

LA LETTERA: uno strumento di lavoro.

Rubrica

Riporteremo in questa sezione alcuni quesiti a cui il prof. Cuomo ha risposto attraverso il forum del sito <http://pianetadown.org> o attraverso lettere (cfr. "La lettera come strumento di lavoro" n. 1/2007).

"Rubrica" vuole essere uno spazio virtuale, un luogo in cui insegnanti, genitori, operatori,, possono scrivere per raccontare esperienze, perplessità, richiedere consigli e pareri a cui il prof. Cuomo risponderà.

La sezione è libera e aperta a tutti coloro che vorranno richiedere consigli, consulenze o semplicemente raccontare episodi di vita ed esperienze vissute relative all'emozione di conoscere e al desiderio di esistere.

Per mandare materiale o chiedere informazioni clicca [\[QUI\]](#)

La lettera come strumento di lavoro

Nicola Cuomo

È stata sempre mia abitudine, dopo aver incontrato le famiglie (spesso e preferibilmente insieme agli insegnanti ed agli operatori dell'area medico-riabilitativa), dopo aver effettuato osservazioni nei contesti casa, scuola e tempo libero¹, inviare una lettera che raccoglie sia i punti chiave emersi nel confronto che ipotesi per dei progetti da sviluppare a casa e a scuola.

La formula "Lettera", finalizzata a sostituire una Relazione a carattere formale, si è rivelata uno strumento di lavoro di grande utilità coinvolgente per il suo carattere narrativo e affettivo.

Sia il colloquio che la lettera sono gestiti da due ricercatori, ciò propone la possibilità di confrontarsi e chi redige lo scritto risente di tale opportunità.

¹ Qualora le osservazioni non siano possibili, si cerca nell'incontro di recuperare informazioni e dati secondo il punto di vista di chi è presente.

La "Lettera" ha la caratteristica di ricercare uno stile confidenziale, affettivo e, per quanto possibile, un **linguaggio comprensibile**, anche se **rigoroso**; linguaggio spesso non altrettanto facile utilizzato nelle "Relazioni".

La "Lettera" risulta, nel tempo, un **documento-memoria** dei percorsi e progetti educativo-didattici e permette di ritornar sopra alle esperienze, ai progetti per valutarli e verificarli. Nel tempo il documento-lettera propone all'analisi pedagogica una traccia delle ridondanze, delle caratteristiche dei problemi che sono ricorrenti intorno ad una determinata persona, di quella specifica famiglia, dell'originale contesto casa e scuola in cui la bambina o il bambino vive. Tale traccia, nel tempo, offre la possibilità di analizzare costanti, di scoprire ed individuare variabili per orientare, nel **confronto multidisciplinare**, gli strumenti della ricerca che sorvegliano gli interventi.

La "Lettera", indirizzata ai genitori, offre la possibilità a questi di riflettere e confrontarsi in momenti intimi lontani da quelli degli incontri con gli altri, avendo supporti teorici ed operativi su cui fondare le riflessioni.

La "Lettera" permette alla famiglia di fornire a educatori, insegnanti, terapisti, medici (attraverso la distribuzione della lettera in fotocopie) la storia dei progetti del loro figlio, storia che spesso si disperde tra i rivoli delle supplenze, sostituzioni, trasferimenti degli operatori che frequentemente perturbano i contesti istituzionali.

La "Lettera" permette un confronto allargato nella famiglia con fratelli, parenti, amici divenendo un riferimento coerente e scritto e quindi non lasciato alle ambiguità o ai rischi del ricordo e/o di fraintendimenti che può proporre la parola parlata.

Fondamentalmente il documento-lettera diviene uno tra i fuochi principali a cui riferirsi per organizzare le esperienze in modo che siano confrontabili, in modo da costituire quel patrimonio di casi a cui il ricercatore può far riferimento per organizzare le sue ipotesi di intervento, per strutturare supposizioni basandosi sulla storia di casi, su situazioni e contesti meditati su cui fondare intuizioni ed orientare sia le verifiche che i progetti sul piano teorico ed operativo.

In questo lavoro intendo offrire ai lettori alcune lettere che penso possano essere di interesse generale. A tale proposito ci tengo a ribadire che bisogna tener sempre presente che le esperienze riportate nelle lettere sono una testimonianza rigorosa che va a sottolineare l'importanza e la necessità che un itinerario educativo-didattico sia supportato da un progetto.

Un progetto pedagogico va fondato su di un atteggiamento sperimentale non rigido ma estremamente rigoroso, attento all'osservazione, per una produzione di ipotesi di intervento plausibili, di **occasioni riproponibili** fondamentalmente quali presupposti teorici e metodologici scaturiti dalla riflessione sull'esperienza - non come mere ricette ed esercizi - tali da proporre una irripetibilità che garantisca il rispetto dell'identità ed originalità di ciascuno.

L'irripetibilità non contrasta con la necessità di comunicare e di riflettere sull'esperienza avvenuta ("interrogandola"), ma sottolinea che una data esperienza non può essere ripetuta "tale e quale".

Irripetibilità significa anche prendere distanza dall'esperienza, ciò permette di concentrarsi sul proprio dominio cognitivo, utilizzando descrizioni piuttosto che spiegazioni (le spiegazioni non sono sempre necessarie e spesso ci passivizzano).

Il riflettere ed interrogare le prassi propone una sorta di estremamente plastico andirivieni cognitivo che permette di interpretare le esperienze in modo consapevolmente soggettivo, potendole in tal modo ri-descrivere da punti di vista differenti. Un andirivieni che permette di arricchire l'esperienza stessa attraverso altre prassi e più descrizioni.

Le lettere propongono prassi che possono apparire a volte quasi scontate per la loro semplicità, percorsi che in una superficialità di giudizio possono essere considerati anche banali. Molti forse penseranno: "Ma noi già lo facciamo"; questa trappola fa dimenticare che, per esempio, una stessa commedia, se recitata da attori differenti, può produrre dalla noia assoluta ad un interesse estremamente coinvolgente, appassionante, entusiasmante, travolgente ... Che stessi fenomeni, stesse osservazioni, in relazione alle prospettive, agli strumenti culturali e concettuali di chi li vive e/o li osserva possono far scaturire indifferenza, meraviglia, essere la scintilla per rivoluzionarie scoperte.

Attraverso il riportare le esperienze e l'interrogarle, propongo una sorta di riflessione congiunta, anche se a distanza, con il lettore cercando di recuperare quegli elementi ricorrenti e strutturali in cui ritrovare le linee principali che ci possono essere di riferimento per i progetti finalizzati ad elevare la qualità della didattica e ad orientarla verso il farla divenire la provocatrice dell'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere².

La lettera è divenuta - nell'ambito della ricerca-azione del gruppo che fa capo al mio insegnamento di Pedagogia Speciale - uno strumento che vuol andare ad accomodare la frequente condizione di disorientamento in cui si vengono a trovare i genitori, gli insegnanti, gli operatori che complessivamente sono implicati nei progetti e processi di integrazione.

Il disorientamento che si vuol accomodare è per lo più causato da una certa tipologia di diagnosi che spesso, sia per la loro non chiarezza, sia perché sono finalizzate ad individuare ed a sottolineare i deficit e non le competenze, non forniscono riferimenti utili per orientare le prassi educativo-didattiche. I bambini sono raramente presentati attraverso le competenze in possesso e, nella descrizione meticolosa dei loro deficit (nonostante le diagnosi si dichiarino "funzionali"), vi è spesso la tendenza a fornire riferimenti raggruppanti in categorie di patologie e a presentare i bambini definiti "handicappati" come tutti uguali all'interno di una specifica categoria: ne risulta che vi sono i ciechi, i trisomici 21, gli autistici, i sordi, La presentazione dei bambini con necessità speciali in **categorie omogenee**, propone il forte **rischio di far scomparire** la persona con la sua singolarità, la sua originalità, identità, **i suoi autentici potenziali**.

Francesca, Paola, Gianni, in situazioni e contesti, in atteggiamenti ed emozioni, possono rischiare di non essere visti nella loro realtà esistenziale, ma meramente "visti" e

² <http://www.emozionediconoscere.com>

"riconosciuti" nella patologia in contrapposizione agli stereotipi della normalità³. Francesca, Paola, Gianni, possono essere i "trisomici 21", "gli spastici", i "deboli mentali", i "normali", ... e ci si meraviglia quando si commuovono, desiderano, si innamorano. La loro storia, a volte, viene sostituita da quella della loro patologia e **si rischia di non vederli.**

Non il puntare sui deficit bensì sulle competenze ha prodotto e sta producendo il superamento delle difficoltà che le patologie spesso propongono⁴.

La lettera risulta uno strumento di lavoro confacente a quelle aree di intervento altamente specializzate che rispettano l'identità, la singolarità e fondano i loro presupposti e le loro prassi sull'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere.

La lettera è risultata uno strumento estremamente confidenziale e rigoroso per suggerire e stimolare dinamicamente la produzione di tattiche, tecniche e strategie educativo-didattiche in forte cooperazione con la famiglia, gli insegnanti e gli operatori dell'area medico-riabilitativa.

Le "piste di lavoro" proposte nelle lettere, da una parte orientano i contesti "casa" e "scuola" attraverso presupposti che hanno la garanzia di essere stati valutati e verificati nella ricerca, dall'altra, proprio perché entrano, attraverso una modalità affettiva, confidenzialmente nel patrimonio culturale, assumono le forme dettate da quelle autenticità emozionali del contesto, in un dinamico adattamento reciproco che va a sollecitare possibilità di rilevare potenziali originali non previsti né prevedibili al momento del mio incontro con le famiglie e gli operatori.

La lettera, le piste di lavoro, hanno lo scopo di rivelarsi provocatori di rilettura dell'esperienza per promuovere sempre nuovi ripensamenti e prassi innestandosi nei contesti, nelle situazioni quotidiane che costituiscono la storia originale di quel gruppo.

Il flusso delle lettere, la corrispondenza tra il nostro gruppo di ricerca e le famiglie, gli insegnanti, documenta e provoca (in una dimensione flessibile, spregiudicata e scientificamente rigorosa) la produzione di quegli strumenti e condizioni facilitanti l'apprendimento di ausilio a Paola, Federica, Alberto, Gianni.....

Interventi specifici, strumenti personalizzati che rispettano e potenziano l'autenticità della persona, delle sue emozioni e competenze.

Attenzione alle trappole.

Le lettere cercano di non far cadere nella trappola pregiudiziale (rilevata molto presente nelle nostre ricerche) del **didattismo**, trappola che prescrive: "...quando un bambino non possiede un'abilità, bisogna farlo esercitare specificamente in quella in cui non riesce".

³ Cfr. Georges Canguilhem, Il normale e il patologico, norme sociali e comportamenti patologici nella storia della medicina, Guaraldi, Rimini, 1975.

⁴ Cfr. Nicola Cuomo, L'altra faccia del diavolo, UTET, TO, 1995.

In tale dimensione si torna ad evidenziare l'errore, il deficit, la debolezza, il "non sa fare", trascinando il bambino in un sicuro vortice di insuccessi. Un vortice frequentemente organizzato in esercizi parcellizzati, ripetitivi, senza senso, noiosi proprio perché la loro frammentazione non li collega a vissuti, ad emozioni, a chiare e sensate finalità.

I meri esercizi vanno inoltre ad innestarsi ad una carenza di motivazione, di attenzione e, quel che è più grave, vanno a sollecitare un rifiuto che spesso si generalizza a qualunque proposta.

Una dimensione rivolta a scoprire e sottolineare meramente il deficit ha quale riferimento, quale paradigma, un'arida, inutile "**difettologia**" che in un protocollo meccanicistico spersonalizzato, decontestualizzato (che non tiene conto delle emozioni, del desiderio, del piacere, della persona) pensa che isolare i deficit permetta di comprenderli per "ripararli".

Le ricerche a cui facciamo riferimento in questo lavoro propongono un quadro teorico e metodologico e percorsi di intervento totalmente opposti. Da questo punto di vista, che è quello delle ricerche multi ed interdisciplinari che da ormai da trent'anni stiamo mettendo in atto, risulta più efficace potenziare globalmente le capacità e le competenze cognitive del bambino facendogli eseguire e/o implicandolo in attività che lui sa fare, in cui lui riesce, ed evolvere queste.

L'evoluzione delle competenze parteciperà ad una maturazione cognitiva globale e la plasticità del cervello, delle sue funzioni, avendo riferimenti ad un'organizzazione mentale e ad un sistema cognitivo più evoluto, avrà una maggiore potenza; questa maggiore potenza costituirà un'architettura mentale più competente consolidata attraverso vissuti di successi, con capacità di ostinarsi a provare e riprovare, con una pazienza nell'attendere, con più elevate competenze relazionali che porteranno a cooperare, ad imitare, a saper chiedere, ... che porteranno al poter affrontare la difficoltà con strumenti di supporto per acquisire l'abilità che prima si faceva fatica ad apprendere.

Gli studi e le ricerche di Vygotskij risultano un interessante riferimento in quanto sottolineano che: "...l'apprendimento di una data attività (cioè lo sviluppo di una data competenza) può essere anticipato, non esercitando il bambino in quella stessa attività (cioè in prestazioni) per cui non è ancora maturo (non ancora competente), ma accelerando la maturazione (l'acquisizione della competenza) attraverso l'esercizio (cioè le prestazioni) in attività per cui il bambino sia già maturo (competente) e che siano preparatorie dell'attività che si vorrebbe far apprendere (o della competenza che si vorrebbe sviluppare) più precocemente; in secondo luogo bisogna distinguere fra l'apprendimento che si realizza nell'esercizio spontaneo da parte del bambino delle competenze già sviluppate e quell'apprendimento dovuto all'intervento sistematico di guida e aiuto da parte degli adulti in prestazioni per cui il bambino non sia ancora competente; vi sono pertanto due livelli di maturità (o competenza): quello relativo alle possibilità di apprendimento spontaneo del bambino e quello relativo alle possibilità di apprendimento se aiutato. Lo scarto fra i due livelli è la "zona di sviluppo potenziale"⁵.

Una riflessione romantica

⁵ Cfr. Le ricerche di: Lev S. Vygotskij.

Accade frequentemente che chi fa ricerca, sperimentazione, dimentica che la trasmissione, la comunicazione dei dati, dei risultati delle ricerche necessita di modalità “affascinanti”, coinvolgenti emotivamente, la saggistica è spesso noiosa, oltre che difficilmente comprensibile.

Specialmente le riflessioni scientifiche che trattano dell'uomo, del suo vissuto, dei suoi problemi, delle emozioni, ... non possono essere ridotte in mere tabelle statistiche ed in emotivi ed impersonali documenti dove la persona: Franco, Mario, Piera, ..., diviene un “soggetto”, la patologia.

Descrivere, trasmettere dati, uscendo dal tecnicistico linguaggio della saggistica, pur rimanendo in una rigorosa dimensione scientifica, non è un'impresa facile date le influenze del “curriculum formativo”, degli studi fatti, dei linguaggi usati nei contesti delle “comunità scientifiche”. A tale proposito, alla ricerca di diverse modalità di comunicare e formare, si possono incontrare studiosi come A. R. Luria che, sottolinea J. S. Bruner, “si può dire che esso abbia fondato un genere, più letterario che scientifico. A determinarne il successo, infatti, non fu solo l'acutezza tecnica delle osservazioni di Luria, ma la qualità umana, la totale immedesimazione dell'autore nel riconoscere la condizione dei suoi pazienti. Più che a un freddo rapporto clinico siamo dinnanzi all'interpretazione umana”

“Sotto questo aspetto l'essenzialità del racconto umano di Luria - genere che egli amava definire ‘scienza romantica’ - è nello spirito dei personaggi di Kafka o di Beckett, simbolicamente spogliati del potere di trovare significati nel mondo. [...] In questa nuova ottica la **'patologia' non è più un dominio estraneo alla condizione umana, ma sua parte integrante**. Anziché emarginare il malato e il menomato oltre le frontiere della comprensione umana, ci si interroga sul loro punto di vista soggettivo, sulla loro epistemologia implicita, sui loro presupposti. Essi cessano di essere ‘caso’ e diventano di nuovo esseri umani. Diventano parte della letteratura così come della scienza”⁶.

Trovo in questo atteggiamento di Luria un importante riferimento di sostegno agli sforzi che vado compiendo, nel tentativo di ricercare modalità altre di far scienza con l'uomo. L'accettare l’“altro” com'è e non come dovrebbe essere, lasciarsi implicare emotivamente nelle riflessioni scientifiche, alla ricerca di altre modalità, altri modi di essere rigorosi, mi convince sempre di più nonostante i rischi epistemologici che questo comporta.

CLASSE PRIMA

Scoprire le possibilità comunicative: le posture e i loro significati, i toni di voce, i silenzi, il movimento, lo star fermi, la parola,.....

⁶ A. R. Luria, *Un piccolo libro una grande memoria*, Editori Riuniti, Roma, 1991.

Vedere e progettare il movimento per imparare a muoversi

Riflettere sul movimento e sui diversi significati che si possono produrre in relazione ai diversi contesti e situazioni, risulta una proposta didattica che fornisce possibilità di **arricchimento comunicativo e condizioni per lo sviluppo linguistico e cognitivo**. Far scoprire al gruppo classe le molteplici possibilità di comunicare e come queste possibilità sono collegate alle nostre capacità di gestire il movimento, significa proporre occasioni di arricchimento linguistico che ritroveremo nella capacità di descrivere in modo particolareggiato eventi, situazioni, esperienze, ciò sia nel "colloquio orale" che nella "scrittura".

In questa esperienza ci siamo trovati di fronte ai problemi di una bambina, A., che avendo grosse difficoltà nel produrre intenzionalmente movimenti poteva essere esclusa dalle enormi possibilità di arricchimento cognitivo e linguistico che questo propone.

A. otto anni definita "gravemente spastica"; aveva limitato controllo nella motricità. Le sue capacità linguistiche erano molto povere e le parole erano di difficile comprensione.

"....A. fa un'enorme fatica quando parla, si irrigidisce e se non si è attenti ad ascoltarla rinuncia. Fa molta fatica a cercare di comunicare; i compagni e noi iniziamo adesso, dopo un mese di scuola, a capirla di più...".

I fumetti

Si fecero portare in classe alcuni fumetti che i bambini avevano in casa e con l'ausilio di un episcopio che li proiettava al muro ingrandendoli, ciascuno raccontò un episodio agli altri. Ciò avvenne anche se (si era nel primo mese in prima elementare) nessuno aveva grandi competenze di lettura e di scrittura, quello che determinava la possibilità di raccontare, dar parola ai personaggi era sia il ricordo della lettura che la mamma o il papà aveva fatto, sia l'interpretazione dalla loro postura e dal contesto.

Si soffermò la riflessione del gruppo classe sulle molteplici espressioni dei personaggi e si individuarono alcune categorie di espressione: pensieroso, accigliato, triste, allegro, sorpreso, furioso, divertito, terrorizzato, pauroso, intimidito...; sulle posture del corpo: in piedi, seduto, sdraiato, accoccolato, "mentre corre", "cammina lentamente", saltellando.....

Si scelsero e catalogarono alcune espressioni e posture, si ritagliarono raccogliendole e organizzandole in raggruppamenti in un classificatore.

A. non potendo tagliare partecipò alla scelta ed alla classificazione dei diversi significati delle immagini; successivamente si passò ad inventare un episodio. Si pensò al contesto in cui doveva essere ambientato ed alle situazioni, prendendo spunto dalle diverse espressioni e posture dei personaggi che si erano ritagliati.

Una volta definiti i diversi contesti in campagna, in una stanza, in città, al mare... (gli sfondi si disegnarono e colorarono e si usarono come base) si presero i personaggi nelle

diverse posture e si incollarono su fogli trasparenti (quelli dei lucidi).

Su ogni sfondo proiettato ed ingrandito attraverso l'episcopio si sovrapponeva il lucido (che faceva permanere lo sfondo visibile) del o dei personaggi nelle diverse posture producendo un effetto simile ad un cartone animato. L'effetto creato faceva in modo che il personaggio, nelle diverse espressioni e posture, ora in questa, ora in un'altra situazione-sfondo, vivesse avventure.

Il gruppo dei bambini procedeva inventando prima di tutto la storia nella sua globalità, successivamente organizzava gli episodi nei suoi punti chiave, successivamente ricercava le immagini-sfondo le quali spesso proponevano, suggerivano riadattamenti della storia anche significativi.

A. partecipava alla scelta delle immagini-sfondo e, con l'ausilio dell'episcopio: si poneva lo sfondo, si sovrapponevano i lucidi con sopra incollati provvisoriamente con il nastro adesivo trasparente i personaggi (dopo le prove sarebbero stati incollati definitivamente) e si provavano i diversi episodi. Ciascuno del gruppo classe partecipava alla scelta della composizione che doveva costituire una vignetta.

A. era implicata a fornire il suo parere: "A. ti piace più questo Paperino che corre nel bosco o quest'altro?; ti sembra abbastanza inferocita la faccia di questo leone o lo è più di quest'altro?; lo facciamo arrampicare su di un albero, sul tetto di questa casa o lo facciamo scappare a nuoto?..."⁷.

Una volta scelte le posture e le espressioni dei personaggi questi venivano incollati su lucidi e in relazione allo sfondo-contesto, con ciascun bambino che interpretava un personaggio, veniva raccontata l'avventura.

⁷ Le esperienze che il movimento ci propone determinano lo sperimentare le possibilità potenziali delle nostre azioni, degli accadimenti fisici con le scoperte di relazioni causa-effetto di costanti ed accidentalità (rompere, lanciare, spingere, saltare, scivolare, arrampicarsi,...) ed i significati che sul piano relazionale propongono (fastidio, accettazione, divertimento, rimprovero, attirare l'attenzione...).

Le esperienze propongono un "volume" alla nostra organizzazione cognitiva in cui il pensiero si muove e ci muoviamo stando fermi pensando ad un percorso, ad una passeggiata; a diverse possibilità-ipotesi per la risoluzione di un problema; ci spostiamo nel tempo: nel passato prossimo, remoto, nel futuro. **L'organizzazione cognitiva, quindi, sviluppa la sua potenzialità in relazione alle esperienze fisiche ed affettive e dai significati molteplici che le situazioni, i diversi contesti propongono.** I bambini che come A. hanno poche occasioni per vivere una storia anche attraverso il proprio corpo , il movimento, necessitano di situazioni che forniscano loro tali vissuti. Purtroppo spesso le risposte propongono per lo più un movimento terapeutico, un'esperienza del movimento in situazione di riabilitazione. **La terapia spesso "cancella il contesto",** le situazioni , il desiderio, il piacere, l'affettività mettendo in secondo piano l'esperienza a favore di una riabilitazione degli arti. Aprire e chiudere la mano, camminare, alzarsi, sedersi, rotolarsi....perdono il significato relazionale ed il bambino vive un'aggressione non una terapia. L'organizzazione scientifica dell'intervento terapeutico sul movimento, nella sua pretesa di perfezione può cadere nella **trappola** di escludere dall'esperienza del bambino i movimenti ritenuti inutili, sbagliati, quelli che chiamano "scimmiettamenti" che il bambino fa per scoprire le proprie potenzialità, lo "ripulisce" dalle occasioni di ricerca spontanea a favore dei movimenti "corretti".

A. aveva avuto un passato pieno di riabilitazione funzionale, che ormai rifiutava urlando e piangendo aveva bisogno di riconoscere il movimento come occasione per desiderare, provare piacere, fare, per volere, per esplorare, ... Lo scegliere i contesti, le situazioni, le posture dei personaggi dei fumetti prima, il partecipare alla regia teatrale dopo furono una strategia per rialacciare un rapporto emozionale, affettivo e relazionale con il movimento, progettandolo con gli altri e per gli altri.

L'insegnante propose: "E se, come nei cartoni animati, alle diverse scene mettiamo un sottofondo musicale?". Questa proposta lanciò l'idea dell'utilizzo del registratore, che fu usato sia per il sottofondo musicale, sia per immettere nelle scenette i rumori relativi al contesto: dal cinguettio degli uccellini, al rombo del motore di un aereo, di un automobile, di una moto, al rumore dell'acqua di una cascata, della pioggia

Si pensò a classificare, come si era fatto per le immagini ritagliate, musiche che i bambini avevano scelto per definire un contesto, e i diversi rumori. A. che aveva difficoltà di parola in questo modo poteva partecipare alla rappresentazione dell'episodio avviando e fermando il registratore, facendo coincidere i rumori scelti alla scena, fornendo uno sfondo, una regia sonora alle voci dei compagni. In seguito l'inventare episodi risultò una occasione di utilizzo⁸ della lettura e della scrittura che si andava imparando. Il dover scrivere poche parole nei fumetti ed essendo queste parole sostenute nel significato dal contesto-vignetta, determinò una facilitazione nel ricordare le parole.

Dai fumetti al teatro

L'esperienza dei fumetti unita all'impadronirsi della lettura e della scrittura offrì lo spunto per l'inventare scrivendola una storia da recitare: si passava dall'osservazione dei movimenti, delle posture,... su giornalini, all'interpretarle, all'agirle con il corpo. Si volle progettare una vera e propria attività finalizzata ad uno spettacolo teatrale.

Per A. significava prendere parte se non ai movimenti ad immaginarli per vederli eseguiti, a giudicarne i significati, ad introiettarli cognitivamente.

Per tutto il gruppo classe l'agito proponeva una prassi che verificava nei modi, nei tempi, nelle posture le congruenze dei dialoghi, dei monologhi, dei testi i significati delle parole scritte.

La classe si organizzò in momenti di invenzione del testo (attività di lettura e di scrittura), per realizzare le scenografie (attività di disegno e manipolazione), per realizzare suoni e rumori (attività musicale e di osservazione), l'uso dell'episcopio continuò e fu riutilizzato per arricchire gli sfondi della scena teatrale provocando anche riflessioni sull'uso delle tecnologie, su conoscenze di ottica,...

Inoltre risultò necessario riflettere sulla durata (introduzione alla lettura e uso dell'orologio) e i tempi di sincronizzazione tra la scenografia, il recitativo ed i suoni e rumori.

A. prese parte attiva alla regia e durante la recita manovrava il registratore e le luci. Un'altra attività in cui A. utilizzava le sue capacità di movimento fu quella del cambio-scena. Furono dipinti su diversi rotoli di carta i vari sfondi in cui si svolgevano gli episodi; furono agganciati al muro in modo da essere ciascun rotolo sovrapposto all'altro. A., con un semplicissimo movimento della mano, scioglieva il fiocco che teneva fermo ed

⁸ L'imparare a leggere e scrivere rischia di passare da una condizione di desiderio a una condizione di noia se rimane fine a se stesso o utile solo per fare i compiti. Determinare **occasioni in cui la scrittura venga vissuta per la sua utilità e per le occasioni di divertimento che può proporre** è un'attenzione da tenere nei progetti didattici.

arrotolato il disegno, questo si srotolava al peso del bastone che era stato fissato al bordo inferiore del foglio ed appariva la nuova scena. Alla situazione-scena successiva A. scioglieva l'altro fiocco e la nuova scena appariva ricoprendo la prima...

In questa esperienza mi è sembrato opportuno inserire parte di due mie lettere in cui riporto riflessioni e attenzioni emersi nei confronti-incontri con la famiglia di A.

E', lo sottolineo, mio costume metodologico inviare alla famiglia, dopo ciascun incontro, una lettera che riprende sia le riflessioni avute nel colloquio sia le mie che scaturiscono da comparazioni con situazioni significativamente compatibili con il bambino considerato e il contesto familiare e scolastico.

Nelle lettere mi rivolgo alla mamma di A. perché in quelle occasioni era potuta intervenire soltanto lei.

La lettera tuttavia si rivolge anche al resto della famiglia, alla scuola e ai colleghi dell'area medico-riabilitativa a cui la mamma di A. avrebbe consegnata una fotocopia.

Solitamente nei primi incontri intervengono per lo più i famigliari, successivamente uno dei risultati delle lettere è quello di incuriosire, implicare gli insegnanti ed i colleghi dell'area medico-riabilitativa i quali quasi sempre richiedono alle famiglie di poter partecipare anche loro agli incontri che hanno con me.

PRIMA LETTERA

"Gentilissima famiglia ...,

in relazione all'incontro del ..., invio alcuni punti chiave emersi dal confronto.

Durante il colloquio, in cui Lei ci ha sottolineato che dall'inizio della scuola elementare sono diminuite le capacità di movimento di sua figlia A., con conseguente influenza sulla vita relazionale, sulla scuola, sulla socializzazione, dal confronto sono scaturiti diversi suggerimenti a carattere pedagogico e psicologico.

Sul piano psicologico è importante rafforzare la personalità di A., fornendole i mezzi adeguati, in modo da favorire lo sviluppo di quella forza mentale e psichica necessaria per elaborare e comprendere la sua situazione.

La non elaborazione potrebbe generare sentimenti di depressione e paura, che potrebbero portarla a manifestazioni d'irascibilità, disinteresse, ansia e calo dell'autostima.

A scopo preventivo, consiglierei un intervento di sostegno psicologico che accompagni A. e la vostra famiglia lungo questo non facile percorso di comprensione ed elaborazione.

Sul piano pedagogico ritengo importante lavorare sull'organizzazione di quegli apprendimenti che possono essere impediti dalla difficoltà di movimento. Questo significa fornire ad A. , compatibilmente con le sue esigenze, quelle esperienze scolastiche, relazionali, di movimento che la rendano maggiormente competente e contrastino la malattia.

Il movimento è una componente importantissima del nostro vivere che influenza sia lo sviluppo cognitivo che quello affettivo. La competenza del movimento si sviluppa sia dall'esercizio concreto che dalla sua rappresentazione mentale che abbiamo di esso; di ciò bisogna tenerne conto nelle vostre scelte del modello di intervento fisioterapistico e riabilitatorio. Quando si progetta la scelta della fisioterapia bisognerà tener presente che questo importante intervento non serve solo a contrastare il progredire della malattia, ma, nel contempo, puntare a mantenere e sviluppare la rappresentazione interna del movimento. Sarebbe opportuno evitare una fisioterapia passiva, subita, i cui movimenti sono fini a se stessi. I movimenti non finalizzati anche se risultano utili sul piano fisiologico, possono risultare monotoni, privi di significato rischiando di frenare il desiderio, il piacere di muoversi, di fare.

Sarebbe quindi opportuno elaborare un progetto di terapia con attività finalizzate che abbiano come duplice obiettivo il mantenimento delle capacità motorie e lo sviluppo cognitivo ed affettivo.

Per quanto riguarda la socializzazione l'esempio da lei riportato è molto indicativo: "...spesso capita che A., a causa dei suoi limiti fisici, non possa partecipare alle attività ed ai giochi dei compagni, per lei è molto difficile accettarlo", come lo sarebbe per chiunque.

Il rischio derivante da questa esclusione è che la bambina si limiti e si isoli sempre più. Il problema di esclusione può presentarsi anche in ambito didattico, rischio che andrebbe superato facendo un progetto specifico in grado di potenziare la relazione attraverso l'utilizzo di mediatori quali la telecamera, il videoregistratore, la macchina fotografica, il computer. Ad esempio, A. non può giocare a pallone con i suoi compagni, ma se munita di macchina fotografica potrebbe partecipare fotografando le varie fasi della partita.

La scuola dovrebbe porsi un duplice obiettivo, sviluppare in ogni bambino la capacità di organizzarsi nell'apprendimento e sviluppare la socializzazione attraverso un progetto che coinvolga tutti, ed i bambini devono essere messi in grado di lavorare insieme autonomamente.

Un esempio, il progetto "reportage" in cui si chiede ai bambini di essere attivi attraverso la progettazione e la caratterizzazione di ruoli e responsabilità in relazione alle competenze in possesso: chi fa fotografie, chi scrive le domande per le interviste, chi le somministra, chi trova titoli ecc. In questo modo, si dà la possibilità a tutti i bambini di lavorare insieme con finalità ed obiettivi comuni, di sviluppare la stima reciproca.

Queste esperienze possono risultare molto positive per A. che deve incominciare ad essere vista dai suoi compagni come una risorsa per il gruppo.

In conclusione è possibile progettare , con la collaborazione della scuola e della famiglia, interventi che aiutino A. a sviluppare ed a migliorare le sue competenze cognitive, affettive e relazionali.".

SECONDA LETTERA

"Gentilissima famiglia

Innanzi tutto desidero complimentarmi con le insegnanti che hanno ritrovato nelle mie riflessioni espresse nella precedente lettera analogie e spunti per il loro lavoro ed hanno espresso il desiderio di collaborare. La collaborazione della scuola è di una importanza fondamentale per un progetto educativo che veda A. attivamente implicata.

Mi preme sottolineare che per A. risulta fondamentale acquisire un immaginario che gli sia di riferimento per supplire le sue carenze fisiche sul piano del movimento. A mio avviso poter spaziare attraverso l'immaginario, le permette quei movimenti che gli risultano impossibili e/o difficili. Letture di novelle, di romanzi, di poesie, possono risultare gli strumenti culturali che gli permettono il potenziamento di quell'immaginario che secondo il mio punto di vista va educato e potenziato. Quando parlo di immaginario non faccio riferimento soltanto ad un ambito prevalentemente fantastico ma mi rifaccio anche a quell'immaginario che propone il potenziamento della nostra capacità di formulare ipotesi, di guardare un problema da più punti di vista, quell'immaginario che sia sul piano della fantasia che su quello delle logiche ha permesso uno sviluppo nel campo dell'arte e delle scienze.

Per A. il potenziamento dell'immaginario sicuramente è e sarà una importante possibilità per dilatare i riferimenti nell'ambito del movimento. Le difficoltà di movimento che la malattia determina potranno, in un certo senso, essere contrastate dalle potenzialità che sul piano dell'immaginario la bambina potrà mettere in atto.

Le nuove tecnologie informatiche, inoltre, possono fornire ad A. numerosissime possibilità di conoscere e di affrontare gli itinerari scolastici, pertanto vi consiglio di iniziare precocemente a formare la bambina ad utilizzare il computer (per quanto riguarda le spese per gli acquisti le Istituzioni offrono agevolazioni (riduzione dell'IVA per l'acquisto di strumenti di ausilio), somme di danaro per integrare le spese che la famiglia affronta per ausili ("fondi del diritto allo studio").

Per quanto riguarda la scuola A. potrebbe trovare molte opportunità in quei modelli didattici in cui l'integrazione la si sa affrontare attraverso progetti, in lavoro di gruppo con uno stile pedagogico che possiamo definire cooperativo, attivo e globale.

Sottolineo l'esempio, che è emerso durante l'incontro, di uno studio televisivo dove si realizzano itinerari di regia cinematografica (resa più semplice dalla telecamera), per far comprendere lo stile didattico che può fornire ad A. ed al gruppo classe numerose opportunità.

Un gruppo che vuol realizzare un film deve essere formato da persone con diverse responsabilità e competenze che concorrono insieme allo stesso fine.

Il gruppo deve riconoscere le competenze di ciascuno ed è necessario concordare ruoli, tempi, conoscere la trama di quanto si vuol rappresentare, quali effetti il film vuol determinare nello spettatore, quali i costumi, le scene, le luci, con quali personaggi, come le scenografie, i contesti, le situazioni, possono sottolineare questo o quel personaggio, come i costumi, gli effetti di luci, la colonna sonora può rendere una situazione di grande effetto...

Un lavoro di gruppo dove ciascuno, dall'elettricista, al costumista, all'attore, al responsabile degli effetti sonori, ..., è importante per la riuscita del film.

L'aiuto reciproco che si viene a determinare, in una classe che assume lo stesso stile organizzativo di un team cinematografico o di studio televisivo, propone sia legami affettivi che funzionali, il dover collaborare tutti, con competenze ed abilità diverse per lo stesso obiettivo; l'aver bisogno ciascuno dell'altro, propone un riconoscimento delle capacità dei "saper fare" di tutti.

Cooperazione, aiuto ed adattamenti reciproci, l'aver un ruolo utile e desiderato da tutti in relazione

alle proprie competenze, propone un senso di reciprocità e di collaborazione che sono il fondamento culturale dell'integrazione.

Il dover concordare un film e realizzarlo insieme propone di fatto cooperazione, integrazione, il saper concordare un progetto.

Per A. avere esperienze, volta per volta diverse, l'avere la responsabilità nel ruolo del regista, del tecnico delle luci, del suggeritore, del tecnico dei suoni, degli effetti sonori, ..., significherebbe arricchire il proprio vissuto di possibilità di trovare un ruolo attivo indipendentemente dalle possibilità di movimento. Il regista suggerisce i movimenti, dal di fuori della scena ne valuta l'efficacia, ...; lo scrittore di testi propone la trama, inventa situazioni, crea contesti. Vi sono possibilità nella produzione di film (come nell'attività di teatro) che possono implicare A. in una dimensione estremamente attiva. Inoltre la produzione di filmati (come le attività di teatro) propongono occasioni per affrontare i contenuti della didattica tradizionale: scrivere testi, progettare contesti, costumi, ambientare storicamente e geograficamente i personaggi, ...

Come in uno studio televisivo, a scuola si potrebbe organizzare una trasmissione periodica, un teleromanzo.

Altra attività utile per tutta la classe, che propone sviluppo linguistico e manuale potrebbe essere quella di guidare attraverso la parola la mano dell'altro nel disegnare, in tale attività: "...io sto pensando ad un disegno, te lo racconto, te lo descrivo, tu cerchi di capirmi, di immaginare quello che io sto immaginando; io ti descrivo attraverso la parola quello che ho in mente e tu cerchi di realizzare attraverso il disegno sulla carta. Io verifico con lo sguardo se quello che stai disegnando corrisponde alla mia idea e con le parole guido la tua mano..." .

Anche questa attività oltre che proporre una occasione molto forte per potenziare le capacità descrittive, immaginarie, propone un concordare la comunicazione, un essere complementari, un saper lavorare insieme.

Sottolineo che il far nascere in A. il piacere di leggere, di ascoltar leggere è una attività che unisce al piacere la possibilità di muoversi in territori, ambienti, contesti che la lettura ci propone, inoltre l'amore ed il piacere di scrivere ha fatto nascere romanzi di viaggio che hanno fatto sognare e viaggiare anche se chi scriveva non si muoveva molto dalla sua scrivania.

Nell'inviarvi i miei saluti vi comunico che il prossimo incontro potrebbe essere ...

Nicola Cuomo

