SINDROME D O W N N O T I Z I E

Poste Italiane S.P.A Spedizione in Abbonamento Postale D.L. 63/2012 (conv. in L. 16/07/2012 n. 103 Art. 5bis, CPO PARMA ISSN: 1122-147X Sindrome Down Notizie anno XII - n. 1/2013

Metodologie e strategie di comunicazione e di apprendimento: riflessioni critiche

Atti del Seminario AIPD, Roma 24/03/2012 a cura di Paola Gherardini, Anna Lastella e Nicola Tagliani



ASSOCIAZIONE ITALIANA PERSONE



Indice

Pı	resentazione				
Il	Il Seminario				
_	Apertura dei lavori (Cinzia Miccinesi)	7			
_	Metodo Feuerstein (Michela Minuto)	9			
-	Comunicazione Facilitata Tecnica Aumentativa Alternativa Alfabetica del Linguaggio (Sergio Vitali)				
-	Comunicazione Aumentativa Alternativa (C.A.A.) (Anna Maria Molteni)				
-	Metodo Spazio-Temporale Terzi (Iolanda Perrone, Maria Rosaria Simoncini, Elena Collazuol)	59			
-	Cooperative Learning (Emmy Tintinaglia, Nicola Tagliani, Anna Lastella)	75			
_	Discussione e dibattito finale	91			
_	Riflessioni e conclusioni	99			
Ri	Ribliografia 1				

Paola Gherardini

Psicologa responsabile dell'Osservatorio Scolastico AIPD per l'area Psico-pedagogica

Anna Lastella, Nicola Tagliani

Psicologi dell'Osservatorio Scolastico AIPD

L'OSSERVATORIO SCOLASTICO AIPD

Attivo dal 1998, l'Osservatorio Scolastico sull'inclusione ha lo scopo di assicurare un servizio di informazione e consulenza specialistica, sia diretta che telefonica o tramite e-mail, a famiglie, insegnanti e operatori riguardo le tematiche inerenti l'inclusione scolastica.

Si articola in due aree:

1. Area normativo-giuridica

Si occupa di raccogliere la normativa specifica sull'inclusione scolastica e di aggiornarla costantemente, preparando e mettendo a disposizione degli utenti delle schede informative ed esplicative con lo scopo di divulgare e chiarire i punti chiave delle principali leggi nazionali e regionali, decreti, ordinanze, circolari e regolamenti che riguardano l'inclusione scolastica. In tali schede sono indicati gli specifici riferimenti a leggi e articoli.

2. Area psico-pedagogica

Ha la funzione di conoscere, raccogliere e rendere fruibili le informazioni e la documentazione relative sia alla riflessione teorica che all'esperienza concretamente vissuta nelle scuole dagli alunni con sindrome di Down.

Settori di intervento e servizi:

- Informazione: rielaborazione critica per far emergere i temi di maggior peso e significatività;
- Consulenza: spazio per verificare e confrontarsi;
- Formazione: spazio di formazione permanente per programmare, coordinarsi, valutare;
- Documentazione: intesa come parte integrante di una metodologia di lavoro e di una progettazione qualificate, come memoria attiva dell'esperienza e come riflessione e rielaborazione fruibile da altri. A tal fine sono stati organizzati sia dei dossier monografici, relativi a un'ampia gamma di tematiche che toccano direttamente o trasversalmente la scuola, sia una raccolta e archiviazione di buone prassi che testimoniano la possibilità di una qualità nell'inclusione scolastica;
- Produzione di Schede Normative, Quaderni tematici, Video e altri materiali inerenti l'inclusione scolastica;
- Corsi di aggiornamento per docenti: consulenza e partecipazione su richiesta delle Sezioni AIPD e delle istituzioni scolastiche:
- Referenti scolastici delle Sezioni AIPD: coordinamento, formazione e consulenza;
- Rapporti e collaborazioni con le istituzioni pubbliche e del privato sociale che si occupano di scuola, in particolare:
 - Coordinamento e gestione dell'accreditamento dell'AIPD presso il Ministero della Pubblica Istruzione come Ente riconosciuto per la Formazione del personale della scuola;
 - Partecipazione, in qualità di membri della Consulta delle Associazioni, agli incontri dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica delle persone in situazione di handicap del MIUR;
 - Coordinamento del lavoro e degli incontri periodici del Gruppo Scuola del Coordinamento Nazionale Associazioni delle persone con sindrome di Down;
 - Partecipazione agli incontri di monitoraggio e confronto dell'Osservatorio scolastico della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap).

Presentazione

PERCHÉ QUESTO SEMINARIO?

Da molti anni, nell'ambito della consulenza a genitori e docenti, arriva al nostro Osservatorio Scolastico la domanda su eventuali metodologie atte a sviluppare o migliorare l'ambito spesso problematico della comunicazione nei bambini e ragazzi con sindrome di Down. Siamo anche sollecitati da richieste di suggerimenti su metodi idonei a promuovere lo sviluppo cognitivo e gli apprendimenti scolastici di alunni con sindrome di Down di qualsiasi età. Per circa due anni abbiamo letto, studiato, approfondito nel merito di tali richieste, e ne abbiamo discusso all'interno del gruppo di lavoro/formazione permanente con i Referenti Scolastici delle Sezioni AIPD.

Raccogliamo dunque la domanda nella convinzione che sia giunto il momento di parlarne pubblicamente con genitori, insegnanti e operatori del settore, cominciando con il dare un'informazione minima di base su alcune delle metodiche di cui più frequentemente ci viene richiesta o data notizia. Dare informazione non si identifica con il fatto di promuoverle. Come abbiamo scritto nel Quaderno AIPD n. 18 (2008) "Verso una scuola più competente e partecipata" e nel Quaderno AIPD n. 20 (2011) "Nella nostra classe c'è un alunno con la sindrome di Down! Modalità inclusive nella vita di classe", la nostra filosofia "coniugare individualizzazione e percorso collettivo" resta immutata, senza però irrigidirsi. Siamo attenti infatti a seguire quanto emerge sia dalla ricerca scientifica che dalle "proposte di mercato" per incanalare le nostre convinzioni verso un'operatività congruente ed aperta, che non intraprenda però percorsi salvifici o assolutizzanti.

Da qui l'organizzazione della giornata di seminario tenutasi a Roma il 24 marzo 2012, in occasione della *Giornata Mondiale sulla sindrome di Down* e dell'assemblea annuale dei soci. È stato un momento importante di confronto e di informazione reciproca tra i partecipanti: AIPD Nazionale, Sezioni territoriali, famiglie e insegnanti.

Dopo aver fatto un'esplorazione sull'esistente a livello nazionale, abbiamo

chiesto una presentazione a chi se ne occupa da diversi anni in relazione a bambini e ragazzi con sindrome di Down. Questo per poi ragionare insieme su ciascuna modalità.

Se è comunque sbagliato assolutizzare una metodica, lo è ancora più in relazione a chi ha dei bisogni specifici, poiché si rischia di imprigionarlo nello stereotipo di "utente che risponde a quel metodo". Questo significa focalizzarsi sul metodo (è un po' una logica di mercato?) e non sul bambino. Al contrario occorre, eventualmente, scegliere un metodo a partire dal bambino, con tutte le sfaccettature della sua individualità e dunque, oltre a quelle cognitive, anche quelle affettive, relazionali, familiari, sociali, ecc.

Abbiamo dunque parlato di metodi e di strategie e siamo partiti da alcune precisazioni:

- Metodo: è l'insieme di regole e procedimenti che si mettono in atto per ottenere uno scopo o determinati risultati.
- Strategia: è la descrizione di un piano d'azione, descrizione cioè delle scelte pratiche e delle decisioni che servono a raggiungere quello scopo o quel determinato risultato.
- Il Metodo è una modalità più rigida; la Strategia è una modalità più flessibile.
- Metodi e strategie sono del tutto indipendenti: una scelta strategica non implica di per sé la scelta di un metodo; viceversa un metodo può essere applicato nell'ambito di strategie differenti.
- Ogni Metodo e ogni strategia può utilizzare strumenti specifici (cartacei, informatici, ecc.). In un'ottica di flessibilità utilizzare uno strumento non significa applicare quel metodo o quella strategia.

E abbiamo precisato che ci saremmo focalizzati su Comunicazione e Apprendimento. Alcuni di questi metodi e strategie sono usati anche per la riabilitazione, ma nel seminario ci siamo concentrati sul loro utilizzo nella scuola.

Abbiamo deciso di presentare cinque approcci (Metodo Feuerstein, Comunicazione Facilitata, Comunicazione Aumentativa Alternativa, Metodo Terzi, Cooperative Learning) perché sono quelli più frequentemente proposti a genitori ed insegnanti di alunni con sindrome di Down. A seguire c'è stato un breve spazio per le domande, per concludere nel pomeriggio con una discussione che vorrebbe ricercare insieme linee condivise all'interno delle Sezioni AIPD presenti al seminario.

Un'ultima considerazione.

Constatiamo che i principi teorici sottesi ai diversi approcci si rifanno più o meno alle stesse scuole, diverse tra loro ma variamente integrate in ciascun metodo. Sono richiamati dai diversi relatori riferimenti a Piaget, Vigotsky, Bandura, Skinner, Bruner, Rogers e non sono tralasciati i richiami alle recenti scoperte delle neuroscienze relative al funzionamento cognitivo.

PERCHÉ QUESTO QUADERNO?

Ci è sembrato utile fare un Quaderno AIPD su tale Seminario, lasciandone la formula di informazione e di discussione critica sia per raggiungere quanti non hanno potuto partecipare direttamente al seminario, sia per rispondere ai tanti partecipanti che ci hanno chiesto una documentazione più dettagliata da riprendere e poter consultare.

Anche con il Quaderno non intendiamo promuovere questa o quella metodologia, ma proporre una riflessione aperta a sollecitazioni future.

Nel riportare quanto è stato affrontato al seminario abbiamo integrato le relazioni degli esperti con materiali che ci hanno inviato come contributo scritto. Abbiamo inoltre raggruppato le domande poste ai relatori a fine presentazione con quelle del dibattito pomeridiano, per avere un quadro unico su ciascuna delle metodologie presentate.

L'Osservatorio Scolastico AIPD Nazionale Paola Gherardini, Anna Lastella, Nicola Tagliani



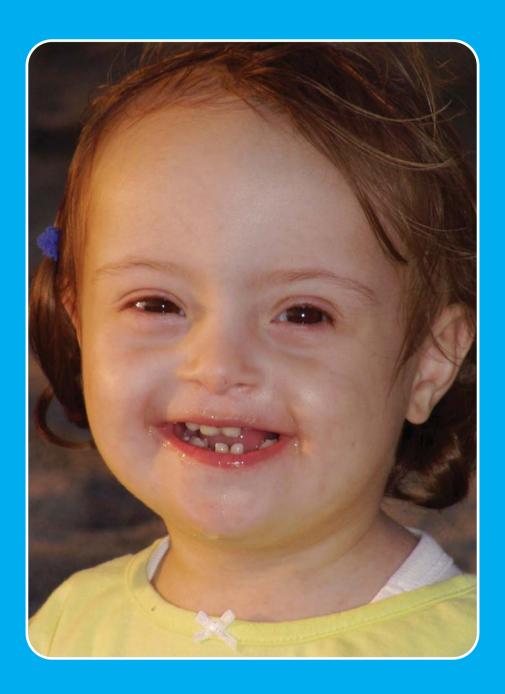
Il Seminario

Apertura dei lavori

Chairman: Dott.ssa Cinzia Miccinesi (Consulente AIPD sezione di Roma e Coordinatrice attività interdipartimentali di riabilitazione ASL B di Roma)

Abbiamo voluto delimitare l'ambito degli interventi di oggi, perché riteniamo che quello che tratteremo è un campo estremamente vasto. Quando si parla di apprendimento scolastico o di comunicazione, sappiamo, e sosteniamo come Associazione, che l'intervento deve essere un intervento di rete e che ci deve essere una stretta connessione tra tutte le agenzie e tutti i partecipanti al processo di crescita delle persone con sindrome di Down. Quindi, pur delimitando l'ambito degli interventi alla scuola, dobbiamo ricordarci che ci sono i servizi di riabilitazione e che è fondamentale conoscere tutte le risorse sociali esistenti nell'ambiente di vita di un alunno.

Quello che noi oggi proponiamo è stimolare una riflessione critica e approfondita, una consapevolezza maggiore di ciò di cui si parla. Penso che dovremmo lasciare spazio ai relatori che hanno accolto la nostra iniziativa. Sono tutti esperti delle metodologie che presenteranno e avremo un piccolo spazio alla fine di ogni intervento per le domande. Spero che possano arrivare con molta apertura mentale, perché tutto ciò ci potrà essere utile per capire le reali esigenze che genitori e insegnanti hanno nell'accompagnare la crescita delle persone con sindrome di Down, dalla prima infanzia fino all'età adulta.



Metodo Feuerstein

Dott.ssa Michela Minuto

(Responsabile di "Studio Forma" di Torino¹ - Authorized Training Center ICELP Feuerstein Institute)

Intanto ringrazio dell'invito che mi è giunto inaspettato e graditissimo. Grazie ancora per l'opportunità di presentare uno tra i metodi che si stanno diffondendo di più, ma che in realtà ha una storia di vari decenni. Il metodo Feuerstein nasce negli anni '50, si presenta come è oggi negli anni '70 e arriva in Italia alla fine degli anni '80. Da allora si è molto esteso.

INTRODUZIONE

In questi ultimi decenni il dibattito su cosa determini «l'intelligenza» individuale si è fatto sempre più vivace.

Per alcuni è simile a ciò che per l'albero è il seme. Per i sostenitori di questa tesi sono i cromosomi ad avere l'ultima parola e l'individuo potrà sviluppare solo ciò che lo caratterizza alla nascita.

Per altri è l'interazione con gli altri e con l'ambiente a sostenere lo sviluppo del pensiero per tutto l'arco di vita. In questo modo viene messa in evidenza la modificabilità della persona e ci si allontana sempre di più da una visione statica e immutabile dell'intelligenza stessa, che viene vista così come un fenomeno complesso e multifattoriale.

Questi due diversi approcci che sembrano riguardare solo una cerchia ristretta di persone hanno, in realtà, una fortissima ricaduta nella vita quotidiana e, in particolare, nell'ambito pedagogico.

È evidente che l'atteggiamento di chi opera in ambito educativo risente fortemente delle sue convinzioni profonde e molte volte inespresse. Da queste, infatti, dipenderà la maggiore o minore attivazione dell'adulto e di chi si occupa di processi riabilitativi e formativi.

Alla fine degli anni '80 una ricerca di Mugny e Carugati² sulle rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo metteva in luce, tra gli altri temi, come il ricondurre le differenze di intelligenza alla teoria del dono naturale «costituisca una efficace protezione dell'identità personale, perché la naturalizzazione dell'intelligenza deresponsabilizza largamente, nello stesso tempo genitori ed insegnanti». Anche se sono passati più di due decenni, il sentire comune molte volte rimanda a queste credenze.

È singolare notare come negli stessi anni lo psicologo israeliano Reuven

¹ www.studio-forma.it e-mail info@studio-forma.it.

² Mugny G., Carugati F. (1989), *L'intelligenza al plurale*, Bologna, CLUEB p. 209.

Feuerstein pubblicava: "Dont'accept me as I am. Helping retarded people to excel" poi introdotto in Italia con il titolo: "Non accettarmi come sono" dove, già nel titolo, viene espressa sia la convinzione della modificabilità dell'individuo sia l'importanza dell'interazione nell'aiutare ogni individuo a svilupparsi e migliorare la propria autonomia.

LA TEORIA

La Modificabilità Cognitiva e l'Esperienza di Apprendimento Mediato

L'ipotesi centrale espressa nella Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale è quella della modificabilità dell'essere umano. Su questo postulato che dichiara una visione ottimistica del destino dell'uomo si basa tutto il sistema teorico ed operativo di Feuerstein.

L'individuo, indipendentemente dall'età e dalle condizioni, può modificare le proprie capacità di apprendere ed adattarsi. Questa convinzione profonda si oppone a tutte le teorie che presentano una concezione dell'intelligenza statica e a tutte le pratiche educative che operano a partire da una visione dei limiti che un individuo presenta come insuperabili.

Feuerstein si allontana da una epistemologia incentrata principalmente sugli aspetti genetici e, anche se condivide la visione di Piaget dell'intelligenza come processo, fa proprio il pensiero di Vygotskij che sottolinea l'importanza delle potenzialità dell'individuo sviluppate attraverso la mediazione sociale. Feuerstein afferma, infatti, che pur non negando che l'individuo sia costituito da cellule con caratteristiche genetiche, è importante insistere sul fatto che l'ontogenesi dell'essere umano è essenzialmente in funzione dell'esistenza sociale e della cultura che l'ha formato e prodotto.

Per Feuerstein ogni individuo, indipendentemente dall'età e dalle condizioni, può modificare le proprie capacità di apprendere ed adattarsi. È la presenza della Mediazione, infatti, la più importante responsabile della plasticità e flessibilità dell'individuo. Il coinvolgimento in una Esperienza di Apprendimento Mediato porta il soggetto ad essere consapevole dei propri processi cognitivi e ad elaborare in modo autonomo i dati dell'esperienza. Per favorire l'apprendimento il mediatore, nel ruolo di genitore, insegnante o di educatore, non si accontenta di presentare lo stimolo in modo casuale, ma adegua il compito al bambino in modo che lo stimolo possa raggiungerlo anche nelle situazioni di difficoltà e costruisce così, intenzionalmente, una esperienza significativa che attiva le risorse potenziali della persona mediata.

Feuerstein ama dire: «I cromosomi non hanno l'ultima parola» e sottolinea co-

³ La pubblicazione della casa editrice Sansoni del 1988 è stata ripresa in nuova edizione: Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R.S. (2005), *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, Firenze, Libriliberi.

me le barriere genetiche siano state considerate per molti anni come insuperabili. In realtà una Mediazione adeguata con numerose ripetizioni e una maggiore intensità della stimolazione riesce a superare queste barriere e ad attivare in modo significativo i processi di apprendimento anche in situazioni che si ritenevano sino a ieri poco modificabili. Feuerstein ha ben descritto le caratteristiche e la ricaduta del proprio approccio con persone con la sindrome di Down, avendone esperienza sia come educatore sia nel proprio ambito famigliare.⁴

Le applicazioni del Metodo prevedono di lavorare con singoli individui o in piccoli gruppi formati da bambini con caratteristiche diverse e i risultati sono stati presentati in molti convegni internazionali. Proprio quest'anno sono attesi i risultati di una ricerca relativa all'applicazione del PAS Basic con bambini con la sindrome di Down condotta da Sari Alony che lavora all'ICELP a Gerusalemme e dirige la Paradigmatic Clinic per i bambini piccoli e l'Istituto Shulamit Yosupovici per il supporto ai genitori. La dottoressa Alony afferma che anche se questa sindrome provoca un rallentamento dello sviluppo: «Con la mediazione i bambini migliorano e abbiamo ora bambini che possono andare a scuola, finire la scuola normale e la scuola superiore, possono raggiungere molti traguardi con la loro prestazione e fare progressi»⁵.

Il ruolo dell'Esperienza di Apprendimento Mediato $(E.A.M.)^6$ nello sviluppo cognitivo dell'individuo

Feuerstein evidenzia come l'apprendimento si realizzi con due differenti modalità di interazione tra l'organismo e l'ambiente: l'esposizione diretta alle fonti di stimolo e l'apprendimento mediato.

Mentre il primo tipo di apprendimento è universale ed è stato ricondotto dapprima allo schema: S - R (Stimolo - Risposta) e poi integrato in S - O - R (Stimolo - Organismo - Risposta), in cui Piaget sottolinea il ruolo dell'individualità dell'organismo nel ricevere gli stimoli ed elaborare le risposte, Feuerstein sottolinea come l'apprendimento mediato sia tipico dell'essere umano ed alla base della modificabilità dell'individuo.

Tale processo si realizza nell'interrelazione con gli altri attraverso il continuo dialogo che l'uomo instaura attraverso l'appartenenza alla propria società e cultura e, in modo specifico, attraverso l'Esperienza di Apprendimento Mediato (E.A.M.).

⁴ Op. cit.

⁵ Minuto M., Capra A., Rossi C. (2008), *La mediazione nei processi di apprendimento. Il metodo Feuerstein nel mondo*. Antologia multimediale, Torino, Edizioni Otto.

⁶ L'EAM è definita come la qualità dell'interazione uomo/ambiente risultante dai cambiamenti introdotti in questa interazione da un mediatore umano che si interpone tra l'organismo ricevente e le fonti di stimoli. [.....] Animato dall'intenzione di rendere un dato stimolo disponibile all'organismo mediato, il mediatore non si accontenta di presentarlo in modo casuale, ma cambia significativamente le tre componenti dell'interazione mediata: l'organismo ricevente (la persona mediata), lo stimolo e se stesso. (Feuerstein).

La trasmissione culturale che, a livello di gruppo assicura il legame tra il passato ed il futuro e permette di trascendere l'esperienza diretta, si declina individualmente nell'Esperienza di Apprendimento Mediato in cui, come sottolinea Feuerstein, gli stimoli emessi dall'ambiente vengono trasformati da un mediatore solitamente un genitore, un fratello o un'altra figura di riferimento che, guidato dalle proprie intenzioni, dalla cultura e dall'investimento emotivo, seleziona ed organizza il mondo degli stimoli per il bambino: sceglie i più appropriati, inquadrandoli, filtrandoli e programmandoli; determina la comparsa e la scomparsa di alcuni e ne ignora altri e, attraverso questo processo di mediazione, influisce sullo sviluppo della struttura cognitiva. Questa esperienza è tipica dell'esistenza umana e trasforma lo schema dell'apprendimento in S-H-O-H-R in cui il Mediatore (Homo) è persona che si fa carico intenzionalmente dell'altra.



L'E.A.M. diventa, allora, l'elemento fondamentale per l'adeguato realizzarsi dell'autoplasticità dell'individuo ed alla sua presenza o carenza deve ascriversi il diverso sviluppo cognitivo di persone paragonabili per caratteristiche individuali e condizioni ambientali. È attraverso, infatti, l'E.A.M. che l'individuo acquisisce comportamenti, apprendimenti e strutture operative adeguate che lo rendono in grado di trarre i maggiori benefici dalla esposizione diretta agli stimoli.

Il ruolo della famiglia e dei genitori, sottolinea Feuerstein, è centrale nell'introdurre il bambino al mondo che lo circonda, nel sostenerlo nei processi di apprendimento fornendogli esempi e strategie per la risoluzione dei problemi della vita quotidiana. I genitori sono i primi mediatori ed é importante che essi considerino se stessi non solo come una fonte di protezione del proprio figlio ma come uno stimolo e una risorsa per attivare in lui una sempre maggiore ricerca dell'autonomia.

L'eziologia delle differenze nello sviluppo cognitivo

Il termine eziologia fa riferimento a una grande diversità di cause e Feuerstein sottolinea come alla base delle differenze di sviluppo cognitivo degli individui siano da situarsi vari fattori di tipo genetico, organico, ambientale, socio – economico e altri, ma che tutti questi fattori siano da ritenersi "distali". Direttamente responsabile dello sviluppo cognitivo è, invece, la presenza o carenza di mediazione che rappresenta il fattore prossimale. A parità di condizioni personali e sociali, gli individui realizzeranno, infatti, diversamente la propria propensione all'apprendere a seconda della qualità e della quantità di mediazione ricevuta.

Là dove la trasmissione non ha potuto attuarsi compiutamente e l'E.A.M. ha trovato ostacoli, la persona presenta uno stato di modificabilità ridotta di fronte all'esposizione diretta alle fonti di stimolo.

Tra le cause ritenute quasi immodificabili vi sono quelle dovute alle caratteristiche genetiche.

In particolare nelle anomalie cromosomiche, come nella sindrome di Down, si è a lungo ritenuto che queste fossero barriere insormontabili e che poco si potesse fare per incidere sulle varie situazioni di ritardo prestazionale da esse derivato.

Feuerstein sottolinea come con una mediazione adeguata ci siano ricadute significative ben oltre le aspettative: 7 «Abbiamo anche dei dati sulla modificabilità di una popolazione colpita a livello cromosomico. Ad esempio, abbiamo trattato dei bambini con la sindrome di Down che si riteneva avessero un livello di intelligenza molto basso, in un ambito compreso fra il 30 e il 70 al massimo di OI. Noi abbiamo dimostrato che erano significativamente modificabili in tutte quelle aree che generalmente si consideravano essere oltre i limiti delle loro abilità. Tuttavia questo ha richiesto un grande sforzo perché i bambini con la sindrome di Down non sono come gli altri bambini, essi hanno bisogno di una mediazione fra loro e il mondo che sia speciale, intensa e sistematica, per imparare e progredire. Ma dal momento in cui la ricevono, noi riconosciamo dei cambiamenti e l'emergere di strutture di pensiero che conseguentemente rendono possibile il raggiungimento di risultati molto più elevati di quelli che noi o altri crediamo possibili. Di conseguenza, anche i cromosomi non rappresentano un ostacolo insormontabile, e questo riguarda anche differenti tipi di anomalie cromosomiche con i connessi effetti cognitivi e di comportamento».

Feuerstein sottolinea, inoltre,⁸ «La sindrome di Down non è l'unica barriera che richieda una speciale mediazione. Ad esempio la soglia di stimolazione di un bambino iperattivo è differente dalla stimolazione richiesta da un bambino ipoattivo e ognuno di essi richiede che la mediazione sia adattata in un modo specifico.

Quindi è necessario adattare la mediazione in relazione al superamento delle barriere interne in modo tale che essa possa oltrepassarle. Se la mediazione non raggiunge il bambino, l'Esperienza di Apprendimento Mediato non può avere luogo.

La mediazione, come dicevamo, è una interazione che si realizza solo quando si chiude il cerchio che coinvolge i tre partecipanti del processo: il mediatore, lo stimolo e il mediato.

⁷ Feuerstein R., Falik L. (2010), *Beyond smarter. Mediated learning and brain's capacity for change*, Teachers College Columbia University, N.Y, p. 23.

⁸ Feuerstein R., Falik L. (2010), *Beyond smarter. Mediated learning and brain's capacity for change*, Teachers College Columbia University, N.Y, p. 69 (traduzioni dall'inglese di Annamaria Capra).

Fino a che il cerchio mediazionale non si chiude, l'Esperienza di Apprendimento Mediato non ha luogo. Per essere certi che il cerchio si chiuderà, in molti casi, è necessario usare una pianificazione specifica e utilizzare strumenti che superino l'ostacolo e lo rendano oltrepassabile».

Le caratteristiche dell'E.A.M.

Da cosa è caratterizzata l'Esperienza di Apprendimento Mediato? Cosa guida il mediatore nella sua azione?

In primo luogo il mediatore sposta la propria attenzione dal contenuto al processo e per poter mediare tiene in carico delle indicazioni precise che Feuerstein ha riassunto in una lista di criteri⁹ di cui tre riassumono gli aspetti fondamentali che connotano la qualità dell'interazione: l'intenzionalità e reciprocità, la trascendenza e il significato.

Questi tre fattori sono costitutivi dell'E.A.M. e si presentano come universali comparendo in ogni tempo e cultura. Analizziamoli, perciò, più da vicino:

- Intenzionalità e reciprocità

L'intenzionalità porta il mediatore a modificare i tre poli dell'interazione. Il mediatore, infatti, rende lo stimolo funzionale a chi sta apprendendo, modifica se stesso per trovare le modalità migliori per entrare in relazione all'altro, coinvolge l'individuo che apprende nel processo. In quest'ultimo aspetto è riconoscibile la reciprocità. Il dialogo che dapprima si realizza tra mediatore e mediato offre a chi sta imparando un modello di apprendimento perché sollecita l'individuo a porsi in modo autonomo delle domande e attivare un processo di automediazione.

La caratteristica essenziale dell'intenzionalità si può ricondurre al momento in cui i bisogni del «qui ed ora» non trovano risposta immediata ma, vengono filtrati, selezionati, organizzati in base ad uno scopo. In questo l'intenzionalità si lega alla trascendenza.

Trascendenza

Questo criterio descrive la qualità della mediazione che va oltre gli obiettivi immediati del compito e dell'interazione per orientarsi verso principi generali ed obiettivi che trascendono il "qui ed ora".

L'opera del mediatore nello strutturare nel tempo la soddisfazione dei bisogni, nell'organizzarne le modalità, nello stabilirne le sequenze porta l'individuo ad imparare a differire il soddisfacimento degli stimoli immediati. In questo modo l'E.A.M. stimola ad anticipare il risultato delle proprie azioni e, quindi, a trascendere il presente. Questa caratteristica è tipica dell'essere umano. L'uomo, infatti, è l'unico essere vivente in grado di rinviare un beneficio immediato in vista di traguardi ulteriori.

⁹ La lista dei criteri della Mediazione è presente nella maggior parte dei testi di e su Feuerstein ed è stata integrata nel tempo. In Italiano una lista aggiornata si trova a p. 75 in: Minuto M., Ravizza R. (2008), *Migliorare i processi di apprendimento*, Trento, Erickson.

- Significato

Il terzo criterio, strettamente legato ai primi due è la mediazione del significato che riguarda l'aspetto motivazionale, il "perché e a che scopo?. Questo terzo criterio ha due fattori attivanti: centrare il soggetto sull'esperienza, sulle relazioni o i concetti importanti per l'apprendimento e creare il bisogno di cercare un significato allargato o personale a ciò che si sta apprendendo. La spinta del mediatore a proporre ciò che ha per lui significato indirizza l'altro ad automotivarsi alla ricerca autonoma del senso delle cose, degli avvenimenti, della propria esistenza.

Intenzionalità, trascendenza, significato sono fortemente correlati e non è, quindi, possibile definire una interazione in termini di E.A.M. quando uno di questi criteri sia assente.

Gli altri fattori che individuano l'E.A.M., non sono meno rilevanti e, incidendo in modo diverso nelle varie epoche e società, sono alla base delle differenze culturali.

Nelle caratteristiche dell'E.A.M. non compaiono specificità relative al tipo di comunicazione o al contenuto. Feuerstein afferma, infatti, che tutte le modalità comunicative possono essere strumenti tanto potenti quanto il linguaggio verbale e sottolinea come le strutture cognitive si sviluppino proprio quando, attraverso la mediazione, i processi vengono separati dal compito specifico producendo un comportamento maggiormente adattativo da parte dell'individuo.

Il ruolo del mediatore si configura, perciò, nel:

- filtrare e selezionare gli stimoli /le esperienze;
- **organizzare ed inquadrare** lo stimolo/l'esperienza nel tempo e nello spazio;
- **regolare** l'intensità, la frequenza e l'ordine di apparizione (la sequenza) dei diversi stimoli:
- **mettere in relazione** i nuovi stimoli/le nuove esperienze con eventi precedenti ed eventi che si verificheranno o potrebbero verificarsi in futuro;
- **stabilire relazioni** (causa effetto, mezzo scopo, identità, somiglianza, differenza, esclusività) tra gli stimoli percepiti;
- regolare ed adattare la risposta dell'individuo agli stimoli a cui è esposto;
- **stimolare la rappresentazione e l'anticipazione** in rapporto ai possibili effetti di risposte diverse agli stimoli dati;
- **interpretare ed attribuire significato e valore** (affettivo, sociale, culturale) a stimoli/esperienze diverse;
- **sollecitare motivazione**, interesse e curiosità nel rapportarsi e nel rispondere a stimoli diversi.

Sono questi alcuni degli aspetti presenti nell'interazione mediata e centrale è l'azione dei genitori nello sviluppo del pensiero del bambino sin dai primi anni di vita soprattutto in situazioni di ritardo prestazionale. L'importanza di queste modalità è messa in rilievo da molti studiosi. Ad esempio, in Italia,

Vianello dell'Università di Padova¹⁰ scrive: «Fondamentale è inoltre aiutare il bambino affinché privilegi la riflessività rispetto all'impulsività, in modo che impari a pianificare e controllare (con sistematicità) il proprio comportamento. Anche per ottenere questo è necessario un certo atteggiamento educativo che, nella sua essenza invita il bambino a esprimere se stesso, ad impegnarsi nelle attività, fiducioso delle possibilità di riuscita; che valorizza il ruolo del linguaggio come regolatore del comportamento e del pensiero; che è più attento ai processi (fare un ragionamento con calma, per non sbagliare) che ai risultati senza capire perché siano corretti (ciò che conta è capire, non indovinare)».

Le funzioni cognitive e la mediazione¹¹

La Mediazione, in questo modo, permette di migliorare i processi cognitivi in quanto potenzia le funzioni cognitive che possono essere considerate i prerequisiti delle operazioni mentali.

Essa, infatti, è volta ad attivare quelle funzioni cognitive che si rivelano carenti a causa di:

- lacune a livello della comunicazione;
- lacune a livello degli atteggiamenti e della motivazione;
- scarsa abitudine all'apprendimento ed alla applicazione;
- debolezza di bisogni interni.

Feuerstein, per indirizzare l'opera del mediatore, struttura attraverso l'osservazione una lista delle funzioni cognitive carenti dividendole in input, elaborazione ed output:

- Input

Le funzioni cognitive in input si riferiscono a quelle carenze qualitative e quantitative nella raccolta dati nel momento in cui l'individuo si trova di fronte a un problema, un oggetto o un'esperienza.

- Elaborazione

Le funzioni cognitive carenti in elaborazione non permettono l'utilizzazione efficace dei dati esistenti. Ad esempio la difficoltà nello staccarsi dal concreto per formulare ipotesi.

Output

Le funzioni cognitive carenti a livello dell'output comprendono i fattori che comportano una comunicazione insufficiente delle soluzioni finali. A questo livello intervengono diversi fattori, dal non conoscere i termini per

¹⁰ Vianello R., *Strutture mentali e sviluppo metacognitivo in minori con handicap* in Vianello R., Cornoldi C. (1996), *Metacognizione disturbi di apprendimento e handicap, Congresso internazionale C.N.I.S*, pp. 9-35. Ed. Junior, Bergamo.

¹¹ La lista delle funzioni cognitive compare in vari scritti, ma non è sempre identica a causa della continua revisione; qui di seguito trovate quella inserita nella pubblicazione più recente del *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*:

Feuerstein R. e altri (2008), Il Programma di Arricchimento Strumentale, Trento, Erickson.

comunicare la soluzione ad aspetti da ricondursi anche alla sfera emotiva, che portano al blocco comunicativo.

Per riprendere il ruolo della Mediazione nello sviluppo delle funzioni cognitive possiamo affermare che l'Esperienza di Apprendimento Mediato offre al bambino:

- occasioni per favorire la raccolta dei dati migliorandone vari aspetti, ad esempio la precisione la sistematicità e frenando l'impulsività;
- riflessioni che vanno oltre la sua esperienza diretta e che lo aiutano, così, a situarsi nello spazio e nel tempo, a sviluppare il pensiero rappresentativo ed acquisire migliore consapevolezza di sé;
- modalità attive di interazione con il mondo. Attraverso l'Esperienza di Apprendimento Mediato, l'individuo che apprende acquisisce e sviluppa delle modalità autonome per trasformare, raggruppare, programmare, legare e correlare attivamente oggetti ed eventi, che altrimenti rimarrebbero separati e distinti; l'individuo seleziona attivamente alcuni stimoli, ignorando, eliminando o differendo la comparsa di altri, a favore di uno scopo specifico rispondente a un bisogno adattivo;
- l'allargamento del sistema dei bisogni e la loro stessa natura, espandendo i confini stabiliti dai bisogni biologici a quelli tipici dell'essere umano come la motivazione. Feuerstein sottolinea come la motivazione umana, in tutte le sue diverse manifestazioni, in buona parte sia il prodotto di un apprendimento mediato, che dota l'organismo di bisogni che altrimenti non possono essere spiegati con la semplice base biologica dell'esistenza.

GLI STRUMENTI OPERATIVI

A livello operativo Feuerstein ha elaborato tre sistemi di intervento che si basano sulla Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale e dell'Esperienza di Apprendimento Mediato costituendo, così, un supporto estremamente rilevante all'azione didattica ed alla strutturazione di percorsi di sviluppo cognitivo. In questa sede non possiamo che ricordarli brevemente:

La Valutazione Dinamica (L.P.A.D. Learning Potential Assessment Device - versione Basic e Standard)

L'L.P.A.D. ha come obiettivo quello di valutare la propensione all'apprendimento del soggetto ed individuare le funzioni cognitive carenti sulle quali incentrare un eventuale intervento.

L'attuazione di un sistema di valutazione dinamica è caratterizzato da un processo di apprendimento strutturato in tre fasi:

• la fase iniziale o **pre-test**, che offre indicazioni sul funzionamento mentale del soggetto;

- la seconda fase o mediazione è la fase centrale in cui l'esaminatore induce dei cambiamenti nel modo di funzionare del soggetto attraverso una interazione mediata volta ad aumentarne il repertorio cognitivo. È in questa fase che il mediatore può valutare la quantità e la qualità dell'intervento necessario per ottenere un miglioramento nel comportamento cognitivo dell'individuo;
- la terza fase, post-test, permette di verificare, attraverso la risoluzione di test simili a quelli proposti nel pre-test, gli effetti della mediazione e in che misura il soggetto sia in grado di modificare il proprio comportamento cognitivo.

Il confronto tra queste tre fasi permette di stabilire un profilo della modificabilità cognitiva evidenziando il potenziale di apprendimento.

In questi ultimi anni alla versione Standard, ormai sperimentata da vari decenni e applicabile dall'età scolare in poi, si è affiancata la versione Basic per l'infanzia o per difficoltà specifiche.

II Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S. versione Basic e Standard)

Il P.A.S. ha come obiettivo quello di accrescere la Modificabilità Cognitiva Strutturale del soggetto quando si trova direttamente esposto alle fonti degli stimoli ed è costituito da una serie di esercizi volti ad attivare e sviluppare le funzioni cognitive.

Nello specifico, attraverso il PAS, il mediatore opera per:

- correggere le funzioni cognitive carenti;
- **far acquisire concetti-base**, lessico, operazioni mentali necessarie sia per risolvere gli esercizi del P.A.S. sia per la soluzione dei problemi in generale;
- creare una motivazione intrinseca di funzionamento mentale efficiente attraverso la formazione di abitudini:
- creare l'insight (capacità di introspezione);
- produrre motivazione intrinseca al compito;
- **cambiare il ruolo del soggetto**, da passivo ricettore e riproduttore di dati a produttore attivo di informazioni nuove.

Il Programma di Arricchimento Strumentale è presente nella versione Basic per l'età prescolare e in quella Standard dagli otto anni sino all'età adulta e si applica in diversi contesti: nella riabilitazione, nella scuola e in tutte le situazioni in cui è necessario favorire i processi di apprendimento.

L'L.P.A.D. ed il P.A.S. richiedono una formazione specifica e sono diffusi, ormai da decenni, a livello internazionale. Psicologi, insegnanti, educatori li utilizzano sia per l'intervento individuale sia di gruppo in diversi ambiti quali ad esempio la scuola e l'industria.

- L'Ambiente Modificante

La creazione di un ambiente che incoraggi e obblighi a mettere in atto la

modificabilità cognitiva è il compito centrale della famiglia, della scuola, della società nel suo insieme.

Vediamo alcune delle caratteristiche di un ambiente modificante:

- è un ambiente aperto e senza pregiudizi basato sul rispetto di ognuno;
- è un ambiente esigente che suscita il bisogno di attivare le risorse individuali. Feuerstein sottolinea come l'atteggiamento passivo accettante che molte volte viene messo in atto, verso persone con difficoltà, anche se nasce da buone intenzioni, è in realtà demotivante e svalutante. L'ambiente deve costituire una sfida, anche se una sfida possibile, proponendo sempre nuovi traguardi verso il raggiungimento di una sempre maggiore autonomia.

L'ambiente modificante ricorre a situazioni protette per lo stretto tempo necessario;

- è un **ambiente eterogeneo** che offre un ventaglio di modelli di funzionamento sia culturali sia comportamentali sia emotivi. Se questo ambiente è ben strutturato permetterà alla persona di agire come sistema aperto verso nuove modalità di azione, di espressione, di pensiero;
- è un **ambiente positivo** non inteso come protettivo, ma in grado di offrire un supporto alla quantità di stress richiesta dal cambiamento in modo da permettere al soggetto di adattarsi a situazioni nuove ed alle differenze culturali, tecnologiche e morali che la vita attuale ci presenta.

Attraverso la Valutazione Dinamica, il Programma di Arricchimento Strumentale e la costruzione di un ambiente modificante, il Metodo Feuerstein porta, così, a compimento l'integrazione tra aspetti teorici e operativi attuando un continuo rimando tra teoria e prassi.

GLI EFFETTI DEL METODO: LE AREE DI MICRO CAMBIAMENTO

Gli studi per evidenziare gli effetti del Metodo si stanno intensificando e si aprono a ventaglio le ricerche nei vari campi applicativi che spaziano dall'ambito rieducativo e educativo, allo sviluppo dei talenti, all'intercultura sino al mondo aziendale. L'interesse, per ora, si è volto più su aspetti qualitativi legati al potenziamento delle risorse individuali piuttosto che a documentare aspetti quantitativi. Questa scelta è stata giustificata con la specificità di mediazione che ogni soggetto richiede nella propria individualità.

In relazione a soggetti con la sindrome di Down sono numerosi i convegni in cui è stata presentata l'incidenza del Metodo nel potenziarne le funzioni cognitive carenti. Possiamo ricordare, a titolo di esempio, la I° Conferenza Associazione Europea sullo Modificabilità Cognitiva del 1993 ad Anversa e, nel 1995, il I° Congresso Internazionale Aggiornamenti sulla trisomia 21 svoltosi a Torino.

Pubblicazioni e contributi hanno permesso, in questi anni, di approfondire gli effetti a breve e lungo termine del Metodo e l'Istituto sta effettuando una ricerca con dati quantitativi di cui sono prossimi i risultati.

Molte sono anche le testimonianze scaturite dall'applicazione del Programma di Arricchimento Strumentale con ragazzi di diverse età. Ne presentiamo qui di seguito, alcune che ci sono state inviate recentemente: 12

SIMONE 7 anni, frequenta l'ultimo anno di scuola materna. Bambino vivacissimo, all'inizio del percorso Feuerstein i tempi di attenzione erano brevissimi, non riusciva a star seduto su una sedia per più di 5 minuti, correva e saltellava dappertutto. Ora Simone ha allungato i tempi di lavoro, porta a termine l'esercizio in modo sistematico. C'è stato un notevole miglioramento nel tratto grafico, nella consapevolezza delle proprie capacità e di conseguenza nell'autoregolazione del comportamento. Ha raggiunto quella maturità necessaria per affrontare la scuola elementare.

GIOVANNI 9 anni, frequenta la seconda elementare. Con Giovanni all'inizio è stato molto faticoso catturare la sua attenzione e stabilire un contatto visivo (senza uno dei principali criteri della mediazione - l'intenzionalità e la reciprocitàera impossibile iniziare un percorso Feuerstein), ma una volta stabilito il contatto la strada è stata poi in discesa: i tempi di attenzione si sono man mano allungati, l'impulsività si è ridotta e Giovanni dimostra avere grosse potenzialità.

MICHELE 15 anni, frequenta l'ultimo anno delle medie inferiori, il prossimo anno passerà alle superiori. Michele è sempre stato un ragazzo tranquillo e diligente. È un ragazzo molto autonomo. Con Michele si è lavorato molto sulla trasposizione visiva, sul mantenimento di più fonti d'informazione e soprattutto sull'accrescimento di autostima. All'inizio del percorso Feuerstein era un ragazzo molto insicuro delle proprie capacità, aveva bisogno di essere continuamente rassicurato e spesso si considerava un incapace; durante il l'esercizio aveva sempre timore di sbagliare e non esprimeva le sue opinioni. Ora ha una buona considerazione di sé ha migliorato la propria autostima ed è in grado di controbattere per far valere la sua tesi. Michele sta prendendo il volo!

Le osservazioni che sono state esposte, ben riassumono, quelle che sono le finalità del Metodo e i risultati attesi. L'approccio di Reuven Feuerstein mira, infatti, ad unire aspetti cognitivi e metacognitivi con quelli affettivi-relazionali in una visione olistica dell'individuo.

Per Feuerstein questi due aspetti sono le due facce della stessa moneta e si spendono insieme.

¹² Un ringraziamento speciale a Simone, Giovanni e Michele per il loro impegno e per la disponibilità ad aiutarci a documentare la nostra relazione.

Un grazie sentito anche a Daniela Cordara di Trento, esperta applicatrice del Metodo, che ha raccolto i materiali e ai genitori dei ragazzi citati per aver concesso l'autorizzazione ad utilizzare testi e fotografie dei loro figli.

APPENDICE

Tabella 1: I Microcambiamenti

Qui di seguito abbiamo raggruppato in una tabella le aree in cui, più in generale nei vari campi applicativi, si sono verificati microcambiamenti significativi.

Aspetti cognitiv	i - metacognitivi	Aspetti affettivi - relazionali	
INCREMENTO APPRENDIMENTO	MONITORAGGIO PROCESSO	AUTOSTIMA	SOCIALIZZAZIONE
diminuzione del numero di errori utilizzazione di vocaboli e concetti più difficili	tendenza a leggere spontaneamente le istruzioni correzione spontanea dell'errore	diminuzione del ricorso al mediatore presa di responsabilità implicazione spontanea in attività	disponibilità ad autovalutarsi ed ad essere valutati diminuzione dell'aggressività
utilizzo di più fonti di informazione miglioramento nella	bisogno di precisione tendenza a sostenere le proprie opinioni	nuove • entusiasmo ed autostima	partecipazione attiva tolleranza
qualità della risposta utilizzo spontaneo e consapevole delle	con ragionamento logico • attenzione	sentimento di competenza	sensibilità alle relazioni interpersonali
funzioni cognitive • sviluppo di strategie inconsuete	e concentrazione autocritica	diminuzione dell'ansia di fronte al nuovo ed al complesso	miglioramento del clima
accrescimento del pensiero divergente	pertinenza delle risposte	diminuzione della frustrazione di fronte all'errore curiosità	

Adattamento da Miltred B. Hoffman

DOMANDE AL RELATORE

Dott.ssa Miccinesi: Il metodo Feuerstein pone la cognizione accanto alla metacognizione: imparare diventa un processo di consapevolezza di ciò che si impara e questo porta ad una generalizzazione delle conoscenze. Un altro aspetto interessante è l'attenzione alla reciprocità: i genitori sanno che l'apprendimento è un processo di interazione tra due partner attivi, il genitore e il bambino.

Genitore 1: Come si fa a valutare la percentuale di intelligenza del bambino? Mi è stato sempre detto che non c'è una percentuale di intelligenza.

Dott.ssa Minuto: In Feuerstein il termine intelligenza in pratica non compare, l'abbiamo usato inizialmente solo come riferimento. Generalmente la misura-

zione viene espressa con il quoziente intellettivo (Q.I.), che non appartiene ovviamente al metodo Feuerstein, poiché questo è un approccio psicopedagogico in cui si valuta qual è la mediazione più efficace per raggiungere il ragazzo.

Genitore 1: Ma io ho un figlio di 15 anni che apprende più di quanto riesce ad esprimere. Se apprende di più vuol dire che è più intelligente di quanto sembra quando si esprime?

Dott.ssa Minuto: Intanto diciamo che il linguaggio non è l'unica forma per esprimere ciò che si è in grado di capire. Il fatto che il ragazzo non possa tradurre in parole, ma in altra forma, le sue acquisizioni può essere una strada per vedere come si è evoluto. Allo stesso tempo occorre lavorare sul linguaggio per quanto possibile. Però occorre ricordare che il linguaggio rispecchia solo una parte di quello che siamo in grado di pensare. Ciò che è importante invece è la reciprocità, cioè il fatto che non si smetta di interagire con il ragazzo perché "tanto lui non parla". Questo è sbagliato perché il suo pensiero si sviluppa grazie alla nostra interazione. Il fatto che non risponda pienamente in modo verbale non significa che non si stia sviluppando. Molte volte noi limitiamo quello che intendiamo per "esprimersi" al solo linguaggio verbale, ma in realtà ci sono molte altre modalità di comunicazione e ognuno può trovare le proprie. L'importante è che da parte dell'adulto ci sia un atteggiamento attivo che aiuti il bambino/ragazzo a trovare i suoi canali.

Genitore 2: Perché il mediatore non può essere il genitore da formare in qualche modo? Tanti genitori vorrebbero fare qualcosa per i loro figli quando stanno a casa. A scuola gli insegnanti di sostegno non hanno questa grande formazione e neanche molto tempo. Allora perché non dare questi strumenti in mano a noi genitori?

Dott.ssa Minuto: Perché siete molto più potenti nell'azione quotidiana. Quella che sembra una deprivazione è in realtà un richiamo al farvi vedere quanta interazione c'è già nella vostra quotidianità. Questi strumenti servono a creare un patrimonio comune, ma voi il patrimonio comune ce l'avete già. Il genitore ha già un territorio comune, non ha bisogno di crearselo.

Anziché utilizzare un'ora a fare un "strumento", pensate a una mamma che fa una frittata con suo figlio: può già essere un mediatore. "Quanti siamo?", "Quante uova ci servono?", "Secondo te cos'altro serve?", "Dove andiamo a prenderlo?".

L'idea per il genitore è quella di "sfruttare l'occasione". C'è già il territorio comune, non ha bisogno di crearselo: ce l'ha a portata di mano, deve solo "vederlo".

Si possono fare dei corsi per i genitori per aiutarli a sfruttare questo territorio, le occasioni quotidiane. Il fatto di prendere un foglio e sedervi ad un tavolo con lui per fargli da "maestro" (perché è così che lui vi vive) rende mol-

to meno fluida e più fredda quell'interazione che voi già avete naturalmente come genitori. I genitori hanno tantissime cose che possono fare e fare bene, con tanta forza e tanto affetto. L'idea è quella di usare bene le cose della quotidianità e vedrete che davvero è un patrimonio incommensurabile quello che ha un genitore.

Ogni metodo può dare un contributo a indirizzare verso una mediazione più adeguata, ma non c'è nessun metodo che possa sostituire quello che i genitori possono fare sfruttando la quotidianità.

Bisogna dire che ora molti metodi si rifanno alla teoria di Vygotskij, al concetto del potenziale¹³, al concetto di rendere attivo l'altro: tutte le volte che fate qualcosa per rendere l'altro attivo state facendo il mediatore. I corsi son aperti anche ai genitori, ma a mio personale parere c'è il rischio che sia una forzatura. Vorrei che i genitori si sentissero forti: non è la pagina, ma la mediazione il loro punto di forza.

Genitore 3: Attraverso quali indicatori è possibile capire se un ragazzo è pronto per lavorare con gli strumenti?

Dott.ssa Minuto: Gli strumenti sono applicabili a partire dai 3-4 anni del bambino, il mediatore può abbassare o alzare il livello, quindi si può partire da quell'età.

¹³ Nella teoria di Lev Vygotskij la *zona di sviluppo prossimale* (ZSP) è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore.



Comunicazione Facilitata Tecnica Aumentativa Alternativa Alfabetica del Linguaggio¹

Dott. Sergio Vitali

(Neuropsichiatra Infantile e Neurologo - Associazione "Diritto di Parola" di Gorizia¹)

Ringrazio la cortesia dell'Associazione per avermi invitato a parlare e vorrei fare un ringraziamento in particolare alla dottoressa Gherardini e alla dottoressa Lastella che hanno affrontato la fatica di venirci a trovare nella nostra sede di Gorizia per vedere con i loro occhi quello che facciamo.

Dedico una piccola parte del mio tempo per tentare di rispondere alla domanda che faceva il primo genitore alla relatrice che mi ha preceduto. Mi colloco nello stesso percorso culturale e anch'io faccio riferimento alle teorie di Vygotskij.

Cercherò anche di differenziare la parola "mediazione" dalla parola "facilitazione", che è quella che noi utilizziamo. La facilitazione è qualcosa che permette la mediazione laddove la mediazione in altre modalità e in altri contesti potrebbe essere difficoltosa.

La mia prima considerazione è che sono cambiati i tempi e il clima intorno alla persone con la sindrome di Down. Senza che la medicina o le scienze abbiano molto modificato il tipo di trattamento, dobbiamo questo cambiamento fondamentalmente a tre fattori: in primo luogo i genitori, secondo l'ambiente psicopedagogico e terzo anche la politica, cioè il sistema delle regole che ha permesso modificazioni estremamente importanti anche a livello della fruibilità e delle relazioni sociali.

Io non mi occupo solo di Comunicazione Facilitata (CF), ho cominciato ad interessarmene dopo aver partecipato ad un convegno a Pordenone sulla sindrome di Down in cui uno studioso giapponese presentò dei disegni effettuati da bambini dai 5 agli 8 anni, prima senza e poi con la facilitazione con un appoggio sul gomito. La differenza era notevole. Lo studioso giapponese concludeva la relazione dicendo: "Io non so cosa succede, voi potete aiutarmi a capire?" Tale situazione mi aveva colpito e l'ho ripresa qualche anno dopo quando mi sono imbattuto in ragazzi che utilizzavano la tecnica della CF secondo i dettami di Bicklen, che è uno psicopedagogista americano dell'Università di Syracuse (stato di New York). Qualcosa succedeva quando qualcosa si aggiungeva alla mediazione, cioè la facilitazione espressa come contatto fisico, che dal corpo del facilitatore va a quello del ragazzo che si appresta a digitare.

e-mail dirittodiparola@libero.it

Sito internet: www.comunicazionefacilitata.org

¹ Associazione di volontariato "Diritto di Parola" Via Garzarolli, 131 - 34170 GORIZIA, Tel. e fax 0481/525034

Io sono convinto che l'obiettivo della riabilitazione debba essere quello di perseguire il massimo dell'autonomia possibile dell'individuo. Ma sono molto irritato quando vedo identificare l'autonomia con alcune specifiche autonomie (vestirsi, mangiare, deambulare...), e non ci si ricorda che la prima vera importante autonomia è quella della comunicazione del proprio pensiero. Senza questa autonomia tutte le altre sono qualcosa di secondario, sono puro addestramento. La vera autonomia è la titolarità del proprio pensiero con la possibilità di comunicarlo e di essere compreso. Mi avvicino al problema posto dalla mamma: mio figlio capisce tante cose ma non riesce a dirle. Sono d'accordo nel rispondere che l'intelligenza si può manifestare anche con altri comportamenti e che non è giusto smettere di parlargli ma non basta. Può succedere che il ragazzo smetta di ascoltare, perché si deprime e si stufa, soprattutto in adolescenza, a seguito di ripetuti fallimenti nella sua richiesta di comunicazione. Ecco allora che, dopo aver fatto una serie di esperienze con ragazzi autistici o che avevano altre patologie genetiche, è venuta l'occasione di vedere se con questo strumento si poteva essere di aiuto anche a qualche ragazzo con la sindrome di Down. Oui vorrei essere molto chiaro: la CF è solo ed esclusivamente una modalità per facilitare la comunicazione, non vuole essere e non è un metodo riabilitativo; si sposa e si associa a tutte le altre cose che sono necessarie per fare un progetto di riabilitazione, ad esempio si sposa benissimo con il metodo Feuerstein. Tuttavia quando un ragazzo con una disprassia importante si trova di fronte alla difficoltà di agire, ha bisogno di qualcosa che non è la mediazione, ma la facilitazione nel senso di Kabat (1905). I primi riabilitatori sapevano che il contatto fisico agisce da attivatore; il perché meriterebbe una conferenza su l'azione dell'altro. Il concetto di disprassia veniva utilizzato per la prima volta in Russia da un professore il quale aveva avuto modo di studiare un ferito di guerra che, avendo avuto una lesione frontale, non era morto ma aveva perso la capacità di vestirsi. Bastava però porgli una mano sulla sua mano e appoggiarla al primo bottone della divisa e lui riusciva ad abbottonarsi tutti i bottoni. Quindi l'idea



che disprassia e contatto fisico avessero un'attinenza era qualcosa che è nato dalla stessa fonte del concetto di disprassia.

La CF sembra di per sé una cosa molto semplice: usando il PC come strumento attraverso il quale domanda e risposta passano per iscritto e non a voce, viene dato un sostegno tattile che passa dal facilitatore al facilitato, in un primo periodo alla mano, successivamente al polso e poi all'avambraccio. L'obiettivo è sempre quello di ridurre progressivamente il grado di dipendenza e di facilitazione nell'usare il PC. La CF non interessa tutti i ragazzi con la sindrome di Down e il primo obiettivo è chiederci: ha senso utilizzarla? con chi ha senso? con chi la utilizziamo?

Non è una panacea; probabilmente può essere proposta ad un ridotto numero di ragazzi che hanno in comune alcune caratteristiche. La prima caratteristica è l'assenza del linguaggio o un linguaggio scarsamente comprensibile e scarsamente utilizzabile nei contesti sociali. La seconda caratteristica, che mi sembra di cogliere nelle parole di quella mamma, è la distanza tra i processi mentali del ragazzo e la sua produzione linguistica. È sbagliato dire "non parla, quindi non pensa". Il peggior errore che potremmo fare (anche con le persone con sindrome di Down) è generalizzare, sia in senso positivo che negativo, creando degli stereotipi. Ma, come dicevo, oggi il clima è cambiato, è cambiata la consapevolezza della mediazione, è cambiata l'integrazione.

Dunque, tutte le persone che noi seguiamo presentano dei disturbi di linguaggio più o meno severi, e tutti, come vi ho detto, hanno beneficiato dell'utilizzo della CF, riuscendo solo in questo modo a comunicare pensieri complessi e conoscenze inaspettate. Con le persone con sindrome di Down, non essendoci generalmente grossolane difficoltà motorie, si inizia con una facilitazione al gomito, per passare progressivamente a una facilitazione più alta. Ho portato un filmato che ci dà nel tempo l'evoluzione della facilitazione ad una ragazza: prima Maria Chiara, 7 anni, è facilitata dalla sorella e la facilitazione è abbastanza bassa, al braccio. Il tutto si svolge in quasi totale silenzio, c'è solo qualche conferma verbale, con la bambina che guarda sempre il monitor e poi riposiziona gli occhi. Nella seconda ripresa c'è sempre Maria Chiara, ma a 19 anni, facilitata dalla mamma alla spalla. Il gesto è diverso, più veloce e le cose più semplici in qualche momento le scrive anche senza facilitazione. A volte la facilitazione necessaria è soltanto un contatto di gamba con gamba e quindi non è che ci sia tanta possibilità di intervento sulla scelta della sua digitazione. Maria Chiara oggi parla decisamente bene, ma il suo linguaggio verbale verso i 10-11 anni era povero e con molte difficoltà a veicolare contenuti che non riguardassero cose molto semplici (saluti, manifestazioni affettive...), mentre il livello della sua capacità di scrittura mostrava competenze analitiche e di pensiero estremamente diverse da quelle espresse verbalmente.

L'approccio ovviamente è personalizzato: con i bambini in età prescolare si applicano strategie predisponenti, quale l'allenamento al gesto indicativo e all'attenzione visiva attraverso giochi e figure, per passare alla scelta tra parole e alla scrittura al computer con facilitazione tattile all'inizio della scuola primaria. La tecnica si è dimostrata molto efficace anche per coloro (una decina) che hanno iniziato il percorso con la CF in età adulta, ottenendo in breve tempo buoni risultati e un visibile miglioramento del benessere personale.

E, in linea con quello che diceva la dottoressa Minuto, tra i risultati ottenuti vi segnalo proprio la presa di coscienza nei ragazzi, ossia la metacognizione sulle proprie capacità: i ragazzi che non sapevano di poter leggere o scrivere, con questo strumento si sono resi conto di saperlo fare. Questo passaggio metacognitivo non viene solitamente coscientizzato, ma il poterlo fare è una cosa estremamente significativa.

Attraverso la CF è emerso che molti comportamenti comuni, quali la lentezza nei movimenti, le rigidità, il rifiuto davanti alle richieste, le ostinazioni, possono aver condizionato la valutazione del Ritardo Mentale attribuito unicamente alla sindrome di Down. Dai contenuti espressi abbiamo visto che spesso l'origine di tali atteggiamenti è da imputare a disprassia e a blocchi emotivi, più che al ritardo e a testardaggine.

In molti casi, l'utilizzo della CF ha una ricaduta positiva sullo sviluppo del linguaggio verbale, che migliora nell'articolazione e nella complessità. Quanto questi effetti positivi siano dovuti alla gratificazione e al riconoscimento delle proprie potenzialità e quanto invece a un maggior controllo delle funzioni neuromotorie non lo possiamo sapere. Lo abbiamo tuttavia riscontrato in molti casi. Sicuramente aumenta l'autostima e la consapevolezza di sé che aiutano il raggiungimento di molte autonomie personali.

Interessante quanto i ragazzi stessi scrivono rispetto alla CF e alla percezione che hanno della facilitazione. Per noi non è facile comprendere come mai sia necessario un contatto fisico affinché si attivi il processo della trasmissione dal pensiero alla scrittura, e numerose sono le ipotesi avanzate, ma per ora sono solo ipotesi. Ci è sufficiente e ci gratifica ascoltare le loro affermazioni o leggere quanto hanno scritto su questo tema in molte occasioni (Vedi Testimonianze 1).

È importante che, sin dall'inizio, il soggetto si abitui a scrivere con il maggior numero di persone possibile. A tal fine anche i genitori sono chiamati in causa il prima possibile, sempre che siano disposti a farlo. Anche perché non mi è mai successo di iniziare un percorso di CF se non c'è una profonda convinzione e partecipazione da parte dei genitori, senza la quale non avrebbe molto senso. La tecnica viene insegnata anche a loro, per dare al ragazzo la massima opportunità di comunicare nel loro quotidiano. Ripeto ancora una volta che questa tecnica non è uno strumento per fare scuola, non è uno strumento per l'insegnante di sostegno, ma è uno strumento per comunicare in tutti i contesti di vita.

Ho portato anche il filmato di un ragazzo che scrive da non molto tempo. Ha un appoggio della mano, praticamente ferma, sulla spalla destra. Il gesto viene spesso riportato a zero, soprattutto all'inizio della comunicazione. Digitare in una tastiera (una normale tastiera di computer) è un continuo fare prassie molto complesse, perché ogni parola ha i suoi movimenti. L'inizio consiste nell'utilizzare solo il gesto indicativo, cioè riportare sempre il gesto allo

Nei "dialoghi scritti" sotto riportati sono in MAIUSCOLO le domande dei facilitatori e in minuscolo le risposte dei ragazzi facilitati.

Testimonianze 1

Grazie vi dobbiamo molto nella nostra complicata vita nella restituzione di una nuova dignità comparandone l'intelligenza con gli altri.

Esprimersi poeticamente libera l'anima dai sentimenti.

Desteremo meraviglia.

Svelare pensieri armoniosi sentendoli scorrere dal cuore.

B., 12 anni

Ascoltare e poter vivere comunicando con gli altri come una persona normale.

Grazie a questo metodo sono capace di essere me stesso e comunicare con le persone che amo parlando di quello che sento di quello che mi spaventa e di cosa vorrei.

Mi sento una persona normale e non un ritardato.

M., 18 anni

COME TI SENTI OUANDO PUOI SCRIVERE ED ESPRIMERE I TUO SENTIMENTI?

Molto più vivo. Posso confrontarmi con tutti. non appaio mai come davvero sto.

DA COSA DIPENDE SECONDO TE?

zavorra pesante io devo lottare rispetto agli altri.

TU FAI CERTO PIU' FATICA MA PERCHÉ SECONDO TE, NON APPARE ALL'ESTERNO COME DAVVERO STAI DENTRO? perché contro muro io combatto.

A., 20 anni

TU SU COSA VUOI LAVORARE?

Io vorrei lavorare di più sulle mie autonomie per poter riuscire a gestirmi in futuro nel mondo di poter fare la vita come mie sorelle vorrei vicino un amore vero con cui condividere la felicità, la paura come si deve fare?

A., 12 anni

MA TU SAPRESTI SPIEGARMI ALLORA COSA AVVIENE CON LA CF CHE TI PERMETTE DI SCRIVERE QUELLO CHE DA SOLA NON RIESCI?

Io non penso di saper spiegarti come avviene questo procedimento so che come mi metti la mano sulla spalla il mio cervello si mette a lavorare in modo veloce e molto più regolare.

M., 7 anni

MI SAI SPIEGARE COME PERCEPISCI LA REALTA' PRIMA CHE IO TI FACILITI?

È difficile spiegare anche se devo dire che automaticamente io riesco a scrivere solo se mi tocchi anche leggermente senza alcuna magia ma attuando solo una forma di riflesso e di traduzione del mio pensiero e così viene fuori attimo dopo attimo il disegno completo....nella mia testa il pensiero si articola in modo molto chiaro quasi come lo scrivo se sono facilitato, se invece devo esprimerlo autonomamente si crea il caos nella mia testa e basta un niente per farmi schizzare.

E IL "TOCCO" A COSA SERVE?

Credo che toccandomi tu fai scattare un tipo di attenzione che sa riportare ordine settoriale al mio pensiero.

E., 20 anni

CARISSIMA F. OGGI FACCIAMO ALLENAMENTO A PIU' MANI... VA BENE?

Forse ti sembrerà strano ma è la cosa che mi piace di più poter provare la mia capacità di adattamento.

ALLORA MI SEMBRA CHE SIA ANDATA BENE, SE TU TI CONCENTRI E CERCHI DI MANTENERE IL RITMO RIESCI ANCHE A FARE RISPOSTE PIU' COMPLESSE. SEI D'ACCORDO?

Certo trovare il ritmo è la cosa fondamentale.

F., 20 anni

stesso punto di partenza per poi avere da fare soltanto una mira visiva sulla lettera e ovviamente tutti i percorsi necessari per l'analisi fonetica e la scelta della lettera giusta. C'è grande impegno, come le verifiche oculari sul monitor. Da sottolineare infine tutta una gradualità sulle domande che vengono poste: dalle prime domande a risposta chiusa si passa a domande libere: "Di che cosa vuoi parlare?".

Il percorso va costantemente monitorato, con una continua rimodulazione del progetto e anche con il continuo controllo dei facilitatori. Un grosso rischio, diciamocelo, è il cattivo uso della facilitazione, con conseguente cattiva fama della strategia. Negli Stati Uniti per esempio è stata presentata come una panacea che faceva emergere delle competenze inaspettate, e poi è diventata una barzelletta. La verità è che, se fatta con le procedure dovute, con estrema attenzione e con il dovuto rigore, allora i risultati ci sono e si procede. Altrimenti al primo intoppo ci si ferma, e il tutto produce un ulteriore disagio al ragazzo.

Vorrei ora introdurre una riflessione sulla diagnosi che accomuna tutti i ragazzi con sindrome di Down, quella di "Ritardo Mentale". La prima riflessione è questa: è una diagnosi metaforica, è "come se avesse un Ritardo Mentale". La mente non si vede e neanche si misura, al di là di ciò che pensano coloro che utilizzano massivamente metodi testologici complessi, in cui c'è sempre la valutazione delle attività mentali a partire da ciò che uno fa e ciò che uno dice. E magari con questi strumenti valutiamo un ragazzo disprattico e con difficoltà di linguaggio: sarebbe come fare un test intellettivo ad un gravissimo miope levandogli gli occhiali. Io ancora non conosco dei test né tarati né predisposti pensando a questa cosa. Vi posso dire la mia esperienza, che è quella di aver somministrato scale Wechsler e Matrici di Raven con e senza la facilitazione: i risultati sono evidentemente discordanti. Per scrupolo e per verifica ho fatto fare le stesse valutazioni anche in ambienti universitari e ospedalieri: si passa nella stessa persona da punteggi di quoziente intellettivo di 45 senza facilitazione, a punteggi di 98 con la facilitazione. Allora qualche domanda viene fuori: ma che cosa stiamo misurando? E come?

Forse ci può aiutare Maria Chiara (vi ricordo: dopo quasi 12 anni di utilizzo della CF ha raggiunto una notevole autonomia in molti aspetti della sua vita) che, invitata a scrivere una riflessione per un Forum Internazionale sul tema "Diritto di Dialogo", racconta la sua esperienza:

"Come poter esprimere i propri sentimenti con problemi di linguaggio che limitano la comunicazione? Fare sentire agli altri che ci siamo, che pensiamo, ma non riusciamo a dire le parole che servono mentre avremmo tanto desiderio di farlo? Molto misera sarebbe stata la vita che mi poteva toccare se non avessi avuto il sistema di potermi esprimere pur nel limite oggettivo del mio linguaggio.

Della felice e normale possibilità di esprimersi molte volte non ci rendia-

mo conto perché ci sembra dovuta e scontata. Ma per chi, come me, da sempre si trova nella situazione dolorosa di non riuscire a manifestare nella comunicazione orale il proprio pensiero, la parola può diventare un problema che allontana invece di creare un ponte con gli altri. Staremo quindi fuori dal cerchio dei rapporti con chi ci vive accanto? "Diritto di Parola", l'associazione di cui faccio parte, ha un grande compito: quello di dare a persone disabili il modo di aggirare il problema di un linguaggio carente fornendo strumenti alternativi per consentire l'espressione del pensiero, mettendo fine a un penoso isolamento e rivelando vivaci processi mentali che sarebbero rimasti sconosciuti.

Da quando ho iniziato la comunicazione facilitata si sono spalancati davanti a me spazi indicibili di tale intensa portata da regalarmi gioiosa tenerezza nel dare voce ai miei sentimenti...

È tempo che ci si accorga dell'erroneo giudizio sulle diverse intelligenze e si ricreda del tutto chi non vuole ammettere che anche nei limiti della verbalizzazione la mente funziona bene.

Salteranno fuori delle belle sorprese quando anche i cosiddetti ritardati potranno incominciare a esprimersi seppure scrivendo."

Maria Chiara

Spesso le comunicazioni dei ragazzi riguardano la loro stessa interpretazione del processo, del perché, del cosa succede e, insisto, questo a volte stupisce i ragazzi stessi. Ma, lo ripeto, sia chiaro che la CF non riguarda tutti i ragazzi con la sindrome di Down. Io seguo da anni, con piacere e con successo, ragazzi con sindrome di Down che non la usano affatto, che frequentano la scuola, che parlano, che comunicano, che girano con la metropolitana per Milano, che fanno delle cose simpaticissime assolutamente al di fuori dell'uso di questa tecnica. Perché è una tecnica lenta, noiosa, dispendiosa, e necessita sempre di un facilitatore. A tutti quei ragazzi nel loro percorso di crescita è certamente servita la mediazione dell'adulto, magari sono stati fatti interventi di varia natura per migliorare l'apprendimento, ma sono ragazzi che non hanno problemi tali da giustificare l'utilizzo della CF. Il problema c'è di fronte a rilevanti situazioni di disagio e in questo senso leggo la domanda di quella mamma che percepisce nel figlio un pensiero molto più alto di quello poi tradotto in linguaggio. Proviamo a leggere quello che ci scrivono i ragazzi per vedere se questo ci chiarisce le idee. Vediamo in proposito una testimonianza (vedi Testimonianze 2).

In molti parlano del fatto di essere prigionieri del proprio corpo, e lo dicono soprattutto quelli che hanno una maggiore difficoltà di espressione corporea o comunque di movimento. Ma non è che abbiano una patologia del movimento.

Qui occorre fare un riflessione sui servizi pubblici e su come si avvicinano

Nei "dialoghi scritti" sotto riportati sono in MAIUSCOLO le domande dei facilitatori e in minuscolo le risposte dei ragazzi facilitati.

Testimonianze 2

La sindrome esercita su di noi aspetto infantile. Destreggiamo malissimo nostre capacità dominando lo sconcerto vanificando la sola poesia donataci nel peggior modo.

QUAL È LA SOLA POESIA DONATA, SPIEGALO BENE PER FAVORE.

Certamente la poesia donata per me è l'intelligenza.

IN COSA ANCORA PENSI DI POTER MIGLIORARE?

Io vorrei diventare libero.

LIBERO DA COSA?

Governarmi da solo.

QUALI SONO LE PROBLEMATICHE CHE INCONTRI IN QUESTO?

Sono prigioniero del mio corpo.

TU NON HAI IMPEDIMENTI FISICI VISIBILI, COSA C'È NEL TUO CORPO CHE TI IMPEDISCE DI ESSERE LIBERO?

Molte sono le cose che so fare ma comandare il mio corpo è sempre difficile.

RIESCI A FARE UN ESEMPIO CONCRETO RISPETTO A QUELLO CHE HAI APPENA DETTO?

Molte nobili persone credono che siamo cocciuti io devo i miei goffi movimenti solo alla mia disabilità.

QUANDO IL TUO CORPO RICEVE UNO STIMOLO ESTERNO COME REAGISCE?

Tutti gli stimoli sono congruenti ma poi vero problema sono serie manovre che dobbiamo esercitare per rispondere.

QUANDO IO TI DICO ALZATI E VAI AD APRIRE LA PORTA COSA SUCCEDE AL TUO CORPO?

Io sento il mio debole corpo che si blocca perdendo così velocità assumendo fragilità e dimostrando la solita ridicola goffa impostazione.

TU COMPRENDI IL MIO COMANDO MA...

Lotto per fare educatamente i movimenti.

A., 20 anni

QUALI SONO LE COSE CHE TROVI PIU' DIFFICILI PER POTER LAVORARE CON PIU' COSTANZA?

Io trovo tante cose difficili non per il contenuto ma perché non controllo i miei movimenti che non rispondono al mio pensiero forse perché come dici tu la mia attenzione è molto labile e basta niente che perdo il filo del ragionamento e viene fuori solo la parte negativa di me.

PERCHÉ HAI COMINCIATO A SPUTARE, ANCHE QUANDO SEI CON PERSONE CHE CONOSCI E CHE TI STANNO VICINO?

Fino a quando non mi sento completamente dentro una determinata situazione trovo tanta difficoltà a controllare il mio comportamento e faccio cose che non dovrei come sputare o lanciare le cose.

Non mi so dare una risposta logica so solo che non lo controllo e molte volte mi faccio rabbia da come mi comporto.

IN QUESTE OCCASIONI COSA POSSONO FARE LE PERSONE CHE SONO VICINO A TE PER AIUTARTI? DEVONO ESSE-RE FERME E CONTROLLARTI O PORTARTI FUORI?

Credo che molto dipenda in che contesto mi trovo le persone che mi sono vicine e cosa mi viene chiesto. Certo che dovete bloccarmi perché da sola non ci riesco.

M., 7 anni

C'È STATO UN EPISODIO IN PARTICOLARE CHE TI HA PORTATO A QUESTA CHIUSURA DELLE MANI?

Credo che niente mi ha condizionato sebbene posso dire che un effettivo senso di chiusura nei miei confronti da parte degli insegnanti abbia cambiato vistosamente anche la mia immagine esterna oltre quella interiore determinando sempre maggior frustrazione. Ho deciso io di non parlare più perché non volevo che mi umiliassero chiedendomi certe cretinate da bambino dell'asilo.

E LA CHIUSURA DELLE MANI, HA LO STESSO SIGNIFICATO DI RIFIUTO A COLLABORARE?

Certo non volevo collaborare più in nessun modo con nessuno a costo di venir escluso definitivamente da quella finta integrazione.

QUESTO ATTEGGIAMENTO LENTO TU L'HAI SEMPRE AVUTO ANCHE QUANDO ERI PICCOLO?

Da che mi ricordo ho sempre avuto una lentezza particolare nel fare qualsiasi cosa mentre mi sembra che in questo periodo mi è più impegnativo tentare di velocizzare le mie azioni.

MA TI SEMBRA CHE SIA PER UN MOTIVO FISICO-MOTORIO O PROPRIO DI CORDINAZIONE A LIVELLO DI PENSIERO? Credo sia più a livello di coordinamento tra pensiero e realizzazione.

PERCIO'TU PERCEPISCI COME UNO STACCO DAL MOMENTO CHE DECIDI DI FARE UNA COSA E IL REALIZZARLA? Certo io penso di fare una cosa ma poi devo comandare ogni singolo gesto del mio corpo per ottenere un semplice risultato mentre voi pensate e contemporaneamente agite.

QUESTO SPIEGA MOLTO BENE LA GROSSA FATICA CHE FATE ANCHE SOLO PER SCRIVERE, SE OGNI VOLTA CI DE-VE ESSERE LA MASSIMA ATTENZIONE PER CONTROLLARE TUTTO.

Credimi riuscire a scrivere è una fatica di attenzione ma anche di emozioni che certo non facilita ma anche una continua gratificazione a cui non intendo più rinunciare per niente al mondo.

...il pensiero viaggia veloce ma viene poi bloccato durante l'esecuzione dai continui comandi che deve inviare al corpo per muovere solo il dito che deve indicare una risposta. Tutte le volte che ci riesco e che riesco a dimostrare che ho capito una data cosa mi basta meno tempo per ripetere in un secondo momento quella stessa richiesta.

E., 18 anni

OGGI A PADOVA ABBIAMO VISTO TANTE BELLISSIME OPERE D'ARTE, MA TU ERI UN PO' CAPRICCIOSA. COME MAI? Solo alcune volte lo faccio perché sono emozionata davvero da delle opere meravigliose ma non interrogarmi sul perché non lo so non vigilo sul mio comportamento ma sullo stato d'animo.

Certamente ci sono impacci in me che nascono dal mio malato cervello che bloccano il mio compito. In lotta con il mio corpo sono sempre.

INFATTI, FAI MOLTA DIFFICOLTÀ A INIZIARE UN'AZIONE E METTERTI IN MOTO A VELOCITÀ DECENTE.

QUINDI, QUANDO DEVI INIZIARE A FARE QUALCOSA...

Sono ultima a smuovermi.

COSA TI IMPEDISCE DI MUOVERTI SUBITO?

Guardo lo spazio attorno e si blocca nolente tutto.

SPESSO MI HAI CHIESTO DI ESSERE RIGIDA PER AIUTARTI, MA VEDO CHE NON SERVE A MOLTO. COSA POSSO FARE PER TE IN QUEI MOMENTI?

Ho voglia tanto di ubbidire certamente.

ALLORA SUGGERISCIMI QUALCOSA PERCHÉ LA TUA VOGLIA DI UBBIDIRE POSSA VINCERE LE TUE DIFFICOLTÀ.

Quando faccio troppo resistenza ho bisogno di interiorizzare il tono muscolare.

PER QUESTO HAI BISOGNO DI UN PO' DI TEMPO.

Ferma resto e conto le forze.

M.C., 10 anni

alla sindrome di Down. Io ho diretto per molti anni un servizio pubblico, ho provato anche a cambiarlo, ma non è stato facile. Nasce un bambino con la sindrome di Down, quello è il momento più difficile, e i genitori, con diagnosi che spesso è data "meglio non dire come", vengono mandati a casa senza nessun aiuto. Dopodiché viene proposto loro un aiuto specifico, che è quello della fisioterapia fino a quando i bambini non camminano. La fisioterapia non serve assolutamente a nulla, nel senso che i bambini con sindrome di Down cominciano tranquillamente a camminare verso i 20-23 mesi: non hanno una patologia del movimento, hanno una lassità legamentosa e un'ipotonia. Sicuramente qualsiasi stimolo è utile e non fa certo male giocare con la fisioterapista; ma in termini di sperpero del denaro pubblico mi sembra una cosa enorme, quando invece non abbiamo fatto nulla per garantire un'assistenza psicologica immediata a genitori che hanno appena ricevuto una diagnosi data loro in maniera maldestra.

Appena camminano poi il problema non è più della fisioterapista ma della logopedista. Abbiamo chiuso la stalla quando i buoi sono scappati, perché la logopedia doveva essere attivata prima: la comunicazione non comincia a 2 anni, comincia molto prima. Non si può pretendere che la logopedista con 40 minuti di seduta a settimana (più le interruzioni per ferie e malattie), possa dare una risposta concreta, efficace e sufficiente. Diciamoci la verità: se i bambini con sindrome di Down crescono in genere meglio è perché vanno

all'asilo nido, alla scuola materna, alla scuola elementare, non è per l'abilità e la capacità dei servizi che spesso, in questo senso, sono tarati male. Sarebbe come controllare continuamente altezza e peso dei bambini con sindrome di Down avendo come riferimento le misure dei bambini senza sindrome: sono tutti leggermente sotto altezza e qualcuno in sovrappeso, anche se adesso sempre meno. Quello che conta è il campione di riferimento: se io come campione di riferimento per i bambini con sindrome di Down prendo i bambini normali che camminano a 12 mesi ho fatto un errore, come quello di paragonare l'altezza e il peso delle donne italiane all'altezza e al peso degli uomini svedesi: proprio non c'entrano niente! Non è che le donne italiane sono nane: le donne italiane sono donne italiane e non sono maschi svedesi. Per accorgersi di questo piccolo errore logico i servizi hanno impiegato 30 anni. Ecco intorno a questo io credo che ci siano parecchie cose su cui interrogarci. Nessuno sta dicendo che per i bambini con sindrome di Down non ci siano problemi cognitivi, linguistici o relazionali, dico solo che è estremamente complesso, e anche abbastanza pericoloso, avere fretta nel dare delle determinazioni al ritardo mentale e nel fare prognosi che spesso sono determinate da aspettative. I filosofi l'avevano capito tempo fa, ci sono bellissime cose scritte a metà del secolo scorso sulle "predizioni che si autoavverano". Niente è più vero di tali predizioni: certe informazioni se date da persone che vengono considerate "competenti" tendono ad avverarsi. È la base di un reato gravissimo che in borsa si chiama "insider trading": sono le informazioni sbagliate ma date da persone competenti, che possono fare la fortuna economica di alcuni che le sanno usare!

Una cosa che ho potuto verificare dall'esperienza di questi anni con questi 40 ragazzi con sindrome di Down è che quello che cambia non è solo la consapevolezza, la fiducia, l'autostima del ragazzo. Da subito cambia moltissimo l'atteggiamento dei genitori. E questo implica importanti ricadute su tutti gli altri aspetti della vita, sociale, di relazione, insomma sulla partecipazione attiva nelle varie dinamiche che la vita ci propone. I genitori finalmente si rendono conto che c'è di mezzo una sorta di falso sillogismo. Cioè che, se è vero che i ragazzi che parlano bene pensano bene non è altrettanto vero che quelli che non parlano bene non pensano bene. Come dire che se è vero che i barboncini sono tutti cani non è altrettanto vero che tutti i cani sono barboncini. A volte i ragazzi con sindrome di Down che non parlano bene, semplicemente non hanno gli strumenti per dimostrarti che pensano bene.

Questo cambiamento in qualche modo passa proprio da un rapporto fisico, perché facilitare un bambino è un'esperienza psico-fisica. Il facilitatore, spesso sono i genitori, vive direttamente questa esperienza. È inutile che parliamo di "cose" psico-fisiche: possiamo parlarne per giorni, ma se non abbiamo provato quell'esperienza non sappiamo che cos'è. Noi possiamo parlare di "fame", ma in questa stanza non c'è nessuno che ha l'esperienza fisica della fame. Lasciamo che ne parli chi l'ha davvero provata: sicuramente noi abbiamo avuto l'esperienza psico-fisica dell'appetito, ma non quella della fa-



me. Anche quella di facilitare i ragazzi è un'esperienza psico-fisica, che passa attraverso il tuo corpo: ti rendi conto benissimo quando non sei tu a influenzare in alcun modo il ragazzo che sta scrivendo, perché sta scrivendo esattamente il contrario di quello che pensi tu, perché sta usando parole che non fanno parte del tuo vocabolario. Secondo me può cambiare molto il comportamento degli adulti nei confronti dei ragazzi con sindrome di Down se cambia la loro percezione di questo punto specifico: che il ritardo mentale è una metafora e che le attività mentali non sono misurabili dal quoziente intellettivo. Io continuo ad arrabbiarmi moltissimo quando leggo nelle relazioni "età mentale 2 anni e 6 mesi" fatta ad un bambino di 6 anni: l'età è 6 anni!

DOMANDE AL RELATORE

Dott.ssa Cinzia Miccinesi: Condivido con il relatore la necessità di cambiare molte cose nel servizio pubblico (anch'io ci lavoro), e anche l'importanza di lavorare insieme ai genitori per cercare di capire le esigenze vere del singolo bambino. Mi sembra che il dott. Vitali abbia sottolineato molto bene questo aspetto. È ciò che avviene nei gruppi di supporto genitoriale condotti presso l'AIPD Sezione di Roma. Alla domanda dei genitori "Quando par-

lerà?" cerchiamo insieme di riportarla a "come il bambino comunica?" e vediamo quale è la centralità della comunicazione in ogni processo di crescita e di apprendimento. Credo che questa sia una cosa importantissima.

L'altra cosa importante è sapere che nello sviluppo delle persone con sindrome di Down c'è una difficoltà nella coordinazione motoria, tanto è vero che sottolineiamo sempre come certe attenzioni siano importanti fin da subito. Ma la cosa più interessante è averla messa in connessione con la comunicazione e con quelle che sono delle serie difficoltà di comunicazione. Alcuni aspetti della disprassia sono simili ad altre difficoltà dello sviluppo, che hanno altri nomi, e quindi diventano difficoltà comunicative.

Genitore 1: I 40 ragazzi con sindrome di Down che voi seguite a Gorizia sono tutti ragazzi che hanno quell'elevato livello cognitivo? Sono rimasta colpita dalle frasi scritte, nelle quali si vede un pensiero già molto elaborato; io non vedo nella mia personale esperienza un pensiero così elaborato in questi ragazzi.

Dott. Vitali: La ragazza in oggetto non solo ha la sindrome di Down, ma ha avuto anche un'encefalopatia epilettogena nel primo anno di vita, cioè una sindrome di West, la cui prognosi non è proprio favorevole. Come dire non è il "top" dell'intelligenza nella sindrome di Down. È una ragazza che a 11/12 anni aveva ancora grossi problemi linguistici. Il problema è che noi siamo convinti che l'attività mentale dell'altro sia immodificabile. È difficile uscire da questa prospettiva. Quando ho iniziato questa esperienza con la CF, dopo 20 anni che facevo il neuropsichiatria infantile, ero abbastanza strutturato e avevo molte sicurezze. Ho dovuto fare un percorso personale che ha portato a modificare la mia idea di ritardo mentale, che verosimilmente riguarda alcune aree e non tutte. Dal punto di vista linguistico noi ci facciamo delle aspettative che limitano le possibilità dell'altro. Le dico che nella nostra casistica quasi tutti i ragazzi con sindrome di Down sono ragazzi che potremmo chiamare "Down più...qualcos'altro", ossia con qualcos'altro oltre la sindrome di Down. Se non hanno un gravissimo problema linguistico o una grave discrepanza evidente tra le modalità con cui l'intelligenza si manifesta (il linguaggio non è l'unica modalità), non consiglio di intraprendere una strada in qualche modo impegnativa come la CF, perché forse vale la pena dedicare tempo e risorse ad altre cose. Quindi i ragazzi con sindrome di Down che hanno usufruito da noi della CF erano ragazzi con problemi grandi: senza linguaggio o con stereotipie autistiche o con sindrome di West, insomma ragazzi che hanno in comorbilità una serie di altre patologie. Per cui non credo che Maria Chiara sia la punta di diamante. Non in tutti i casi, ma molto di più di quanto ci aspettassimo, i ragazzi ci hanno stupito. In alcuni casi invece ci siamo dovuti fermare, laddove non c'era una differenza significativa tra le cose che il ragazzo comunicava con o senza la CF.

Genitore 1: Ora mi è chiaro che i ragazzi che hanno usufruito di questa esperienza sono ragazzi con difficoltà nell'espressione e quindi nella comunicazione. Quello che mi continua a sorprendere è che gli esempi riportati sono di ragazzi che hanno comunque un processo di elaborazione mentale molto avanzato.

Dott. Vitali: Le rispondo con una domanda: come fa a valutare se c'è un processo di elaborazione mentale che chiama "avanzato" se non ha lo strumento per farlo?

Genitore 1: Io vedo dei ragazzi che parlano molto bene, ma che non elaborano quel tipo di pensiero. Non è solo una questione di vocabolario più o meno ricco, è proprio questione di elaborare un pensiero di quel genere. Insomma io francamente rimango stupita! Però, come diceva lei, mai porsi dei limiti, e lo ha detto anche la dottoressa Minuto.

Dott.ssa Gherardini: Volevo commentare che è proprio questo il punto. Il manifestarsi di un pensiero più elaborato apre degli interrogativi e per ora rimane un problema aperto, non c'è una risposta. Ci si chiede: una capacità di elaborazione più profonda è in tutte le persone con la sindrome di Down? Per ora questo strumento dato in mano a chi ha più difficoltà espressiva, ha rivelato un mondo interiore complesso e con un linguaggio ricco. Non ne sappiamo di più e non sappiamo come mai, ma prima di generalizzare o trarre conclusioni dobbiamo considerare che è un campo tutto da esplorare.

Genitore 2: Io ho saputo che in America, dove questo metodo è esploso, ci sono stati diversi studi che ne hanno contestato la validità scientifica. È un metodo utilizzato per lo più con l'autismo, per il quale è stato pensato e sperimentato. Inoltre ho letto che nelle Linee Guida del 2012 dell'Istituto Superiore di Sanità, uscite due mesi fa, in collaborazione con le maggiori associazioni per l'autismo a livello nazionale, questo metodo non lo si raccomanda né viene citato. Di fronte a testi come quelli che abbiamo visto prima, con una punteggiatura corretta e con termini poco frequenti che non solo non fanno parte del linguaggio comune dei nostri ragazzi, ma neanche di quello dei ragazzi "normali", ci vengono dei dubbi. La sintassi utilizzata, la punteggiatura precisa, i termini utilizzati nella letteratura di diversi decenni fa, poco usati, insomma qualche dubbio ce lo abbiamo! Ci chiediamo se non si stia diffondendo la convinzione che i nostri figli hanno un cervello normale, con un livello intellettivo nella norma, ma imprigionato in un corpo che non riesce ad esprimere tutta la ricchezza interiore, cosa che da genitore mi sembra abbastanza angosciante. Poi c'è un altro aspetto: sembra che proprio i ragazzi con una situazione problematica rivelano un mondo culturale ed emotivo che è apparentemente più complesso di quello manifestato dagli altri, i quali però sono più autonomi, lavorano, vanno a parlare in televisione, ecc.... Mi chiedo se anche questi, con una mano sulla spalla e davanti al monitor, potrebbero tirare fuori tante altre cose. Questi sono i dubbi che volevo condividere e che credo che tanti di noi oggi hanno dentro.

Dott. Vitali: Grazie della articolatissima domanda! È una serie di perplessità che condivido totalmente. Non so se sono in grado di dare risposta a tutto. Sicuramente partirei dal primo punto, cioè l'attendibilità di ciò che viene scritto dal facilitato e quindi il livello di autonomia dal facilitatore. In letteratura ci sono due partiti: dei fautori e dei detrattori. Personalmente la mia storia è stata caratterizzata dall'appartenenza al partito dei detrattori per diverso tempo, finché non ho provato personalmente alcune cose. Ne racconterò una sola: ho facilitato un ragazzo autistico, senza linguaggio, con una straordinaria abilità matematica, così straordinaria da riuscire a fare a mente le radici cubiche di qualunque numero. Con la facilitazione, ed avendo a disposizione una di quelle calcolatrici con dei tasti molto grandi, ho cominciato a porgli delle domande e lui digitava delle risposte che io non conoscevo! Certo prima avevo anch'io delle grosse perplessità su chi facilitava e chi scriveva, ma in questo caso io che facilitavo non conoscevo le risposte e quindi a quel punto ogni mio dubbio è andato scemando.

In concomitanza erano usciti due articoli. In uno studio fatto su quattordici ragazzi, si è chiesto ai facilitati di scrivere una parola senza che i facilitatori la sapessero, nessuno dei quattordici è riuscito a scriverla. L'autore della ricerca ha specificato che in questo modo non si riusciva a individuare nessuna partecipazione del facilitato all'atto della scrittura e che era necessario fare altri tipi di prove.

In seguito è stata fatta una prova, stavolta su 167 facilitati, che venivano invitati con il loro facilitatore preferito all'interno dell'università in cui sarebbe stata fatta. Il facilitatore veniva trattenuto all'interno dell'università, mentre il facilitato doveva girare per la città per circa due ore, prima di tornare sul luogo della prova. In queste ore erano successe delle cose: aveva preso l'autobus, comprato il gelato, ecc. Dopo tale giro non veniva chiesto direttamente: "Dove sei andato? Cosa hai comprato? ecc.", ma si entrava in conversazione libera. Dando loro questa opportunità, su 167 ragazzi, 166 sono riusciti a scrivere qualche cosa di ciò che avevano fatto senza il facilitatore, magari non tutto, magari non bene! Ad esempio un ragazzo ha riportato che gli era stata comprata una t-shirt black, in realtà la t-shirt era blu, probabilmente sul colore c'è stata un'induzione da parte del facilitatore.

Il problema secondo me viene fuori quando si vuole criticare un metodo senza fare una premessa importante nella scelta di quei casi che si analizzano. Se io voglio dire che la Coca-Cola fa male o che non è buona, per forza di cose devo dirlo dopo che ho fatto assaggiare alla gente la Coca-Cola e non una qualsiasi bevanda marrone. Perché se ho fatto assaggiare una bevanda marrone e concludo "la Coca-Cola fa male", credo che la ditta mi denunci e chieda un sacco di danni. Il problema è questo: per fare CF (cioè Tecnica

Aumentativa Alternativa Alfabetica), che è un "metodo registrato", così come è registrato il marchio della Coca-Cola, ci vuole un percorso formativo. Non si può utilizzare la CF per verificare la sua efficacia senza aver fatto una formazione specifica. Il problema è che alcune persone ritengono che mettendo una mano sulla spalla di qualcuno si faccia la CF. Vi ho detto che il training formativo dei facilitatori è tutt'altro che facile. Se un facilitatore non applica tutte le nostre pratiche non sta facendo CF, sta facendo comunicazione a modo suo, e poi magari dice che la CF non funziona!

Nel primo articolo citato poco fa, i soggetti erano tutti autistici, cioè soggetti che, come gli psicologi cognitivi sanno bene, possono soffrire di un'ansia da prestazione, se non addirittura di un'ansia situazionale, condizione nella quale se qualcuno avesse chiesto loro di scrivere il proprio nome, probabilmente non sarebbero riusciti a scrivere neanche quello.

Se la situazione relazionale non mette la persona a proprio agio, è comprensibile che questa non riesca a dare delle risposte che invece darebbe in altre circostanze. Non serve la psicologia per capire questo, basta il buon senso!

Io credo di essere stato abbastanza chiaro nel dire che questa metodica non può esser utilizzata con tutti, va fatta se ci sono le condizioni che rendono necessario trovare strategie comunicative indaginose e difficili come questa, cioè quando altre strategie non si sono rivelate utili.

Poi vengono fuori le domande che lei mi ha posto e che anche io mi pongo, alle quali non so dare risposta: "come mai dei ragazzi, che oltre alla sindrome di Down hanno altri elementi di criticità, riescono a scrivere cose così elaborate? E allora cosa dovremmo pensare per quelli che invece hanno solo la sindrome di Down e un buono sviluppo?" Io non lo so! Per esempio mi è capitato di provare la CF con bambini con sindrome di Down di quinta elementare, ben funzionanti e con una buona comunicazione. Succedeva che erano bravi nello scrivere sotto dettatura letterale o sillabica, sapevano copiare assai bene, non avevano problemi grafici, ma non riuscivano a scrivere un pensiero personale. Riuscivano a copiare o a scrivere sotto dettatura il pensiero di un altro ma non riuscivano ad esprimere un proprio pensiero, come se nel passaggio allo scritto, in cui si affiancano tante funzioni in parallelo (pensare, decodificare, controllare il gesto, controllare la scrittura, ecc.), quell'elemento in più li facesse arrestare. Allora ho provato con loro la CF per quattro-cinque mesi, cioè il tempo necessario affinché comprendessero che avevano la possibilità di fare da soli, l'ho proposto come aiuto metacognitivo e non come supporto, e hanno avuto quel passaggio che ha permesso loro di superare un ostacolo. Come è andata dopo non lo so, sono ragazzi che non ho più avuto modo di vedere, ma che hanno comunque preso la loro strada, che non è quella della CF.

Io ho volutamente sottolineato che la CF non è un metodo riabilitativo, ma una modalità per facilitare la comunicazione, che può essere utile in famiglia, fuori dalla famiglia e nella scuola. Se perdiamo di vista questo e consideriamo la CF un metodo, allora la sottoponiamo alle prove a cui si sotto-

pongono i metodi. Mi chiedo: "voi conoscete delle prove scientifiche dell'esistenza di Edipo?" eppure nessuno contesta l'esistenza di un Edipo!

Vengo dalla neurologia, nessuno più di me è stato un medico biologico, mi occupavo di elettromiografia e di elettroencefalografia, ero molto legato all'oggettivo. La mia vita professionale mi ha fatto migrare in molte direzioni: quando ho iniziato a occuparmi di neuropsichiatria e di psicoterapia mi sono occupato di vissuti personali, che di biologico hanno ben poco. Io credo che ciascuno di noi abbia degli aspetti oggettivi, altri soggettivi e altri intersoggettivi. Le Linee Guida per l'autismo, che il ministero ha approvato a mio parere sono scandalose. Credo che nella riabilitazione di un ragazzo con problemi comunicativi occorra tenere a mente tutte le dimensioni, non solo quella biologica.

Il mondo accademico e scientifico, a mio giudizio, è molto refrattario al nuovo, dovrebbe invece fare delle ricerche, ve ne cito una. La facoltà di Psicologia dell'Università di Padova ha sovvenzionato una ricerca inter-dipartimentale per studiare il linguaggio dei facilitati e il linguaggio dei facilitatori. I risultati di questa ricerca, analizzati da linguisti con strumenti statistici e linguistici, sono contenuti nel libro edito da Carocci nel 2008, intitolato "Il delta dei significati". Ciascuno di noi ha delle "impronte" linguistiche personali che sono sia sintattiche che lessicali e fonologiche e che è possibile individuare con sofisticati strumenti statistici e linguistici. Si è concluso che il linguaggio del facilitato (tutti ragazzi autistici) e quello del facilitatore sono due linguaggi diversi. Quello che lei diceva prima circa le parole desuete dei facilitati è una ulteriore prova della bontà del metodo: si tratta di parole che i facilitatori non userebbero mai. Anche l'uso di certi sillogismi o di accostamenti particolari delle parole o la struttura grammaticale, come l'avverbio in prima posizione, confermano questa ipotesi. Quei ricercatori hanno concluso che addirittura potrebbe esistere un'altra lingua: l'"autistichese". Però non è una lingua parlata, è una lingua pensata, una lingua interna. Io credo che, se vediamo che per qualcuno la CF è importante e funziona, potrebbe essere importante anche per i ragazzi che non hanno così rilevanti problemi, ma occorre riflettere molto su alcune delle premesse della CF.

Le faccio un esempio. In letteratura ho trovato un autore americano che già nel 1995 poneva il dubbio che per alcuni ragazzi con sindrome di Down il linguaggio letto cioè della parola scritta letta è per alcuni il primo linguaggio vero e proprio, mentre il linguaggio parlato viene dopo. È un po' come noi che abbiamo una lingua madre e poi impariamo una lingua straniera.

Del resto i numerosi studi di Sue Buckley dimostrano che per i bambini con sindrome di Down è in qualche modo più facile gestire il linguaggio scritto che gestire il linguaggio parlato, tanto che alcuni di loro imparano a leggere come se fosse il loro primo linguaggio, a differenza del bambino normale che impara a leggere come secondo linguaggio. Certamente la produzione del linguaggio verbale richiede abilità motorie molto complesse e abitual-

mente un linguaggio limitato, ma comprensibile, viene considerato "sufficiente" per le persone con ritardo mentale.

A me questa ipotesi, che chiaramente non si può generalizzare, sembra interessante per tutti coloro che non hanno una facilità nella produzione linguistica. Il fatto di esporre materiale scritto, come diceva poco fa una mamma ("Ma io mettevo cartelli scritti sugli oggetti") va in questa direzione. Sintetizzerei che forse il discorso della lettura globale e della parola che entra di più "attraverso gli occhi" potrebbe facilitare alcune persone. I ragazzini nella via normale accedono al linguaggio sperimentandosi fonologicamente, per prove ed errori, per generalizzazioni successive, Chomsky ci ha insegnato parecchie cose. La grammatica generazionale però non sembra essere sempre la strada con cui un ragazzino con sindrome di Down impara a parlare.

Poi si aprono anche molti altri dubbi: perché tante persone con sindrome di Down sono balbuzienti? È un'altra grande domanda su cui nessuno ha una risposta precisa, ma solo diverse ipotesi.

Forse avere un accesso veloce alla parola scritta potrebbe essere una strategia, non dico generalizzabile, ma almeno proponibile con maggiore facilità. Da alcuni altri punti di vista il percorso è andato bene: adesso non c'è più nessuna scuola materna che rifiuta un bambino con sindrome di Down, e loro socializzano, vanno bene a scuola. L'ostacolo lo colgono dopo, quando debbono passare alla comunicazione verbale e poi alla scrittura. Allora può essere utile avere a disposizione uno strumento come quello della lettura, che dà maggiore impulso alla possibilità di codificare e decodificare. Può aiutare molto e da subito il percorso della categorizzazione.

Mi rendo conto di non aver risposto a tutte le domande, ma ho provato ad affrontarne qualcuna allargandone la prospettiva.

Dott.ssa Miccinesi: Credo che la domanda del genitore abbia sintetizzato tante domande e che altrettanto abbia cercato di fare il dott. Vitali nella risposta, inserendovi anche alcune riflessioni teoriche. Delimitando il campo, penso che tutte le ricerche sono possibili ma dobbiamo cercare di capire cosa c'è alla base della CF. È un tentativo di studio di una carenza comunicativa anche grave? È un tentativo di un supporto alla persona? Si è detto "può aiutare", e su questo io non posso rispondere non avendo un'esperienza diretta. È scontato che il facilitatore influenza in quanto con la sua presenza e facilitazione dà comunque uno strumento, un qualcosa. Ma è stato pure detto che in qualche occasione può influenzare anche il contenuto, e questa è una cosa diversa. Tutto questo va visto con attenzione e io credo che ad un certo punto sia importante una sperimentazione, anche e proprio per le persone che ci credono. Quanto ad aprire un dibattito sulla natura dell'intelligenza, in questo momento non ne abbiamo gli strumenti. Possiamo supportare la crescita delle persone con sindrome di Down, e porre attenzione a tutte le ricerche che ci dicono qualcosa in più, rispetto a quello che sappiamo, ad esempio su un linguaggio a volte fuori contesto, su delle parole idiosicratiche. Insomma tutti, "fautori e detrattori", dobbiamo avere sia una mente aperta che un continuo contatto con la realtà e i bisogni delle persone.

Genitore 3: Io vorrei dire qualcosa come mamma di un ragazzo che usa la CF da 9 anni. Penso che la maggior parte di noi che utilizziamo la CF è partita non credendoci molto. Chi me lo ha proposto mi diceva che Matteo a scuola scriveva cose talmente lontane da quello che lui era capace di dire, che io stessa ci ho messo due mesi prima di dire "se è così vieni a casa a farmi vedere, perché non è quello che io vedo a casa". Matteo già scriveva ma non parlava, aveva grandi problemi di chiusura. Quando lei è venuta a casa ho visto che la differenza tra quello che faceva lei e quello che facevo io era che lei non semplificava. Io gli davo cose molto facili, perché non era capace di dire delle parole e gli facevo leggere "mela", "pera", e il povero ragazzo a 12 anni si era stufato, era sfiduciato, buttava le cose, si metteva a ridere e non collaborava. Quando lei gli leggeva una cosa lunghissima di un mito greco e poi gli faceva delle domande (già io mi ero persa con tutti quei personaggi) io non ci credevo proprio che lui potesse rispondere. Invece indicando Sì-No, oppure Vero-Falso, Matteo si è rivelato molto diverso rispetto a quello che noi avevamo visto. Io sono rimasta molto colpita da questa cosa, e da lì è partita una settimana in cui lo abbiamo visto con la matematica: lui non sapeva contare fino a 10 e saltava i numeri, ma quando aveva questa pressione contro con la mano era come qualcosa che si connetteva e riusciva a fare anche la moltiplicazione e altre cose. Tutto questo a 12 anni e ora è molto bravo in matematica.

Questo per dire che anch'io all'inizio non ci credevo, ho dovuto prima vederlo, poi provarlo, vedere che era effettivamente la sua mano che voleva andare dalla "p" e poi con la resistenza passava alla "a": tu senti proprio questo movimento. Quando lui non vuole scrivere, tuttora, scrive "a o a o" e non c'è modo di farlo comunicare.

Due cose per rispondere un pochino alle perplessità del genitore di prima. Due anni fa l'ho portato da un medico dell'ospedale San Carlo di Nancy di Roma, c'era un neuropsichiatra che lavorava con ragazzi che utilizzavano la CF, io gli ho portato alcune cose scritte da Matteo che, tra l'altro, erano molto simili allo stile degli scritti che abbiamo visto stamattina, questi potrebbero essere le cose che Matteo scrive con me. Questo professore ipotizzava come mai, secondo lui, succedeva questo: questi ragazzi non hanno la capacità di distrarsi, sono attenti a tutto quello che li circonda, sono delle spugne, sono lì e sentono tutto, ma non hanno la capacità di comunicare, non riescono a distrarsi, a giocare con i compagni, sono costretti a stare attenti, ma non riescono ad esternare tutto questo senza l'aiuto del facilitatore. Noi siamo partiti da una pressione alla mano ma ora Matteo scrive tenendogli la stoffa del maglione dietro oppure basta una pressione sulla spalla. Anche qui ci può essere un' influenza, devi stare tanto attento e io l'ho visto. A un certo punto a scuola scriveva tantissimo, ma non era la sua voce! Sono andata a scuola e

ho detto che è pericoloso, perché tu metti la tua voce nelle mani di un'altra persona. Lavorava con una persona di molta buona volontà ma troppo sicura che Matteo scrivesse con lei, e invece non era così. Devi essere molto sicuro della preparazione di una persona, proprio come diceva prima il dottor Vitali. È una cosa molto lenta, ci vuole così tanto tempo, e lo fai perché non c'è alternativa. Noi siamo stati fortunati perché abbiamo trovato all'interno della scuola la persona che ci ha fatto conoscere la CF, poi abbiamo cominciato ad andare privatamente anche per ridurre la facilitazione. C'è bisogno di una supervisione per ridurre il contatto, ve lo dico anche io che lo faccio da 9 anni e vedo che ci sono molte cose che non capisco ma vedo anche che gli è molto utile.

Un'ultima cosa che volevo dire è che in tutto questo periodo vedevo un' intelligenza che non immaginavo in mio figlio, vedevo che lui non parlava e non contava ma riusciva a fare queste cose. Ma lui era sempre lui, con le sue enormi difficoltà, è la famiglia che intanto è cambiata moltissimo, perché tu vedi che hai accanto una persona con un suo complicato mondo interiore ma con una sensibilità molto forte. Ma comunque se lui non vuole comunicare non lo fa! Noi per cinque mesi abbiamo avuto una transizione molto difficile. Dopo la fine della scuola superiore non ha scritto altro che a-o-a-i, o faceva scelte multiple senza voler essere toccato, e andavamo avanti con questo che però non era più comunicazione. Adesso questo periodo è passato. Io penso che ci siano più domande che risposte con questo metodo. È una cosa che può aiutare ragazzi che hanno grosse difficoltà a comunicare, ma non è necessario per chi sa comunicare.

Genitore 4: Io penso che i nostri figli, anche se sanno comunicare, hanno sempre bisogno di qualcuno che dia loro sicurezza. Vedo col mio, sa comunicare ma chiede sempre "va bene mamma", "è giusto", "è sbagliato". Secondo me bisogna dare sicurezza ai ragazzi. Secondo me funzionerebbe anche con chi già è all'altezza di lavorare, perché gli darebbe sicurezza.

Dott.ssa Gherardini: Una rapida considerazione conclusiva. Era importante e necessario cominciare a condividere tutto ciò, dall'esperienza di Gorizia al racconto della mamma di Roma, ai dubbi di un altro genitore alle speranze di qualcun altro. Insomma più se ne parla o si legge su internet o si sente raccontare, più nascono domande. Vediamo che la CF ha funzionato con alcune persone e dunque riconosciamo l'esistente, però facciamo anche attenzione a non proiettarci verso un'estensione indifferenziata. Forse bisogna sperimentare di più senza porre in anticipo aspettative o preclusioni e il tema resta molto, molto in sospeso. Bisogna fare ricerche, con gruppi di controllo, analisi del contesto, ecc.



Comunicazione Aumentativa Alternativa (C.A.A.)

Dott.ssa Anna Maria Molteni

(Pedagogista clinica, "Ausilioteca Roma" dell'istituto "Leonarda Vaccari" di Roma¹)

Io mi congratulo con gli organizzatori perché questa è la prima volta che si vede un confronto o possibilità di informazioni su queste modalità di approccio alla comunicazione. Sicuramente nasce da un intesse molto grande e quindi sono molto contenta di partecipare.

Lavoro a Roma nell'istituto "Leonarda Vaccari" che da settant'anni si occupa di disabilità. All'interno dell'istituto è nata vent'anni fa un'ausilioteca, ossia un luogo in cui vengono effettuate valutazioni sulla comunicazione, sul disturbo dell'apprendimento (quindi software e ausili informatici) e sulle possibilità di utilizzo del computer da parte di bambini e adulti con problemi motori molto gravi. Oltre a fare valutazioni, seguiamo i genitori e diamo supporto agli operatori. Il nostro è un progetto pagato dalla ASL come progetto riabilitativo. Nell'equipe dell'ausilioteca ci sono, oltre a me, uno psicologo esperto in informatica, un terapista, un logopedista e un optometrista.

L'ausilioteca, facendo molte valutazioni, ha il polso della situazione, nel senso che inizialmente noi avevamo solo bambini con problemi motori molto gravi, poi man mano abbiamo avuto bambini con sindrome di Down, autismo ecc. Si va ad ondate: due anni fa ci sono stati molti bambini con Disturbi Generalizzati dello Sviluppo, in questo momento abbiamo in percentuale molti bambini con sindrome di Down e moltissimi con disturbi dell'apprendimento in seguito alla legge 170 del 2010. Quindi apprendimento e software, sindrome di Down e CAA: queste sono le due punte emerse in questo ultimo anno di valutazione.

Anche noi abbiamo la parola "facilitare". Facilitare e mediazione sono le parole in cui tutti ci troviamo d'accordo, anche perché la metodologia può essere diversa ma le basi della comunicazione sono quelle, altrimenti parliamo di altro.

METODOLOGIE E STRATEGIE DI COMUNICAZIONE E DI APPRENDIMENTO: RIFLESSIONI CRITICHE

"Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) è il termine usato per descrivere tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare la comunicazione di tutte le persone che hanno difficoltà ad utilizzare i

¹ www.ausiliotecaroma.it

più comuni canali comunicativi, soprattutto il linguaggio orale e la scrittura. Si definisce aumentativa perché non sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona. Si definisce alternativa perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali. Si tratta di un approccio che tende a creare opportunità di reale comunicazione anche attraverso tecniche, strategie e tecnologie e a coinvolgere la persona che utilizza la CAA e tutto il suo ambiente di vita". (Beukelman, D., & Mirenda, P., 1992. Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore: Paul H. Brookes).

La CAA dunque è prima di tutto un approccio abilitativo che riconosce il diritto a comunicare anche a chi non domini le modalità comunicative standard. La CAA nasce nei paesi anglosassoni negli anni cinquanta e si sviluppa nel corso degli ultimi sessanta anni come strategia alternativa ma soprattutto aumentativa per supportare persone dai chiari bisogni comunicativi e dalla iniziativa comunicativa evidente con l'obiettivo di dare loro la possibilità di comunicare e di relazionarsi in piena autonomia.

Inizialmente gli utenti erano persone con disabilità motorie gravi e paralisi cerebrali. Attraverso gli anni e le esperienze, la CAA si è avvicinata al percorso stesso dell'evoluzione della comunicazione per studiarne i modelli ed approfondire le strategie. Lo sviluppo della ricerca ha fatto emergere la distinzione tra prestazione linguistica (speech) e competenza linguistica (language) e si è cominciato a porre attenzione alla funzione degli atti comunicativi anziché alla loro forma. L'utilizzo della CAA, inizialmente limitato a bambini con gravi problemi motori e sviluppo cognitivo nella norma, si è negli anni progressivamente esteso a disabilità molto differenti che possono coinvolgere l'intenzionalità comunicativa (disturbi autistici), le componenti espressive e motorie del linguaggio (paralisi cerebrali infantili, atrofia muscolare spinale, distrofia muscolare), la comprensione linguistica (alcune disfasie) o più spesso avere componenti miste (sindrome di Angelman, sindrome di Down e altre sindromi genetiche, ritardo mentale, disfasia grave, malattie neurologiche progressive, ecc.). Benché non tutti abbiano necessità di un intervento completo e a lungo termine, l'utenza potenziale rimane decisamente consistente.

Non è esatto utilizzare il termine "metodo" per la CAA, è più esatto parlare di strategie. Sono queste infatti a poter essere flessibili e su misura per ogni utente, seguendo progressivamente l'evolvere dei bisogni nel percorso di crescita, e soprattutto a coinvolgere in modo attivo il contesto di vita, all'interno di un modello partecipato.

All'interno delle strategie di CAA possono essere utilizzati sistemi di simboli o di immagini, comunicatori programmabili, tecnologie informatiche e strumenti computerizzati appositamente adattati o modalità che consentano di leggere o scrivere anche a coloro che non sono in grado di usare l'alfabeto o la penna.

Le strategie e gli strumenti utilizzati non necessariamente e non in tutti i casi sono di alto livello tecnologico, ma possono essere strumenti poveri o tabelle di simboli cartacei.



Spesso ci viene posta la domanda: "quando pensare a strategie di comunicazione aumentativa?".

Non c'è un momento specifico che segna il confine tra fare o non fare comunicazione aumentativa, il confine viene spesso creato da chi sta intorno al bambino e non permette ad una comunicazione di tipo alternativo di farsi strada.

Quando tutti i tentativi sono stati fatti verso l'obiettivo di una produzione verbale, quando ogni frustrazione è stata vissuta dalla famiglia, dal bambino, di terapisti, dagli insegnanti, allora si pensa alla comunicazione alternativa, come fosse l'ultima spiaggia.

Ultima perché rappresenta, nell'immaginario di molti, un gettare la spugna, una rinuncia al linguaggio visto come sola forma di espressione, quella che fa la differenza tra chi parla e chi non parla.

In tutto questo pensare e rincorrere il linguaggio, è la comunicazione che si sta perdendo, la possibilità di creare una comunicazione alternativa soddisfacente che consolidi le relazioni e supporti il bambino alle prese con un mondo di parlanti nel quale lui rimane sempre inevitabilmente indietro.

Non c'è dunque un tempo per pensare ad agire, c'è solo l'azione e questa de-

ve essere agita al più presto, l'intervento deve essere veloce e determinato, non con l'ottica del tentativo, ma con la sicurezza di quanto si sta mettendo in atto.

E qui veniamo ad un altro nodo importante: chi sono gli attori principali dell'intervento di comunicazione? Esistono prerequisiti da rispettare? Ci vogliono necessariamente gli specialisti? Quanto dura "l'intervento"?

Tutto parte dalla consapevolezza di chi sta intorno al bambino che ci sia da fare qualche cosa di più, dalla necessità di creare una strategia che supporti il bambino nella sua relazione con gli altri anche nella prospettiva dell'arrivo del linguaggio.

Per molti bambini per i quali già si sa che probabilmente ci saranno problemi di espressione linguistica a causa di problemi neurologici o per le caratteristiche tipiche della sindrome, è utile fare una valutazione sullo sviluppo della funzione comunicativa in tempi brevi. La decisione di intervenire nulla toglie al percorso spontaneo di nascita della comunicazione, ma aggiunge valore al percorso stesso ed è di supporto al processo naturale di evoluzione proponendo mezzi e strategie per superare gli scogli alla comunicazione e alla relazione che nel tempo possono divenire insormontabili.

In ausilioteca, per esempio, vediamo molti bambini che sono ormai grandi, che hanno acquisito nel tempo le loro modalità comunicative e non sono disposti a rinunciarvi anche a scapito di non essere capiti. Infatti le strategie di comunicazione aumentativa non sono tecniche da apprendere ma facilitazioni che, solo se accettate dal bambino come risorsa alla comunicazione possono essere veramente dei facilitatori nella relazione.

La CAA non si fonda sull'esercizio, ma su esperienze di comunicazione reale in cui si mettono in gioco immediatamente le competenze possedute. Il principio generale della CAA è fare proposte che facilitino *immediatamente* la comunicazione.

Si torna a ripetere l'importanza di una buona valutazione, fatta da centri competenti e da personale di esperienza che individui le strategie più adatte per ogni bambino e, se necessario, gli ausili che possano essere introdotti a sostegno della comunicazione.

Non tutta l'équipe che segue il bambino può avere la competenza necessaria a portare avanti un progetto di comunicazione, perciò ci sarà bisogno di un monitoraggio che segua gli operatori o di corsi per facilitatori. Il nostro centro offre la possibilità di essere seguiti durante il periodo che segue la valutazione.

La durata dell'intervento varia; dipende dalla disponibilità e coerenza degli operatori, dalla rete creata per l'intervento e dalla possibilità di impiego immediato delle strategie di comunicazione che il bambino sperimenta.

Per quello che riguarda la sindrome di Down, la ricerca negli USA sull'uso di tecniche aumentative di comunicazione risale al dopoguerra, si tratta di in-

terventi molto diffusi all'estero ma che in Italia hanno trovato scarsa espansione, almeno sino a qualche anno addietro. L'Italia manca ancora di quella cultura della comunicazione nelle situazioni di disabilità e presenta in molti casi pregiudizi che non sono d'aiuto agli interventi di comunicazione. Uno dei più diffusi è che gli strumenti di CAA impediscano la strutturazione del linguaggio verbale invece di creare quella rete d'appoggio che permette l'ideazione del linguaggio e quindi la sua espressione verbale. La presenza poi di innumerevoli ausili tecnologici ha peggiorato la situazione alimentando l'aspettativa che bastasse introdurre una tecnologia per risolvere il problema della comunicazione. Ciò che invece è indispensabile per una buona riuscita dell'intervento è la competenza degli operatori, la disponibilità dell'ambiente ed un progetto "su misura" della persona. Non c'è un livello cognitivo minimo, o di gravità, o di età al di sotto del quale è sconsigliato iniziare, l'importante è avere un'équipe disponibile e competente che sostenga tutti gli ambienti di vita della persona. In particolare la scuola può dare una buona spinta al progetto di comunicazione, perché la classe ed i compagni sono l'ambiente di vita e gli interlocutori che un bambino con difficoltà di comunicazione vive per la maggior parte del suo tempo. Sta dunque nella collaborazione tra gli ambienti di vita la riuscita dell'intervento. D'altra parte non potrebbe essere altrimenti dato che la comunicazione è parte integrante di ogni momento di vita.

Il lavoro di anni nel campo della CAA ha portato a definire varie tipologie d'intervento a seconda della tipicità degli utenti a cui si rivolgeva. In particolare nel caso della sindrome di Down ha delineato i contorni dell'intervento quale supporto alla comunicazione come una strategia positiva e facilitante rispetto all'emergere del linguaggio verbale: per i bambini più piccoli si pone come risorsa e rete di sostegno nelle prime fasi di strutturazione delle regole e delle funzioni del linguaggio ed è un sostegno complementare di forte valenza per l'espressione.

Minor successo hanno invece gli interventi su ragazzi più grandi che hanno già strutturato proprie strategie di comunicazione e difficilmente sono disposte a rinunciarvi.

Anche l'apprendimento si può avvalere di strategie di comunicazione per contenuti sia in entrata che in uscita (lettura e scrittura) a patto che i due ambiti, comunicazione e apprendimento siano separati e controllati nelle loro due diverse funzioni.

Purtroppo abbiamo dovuto constatare negli anni come sia difficile, all'interno della scuola, considerare i due aspetti: apprendimento e comunicazione uniti ma separati.

I bambini, soprattutto nelle prime classi, apprendono ma nello stesso tempo parlano, comunicano. I due registri di comunicazione sono diversi ma si integrano all'interno del momento scolastico. Questa modalità così normale per tutti i bambini, trova difficoltà ad essere recepita per i bambini con difficoltà

di comunicazione. Si corregge la frase mentre il bambino si sta esprimendo, si fa ripetere come fosse un esercizio, si compie continuamente un logorante esercizio di apprendimento laddove il bambino sta solo cercando di raccontare qualche cosa o chiedere o condividere. In quel momento il bambino sta comunicando e, di conseguenza, devono essere accettati anche gli errori altrimenti si rischia di frustrare l'approccio comunicativo.

Da quanto esposto si evince che un progetto di comunicazione è in ogni modo un percorso complesso che necessita *ab initio* di una seria valutazione in un centro di esperienza e di un monitoraggio in itinere per avere buone chances di riuscita ma soprattutto di una riflessione costante dell'ambiente su cosa sia la comunicazione e di un impegno costante di rete.



Pannelli di comunicazione

Supporti di materiale vario (carta, fogli trasparenti, plexiglass, velcro, quaderni, ecc...) su cui vengono applicati simboli, immagini o lettere.

Sul diario di scuola: esempio di comunicazione con simboli.



Chi utilizza le forme di CAA è costretto a destreggiarsi, perché queste strategie sono sempre rallentative rispetto al parlare e rispetto alla velocità del linguaggio parlato. Pensate solo a quando uno dice una battuta: o la dici in quel momento o il momento è passato. Quindi ti rallenta. L'interazione per una persona non parlante è sempre molto difficile. Questa è una delle difficoltà. L'altra è che gli strumenti di CAA non danno modo di esprimere pienamente il proprio pensiero, perché gli strumenti di comunicazione aumentativa ridu-

cono il pensiero, perché vanno alle cose principali. Abbiamo visto anche prima con la comunicazione facilitata come invece ci sia la possibilità di un pensiero molto articolato. Ma anche il pensiero articolato non è nell'immediato, perché devi aspettare che la persona scriva.

C'è un pregiudizio su questo: si pensa che la comunicazione sia più efficiente quanto più lo strumento è tecnologicamente sofisticato. Questo non è vero, tranne che per alcuni casi particolarissimi. Non esistono modalità comunicative che sono migliori di altre: esiste il contesto, l'ambito famigliare, il bambino, la voglia di comunicare, le strategie che mette in atto, insomma esistono tanti fattori che devono essere considerati.

La CAA è stata introdotta in Italia vent'anni fa a Milano, con il Centro Benedetta D'Intino che ha dato forza a questa metodologia prendendola dal Canada. Da pochissimo si è diffusa nel centro Italia e quindi anche per noi sono aumentate le richieste di valutazione.

Spesso la CAA è stata identificata con singole tecniche, ma questo è errato, poiché non si tratta di singole tecniche. Non è un metodo, ma è prendere in esame tutti gli aspetti e le modalità della comunicazione e formulare strategie adatte per quella persona in quel momento specifico, in quel contesto specifico. La CAA è stata identificata spesso con l'uso dei Bliss, con l'uso dei calcolatori, con gli ausili, con le figurine, ecc. Hanno invece avuto scarsa diffusione le metodologie che definiscono il cuore vero della metodologia. Ancora oggi facciamo valutazioni con dei bambini che avrebbero la possibilità di avere dei progressi con queste strategie, ma ci troviamo di fronte a terapisti non competenti o insegnanti spaventati. Pertanto, già da 4-5 anni abbiamo costituito dei "laboratori" che si attivano a seguito delle valutazioni stesse, perché abbiamo capito che la relazione scritta, anche se spiegata, non è poi così facile da capire. Spesso i bambini che tornavano a controllo dopo tre o quattro anni non mostravano miglioramenti. Allora abbiamo aperto questi laboratori, nonostante le grandi difficoltà (sono fatti a titolo di volontariato, in quanto non riconosciuti all'interno del progetto riabilitativo dalla ASL), poiché ci siamo resi conto che erano fondamentali e molto funzionali, divenendo dei corsi di formazione.

È un approccio abilitativo che riconosce il diritto a comunicare anche a chi non parla. Non si limita alla ricerca e all'applicazione di ausili, ma ritiene centrale promuovere strategie comunicative adatte da parte degli interlocutori parlanti. La strategia è importantissima, perché i parlanti generalmente hanno, prima di tutto, dei problemi di ansia; inoltre spesso gli insegnanti non hanno dimestichezza di approccio ai problemi della comunicazione. Poi c'è sempre lo stereotipo già citato dal dott. Vitali: non parli quindi non sei intelligente, e questo fa abbassare molto il livello degli obiettivi.

D'altro canto la CAA ritiene centrale procurare occasioni comunicative. Diceva prima la dott.ssa Minuto una cosa molto importante rispetto all'ambiente della famiglia: che ha già molte occasioni comunicative, mentre all'esterno bisogna costruirle. Quello che è interessante con i genitori è insegnare lo-

ro a porre attenzione a queste situazioni comunicative che creano parecchi spunti, che però magari non sono colti, si perdono un po'.

Diciamo che questo è un aspetto sul quale abbiamo lavorato molto nei laboratori. Il genitore infatti generalmente vuole partecipare, ed è giusto che partecipi, anche se si tratta a volte di cose molto tecniche. Mi spiego meglio: per esempio esiste un software che riesce a costruire i simboli molto facilmente e quindi è una facilitazione per la terapista. Ma l'impegno del terapista è quello di sostenere la comunicazione e non quello di "smanettare" con il computer. Perciò si fa un laboratorio per insegnare ad utilizzare il programma. Questo è un momento che io chiamo "tecnico", perché non vorrei che si pensasse "tecnico" come "metodo".

Qualche anno fa, sempre all'istituto Vaccari, abbiamo fatto un'esperienza di piccolo gruppo per bambini con patologie diverse, tra cui c'era sempre un bambino con sindrome di Down, allo scopo di introdurre i simboli, creare situazioni comunicative, ecc. Si lavorava su tavoli tondi e c'era un terapista per ogni bambino; poi man mano i terapisti facevano un passo indietro e restava il gruppo dei bambini con la tabella dei simboli in comune. Dopo due mesi abbiamo introdotto i genitori, non nel gruppo ma dietro lo specchio unidirezionale, in modo che potessero vedere i bambini insieme ad uno di noi che spiegava loro quello che stava succedendo, quali erano le interazioni, quello che stava facendo e non facendo l'operatore. È stato un lavoro utilissimo in quanto dopo sei, sette mesi ci siamo resi conto che non era così facile trasmettere queste strategie, queste riflessioni e queste attenzioni. È stato un lavoro impegnativo ma di grande soddisfazione e che ha dato i suoi risultati. Per esempio c'era una bambina con sindrome di Down che adesso ha 9 anni e che, avendo iniziato con la CAA, adesso parla e ovviamente non usa più i simboli da tanto tempo. Ma la CAA è stata per lei un sostegno, come una rete di sicurezza per la comunicazione.

La CAA quindi non è un esercizio, ma si fonda su esperienze di comunicazione "reale". Cioè in quel momento tu mi stai comunicando qualcosa, mi indichi, fai qualcosa: hai una responsabilità nella comunicazione. Per esempio se il bambino mi indica una cosa non con intenzione comunicativa, ma solo perché gioca, io evidenzio la responsabilità comunicativa del suo gesto, facendo realmente la cosa che lui mi ha indicato. Se poi non gli va bene quello che io ho fatto, la prossima volta indicherà meglio oppure negoziamo: "allora non era questo che volevi?". Però la responsabilità della comunicazione deve rimanere del bambino, cioè è una situazione di comunicazione reale: non stiamo facendo un esercizio.

Perciò per noi è importante che venga fatta in tutti gli ambienti, non solo in terapia. In terapia c'è il rischio che il bambino viva la comunicazione come esercizio di riconoscimento delle immagini. Inoltre la situazione di comunicazione reale è un po' falsata: un conto è una situazione di gioco tra pari, un altro è il terapista che fa finta di giocare; anche il bambino sa che fa finta.

Quale è il principio generale? Che si mettano subito in gioco le competenze.

Per esempio: valutiamo un bambino, viene da noi, comincia a parlare e noi non lo capiamo, insiste con le sue strategie che però noi non capiamo. Allora cerchiamo di metterci d'accordo: "se tu vuoi uscire mi dici così, se vuoi la mamma mi indichi lì", cerchiamo un accordo. Oppure facciamo una pista del trenino e troviamo un accordo di mediazione disegnando al momento i vari pezzi: il binario lungo, quello corto, il vagone e applichiamo subito la mediazione dei disegni giocando. In questo modo abbiamo mediato il significato: questo disegno sta per il binario di questo tipo, ecc.

Ci saranno dei bambini che colgono subito la risorsa comunicativa dei simboli, ed altri che insistono con il linguaggio verbale. Infatti i bambini che vengono da noi intorno agli 8-10 anni già parlano un po', anche se non si capiscono. Hanno investito molto sul linguaggio verbale, sostenuti anche dalla famiglia che giustamente vorrebbe un linguaggio verbale. Può succedere che questi bambini si rifiutino di passare attraverso i simboli, perché li rallentano e perché comunque non li accettano. Spesso i genitori ci chiedono "cosa dobbiamo fare?" e anche noi rispondiamo: "fate i genitori". Infatti in casa la maggior parte delle volte il bambino viene capito. E quindi non si può pretendere che a un certo momento la comunicazione in famiglia passi attraverso il simbolo solo perché abbiamo deciso di cominciare la CAA. Il bambino si disorienta: "ma come, fino ad ora mamma mi ha capito, adesso se non indico il simbolo non mi capisce più?" Quindi il genitore deve continuare a fare il genitore e capirlo. Dopo che la terapia ha introdotto i simboli in un momento di attenzione più individuale, ha un senso introdurli anche nella scuola.

Vediamo ora alcuni pregiudizi riguardo alla CAA.

La CAA è l'ultima spiaggia.

Spesso le persone che arrivano da noi dicono: "le abbiamo provate tutte", "ha fatto 10 anni di logopedia e ancora non parla".

È solo per chi ha una prognosi di linguaggio negativa.

In realtà non si può sapere con certezza che quel bambino non riuscirà mai a parlare.

I bambini che la usano non parleranno più.

Questo è un pregiudizio molto diffuso: se introduciamo i simboli o una strategia poi il bambino non parla più. In realtà dalla letteratura e dall'esperienza si è visto che se si usa un simbolo e il bambino viene capito, si riesce a farlo stare meglio nella relazione e nella comunicazione, proprio perché è contento di essere capito. A quel punto anche il linguaggio verbale emerge. Tanto è vero che molti bambini che hanno usato i simboli e la CAA da piccoli, oggi parlano tranquillamente.

Serve solo in uscita.

Cioè: io so quello che voglio dire, però non ho uno strumento per farlo uscire e allora uso i simboli, un comunicatore, ecc. Invece abbiamo notato che serve molto anche in entrata, nella comprensione. In realtà il linguaggio in entrata non è così facile come sembra, perché spesso i parlanti sono logorroici,

usano metafore, termini diversi. È molto importante fare un lavoro anche al contrario, perché se non risponde magari non ha capito il messaggio, oppure l'ha capito ma ha bisogno di tempo per elaborarlo.

Richiede un certo livello cognitivo.

Non è vero, perché innanzitutto non si può quantificare (sono d'accordo con il relatore precedente e anch'io non sono per i test), ma comunque anche un livello cognitivo "basso", cioè che ha poco da dire, ha comunque bisogno di poterlo esprimere in qualche modo.

Non funziona con persone con problemi comportamentali.

Anche questo non è vero. Per esempio c'è un episodio molto indicativo. In un gruppo c'era un bambino con sindrome di Down che un giorno aveva picchiato tutti ed era scappato in corridoio urlando e piangendo. A questo punto la mia collega ha fatto un tentativo ed è andata con il simbolo "sono arrabbiato"; anche perché lui urlava e non si riusciva a trovare uno spazio per entrare in relazione con lui. Quando gli ha fatto vedere il simbolo e gli ha chie-



sto "ma tu sei arrabbiato?", lui si è fermato improvvisamente, ha preso il simbolo, lo a stretto a sé e si è calmato. Era il suo stato d'animo e finalmente era stato capito. I simboli permettono di vedere concretamente dei pensieri astratti come le emozioni.

In realtà secondo noi:

- va iniziata al più presto: la comunicazione inizia da subito;
- è per tutti quelli che hanno bisogni comunicativi;
- sollecita lo sviluppo linguistico, sostiene la comprensione e sostiene anche lo sviluppo cognitivo: usando i simboli si può anche modellare e migliorare il linguaggio, per esempio passare dalla parola-frase all'uso del verbo, anche se l'obiettivo della comunicazione è farsi capire e non utilizzare il verbo:
- migliora il comportamento, perché si offre la possibilità di esprimersi.

A volte viene usato anche il codice alfabetico con bambini che leggono, anche se male, perché non ci interessa la qualità della lettura, ma sempre la possibilità di comunicare. Questo è il problema che a volte abbiamo nelle scuole: quando un bambino sta comunicando non bisogna correggerlo, perché altrimenti si inibisce la sua comunicazione. Bisogna distinguere quando un bambino sta comunicando e quando sta facendo apprendimento (i compiti) e spesso a scuola si fa fatica a fare questa distinzione. Spesso gli insegnanti dicono "noi usiamo tanto le immagini", ma come le usano? le usano con funzione comunicativa? Oppure solo come addestramento al riconoscimento? Questo è il grande problema: poiché i bambini per la maggior parte del tempo sono a scuola e alle maestre (che non sempre riescono a capire quanto il bambino ha effettivamente appreso), non pare vero di poter fare le verifiche con queste tecniche. Ma spesso c'è una confusione tra comunicazione e apprendimento che a volte è letale. Se il bambino usa i simboli solo con la maestra a scuola, non li coglie come risorsa comunicativa. Invece i simboli devono girare proprio come risorsa comunicativa e in tutti i contesti. Allora può anche andare bene che, se la mamma prepara una ricetta, utilizzi gli stessi simboli che si usano a scuola: se la frittata si può fare tranquillamente comunicando senza simboli, questi possono essere introdotti per fare la lista degli ingredienti. È una gestione dei simboli molto elastica che non è quella delle verifiche a scuola.

Il bambino legge, non legge, scriverà, non scriverà? Non lo sappiamo, ma lui deve comunicare subito, non possiamo aspettare. Anche con i bambini con dislessia non si aspetta di arrivare alla scrittura, ma si inizia a supportarli con le immagini già nella scuola dell'infanzia. Non esiste una contrapposizione, anzi uno sostiene l'altro: io posso scrivere e utilizzare i simboli. C'è un software che mentre scrivi traduce in immagini. È un software molto elastico che permette di scegliere, togliere e aggiungere i simboli che vogliamo.

Vi ho portato alcuni esempi di simboli e ausili che si usano. Abbiamo ausili a bassa tecnologia e a tecnologia avanzata. Quella avanzata non è che si usi molto con i bambini perché è molto rallentante. Io preferisco l'ausilio povero perché se usi il "comunicatore" si può scaricare la batteria, devi ricaricarla, e il tutto diventa abbastanza complesso. Invece gli ausili a bassa tecnologia sono tabelle di comunicazione anche molto facili da portare in giro, anche alla cintura, oppure tavolette rigide di plastica. Anche questi non sempre sono comodi da portarsi dietro. Alcuni ausili sono più grandi per lavorare in gruppo, ci sono dei libretti a portafoglio. Una mamma aveva pensato ad una maglietta con i simboli principali in modo che il figlio indicasse direttamente sul proprio corpo. Ci possono essere quaderni, anche con le sotto-tabelle, c'è lo small-talk, che è quello che si usa di più. Si possono scrivere storie, pensierini. Ognuno può utilizzare o inventarsi quello che gli sembra più adatto.

DOMANDE AL RELATORE

Genitore 1: Come arrivano i bambini da voi: sono della scuola "Vaccari" o vengono portati dai genitori?

Dott.ssa Molteni: Lavoriamo anche con i bambini dell'istituto, ma solitamente sono bambini esterni. La segnalazione viene fatta a volte dai genitori, a volte dalle maestre o dai neuropsichiatri, a volte dai terapisti. Chiunque chiami noi diciamo subito di farci chiamare dalla famiglia, poi facciamo un primo colloquio, anche per farci conoscere, perché abbiamo visto che solo per telefono non è molto efficace. Poi raccogliamo tutta la documentazione, quindi una serie di schede. In genere chiediamo anche un filmato di comunicazione spontanea in famiglia, per esempio di quando sta con i nonni. È importante che sia un esempio di comunicazione spontanea in ambiente quotidiano, e non una presentazione intenzionale di quello che il bambino sa fare. Successivamente vediamo il bambino e facciamo la valutazione che poi restituiamo all'équipe. Dopo, se serve, facciamo dei laboratori di comunicazione che possono durare anche tutto l'anno. Di solito partecipano insieme terapisti e insegnanti e questo è molto bello, perché finalmente si lavora insieme.

Genitore 2: Da quale età possono iniziare queste valutazioni? In età scolastica?

Dott.ssa Molteni: Abbiamo visto anche bambini di 9-10 mesi, perché anche il fatto di condividere l'indicazione, lo sguardo, l'oggetto è già comunicazione. La CAA prende in considerazione tutte le strategie comunicative, prima si iniziano e meglio è.

Genitore 3: Chiaramente avete utenti che per fasce d'età e condizioni cliniche rientrano nelle caratteristiche in cui, in altre situazioni, viene applicata la Comunicazione Facilitata: come vi siete posti rispetto a questo? Vi è mai successo? Che ne pensate della Comunicazione Facilitata? La proponete?

Dott.ssa Molteni: Purché il bambino comunichi lo faccia come vuole. Noi gli creiamo una situazione facilitante, poi è il bambino che coglie la risorsa comunicativa. Noi valutiamo tutto il contesto e proviamo a proporre delle strategie CAA.

Dott. Vitali: Provo a riformulare la domanda: nella CAA è pensabile utilizzare anche la facilitazione? Nella CF l'aspetto centrale è la facilitazione del gesto, nella CAA il gesto non è mai facilitato, è sempre un gesto spontaneo e autonomo. Il problema è: di fronte ad una evidente disprassia cosa proporre? Voi pensate che sia sufficiente presentargli la situazione-stimolo oppure che si possa utilizzare anche la facilitazione (che fa parte di tutte le tecniche riabilitative storicizzate)? La facilitazione aumenta l'attenzione condivisa, modifica l'aspetto della percezione del proprio corpo e quindi predispone all'atto motorio in una maniera diversa che lasciandolo agire in modo autonomo. Ecco, mi sembra che la risposta della CAA sia: noi non facciamo niente che comporti il contatto con il bambino. La differenza fondamentale è questa, perché poi la scelta del simbolo è relativa. Loro scelgono un simbolo iconico, complesso, noi scegliamo un simbolo alfabetico che è semplice. Nella storia della scrittura prima si parte dai geroglifici, molto legati ad un aspetto iconico, per poi passare ad una scrittura fonologica, in cui l'aspetto linguistico non è portato dalla figura ma dal simbolo del suono. E questo ha permesso di passare da migliaia di possibili simboli a 21 lettere. La differenza fondamentale è il fatto di facilitare o no. Nella CF c'è un atto nel quale non c'è solo la mediazione dell'adulto ma c'è il contatto

Dott.ssa Molteni: Parlando di simbolo io ho insistito sul simbolo cartaceo, ma per il bambino piccolo il simbolo non è necessariamente cartaceo. Se ieri sono andato al mare e oggi porto della sabbia alla maestra, questo per me è un simbolo. Non necessariamente devo passare per un simbolo artefatto. La mamma di questa bambina con sindrome di Down l'aveva capito talmente bene che fece portare un ferro di cavallo perché la bambina era andata a cavallo. Quindi il simbolo per me può essere anche concreto.

Dott.ssa Minuto: L'unica considerazione che mi sento di aggiungere è sottolineare che il metodo Feuerstein vuole potenziare il pensiero mentre gli altri due metodi presentati hanno come obiettivo di stimolare la comunicazione.



Metodo Spazio-Temporale Terzi

Dott.ssa Iolanda Perrone

(Logopedista, ULSS 7 Pieve di Soligo e Formatrice Metodo Terzi¹)

Dott.ssa Maria Rosaria Simoncini

(Psicopedagogista, Referente Scolastica AIPD Sezione di Belluno)

Dott.ssa Elena Collazuol

(Neuropsicomotricista E. E., ULSS 7 Pieve di Soligo e Operatore Metodo Terzi)

Il metodo spazio-temporale Terzi nasce negli anni '30 ad opera di Ida Terzi², un'insegnante specializzata per non vedenti che inizialmente insegnava in un istituto per ciechi di Reggio Emilia, e poi ha seguito tutto il percorso di sperimentazione presso l'istituto di Psichiatria di Milano. È il tentativo dell'autrice di trovare nuove vie di compenso alla mancanza della vista per i suoi alunni non vedenti. Questo metodo è stato sperimentato successivamente su vari tipi di patologia sia sensoriale che psichica, ma anche sullo sviluppo del bambino senza problemi. Quello che l'autrice ha rilevato è che non ci sono differenze qualitative nell'organizzazione dello spazio e del tempo, ma ci sono diversi tempi di maturazione, trovando nel canale deambulatorio un elemento significativo per la costruzione dello spazio.

Il metodo Terzi è una serie di esercizi senso-motori molto semplici nelle sua fasi iniziali che sviluppa la capacità di integrare le informazioni spazio-temporali che giungono al nostro cervello da tutti i canali percettivi, sia quelli degli organi di senso esterni (vista, udito, ecc.), ma anche quelli del canale propriocettivo, ossia quel canale che ci permette di elaborare le informazioni che arrivano dalle ossa, dai muscoli, dal nostro vestibolo e dal movimento del corpo.

Vi facciamo vedere un breve filmato in cui portiamo un'esperienza avviata presso la nostra ULSS, che è la ULSS 7 di Pieve di Soligo in cui si è lavorato sulla disgrafia. Non si tratta di un'esperienza su bambini con sindrome di Down ma ci premeva farvi vedere le fasi dell'organizzazione delle proposte.

¹ Associazione Italiana Ricerche Metodo Terzi - www.metodoterzi.org

² Ida Terzi (1905-1997) diventa insegnante elementare e si specializza in tiflologia, per l'insegnamento dei non-vedenti, a Roma. Inizia la sua attività in un istituto per ciechi a Reggio Emilia nel 1925. La prima formulazione del metodo risale a quegli anni sotto la spinta dell'imponente problema pedagogico di rendere autonomo il cammino dei suoi alunni (Terzi, 1958) e rappresenta il sistematico tentativo di trovare nuove vie di compenso alla mancanza della vista. Prosegue la ricerca presso l'Istituto dei Ciechi e l'Istituto di Psichiatria dell'Università di Milano.

Nel 1958 pubblica sulla rivista Acta Neurologica i primi risultati del suo lavoro. Nel 1985 fonda l'A.I.R.M.T. (Associazione Italiana Ricerche Metodo Terzi- Monza) che per sua volontà porterà avanti la ricerca sul Metodo. Del 1995 è il testo edito da Ghedini "Il Metodo Spazio- Temporale".

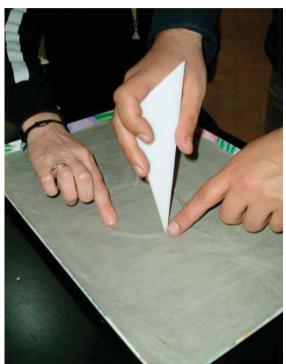
Altre esperienze simili sono state fatte non tanto per intervenire su un disturbo strutturato quanto per promuovere una didattica della grafia che tenesse conto di determinate attenzioni da avere nel momento in cui si propone la scrittura ad un bambino con difficoltà. C'è prima la consegna di tipo cinestesico-motorio di una lettera. Con il corpo in movimento sto facendo costruire una lettera che è analizzata secondo dei parametri geometrici, quindi: avanti, mezzo cerchio e di seguito. Era la prima fase di proposta del metodo, quella del Vissuto. Il bambino non sa di che lettera si tratta. Poi chiedo al bambino di fare da solo quello che io gli avevo fatto fare. In questo modo il bambino rievoca l'immagine mentale che lui si è fatto del suo movimento, e siamo così nella seconda fase. Infine il bambino riproduce l'immagine vissuta attraverso il proprio corpo sul muro: è un'immagine visuo-spaziale della lettera. La sequenza interessata è: "Fai da solo quello che hai fatto tu, quello che ti ho fatto fare, fai fare al pennello quello che hai fatto tu". In queste prime fasi di lavoro il bambino è ad occhi chiusi, successivamente si ha una riproduzione ad occhi aperti per controllare, con un'integrazione anche di tipo visivo, l'immagine visuo-spaziale che si era creato ed aveva rappresentato.

Nella seconda esperienza vi mostriamo ancora come le consegne di tipo verbale vengono trasformate in un percorso deambulatorio. Di nuovo le fasi seguono la stessa modalità, dal vissuto corporeo alla rappresentazione motoria su di sé, poi alla rappresentazione grafica ad occhi chiusi e successivamente ad occhi aperti. In questa fase di lavoro c'è una integrazione manuale-tattile in cui la lettera viene dapprima ricostruita ad occhi chiusi usando dei cordoni di plastilina. Il bambino può agire la pianificazione degli elementi geometrici che compongono la lettera fino ad arrivare alla scrittura della lettera nei quadretti. Le condizioni di ambiente devono essere specifiche: un ambiente vasto, silenzioso, sgombro da pericoli; un lavoro a piedi scalzi e ad occhi bendati in alcune fasi della rappresentazione, per concentrare l'attenzione su tutte le informazioni propriocettive che arrivano dal proprio corpo e che invece solitamente sfuggono proprio perché la vista tende a totalizzare la molteplicità delle informazioni. Abbiamo portato delle mascherine che servono per abituare il bambino a non usare il canale visivo.

Nelle situazioni di riabilitazione le proposte vengono fatte soprattutto a livello individuale e di coppia, mentre nella didattica si tratta di situazioni di piccolo gruppo (per abilità specifiche quali la matematica, le attività di calcolo e tutti i processi dei prerequisiti della letto-scrittura); nel lavoro sul linguaggio verbale ci si avvale del gruppo classe.

La prima fase di lavoro è quella della *Consegna* che può essere motoria, verbale ed imitativa quando ci sono delle difficoltà di comprensione, anche perché quest'ultima attiva proprio i neuroni specchio. La fase successiva è quella del *Vissuto* ossia di ciò che la persona sperimenta su di sé. Infine la fase della *Rappresentazione* che viene sempre fatta immediatamente dopo il vissuto proprio perché ne rimanga ben impressa la memoria muscolare. Questa può essere o sul corpo, per gli esercizi dello schema corporeo e del linguag-

gio, oppure per lo spazio metrico, cioè per quella parte di lavoro che riguarda la costruzione deambulatoria di percorsi e per la scrittura. Viene fatta su un piano che simula il pavimento, diciamo al bambino "questo è come se fosse il pavimento e questa squadretta è come se fossi tu", prendendo come simbolo una squadretta che solitamente chiamiamo "Filippo".



Nel momento in cui si "fa fare" al bambino deve scattare un processo di identificazione tra il bambino e la squadretta che lo rappresenta. Le fasi del vissuto e della rappresentazione sono molto importanti perché favoriscono una coerenza percettiva tra i vari canali sensoriali. Per esempio il bambino piccolo deve integrare il canale sensoriale come la vista, con il canale deambulatorio. Tutto questo lavoro facilita lo sviluppo simbolico e la creazione di immagini mentali che sono in primis propriocettivo-motorie ma che poi diventano di tipo visuo-spaziale. Il vissuto, la rappresentazione ed il feedback continuo che c'è nell'andare avanti ed indietro in queste due fasi diventano punto di forza per l'aspetto metacognitivo dell'apprendimento. Il protocollo di valutazione oggettiva utilizzato dal metodo è diverso tra il docente ed il riabilitatore e permette di capire quale è la logica dell'errore. Ciò fa sì che si possano costruire dei percorsi individualizzati, ossia che il tipo di proposta fatta all'intero gruppo classe possa es-

sere adattata anche al bambino con difficoltà, pur semplificandola.

La rappresentazione è l'elaborazione mentale di tutto ciò che viene dal corpo e si inserisce sia in una dimensione emozionale che cognitiva. Nel momento in cui il bambino lavora attiva degli elementi di analisi visuopercettivi e questo tipo di proposta gli permette una corretta analisi di processamento di tutte le fasi della percezione e della sua elaborazione. Si potenzia soprattutto un pensiero spaziale-analogico, migliora la recettività e l'integrazione sensoriale, migliora la capacità prassica, la coordinazione motoria e la pianificazione. I processi di pianificazione sono fondamentali anche nello sviluppo di bambini con sindrome di Down, nel senso che dietro attività molto semplici, quali per esempio preparare una frittata o allacciarsi le scarpe, c'è una serie di azioni che devono essere rappresentate, programmate, pianificate. Ci deve essere poi tutta una serie di competenze anche di tipo motorio che il bambino deve acquisire per poterle utilizzare. Lavorare su queste competenze equivale a creare uno script mentale, una memoria procedurale che sottende una serie di azioni coordinate e successive tra loro, è la stessa procedura che sotto-

stà al fatto di organizzare una storia o di mettere le lettere in sequenza per costruire una parola. Sapere che si sta lavorando su questa competenza equivale a sapere che si sta lavorando sul bambino per creare un substrato per lo sviluppo della sua capacità narrativa. Anche all'interno della programmazione abbiamo: una memoria di lavoro sia spaziale che fonologica a breve e a lungo termine; l'attenzione selettiva sostenuta dal compito; la verifica del risultato che mette in gioco processi di controllo e verifica su quello che si è fatto. Gli ambiti di intervento sono soprattutto quelli dell'organizzazione spaziale sia nello spazio personale che nello spazio noi-centrico, ossia in relazione con gli altri.

Nello spazio personale lavoriamo soprattutto sull'organizzazione dello schema corporeo, per esempio nelle attività di **striscio** il bambino viene trascinato su un telo. In tal modo il bambino deve sentire ciò che gli si fa fare utilizzando un solo canale, gli arti superiori.

Per lo spazio peri-personale, che è lo spazio intorno al corpo, si fa tutta una serie di esercizi in cui il bambino lavora sulla competenza fine-manuale in funzione dell'integrazione tattile e manuale.

Nell'organizzazione altrettanto importante è il tempo, cioè il ritmo, la successione, la sincronia e la durata. Tutto ciò necessita di competenze che poi il bambino utilizza anche per la lettura e per la scrittura.

Il Metodo Terzi, metodo di organizzazione spazio-temporale, è un sistema di esercizi senso-motori che, attraverso il corpo e il suo movimento sviluppa la capacità di analizzare le informazioni che giungono al Sistema Nervoso Centrale dai diversi canali percettivi (propriocettivo-motorio, tattile, vestibolare, uditivo e visivo).

Nasce e si sviluppa negli anni in cui è emerso sempre di più l'interesse per gli aspetti dello sviluppo in età evolutiva legati al binomio corpo-mente. In particolare attraverso le diverse applicazioni del metodo, cliniche e didattiche in età evolutiva, si vuole sottolineare che le esperienze ricavate dal corpo giocano un ruolo essenziale per lo sviluppo della mente, ovvero per lo sviluppo cognitivo.

Tale presupposto trova numerose conferme nelle ricerche degli ultimi anni basate sulle teorie dell'embodied cognition (Borghi e Iachini 2002) del connessionismo e dei sistemi dinamici.

Attraverso gli esercizi proposti con il Metodo Terzi infatti si sostiene il concetto di "cognizione incarnata", cioè radicata nel corpo, così da evidenziare che lo sviluppo cognitivo evolve a partire dalla percezione del corpo, parallelamente allo sviluppo delle funzioni motorie e al controllo delle stesse.

Uno degli aspetti innovativi di questa metodologia è proprio l'aver pensato all'individuo come un soggetto che agisce nell'ambiente non solo attraverso una rappresentazione di natura puramente cognitiva. Attraverso gli esercizi proposti il soggetto compie dei movimenti in base alle informazioni che gli provengono dall'ambiente stesso. La cognizione nasce e progredisce attra-

verso l'esperienza e la percezione del mondo circostante mediante l'azione e le operazioni mentali su di esso.

Ecco quindi che risulta fondamentale nel bambino sviluppare esperienze che vedono il corpo, attraverso le diverse esperienze sensoriali, lo strumento per la conoscenza del mondo e per l'apprendimento (Terzi, 1995), metodologie che pensano al corpo come lo spazio privilegiato di lavoro.

Nelle applicazioni al linguaggio parlato, ad esempio, il corpo diventa uno "spazio grafico più dilatato", più pregnante dal punto di vista emotivo, su cui, con il proprio movimento, è possibile fermarsi per analizzare, concretizzare e rappresentare spazialmente quegli elementi temporali (successione, contemporaneità, ritmo, durata temporale) spesso poco percepibili sul piano uditivo ma così importanti per discriminare e categorizzare bene i suoni del linguaggio, per non confonderli tra loro, per capire la corretta successione dei suoni nelle parole ed evitare inversioni, omissioni di lettere o sostituzioni.

Si parla inoltre di "setting ecologico e originale", cioè con il Terzi non si parte da un lavoro sul banco di scuola o sulla scrivania dell'ambulatorio. Il banco è un punto di arrivo e non di partenza: quando si lavora per imparare a scrivere meglio, ad esempio, non si inizia con il "lavoro a tavolino con carta e penna", ma, paradossalmente, si parte con l'insegnare ai bambini a scrivere "con i piedi e ad occhi chiusi".

La forte connessione esistente fra aspetti motori e funzioni cognitive è attestata anche da Lieberman, che ha osservato che le strutture encefaliche primitive, come i gangli della base, svolgono un proprio ruolo in attività cognitive, come il linguaggio. I simboli con i quali opera l'attività cognitiva si costruiscono e trovano una loro collocazione proprio a partire dal livello senso motorio.

Da questo è evidente che non si possono separare i processi cognitivi considerati superiori, come il linguaggio e la concettualizzazione, da quelli inferiori, come i processi senso motori.

Il Metodo approfondisce lo studio delle rappresentazioni interne degli eventi, analizzando i processi mentali che dallo stimolo portano al comportamento. Si inserisce nei più recenti filoni teorici relativi alla neuropsicologia cognitiva secondo la quale le funzioni corticali superiori vengono svolte attraverso l'attivazione di "sistemi funzionali a rete", cioè la messa in azione di zone diverse del cervello tra loro strettamente interconnesse.

Questa modalità ci sembra avvalorata dalle ricerche delle neuroscienze rispetto all'assunto del "neuroni specchio". Secondo tale teoria, l'organizzazione del movimento non dipende solo dai neuroni afferenti alle aree motorie, ma è frutto delle strette connessioni tra aree motorie e sensoriali, con particolari e specifiche differenziazioni all'interno dei circuiti e delle connessioni neurali.

Tra le funzioni di base, particolare attenzione viene posta agli aspetti sensoriali e percettivi, quali percezione tattile, uditiva, propriocettiva e vestibolare.

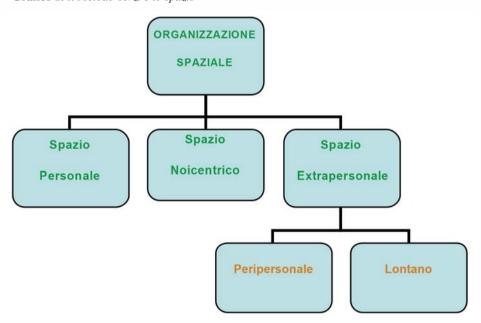
Caratteristiche del Metodo

Per le sue caratteristiche il Metodo Terzi può essere qualificato come metodologia cognitivo-motoria, in cui le esperienze ricavate dal corpo in movimento e dalle relazioni con il mondo esterno giocano un ruolo essenziale per lo sviluppo della mente ovvero per lo sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi, dei processi di apprendimento (lettura, scrittura, calcolo, geometria) nel bambino fin dalla scuola dell'infanzia.

Il Metodo enfatizza lo stretto legame tra percezione-azione-cognizione, cioè la mente e il pensiero nascono e si sviluppano dell'interazione del corpo con l'ambiente, inteso nelle quattro dimensioni di spazio personale, peripersonale, noicentrico e extrapersonale.

Per semplificazione espositiva questi spazi sono suddivisi ma nella realtà della pratica, attraverso l'approccio col Metodo Terzi, sono in stretta connessione l'uno con l'altro tanto da farli pensare come un unico sistema in cui il soggetto sperimenta, elabora e costruisce immagini mentali del proprio corpo e dell'ambiente che lo circonda.

Grafico 1: Il Metodo Terzi e lo spazio



Nello specifico:

- 1. Organizzazione dello spazio personale (Schema corporeo), con un intervento su:
 - la recettività sensoriale e l'integrazione delle informazioni sensoriali (propriocettive, tattili, vestibolari, uditive e visive) che toglie l'ambiguità percettiva e fornisce un senso integrato del corpo nello spazio;
 - la coordinazione della respirazione con la propriocezione e il controllo dei grandi segmenti corporei (arti superiori e inferiori); coordinazione di schemi corporei) in circuiti ritmici (Ritmo semplice e sincrono a 2 canali, arti superiori e inferiori omolaterali e crociati, o a 3 canali, sincroni alla Respirazione naso-bocca e al Computo vocale);
 - la percezione del proprio corpo nella sua globalità, dell'asse corporeo o verticale soggettiva, la distinzione propriocettiva degli emicorpi (arti superiori, arti inferiori, a due canali), l'organizzazione spazio-temporale: percezione, rappresentazione su di sé e sull'altro di posture corporee e sequenze spazio-temporali (Striscio passivo e attivo, Atteggiamenti, Tocchi, Distinzione propriocettiva degli emicorpi: arti superiori, arti inferiori, a due canali);
 - la percezione della corretta postura durante il compito di scrittura (Atteggiamenti e Giochi di "Caccia all'errore" di I. Perrone).
- 2. Organizzazione dello spazio peripersonale (extrapersonale vicino) è lo spazio vicino al corpo, che possiamo esplorare con le nostre mani, lo spazio nel quale veniamo in contatto con gli oggetti. Gli oggetti manipolati attivamente in questo spazio (es. matita, quaderni, banco ecc.) sono incorporati nelle rappresentazioni del corpo e dello spazio peripersonale. Il cervello costruisce quindi una estensione spaziale del corpo, anche in questo caso, tramite l'integrazione di informazioni diverse. Si interviene su:
 - la rappresentazione visuo-spaziale (motoria o grafica) nella riproduzione dei percorsi deambulatori, nella preparazione al pregrafismo, nella scrittura dei simboli alfabeto-grafici in corsivo sul muro e su ampi fogli;
 - la consapevolezza delle possibilità motorie delle mani, dei movimenti fine-motori e la coordinazione delle dita, i movimenti in sequenza delle dita delle mani, la mobilizzazione del polso e spalla, la modulazione delle forza e della pressione (Modellatura con la plastilina: sfera, pioggia, impronte, bastone, anello, catena, albero, figura umana, animale) la manipolazione "in-hand", la percezione della corretta impugnatura e durante il compito di scrittura (Esercizi specifici per la presa di coscienza dei movimenti di incisione, iscrizione e progressione, ideati da I. Perrone);
 - l'organizzazione manuale-tattile delle figure geometriche Terzi (analisi manuale di figure geometriche piane, la stereognosia, l'integrazione tra l'analisi delle figure e la costruzione delle stesse con plastilina e ritaglio).

- 3. *Organizzazione dello spazio Noicentrico*: spazio peripersonale in cui il soggetto entra in relazione con l'altro; è stimolato soprattutto nell'utilizzo delle consegne visive o imitative.
- 4. *Organizzazione dello spazio extrapersonale lontano*: è lo spazio esterno lontano da noi, viene esplorato attraverso le informazioni visive, uditive, olfattive e con il movimento deambulatorio. Con il Metodo Terzi si interviene in modo specifico sulla organizzazione dello:
 - spazio metrico-euclideo, attraverso il canale deambulatorio (Distinzioni qualitative, quantitative e integrazione modali), per intervenire sulla
 rappresentazione mentale geometrica del mondo e sul rapporto fra il
 soggetto e l'ambiente esterno, definito geometricamente. La parte più
 innovativa della ricerca di I. Terzi riguarda proprio la costruzione delle
 immagini mentali partendo dal movimento deambulatorio del corpo e
 in particolare la costruzione della geometria e l'elaborazione delle proprietà geometriche fondamentali.

Altre categorie di esercizi sono finalizzate allo sviluppo e alla riabilitazione delle diverse funzioni cognitive (neuropsicologiche, linguaggio parlato, linguaggio scritto, calcolo) con un approccio che educa la costruzione delle immagini mentali e stimola sempre una "funzione integrata della mente".

Ambiti di applicazione

L'applicazione del Metodo Terzi è vasta poiché l'organizzazione dello spazio-tempo é il substrato di tutte le funzioni cognitive, dalla organizzazione neuro-muscolare al linguaggio, ad attività più complesse come leggere e scrivere.

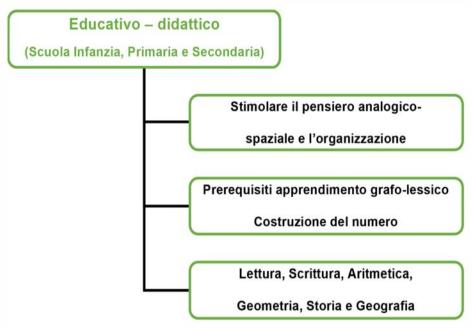
• In ambito educativo didattico viene introdotto nelle programmazioni didattiche delle Scuole dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado per stimolare soprattutto l'organizzazione del pensiero analogicospaziale, nello sviluppo delle immagini mentali e in alcuni ambiti specifici quali i prerequisiti della letto-scrittura, capacità fino-motorie, processi fonologici e metafonologici del linguaggio verbale, organizzazione spaziale della letto-scrittura, corretta costruzione dei simboli alfabetico/grafici in corsivo, la matematica (logica, aritmetica, geometria), la
geografia.

Il Metodo è utilizzabile in classe dall'insegnante, previa formazione, per il singolo alunno e/o in piccoli gruppi integrati.

Punto di forza del Metodo è la sua applicabilità sia al bambino con disabilità che al gruppo classe poiché, pur rimanendo nello stesso ambito di intervento, è possibile adattare le proposte alle esigenze e potenzialità del singolo alunno.

In ambito riabilitativo viene applicato a soggetti di tutte le età con diverse patologie.

Grafico 2: Campo di applicazione: didattica



In età evolutiva il Metodo Terzi viene utilizzato laddove una difficoltosa organizzazione e rappresentazione spazio-temporale rende problematico lo sviluppo armonico dello spazio personale (schema corporeo statico e dinamico), dello spazio extrapersonale (vicino e lontano) e gli apprendimenti. Viene utilizzato in ambito psicomotorio, fisioterapico e logopedico con bambini che presentano disprassia, ritardo psico-motorio e disturbi della coordinazione motoria, ritardo cognitivo, deficit di memoria visuo-spaziale, deficit sensoriali, disturbo dell'attenzione e iperattività, disturbo del linguaggio (fonetico-fonologico), disturbi specifici di apprendimento (disgrafia, dislessia, disortografia e discalculia) o secondari a deficit cognitivo.

• In età adulta particolari ambiti di applicazione sono nei deficit neuropsicologici specifici della rappresentazione spazio temporale e delle immagini mentali, come l'eminattenzione, i deficit di memoria visuo-spaziale, l'aprassia costruttiva, le alterazioni dello schema corporeo, nei deficit di risposta motoria come l'atassia, nelle afasie, nella compromissione delle funzioni esecutive, negli esiti di coma e di patologie cerebro-vascolari, in particolare dell'emisfero destro, nella sclerosi multipla.

Pur mantenendo chiara la specificità dei ruoli (insegnante-educatore, genitore, riabilitatore) risulta indispensabile un coinvolgimento attivo e una collaborazione di tutte le agenzie che si occupano del bambino a diverso titolo.

Spesso, attraverso gli esercizi del Metodo, il genitore, senza sostituirsi all'insegnante o al terapista, si rende conto del ruolo importante che ha nel creare occasioni in cui il bambino si possa sperimentare con proposte nella vita quotidiana, anche semplici ma coinvolgenti, che rivestono un ruolo importante per l'apprendimento (vedi le competenze della motricità fine delle mani e dita, giochi per sviluppare le prassie orali, giochi per imparare a conoscere il proprio corpo al di là di saperlo nominare, giochi motori per divertirsi a parlare, a contare, a scrivere).

Il genitore può così imparare a leggere le cose che fa tutti i giorni col proprio bambino con altri occhi, con gli occhi di chi sa dare valore, anche cognitivo, oltre che affettivo ed emozionale alle occasioni che la quotidianità propone.

Peculiarità del Metodo

- Potenzia la costruzione di corrette immagini mentali cinestesico-motorie, propriocettive e visuo-spaziali;
- si accede al "capito" attraverso il "vissuto" tramite l'elaborazione consapevole dei dati provenienti dall'attività mediata da tutto il corpo;
- attiva e potenzia i processi mentali di analisi e di sintesi dei dati spaziotemporali;
- esercita l'organizzazione temporale delle eventi: successione, sincronia, ritmo, durata temporale;
- utilizza consegne diversificate (verbali, motorie, visive) che si adattano all'età del soggetto, al suo livello cognitivo e possibilità comunicative;
- ha un setting "ecologico" e "originale". Con il Metodo Terzi non si parte mai dal lavoro al banco, "monolocale relazionale del bambino" (Fornasa, 2012). Il banco è un punto di arrivo e non di partenza: quando si lavora per imparare a scrivere meglio, ad esempio, non si inizia subito con il "lavoro a tavolino con carta e penna", ma, paradossalmente, si parte con l'insegnare ai bambini a scrivere "con i piedi e ad occhi chiusi";
- stimola un approccio metacognitivo al compito: nelle proposte degli esercizi, viene consigliato di introdurre solo le informazioni indispensabili per costruire un concetto geometrico e di non "correggere" le rappresentazioni compiute dal soggetto, i cosiddetti "errori".



Infatti..."un errore non nasce dal nulla, non si sbaglia a caso, bisogna cercare la logica dell'errore" (Terzi, 1995).

Gli "errori" sono immagine del grado di integrazione raggiunto e un'utilissima fonte di informazione per capire a quale livello si colloca la difficoltà del soggetto. Ne consegue che l'approccio al compito è di tipo metacognitivo, sia per l'operatore che per il soggetto: non si interviene, quindi, direttamente sull'"errore-sintomo" ma si analizzano le risposte indagando i processi mentali che possono averle determinate.

Nelle varie fasi di lavoro il soggetto, attraverso l'attività intenzionale, attiva i processi metacognitivi attraverso la rappresentazione di sé e dell'ambiente esterno, la pianificazione e la programmazione di movimenti in sequenza per raggiungere uno scopo e il controllo del progetto.

In ognuna di queste fasi si avviano processi di verifica del proprio lavoro, mediati dal canale propriocettivo e visuo-spaziale, di comprensione e riflessione sul proprio o l'altrui progetto, riuscendo gradualmente a prevederne l'esito.

FASI DELLE PROPOSTE: Consegna, Vissuto, Rappresentazione.

Nelle modalità di proposte di lavoro col Metodo Terzi è presente un processo cognitivo completo in tutte le sue fasi: dalla raccolta dei dati percettivi, alla loro elaborazione consapevole fino a giungere alla rappresentazione.

- Consegna

Nel Metodo si utilizzano consegne esecutive di vario tipo che permettono di adeguare la proposta all'età del soggetto, al suo livello cognitivo e alle sue possibilità comunicative: imitative, motorie, verbali, su rappresentazione grafica.

Vissuto

Nella fase di vissuto il soggetto esegue l'esercizio in prima persona. Gli esercizi, organizzati in gradi di complessità graduale, seguono due opposte modalità di esecuzione:

- a) DAL VISSUTO CORPOREO ALLA RAPPRESENTAZIONE (immagine motoria in prospettiva in 1° persona; dipende prevalentemente dalla elaborazione di informazioni cinestesiche-propriocettive);
- b) DALLA RAPPRESENTAZIONE AL VISSUTO CORPOREO (dipende prevalentemente dall'analisi di informazioni visuo-spaziali, o acustiche, dalle quali scaturisce una immagine motoria in prospettiva di 3° persona).

Tali modi rispecchiano due opposti procedimenti atti a stimolare:

- a) l'uno prevalentemente le operazioni di sintesi, attraverso processi mentali che vanno dall'analisi alla sintesi;
- b) l'altro prevalentemente le operazioni di analisi, attraverso processi mentali che vanno dalla sintesi all'analisi.

Rappresentazione

La peculiarità del metodo consiste nella richiesta di rappresentare ogni singolo vissuto.

La rappresentazione può essere sia di tipo motorio (dove il soggetto riproduce l'esercizio precedentemente sperimentato sull'altro) che di tipo grafico (sulla tavolozza di plastilina o su fogli ampi) e permette di individua-

re il grado di consapevolezza e di capacità di integrazione delle informazioni possedute dal soggetto.

Ida Terzi definisce le rappresentazioni date dai soggetti "lo specchio della mente".

Esse possono essere sia di tipo motorio che grafico; ci permettono di individuare il grado di consapevolezza e la capacità di integrazione delle informazioni possedute dal soggetto, sui processi mentali attivati, sulle strategie utilizzate e quindi intervenire in modo preciso e mirato sulla costruzione delle immagini mentali modulando le proposte di lavoro verso una maggiore complessità o semplificazione, o verso modalità diverse.

Nelle applicazione al linguaggio parlato e scritto le rappresentazioni avvengono sul proprio corpo, sul corpo del terapista/operatore e, nelle rappresentazioni grafiche, su ampi fogli tramite pennello e colore o attraverso l'utilizzo di semplice materiale (es. palline).

Le afferenze sensoriali uditive possono essere elaborate così sotto l'aspetto spazio-temporale attraverso processi mentali prevalentemente analitici, essere portate a livello di coscienza e trasferite, a livello rappresentazionale, su un medium visuo-spaziale che permette di "concretizzare" meglio i dati temporali perché correlati a quelli spaziali.

La fase della rappresentazione è alla base dell'intervento sulle immagini mentali (A. Risoli, L. Tedesco, L. Bonelli 1999).

Tabella 1: Cosa portare a casa del Metodo

Si accede al "capito" attraverso il "vissuto"

"Setting originale ed "ecologico"

Non c'è "errore" ma solo... diversi livelli di percezione

"...un errore non nasce dal nulla, non si sbaglia a caso, bisogna cercare la logica dell'errore." (I. Terzi, 1995)

Il bambino "protagonista" attivo nel percorso di apprendimento: approccio metacognitivo al compito

Il genitore scopre nella quotidianità il grande valore cognitivo delle piccole cose.

Setting e Materiali

Le condizioni d'ambiente e soggettive sono indispensabili per mettere la persona nelle migliori situazione per vivere ed elaborare l'esperienza. Gli esercizi base vengono proposti al soggetto in un ambiente vasto, sgombro, silenzioso, con luci soffuse per eliminare le interferenze che possono provenire dall'ambiente e per ottenere la maggiore concentrazione possibile sulle informazioni propriocettive (palestra o, eventualmente, stanza libera con un tavolo, sedie). A tale scopo inoltre, il soggetto lavora con un abbigliamento comodo e, in alcune fasi delle proposte, con gli occhi bendati e senza scarpe, con calzerotti. Anche l'operatore lavora con un abbigliamento simile.

Per le applicazioni all'apprendimento della scrittura è necessario avere una parete libera da cartelloni per la costruzione delle lettere sul muro mediante ampi movimenti del braccio e della mano; le applicazioni al linguaggio parlato e ai processi metafonologici del linguaggio scritto possono essere applicate anche in classe.

Il "materiale" fondamentale previsto per l'applicazione del Metodo Terzi è unico, speciale e irripetibile: è il proprio corpo, così diverso l'uno dall'altro, ma, nonostante questo, così simile nella organizzazione delle idee di tempo e di spazio, sia nel normale sviluppo evolutivo che nei diversi quadri disfunzionali. Tra gli altri materiali ve ne sono alcuni di facile reperibilità (telo per lo striscio, palline da ping-pong, creta, pennellesse, colore, mascherina, tavolo e sedie) altri ideati appositamente dall'autrice del Metodo (tavolette di compensato rivestite di carta vetrata di diversa grana o liscia, palline di acciaio, squadretta "Terzi", vassoio ricoperto di plastilina che simula il pavimento, figure geometriche di diverse dimensioni) ma, per tutti, è il loro utilizzo che li rende speciali.³

Durante i corsi formativi viene dato il materiale relativo alle lezioni teoriche e alle esercitazione effettuate. Non è previsto materiale informatico

Efficacia dell'intervento e criticità

Lo spazio e il tempo questo ha fatto si che operatori di diversi ambiti abbiano trovato nel Metodo Terzi uno strumento utile per la loro attività lavorativa che ben si integra con le loro conoscenze e modalità di intervento.

Ogni operatore può, infatti, trarre dagli esercizi del Metodo, un valido aiuto per creare e lavorare sui prerequisiti dei suoi obiettivi. È per tale motivo che i lavori che sono scaturiti dall'applicazione del Metodo appartengono ad ambiti in apparenza anche molto diversi tra loro.

Risulta più efficace se sperimentato individualmente o nel piccolo gruppo, per tale motivo a scuola, ha un ambito privilegiato di intervento da parte dell'insegnante di sostegno. Un suo utilizzo col gruppo classe, vista la numerosità delle classi e i ripetuti tagli di personale, diventa più complesso; inoltre, potrebbe essere utile, per l'insegnante neofita della tecnica, la collaborazione di un collega.

Ricerche e dati scientifici

Tale metodica è in linea con le attuali ricerche basate sulla recente teoria dei Neuroni a specchio e sulle teorie dell'"embodied cognition" [Thelen, 1995; Iverson,1999] o "cognizione incarnata", cioè radicata nel corpo [Borghi e Inchini, 2002] che sottolineano come lo sviluppo cognitivo evolve a partire dalla percezione del proprio essere, parallelamente allo sviluppo delle funzioni motorie e al controllo delle stesse. Il metodo diventa una risorsa fondamentale per gestire al meglio i processi di apprendimento in condizioni di sviluppo nella norma, a rischio e patologiche.

Per ciò che riguarda gli ambiti relativi ai processi di apprendimento della lettu-

³ L'AIRMT può fornire, ai corsisti e su richiesta, il BOX TERZI 1°- 2° Modulo, il BOX Linguaggio parlato e BOX Linguaggio scritto per l'applicazione degli esercizi sia con finalità educativa che riabilitativa.



ra, scrittura e calcolo si fa riferimento ai modelli neuropsicologici e cognitivisti.

Come sostengono le nuove ricerche è sempre più importante sostenere le funzioni rappresentative, educando la capacità di manipolare le proprie immagini mentali, in un confronto continuo con le esperienze concrete ricavate dalle realtà. Ed è proprio attraverso il metodo Terzi che è possibile stimolare una "funzione integrata della mente".

Sono in fase di elaborazione i dati di una ricerca sulla didattica della grafia con il Metodo Terzi conclusa nello scorso anno scolastico e

una sulla efficacia di una didattica Terzi per lo sviluppo della abilità di calcolo mentale e scritto, entrambe attivate in Lombardia.

In campo riabilitativo invece l'efficacia è comprovata dai risultati esistenti anche in letteratura soprattutto nella ricerca sulla disgrafia (Progetto disgrafia - Ulss7 Pieve di Soligo, nelle applicazione sui esiti di trauma e nelle lesioni dell'emisfero destro c/o Unità Operativa di Riabilitazione e recupero funzionale dell'Ospedale di Vittorio Veneto - Treviso).

Formazione

La formazione viene fatta con gruppi di operatori con un rapporto docente/ partecipante di 1 a 12 a garanzia della qualità formativa e per permettere la sperimentazione personale di tutti gli esercizi del programma previsto.

Possono accedere ai corsi: medici, fisioterapisti, neuropsicomotricisti dell'età evolutiva, psicologi, logopedisti, psicopedagogisti, insegnanti ed educatori.

Il metodo è di immediato utilizzo da parte dell'operatore o dell'insegnante che abbia seguito una adeguata formazione.

DOMANDE AL RELATORE

Dott.ssa Miccinesi: Ringraziamo la Dott.ssa Perrone e la Dott.ssa Simoncini. Credo che gli aspetti teorici e pratici che ci hanno illustrato siano stati piuttosto chiari, anche perché sappiamo da molte ricerche che difficoltà di apprendimento sulla base di difficoltà motorie sono ormai riconosciute. In realtà è abbastanza chiaro che il metodo Terzi ha un approccio anche riabili-

tativo. Quello che è interessante discutere è come integrare l'applicazione di un metodo, che ha una sistematicità e un suo rigore, all'interno delle attività scolastiche o comunque di altre programmazioni o altri approcci sia educativi che riabilitativi.

Genitore 1: Io sono la mamma di una bimba di otto anni che frequenta la seconda elementare. Non ha grossi problemi di linguaggio ma non vuole mai scrivere. Ha difficoltà ad utilizzare la penna mentre con la tastiera scrive. Sono molto affascinata dal metodo Terzi, quindi mi chiedevo: si può applicare per la matematica? Se volessi proporlo all'insegnante di sostegno che segue mia figlia, è necessaria una formazione specifica? E quanto è impegnativa la formazione?

Dott.ssa Perrone: Il discorso della formazione è un discorso molto importante. Come associazione abbiamo previsto dei percorsi formativi per un'applicazione del metodo con una finalità di tipo riabilitativo. C'è però tutto un altro filone dove i percorsi sono meno impegnativi in termini di ore, con una preparazione di moduli ad hoc per gli insegnanti. Gli ambiti sono molto specifici: c'è quello dell'apprendimento della letto-scrittura, quello dell'applicazione alle abilità del calcolo, dell'aritmetica e della geometria. Il metodo secondo me si inserisce molto bene nel discorso dell'apprendimento cooperativo perché è un metodo di inclusione, poiché può essere applicato con il bambino che ha delle difficoltà, ma è per tutta la classe.

Abbiamo anche fatto esperienza di corsi di formazione che si attivano su spinta di direzioni didattiche e allora diventano più contenuti nei costi. La cosa più importante è che ci sia un gruppo di insegnanti che condivide la stessa realtà per far si che si riesca a sperimentare l'applicazione del metodo, per potersi confrontare e per condividere risorse. Bisognerebbe andare *non verso il formare una singola persona* che deve gestire da sola l'utilizzo del metodo, ma *verso la creazione di una competenza diffusa* che può cambiare il modo di affrontare la didattica e che sia il più possibile inclusiva.

Le difficoltà a cui lei accenna rispetto alla sua bambina andrebbero valutate e analizzate.

Non ci sono ricette da dare, bisogna vedere un attimo le potenzialità della bambina e le difficoltà che si ritrova ad affrontare per poter dare delle risposte mirate.

Dott.ssa Simoncini: Come associazione abbiamo puntato molto sulla formazione dei docenti. Sono 10 anni che sollecitiamo gli insegnanti a fare formazione. La dott.ssa Perrone è venuta per la prima volta in AIPD Sezione di Belluno nel 2001 e abbiamo fatto un lavoro con un circolo di oltre 1000 bambini. Siamo riusciti a fare i primi tre moduli di formazione, molto importanti, per tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia, molte della scuola primaria e molte insegnanti di sostegno. È stato un lavoro che ha avuto i sui

frutti proprio perché è importante per i docenti confrontarsi con i colleghi all'interno della stessa istituzione scolastica.

Dott.ssa Perrone: Non è facile fare scuola nelle condizioni attuali, ma penso che ci sono molti insegnanti che lavorano bene e con fatica. Cambiare per una didattica diversa non è facile, è molto più facile ripercorrere vecchie strade poiché fa sentire più sicuri. Cambiare non è facile per gli insegnanti, così come non lo è per il genitore. Sarebbe importante uscire da questa giornata con tanti spunti nuovi che, abbiamo visto, si possono attuare. Non dobbiamo demandare tante cose alla scuola. Dobbiamo farle noi come genitori non sostituendoci però ai riabilitatori oppure ai docenti, ma riprendendoci il ruolo di genitori che sanno vedere le cose della quotidianità in un'ottica non solo affettiva. Se gioco o sto facendo una cosa con mio figlio non è soltanto che lo faccio perché ci sto bene. Se dò un valore anche cognitivo a quello che stiamo facendo (preparare una pizza, ecc.) è perché gli sto insegnando qualcosa. Questo lo può fare chiunque, ma il genitore lo farà sicuramente meglio perché c'è tanto amore dietro. Non è detto che debba essere solo la scuola a lavorare in questa direzione.

Se io riesco a capire che dietro alle esperienze quotidiane c'è tutta una serie di conoscenze mi rendo conto che mio figlio non sta solo apparecchiando, chiedendo pane e marmellata o caricando la lavatrice, ma sta imparando sequenza, seriazione, categorizzazione, ecc.

Dott.ssa Simoncini: quando il bambino apparecchia la tavola e mette un piatto, un bicchiere per ogni persona, sta facendo una corrispondenza biunivoca, che è la base per l'apprendimento matematico. Quando fate il bagnetto e nominate le varie parti del corpo, si sta facendo un lavoro implicito sullo schema corporeo.

Presidente AIPD Belluno: Quando abbiamo attivato il metodo Terzi, il primo input è venuto dall'AIPD. Nel primo modulo di formazione c'erano sia una ventina di docenti che un paio di genitori. Questi poi hanno capito bene che il metodo a casa andava applicato in modo molto semplice, per esempio contare le posate e mettere magliette in lavatrice e non fare esercizi per fare il numero geometrico. La cosa bella è che i docenti che vi hanno partecipato sono stati loro stessi i promotori della formazione.

Anche gli operatori dei servizi sociali che vi hanno partecipato, l'hanno promosso sul territorio e si è attivato un circolo virtuoso per cui l'anno dopo è stato realizzato un modulo proprio sulla riabilitazione per i logopedisti ed i terapisti della neuro-psicomotricità. Capite come, in questo modo, tutti i genitori con figli in età scolare e in riabilitazione sperimentavano un lavoro comune che dava forza ai risultati che man mano si ottenevano.

Cooperative Learning

Dott.ssa Emmy Tintinaglia (Psicologa, Referente Scolastica AIPD Sezione Marca Trevigiana) Dott. Nicola Tagliani e Dott.ssa Anna Lastella (Psicologi, Osservatorio Scolastico AIPD)

Dott.ssa Tintinaglia: In qualità di Referenti Scolastici AIPD non potevamo che approfondire una metodologia di questo tipo, in quanto, argomento basilare e condiviso all'interno dell'AIPD è proprio l'integrazione e l'inclusione. E questa è una metodologia che le favorisce entrambe.

Cominciamo con una breve premessa. L'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti in Italia è un diritto conquistato. Rispetto agli altri paesi europei siamo molto all'avanguardia, anche se c'è ancora molto da fare.

Spesso però quando un bambino viene inserito a scuola o in un altro contesto, quest'ultimo non cambia. Siamo noi stessi a richiedere ai bambini di cambiare, di venire verso di noi, tentando di "normalizzarli". In realtà l'integrazione richiede un avvicinamento reciproco per poter essere effettivamente efficace.

Per questo da alcuni anni non si parla tanto di integrazione quanto di "inclusione". Con questo termine si intende entrare in un gruppo alla pari con altri, pur mantenendo le proprie caratteristiche e peculiarità. Alla scuola di oggi viene chiesto questo tipo di atteggiamento, non solo per l'integrazione e l'inserimento di bambini con disabilità, ma anche per l'inserimento di bambini provenienti, per esempio, da altri paesi. Quindi è una sfida che viene proposta alla scuola in un modo molto forte.

Ci sono due aspetti importanti che il concetto di inclusione richiama. Il primo è quello di "normalità" che risponde al bisogno di appartenenza, di sentirsi considerati e trattati alla stessa stregua degli altri.

L'altro è quello di "specialità" che risponde al bisogno di identità, di sentirsi diversi dagli altri, cioè con caratteristiche proprie che rendono unico un soggetto.

Questa contrapposizione è molto interessante proprio perché all'interno di una classe non c'è una normalità o una diversità, ma ogni bambino con le sue proprie esigenze.

Entriamo ora nello specifico dell'argomento.

Il Cooperative Learning (CL), o Apprendimento Cooperativo, a differenza dei metodi che sono stati presentati finora, non è una tecnica riabilitativa, né di stimolazione cognitiva, o comunque un'attività che viene fatta individualmente, ma è una modalità di insegnamento proposta agli insegnanti, che poi la applicano al gruppo classe.

Il CL ha 3 tipi di effetti: relazionali, di apprendimento e cognitivi che vanno sempre tenuti in considerazione nel processo di insegnamento.

Vediamo ora insieme i 5 principi di base del CL.

Il primo è un **legame positivo** tra i componenti del gruppo, per cui ogni persona ha bisogno del contributo dell'altra. Se la pensate come un'attività in piccoli gruppi, immaginate come tanti piccoli fili che li uniscono tutti. Questo principio è chiamato anche "interdipendenza positiva", in quanto ogni bambino dipende dagli altri: è l'aspetto che caratterizza lo stile "cooperativo". In questo senso si abbattono tutti quegli atteggiamenti, quegli aspetti di competitività che a volte si vedono in classe. Un secondo aspetto legato a questo principio è la complessità dei compiti, che viene scelta in base alle capacità del gruppo e non del singolo individuo. Addirittura, per essere ancora più precisi, per ciascun bambino c'è un proprio obiettivo che viene perseguito. Quindi l'obiettivo comune è il risultato della somma di tutti gli obiettivi perseguiti dai membri del piccolo gruppo. Questo tipo di ottica si estende a tutta la classe.

Il secondo principio di base, molto importante, è l'**interazione promoziona-**le faccia a faccia. Questo è un prerequisito fondamentale per avere un clima di lavoro positivo all'interno della classe. È un po' quello che diceva prima la dott.ssa Perrone in merito al banco: si va oltre l'apprendimento dietro al banco, ma il classico ambiente scolastico viene destrutturato a favore di un lavoro di gruppo. Se le persone non si accettano e non si stimano non possono nemmeno lavorare bene insieme. Questo è un principio di base per raggiungere l'obiettivo finale che può essere perseguito grazie al contributo di tutti. Notate che questo è un cambiamento consistente rispetto a quello che vediamo normalmente nelle scuole.

Il terzo principio è l'insegnamento di abilità sociali come competenze essenziali e di base. Sono ritenute talmente importanti da diventare esse stesse oggetto diretto di apprendimento. Sono tutte quelle abilità che riguardano: la risoluzione di problemi (problem solving), la competenza comunicativa, la negoziazione del conflitto e il saper prendere delle decisioni insieme. Quindi, proprio come dice il termine stesso: apprendere insieme, saper cooperare, collaborare. Queste sono competenze fondamentali che la scuola dovrebbe insegnare. Invece nei nostri contatti con le scuole molto spesso vediamo che viene data priorità alla didattica rispetto agli aspetti relazionali e sociali.

Dott. Tagliani: Rispetto a questo gli studiosi dell'apprendimento cooperativo fanno notare come nel mondo del lavoro le competenze sociali siano tra quelle maggiormente richieste: il saper lavorare in team, saper comunicare, saper gestire conflitti e prendere decisioni condivise, ecc. In genere la scuola non considera tutti questi aspetti, mentre nel CL sono proprio oggetto di apprendimento. Questo è un ulteriore punto a favore di questa metodologia, poiché prepara le persone alla realtà sociale del mondo del lavoro.

Dott.ssa Tintinaglia: Il quarto principio del CL è educare alla Responsa-

bilità Individuale. È necessaria una suddivisione dei ruoli: deve essere chiaro "chi fa che cosa". All'interno di ogni gruppo ciascun individuo avrà un preciso ruolo, ma ognuno verrà valutato anche sulla base dell'intero lavoro svolto dal gruppo e non ci sarà un vincitore o uno più bravo rispetto agli altri. Questo è un punto saliente in un'ottica di integrazione: non c'è competizione e non c'è il bambino più intelligente, il più bravo che fa la parte più importante e quello che fa la parte di secondo livello. In quest'ottica anche un bambino con disabilità che si dedica semplicemente all'attività di copiatura o contribuisce con quello che per lui è un obiettivo importante, risulta fondamentale per il risultato finale del lavoro. Perché, per quanto semplice sia il suo compito, se non viene fatto, influirà negativamente sul risultato complessivo finale. Ognuno è responsabile, oltre che del proprio apprendimento, anche dell'apprendimento di tutti i componenti del gruppo, perché il proprio contributo, essendo unico, non può essere sostituito dalla competenza degli altri membri. Ognuno ha un proprio ruolo e gli altri non possono fare "al posto di" ma, eventualmente, aiutare e fare insieme.

L'ultimo principio è la **Revisione di Gruppo**. È un momento fondamentale che dà la possibilità di riflettere sui processi di lavoro messi in atto e sugli errori commessi in modo da non ripeterli e migliorare il lavoro individuale e di gruppo. Addirittura vedremo che ci sono anche dei momenti di scambio tra gruppi, proprio per favorire una revisione reciproca. Naturalmente la revisione di gruppo è maggiormente efficace se viene effettuata anche con il supporto dell'insegnante.

Vediamo ora più nel dettaglio gli obiettivi e come cambia l'ottica tra l'insegnamento tradizionale e quello realizzato con il CL. L'obiettivo principale del CL è rendere lo studente responsabile del proprio apprendimento. Questa mattina è stato detto molto bene: non c'è apprendimento se tutti i partecipanti del processo, sia colui che insegna sia chi apprende, non hanno un atteggiamento attivo. Quindi dalla lezione frontale classica si passa ad una lezione più interattiva, in cui lo studente non è più passivo, ma diventa studente attivo, attore principale.

Non ci sono degli strumenti specifici, nel senso che qualunque materiale può divenire fonte di apprendimento: materiale didattico, argomenti di storia, di geografia, tutto ciò che è il programma curriculare.

I compiti proposti sono complessi, in modo da coinvolgere necessariamente tutti i membri del gruppo. Pensatelo come a un insieme più grande al cui interno ci sono tanti piccoli insiemi. Anche un'attività molto complessa può essere suddivisa in tante piccole mansioni, in modo che proprio l'integrazione di tutte queste informazioni aiuta a trarne il succo, l'argomento complessivo.

L'insegnante è colui che forma i gruppi e la modalità con cui si costituiscono i gruppi è un aspetto molto importante e caratteristico del CL. I gruppi devono essere eterogenei (per sesso, età, ma soprattutto per competenze), compo-

sti da massimo 4-5 componenti e ogni componente deve avere un ruolo chiaro a tutti, indispensabile (essenziale per il raggiungimento dell'obiettivo del gruppo) e insostituibile (nessun'altro componente del gruppo può fare al posto suo).

Quando in una classe si avvia questo modo di lavorare, diventa un qualcosa che si utilizza sempre, non solo nella strutturazione dei gruppi, ma anche per esempio per supportare un alunno che sta vivendo un momento difficile o un alunno che ha difficoltà comportamentali. Possiamo quasi dire che diventa il clima e lo stile della classe.

Vediamo meglio quali possono essere le differenze tra l'apprendimento cooperativo e l'insegnamento tradizionale (vedi Tabella 1).

Tabella 1: Tratta da Longo U. (2000)

APPRENDIMENTO COOPERATIVO INSEGNAMENTO TRADIZIONALE MEDIAZIONE SOCIALE MEDIAZIONE INSEGNANTE GLI ALUNNI IL DOCENTE Fonte di conoscenza Fonte di conoscenza Origine apprendimento Origine apprendimento Aiuto reciproco e corresponsabilità Suscita la motivazione e la recupera nell'apprendimento Autore del ritmo apprendimento Autori del ritmo apprendimento Valutatore dell'apprendimento Valutatori dell'apprendimento Individualizza l'apprendimento Attori consapevoli di relazioni sociali RUOLO DOCENTE: RUOLO DOCENTE: **FACILITATORE** ISTITUZIONALE

Una prima distinzione è che nel CL c'è una mediazione sociale più certa, si passa sempre attraverso la relazione. Oggi si è ripetuto varie volte come l'apprendimento possa passare attraverso la relazione. Nell'insegnamento tradizionale la mediazione è solo attraverso l'insegnante.

Vedremo che c'è un cambiamento di focus, nel senso che nell'insegnamento tradizionale la fonte di conoscenza è l'insegnante, visto come punto di riferimento principale, mentre nell'apprendimento cooperativo i compagni di classe diventano il riferimento e la fonte di conoscenza. Perché, in un'ottica di lavoro in gruppi, il gruppo accanto al mio avrà approfondito un piccolo aspetto del tema più grande, quell'aspetto che io non conosco e per il quale diventerà la mia fonte di conoscenza.

Nell'insegnamento tradizionale è il docente che suscita la motivazione all'apprendimento, nel CL invece questo è motivato dall'aiuto reciproco fra compagni. Quello che motiva gli studenti è riuscire ad arrivare ad un risultato comune raggiungibile solo se ciascuno fa la propria parte.

Nell'insegnamento tradizionale è l'insegnante che detta il ritmo dell'ap-



prendimento, che monitora i progressi della classe ed eventualmente decide se rallentare o andare avanti, mentre invece nel CL sono gli alunni che auto-regolano il ritmo d'apprendimento, anche in base alle esigenze di ciascuno.

C'è un cambiamento anche rispetto alla valutazione. Nella valutazione classica l'insegnante dà un giudizio o comunque si esprime con un voto. Come abbiamo detto prima, nel CL anche la valutazione passa attraverso il lavoro di gruppo: sono i miei compagni che danno un feedback immediato rispetto al lavoro che ho fatto; e poi insieme si valutano le modalità di lavoro e i risultati conseguiti.

Nell'insegnamento tradizionale l'insegnante individualizza l'apprendimento, quindi fa una distinzione in base alle competenze, invece nell'apprendimento cooperativo gli attori sono consapevoli di relazioni sociali. Diciamo che in questo caso l'azione del docente diventa quella di facilitatore, che assegna obiettivi individualizzati.

Notate questa differenza sostanziale: da una parte l'insegnante ha un ruolo di leader principale, dall'altra invece il docente facilita l'apprendimento, ma senza essere lui stesso a condurlo o ad essere il punto di riferimento principale.

Vediamo ora le differenze tra i gruppi di lavoro tradizionali e quelli che si usano nel CL.

Tabella 2: Tratta da Comoglio M. & Cardoso M.A. (1996)

Gruppi di Cooperative Learning	Gruppi tradizionali o spontanei
Alto livello di interdipendenza positiva	Nessuna attenzione particolare o basso livello di interdipendenza
Leadership condivisa	Un unico leader scelto e formale
Tutti sono responsabili di tutti	Ognuno è responsabile solo di se stesso
Si enfatizzano il compito e la qualità dei rapporti. I membri del gruppo si aiutano e si incoraggiano a vicenda	Si enfatizzano solo il compito e i risultati
Le competenze sociali sono direttamente insegnate	Le competenze sociali sono supposte o ignorate
L'insegnante osserva ed interviene	L'insegnante si disinteressa o interviene nel funzio- namento del gruppo solo quando si verificano com- portamenti negativi
I gruppi controllano la loro interazione ed efficacia mentre lavorano	I gruppi non si controllano nella loro interazione mentre lavorano
Valutazione individualizzata e di gruppo con riferimento al gruppo	Poca attenzione alla valutazione di gruppo e/o individuale e senza un riconoscimento per un miglioramento di gruppo

Come indica la tabella 2 nel CL si fa in modo che all'interno dei gruppi ci sia una interdipendenza positiva, perché la relazione positiva tra gli alunni è fondamentale per il buon funzionamento del gruppo, invece l'attenzione alle interazioni è più rara nell'insegnamento tradizionale.

Un altro aspetto importante è che la leadership nell'apprendimento cooperativo è condivisa all'interno del gruppo: non c'è un unico leader; nell'insegnamento classico il leader è l'insegnante.

Nei gruppi di CL tutti sono responsabili di tutti e questa è una caratteristica fondamentale. Pensate ad un bambino con disabilità inserito in un gruppo: si stimola proprio l'aiuto da parte del compagno e questo è molto importante sia per il bambino con disabilità perché si sente valorizzato dagli altri, con degli effetti importanti sull'autostima, sia per il suo compagno cui viene dato un ruolo ben preciso, con effetti importanti sulla sua motivazione. Quindi vedete che, pur non essendo un metodo nato per la disabilità, è molto in linea con l'ottica dell'inclusione.

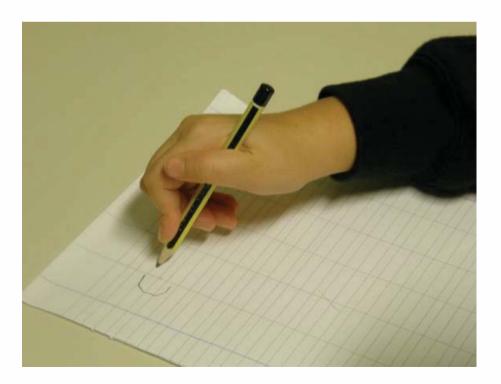
Nei gruppi di CL si enfatizza il compito e la qualità dei rapporti: i membri del gruppo si aiutano e si incoraggiano a vicenda e le competenze sociali vengono direttamente insegnate. Per esempio, viene posto un problema e si inizia a capire insieme come poterlo risolvere. Mentre invece nei gruppi tradizionali le competenze sociali vengono date per scontate, cioè si presume che siano già acquisite, e quindi si utilizza il gruppo per imparare alcuni argomenti. In realtà spesso poi questi gruppi non riescono a funzionare, pro-

prio perché nessuno ha mai insegnato ai loro membri come lavorare efficacemente insieme.

Il ruolo dell'insegnante nel CL è di supervisore esterno del lavoro dei gruppi, ma fondamentale è stato il suo compito precedente, cioè nell'organizzazione delle attività, nella predisposizione del materiale e nella composizione dei gruppi. Il suo ruolo si modifica, ma rimane comunque fondamentale e non viene posto in secondo piano soltanto perché non è il punto di riferimento principale nel momento del lavoro. Riteniamo che da un certo punto di vista è più importante e anche più impegnativo.

Nel lavoro di gruppo tradizionale invece l'insegnante consegna un compito e interviene solo in caso di necessità, ma senza aver predisposto prima le condizioni migliori per il lavoro dei gruppi. Alla fine raccoglie i frutti del lavoro dei gruppi.

Tra i compiti dei gruppi di CL c'è anche quello di monitorare e verificare la loro interazione ed efficacia mentre lavorano; nell'altro caso i gruppi non riflettono sulle loro interazioni. È un aspetto molto importante perché il controllo e la verifica dell'interazione è il presupposto per raggiungere il risultato. Se il gruppo non collabora positivamente e non vengono rispettati i cinque principi fondamentali di cui parlavamo prima, rischiamo di non avere un buon risultato. Per questo tra gli obiettivi espliciti dei gruppi di CL c'è anche quello di imparare a lavorare insieme. Come abbiamo detto, le abilità sociali divengono oggetto diretto di apprendimento.



La valutazione nel CL è sia individualizzata che di gruppo, sempre in riferimento al lavoro di tutto il gruppo e spetta sia all'insegnante sia all'alunno: è l'alunno stesso che valuta la sua attività e quella del gruppo. Nell'insegnamento tradizionale la valutazione è solo individuale ed è effettuata solo dall'insegnante.

Dott. Tagliani: Spesso quando si parla di CL gli insegnanti dicono: "Ma noi già lo facciamo: già lavoriamo in gruppo", riducendo il CL al mero lavoro di gruppo. Invece, come vedete, qui sono proprio messe in risalto le differenze tra i gruppi di CL ed i gruppi tradizionali.

I gruppi tradizionali spesso diventano fonte di ingiustizia, nel senso che l'insegnante dà un lavoro al gruppo, ma in concreto uno o due lavorano e gli altri si disinteressano; poi però tutti ricevono lo stesso voto sul lavoro "di gruppo" svolto da uno solo. Questo penalizza chi ha lavorato ed insegna agli altri che conviene "fare i furbi": tanto c'è chi lavora per me e io raccolgo i risultati. Quindi le differenze descritte prima sono fondamentali, perché spesso gli insegnanti sono convinti di lavorare in un'ottica di apprendimento cooperativo, semplicemente perché fanno fare lavori di gruppo. In realtà il CL non è semplicemente un lavoro di gruppo, ma c'è tutta una serie di premesse da rispettare riguardo l'organizzazione del lavoro. In particolare la modalità di composizione dei gruppi è fondamentale, questa è una differenza cruciale.

Dott.ssa Tintinaglia: Prendete quello che diciamo sempre in termini relativi. Sappiamo che ci sono delle scuole che funzionano molto bene. Ci sono insegnanti che usano il CL e ci sono alcuni nostri referenti scolastici che ne hanno esperienza.

Questa metodologia permette di perseguire obiettivi personali per tutti all'interno di classi eterogenee ed è molto utile anche per la gestione di classi problematiche dal punto di vista comportamentale, perché se il comportamento del mio compagno non è un problema per me, me ne disinteresso. Se invece abbiamo un obiettivo comune io in qualche modo aiuto il mio compagno, quello che fa diventa qualcosa che interessa me, lui e tutti i compagni di classe. Questa è l'ottica del CL.

Il CL quindi non è un metodo studiato appositamente per gli studenti con sindrome di Down, ma offre interessanti spunti in un'ottica di inclusione, in cui ognuno all'interno del gruppo apprende secondo le proprie possibilità in termini di risorse. Quindi ci sarà il ragazzino bravissimo che apprenderà gli aspetti più complessi, mentre l'alunno che ha più difficoltà apprenderà gli aspetti a lui più congeniali. Ma tutti impareranno a lavorare insieme per un obiettivo comune e a riconoscere il valore del contributo di ciascuno.

Ora vorrei presentare tre esempi concreti, in modo che possiate vedere meglio di cosa si tratta.

Il primo è un esempio di "CL informale", cioè strutture che impegnano piccoli gruppi di studenti in attività di breve durata (da pochi minuti a un'ora di scuola) con lo scopo di far conseguire un obiettivo comune di apprendimento. Tali attività vengono utilizzate anche per iniziare ad introdurre nella classe lo stile di lavoro del CL, in particolar modo per costruire il clima positivo di interazione promozionale che, come abbiamo detto, è il prerequisito per poter lavorare bene insieme.

Nel primo esempio l'obiettivo è la collaborazione nello scrivere alcune frasi e si procede suddividendo gli alunni in coppie e dando la consegna: "Scrivere due frasi, una ciascuno, che utilizzi almeno 6 delle 10 parole di seguito riportate".

Ognuno scriverà la sua frase, poi la farà vedere al compagno che la esaminerà e la correggerà o aiuterà il compagno a scriverla in modo corretto. Si lavora sull'interdipendenza positiva: io non porto la mia frase all'insegnante, ma la do al mio compagno.

Poi le frasi vengono scambiate anche tra due coppie: le si leggerà, si controllerà se le consegne sono state rispettate, si segnaleranno eventuali errori e poi si restituirà il foglio alla coppia che ha scritto le frasi e se vi è qualche errore si dovrà procedere alla correzione.

Nel secondo esempio si lavora sulle abilità sociali, cioè tutte le forme comunicative con le quali entriamo in relazione con gli altri: abilità comunicativa, leadership condivisa, problem solving e prendere decisioni in gruppo.

L'obiettivo è quello di introdurre l'abilità pro-sociale di non dare una risposta giudicante e si suddivide la classe in coppie che devono rispondere a queste due domande:

- "Ti sei mai dispiaciuto di qualcosa che qualcuno ti ha fatto? Che cosa gli hai detto o gli hai fatto?"
- "Sei mai stato in una situazione in cui ti sei sentito irritato, ma non sapevi che cosa dire?"

Quindi si stimola la riflessione rispetto a "come mi sono sentito quando mi sono trovato in questa situazione" per poi integrare le esperienze. Si presenta il modello della comunicazione con il messaggio:

"IO mi sento	
quando tu	
perché	
ho bisogno di	 .,,

All'interno della coppia di bambini si lavora su questo e poi si offrono agli studenti alcuni esempi; si ridivide la classe in coppie nelle quali gli studenti si esercitano in riferimento ad alcune situazioni. Dopo che gli studenti si sono esercitati in coppia, le coppie dicono ad alta voce come hanno risposto nelle situazioni fornite.

Nell'ultimo esempio vediamo delle strutture "formali", cioè strutture di lavoro nelle quali sono chiaramente definite e controllate tutte le cinque condizioni del CL. Sono delle situazioni più durature, nelle quali c'è l'impronta di

una didattica basata sul CL. L'Obiettivo dell'esempio è l'esercizio di lettura, di comunicazione orale e ascolto. La procedura di lavoro si chiama Jigsaw (mosaico) ed è divisa in 3 fasi:

- PRIMA FASE: Formazione di gruppi di base casuali di quattro alunni.
 Ogni membro del gruppo sceglie un numero da 1 a 4. Si consegna ad ogni membro del gruppo un racconto numerato da 1 a 4.
- SECONDA FASE: Si mescolano i gruppi e si compongono nuovi gruppi in base al brano: andranno insieme tutti gli alunni con il brano n. 1, quelli con il brano n. 2, ecc. che vengono ora chiamati "gruppi esperti", perché tutti gli alunni con lo stesso brano avranno la possibilità di approfondirlo insieme. Nel gruppo di esperti ognuno si prepara a raccontare il brano ai compagni del gruppo di base. Se dovesse essere un testo di seconda lingua, per esempio, lo leggono, lo traducono, chiariscono il significato delle parole che non conoscono, poi fanno un riassunto e infine provano a recitarlo ad alta voce.
- TERZA FASE: Ogni membro del gruppo "esperti" ritorna al gruppo di base e quindi diventa l'esperto del suo specifico brano: sarà lui stesso a spiegarlo ai compagni. In questo caso potrebbe essere: raccontare con parole proprie ciò che ha letto, leggere il riassunto eventualmente fatto, rispondere a domande di comprensione che i compagni possono rivolgergli o raccontare e poi chiedere ai compagni alcune informazioni e un riassunto scritto di ciò che aveva loro comunicato.

Il ruolo di esperto verrà svolto a turno da tutti i componenti del gruppo di base, ciascuno per il proprio brano, in modo che alla fine tutti i componenti abbiano appreso l'argomento di tutti i brani.

Ovviamente poi la valutazione individuale verterà su tutti e quattro gli argomenti e non solo su quello in cui ciascuno era "esperto".

In conclusione nel CL le differenze individuali non sono più considerate come un ostacolo da superare, ma sono riconosciute come la principale risorsa per la crescita di ogni persona della classe. Le differenze vengono valorizzate per tutti gli alunni. Il clima di collaborazione sostiene e promuove la motivazione che, come abbiamo già detto stamattina, è l'ingrediente fondamentale per l'apprendimento di nuovi contenuti.

Il Cooperative Learning è una modalità di insegnamento/apprendimento. Si può definire un "insieme di tecniche di conduzione della classe atte a produrre effetti relazionali, cognitivi e di apprendimento, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti." (Comoglio M., 2001, Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Leaning, Las Roma). Si differenzia dai gruppi di lavoro tradizionali per alcune caratteristiche specifiche fondamentali:

1. interdipendenza positiva;

- 2. interazione faccia a faccia;
- 3. insegnamento e uso di competenze sociali e nell'agire in piccoli gruppi eterogenei;
- 4. la revisione e il controllo costante dell'attività svolta;
- 5. la valutazione individuale e di gruppo.

Il concetto innovativo alla base di questo metodo è restituire la responsabilità del proprio processo di apprendimento allo studente, stimolando le relazioni e la collaborazione con gli altri membri della classe. In questo modo gli studenti sono resi parte attiva del proprio percorso di studio, piuttosto che fruitori passivi.

L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving e apprendimento attivo di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

Altra peculiarità rispetto alla lezione frontale e al lavoro di gruppo tradizionale, è che questo metodo di lavoro educa gli studenti a gestire processi relazionali e decisionali democratici. Infatti, l'atteggiamento fondamentale, che necessariamente deve essere appreso, è la capacità di decentrarsi dalle proprie idee: ciò che viene messo in discussione è l'idea in sé e non chi l'ha prodotta. Inoltre, nel clima di collaborazione in cui si opera, ognuno è responsabile, oltre che del lavoro personale, anche del raggiungimento degli obiettivi comuni.

Non è un metodo studiato appositamente per gli alunni con disabilità, ma offre interessanti spunti e prospettive per una integrazione scolastica adeguata. Permette di avviare un processo di miglioramento dell'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado in linea con il nostro modo di intendere l'integrazione scolastica, che non presume una didattica speciale per gli alunni con sindrome di Down, ma si radica nella capacità degli insegnanti di trovare in team un percorso specifico che rispetti i tempi ed i ritmi di queste persone all'interno dell'attività della classe.

All'interno dell'apprendimento cooperativo trovano spazio le individualità di tutti gli alunni, anche di quelli con disabilità o stranieri.

Questa nuova visione del processo educativo e didattico è un valido strumento per modificare il contesto scolastico e farlo diventare un luogo dove le differenze individuali non siano più considerate un ostacolo da superare, ma riconosciute come la principale risorsa per la crescita di ogni persona.

Materiali

Non ci sono strumenti specifici, ma qualunque materiale può diventare fonte di apprendimento. Diventa quindi fondamentale il ruolo degli insegnanti nella selezione e preparazione di materiale di lavoro da offrire agli studenti per permettere loro di estrapolare in maniera attiva e collaborativa i concetti da apprendere.

I compiti proposti al gruppo devono essere complessi, cioè per essere risolti necessitano dell'apporto di ciascun componente.

L'insegnante deve porre attenzione anche a come costituire i gruppi:

- 4-5 componenti;
- i componenti devono avere abilità eterogenee;
- ciascun componente deve avere un ruolo chiaro, indispensabile e insostituibile.

L'insegnante deve predisporre attentamente anche il momento fondamentale della valutazione e revisione del lavoro insieme al gruppo.

A chi è rivolto

Il Cooperative Learning:

- è rivolto alle classi a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle scuole superiori. Quel che cambia è il materiale di riferimento;
- si applica ad un gruppo classe o a piccoli gruppi;
- si può utilizzare in classe ma è una metodologia che può essere utilizzata anche in altri contesti educativi quali lo sport.

Da chi può essere applicato

Può essere applicato da insegnati, educatori, formatori, ecc.

Può diventare lo stile d'insegnamento/apprendimento quotidiano, oppure essere utilizzato per specifiche attività/unità didattiche. Sarebbe preferibile inoltre che più insegnanti dello stesso consiglio di classe condividano e applichino tale approccio.

Per proporlo come modalità di lavoro occorre prima fare un percorso graduale con la classe di avvicinamento tramite le cosiddette strategie di Cooperative Learning informale, soprattutto per creare il clima adeguato e l'acquisizione di competenze sociali e di lavoro condiviso, precondizione necessaria per la sua applicazione.

Trattandosi di un modalità di lavoro in contesti formativi, non è previsto un particolare coinvolgimento della famiglia.

Formazione

Il Cooperative Learning è un metodo complesso e strutturato, studiato e verificato scientificamente, in cui il percorso didattico non è lasciato solo alla buona volontà e alla capacità intuitiva del singolo docente ma è necessario un percorso di formazione degli insegnanti.

Validità

La validità di questo metodo è supportata dalle ricerche condotte, tra gli altri, dai fratelli Johnson, i quali hanno messo a confronto i risultati ottenuti utilizzando le varie modalità di insegnamento: emerge che il lavoro di gruppo



cooperativo produce maggiori risultati ai fini dell'apprendimento, ancor di più se il prodotto ottenuto viene discusso con la verifica congiunta dell'insegnante e degli alunni. (Johnson E.W., Johnson R.T. & Holubec (1997). L'apprendimento cooperativo. Trento, Erickson).

Questa proposta didattica ridimensiona e cambia radicalmente il modo di insegnare e di apprendere e quindi viene richiesto uno sforzo notevole agli insegnanti rispetto alla classica lezione frontale. Infatti l'applicazione del Cooperative Learning implica necessariamente la messa in discussione e la ridefinizione del proprio ruolo educativo: l'insegnante diventa una guida che conduce lo studente a scoprire e costruire attivamente e autonomamente il proprio sapere. È necessario quindi che gli insegnanti siano disponibili a ridefinire il proprio stile d'insegnamento e il proprio ruolo e a formarsi per questo.

DOMANDE AL RELATORE

Dott. Vitali: Volevo sapere se avete esperienze di gruppi di controllo, cioè di gruppi fatti con alcuni bambini ed eventualmente l'insegnante, che sono gestiti nel modo tradizionale. Lei sa che dietro Yale c'è il Bronx: da una parte abbiamo un'università super mega galattica e dietro ci sono le scuole con il metal detector per entrare. Alcuni della scuola di Gardner hanno fatto una serie di esperienze in cui all'osservazione di gruppi che lavoravano secondo il Cooperative Learning si affiancava un altro gruppo di bambini che aiutavano l'insegnante abituato all'insegnamento tradizionale frontale a cogliere le differenze di modo di funzionare e avevano il compito di segnare perché il tal gruppo funzionava, l'altro no, perché aveva difficoltà, ecc.

L'altra domanda è quella che mi è venuta in mente sentendo gli interventi dei genitori. Io credo fermamente nel Cooperative Learning, ma non siamo stati capaci di spingere questa modalità di insegnamento anche in quegli spazi dove sarebbe più facile. Pensate, ad esempio, all'insegnamento delle attività sportive. Noi purtroppo abbiamo dei ragazzini che prima vanno a scuola e poi, se va bene, hanno l'ora di cavallo, l'ora di pallone, l'ora di psicomotricità, l'ora di questo, l'ora di quest'altro, e perfino al parco hanno l'ora di nonno o di nonna che li guarda. Cioè sono costantemente controllati da un adulto, tutt'altro che in maniera cooperativa, ma in maniera assolutamente direttiva: se giocano a pallone c'è il "mister". Tutto questo è estremamente peggiorativo rispetto, per esempio, alla mia posizione, nato nel dopoguerra, dove tutto ciò non c'era e si giocava nel campo facendo le squadrette tra compagni. Dopo un po' ci si trovava a gestire le prime contestazioni ("è fuori, è dentro, è rigore") e si doveva trovare il modo di poter continuare a giocare; quindi si scopriva da soli, senza bisogno dell'adulto, il valore degli aspetti regolativi sul comportamento sociale, quindi delle cosiddette "regole" che oggi vengono considerate quasi un vangelo: "ma non sta alle regole!". Per forza non sta alle regole: non le ha mai trovate, non le ha mai capite, non ne ha mai capito l'importanza, il vantaggio, ma ha ricevuto l'imposizione esterna.

Credo che molto di quello che lei ci ha detto sarebbe estremamente importante che fosse il patrimonio dei corsi di formazione degli istruttori del CO-NI, di quelli che si occupano anche di tutto ciò che è fuori dalla scuola. Grazie.

Dott. Tagliani: Per quanto riguarda la prima domanda, ci sono stati degli studi che hanno comparato i risultati di apprendimento confrontando i diversi metodi e i diversi stili di insegnamento, quindi lezione frontale, lavoro di gruppo e lavoro con gruppi cooperativi. Questi hanno dimostrato l'efficacia di un lavoro effettuato con apprendimento cooperativo.

Genitore 1: Se vado a scuola di mio figlio a proporre questa metodologia gli

insegnanti e la dirigente mi prendono per matta. Ma anche i genitori dei compagni di mio figlio mi dicono "perché mio figlio deve rimanere indietro per colpa del tuo?". Forse nel 2050 si potrà attuare, ma la scuola del 2012 non è pronta per questa proposta.

Dott. Tagliani: Questo è un discorso più ampio. È chiaro che l'apprendimento cooperativo mette in crisi fortemente l'insegnamento tradizionale che è molto radicato nel nostro Paese. Pensate che questo modo di insegnare, di fare scuola, in realtà ha radici antiche: già nell'800, in India per esempio, la scuola si faceva in questo modo. Da noi implica una grande rivoluzione: gli insegnanti debbono mettere in discussione il loro modo di operare. Però bisogna anche dire che attualmente questo metodo si sta diffondendo anche in Italia.

Genitore 2: Io sono la madre di un ragazzo con sindrome di Down di 15 anni. Ho inserito mio figlio in un istituto d'arte, una scuola professionale, che dà anche un hobby per il futuro. Sono venuta a scoprire che non lo facevano entrare nei laboratori! Perché, anche se ha le 18 ore di sostegno? La risposta è stata: la paura che il ragazzo si faccia male, anche se ha tutte le ore coperte! La scuola di oggi, i professori di oggi, in particolare nel passaggio dalle scuole medie alle superiori, hanno i capelli dritti, come se io avessi portato un extraterrestre a scuola!

Dott. Tagliani: Questi sono problemi specifici della scuola, che riguardano proprio la base del diritto allo studio. È chiaro che bisogna lavorare proprio sulla formazione dei docenti all'inclusione scolastica. Quindi quello che lei lamenta è un discorso più ampio e generale, mentre questa proposta voleva proprio scendere nello specifico del processo d'insegnamento/apprendimento che è completamente diverso da quello che di solito viene utilizzato.

Genitore 2: Ma se io faccio questa proposta a scuola mi dicono che sono pazza.

Dott.ssa Tintinaglia: Nella mia esperienza di Referente Scolastico ho potuto fare diversi corsi di formazione agli insegnanti. Da un certo lato c'è una cosa positiva, ossia che le risorse nella scuola sono sempre minori e gli insegnanti si ritrovano a far fronte a classi sempre più eterogenee, per cui i docenti sono obbligati ad abbracciare questi metodi. Andando avanti saranno quasi costretti ad avviarsi verso le strategie cooperative, perché a fronte della riduzione delle ore di sostegno e delle altre risorse della scuola dovranno mettersi in gioco.



Discussione e dibattito finale

Genitore 1: Io ho anche un ragazzo di 18 anni normodotato che ha un suo tempo per raggiungere gli obiettivi scolastici. Ai professori non importa niente, dicono che non possono rimanere indietro per lui e devono andare per forza avanti. E questa risposta tanto più la danno quando hanno in classe un alunno con disabilità: "non posso tenere la classe indietro per i vostri figli". Mi è stato risposto questo! Forse nel 2025 potranno succedere le cose che ci avete detto.

Dott.ssa Gherardini: Questi sono problemi reali, concreti e frequenti, siamo tutti d'accordo. Io però non andrei a concludere "nel 2025". Tornando un po' indietro, andrei a ricordare quanto abbiamo fatto proprio come associazioni. È vero che oggi la situazione è peggiorata rispetto a 15 anni fa, anche per tutte le pretestuose restrizioni economiche sulla scuola. Stamattina si diceva che un fattore che ha cambiato l'immagine delle persone con sindrome di Down è l'aspetto politico, cioè la legislazione. Ma questo è stato frutto del lavoro delle famiglie, dei genitori e delle associazioni. Se ora c'è stato un passo indietro non possiamo fermarci allo sconforto e alle lamentele.

Perché parliamo di Cooperative Learning o, come abbiamo fatto stamattina, di interventi più specifici per gli alunni con sindrome di Down?

Perché è proprio con metodologie educative di insegnanti che includono che possiamo far sviluppare gli apprendimenti di questi ragazzi: integrando, prendendo dalle varie metodologie, dalle varie strategie e dalle varie tecniche quello che può servire. Più gli insegnanti conoscono strumenti e metodi, più possono usare quello giusto al momento giusto. Ma contemporaneamente è assolutamente necessario che si lavori come associazioni affinché queste modalità inclusive per gli insegnanti divengano un bisogno.

Genitore 1: Bisogna fare dei corsi di formazione per gli insegnanti, ma non vengono fatti.

Genitore 2: Scusate, ma qui oggi quanti insegnanti ci sono?

Dott.ssa Gherardini: Ce ne sono, pochi, ma alcuni ce ne sono.

Genitore 3: Mi stavo chiedendo cosa ci portiamo a casa da questo seminario, sia come genitori che come associazione. Anch'io ho un figlio di 26 anni, so cosa significa il passaggio dalle medie alle superiori, ma sono anch'io dell'idea che non dobbiamo fermarci allo sconforto oppure continuare a lamentarci: dalle lamentele non viene fuori niente, bisogna reagire. Io mi porto a casa questo: tutte le persone che ci hanno presentato oggi le varie strategie e metodologie cosa hanno detto a me? Hanno detto: di tutti questi metodi, tu come famiglia devi farti portavoce presso le istituzioni

scolastiche. Cioè, il messaggio che ho colto, anche se non è stato ripetuto esplicitamente da tutti loro, è che non dobbiamo fare noi! Perché la tentazione come genitori è quella di imparare io il metodo Feuerstein andando in Israele, o quella di andare dal tal professore perché mi insegni come fargli usare il computer toccandolo in un certo modo, o di andare dai formatori del metodo Terzi per imparare a fargli fare lo striscio ad un anno e così saprà camminare, parlare meglio o imparerà meglio la matematica, ecc. Secondo me non dobbiamo fare questo. Noi dobbiamo andare a casa dicendo: io domani mattina vado dall'insegnante di sostegno di mio figlio e gli dico "guarda, ho saputo che ci sono queste strategie, questi metodi, tu ne sei informato?" Se la risposta è negativa, allora gli dico che lo metto in contatto con i vari siti, ecc. Bisogna cercare delle alleanze, non c'è solo il preside che può essere buono o meno buono. È necessario coinvolgere gli altri genitori, perché capita che alcuni genitori dicano: "ma per mandare avanti il tuo ragazzo gli altri restano indietro". Invece dobbiamo evidenziare che questi metodi servono a migliorare e far sviluppare le conoscenze e le competenze di tuo figlio normale. È vero che ci sono delle difficoltà ma noi a Belluno ci siamo riusciti

Dott. Tagliani: Sento e capisco le perplessità di qualcuno, ma questo atteggiamento fa parte delle lotte che si sono sempre fatte. Abbiamo ricordato che trent'anni fa nemmeno c'era la legge che prevedeva l'inclusione nelle classi, e adesso c'è.

Genitore: Difatti succederà, come dicevo prima, nel 2025. Purtroppo viviamo in una società che non è disponibile.

Dott. Tagliani: Però potrà succedere, speriamo prima del 2025, solo se ci si lavora.

Genitore: Ma dobbiamo essere sempre noi genitori a farci avanti e combattere. Perché io sono una combattiva e a volte i presidi per non avere fastidi ti dicono: "Sì signora, noi lo conosciamo, lo attiveremo", poi però tu torni a casa e loro non fanno quello che hanno promesso.

Dott.ssa Miccinesi: Mi sembra che stiamo aprendo tanti argomenti, ma la cosa molto chiara che sta venendo fuori è che abbiamo bisogno di discutere su questi aspetti e che abbiamo bisogno anche di partire da esperienze concrete, come quelle che state tirando fuori voi genitori. Abbiamo parlato in altre occasioni, anche quando abbiamo presentato gli argomenti, della necessità di sviluppare una capacità assertiva. Io credo che proprio fare parte di un'associazione di genitori ci porta a questo: cioè ci abitua, ci educa a riuscire ad entrare in continuo contatto con una mentalità aperta e diretta, anche di fronte alle difficoltà. C'è ancora strada da fare, ma se non pensiamo di ini-

ziarla questa strada, non parliamo di 2025 ma parliamo di 3000, 4000. Hanno citato don Milani, e parliamo di tanti anni fa. Noi possiamo rischiare anche un'involuzione e credo che invece è importante continuare a crescere in maniera assertiva nelle relazioni con la scuola.

Genitore 4: Forse qualcosa mi sfugge, abbiamo parlato di questi metodi, ma è stato anche detto che gli insegnanti hanno timore ad applicare nuovi metodi e quindi continueranno a perseguire il sistema tradizionale. Le maestre che io ho conosciuto sicuramente non seguiranno corsi di aggiornamento e continueranno a fare ciò che sempre hanno fatto. Ci dite che noi genitori non possiamo prendere il posto degli insegnanti. Ma io penso che forse in campo siamo rimasti solo noi genitori!

È stato detto dobbiamo sperimentare. Io ho sperimentato un metodo con mio figlio, che è il metodo Doman. Io dico che funziona, certo forse non per tutti, ma mio figlio, che prima non parlava e non scriveva, ora è molto migliorato. Quando vado in Associazione e lo confronto con altri bambini, vedo che alla stessa età molti dicono solo "mamma" e "papà".

Io e mia moglie abbiamo sperimentato questo metodo, perché ci ha dato degli strumenti in mano, ma vorremmo sperimentarne altri, perché, come si diceva, dobbiamo sempre sperimentare per farli uscire dalla loro condizione. Ribadisco quindi che secondo me questi metodi dovrebbero essere messi in mano anche ai genitori, perché se gli insegnanti non vogliono farlo, almeno lo facciamo noi.

Dott. Tagliani: Eppure è un punto importante, ripetuto più volte che i genitori non devono fare i terapisti. Forse questo aspetto è un po' da chiarire, nel senso che nessuno vuole escluderli, ma il discorso è: che senso ha che i genitori utilizzino a casa per esempio il metodo Terzi per apprendere la scrittura, se poi a scuola, che è il luogo deputato all'apprendimento di lettura e scrittura, si utilizza un altro metodo? Questo disorienterebbe anche il bambino. I genitori non dovrebbero fare i terapisti o gli insegnanti semplicemente perché quello non è il loro ruolo e questo non significa assolutamente escluderli, ma mantenere ciascuno il proprio ruolo. Il rischio è che se il genitore diventa insegnante o terapista, poi il genitore chi lo fa? È importante che ciascuno mantenga il proprio ruolo e lo svolga nel contesto giusto, anche perché è più efficace che un metodo specifico sull'apprendimento lo applichi un insegnante a scuola, piuttosto che il genitore a casa. Se noi a casa ci mettiamo a fare esercizi specifici di un metodo per la lettura e la scrittura, mi sentirei di dire che snaturiamo un po' il contesto famiglia, perché non è in famiglia che si impara a leggere e a scrivere, anche se è chiaro che qualcosa si può fare anche lì, cogliendo tutte le occasioni di vita quotidiana. Resta il fatto che certe cose si fanno a scuola, come certe cose si fanno a logopedia, come certe altre si fanno in terapia. Il punto è non confondere o sovrapporre i ruoli.

Dott.ssa Perrone: Io sono una logopedista e quotidianamente lavoro con i bambini e con i genitori. Tante volte faccio entrare in seduta i genitori, facciamo degli esercizi insieme, perché ho bisogno dei genitori per una generalizzazione a casa. Siccome non sono onnipotente come operatore, se vedo il bambino una o due volte a settimana non posso incidere più di tanto. Però non è che io insegno al genitore l'esercizio da fare, questo deve essere chiaro. Se io faccio vedere che ho fatto un gioco con il bambino per imparare a contare, il genitore può far esercitare il bambino a contare le scale mentre le sale e contare le posate mentre apparecchia la tavola. Questa è la generalizzazione, ma questo non è né metodo Terzi, né metodo Doman, né altri, è soltanto capire che nelle attività della quotidianità posso trovare il modo per applicare le cose apprese con il metodo. Far assistere i genitori agli esercizi che facciamo serve a far vedere la finalità con cui quella cosa deve essere portata a casa, perché lavorando poco in terapia il bambino ha bisogno di automatizzare e generalizzare nel contesto di vita quotidiana e trovare altre cose su cui sperimentare lo stesso processo e la stessa funzione.

Dott.ssa Miccinesi: Esistono dei metodi sia in educazione che in riabilitazione che effettivamente coinvolgono direttamente i genitori chiedendo di portare avanti durante la giornata e in vari momenti della giornata alcune attività. Fra questi c'è sicuramente il metodo Doman.

La nostra posizione rispetto a questi metodi è e rimane nel tempo piuttosto scettica, ma sappiamo che può non essere condivisa. Alcuni metodi prevedono che si diventi gli insegnanti dei propri figli e chiedono un massiccio coinvolgimento della famiglia. Scientificamente però non credo sia dimostrabile che una continua stimolazione del bambino in tutti i momenti e in tutti gli ambienti, cioè a casa, scuola e terapia, sia positiva. Ci sono delle soglie anche di attenzione da parte del bambino e ci sono anche molte altre cose da fare. In ogni famiglia si va a fare una passeggiata, si vede l'album di famiglia, ecc. In tutte le famiglie ci sono dei valori, delle emozioni e dei sentimenti che vengono trasmessi. Nella crescita di qualsiasi bambino questo tipo di ruolo è fondamentalmente della famiglia ed è un aspetto importantissimo. L'attenzione ad un compito riabilitativo affidato al genitore può creare in lui un'ansia da prestazione, una problematica di scarsa autostima nella capacità di portare avanti alcune cose sostituendosi agli insegnanti. Tutto questo può alterare la spontaneità del rapporto genitore-figlio. C'è poi un altro aspetto. Gli insegnanti di tutti i bambini dicono ai genitori "per favore non gli insegnate come decidete voi. Noi stiamo seguendo un percorso e il bambino in qualche modo ci comunica che e come lo sta facendo". Sicuramente è una buona cosa seguire i propri figli nei compiti, tutti i genitori lo fanno, ma occorre farlo con una certa misura, cioè nella misura in cui si ha rispetto del proprio ruolo e del ruolo dell'altro.

Genitore 5: Volevo rispondere anch'io al genitore che ha parlato poco fa. Io ho un figlio di 31 anni e gli ho insegnato io a leggere e scrivere. Oggi sono

un'insegnante di sostegno, allora non lo ero, però gli ho insegnato io a leggere e scrivere prima che andasse a scuola. Nonostante all'epoca avessi solo il diploma di maestra e non lavorassi, durante gli anni della scuola quando veniva a casa ero io che lo seguivo. Questo con grande sacrificio della mia persona, perché ero e sono stata per tanti anni la "mamma di Eugenio" e basta. Nel senso che vivevo come una protesi di mio figlio: stavamo 24 ore al giorno insieme, giocando, ma ogni momento di gioco era un momento di stimolazione. E non andava bene per me, perché non era nemmeno giusto questo, dato che la mia personalità veniva annullata. Poi ho conosciuto il presidente della mia Sezione Milazzo-Messina e ho conosciuto l'AIPD, che mi è stata di grande aiuto, perché ho acquistato una dimensione nuova e diversa.

Innanzitutto prima cercavo la normalizzazione di mio figlio e anche questo è sbagliato.

Ora insegno in un liceo classico a Roma che quest'anno per la prima volta accoglie alunni con disabilità e non è vero che nessuno si interessa, la mia dirigente ha fatto di tutto per l'inclusione scolastica dei ragazzi con disabilità. Io sono andata in gita a Vienna con il mio alunno, ma anche altri colleghi lavorano bene. Io posso avere la "scusa" che sono mamma di un ragazzo con sindrome di Down, ma in realtà non è vero che le scuole sono tutte uguali e c'è anche tanta sensibilità e voglia di aiutare questi ragazzi a crescere.

Per noi genitori dico che l'associazione è importante, perché ci guida, ci fornisce consigli e supporto. E anche la mia dirigente pendeva dalle mie labbra e quindi indirettamente dalle vostre.

Voglio dire una cosa al papà di prima. I genitori sono molto importanti. Io riesco a lavorare bene come insegnante quando anche i genitori fanno la loro parte, devo lavorare in sintonia con loro. I genitori comunque devono completare il lavoro che si fa a scuola e la coerenza e il contatto scuola-famiglia sono fondamentali per la crescita dei nostri figli.

Genitore 6: Io penso che molte volte si confonde l'ansia di normalizzazione del genitore con la volontà di attuare una terapia per il proprio figlio. Bisogna fare molta attenzione perché il confine è molto labile e indistinto e quindi il genitore deve lavorare anche su questo. Io ho lavorato per separare le mie ansie dalla mia voglia di normalizzare mio figlio. Soprattutto nei primi anni c'è questa voglia di normalizzare il proprio figlio, ciò che va sicuramente verso una frustrazione totale.

Credo che dobbiamo rispettare i confini dei nostri figli e aiutarli a sviluppare al massimo le loro potenzialità, a prescindere dal nostro desiderio di raggiungere chissà quale risultato. Non credo che il nostro ruolo sia quello di fare diventare "genio" nostro figlio, lo ripeto il nostro ruolo è prima di tutto rispettarlo, rispettare i suoi confini e i suoi limiti, e poi potenziare fin dove può arrivare.

A mio figlio che ha la sindrome di Down io do da fare delle commissioni che

spesso non vuole fare. Quante volte le consegne che diamo ad un altro nostro figlio senza sindrome di Down non sono rispettate? Perché il figlio con sindrome di Down deve eseguire come un burattino tutte le nostre indicazioni? Sono sempre delle persone, con una propria personalità e che dobbiamo rispettare. Cominciamo a pensare che non devono fare per forza e a regola d'arte tutto quello che noi chiediamo loro di fare ed evitiamo di credere che se non lo fa significa che è più Down. Credo che bisogna imparare a rispettare le difficoltà di nostro figlio ed accettarle. L'altro giorno stavamo preparando la parmigiana e gli ho dato il compito di infarinare le melanzane: oltre alle melanzane si è infarinato pure lui tutto quanto. Ma alla fine è riuscito nel suo compito, e ha portato a termine l'esecuzione anche se ha combinato qualche pasticcio. Alla fine una bella doccia ed è tutto a posto.

Credo insomma che debba essere fatto un lavoro con i genitori, per aiutarli a distinguere le proprie ansie dalla voglia di migliorare il proprio figlio.

Dott.ssa Gherardini: Riprendo rapidamente i concetti di normalità e specialità, che anche prima sono venuti fuori. E mi vengono in mente due concetti che da anni richiamiamo in tema di integrazione scolastica, individualizzazione e percorso collettivo. La connotazione di "specialità" della persona con sindrome di Down richiede una individualizzazione nel percorso educativo (che può anche fare ricorso a strategie specifiche), ma la connotazione di "normalità" esige l'inclusione in un percorso collettivo, sia nella vita familiare che nella vita scolastica.

Dott. Tagliani: Mi soffermo sul discorso di separare le proprie ansie dalla voglia di migliorare le potenzialità del ragazzo e lo estendo un po'. E poiché ci troviamo nell'assemblea dell'AIPD, voglio fare una riflessione anche sul ruolo dell'Associazione. Non tutti forse sono in grado di fare il percorso che ha fatto lei per separare questi aspetti. Però noi come Associazione abbiamo il compito di aiutare i genitori proprio in questo percorso, cioè di aiutarli ad orientarsi. È chiaro che quando un esperto dice "questo metodo è risolutivo per bambini con sindrome di Down", qualunque genitore ci si butta, perché è una speranza, è una porta socchiusa che fa intravvedere una possibilità o addirittura un miracolo. C'è chi è in grado di mantenere le giuste distanze e fare una riflessione a mente fredda, più oggettiva, e c'è chi non è in grado di farlo. Qui subentrano in maniera forte il ruolo dell'Associazione e la finalità del seminario, cioè fare una riflessione critica. L'AIPD ha invitato vari esperti a presentare metodi e strategie ma non ne sposa nessuno in particolare, anche perché, semplicemente, non esiste un metodo che vada bene per tutti. Il nostro ruolo è quello di sapere che cosa gira, che cosa viene proposto alle famiglie e alle scuole, conoscerlo, approfondirlo, essere informati, informare le famiglie e aiutarle ad orientarsi e a scremare vero/falso o possibile/impossibile nelle prospettive presentate. E nell'ambito di un'assemblea come questa, il nostro ruolo è anche ricordare a tutti noi che è questo il nostro ruolo.

Genitore 7: Io voglio supportare quanto appena detto. Dietro alla sindrome di Down c'è la persona. Io ho un bambino di 12 anni e dico sempre: la sindrome di Down è una cornice. Il centro è la persona nel senso che vanno potenziate le competenze che il ragazzo ha, che lui vuole e deve far uscire liberamente. Sono proprio i ragazzi che ci fanno capire l'impegno che ci mettono nelle cose e che vogliono esprimere quello che hanno dentro.

Io ho avuto Matteo come primo figlio e dopo 8 anni ho avuto Emanuele. A un certo punto ho capito che dovevo farmi da parte, nel senso che ho aiutato tanto Matteo ma poi mi sono detta "Matteo darà i suoi frutti e io li raccoglierò", e lo supporterò per quello che è con quei suoi frutti e con il suo percorso di vita. Oggi Matteo vive bene il suo quotidiano, perché è questo, il quotidiano, che devono vivere i nostri figli. Magari poi saranno anche sollecitati verso altre competenze, ce le indicano gli specialisti. Ora Matteo è in prima media e sta facendo un bel percorso, nonostante tutte le sue difficoltà. Gli insegnanti lavorano in team, con il sostegno e l'educatrice e nella praticità più assoluta. Gli fanno fare delle uscite per l'autonomia e così fuori compra due mandarini e poi a scuola fa le addizioni e le sottrazioni! Insomma voglio dire che ricordarsi che dietro alla sindrome di Down c'è una persona non è qualcosa di scontato.

Genitore 8: Visto che si è parlato dei ruoli dell'Associazione, io aggiungo che uno di questi dovrebbe essere quello di muoversi a livello politico per far sì che l'uso di metodi come il "Cooperative Learning" venga promosso nel maggior numero possibile di scuole. Tutti concordiamo sulla bontà di questo metodo anche perché possiamo dire che non ci sono "effetti collaterali" negativi e controindicati. Quindi chiedo che ci sia una forza maggiore nell'impegno a sollecitare e sostenere queste strategie, perche siano più diffuse e messe in atto dove più possibile. E in questo ci può essere anche il coinvolgimento e la mobilitazione delle famiglie.

Dott. Tagliani: Concordiamo pienamente e da molto tempo l'AIPD si muove in questo senso insieme alla FISH e ad altre associazioni. Da anni ci battiamo all'interno dell'Osservatorio sull'integrazione del Ministero dell'Istruzione, per un'adeguata formazione sugli aspetti dell'inclusione scolastica, per una formazione iniziale ai nuovi insegnanti ma soprattutto per una formazione obbligatoria agli insegnanti in servizio. Attualmente aggiornarsi è per gli insegnanti un diritto ma non un dovere e di questo si sentono gli effetti. Occorre istituzionalizzare l'obbligatorietà della formazione lavorando su più fronti anche se il Ministero non dà ancora risposte. Come Associazioni ci stiamo dunque muovendo a livello politico-istituzionale e il cerchio si chiude se anche i genitori si fanno promotori nelle proprie scuole. Abbiamo pensato a moduli di aggiornamento, pronti da proporre nelle scuole: nei primi quindici giorni di settembre, durante i quali non si fa attività didattica, i professori di uno o più Consigli di classe dovrebbero utilizzare le ore di programmazio-

ne obbligatoria per fare dei mini-corsi di aggiornamento sulle disabilità specifiche che entreranno nelle loro classi. Questa possibilità c'è già nella scuola, ma bisogna continuare a sollecitarne la realizzazione e per questo è necessario muoversi su più fronti. Però diamo visibilità anche alle cose positive: vediamo che in alcune ancora poche scuole si è cominciato.

Dott.ssa Gherardini: Abbiamo toccato molti punti importanti, ma volevamo aggiungere un'altra considerazione. Facciamo attenzione agli interessi economici che sottostanno a qualsiasi proposta metodologica, poiché si tratta quasi sempre di proposte private, e questo non va sottovalutato. Anzi noi, come Associazione, sentiamo l'impegno e il dovere di mettervi in guardia dal "mercato".

Dott. Tagliani: Mi preme sottolineare che se noi, come Associazione Nazionale, abbiamo il dovere di mettervi in guardia, anche voi, come Sezioni territoriali, dovete mettere in guardia i vostri soci, estendendo tramite voi questo modo di pensare sui vostri territori.

Un'ultima osservazione. Non vorremmo che da tutto quello che abbiamo detto oggi emerga l'idea che è sempre necessario applicare un metodo: non è così. Il focus sul bambino e non sul metodo vuol dire che proprio se ho presente il bambino, quando mi serve posso prendere (conoscendoli) qualcosa da un metodo o dall'altro, ma sempre partendo dalla persona e puntando al suo benessere e a ciò che le è utile: questa è la cosa principale.

Dott.ssa Perrone: Questo vale anche per i terapisti e per gli insegnanti.

Genitore 3: Io aggiungerei anche un'altra piccola cosa. Attenzione anche allo sforzo che viene chiesto ai genitori. Perché non c'è solo il peso economico, ma c'è anche il peso, non solo fisico, ma psicologico, che alcuni metodi richiedono. E poi ricordiamoci che se pensiamo di fare un po' i terapisti un po' gli insegnanti e anche i genitori, questo ricade sull'organizzazione familiare, sullo stress dei genitori, anzi, lasciatemelo dire, sullo stress delle mamme.

Mario Berardi, Presidente AIPD Nazionale: Chiudiamo questa giornata che è stata straordinariamente interessante. Oltre a ringraziare tutti i relatori, con un certo orgoglio, vorrei salutare e ringraziare i nostri professionisti: Paola Gherardini, Cinzia Miccinesi, Anna Lastella e Nicola Tagliani per come hanno organizzato e gestito questo seminario. Ringrazio anche Claudia, Eleonora e Monica per il loro lavoro di accettazione, di accoglienza e di segreteria.

Buona serata a tutti e grazie ancora!

Riflessioni e conclusioni

Quali conclusioni? Qualcuno ha detto "Cosa portarci a casa?" Beh, diciamo che il discorso è sempre più aperto.

Era giunto il momento di parlare di metodi e strategie per la comunicazione e per l'apprendimento, di parlarne con i genitori, gli insegnanti e gli operatori del settore. E abbiamo cominciato col dare un'informazione minima di base su cinque metodiche, quelle su cui più frequentemente ci è stato chiesto un parere e quelle di cui genitori o insegnanti ci hanno raccontato un'esperienza diretta. Era utile ed interessante dare spazio al loro racconto di esperienze diverse, o all'espressione di dubbi e perplessità di alcuni genitori, o alle speranze di altri genitori ancora.

Abbiamo visto che i principi teorici sottesi alle cinque metodiche richiamano, sia pure con accentuazioni diverse, le medesime scuole psicologiche da Piaget, a Bandura, da Skinner a Bruner, a Rogers e pongono attenzione alle recenti scoperte delle neuroscienze sui neuroni specchio. Tutte le metodiche hanno giustamente dato attenzione al binomio corpo-mente, alla loro interconnessione anche nell'apprendere, al ruolo essenziale delle esperienze del corpo anche per lo sviluppo cognitivo.

Ogni metodica ci dà qualcosa di interessante, nessuna va sposata come specifica per la sindrome di Down. Né accettiamo la logica del "tanto, male non fa": un/a ragazzo/a con sindrome di Down è già stato sufficientemente sottoposto a riabilitazioni varie e variamente efficaci, non è il caso di proporgli dell'altro, "tanto male non gli fa". Una metodica può essere di grande aiuto in una situazione, un'altra in altra peculiare situazione. Per quasi tutte (escluso il cooperative learning) ci sono dubbi e perplessità da riconoscere (come abbiamo visto nelle domande successive alle presentazioni o nel dibattito conclusivo), dubbi su cui si è riflettuto, alcuni inconsistenti e altri no.

La nostra convinzione è che non esiste uno strumento predefinito o un'unica modalità di insegnamento che vada bene per tutti, ancora meno per "tutte le persone con sindrome di Down", che, pur avendo tutte un cromosoma in più, non sono una categoria tipologica uniforme. Al contrario, presentano una grande variabilità individuale che va riconosciuta e rispettata.

Ma oltre a porre attenzione ai bisogni specifici e ad attivare risorse particolari, si è ricordato che nel processo di insegnamento/apprendimento c'è una persona che avrà una funzione di mediazione e/o di facilitazione, ma che comunque si tratta di interazione tra due partner attivi. Ed è stata sottolineata l'importanza di educare al legame positivo con gli altri del gruppo (familiare o scolastico), all'interazione promozionale faccia a faccia, all'apprendimento di abilità sociali, alla responsabilità individuale.

Nel dibattito sono emersi i concetti di "normalità" e di "specialità", che ci riportano a due aspetti su cui da sempre ci battiamo a proposito di apprendimento in relazione ai nostri ragazzi, quelli di individualizzazione e di percorso collettivo. Il concetto di "normalità" risponde al bisogno di appartenenza, di sentirsi trattati e considerati alla stregua degli altri: ci rimanda all'importanza dell'inclusione delle persone con sindrome di Down in un **percorso collettivo** sia nella vita familiare che nella vita scolastica. L'altro concetto, quello di "specialità", risponde al bisogno di identità, di sentirsi diverso dagli altri, cioè con caratteristiche proprie che rendono unico ogni soggetto: ci richiede una **individualizzazione** nel percorso educativo, individualizzazione che può fare ricorso anche a strategie specifiche.

Uno spunto interessante emerso dal seminario è la considerazione diffusa dell'importanza del **processo metacognitivo**, della consapevolezza cioè (nel/la ragazzo/a con sindrome di Down alla stessa stregua dei loro coetanei) di ciò che si sta facendo, di ciò che si impara, delle proprie capacità e delle proprie abilità. In tutte le metodiche si rileva l'attenzione a questa consapevolezza che, sola, produrrà apprendimenti non ripetitivi ma condurrà alla generalizzazione delle conoscenze, ad un aumento dell'autostima e al raggiungimento di molte autonomie personali.

E infine tutti abbiamo condiviso la convinzione che l'obiettivo primo ed ultimo di ogni percorso di apprendimento e di ogni attività di riabilitazione resta quello di perseguire il massimo dell'autonomia possibile dell'individuo. Ma che la prima vera autonomia è la **titolarità del proprio pensiero con la possibilità di comunicarlo e di essere compresi.**

A QUESTO PUNTO VOGLIAMO RIPRENDERE ALCUNE LINEE CONDIVISE E CONDIVISIBILI?

- partiramo dal bambino/ragazzo e non dal metodo, mentre a volte sembra che il bambino venga imprigionato nel ruolo di utente per quel metodo. Non c'è un metodo che va bene per tutti ragazzi ma si tratta di averne informazione e poi si vedrà eventualmente quale scegliere;
- però, più metodi gli insegnanti (ma anche i riabilitatori) "hanno nel paniere", più possono scegliere e usare quello giusto al momento giusto, nella
 convinzione che da ogni approccio e da ogni metodica possono venire
 spunti interessanti;
- ma facciamo attenzione alla rigidità di applicazione di ogni metodo. Da ciascuno si può prendere qualcosa, ma è la rigidità che poi imprigiona e rende inefficace qualsiasi metodo. Una sapiente flessibilità è un punto di forza;
- e non dimentichiamo che, se comunicare ed apprendere sono azioni che toccano la persona come un tutto mente/corpo/emozioni/pensiero/socialità, questo è particolarmente importante rispetto alla persona con disabilità che non va frammentata ed etichettata su ciò che manca ma anzi va valorizzata proprio nell'integrazione delle sue potenzialità;
- quanto al genitore è genitore e non terapista o insegnante del proprio fi-

glio. Per sua stessa "essenza" il più naturale educatore del proprio figlio è il genitore che "non deve e non può" diventare il suo terapista, quale che sia l'età del figlio, quale che sia il metodo in questione, evitando di diventare esecutore delle indicazioni che giungono da altri (i cosiddetti esperti, le persone "competenti"). Perderebbe o deteriore rebbe l'insostituibile ruolo educativo quotidiano, naturale e spontaneo che egli ha;

- invece, è importante che attorno al bambino ciascuno mantenga il proprio ruolo, che questi ruoli interagiscano per convergere da sponde e modalità differenti verso i medesimi obiettivi, sì da costruire "un arcipelago di competenze in contatto tra loro" (A. Canevaro);
- e anche, come ha ricordato un genitore, è importante che il genitore faccia un distinguo tra l'ansia di "normalizzare" il proprio figlio e l'attenzione a dargli tutte le opportunità per migliorare. Avere chiara percezione di questa linea discriminante vuol dire rispettarlo, rispettare i suoi confini e i suoi limiti, e poi anche potenziare fin dove si può arrivare;
- da ultimo, ma non ultimo, facciamo attenzione agli interessi economici che sottostanno a qualsiasi proposta metodologica, poiché si tratta quasi sempre di proposte private, e questo non va sottovalutato. Anzi noi, come Associazione, sentiamo l'impegno e il dovere di mettervi in guardia dal "mercato".

COSA PUO' FARE L'ASSOCIAZIONE?

Il ruolo dell'AIPD è in ogni caso di dare un orientamento, conoscendo e approfondendo la conoscenza di quello che viene proposto a scuole e famiglie. Ed essere correttamente informati ci permette, a nostra volta, di informarle adeguatamente e di aiutarle ad orientarsi in mezzo a tutto quello che circola per discernere tra ciò che è vero e ciò che è falso, tra ciò che è possibile fare e ciò che è impossibile o addirittura dannoso.

Inoltre l'Associazione può farsi portavoce presso le Istituzioni scolastiche affinché, ove occorra, vengano utilizzati strumenti e metodi specifici o vengano attivati corsi specifici di formazione su talune metodiche, rivolti a tutti gli insegnanti delle classi con alunni con disabilità. Anche le famiglie, informate dall'AIPD possono farsi promotori di questa sollecitazione formativa sul proprio territorio. Pensiamo in particolare al metodo Terzi o al Cooperative Learning la cui utilizzazione in classe giova non solo all'alunno con disabilità ma a tutti gli alunni. Perché non solo gli insegnanti di sostegno o quelli curricolari "illuminati", ma tutta la scuola e anche i genitori degli altri alunni la smettano di pensare che la presenza in classe di un alunno con disabilità "rallenta e tiene indietro la classe".



Bibliografia

Per approfondire aspetti teorici ed applicativi delle varie metodologie presentate al seminario

METODO FEUERSTEIN

Bonansea G., Damnotti S., Picco A. (1986), Oltre l'insuccesso scolastico. Analisi e Proposte didattiche, Società Editrice Internazionale, Torino.

Boscolo P. (1997), Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e relazionali, UTET, Torino.

Buono S. (a cura di) (1997), Ritardo mentale e disabilità, OASI Maria SS., Troina (En).

D'Alonzo L. (1995), Diversità e apprendimento, Ed. La Scuola, Brescia.

D'Amato F., Florian R. (1989), *Il programma Feuerstein*, Giunti Lisciani, Teramo.

Damnotti S.K. (1993), *Come si può insegnare l'intelligenza*, Giunti Lisciani, Teramo.

De Beni M. (1994), Costruire l'apprendimento, Ed. La Scuola, Brescia.

Feuerstein R. et al. (2005), La teoria di Feuerstein e i suoi sistemi applicativi: una raccolta di contributi, Milano, traduzione italiana a cura di Associazione Connessioni.

Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R.S. (2005), La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare, Libriliberi, Firenze.

Feuerstein R. et al. (2008), Il Programma di Arricchimento Strumentale, Erickson, Trento.

Garbo R., Minuto M., in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di) (2003), *Metacognizione ed educazione*, 2° ed., (pp. 294-315), Franco Angeli, Milano.

Laniado N. (2000), *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*, Red, Como.

Laniado N. (2003), Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini, Red, Como.

Martinelli M. (2008), Mediare le conoscenze, SEI, Torino.

Minuto M. (1996), "Il ruolo della mediazione nei processi cognitivi. L'Animazione a scuola", in *Quaderni di Animazione e Formazione*, (pp. 78-91), Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Minuto M., Capra A., Rossi C. (2008), "La mediazione nei processi di apprendimento. Il metodo Feuerstein nel mondo", *Antologia multimediale*, Edizioni Otto, Torino.

Minuto M., Ravizza R. (2008), *Migliorare i processi di apprendimento*, Erickson, Trento.

Minuto M., Ravizza R. (2009), "Scoprire e promuovere il talento di ciascuno", in *Rivista dell'istruzione*, (pp. 65-68), Maggioli, Rimini.

COMUNICAZIONE FACILITATA

Bliken D. (1999), La comunicazione Facilitata, Omega Edizioni, Torino.

Bernardi L. (2008), Il delta dei significati, Carocci Editore, Roma.

COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA

Sartori I. (2004), *Una proposta di lavoro per la comunicazione alternativa*, Edizioni Medea, Pavia.

Sartori I. (2010), *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa e alternativa*, Franco Angeli Editore, Milano

METODO TERZI

Antoniazzi A., Antoniazzi L., Mina A., Palestini M.P., "La disgrafia" Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano 19-20 novembre 2005, (pp. 116-122).

Accardo A., Perrone I., "Automatic quantification of handwriting characteristics before and after rehabilitation" Proceed of 14th Nordic-Baltic Conference on Biomedical Engineering and Medical Physics - NBC 2008 - Riga, Latvia - June 16-20, 2008, Volume 20, Part 3, 95-98.

Borghi A.M., Iachini T. (2002), Scienze della mente, Ed. Il Mulino, Bologna.

Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai - Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Ed. Cortina, Milano.

Gallese V. (2007), "Dai neuroni a specchio alla consonanza intenzionale", in *Rivista di Psicoanalisi*.

https://springerlink3.metapress.com/content/x2780176t8354664/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=sznpbebzyzldm0uuhbovfoif&sh=www.springerlink.com

Perrone I., "Disturbi grafo-motori e disgrafia: valutazione e riabilitazione in età evolutiva con il Metodo Terzi", Seminario "Serve ancora scrivere bene? Grafia e disgrafia" Vittorio Veneto, 25/11/2008.

www.ulss7.it/magnoliaPublic/istituzionale/strutture-e-assistenza/distretti/parliamo-di/disgrafia/contenuti/0/content_files/file1/pieghevole_interno.jpg

Perrone I., "Il metodo di Ida Terzi nel recupero delle difficoltà di grafia", Lezione al Corso di rieducazione della scrittura - Associazione Nazionale Grafologi Rieducatori della Scrittura (ANGRIS) Bologna, 20/02/2010.

Perrone I., "Progetto disgrafia", Ulss7 Pieve di Soligo (TV), Dicembre 2008 www.ulss7.it/magnoliaPublic/istituzionale/strutture-e-assistenza/distretti/parliamo-di/disgrafia/progetto.html

Perrone I., Corso di formazione "La didattica della grafia con il Metodo Terzi", Mareno di Piave (TV), Gennaio 2010 AIRMT.

Perrone I., Corso di formazione AIRMT "Il metodo Terzi e la disgrafia", Lissone 12/09/2009.

Perrone I. *et al.*, "Grafia e disgrafia", Ulss7 Pieve di Soligo (TV), Dicembre 2008.

Perrone I. *et al.*, "Serve ancora scrivere bene? Grafia e disgrafia" – Opuscolo pubblicato a cura Servizio Età Evolutiva dell'ULSS7 Pieve di Soligo (TV), novembre 2008.

Perrone I., Accardo A., Antoniazzi A., Antoniazzi L., Mina A., "Metodo Terzi e disgrafia: valutazione e riabilitazione in età evolutiva", Atti XX° Congresso Nazionale AIRIPA, Prato, 21-22 Ottobre 2011.

Perrone I., Accardo A., Antoniazzi A., Mina A., Moro S., "Rehabilitation of graphomotor disturbances by means of the spatio-temporal Terzi's method", DCD VIII International Conference – Baltimore, June 23-26 2009 in Program & Abstract DCD VIII International Conference, p. 77. www.sph.umd.edu/KNES/faculty/jclark/research/DCDVIII/Posters.htm

Perrone I., Moro A., Anfuso I., "Disturbi grafomotori e disgrafia in età evolutiva: valutazione e riabilitazione." Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano 19-20 novembre 2005, (pp. 50-61).

Perrone I., "I disturbi grafomotori e la disgrafia in età evolutiva: valutazione e trattamento riabilitativo con il Metodo Terzi", Sessione Poster Convegno Nazionale A.I.D. "Dal gene al genio" 10 e 11 Giugno 2005 Milano - Atti su Internet www.aiditalia.org/it/8_congresso_nazionale_aid_milano.html www.dislessia.it/atti/milano2005/Perrone.pdf

Risoli A., "Il Metodo Terzi: dalle neuroscienze alla riabilitazione", Atti del Convegno Nazionale Il Metodo Spazio Temporale Terzi – Milano 19-20/11/2005, (pp. 21-30).

Sabbadini L. (2005), *La disprassia in età evolutiva: criteri di valutazione e di intervento*, Springer Verlag Edizioni.

Terzi I. (1995), "Il Metodo Spazio-Temporale, basi teoriche e guida agli esercizi". Ed. Ghedini, Milano.

www.ulss7.it/magnoliaPublic/istituzionale/strutture-e-assistenza/distretti/parliamo-di/disgrafia.html

DISPRASSIA

Perrone I., Mazzetto M.T., Collazuol E., "Il Metodo spazio-temporale di Ida Terzi e la disprassia", Aprile 2010, sito web Disprassia www.disprassia.org-/?q=node/1038

RIABILITAZIONE ETÀ EVOLUTIVA - LINGUAGGIO - DISTURBI DI APPRENDIMENTO

Perrone I., "Il linguaggio tra spazio e tempo: aspetti fonologici e metafonologici", Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità" Milano 19-20 novembre 2005 (pp. 31-47).

Vaccaio M.E., "Esperienze riabilitative e laboratorio sulle Applicazioni al linguaggio parlato", Workshop Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano 19-20 novembre 2005 (pp. 95-99).

Perrone I., "Trattamento dei D.S.A. con il Metodo Terzi: presentazione di un caso clinico", Sessione Poster Convegno Nazionale A.I.D. "Dal gene al genio", 10 e 11 Giugno 2005 Milano - Atti su Internet www.aiditalia.org/it/8_congresso_nazionale_aid_milano.html

Perrone I. *et al.*, "Il Metodo Terzi nei disturbi di linguaggio in età evolutiva", Giornate di studio su "Approfondimenti ed esperienze sul Metodo Terzi", Monza AIRMT 13/11/1999.

Breda L., Valdevit V., Coccoli S., Perrone I., "Riflessioni sull'esperienza della riabilitazione logopedica", in "Insufficienza Mentale. Strategie cognitive e interventi". Edizioni Del Cerro, 1994 (pp. 121-131).

Perrone I., Bolognin F., "Il Metodo Terzi nella prevenzione delle difficoltà di apprendimento", Atti Convegno Nazionale "La prevenzione delle difficoltà di apprendimento: teorie, ricerche e stili professionali a confronto", sezione Commissioni e Workshops "Scuola, Prevenzione ed apprendimento", Pordenone, 25-26-27/5/1989.

RIABILITAZIONE ADULTO

Gattinoni F., Zuccato P., "L'utilizzo del Metodo Terzi nel paziente cerebroleso adulto. L'esperienza di Vittorio Veneto", Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano 19-20 novembre 2005 (pp. 48-49).

Bet S., "Il Metodo Terzi nel trattamento della negligenza spaziale unilaterale e nella rieducazione dell'atassia", Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano, 19-20 novembre 2005 (pp. 90-94).

Scomparcini M.L., "Una esperienza di riabilitazione motoria", Workshop - Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano, 19-20 novembre 2005 (pp. 113-115).

Gattinoni, Pelle, Bet, Chies, Granà, Monti Bragadin, Perrone, Risoli, "Trattamento riabilitativo del grave trauma cranico con il Metodo Terzi : primi risultati", Atti del XXVIII Convegno nazionale "La riabilitazione nel 3° millennio" organizzato dalla Società Italiana di Medicina Fisica e Riabilitazione, Napoli, 4-8/10/2000, Giornale Italiano di Medicina Riabilitativa, vol. 14, n. 3 Settembre 2000.

Panzan G., Introvigne T., "Applicazione del Metodo Terzi in adulti istituzionalizzati", Atti Convegno nazionale "Il Metodo Spazio-Temporale Terzi: storia ed attualità", Milano 19-20 novembre 2005 (pp. 86-89).

TESI DI LAUREA

Laurea in Terapia della Neuro e psicomotricità dell'Età Evolutiva L. Barbetti - Università degli Studi di Milano su "Il trattamento rieducativo della disgrafia evolutiva: metodologie a confronto" A.a. 2009/2010.

Laurea in Logopedia G. Panzan - Università degli Studi di Padova su "Esperienza di applicazione del Metodo spazio-temporale Ida Terzi in soggetti anziani istituzionalizzati: aspetti spaziali "A.a. 2002/2003.

Laurea in Logopedia T. Introvigne - Università degli Studi di Padova su "Esperienza di applicazione del Metodo spazio-temporale Ida Terzi in soggetti anziani istituzionalizzati: aspetti temporali" A.a. 2002/2003.

Laurea in Fisioterapia R. De Luca - Università degli Studi di Padova su "Evoluzione dell'immagine motoria in corso di trattamento con il Metodo Terzi in un caso di cerebrolesione acquisita" A.a. 2002/2003.

Laurea in Logopedia I. Perrone - Università degli Studi di Roma Tor Vergata su "I disturbi specifici dell'apprendimento: intervento riabilitativo con il Metodo Terzi" A.a. 2002/2003.

Laurea in Medicina Fisica e Riabilitazione - S. Rampolla - Dipartimento di Specialità medico-chirurgiche - Università degli Studi di Padova su "Proposta di trattamento riabilitativo nelle lesioni vascolari dell'emisfero cerebrale destro con il Metodo Spazio-temporale secondo Ida Terzi: verifica dell'efficacia" A.a. 2000-2001.

Diploma in Fisioterapia A. Rossi - Università degli Studi di Padova "Utilizzo del Metodo spazio-temporale secondo Ida Terzi nella riabilitazione del traumatizzato cranio-encefalico." A.a. 1999/2000.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Brophy Y. (1999), Insegnare a studenti con problemi, LAS, Roma.

Cohen E.G. (2000), Organizzare i gruppi cooperativi, Erickson, Trento.

Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.

Comoglio M. (1998), Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning, LAS, Roma.

Comoglio M. (1999), Il Cooperative Learning, Gruppo Abele, Torino.

Johnson E.W., Johnson R.T., Holubec (1997), *L'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.

Ligorio B.M. (1995), "Le "Community of Learners": dalla bottega alla comunità scientifica", in A. Calvani, B.M. Varisco (a cura di), *Costruire/decostruire significati. Ipertesti micromondi e orizzonti formativi*, CLEUP, Padova, (pp. 197-219).

Longo U. (2000), "Metodologia dell'apprendimento cooperativo", in M. Arena, A. Selvi, G. Schirripa (a cura di), *Può bastare un click?* Quatrini, Viterbo, (pp. 215-237).

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Ambrosiana-LED, Milano. Cfr. in particolare: Resnick L.B. (1987), *Imparare dentro e fuori la scuola*, (pp. 61-83); Collins A., Seely Brown J., Newman S.E. (1989). *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, (pp. 181-231).

Sharan Y., Johnson R.T. (1998), *L'apprendimento cooperativo*, Ed. Erickson, Trento.

APPRENDIMENTO COOPERATIVO NELLA RETE

www.scintille.it, primo portale on-line sull'Apprendimento Cooperativo.



Per conoscere le altre sedi AIPD in Italia visita il sito www.aipd.it