case in cui due persone giocano il ruolo dei genitori, del punto di riferimento cui tutti, ragazzi e altri operatori, sono chiamati a guardare. Ci siamo resi conto che – pur avendo bisogno di far turnare la gente perché sempre ci sia qualcuno dei nostri dipendenti che sostiene le autonomie dei ragazzi – c'è bisogno di un punto stabile di riferimento, perché sia chiarissimo per tutti che il criterio della relazione non è "ci provo con tutti gli operatori, e con questo ottengo qualcosa, con quell'altro meno, con quell'altro

ancora di più.” Le due persone che “fanno i genitori” stanno lì per ricordare ai ragazzi, ma soprattutto agli operatori, che si è nella realtà con una prospettiva unitaria, non sfrangiata, non lasciata alla reazione del momento.

Più che una strategia, è stato il lento realizzarsi di un tentativo di risposta a quello che emergeva dalla realtà, tanto che non avremmo mai pensato, quattro anni fa quando abbiamo aperto la nostra prima Casa, di accogliere dopo così poco la bellezza di sessantacinque persone. E tuttavia, il problema della risorsa-operatore e della disponibilità o meno a spendersi nelle relazioni non è cambiato: facendo i coordinamenti con i gruppi degli operatori delle varie Case, mi accorgo che la fatica più grossa è proprio quella del titolo “importante” che vi siete dati, l’esperimento di inserimento e di integrazione di terapie possibili che, come educatori, cercate di fare. Capisco che il contesto di un insegnante è quello di un pezzo solo del tempo dei ragazzi che incontrate (il mattino, la scuola); la sfida, tuttavia, sta nel ricreare nel luogo dove insegnate la possibilità di una relazione forte, una relazione in cui siete presenti voi, lì, con tutto quello che siete, con tutta la carica anche di difficoltà e di incertezze che spesso non si riescono a condividere, e tuttavia di tempo, di energia, di vita vostra che deciderete di offrire.

Curriculum dei relatori

Francesco Tonucci

Francesco Tonucci è nato a Fano (PU).

- Laureato in Pedagogia è ricercatore all'Istituto di Psicologia del CNR a Roma dal 1966.
- Dal 1982 è responsabile del Reparto di Psicopedagogia dell'Istituto di Psicologia CNR.
- Dal 1991 è Direttore scientifico del laboratorio "Fano città dei bambini".
- Dal 1992 è responsabile del progetto ANDREA (Sistema Informativo sulla Educazione Ambientale) dei Ministri dell'Ambiente e della Pubblica Istruzione.
- Dal '95 ha un incarico di consulenza dal sindaco di Palermo: "La città dei bambini".
- Dal 1997 è presidente del Comitato "Televisione-bambini" per incarico della Presidenza del Consiglio.

Attività di ricerca sui problemi dell'apprendimento:

- I primi apprendimenti, servizi infantili, formazione degli insegnanti, educazione scientifica, educazione ambientale.
- Ricerche sull'uso delle nuove tecnologie in educazione.
- Membro di vari comitati di redazione di riviste italiane e straniere.

Dal 1968, con lo pseudonimo di *Frato*, pubblica su riviste italiane e straniere vignette satiriche su temi dell'educazione. Le sue vignette sono pubblicate in 5 volumi tradotti in castigliano, catalano, francese e portoghese.

Oltre a numerosi articoli su riviste italiane e straniere ha pubblicato i seguenti libri, spesso tradotti in altre lingue:

- Tonucci F., *La creatività: spunti per un discorso educativo*, Firenze, LEF, 19
- Tonucci F., *La ricerca come alternativa all'insegnamento*, Firenze, LEF, 1972
- Tonucci F., (a cura di), Cecchini M., De Peppo G., Giorgi P., Masserini A., Papini M.R., *A tre anni si fa ricerca*, Firenze, LEF, 1976
- Tonucci F., *I materiali*, Padova, La Linea Editrice, 1977
- Tonucci F., *Por una escuela alternativa*, Barcelona, GUIX, 1978
- Ricci G. - Tonucci F., *Il primo anno del nostro bambino*, Milano, Fabbri Ed., 1980
- Tonucci F., *Guida al giornalino di classe*, Bari, Laterza, 1980
- Tonucci F., *Appunti sulla scuola dell'infanzia*, Milano, Fabbri Ed., 1981
- Tonucci F., *Con gli occhi del bambino*, Milano, Fabbri Ed., *riedizione*: Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Tonucci F., Caravita S., Detti E., *Valutare per conoscere*, Bologna, Il Mulino, 1983
- Tonucci F., *Bambini si nasce*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Tonucci F., *L'infant i nosaltres*, Vic (Osona), Eumo Editorial, 1989
- Tonucci F., *Bambini si diventa*, Firenze, La Nuova Italia, 1989
- Tonucci F., *Ensenar o aprender? La escuela como investigacion quince anos despues*, Editorial Grao, Barcelona, 1990
- Tonucci F., *La soledad del nino*, Barcelona, Barcanova, 1994
- *Tradotto*: *La solitudine del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- *Tradotto*: *La solitude de l'enfant*, Paris, PUF, 1996
- Tonucci F., *Con ojos de nino (syntesis)*, Mexico, Libros del Rincon, 1994
- Frato, *Si no os haceis como yo*, Madrid, PPC, 1995
- Tonucci F., *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel, 1995
- Morales M. - Ventallò E., Tonucci F., *Barcelona amb ulls de nen*, Barcelona, Ediciones PAU, 1996
- Tonucci F., *La città dei bambini*, Bari, Laterza, 1996

Massimo Borghesi

- Laureato al D.A.M.S.
- Diploma di Musicoterapia Pcc di Assisi.
- Training formativo psicodinamico.
- Lavora da numerosi anni come musicoterapeuta c/o strutture socio-sanitarie pubbliche e private.
- Membro del Direttivo dell'Associazione Professionale Italiana Musicoterapeuti (APIM).
- Membro del Comitato Direttivo della rivista di Musica & Terapia.
- Docente c/o i corsi di Musicoterapia della Pcc di Assisi , dell' Anffas di Genova e del C.R.A.M.S. di Lecco.

E' autore di numerose pubblicazioni nel campo della Musicoterapia, tra le quali:

- Volume "Lineamenti di Musicoterapia" di M. Borghesi, PL. Postacchini, A. Ricciotti, ed. La Nuova Italia Scientifica, Roma
- "A case of a severe infantile regression treated music therapy and explored in group supervision" di M. Borghesi, M. Mancini ed altri, in Music Therapy in Health and Education, a cura di M. Heal e T.Wigram, ed Jessica Kingsley Publishers, London
- "Ricerche sulle sinestesie in un caso di grave regressione infantile seguito con la musicoterapia", di M. Borghesi, M. Mancini ed altri, in "Musicoterapia: metodi, tecniche, formazione in Italia e in Europa, a cura di P. Postacchini e M. Piatti, Pcc Editrice, Assisi
- "Musicoterapia in day hospital", di M. Borghesi, in "Handicap e musica: educazione e terapia", a cura di M. Piatti, Pcc Editrice, Assisi
- "Linee generali del trattamento musicoterapico di un caso di Sindrome del Bambino Ipercinetico", in Musica & Terapia – quaderni italiani di Musicoterapia vol. 3°, Ugo Boccassi Editore, Alessandria
- "Uomo-suono: un incontro che produce senso", di Borghesi e al., in Musica & Terapia – quaderni italiani di Musicoterapia vol. 5°, Ugo Boccassi Editore, Alessandria
- "Studio sul potenziale terapeutico dell'ascolto creativo" di M. Borghesi, in Musica & Terapia – quaderni italiani di Musicoterapia vol. 6°, Ugo Boccassi Editore, Alessandria
- "L'improvvisazione nella pratica musicoterapica", di M. Borghesi in Musica & Terapia – quaderni italiani di Musicoterapia vol. 6°, Ugo Boccassi Editore, Alessandria
- "La musicoterapia riabilitativa" di M. Borghesi et al., in A e R – Abilitazione e Riabilitazione, anno 6° n.° 1, Ed. Centro di Riabilitazione Paolo VI di Casalnoceto (AL), 1977
- "La musicoterapia per l'handicap infantile", di M. Borghesi et al., in Phoenix, Roma, 1998
- "Un modello di musicoterapia", di M. Borghesi et al., in Psichiatria Generale e dell'Età Evolutiva, ed. La Garangola, Padova, 1998.

E' stato relatore ai convegni:

Handicap e Musica: educazione e terapia – organizzato dal Centro Educazione Permanente di Assisi in collaborazione con la Società Italiana per l'Educazione Musicale;

L'improvvisazione musicale in musicoterapia – IV° seminario APIM.

Marco Brogi

Marco Brogi è nato a Verona e si è laureato in Lettere e Filosofia all'Università degli Studi di Firenze.

- I suoi interessi vertono soprattutto sul medioevo e sul teatro medievale, sulla storia del teatro e sulla comunicazione, sulla didattica del teatro, sul nesso teatro ed handicap.
- E' regista militante, critico teatrale, insegnante.
- E' autore di varie pubblicazioni su riviste scientifiche ed in volume.
- E' risultato vincitore di numerose borse di studio nazionali e internazionali, tra le quali quelle della *Società Internazionale di Studi Francescani* (1981, 1984, 1987, 1991,1996), dell'*Officina Studi Medievali* (1982), della *Provincia dei Frati Minori Cappuccini dell'Umbria* (1997), dell'*Università degli Studi di Perugia* (1997).
- Ha partecipato come relatore a numerosi Incontri di Studio sul Teatro a Verona (1991), Padova (1995), Lingen (1995/1996) e a Roma (1998).

- E' conferenziere nella presentazione di libri in varie città italiane (Roma, Firenze, Verona, Latina, Napoli, Torino, Milano) e ha curato, nel 1995, un tour nelle scuole romane di presentazione del libro di Jonathan Giustini 'Carta da Musica'(14 interviste con i cantautori italiani) e un sondaggio-questionario i cui risultati sono stati presentati al salone del libro di Torino.

Cinema

- Ha partecipato come osservatore alle riprese del film dei fratelli Taviani "San Michele aveva un gallo" (1974) e "Il prato" (1978).
- E' autore, in sodalizio con Luigi Sardiello, delle sceneggiature cinematografiche: "Melusine" (1988) – con segnalazione di merito al concorso RAI 3 per il cinema, "Tre sorelle" e "Da un antiquario" – partecipanti al premio *Solinas* 1990.

Giornalismo

- E' collaboratore fisso e traduttore di manuali tecnici per la stampa dell'ANPA (American Newspaper Publisher Association), la Federazione Americana Editori dei Giornali.
- Dal giugno 1994 alla chiusura del giornale, nel giugno del 1996, è stato collaboratore della rivista mensile *Teknos*.
- Dal settembre 1993 all'ottobre 1994 è stato collaboratore della rivista economica *Noi Impresa*, mensile della Confcooperative.
- Dal settembre 1994 alla chiusura del giornale, nel maggio 1995, ha collaborato con il quotidiano *l'informazione*, in Cronaca di Roma (Servizio Spettacoli).
- Insieme a Valeria Carraroli ha diretto la Scuola di Giornalismo attivata c/o la Sc. Media Statale "M. D'Azeglio" di Roma nel 1993/94.
- Dal giugno 1995 collabora con la rivista *Hystrio*, trimestrale di critica drammatica diretto da Ugo Ronfani.
- Dal 31/1/96 è iscritto all'Albo dei giornalisti (elenco pubblicisti).

Scuola

- E' insegnante di Lettere alla Scuola Media "L. Vaccari" di Roma per il recupero dell'handicap e per il trattamento dei ragazzi disabili dal 1990.
- Ha diretto corsi di regia teatrale e Storia del Cinema per il Comune di Roma e presso alcune scuole romane.
- Dal 1995 dirige il laboratorio teatrale permanente *Ensemble Teatro Vaccari*, esperimento di integrazione con ragazzi normodotati e disabili attivato presso l'Istituto "L. Vaccari" di Roma.
- Dal 1996 insegna Regia e Storia del Teatro presso la Scuola di Teatro "Carlo Dapporto" di Sanremo, per la quale è anche coordinatore generale delle attività didattiche e dei progetti per l'estero.
- Dall'ottobre 1997 è direttore artistico del laboratorio Teatrale dell'Università di Cassino.
- Ha curato e cura corsi di aggiornamento sulla *comunicazione* e il *teatro* per docenti di ogni ordine di scuola a Pesaro, Tarquinia, Civitavecchia.

Teatro

- Ha partecipato a vari stages internazionali con Ingemar Lindh, Jerzy Stuhr, Eugenio Barba.
- Si è perfezionato con Guido Baroni a Firenze in Teoria e tecnica della luce.
- Dal 1978 collabora stabilmente con il *Gruppo della Rocca*.
- Dal 1989 collabora con il Centro Studi sul teatro Medievale e Rinascimentale diretto da F. Doglio.
- Dal 1990 collabora con il teatro Popolare di Roma diretto da Piero Nuti.
- E' stato regista assistente di Roberto Guicciardini in "Guerra di Carnevale e Quaresima" (Gruppo La Rocca – 1989) e "La Missione" di H. Muller (Gruppo La Rocca – 1989).

- Ha firmato numerose regie con proprie drammaturgie.
- Ha lavorato con Giovanni Calendoli con il quale ha fondato e diretto, dal 1990 al 1994, la cooperativa teatrale e culturale *Candido '90*.
- E' socio fondatore dal 1994 dell'Associazione Culturale *EOS* per la promozione dello spettacolo e della comunicazione.
- E' socio fondatore dal 1997 dell'Associazione culturale *CAPSA International* per lo sviluppo delle attività teatrali e culturali nell'area di Roma Nord.

Elena Nardini

Elena Nardini nasce a Firenze.

- 1978: Diploma del Corso triennale di Pedagogia Terapeutica frequentato nella Svizzera Francese.
 - 1980: Diploma del 4° anno di Pedagogia Terapeutica frequentato in Germania e riconoscimento da parte dello Stato tedesco di tutta la formazione di pedagogia terapeutica.
 - 1984: Diploma di laurea rilasciato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze.
 - 1987: Diploma della Scuola di Chirofonetica di Linz (Austria).
- Ha lavorato 10 anni in Germania sia in Istituti di Pedagogia Terapeutica come *chirofonetista* che in scuole steineriane di pedagogia terapeutica (scuole che sono riconosciute e parificate dallo stato tedesco).
 - In queste scuole ha lavorato come insegnante di classe di 11 bambini con problemi vari: da problemi comportamentali a problemi di apprendimento a problemi dovuti ad handicap.
 - Dal 1992 è insegnante di chirofonetica e coresponsabile dei Corsi di chirofonetica per terapeuti che si tengono due volte all'anno anche in Italia.
 - Dal 1996 si adopera a Trento, insieme ad un piccolo gruppo di persone, per dare vita in Italia, ad una iniziativa di pedagogia terapeutica rivolta essenzialmente a bambini (con problemi diagnosticati o non, visto che oggi è raro trovare un bambino senza problemi) e ai loro genitori.

Maria Giuseppina Trengia

Maria Giuseppina Trengia vive e lavora a Pesaro, è madre di 3 figli e lavora da 22 anni in Ospedale.

- E' socia e referente provinciale dell'A.N.G.S.A. (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici).
- E' socia dell'A.N.F.F.A.S. di Fano.
- E' socia dell'A.I.D.(Associazione Italiana Dislessia).

Ha organizzato:

- a Pesaro un Convegno sulla *Sindrome Autistica* (Palazzo Montani Antaldi – febbraio 1996).
- A Pesaro un Corso Formativo-Informativo sulla *Comunicazione Facilitata* (Sc. Media Olivieri – aprile 1996).

Relatrice e collaboratrice nell'organizzazione del:

- Convegno su "Sindrome Autistica e Propedeutica alla Comunicazione Facilitata" nell'ambito della manifestazione decennale *La cultura della diversità* (Sc. Media Consorziata di Ca' Lanciarino – Montecalvo in Foglia).

Maria Luisa Gava

Maria Luisa Gava è nata a Sacile (PN) e risiede a Milano.

Formazione:

- Laureata in Psicologia all'Università di Padova con una tesi dal titolo "Blissymbols: un modo per comunicare", ha avuto il riconoscimento del titolo presso la stessa Università.
- Ha effettuato un iter formativo in Psicomotricità (stages di indirizzi diversi con approfondimento delle metodiche di A. Lapiere e B. Aucouturier) e in Psicoterapia Infantile (presso l'Istituto di Psicologia Clinica della provincia di Milano).
- Ha effettuato un iter formativo sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa (nel 1980 a Parigi – Corso Elementare nel 1981 a Losanna – Corso Avanzato nel 1988 a Toronto – Corso di formazione per *Senior Presentor* che autorizza a tenere in Italia corsi di formazione per operatori e insegnanti).
- Ha partecipato a numerosi stages di aggiornamento e, in particolare, sugli aspetti creativi ed espressivi corporei.

Iter lavorativo:

- Lavora nell'ambito delle disabilità dal 1972.
- Ha iniziato come educatrice c/o l'Istituto dei Ciechi di Milano (1972/73) con un gruppo di bambini pluriminorati.
- Ha proseguito come psicomotricista c/o l'AIAS (Assistenza Italiana Assistenza Spastici) di Milano (1973-1985).
Dal 1985 al 1991 ha proseguito con l'AIAS un rapporto di collaborazione come consulente.
- Durante questi anni (1973-1991) ha svolto non solo attività riabilitativa, ma anche di ricerca applicata (lavoro sperimentale sull'apprendimento con gruppi di bambini disabili con problemi cognitivi e relativa stesura della ricerca), di studio (lavoro di gruppo con elaborato sull'evoluzione psicomotoria del bambino nel 1° anno di vita); ha organizzato – ex novo – un lavoro sperimentale sugli aspetti espressivi e creativi del corpo per adolescenti e adulti con disabilità motorie (documentazione su audiovisivo) i cui risultati hanno consentito di strutturare una specifica metodologia per il proseguimento di tale lavoro e posto le basi, per la prima volta in Italia, per un lavoro sulla Comunicazione Alternativa con un gruppo di bambini cerebrolesi e anatrici (1978).
- Dal 1980 al 1989 è stata docente di Psicomotricità c/o la Scuola triennale di *Educazione Psicomotoria ed Espressiva* organizzata dall'Università Cattolica di Milano.
- Lavora c/o l'AICA (Associazione Incremento Comunicazione Alternativa) dal 1985, anno della sua fondazione e, dal 1988, con mansioni di Direttore Tecnico.
- Nell'ambito del proprio lavoro ha organizzato l'attività su tre livelli: divulgativo, formativo/operativo, di ricerca applicata; coadiuvata da un Gruppo Tecnico per quanto riguarda l'attività operativa e da un Comitato Scientifico per quanto riguarda l'attività di ricerca e l'organizzazione dei Convegni.
Nello specifico si è occupata di organizzare la metodologia di formazione e d'intervento, nonché la valutazione e supervisione dei casi.
- Ha partecipato alla ricerca AICA, patrocinata dal CNR, "Comunicazione Aumentativa Alternativa e organizzazione modulare dei sistemi neuropsicologici".
- Con la collaborazione del Politecnico di Milano ha partecipato alla realizzazione di due software: APB (AICA – Politecnico – Blisscomputer) e BTM (Bliss Tutor Multimediale).
- Ha tenuto Seminari e lezioni sulla Comunicazione Alternativa nei Corsi di Specializzazione del Provveditorato di Milano, della regione Lombardia, c/o l'Università Statale (Facoltà di Medicina) di Milano, l'Università di Psicologia di Torino e c/o numerose Scuole, Aziende, USL e Centri di varie Regioni.

- Ha partecipato come relatore a numerosi Convegni in Italia e all'Estero e alla pubblicazione degli Atti dei Convegni organizzati da AICA.
- Ha collaborato come correlatore nella stesura di alcune tesi sulle problematiche della disabilità verbale e sulla Comunicazione Alternativa di studenti della facoltà di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, della Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino e di diverse Scuole di Specializzazione per Educatori e Terapisti della Riabilitazione.
- Ha ultimato il volume "Parole in silenzio" sulla sua esperienza nel campo delle disabilità verbali.

Pubblicazioni:

- M.L.Gava, P.Gennaro, A.Rivarola, M. Sala, *I Blissimboli: un sistema di comunicazione non verbale*, esperienze di utilizzazione in bambini con P.C.I. privi di linguaggio verbale, Quaderni AITR, 1982/3;
- Rivarola, M.L.Gava, *Blissymbols: un modo per comunicare*, in M. Groppo (a cura di), 1983, Psicologia dell'Educazione, vol. 1, Unicopli, Milano;
- Gava, Rivarola, Vallini, *L'integrazione dei bambini con problemi di comunicazione nella scuola pubblica in Italia -1987*;
- M.L. Gava, *Codici Alternativi per le barriere comunicative: il ruolo del computer* – AA.VV., 1989, Atti del Convegno SMAU "Lo sviluppo tecnologico al servizio dei disabili", Milano, SMAU.
- M.L.Gava, *Il Metodo Bliss* – 1989, Atti del Seminario informativo, USSL 21 di Morbegno;
- M.L. Gava, *Comunicazione Alternativa: dieci anni di esperienze, risultati e prospettive* – AA.VV., 1990, Atti del Convegno Nazionale AICA "La Comunicazione Alternativa, Sistemi comunicativi nelle disabilità verbali", ed. Franco Angeli, Milano;
- M.L.Gava, F. Carboni, M. Stefanato, *Blisscomputer: le parole della mente* – AA.VV., 1991, Atti del Convegno Nazionale "Informatica, Didattica, Disabilità", Pisa, Consiglio Nazionale delle Ricerche;
- M.L.Gava, *L'importanza della traccia grafica* – Convegno "Lo stato dell'arte in tema di apprendimento e riabilitazione", 1992, Istituto L. Vaccari, Roma;
- M.L. Gava, *La traccia grafica: una necessità dell'essere umano* – Informatica, Handicap e Riabilitazione, Bosisio Parini, 1992;
- Gava, Valenti, Vigorelli, Stefanato, *Lavoro preparatorio alla comunicazione in bambini con ritardo del linguaggio per cause funzionali e relazionali – Il significato del recupero comunicativo in adulti con ritardo mentale: un'esperienza c/o i CSE di Milano – Formazione AICA nell'ambito della AAC: un lavoro sulla persona*, relazioni agli Atti del 3° Convegno nazionale "Informatica, Didattica e Disabilità", Torino, 1993;
- Relazioni agli Atti del Convegno "Informatica, Didattica e Disabilità" a Napoli nel 1995:
- Somalvico, Squillace, Gava, Stefanato: *APBliss per Windows*
- Stella, Gava: *Informatizzazione delle matrici di Raven (PM47)*
- Somalvico, Tagliabue, Toxiri, Gava, Stefanato: *Bliss Tutor Multimediale (BTM). Tutor con spazio interattivo per una traccia grafica delle esperienze.*
- M.L.Gava, *Quale iter formativo per operare nelle disabilità verbali: conoscenze teoriche strumentali e/o relazionali?* – Relazione Atti del 1° Convegno Nazionale "La comunicazione non verbale con handicappati gravi", Centro di Riabilitazione Don Guanella, Roma, 1996;
- M.L.Gava, *Metodologia per la Diagnosi e la valutazione dei problemi di comunicazione nei gravi disabili verbali*, 2° SIREC (Seminario Internacional de Riabilitacao e Educao da Crianca Com Defeciência Mental e Senso-Motoria) – Università di S. Paolo (Brasile) – Fondazione Orsa – Opera Don Guanella – ottobre 1996;
- M.L.Gava, *Principi, metodologia e tecnologia della AAC nei pazienti con insufficienza mentale*, 2° SIREC – Università di S.Paolo (Brasile) – Fondazione Orsa – Opera Don Guanella – ottobre 1996;
- M.L.Gava, *La Formazione degli operatori nell'ambito della AAC*, 2° SIREC – Università di S.Paolo (Brasile) – Fondazione orsa – Opera Don Guanella – ottobre 1996;
- M.L.Gava, *Ausili per l'interazione uomo/uomo, uomo/macchina. Tutor multimediali (TM): spazio interattivo per spazi personalizzati*, Inforscuola, Palazzo delle Stelline, Milano, 1997;
- M.L.Gava, *Comunicazione Alternativa e Multimedialità: una strumentazione originale*, relazione Atti del Convegno SMAU/UGIS "Lo sviluppo tecnologico al servizio dei disabili", Fiera di Milano, 1997.

Articoli di M.L.Gava pubblicati sul periodico AICA "Comunicazione Alternativa":

- *Comparazione tra linguaggio verbale e comunicazione alternativa: analogie e differenze;*
- *AICA Picture Vocabulary* (coll. con AICA e Niguarda);
- *Formazione AICA: un lavoro sulla persona;*
- *Augmentative Alternative Communication: per una definizione;*
- *La Comunicazione Alternativa nei Centri territoriali riabilitativi di Milano: ovvero quando cominciare non è mai troppo tardi* (coll. con S. Besio);
- *Conversazione... a domicilio. Un volontariato per comunicare;*
- *Comunicare con un disabile verbale: istruzioni per l'uso;*
- *Il caso di Simona: una tabella per crescere.*

Ha collaborato inoltre alla realizzazione dei seguenti filmati:

- *Guarda quello che ti dico*
- *Blisscomputer: le parole della mente*
- *Parole in silenzio*
- *Io non parlo ma comunico*
- *Spot AICA* (Patrocinato da Pubblicità e Progresso).

Marilena Pedrinazzi

Marilena Pedrinazzi è nata a Soncino (CR).

Formazione

- 1969 - Diploma di Maturità Magistrale a Crema;
- 1973 - Diploma di Terapista della Riabilitazione c/o l'Ospedale Niguarda di Milano;
- 1970/75 - Scuola per la preparazione del personale insegnante ed assistente degli anormali c/o l'Ist. "G. Toniolo" di Studi Superiori - Università Cattolica di Milano:
 - 70-71 - corso di perfezionamento per insegnanti elementari
 - 71-72 - corso abilitazione educazione-istruzione fanciulli anormali psichici
 - 72-73 - corso abilitazione educazione-istruzione fanciulli motulesi
 - 74-75 - corso abilitazione educazione-istruzione fanciulli otologopatici
- 1978/80 - Abilitazione corso teorico-pratico di Metodica riabilitativa - Centro Vojta - Roma;
- 1982 - Diploma terapeuta del "Blissymbolics Communication Institute", Toronto, Ontario, Canada;
- 1985/86 - Corso di formazione tiflogica per insegnanti - Ist. dei ciechi di Milano;
- 1990 - Tirocinio volontario Delacato c/o Ass. Delacato e Delacato - Napoli;
- 1996 (e continua) - Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione c/o l'Università degli Studi di Urbino.

Attività lavorativa

- 1969/75 - Scuola di Educazione Speciale per insufficienti mentali gravi "E. Favettini Carlucci" a Milano, poi assorbita (75/76) dal Consorzio Sanitario Nord-Est Paderno Dugnano (Ospedale Bassini) e successivamente (76/77) dall'Ospedale generale provinciale "L.Sacco" di Milano;
- dal 7/01/77 - in servizio al comune di Milano:
 - 77/79 - c/o la Scuola Professionale Speciale di Garbagnate Milanese
 - 80/84 - c/o S.I.M.E.E. (Servizio di Igiene Mentale dell'Età Evolutiva) - Assessorato alla Sanità;

1984/98 - Azienda USSL di Milano.

Attività di docenza didattico-tecnico-pratica

A.A. dal 1981/96 - Università degli Studi di Milano:

c/o la Scuola diretta a fini speciali per terapisti della riabilitazione, per il corso teorico-pratico "La riabilitazione del cerebroleso in età evolutiva" e del Corso di Logopedia e logoterapia c/o la stessa Scuola;

- 1980/84 - consulenza USSL 29 Dalmine, Bergamo;
- 1983/95 - consulenza AGBD (Associazione Genitori Bambini Down) c/o l'Ist. "Don Calabria" di Verna;
- 1988/89 - Corso di formazione per insegnanti "La rieducazione globale del bambino cerebroleso" Distretto Scolastico 60 - Vimercate, Milano;
- 1989 - Corso di formazione per volontari sulla riabilitazione globale del bambino cerebroleso - Comune di Mapello(BG);
- 1989/90 - Numerosi Corsi di aggiornamento per Educatrici di Scuola Materna - V^a Circostrizione Educ. Comune di Milano:
Patologie cromosomiche e ritardo globale
Bambini con problemi di relazione
Tappe dello sviluppo del bambino da 0 a 6 anni
Il bambino cerebroleso e i relativi problemi scolastici e di apprendimento
- 1993 - Corso di Aggiornamento per insegnanti su "Strategie e metodi per l'inserimento di alunni con handicap" - Sc. Media St. "Allende" - Settimo Torinese (TO);
- 1994 - Corso di formazione per insegnanti, genitori, volontari, su "Il bambino cerebroleso - problemi di educazione, rieducazione e socializzazione" - Comune di Montodine (CR);
- 1996 - Istruttore alla scuola per maestri di sci della regione Lombardia al Corso annuale di specializzazione "Sci ed handicap";
- 1996 - Corso di aggiornamento per insegnanti su "Neurofisiologia dell'apprendimento" - D.D. S. Costanzo di Pesaro, ANFFAS di Fossombrone, Provveditorato agli Studi di Pesaro Urbino;
- 1996 - Corso di aggiornamento per educatori "L'intervento di mantenimento degli schemi motori nell'handicap mentale adulto" - ANFFAS di Trento;
- 1996 - Corso di formazione per docenti su "Il bambino cerebroleso: conoscenza, integrazione, promozione" - Provveditorato agli Studi di Teramo;
- 1997 - Corso sul Metodo Rapizza;
- 1997 - Corso su "Handicap e scuola" - Provveditorato agli Studi di Teramo;
- 1997 - Convegno su "Stimolazioni oro-facciali" - Ancona;
- 1998 - Corso di aggiornamento per insegnanti di ogni ordine e grado, per operatori del settore e genitori su "Handicap e scuola. Il bambino disabile: conoscenza, integrazione, promozione" - Comune di Vasto e Provveditorato agli Studi di Chieti.

E' stata relatrice a numerosi Congressi, Seminari e Conferenze dal 1981 a tutt'oggi in tutt'Italia.

Flora Maria Brogé

Flora Maria Brogé è nata a Pergine (TN) e vive a Pesaro.

Si è laureata in Sociologia presso l'Università degli Studi di Urbino.

In seguito si è specializzata in *Terapia Occupazionale* a indirizzo psicanalitico, frequentando il *Corso triennale di Formazione di Terapia Occupazionale a Indirizzo psicanalitico* c/o il Centro di Psicologia dell'Età Evolutiva

IL VIVAIO di Milano.

Attualmente lavora a Pesaro in uno studio privato, dove si offrono interventi di Terapia Occupazionale e di Psicoterapia.

Lavora parzialmente in una scuola professionale, occupandosi di ragazzi con handicap.

Ha tenuto corsi di Aggiornamento per:

- Insegnanti della Scuola Professionale della Provincia di Ancona;
- Operatori Sociali della Provincia di Pesaro;
- Insegnanti della scuola materna ed elementare di Pesaro.

Teresa Botta

Teresa Botta è nata a Trapani, vive e lavora a Pesaro.

Nel 1983 entra di ruolo nella scuola elementare statale.

Nel 1991 partecipa al *Corso di Formazione per personale docente di ruolo utilizzato presso Enti e Comunità per tossicodipendenti* tenuto dal M.P.I. c/o il Centro Italiano di Solidarietà di Roma.

Nello stesso anno viene distaccata in base al T.U. 309/90 in materia di tossicodipendenze, c/o il Centro Italiano di Solidarietà di Pesaro dove tuttora presta la sua opera.

Nel 1996 consegue la Laurea in Sociologia, indirizzo psicologico, presso l'Università degli Studi di Urbino.

Ha approfondito la sua formazione attraverso Corsi, quali:

- *Prevenzione ed abuso di sostanze stupefacenti*, Distretto Scolastico N. 3 di Pesaro, 1991;
- *Formazione per operatori, educatori e formatori della prevenzione nel campo delle tossicodipendenze e delle devianze minorili*, Ce.I.S. di Pesaro, 1991;
- *Formazione integrata per operatori pubblici e privati per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle tossicodipendenze*, Comune di Pesaro, 1992 e 1993;
- *Operatore professionale di comunità-alloggio*, Consorzio Fuorimargine, Pesaro, 1994.

Dal 1995 al 1997 è responsabile di diversi progetti di prevenzione della tossicodipendenza, del disagio sociale e di educazione alla diversità c/o Istituti di Scuola Media Superiore.

Bolis Antonello

Antonello Bolis è nato a Bergamo e vive a Milano.

Ha conseguito la Laurea in Pedagogia c/o la Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Esperienze Professionali:

- dal 1985 al 1988 è responsabile della "Scuola di Formazione per gli Organismi Gestionali" delle scuole materne autonome di Trento c/o la Federazione Provinciale Scuole Materne Autonome di Trento;
- dal 1986 al 1988 organizza stages per formatori impegnati nella Scuola di Formazione per gli Organismi gestionali delle Scuole Materne Autonome di Trento;
- dal 1986 al 1988 è componente della redazione del trimestrale "Obiettivo: bambino scuola-famiglia", pubblicato dalla Federazione Provinciale scuole Materne di Trento;

- dal 1986 al 1988 è collaboratore del trimestrale "Il quadrante scolastico", edito dalla Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento;
- dal 1988 al 1990 è pedagogo c/o il Centro Socio-educativo "Paolo VI" di Varese per persone in situazione di handicap psicofisici gravi;
- nel 1988 è segretario organizzativo del Convegno Nazionale "Scuola, autonomia e mutamento sociale", tenutosi a Trento;
- nel 1991-1992 è direttore del Corso di Formazione per educatori e operatori impegnati nel campo dell'handicap e della devianza promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e da ISTRÀ;
- negli a.s. 1993/94 – 1994/95 – 1995/96 è supervisore dell'attività educativo-didattica per l'inserimento scolastico di soggetti con handicap psichico c/o la Sc. Media "S. Tommaso Moro" di Milano;
- nel 1992 diventa socio fondatore della "Cooperativa Sociale, Cura e Riabilitazione per persone affette da malattia mentale";
- nel 1992 è Amministratore Delegato del Consorzio Nazionale Assistenza (ICOS);
- nel 1992/93 è coordinatore di un progetto sperimentale di integrazione all'Assistenza Domiciliare per persone in situazione di handicap della "Cooperativa Solidarietà" in convenzione con il Comune di Milano;
- nel 1994 è coordinatore e portavoce del Cartello di Associazioni promotore della delibera comunale di iniziativa popolare "per l'affidamento a soggetti privati di strutture pubbliche per l'erogazione di servizi socio-culturali e del tempo libero";
- nel 1993/94 è consulente e coordinatore tecnico del progetto "Arcipelago – Milano con i giovani" promosso dall'Assessorato ai Servizi Sociali del Comune di Milano per la promozione e la prevenzione del disagio giovanile;
- negli anni 1992-1993-1994 è coordinatore scientifico della Scuola pratica di Psicologia e Psicopatologia in collaborazione con il Servizio di Formazione Permanente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e del Consorzio ICOS. Segretario della stessa negli anni 1995-1996-1997;
- il 26-27 gennaio 1996 è conduttore dell'atelier dal tema *Il trattamento e la cura*, nell'ambito del Convegno "La salute mentale e il servizio sociale" organizzato dall'Università di Parma;
- nel 1996 è membro esperto nella commissione giudicatrice del concorso pubblico per titoli ed esami per un posto di Assistente Sociale c/o il Comune di Opera (MI);
- negli a.s. 1996/97 e 1997/98 è docente ai Corsi per il conseguimento del titolo di Ausiliario Socio-Assistenziale promossi dal Consorzio Scuole-Lavoro (MI) e dal Consorzio Cobri (Meda-MI) e finanziati dalla regione Lombardia e dal Fondo Sociale Europeo;
- l'8 ottobre 1994 è relatore al Convegno "Handicap: Dimensione Civiltà", promosso dal Comune di Milano sui problemi socio-educativi e di inserimento sociale delle persone con handicap;
- nel 1994 è relatore al Consiglio Comunale Straordinario del Comune di Milano sul tema *Sicurezza Sociale e disagio*.

Attualmente:

- è Direttore del Centro "Cardinale Colombo" di Niguarda (MI) per malati psichici (handicap, psichiatrici.....);
- è docente (tutor) al Corso di laurea in Scienze dell'Educazione alla Facoltà di Scienze della Forma-

- zione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano;
- è socio fondatore e membro del Consiglio direttivo dell'Associazione "Studium", Cartello che si occupa della Ricerca, dello Studio e della Formazione in campo Psicosociale a cui aderiscono medici, psicologi, psichiatri e psicanalisti, oltre a dirigenti di servizi per l'handicap;
 - è componente della Consulta Cittadina per l'handicap del Comune di Milano su nomina del Consiglio Comunale stesso;
 - è fondatore e componente della redazione della rivista "Child, il bambino, i suoi amici, i suoi nemici";
 - è supervisore all'inserimento scolastico di soggetti con handicap psichico c/o la Sc. Media "G. Frassati" di Seveso (MI);
 - è consulente c/o la Repubblica di San Marino per la stesura della legge quadro per l'inserimento di persone con handicap nella scuola;
 - è Direttore responsabile del settore psichico del Consorzio Nazionale Assistenza (ICOS).

Simonetta Secchiaroli

Simonetta Secchiaroli è nata a Ripe (AN), vive e lavora a Pesaro.

Ha conseguito il Diploma di Assistente Sociale c/o l'Università degli Studi di Urbino.

Esperienze professionali:

Lavora da oltre 20 anni nel mondo dell'handicap;

dal 1995 è coordinatrice della *Scuola di Viale Trieste* (per persone in situazione di handicap).

Daniele Giunta

Daniele Giunta è nato a Pesaro dove vive e lavora.

Ha conseguito, nel 1986, il Diploma in Educazione Fisica c/o l'Università degli Studi di Urbino.

Ha frequentato il Corso di Specializzazione in Cinesiologia (600 ore) c/o l'Università degli Studi di Urbino (1990).

Stages, Corsi e Convegni frequentati ed esperienze formative:

- stages di formazione permanente su: *Pedagogia Istituzionale* - 1986/1990/1991; *Handicap ed Identità* - 1988; *Eutonia* 1989 e 1990; *Gestione delle risorse umane* - 1996/1997/1998;
- corsi: *Danze Popolari e Coscienza Corporea* - 1988; *Valutazione funzionale e trattamento muscolo-scheletrico* - 1989; *Ceramica selvaggia* - 1994; *Il metodo Bliss e l'AICA* - 1995; *La comunicazione* - 1996; *Tecniche di Direzione Aziendale nell'impresa cooperativa* - 1996;
- convegni: *Attività motoria e terza età* - 1990;
- ha collaborato con lo studio medico-sportivo "Benelli-Tiberi" per un'indagine sulla *Valutazione funzionale nell'anziano* - 1989 - i cui risultati sono stati pubblicati nel 1993;
- ha organizzato, in collaborazione con il Comune di Pesaro, due Convegni dal titolo *Attività motoria e terza età* 1989;
- ha organizzato corsi di *attività motoria in piscina e scuola nuoto per anziani* - 1989;
- collabora alla produzione della documentazione filmata sul *Percorso Educativo svolto c/o il Centro Educativo di Villa Vittoria* - 1990;
- partecipazione ai corsi inseriti nel Progetto Horizon dal tema *Disabilità cognitive e nuove tecnologie educative*

- 1994;
- conduce, in qualità di tutor, un progetto sulle *Nuove tecnologie e sperimentazione di un modello di telelavoro* (400 ore) - 1997 - i cui risultati vengono pubblicati nel 1998.

Esperienze lavorative:

- insegnante di Educazione Fisica nei corsi di Attività motoria per la terza età - 1986/91;
- educatore c/o il Centro Educativo di Villa Vittoria a Pesaro (Centro per soggetti con handicap medio-grave) 1986/90;
- educatore c/o il Centro Educativo e di Formazione Professionale En.A.I.P. - dal 1990 a tutt'oggi;
- responsabile del Centro Educativo e di Formazione Professionale del Laboratorio Documentazione e Informatica, c/o l'En.A.I.P.;
- docente al corsi Propedeutici Polivalenti Socio-Educativi finanziati dalla Regione Marche e dal Fondo Sociale Europeo: *Sostegno e Psicomotricità* (1992/93 e 1993/94); *Disabilità cognitive e nuove tecnologie* 1994/95; *Informatica e Sostegno* - 1994/95; *Psicomotricità* - 1994/95 (di alcuni dei corsi citati è stato anche coordinatore);
- docente e assistente in progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo con tipologia "Propedeutico Polivalente Socio-Educativo" nell'a.s. 1995/96.

Altre esperienze lavorative:

Animatore in vacanze per anziani nel periodo estivo e in vacanze marine per bambini delle scuole elementari (organizzate dal Comune di Pesaro).

Dal 1982 è socio della cooperativa sociale Labirinto e ha lavorato presso i servizi per l'handicap gestiti dalla cooperativa per conto del Comune di Pesaro.

La Cooperativa sociale "Labirinto" è una cooperativa sociale di tipo "A" che si occupa di gestione di servizi socio-educativi. Essa occupa un ruolo importante nella cooperazione sociale di questa provincia, in cui opera con numerose attività, da oltre 20 anni. L'esperienza lavorativa nel corso degli anni ha avuto la sua naturale evoluzione: da uno specifico motorio e di animazione teatrale dei primi tempi, attività centrate sul corpo e la corporeità, si è concretizzata oggi una serie di interventi in ambito educativo, riabilitativo e socio-assistenziale. Sempre elevata la proposta relativa alle attività motorie (psicomotricità, riabilitazione, correttiva, pre-parto, animazioni varie).

I settori di intervento principali sono quelli dell'infanzia, dell'handicap e degli anziani.

Monica Pozzi

Monica Pozzi è nata a Ravenna e vive a Castiglione (RA).

Nel 1991 si laurea in Lingue e Letterature Straniere c/o l'Università di Ca' Foscari a Venezia.

E' stata ammessa all'esame di conferimento del titolo di Dottore di Ricerca in Anglistica, IX ciclo - Università degli Studi di Venezia.

E' iscritta alla Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

Altri Corsi:

- 1982-83 - Lecturae Dantis organizzate dall'Opera di Dante" di Ravenna;
- 1992-93 - Corso di perfezionamento in traduzione letteraria dall'inglese c/o il Dipartimento di Civiltà e letterature Anglo-germaniche della facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Ca' Foscari di Venezia;

- 1994 - Seminario "Il progetto individualizzato: una scelta di qualità", organizzato dal Consorzio Solidarietà Sociale di Forlì;
- 1994 - Programma di iniziativa Comunitaria HORIZON (fase 2) – Azione Polivalente mirata al Disagio Psicofisico istituito dalla regione Emilia-Romagna e gestito da A.E.C.A. di Bologna;
- 1996/97 - Corso Educarsi per Educare, organizzato dalla Federazione Compagnia delle Opere Non Profit, Milano;
- 1997 - Seminario di Aggiornamento sulla L. 675/96 organizzato dallo Studio legale Masi & Orlandi di Bologna.

Esperienze Formative:

- 1987 - Socia fondatrice dell'Associazione culturale Universitaria "A. Rosmini" di Venezia; all'interno delle attività sociali, realizza e gestisce corsi di *Azzeramento grammaticale* e corsi di *Aiuto allo studio della letteratura Inglese* per gli studenti iscritti al 1° anno della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere;
- 1987-91 - partecipa come rappresentante degli studenti alle Commissioni per il Riordino del piano di
- 1988 - socia della *Cooperativa Sociale Solidarietà Intrapresa*, Società Cooperativa di Solidarietà Sociale a.r.l. di Forlì – cooperativa sociale che gestisce servizi alla persona; nel corso degli anni 1988-94, ne cura estemporaneamente, a titolo di prestazione professionale, la progettazione dei servizi;
- 1989-90 - partecipa alla costituzione del CIREC, Centro Interfacoltà per la Ricerca Educativa e Didattica dell'Università di Venezia, come rappresentante delle istanze studentesche nel Consiglio Direttivo;
- 1989-91 - in collaborazione con la parrocchia di San Severo di Savio (RA) organizza e gestisce a titolo di volontariato attività di aggregazione e animazione per bambini e preadolescenti denominate "Centri Estivi";
- 1991 - collabora come traduttrice con il Dipartimento di Sociologia della facoltà di Economia e commercio dell'Università di Venezia;
- 1992-93 - attività di sostegno ai formatori (a titolo volontario) degli Istituti *Dieffe* di Marghera (VE) e *San Niccolò* del Lido di Venezia, gestori di Corsi di Formazione Professionale di 1° livello;
- 1988-94 - attività di tutoraggio e sostegno allo studio a studenti di scuole di vario ordine e grado, in particolare, condividendone finalità e scopi, in collaborazione con l'Associazione Culturale Universitaria "A. Rosmini" di Venezia e l'Associazione Culturale "Forlì Studenti" di Forlì;
- 1995-96 - progetta, realizza e coordina a titolo di prestazione professionale le attività di Centri di prevenzione e Accoglienza e di Centri di reinserimento Sociale gestite a Forlì, Codigoro (FE) e Comacchio (FE) dalla *Cooperativa Sociale Solidarietà Intrapresa* e dalla "Pronto Sì", società Cooperativa di Servizi e Comunicazione. All'interno di questi progetti gestisce la formazione degli operatori e realizza direttamente curricula di promozione della salute c/o le scuole medie inferiori di Forlì, Codigoro e Comacchio;
- 1996 - partecipa con contributi ai Convegni *Prevenzione e Promozione e Lavori in Corso*, organizzati dalle Aziende USL (Servizi Tossicodipendenze) di Cesena e Ferrara e dal gruppo tecnico "Area prevenzione" dell'Ufficio Tossicodipendenze della Regione Emilia-Romagna sulle problematiche inerenti la Valutazione dei Programmi di Prevenzione della Tossicodipendenza;
- 1995-98 - progettista educativo in regime di prestazione professionale per la *Cooperativa Sociale Solidarietà Intrapresa* e responsabile dell'équipe di progettazione e coordinamento della stessa cooperativa;
- 1996-98 - professore a contratto per l'insegnamento di *Analisi di Testi Filosofici in Lingua Inglese* c/o

- l'Università di Macerata – Facoltà di Lettere e Filosofia;
- 1996 - Docente in materia di *Controllo di qualità nei Servizi Sociali* nel Corso per “Esperto in gestione di organizzazioni non profit”, gestito per NOMISMA dal Consorzio FIA di Bologna;
- 1997 - pubblica la recensione *Wilson Harris, Jonestown*, sulla rivista “Il Tolomeo”, n. 2;
- 1998 - pubblica alcuni contributi sui “Quaderni di didattica” dell'Università degli Studi di Macerata e su “Il Tolomeo”.

Indice

Marta Mauri – presentazione
Giuliana Ceccarelli - prefazione

21 gennaio 1998

Il bambino come criterio di cambiamento

(Francesco Tonucci)

Marta Mauri - comunicazione	pag.	11
Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	12
Francesco Tonucci - relazione	pag.	12
Gabrielle Boselli - intervento	pag.	22
Dibattito	pag.	23

9 febbraio 1998

La Musicoterapia a scuola

(Massimo Borghesi)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	31
Massimo Borghesi - relazione	pag.	31

18 febbraio 1998

Handicap e teatro

(Marco Brogi)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	41
Marco Brogi - relazione	pag.	41

23 febbraio 1998

Chirofonetica e pedagogia terapeutica

(Elena Nardini)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	57
Elena Nardini - relazione	pag.	57

4 marzo 1998

La comunicazione facilitata

(Maria Giuseppina Trengia)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	69
Maria Giuseppina Trengia - relazione	pag.	69
Selenia Tonti - intervento	pag.	75

18 marzo 1998

Il metodo Bliss e la Comunicazione Alternativa

(Maria Luisa Gava)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	79
Maria Luisa Gava - relazione	pag.	79

23 marzo 1998

I prerequisiti neurofisiologici agli apprendimenti scolastici

(Marilena Pedrinazzi)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	103
Marilena Pedrinazzi - relazione	pag.	103

3 aprile 1998

Aspetti relazionali del "fare" nello sviluppo del bambino

(Flora Maria Brogé)

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	113
Flora Maria Brogé - relazione	pag.	113

21 aprile 1998

Esperienze di terapia, inserimento e integrazione a confronto

Giuliana Ceccarelli - presentazione	pag.	125
Teresa Botta - relazione	pag.	125
Simonetta Secchiaroli - relazione	pag.	130
Daniele Giunta - intervento	pag.	132
Monica Pozzi - relazione	pag.	134

Curriculum dei relatori	pag.	139
--------------------------------------	------	-----

Indice	pag.	157
---------------------	------	-----

