

Pedagogia ed educazione speciale

A cura di Fabiana Canarini  
e William Jean Bertozzo

# I mediatori in educazione speciale

Mezzi, strumenti e metodiche



FrancoAngeli

A cura di Fabiana Canarini  
e William Jean Bertozzo

# **I mediatori in educazione speciale**

**Mezzi, strumenti e metodiche**

**FrancoAngeli**

Copyright © 2008 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

## Indice

<b>Premessa</b>	pag.	9
<b>Introduzione</b> , di <i>Franco Larocca</i>	»	9
<b>Mediatori attivi</b>		
<b>L'azione dell'esperienza diretta</b> , di <i>Franco Larocca</i>	»	17
<b>Passeggiata al buio: conoscere senza vedere</b> , di <i>Paolo Ambrosi</i>	»	22
<b>L'atteggiamento psicomotorio</b> , di <i>Giorgio Raccagni</i>	»	28
<b>Mediatori plastico-iconici</b>		
<b>Il tesoro nascosto. La scoperta di sé attraverso il colore</b> , di <i>Piera Legnaghi</i>	»	39
<b>I colori dei suoni</b> , di <i>Piera Legnaghi</i>	»	43
<b>La costruzione degli strumenti musicali per la Musicoterapia</b> , di <i>Davide Fattori</i>	»	51
<b>Mediatori analogici</b>		
<b>Musica e danza nell'educazione speciale per l'handicap</b> , di <i>Franco Larocca</i>	»	67

**In forma di canzone. Musica e musicoterapia nel processo di individuazione dell'adolescente**, di *Giulio Fanton, Davide Fattori* pag. 72

**Il Gong**, di *Roberto Ghiozzi* » 81

**T'Ai Chi Chih. Ascolto meditativo in movimento**, di *Cristina Minelli, Patrizia Minelli, Antonella Arioli* » 87

### **Mediatori simbolici**

**Mediatori per il calcolo?**, di *Fabio Corsi* » 103

**Leggere e scrivere per crescere**, di *Raffaella Elefante, Anna Checchinato, Barbara Peroni, Orianna Zimelli* » 129

**Meraviglie tecnologiche per superare l'handicap**, di *William Jean Bertozzo* » 148

**Un mediatore simbolico per la presa di coscienza di sé dell'insegnante di sostegno a prevenzione del *burn-out***, di *Fabiana Canarini* » 155

### **Metodiche speciali**

**Metodica di Feuerstein**, di *Barbara Bonfà, Elisabetta De Palma, Simone Marega, Laura Ornano, Gabriella Pipitone* » 197

**L'importanza delle virgole**, di *Marina Zuanelli Brambilla, Silvia Dalla Riva, Debora Musola* » 208

**La comunicazione non verbale**, di *Fabio Corsi* » 215

**La Comunicazione facilitata**, di *Silvia Di Tella* » 1226

### **Sussidi e ausili**

**Sussidi e ausili visti come mediatori**, di *Luciano Pasqualotto* » 235

**Una conclusione... tanto per cominciare**, di *Franco Larocca* » 247

## Premessa

Mediatore è tutto ciò che si pone tra educatore ed educando, tra insegnante e alunno per aiutare quest'ultimo a rappresentare a se stesso la realtà. Si sa che il vero mediatore tra realtà e rappresentazione della realtà è lo stesso educatore o lo stesso insegnante. Ma questi ultimi si servono di mezzi, strumenti, metodiche e appunto di mediatori detti da Olson attivi, iconici, analogici e simbolici. Di qui la struttura del presente lavoro organizzato in sezioni riguardanti i quattro grandi ambiti della mediazione cui si aggiungono alcune delle metodiche più importanti per soggetti che presentano particolari resistenze.

Il volume si conclude con l'attenzione a quei sussidi e ausili che, pur non essendo dei mediatori, di certo coadiuvano il lavoro di educazione speciale.

Una particolare considerazione: nessuno dei mediatori è puramente e solo attivo, o solo iconico, o solo analogico o solo simbolico. Ciascuno è da vedere a preponderanza dell'uno o dell'altro tipo. Ogni mediatore – si potrebbe dire – è in qualche modo già un impasto di diverse modalità di aiuto alla rappresentazione della realtà. Ma questo non è un limite. Anzi! L'educatore che mira al perseguimento di un obiettivo non può non servirsi di un saggio impasto di diversi mediatori a seconda della effettiva maturità globale del soggetto (ovvero dell'età pedagogica raggiunta).

Ci auguriamo che la lettura di questo lavoro ad opera dei collaboratori della Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università di Verona possa aiutare soprattutto gli allievi dei vari corsi di preparazione all'insegnamento sul sostegno, ma soprattutto gli stessi insegnanti di sostegno sul campo, veri operatori di civiltà nell'impegno di integrazione/inclusione che essi svolgono a fianco di tutti gli altri insegnanti senza la cui collaborazione vani risulterebbero i loro sforzi.

*I Curatori*



## Introduzione

di *Franco Larocca*

### Un'impostazione culturale

La specializzazione per il sostegno nella scuola da parte degli insegnanti deve avere come mira la riduzione della distanza fra la teoria e la pratica astrattezza delle scienze dell'educazione, da una parte, e la pratica educativa, dall'altra. La temperie culturale del terzo millennio, con tutte le novità che ci derivano dal mondo delle scienze e dalle nuove conquiste dell'informatica, fa sì che questo divenga il luogo quanto meno della riflessione sui mali dell'uomo con *deficit* dopo la scoperta della sua natura *neotenuca* e *pedomorfa*.

Se molte professioni divengono obsolescenti, quella dell'educazione speciale no, anche se le modalità con cui dovrà essere portata avanti dovranno tener conto della crisi epistemologica in cui ci si dibatte e che riguarda molte professioni liberali: la scoperta logica intrinseca al *paradosso di Kripstein*<sup>1</sup>, secondo il quale non v'è alcuna regola assoluta e che pertanto tutto debba essere pattuito, induce coloro che si occupano di educazione a ripensarla in profondità.

Se l'educazione speciale ha un senso, questo è solo nella capacità di dialogo fra singoli e istituzioni per individuare, oltre gli interventi medici, il tipo di coordinamento fra i diversi interventi per aiutare i disabili non solo ad inserirsi in un contesto di vita con un minimo di autonomia personale, ma soprattutto per aiutarli a dare un senso alla propria esistenza.

Aiutare a dare un senso alla propria esistenza significa pervenire noi stessi ad una rappresentazione mentale del mondo in cui viviamo, che sia

1. Cfr. "La torre di Babele e il paradosso di Kripstein", in Piattelli Palmarini M., *Scienza come Cultura*, Mondadori, Milano, 1987, pp. 39-55, cit. in Larocca F. [2003], *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in Educazione Speciale*, FrancoAngeli, Milano, 2003, p. 144 e sgg.



di tipo interdisciplinare da una parte (a li vello cognitivo e culturale) e d'integrazione dall'altra (a li vello personale, da quello emotivo a quello delle interazioni sociali).

Questo necessita di educatori con strumenti teorici e capacità pratiche tali da rendere i nostri specializzandi e specialisti più creativi e soprattutto autonomi e innovativi rispetto alle situazioni, senza lasciarsi condizionare da impostazioni superate nei fatti, sia a li vello teorico che a li vello pratico.

Il corso di specializzazione per il sostegno dovrebbe poter offrire forza di pensiero autonomo ai futuri educatori, renderli di più ampiamente educate, di consumate capacità dialogiche, interiormente liberi e capaci di rendere quanto più liberi è possibile i propri allievi in difficoltà. Questo implica però di renderli capaci di accettare il dialogo sincero con tutti e considerare essenziale il tirocinio in qualunque ambito dell'esistenza in cui vi sia la possibilità di un qualche sviluppo. Perciò occorre aprirli a nuovi circuiti neuropsichici, se vogliamo che contribuiscano a quell'uso della razionalità critica che costituisce lo specifico della specializzazione di tipo universitario.

L'Università che professionalizza anche a li velli di specializzazione occorre rimanga ad elevato tenore nell'uso della razionalità critica. Questo significa che la stessa azione educativa nei confronti dei corsisti debba essere letta in profondità, grazie al fatto che ha già maturato capacità logiche.

Fatte queste premesse vogliamo sottolineare l'importanza dei tirocini e l'importanza della supervisione su di essi.

Non è un mistero per nessuno che l'educazione sia vista, e spesso lo sia ancora, come filosofia applicata, come psicologia applicata, come sociologia applicata, come psichiatria applicata, e così via. Una tale impostazione epistemologica discendeva da una debolezza teorica della pedagogia tradizionale fagocitata dalla filosofia idealista in genere e gentiliana in particolare. La stessa impostazione epistemologica degli ultimi decenni, che faceva della pedagogia un *discorso* sull'educazione e che chiamava in ausilio le altre scienze, ha ormai mostrato insieme ai suoi meriti anche i suoi limiti.

Senza volere in questa sede ripercorrere i dibattiti degli ultimi decenni, è giocoforza che la pedagogia, in autonomia, e tutte le altre scienze che assumono formalmente come oggetto l'educazione, giungano, per così dire, a *sporcarsi le mani*. Se l'educazione non è un semplice costrutto teorico, ma è esistenza e vita, soprattutto oggi dopo le scoperte che ci derivano dalle neuroscienze e in particolare dalla scoperta dei *neuroni specchio* e dei *neuroni specchio super*<sup>2</sup>, essa va studiata facendo riferimento a coloro che vivono quotidianamente l'azione educativa. Certamente nessuno vedrebbe nulla nelle azioni degli educatori, soprattutto se hanno a che fare

2. Iacoboni, M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

con l'handicap, se non avesse già in mente delle teorie capaci di illuminare quelle azioni. Ma le teorie che se ne stanno nei nostri libri e nelle nostre aule (e magari nelle teste dei nostri allievi) denunciano ben presto la loro sterilità esistenziale. D'altra parte migliaia di educatori speciali operano e risolvono nella vita molti problemi educativi, spesso non sapendo perché quei problemi talora si risolvono e talora no. È come dire che la pratica educativa è troppo spesso cieca. Sicché (ecco la dicotomia!) chi si occupa delle spiegazioni ha tanta luce che, per la distanza dalla realtà, non produce pressoché nulla: è sterile; e chi si occupa delle soluzioni, agendo, risolve o non risolve non sapendo perché: è cieco.

L'epistemologia prasseologica che propongo di tener presente soprattutto ai supervisori del tirocinio, a parte tutte le aporie che essa pone a livello teorico e che vanno risolte a quel livello, è quella che mette in situazione di circolarità tra teoria e azione in modo che dalle azioni si riesca a cogliere una luce tale che di venga stimolo alle teorie, e le teorie trovino in sé motivi tali per tornare ad illuminare da vicino le azioni educative in una sempre più feconda e illuminata circolarità. Senza questa nuova assunzione epistemologica la specializzazione universitaria non avrebbe nulla di innovativo e soprattutto nulla di valido per lo sviluppo di civiltà del nostro popolo.

Questa circolarità può essere assicurata in qualche modo sia nello stile dei nostri specializzandi che nel costume della ricerca in educazione (quale che sia il punto di vista dal quale ci si pone: filosofico, teologico, psicologico, psichiatrico, sociologico, ecc.) con un tirocinio capace di trasformare nei nostri moduli mentali il *sapere* in *saper fare* e in *saper essere* educatori. Ma questo richiede da noi, supervisori e docenti, la capacità di *saper far fare*. Quella capacità cui dovranno pervenire i nostri corsisti. Ovunque si richieda di sapere e magari di saper parlare o di saper *vendere* le proprie conoscenze. Ma c'è una professione in cui, se conta il sapere e il saper *vendere* le proprie conoscenze, conta molto di più il saper fare e, soprattutto, il saper essere. È – vi pare che lo debba dire? – quella dell'educatore: occorre che i nostri specializzandi divengano quanto più possibile *esperti in umanità* nel loro agire concreto.

Se poi l'umanità con la quale devono venire a contatto è quella sofferente nell'anima (non ridiamoci su: John Eccles, da grande neurofisiologo, ridederebbe della nostra ignoranza), essere esperti in umanità richiede un periodo di preparazione teorica e pratica, ossia di vita vissuta con queste persone, in modo da mettere fin da subito in circolarità i saperi con il saper fare e con la trasformazione autoperfettiva del proprio essere.

Educatori saccenti e magari faccendieri senza la maturità umana richiesta dalla interazione *vis a vis* e gomito a gomito con l'umanità sofferente (e l'assenza di educazione dà sofferenza!) provocherà solo reazioni di ri-

getto e di ulteriore squalifica del nostro percorso di specializzazione per il sostegno.

In varie realtà educative oltre la scuola (ad es. tutto l'ANFFAS del Trentino, la Casa del Sole di Mantova, molti CSE, solo per citare quelle realtà più note a tutti) si attendono le nuove leve di educatori. Ma solo se sono di questa pasta.

Inutile dire che l'accento viene posto non tanto sul fatto che queste nuove leve sappiano chissà che cosa, ma che sappiano aiutare, per esempio, il down, l'autistico, il cerebroleso a maturare capacità, il cieco a superare le crisi ricorrenti di identità, il sordo a integrarsi nella società, ecc. In tutto questo lavoro, e in altro che tutti ben conosciamo, le caratteristiche di personalità dei nostri allievi sono ben più importanti di tutte le conoscenze acquisite nei corsi. Anzi, le conoscenze teoriche devono essere messe alla prova dei fatti durante il tirocinio che è da vedere come tempo e spazio mentale per operare quel tanto di trasformazione di sé che renda capaci anzitutto di vedere, poi di iniziare a fare e quindi, in concomitanza, di maturare in sé le caratteristiche ottimali di un esperto in umanità.

### **Profilo dell'Educatore speciale<sup>3</sup>**

Non si sottolineerà mai abbastanza la dote dell' *equilibrio della personalità*. Si tratta della prima e della più importante fra tutte. L'equilibrio consente persino di supportare le carenze della cultura o di molte delle qualità intellettuali. È noto a tutti quanta sofferenza, disgregazione, tensione emotiva, regressioni espressive sono in grado di provocare soggetti molto intelligenti, ma difficili sul piano delle relazioni umane; ovunque vadano, dapprima si resta ammirati dalle doti di intelligenza, ma poi inizia un turbamento, quindi una freddezza e una circospezione nella comunicazione; da ultimo, o si sfugge o si fà di tutto perché il soggetto in questione possa fuggire.

La *flessibilità*, che sta ad indicare soprattutto fluidità di pensiero, apertura d'animo, attenzione all'altro, capacità di mettersi nei panni altrui, immediata intuizione dei mutamenti avvenuti nell'ambiente, è una seconda qualità di chi osserva con intenzionalità maturata di sé e degli altri. Senza questa caratteristica di personalità, l'educatore speciale non riuscirebbe a capire molto degli ambienti educati vi e non riuscirebbe mai a *stabilire un campo mutuo e isomorfo* con i propri allievi, soprattutto se con difficoltà di sviluppo. E men che meno si instaurerebbe quell' *empatia* necessaria ad

3. Da *Il Quadrante Scolastico*, n. 54, 1992.

una comunicazione in tensione alla comunione che fa di un trovarsi insieme una comunità educante.

La *sincerità*, insieme alla modestia, all'umiltà e alla pazienza, rende all'educatore speciale quell'umanità che gli allievi si aspettano. Nulla di più tragico per l'educazione scoprire che il proprio educatore è insincero, che lo è per autodifesa o per mantenere quel potere sugli alunni che gli stessi sono disposti a riconoscergli naturalmente.

Così pure la *modestia*: essa è fonte di coraggio per gli allievi più in difficoltà, quelli che non hanno ancora raggiunto la sicurezza di sé e che vedono nell'educatore l'esempio di uno sforzo riuscito. L'immodesto è invece colui che sfoggia capacità che egli stesso ha da conquistare con dolore e dispendio di tempo, ma che fa apparire facili a chi fatica a compiere qualche passo di sviluppo.

L'*umiltà* e la *pazienza* sono gli aspetti esterni della verità che animano l'educatore capace di osservare nei propri educandi le radici profonde della fatica di crescere, soprattutto se vi sono delle resistenze dovute a deficit. Quante belle intelligenze (per esempio di ciechi o di sordi, per soffermarci solo a questi casi) sono state mortificate sui banchi di scuola da insegnanti profondamente insinceri, trionfi del sapere che immodestamente sciorinano, con l'orgoglio di chi tutto può perché ormai sa e quindi è impaziente di fronte a chi ancora fatica, magari solo per un non perfetto controllo della propria emotività!

Chi gode di tutte queste qualità è anche *disponibile all'incontro con l'altro* per quanto di verso egli possa essere o presentarsi, e si fa dialogante nella comunicazione sia a livello numerico che a livello analogico. Non teme di essere umiliato, perché è capace anche di sottomettersi, quando è il caso di farlo, per il bene di qualcuno. Le sue azioni, i suoi gesti sono insieme semplici e intrisi di responsabilità nei confronti di chi li accosta. Perciò è anche attento ai particolari, alle più piccole difficoltà dell'altro; è capace di anticipare i bisogni, senza sostituirsi per il loro soddisfacimento; coglie persino i desideri di cui previene le richieste; è anche capace di accogliere le intenzioni altrui entro il proprio pensiero e la propria sensibilità. Sa ascoltare e capire l'altro perché è attento alla propria interiorità. Sa mettersi all'unisono con l'altro: e mentre egli vive dentro una coerenza intima, percepisce tutta la ricchezza di ciò che avviene intorno e dentro di lui.

## Bibliografia

- Iacoboni M., *I neuroni specchio, Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Kripke S., *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Harvard University Press, (cfr. trad. it. di Santambrogio M.). Vedi di Santambrogio M., *Nome e necessità*, Boringhieri, Torino, 1982.
- Larocca F., *Dialogo creativo. Nel progetto originario il progetto educativo*, Morelli, Verona, 1992.
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Larocca F., *Pedagogia generale con elementi di Didattica Generale*, LEU, Verona, 2000.
- Larocca F., *Pedagogia Speciale*, Erickson, Trento, 2000.
- Larocca F., *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Piattelli Palmarini M., *Scienza come cultura. Protagonisti, luoghi e idee delle scienze contemporanee*, Mondadori, Milano, 1987.

## **Mediatori attivi**



## L'azione dell'esperienza diretta

di *Franco Larocca*

L'azione umana che mira all'educazione va capita nella sua intenzionalità, all'interno di una pre-comprensione quale è quella della educabilità o modificabilità dell'uomo. La modificabilità dell'essere umano, benché con deficit, è da considerare un dato di fatto. Il problema consiste nelle modalità operative di impostare azioni mirate a vincere, quanto è più possibile, le resistenze (è questo il significato da dare al termine *handicap*<sup>1</sup>) che vi si oppongono. I soggetti in difficoltà presentano ben poche resistenze se stando loro di fronte agiamo in modo tale che vengano attivati i loro neuroni specchio. Persino nei soggetti autistici come ben ha evidenziato nelle sue ricerche Marco Iacoboni<sup>2</sup>. S'è detto che il cuore dell'educazione è da cercare nell'azione diretta, il cui principio vitale si nasconde dentro l'azione visibile, nell'empatia o nell'imitazione. Ed è come dire che l'azione è da considerare a due livelli: uno quello fenomenico, apparente e appariscente, spesso contraddittorio e di cui non sai mai dire dove inizia e dove finisce. L'altro livello riguarda la sua struttura interna. L'azione educativa è insieme così semplice e così complessa che sfugge all'occhio di chi non sa vederla, di chi non ha dentro di sé la limpida luce capace di illuminarla, ovunque essa si trovi e persino laddove mancassero tutti i suoi più tipici tratti esterni che una particolare cultura considera tali. Tanto semplice che persino a voi ve la non la si percepisce; e tanto complessa che quando vuoi definirla, hai la sensazione che essa richiami l'intero universo! La complessità di ciò che si può osservare a occhio nudo, soprattutto nell'educazione di soggetti con problemi, è solo indicativa della complessità della sua struttura interna. Ma nello studio dell'azione educativa non abbiamo altra via che cominciare a compierla.

1. Vedi di Larocca F. ad vocem "Handicap", nell'*Enciclopedia filosofica*, Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate, Bompiani, vol. V, pp. 5129-5130, ed. del 2006.

2. Iacoboni M., *I neuroni specchio*, vedi cap. *Specchi in frantumi*, *op. cit.*, pp. 137-158.



## Azione e intenzione

L'educazione fa riferimento alle azioni visibili, e cioè agli atti compiuti dall'uomo e che abbiano, per così dire, un referente esterno a colui che compie l'azione. Ma occorre porre attenzione quando, insieme ad un soggetto con problemi, si compiono azioni di esperienza diretta. Oltre l'aspetto puramente esteriore c'è da tener conto dell'intenzione che ci anima. Un esempio: l'accarezzarmi la barba, e questo lo si vede, di fatto è un *actus hominis* (atto proprio all'animale uomo), e non è altro da quello che indica l'espressione. Se fosse un *actus humanus*, ossia non compiuto sopra pensiero, ma con una volontà e un'intenzione precisa, potrebbe avere di versi sensi: quello di autocommiserazione per non avere il tempo di curarla, oppure quello di autocompiacimento per il suo rigoglio espresso di mascolinità, o ancora di dubbiosità, o di aiuto alla concentrazione, o quella di tenere occupata la mano nello sforzo di evitare di accendere l'ennesima sigaretta, e altro ancora. Il senso di un'azione è dunque nell'intenzione dello stesso attore, a prescindere dal senso che può offrire alla medesima azione un osservatore esterno. Ma attenti perché anche l'intenzione offerta dall'osservatore contribuisce alla costruzione di senso! È comunque l'intenzione a dare senso ad un insieme di segmenti di un'azione educativa. Un'azione, per complessa che sia, per ricca che si presenti di segmenti d'azioni aventi significati e persino sensi autonomi, è quella in cui una precisa intenzionalità guida tutti i suoi elementi. Infatti è l'intenzione a giudicare della coerenza dei vari segmenti nel tutto. Senza intenzione non v'è azione umana propriamente detta. Gli educatori migliori, pur non avendo sempre chiare le intenzioni in termini di obiettivi e di finalità, nella scelta delle attività concrete, giorno dopo giorno, o momento dopo momento, fanno riferimento almeno ad una intenzionalità educativa generale, non generica. E in questo essi fanno tesoro della propria esperienza educativa, della propria cultura e della propria intenzionalità maturata pensando alla natura del soggetto in educazione. Lo sviluppo umano, la civilizzazione, il perseguimento della socialità non avvengono, in ogni caso, se il rapporto fra educatore ed educando è un rapporto passivo, di semplice compresenza, senza reale *empatia* con l'altro. La *cupido sciendi*, o anche solo la voglia di venir più grande, nell'educando, e in molti soggetti con problemi è uno dei desideri che riescono ad esplicitare, insieme alla volontà dell'educatore di fare almeno qualcosa per non annoiarsi, finché il rapporto divenga interazione e quindi azione dell'uno sull'altro (si instaura un *campo mutuo ed isomorfo*). Le azioni, anche le più semplici come sono quelle dell'andare al mercato o scartare un pacco, ecc., proprio mentre si celebrano, contribuiscono se non proprio alla costituzione dei principi, certamente alla selezione e rafforzamento delle convinzioni se l'educatore po-

ne domande o ne sollecita, spiega, ipotizza, ecc. ossia media con la parola l'azione che il soggetto sta compiendo. Esse – le azioni accompagnate dalla partecipazione mediata dell'educatore – conservano una coerenza interna e quindi dicono più di quanto non esprimano le sole parole. La celebre espressione di Goethe: *All'inizio v'è l'azione* acquista in tal modo un grande spessore teoretico. L'essenza dell'azione nella sua processualità in educazione non è mai vera o falsa; perché anzitutto un'azione è o non è, semplicemente. In secondo luogo perché pensiero ed azione possono benissimo di varicare: quel che l'occhio interiore vede come verità chiara, l'azione può accettare o rifiutare. L'esempio non viene dato da quello che pensiamo e diciamo, ma da quello che facciamo! Ma si tenga conto che l'azione ha il suo fulcro essenziale non tanto nella verità oggettiva o anche supposta delle premesse, né nella conformità o congruenza fra queste e l'intenzione, ma nella forza affettiva che muove il soggetto verso ciò che sta intenzionando (l'empatia!). Possiamo dire con altrettanta serenità che le azioni non intenzionali siano prioritarie di carica educativa? Sul soggetto in età evolutiva ha lo stesso peso sia l'azione decisa dall'adulto con un'intenzione, sia un'azione casuale, un'azione involontaria; sia un moto spontaneo dell'animo che traspare in un gesto, sia una passione travolgente che dà tono ad ogni più piccola esperienza; sia una giornata organizzata all'insegna dello sviluppo del minore, sia una giornata che si snoda senza una volontà precisa di intraprendere alcunché per far maturare il giovane. Ha lo stesso peso significa che esse agiscono sia come occasione di maturazione sia come possibile occasione di involuzione e chiusura. Per questo occorre che nell'esperienza diretta che fa operare al soggetto, occorre che l'educatore abbia sempre un minimo di coscienza riflessa su quanto compie in sua presenza (è il ruolo dei *neuroni specchio super!*).

## **L'azione che educa**

Si sa che non esiste una singola azione che abbia da sola la forza di essere educativa. Nell'esperienza diretta il soggetto di fatto compie molte azioni più o meno congruenti con una finalità. L'azione educativa nel suo svolgersi è composta di più azioni, le più comuni, ciascuna con la sua propria intenzionalità o anche senza alcuna intenzionalità, ma che nella misura in cui è inserita entro il processo educativo, svolge un suo ruolo e una sua funzione magari anche in contrasto con la finalità esplicitata. Lo specifico dell'azione che educa è il dialogo empatico fra gli attori in quanto realizzano Coerenza, Armonia e Integrità fra l'azione stessa e tutte le condizioni necessarie all'educazione. Per rendersi conto se le nostre azioni durante l'esperienza diretta sono educative bisogna saper leggere i volti, gli

sguardi, le mimiche, le espressioni, gli atteggiamenti, i movimenti e le loro sequenze, le vicinanze, le lontananze, i silenzi e i toni di voce; insomma occorre portare in emersione la comunicazione analogica dell'altro. Ed è un peccato che non si riesca ancora a collaborare con i neuroscienziati per sapere cosa avviene a livello di attivazioni di neuroni. Ma attenti poiché la comunicazione analogica è per sua natura equivoca, non ha una sua grammatica, né tanto meno una sintassi, il livello analogico della comunicazione è molto più simile al sogno che alla realtà, non ubbidisce al principio di non contraddizione, è al di fuori del tempo e dello spazio, delle regole costituitive di un ambiente sociale. Perciò si esige *equilibrio* ed *esprit de finesse* soprattutto se si ha a che fare con un soggetto in difficoltà nei quali un gesto, una parola, una sequenza relazionale che in un primo momento può non dir nulla o poco, a distanza e con la riflessione, può svelare meglio che non di primo acchito le reazioni del soggetto, il suo grado di soddisfazione e persino i suoi nuovi apprendimenti. Ecco perché per servirsi del mediatore dell' *esperienza diretta* occorre un educatore di qualità.

## **Le qualità dell'educatore nell'esperienza diretta**

Occorre che gli educatori percepiscano e facciano propria la convinzione, che per gli esperti dei processi formativi e per gli educatori di professione deve essere quasi una seconda natura, di divenire acuti osservatori di "anteprime" nelle azioni della vita quotidiana: quelle che si celebrano sotto i propri occhi ogni qual volta si entra in rapporto e in relazione con soggetti in formazione. Si richiede che egli sia esperto in umanità. Questo gli richiede capacità di empatia necessaria ad una comunicazione piena anche se difficile persino con chi fatica a farsi capire. Gli occorrono, lo si è già detto ma è bene sottolinearlo, sincerità, modestia, umiltà, pazienza, ossia quelle virtù che rendono all'educatore quell'umanità che gli altri si attendono da lui soprattutto se si tratta di soggetti in difficoltà. Quelle capacità lo rendono attento ai minimi particolari, gli consentono di anticipare bisogni e desideri, di prevenire richieste, accogliere intenzioni, ascoltare davvero e capire l'altro in quanto capace di mettersi all'unisono con l'altro. Egli percepisce immediatamente la ricchezza di emozioni che anima il soggetto mentre si interagisce con lui. Più che di questa o quella tecnica, l'educatore che accompagna nell'esperienza diretta un cieco, un sordo, un down, uno spastico, ecc. deve essere consapevole che per incontrare l'altro ad un livello che lo animi, che susciti in lui interessi, aperture, desiderio di vincere delle resistenze, occorre che egli si faccia mediatore attivo. Egli, l'educatore, è il primo indispensabile mediatore. E lo è davvero se ha la

volontà decisa di incontrare l'altro al suo specifico livello quale esso sia. L'educatore speciale sa che lo scarto, l'asimmetria tra sé e la maturità del soggetto che incontra, spesso v'è un abisso. L'errore che si compie – anche nella vita quotidiana – è quello di incontrarlo al livello simbolico ed estremamente astratto cui l'educatore è giunto. Occorre invece che l'incontro avvenga al livello di maturazione cui è giunto il soggetto in questione, magari solo al livello dell'imitazione delle sue azioni come è risultato nelle mie personali ricerche sull'autismo<sup>3</sup>. E occorre allora che l'educatore comprenda questo livello e di venga prima di tutto e gli stesso mediatore della comunicazione del soggetto con la realtà. Talora sarà necessario arretrare ad un livello di comunicazione solo tattile e corporea in cui il soggetto sperimenti di esserci, di essere al mondo in modo gratificante e piacevole e di vivere *esperienze dirette* che lo aiutino a differenziarsi e quindi ad identificarsi. In educazione speciale il ricorso ad un impasto di mediatori che faccia emergere quello che consente al soggetto un più facile incontro con il messaggio che gli si vuol trasferire o che metta in atto più facilmente la capacità che può essere ottenuta, diviene un obbligo professionale. Ma l'esperienza diretta va sempre mantenuta con un tasso di percentuale che va dal molto elevato con i soggetti in gravi difficoltà ad uno minimo ma sempre significativo. Il soggetto in difficoltà impara non perché è direttamente esposto agli stimoli ambientali, ma perché si inserisce tra lui e l'ambiente una figura – un genitore, un familiare, qualcuno che si prenda cura di lui come educatore – che esplica la preziosa funzione di *mediazione*. Ma affinché l'interazione individuo-ambiente diventi un'esperienza di *apprendimento mediato* è necessario che essa abbia delle caratteristiche valide universalmente e che R. Feuerstein<sup>4</sup> ha precisato. Ecco: la mediazione occorre sia 1. intenzionale; 2. aperta all'ulteriorità; 3. riguardi anche i significati; 4. tenga conto del senso di competenza; 5. attenta alle regole di comportamento; 6. riguardi il comportamento di cooperazione; 7. consideri il senso di condizione; 8. attenta alla differenziazione psicologica; 9. riguardi la ricerca, scelta e conseguimento degli scopi; 10. riguardi la ricerca della novità e della complessità; 11. attenta alla consapevolezza della modificabilità e del cambiamento; 12. si proponga nella ricerca di alternative ottimistiche; 13. capace di far aprire al senso di appartenenza alla specie umana; 14. ferma nella correzione delle funzioni cognitive.

3. Larocca F., Albertoli G., *Studi di caso*, Morelli, Verona, 1992, p. 96.

4. Feuerstein Reuven, Feuerstein R.S., Falik L. e Rand Y. (2006), *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein, Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento, 2008. Si veda anche Feuerstein R. et al., *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano, 2004; e *La disabilità non è un limite*, Libri, Firenze, 2005.