

# Pedagogika

*.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura  
2018\_XXII\_2 - € 9

## Oltre le diagnosi

## // PREPARATEVI A UN ANNO LEGGENDARIO //

L'abbonamento 2018 resta invariato: **6 numeri a 50 euro**.

E se volete la doppia versione carta+Pdf costa solo **10 euro in più**.

Tutte le formule sul sito [www.leggendaria.it](http://www.leggendaria.it)

129

# Leggendaria

LIBRI LETTURE LINGUAGGI

A 40 ANNI  
DALLA LEGGE 194



Intanto, sul n. 129 trovate un "Tema" della **coppia**. Passo a due: lei e lui. Li vedete avanzare affiancati nella grande scultura di Lynn Chadwick che abbiamo scelto per la copertina. Sì, perché ci sono esempi di "coppie virtuose", di donne e uomini che sono riusciti non solo a stare insieme a lungo e felicemente, ma anche a collaborare, fare "opere" comuni nel rispetto reciproco, nello scambio emotivo e intellettuale, e nella condivisione. Altra tematica è la **Legge 194** sull'interruzione volontaria di gravidanza: il fronte anti-abortista è sul piede di guerra e il movimento delle donne è ancora chiamato a sventare minacce di ritorno indietro.

## PASSO A DUE

>> **LEGGENDARIA** n.129, 90 pagine, 10 euro

>> [info@leggendaria.it](mailto:info@leggendaria.it)

Redazione e amministrazione:

via Amalasanita 142 - 01010 Marta - Italia

SEGUITECI ANCHE SU FACEBOOK E TWITTER!



# **Pedagogika** *.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura

**anno XXII, n° 2**

**Aprile, Maggio, Giugno 2018**

# Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura  
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

## Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

## Anno XXII, n° 2 Aprile/Maggio/Giugno

## Direttrice responsabile

Maria Piacente - maria.piacente@pedagogia.it

## Redazione

Serena Bignamini,

Marco Taddei, Dafne Guida, Nicoletta Re Cecconi,  
Carlo Ventrella, Mario Conti, Cristiana La Capria,  
Claudia Alemani, Emilia Chiara Canato, Massimo  
Jannone, Marta Franchi, Federica Rivolta,  
Alessia Todeschini, Pino Fichera, Coordinamento  
pedagogico Coop. Stripes.

## Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio  
Demetrio, Don Gino Rigoldi, Eugenio Rossi,  
Barbara Mapelli, Alfio Lucchini, Pino Centomani,  
Ambrogio Cozzi, Angela Nava Mambretti, Anna  
Rezzara, Angelo Villa, Giancarla Codrignani,  
Fancesco Cappa, Franco Blezza, Claudia Alemani.

## Hanno collaborato

Andrea Canevaro, Daniele Novara, Lucia Zannini,  
Pier Paolo Cavagna, Enrico Miatto, Valeria Olla,  
Claudio Vio, Sergio Messina, Annalisa Olgiati,  
Silvia Puricelli, Angelo Villa, Emilia Canato, Davide  
Scheriani, Simone Lanza, Rebecca Conti, Riccardo  
Conti, Sabina Licursi, Elena Veri, Elisa Romano,  
Carla Franciosi, Lisa Brambilla, Goffredo Villa,  
Cristiana La Capria, Alessia Todeschini, Sabrina  
Biella, Francesco Cappa.

## Edito da Stripes Coop. Soc. Onlus

Via San Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

## Direzione e Redazione

Via G. Rossini n. 16 - 20017 Rho (MI)

Tel. 02/9316667 - Fax 02/93507057

e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Sito web: www.pedagogia.it

 Facebook: Pedagogika Rivista

## Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

## Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@pedagogia.it

## Promozione e abbonamenti

ordini@pedagogia.it

## Pubblicità advertising@pedagogia.it

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997

issn 1593-2559

## Stampa: Studio Rabbi Bologna

## Distribuzione in libreria:

Clueb Distribuzione - Via Marsala, 31 - Bologna

## Diffusione biblioteche scuole e altri enti

ordini@pedagogia.it

*È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo e-mail articoli@pedagogia.it*

*I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non saranno restituiti agli autori*

Immagini: www.freepik.com - it.freeimages.com



Questo periodico è iscritto a Unione  
Stampa Periodica Italiana



Coordinamento Riviste  
italiane di cultura

# s o m m a r i o

5 **Editoriale**  
Maria Piacente

## ../Dossier/ Oltre le diagnosi

8 **Diagnosi per difendersi o per conoscere e accompagnarsi**  
Andrea Canevaro

15 **Educare o curare?  
È questo il problema**  
Daniele Novara

20 **La duplice valenza “politica”  
della diagnosi educativa**  
Lucia Zannini

26 **Riflessioni sull’uso delle  
diagnosi**  
Pier Paolo Cavagna

30 **L’a priori nella  
personalizzazione per una  
scuola delle differenze**  
Enrico Miatto

35 **La diagnosi dei disturbi  
di apprendimento sono  
eccessive?**  
Valeria Olla, Claudio Vio

41 **DSA: l’importanza di una  
diagnosi certa**  
Sergio Messina

45 **Lo screening sui disturbi  
dell’apprendimento**  
Annalisa Olgiati

49 **La cura della relazione  
per una relazione che cura**  
Silvia Puricelli

54 **Il nuovo ordine**  
Angelo Villa

61 **Diagnosi, ipotesi, processi...**  
Emilia Canato

65 **Definisci la normalità.  
Qual è il tuo punto di vista?**  
Davide Scheriani

71 **Tra le pagine chiare  
e le pagine scure...**  
A cura della Redazione

## .../Temi ed esperienze

74 **Crisi e metamorfosi  
dell’autorità**  
Simone Lanza

## .../Cultura

95 **Scelti per voi**  
A cura di Claudia Alemani

103 **Arrivati in redazione**

105 **Scelti per voi ragazz\***  
di Serena Bignamini

108 **Arrivati in redazione ragazz\***

109 **Musica**  
Di Goffredo Villa

112 **Cinema**  
Di Cristiana La Capria

115 **Un villaggio per educare**  
A cura di Alessia Todeschini

117 **Sillabario pedagogico**  
Di Francesco Cappa

# **Piano editoriale 2018**

## **Alternanza scuola-lavoro**

### **Oltre la diagnosi**

### **Il gruppo pedagogico**

### **Infanzia digitale**

# **Pedagogika** *.it*

Rivista di educazione, formazione e cultura

**Per abbonarsi:**

**inviare una e-mail a [ordini@pedagogia.it](mailto:ordini@pedagogia.it)**

**Bollettino Postale: C/C 001032248484**

**Bonifico bancario: IBAN IT 68 R 07601 01600 001032248484**

**intestato a Stripes Coop Sociale Onlus**

**Via S. Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)**

**Singolo numero: 9 euro**

**L'abbonamento annuale per 4 numeri è:**

**€ 30 Privati**

**€ 60 Enti e Associazioni**

**€ 90 Sostenitori**

**spese di spedizione 1,50 € sia per singolo numero che per abbonamento**

**Distribuzione in libreria: Clueb Distribuzione - Via Marsala,31 - Bologna**

**Sito web: [www.pedagogia.it](http://www.pedagogia.it) - e-mail: [pedagogika@pedagogia.it](mailto:pedagogika@pedagogia.it)**

# Oltre le diagnosi

Maria Piacente

Negli ultimi anni si è assistito ad una dilagante invasione delle diagnosi in ambito educativo e scolastico.

Si tratta di situazioni all'ordine del giorno nella scuola italiana: i bambini si ritrovano in mezzo tra ansie genitoriali e timori dei docenti, così scrive Daniele Novara nel suo articolo.

C'è una dimensione di estrema precocità del disagio: sempre più bambini e bambine e sempre più piccoli vengono indirizzati alla neuropsichiatria per valutazioni che sfociano spesso in una diagnosi.

Davanti a situazioni problematiche che genitori e insegnanti non riescono ad affrontare, la diagnosi diventa una panacea, è un po' come se ci si riferisse "alla medicina, alla scienza" per interrogare le difficoltà del proprio figlio o del proprio alunno.

Ma come vengono fatte queste diagnosi? E come vengono utilizzate?

Accanto a questo, emerge anche una dilagante invasione dell'ambito legale nelle questioni educative: si è diffusa una sorta di delirio legalista in cui molte volte si usa la legge come una sorta di forma tutelativa contro le istanze esterne, producendo in questo modo un effetto del tutto paralizzante per chi ha il compito di educare.

Diagnosi e legge richiamano entrambi la questione dei confini. La diagnosi sembra vada quasi a perimetrare un confine tra ciò che si è e ciò che non si è. Se in fin dei conti la diagnosi è una valutazione, non rischia di diventare quasi un riferimento normativo che segna il destino dei bambini e il modo in cui genitori si relazionano con loro?

Questo vale non solo per i genitori, ovviamente, ma anche per le professioni educative: la diagnosi rischia di diventare una prescrizione sul cosa bisogna fare e cosa no, un tentativo di standardizzazione che non tiene più conto della specificità della persona.

Dove è finita la "diagnosi pedagogica"? Come i pedagogisti possono aiutare genitori, insegnanti ed educatori a recuperare la dimensione pedagogica della diagnosi?

Come ripartire dalla diagnosi per definire il percorso più adatto sulla base della specificità di ogni singolo bambino?

E quale diagnosi sarebbe stata fatta ad alcuni illustri personaggi presenti e passati?

Molti sono i personaggi celebri, per lo più lumi nel loro campo di interesse, che si pensa possano rientrare nei disturbi dello spettro autistico e nello specifico nella Sindrome di Asperger

Si tratta di persone con autismo diventate famose, mai diagnosticate oppure identificate come tali da adulte, le cui storie sono difficili da raccontare tramite la voce di medici e psicologi.

Soggettività speciali, che potremmo definire geni della musica, della fisica, della filosofia, dell'arte etc., il cui genio vogliamo riportare attraverso alcune loro celebri frasi:

*Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido*  
Albert Einstein

*La follia di una persona è la realtà di un'altra*  
Tim Burton

*Solo i folli e i poveri, con assoluta limpidezza di sguardo, contemplan la verità del mondo e ne colgono tutto lo splendore.*  
Simon Weil



# Diagnosi per difendersi o per conoscere e accompagnarsi

Il compito più importante di chi accosta, come operatore, come tecnico, una famiglia che abbia incontrato la marginalità o la devianza, è quello di far ritrovare la strada della fiducia nei propri mezzi, e quindi permettere una possibilità di alternativa positiva alla falsa scelta fra ribellione e sottomissione.

Andrea Canevaro\*

## Una parola per avvicinarsi, o per tenersi alla larga?

È comprensibile che, quando siamo ammalati, ci si rivolga al medico per sapere cosa abbiamo. Molière rappresentò questa situazione umana mettendo in scena l'ansia di chi si immaginava malato, e la prosopopea di medici impegnati a usare paroloni di gergo, termini poco comprensibili apparentemente tecnico-scientifici ritenuti indispensabili per segnalare un ruolo di potere nei confronti delle malattie e anche del presunto malato. Al termine di oscure disquisizioni, l'indicazione del rimedio era poca cosa. Quasi sempre una purga.

Damasio<sup>1</sup>, riflettendo sulla rappresentazione delle percezioni delle emozioni, immagina che esse siano, nella mente, come finestre dalle quali il soggetto osserva. La finestra dà su un paesaggio continuamente in cambiamento, in cui figurano degli oggetti in movimento sui quali basta una certa luce per renderli capaci di suggestioni; e suoni più o meno rumorosi attirano o distolgono l'attenzione su di essi.

Il nostro corpo ha un rapporto con la distribuzione nello spazio di oggetti che non sono unicamente fisici ma possono essere argomenti, sentimenti, ragionamenti e tanti altri elementi che non a caso finiscono con una composizione che ricorda la mente. La mente di chi cresce si nutre di vita quotidiana: lavarsi, mangiare, giocare con le luci che attraversano la stanza...

La possibilità di guardare dalla finestra si accompagna, o può accompagnarsi, con la possibilità di uscire dalla porta e di percorrere dei contesti, sentieri o strade, che sono le competenze. Qui lasciamo in parte le suggestioni e le riflessioni, importanti sul piano scientifico dello studioso statunitense di origini portoghesi, per collegarci a una riflessione che comporta e contiene altre suggestioni molto interessanti. Possiamo scoprire che la parola *conoscenza* e la parola *porta* in ebraico corrispondono a due parole quasi simili: porta è *dalet* e conoscenza è *da'et*. Porta e conoscenza: termini che sembrano, nel nostro vocabolario e nella nostra semantica, così lontani ma che, anche per la nostra immaginazione, hanno delle strutture simboliche che si avvicinano, che li rendono uno capace di rappresentare l'altro: la porta delle

1 Cfr. A. R. Damasio (1995;1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.

conoscenze, la conoscenza come porta da aprire.

Ecco allora la possibilità di leggere il corpo umano con la struttura simbolica suggerita dalle immagini di Damasio e con il ricorso a chi ha fatto uno studio preciso dal punto di vista filologico sul significato del “conoscente” che passa la porta<sup>2</sup> (A. De Souzenelle, 1999; pp. 60-61). Il “conoscente” che passa la porta permette forse di capire qualcosa di ciò che può accadere a chi è genitore di un bambino o di una bambina disabile, e agli insegnanti che lo accolgono a scuola. Lo raffiguriamo così: vivono il paesaggio dalle finestre e non trovano la porta, vivono le emozioni di quello che vedono negli altri e temono di non trovare le competenze per poterlo sviluppare in un percorso. Cercano notizie. Trovano diagnosi. Non è la stessa cosa.

La crescita delle conoscenze in chi è nell'età infantile, ha bisogno di tener conto proprio del soggetto che cresce; chi è vicino al soggetto che cresce, può permettere o favorire una relazione appropriata fra la crescita del soggetto e la crescita delle conoscenze; mentre lo strumento emotivamente caldo ma distante, quale è la grande informazione attraverso - ad esempio - la televisione, non segue giorno per giorno questa dinamica che è la crescita. Ha bisogno di fare dei conti generali con lo spettatore medio; oppure ha bisogno di puntare sull'audience, e quindi tarare la propria informazione sulla base di un aspetto che è, anche grossolanamente per alcuni aspetti e raffinatamente per altri, statistico e non individualizzato. Anche la diagnosi rischia di non connettersi alla dinamica della crescita.

Proviamo a immaginare che cosa accade, allora, quando una situazione già in qualche modo fragile incontra una marginalità. Se già vi era una rappresentazione di sé debole, per cui i compiti di cura quotidiana, le *attività ricorsive* - costituite dall'attenzione all'organizzazione quotidiana di tempo e spazio - nella vita familiare ed extrafamiliare erano sottovalutate, non permettevano la crescita di autostima nelle figure genitoriali, quando entra nella propria storia, nella storia di una famiglia, la disabilità il rischio è che la rappresentazione e l'autostima già non molto alte diventino veramente molto inadeguate. Ci si sente inadeguati e non si riesce più a capire l'importanza di quella che viene chiamata l'intelligenza preverbale, cioè di quelle attenzioni che tutti e in maniera più accentuata un neonato, bambino o bambina, come una persona anziana o con bisogni particolari, riceviamo in un universo anche linguistico, di parlanti, di comunicanti attraverso la parola. L'intelligenza preverbale è fatta di meta comunicazione, e anche di elementi di cura e contatto: l'alimentazione, l'igiene personale, il sonno, la veglia, i bisogni essenziali che stabiliscono il rapporto con la realtà e costituiscono la possibilità di scelta basata su *accettazione/adattamento/rifuto* che ogni soggetto vivente stabilisce con l'ambiente circostante.

L'intelligenza preverbale ha un percorso evolutivo. Si appoggia su segnali che diventano simboli, ed ha una costitutività fondamentale per l'individuo. Ma è sottovalutata quando ha una rappresentazione debole. Una diagnosi è un aiuto? L'e-

<sup>2</sup> A. De Souzenelle (1999; 1997), *Il simbolismo del corpo umano*, Sotto il Monte (Bergamo), Ed. Servitium, pp. 60-61.

poca della comunicazione di massa finisce per suggerire e condizionare l'immagine di sé, adeguata o inadeguata a seconda del "borsino" dei valori di immagine che il nostro mondo massmediologico alimenta, suggerisce, promuove. Questo significa che il compito più importante di chi accosta, come operatore, come tecnico, una famiglia che abbia incontrato la marginalità o la devianza, è quello di far ritrovare la strada della fiducia nei propri mezzi, e quindi permettere una possibilità di alternativa positiva alla falsa scelta fra ribellione e sottomissione. Deve essere consapevole, nel comunicare, che i grandi mezzi di comunicazione di massa hanno saldato disabilità a compassione o a spettacolarizzazione: o grande sofferenza da compatire, o fenomeno eccezionale da stupire.

La domanda che dà titolo al paragrafo ha una risposta problematica: la parola della diagnosi è utile e rischiosa. Il rischio è sottrarre e marginalizzare, magari con personale specializzato, chi sta crescendo avrebbe bisogno delle quotidianità in cui potrebbe vivere il proprio sviluppo evolutivo, "consegnandolo" invece a chi ha specifiche e speciali conoscenze.

### **L'alleanza fra diagnosi e prognosi in nome dell'operosità.**

Peter Benenson, fondatore di Amnesty International, diceva che non c'è nulla da temere dalle idee tranne il fatto che possiamo non capirle. Qualcuno cerca di rimediare con l'amore. Non capisco... ma ti amo. Un poeta ha scritto versi importanti e belli:

*L'amore aiuta a vivere, a durare,  
l'amore annulla e dà principio. E quando  
chi soffre o langue spera, se anche spera,  
che un soccorso s'annunci di lontano,  
è in lui, un soffio basta a suscitarlo.  
Questo ho imparato e dimenticato mille volte,  
ora da te mi torna fatto chiaro,  
ora prende vivezza e verità.  
La mia pena è durare oltre quest'attimo*

(Mario Luzi, da *Aprile-amore*)

Aggiungiamo all'amore la poesia, la bellezza. Chiamiamo tutto questo *operosità*. Non si limita alle opere in quanto manufatti; abbraccia il benessere, la cultura, la musica... Chi cresce, chi invecchia, chi ha una disabilità, può essere operoso. L'operosità non è autoreferenziale. Ha bisogno di intrecciarsi con altre operosità. Chi sa usare bene un cacciavite è operoso e ha bisogno dell'operosità di chi ha fabbricato il cacciavite, di chi lo ha commercializzato, venduto... Un trenino di operosità. Comincia con le operosità domestiche fatte di piccoli rituali, pulizie e preparazione dei pasti, e tante azioni di manutenzione che possono coinvolgere chi cresce, quale che sia la sua condizione, come spettatore o come attore. È un continuo rapporto

fra ciò che è già istituito e ciò che sta crescendo, e che chiamiamo istituyente.

Il rapporto istituito/istituyente ha bisogno di mediatori e la ricerca dei mediatori richiama una “famiglia” di studiosi che si sono messi all’opera partendo da posizioni molto diverse. Si potrebbe percorrere una storia remota, che riguarda l’evoluzione dell’umanità. O rivivere la storia europea, e soffermarsi su Montaigne, Rabelais... Ci riferiamo invece al mito fondatore della Pedagogia speciale della parte di mondo in cui viviamo. È la vicenda del *Sauvage*, ovvero del bambino abbandonato, trovato dai contadini dell’Aveyron nel freddissimo inverno del 1800, e poi seguito da Itard, a cui il tribunale di Parigi lo aveva affidato<sup>3</sup>. François Truffaut ne fece un film, rendendo possibile una volgarizzazione di alto livello di quella vicenda.

Il ragazzino “selvaggio” aveva avuto un’esistenza isolata, probabilmente più occupata dalle fughe e dalle lotte per sopravvivere che dalle relazioni di aiuto. La sua identità si era sviluppata, apparentemente e in qualche modo, al di fuori dell’appartenenza. Ma non è sostanzialmente vero. Perché dell’appartenenza ha vissuto limiti ed esclusioni. Non aveva il linguaggio, che permette lo sviluppo nell’appartenenza. E il linguaggio è costruito di ritmi. Come quelli che di instaurano a proposito dell’alimentazione. Alternano vuoti e pieni, e intrecciano il respiro, altra alternanza di vuoti e pieni.

Lo sviluppo dell’identità nell’appartenenza ha bisogno di avere dei *punti di riferimento*, nello stesso tempo vitali e simbolici. *Vitali*: ovvero capaci di flessibilità, di estensione variabile e aperta, di continue integrazioni che non annullano né cancellano gli elementi precedentemente acquisiti. *Simbolici*: ovvero con una strutturazione non fugace e non facilmente deperibile. Dobbiamo ricordare – ed eventualmente riprendere ed approfondire – che i processi di disumanizzazione dei campi di sterminio nazisti puntavano alla riduzione delle capacità vitale, e nello stesso tempo impedivano rigidamente e ferocemente qualsiasi espressione delle strutture simboliche di appartenenza.

François Truffaut che diceva che il cinema è l’arte del piccolo dettaglio che non colpisce. Come l’operosità. Lo vedremo. Attorno a Victor ci sono due “educatori” che si comportano in modo diverso:

- il dottor Itard procede in modo lineare: ha degli obbiettivi, mette in atto delle pratiche per raggiungerli e poi valuta se sì o no;
- M.me Guerin (la governante) procede su un paradigma ecosistemico: deve badare alla casa, farla funzionare. Victor vive nella casa e prende, al suo interno, delle iniziative. M.me Guerin le nota ed è di fronte a queste iniziative che dice sì o no.

Victor è il nome che è stato successivamente dato da Itard e dalla sua governante Madame Guérin al giovane *sauvage*. Ama molto l’acqua e il latte. In poco tempo, il bicchiere d’acqua ottenuto dopo un’attività ben riuscita diventa il modo per dirgli come sia stato bravo, e l’armadio-dispensa dove viene conservato il latte diventa un punto di riferimento che permette di orientare e strutturare spazio e tempo. I piccoli rituali quotidiani diventano il contesto “sicuro”, conosciuto, che permette lo sviluppo. E accade

3 Cfr. A. Canevaro (2017), *Il ragazzo selvaggio*, Bologna, EDB.

che Victor, andando con Itard in visita da un vicino, si porti in tasca la propria tazza per il latte, strumento e simbolo, per poter comunicare l'esigenza di berne. È la dimostrazione, sottolineata dalla soddisfazione dello stesso Itard e di Madame Guérin, che il ragazzo sa vivere attivamente i vincoli di appartenenza, sviluppando un suo progetto di vita. Sembrano parole grosse e un po' enfatiche. Ma a ben guardare, è così.

Prendiamo in considerazione una storia più vicina a noi. Raccontata dal film *Gaby, una storia vera*, di Luis Mandoki (1987): si racconta la storia di Gabriela Brimmer, nata a Città del Messico da una famiglia ebrea, emigrata dall'Europa per salvarsi dalle persecuzioni naziste. Gaby ha una lesione cerebrale. Annotiamo il fatto che, quando un soggetto presenta dei bisogni speciali, legati ad una disabilità, il contesto familiare si sente del tutto incapace a far fronte alle attività di cura educativa, e pensa che il solo modo di far fronte sia affidarsi ai "tecnici", che sanno. Nella storia vera di Gaby, Florencia Morales ha un ruolo fondamentale, che contrapponiamo, un po' scolasticamente, a Vittoria che il film ci mostra con camice bianco, addetta in un primo momento alle cure educative della bambina. Gaby non mangia. La persona in camice bianco la imbecca e la bambina, in braccio alla donna, rovescia con un calcio il cucchiaino di pappa che sarebbe portato alla sua bocca. Immaginiamo che, sapendo la diagnosi (lesione cerebrale), la donna in camice bianco si sia detta che il movimento della gamba era la conferma della diagnosi: un movimento involontario, spastico.

Florencia, che è domestica ed ha sentito parlare di Gaby dalle altre domestiche come di una bambina mostruosa (si sa: la famiglia è ebraica! Miscredenti...), vuole accertarsi di come è. E di nascosto la porta, nella notte, in cucina. Non sa nulla della diagnosi. Prende in braccio Gaby, e evoca il proprio contesto di campagna. Da quel contesto, attinge idee e proposte. E prende il movimento della gamba che rovescia il cucchiaino con la pappa, come un movimento voluto. Innesta su quello un piccolo codice non verbale per il "no grazie", "sì per favore". L'aiuta. Non la protegge e neppure si sostituisce alla sua volontà. Sul movimento della gamba e del piede attiva un mediatore linguistico, e inizia un rapporto coevolutivo - l'analfabeta Florencia imparerà scrittura e lettura, mentre Gaby evolverà da quei primi codici empirici verso un codice condiviso che le permetterà di scrivere a macchina e di scrivere la propria storia - che non sarebbe stato possibile se anche Florencia avesse rinunciato alla propria ignoranza, per lasciare "interpretare" ogni gesto di Gaby da chi conosce la diagnosi. L'infermiera Vittoria, nel film, pronuncia una frase importante: "Non controlla i movimenti" e questa frase è una sorta di sentenza che chiude la vicenda del calcio con cui la bambina rovescia il cucchiaino con la pappa, autorizzando l'eventuale protezione che esproprierebbe Gaby da ogni dovere, attribuendole diritti interpretati ed esercitati da altri al suo posto. Quando i genitori di Gaby si informeranno sulla possibilità della figlia di essere ammessa alle scuole normali, essendo nelle scuole speciali, incontrano chi, con le migliori intenzioni, sconsiglia l'esame di ammissione, ritenendolo una prova difficile da superare. Il padre di Gaby dice, con semplicità e autorevolezza, qualcosa di importante: Gaby ha il diritto di provare. È sottinteso che non ha il diritto al superamento della prova, magari per commiserazione.

Notiamo l'operosità della curiosità. Il rischio è che le diagnosi riducano o anche annullino le curiosità che attivano il trenino delle operosità. Il trenino parte da un dato comune agli esseri umani: la fragilità. Siamo tutti, nessuno escluso, diagnosticabili. Questo fa nascere l'utilità di intrecciare la propria operosità, sempre parziale, a quella di un altro, diversa e altrettanto parziale.

### Sette nani o sette diagnosi?

Ci siamo permessi, Michele Gianni e l'autore di queste note, di riscrivere la storia di Biancaneve e dei sette nani, aggiornandola secondo criteri in voga in questi anni<sup>4</sup> e quindi fornendo a ciascuno dei sette la sua diagnosi, e obbligando Biancaneve a legittimare la sua presenza con un corso di specializzazione qualificante. La riscrittura era suggerita dall'ipotesi che le diagnosi siano eccessive perché ogni differenza fa paura, e consegnarla a qualcuno con la legittimazione scientifico-tecnica ci può tranquillizzare, permettendoci di prendere le giuste distanze. Per i famigliari è un bisogno di conoscere che dovrebbe essere tenuto in maggiore considerazione. Abbiamo presente la bella ricerca di Antioco Luigi Zurru<sup>5</sup>. Permette di capire che vi sono medici capaci di ascoltare e verificare quanto le loro indicazioni siano comprese e assunte nelle vite con cui entrano in contatto. Sappiamo, attraverso molte testimonianze, che nella comunicazione della diagnosi a volte la fretta è padrona, lasciando i famigliari feriti e confusi.

Dalla comunicazione della diagnosi dovrebbe nascere soprattutto, la possibilità di investire sul futuro<sup>6</sup>. Questo richiama la prospettiva inclusiva. In cui si può collocare la diagnosi come contributo nella progettazione del welfare. In un gruppo di lavoro lo abbiamo chiamato "di prossimità"<sup>7</sup> con l'idea che sia possibile, nel tempo della telematica, rendere vicini elementi che sarebbero lontani, e così creare innovazione sociale. Altri hanno parlato di welfare generativo, e crediamo che non sia proprio il caso di insistere su un nome. Accettiamo quello che permette di individuare l'innovazione che nasce dall'ibridazione<sup>8</sup>. Che potrebbe permettere di accostare aspirazioni e risorse, anche formative, che sembravano lontane, realizzando *capacitazioni*, ovvero capacità funzionanti<sup>9</sup>. E questo, oltre a creare nuovi contatti, può innovare i servizi<sup>10</sup>.

4 Cfr. M. Gianni, A. Canevaro (2017), *La versione di Cucciolo*, Cesena, Il Ponte Vecchio.

5 Cfr. A. L. Zurru (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*, Milano, FrancoAngeli.

6 A. Appadurai (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Raffaello Cortina editore.

7 F. Messia, C. Venturelli, a cura di, (2015), *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità*, Trento: Erickson.

8 P. Venturi P., F. Zandonai (2016), *Imprese ibride. Modelli d'innovazione sociale per rigenerare valore*, Milano, EGEA.

9 Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Oscar Mondadori.

10 Bresciani P. G., Sartori A. (2016), *Innovare i servizi per il lavoro: tra il dire e il fare ... Apprendere dalle migliori pratiche internazionali*, Milano: Franco Angeli.

Chi porta un bisogno porta un'informazione che non era conosciuta. Una comunicazione appropriata delle diagnosi potrebbe produrre alcuni effetti:

- dalla logica del nemico, secondo la quale la distanza, anche terminologica, è la più sicura delle protezioni...

- alla logica dell'interesse ad avvicinarsi, per conoscere e così progettare. Insieme.

- alla conseguenza che una cura maggiore del percorso della comunicazione della diagnosi, con accompagnamento nella progettazione, sottrarrebbe tempo per la quantità (le troppe diagnosi) per privilegiare la qualità.

*\*Professore emerito dell'Università degli studi di Bologna e autore di studi sull'educazione con e delle persone con disabilità.*

### **Bibliografia**

A. R. Damasio (1995;1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.

A. De Souzaelle (1999; 1997), *Il simbolismo del corpo umano*, Sotto il Monte (Bergamo), Ed. Servitium.

F. Truffaut (1989; 1988), *Autoritratto*, Torino, Einaudi.

A. Canevaro (2017), *Il ragazzo selvaggio*, Bologna, EDB.

H. Lane (1979; ediz. orig. 1976), *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Paris, Payot.

T. Gineste (1981), *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, Paris, Le Sycomore.

M. Gianni, A. Canevaro (2017), *La versione di Cucciolo*, Cesena, Il Ponte Vecchio.

A. L. Zurru (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*, Milano, FrancoAngeli.

# Educare o curare? È questo il problema

Davvero le diagnosi aiutano? Invece di porci in una prospettiva pedagogica chiedendoci come mai questo bambino, o questo ragazzo, stanno funzionando in questo modo in questo dato momento, cristallizziamo la difficoltà in una sigla.

Daniele Novara\*

Sara ha 8 anni e frequenta la seconda in una scuola primaria. Il primo anno è andato tutto bene, nessun problema particolare, una pagella molto soddisfacente, le insegnanti contente.

Durante il secondo anno la nuova maestra di matematica segnala, a seguito di un'osservazione della mamma di Sara che ha visto la figlia fare fatica nell'eseguire i compiti delle vacanze natalizie, che in effetti un problema c'è: Sara ha difficoltà nei calcoli a mente e bisognerebbe prendere in considerazione una possibile discalculia. I genitori si allarmano ma, increduli, decidono di aspettare per cercare di capire cosa sta accadendo. Sara affronta lo scoglio delle tabelline nel secondo quadrimestre con entusiasmo e non mostra nessuna difficoltà. Nel frattempo, la classe viene sottoposta a uno screening per verificare la potenziale presenza di DSA, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ma i genitori decidono di esonerare Sara dalla valutazione ritenendo che sia troppo presto. Solo che, un mese più tardi, la maestra di italiano fa chiamare la mamma e, mostrandole un testo di produzione libera scritto da Sara e pieno di errori, butta lì: "Peccato abbiate scelto di non sottoporre Sara allo screening DSA, forse qualche problema c'è...".

## Schiacciati tra paure, screening e disturbi

Si tratta di situazioni all'ordine del giorno nella scuola italiana: i bambini si ritrovano in mezzo tra ansie genitoriali e timori dei docenti, sottoposti a screening e instradati verso percorsi diagnostici in un crescendo di venir meno di responsabilità adulte.

Quale insegnante di scuola primaria con una certa esperienza potrebbe dire di non esser mai arrivata alla fine della classe seconda con qualche bambino in difficoltà su un fronte dell'apprendimento? C'è chi non ha ancora interiorizzato tutte le regole ortografiche, chi fatica sulle tabelline (che saranno oggetto di studio e apprendimento per i successivi tre anni tra l'altro), chi non ama star fermo e leggere e non ha ancora automatizzato alcuni processi di lettura. Le doppie, le sottrazioni a mente, come funziona l'orologio... davvero qualche docente pensa che sia possibile in questa fase standardizzare i tempi di comprensione ed elaborazione individuale e le conseguenti valutazioni? Sono bambini di 7 o 8 anni quando va bene, ma spesso si tratta anche di anticiparli e quindi di bambini che hanno appena compiuto i 7 anni, magari pro-

prio nel secondo quadrimestre. Le disparità di ritmo e approccio all'ambiente scolastico possono essere ancora molto differenti, per non parlare poi di quelle situazioni in cui si sono alternati diversi insegnanti e di conseguenza diversi metodi sulla stessa cattedra (a volte anche più di due o tre in un mese) o di quelle in cui si inseriscono bambini appena arrivati in Italia, da alfabetizzare da zero.

Non parlo di casi limite ma, sulla base della mia esperienza di lavoro con genitori e insegnanti direi che questo è lo standard della scuola italiana. Eppure, in mezzo alla caotica quotidianità e alla consapevolezza che i primi anni della primaria sarebbero proprio i più adatti per analizzare le situazioni individuali, osservare, progettare e potenziare l'apprendimento dove occorre, ecco che, come una scure, cala lo screening DSA o l'ipotesi di "disturbo", quasi a voler selezionare chi ha raggiunto uno standard e può farcela da solo e chi no, ha bisogno di una terapia quando non di cure mediche specifiche.

Quale screening DSA non registra difficoltà in situazioni del genere? Uno screening è un'indagine diagnostica generalizzata, eseguita a tappeto su una popolazione specifica selezionata (e dato che gli screening DSA in genere sono realizzati in seconda primaria la selezione avviene sulla base dell'anno di frequenza scolastica, neanche sull'età anagrafica), che si prefigge di individuare potenziali disturbi dell'apprendimento in bambini che sono in piena fase di apprendimento proprio relativamente alle competenze per le quali sono testati. È un paradosso. Lo screening poi non è una diagnosi e quindi, una volta evidenziate le difficoltà eventuali dovrebbe servire per un percorso di potenziamento mirato, ma raramente funziona in questo senso: spesso si risolve in un "avviso" restituito a insegnanti e genitori che, facendo leva sull'ansia e la scarsa comprensione di ciò che sta accadendo, avvia il bambino quasi inevitabilmente a un percorso diagnostico.

Insomma, quella che facilmente può essere una lentezza naturale, si tramuta inesorabilmente in un disturbo, attraverso un processo a cui gli adulti assistono quasi da osservatori, lasciando i bambini in balia di se stessi e di una ipotetica prestazione che dovrebbero aver raggiunto in un dato momento. Ma gli alunni difficili non possono essere trasformati in pazienti neuropsichiatrici.

Assieme allo staff e a coloro che collaborano con il CPP<sup>1</sup>, il Centro Psicopedagogico per l'educazione e la pace che dirigo, mi batto ormai da alcuni anni contro gli eccessi neurodiagnostici, perché tra difficoltà, diagnosi e disturbi i conti non tornano.

Anche per l'anno scolastico 2016-2017, come ormai avviene da più di dieci anni a questa parte, il numero degli alunni disabili è in crescita, con un aumento di 3000 casi in un anno, e una frequenza elevata di problemi di disabilità intellettiva, e di disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo<sup>2</sup>. Nel mio libro *Non è colpa dei*

1 Per informazioni sul CPP: [www.cppp.it](http://www.cppp.it)

2 Istat, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*, Report Istat, 16 marzo 2018, [www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf?title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilita++16%2Fmar%2F2018+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](http://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilita-as2016-2017.pdf?title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilita++16%2Fmar%2F2018+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf)

*bambini*<sup>3</sup> ho già analizzato con dovizia di dati di varia natura questo trend, fatto sta che anche gli ultimi numeri confermano quella che appare come una vera e propria epidemia: bambini, bambine, ragazzi e ragazze tutti sempre più in difficoltà, affetti da disturbi dell'apprendimento, del comportamento, d'ansia, prassici, visuo-motori...

L'incidenza che dovrebbe aggirarsi, perlomeno per i bambini con DSA con quindi un'effettiva struttura neurobiologica che rende difficili alcuni processi, attorno al 2/3% della popolazione globale, è decisamente più alta: in ogni classe ormai troviamo almeno cinque sei, quando non dieci, bambini con tipologie di disturbi svariati a volte anche sommati tra loro. Ma è proprio un problema dei bambini? Sembra più che altro un fenomeno sociale, che attribuisce ai bambini una difficoltà che in molti casi non è davvero loro.

### **A cosa servono le diagnosi**

Da più parti le diagnosi sono presentate come l'occasione per farcela. Certamente le potenzialità e la plasticità neuronale che caratterizza soprattutto il cervello infantile sono impressionanti e quindi lavorare sull'apprendimento in questa fase può dare davvero risultati significativi. Ma davvero le diagnosi aiutano in questo senso? Invece di porci in una prospettiva pedagogica chiedendoci come mai questo bambino, o questo ragazzo, stanno funzionando in questo modo in questo dato momento, cristallizziamo la difficoltà in una sigla. DSA. ADHD. Aspergher. Disprassia. Disturbo limite. Disturbo misto (quando neanche una sola sigla basta a rendere conto del problema).

Quella che dovrebbe essere un'indagine accurata, che può darci elementi di lettura e analisi di quello che sta accadendo e fornire quindi agli insegnanti in particolare modo, indicazioni preziose sugli aspetti su cui puntare o su cui intervenire, diventa invece un'etichetta, che restituisce al bambino il problema lasciandolo solo con il problema che lo definisce.

Leggi, indicazioni, riflessioni, formazioni sull'integrazione scolastica parlano tutte di un necessario processo di personalizzazione e individualizzazione di un percorso finalizzato al successo formativo e scolastico del bambino. Ma la verità è che poi, nella pratica, spesso i vari Piani Personalizzati si risolvono in un "copia e incolla" di indicazioni inevitabilmente generiche, poco tagliate sulle caratteristiche cognitive individuali e del gruppo classe, e poco pensate in un'ottica di sviluppo come dovrebbe essere quella del percorso infantile o adolescenziale.

I docenti che si ritrovano con svariate personalizzazioni in classe, come se in fondo la didattica non fosse appunto una questione di personalizzazione dei processi di apprendimento riservata a un gruppo particolare, non sanno più da che parte voltarsi. E accade così spesso che i PDP, i BES e quant'altro, invece che essere i piani di condivisione tra scuola e famiglia di un percorso comune, diventano og-

---

<sup>3</sup> D. Novara, *Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare. Subito*, BUR Rizzoli, Milano 2017.

getto di contesa e contestazione, di deresponsabilizzazioni e sfiducia reciproca che gravano ulteriormente sulle spalle di bambini e ragazzi.

Oggi paradossalmente, ancora più di quando vent'anni fa si cominciava a parlare di disturbi dell'apprendimento, l'essere DSA o genericamente "dislessici" è davvero un'etichetta, attribuita spesso a caso dagli studenti tra loro, e recepita con poca effettiva consapevolezza degli insegnanti; tecnicamente protetta da privacy ma sostanzialmente tirata fuori tutte le volte in cui non si sa bene cosa fare; con grandi ripercussioni sull'autostima infantile e preadolescenziale di cui contribuisce a definire l'identità in modo spesso poco sano ed efficace. Non impari? Be' la colpa è del tuo sistema neuronale, ma non crucciarti, anche Einstein era dislessico... quindi, in qualche modo ce la farai anche tu!

### **Educare è la nostra responsabilità**

Stiamo sbagliando tavolo di lavoro. I fattori che influiscono sui processi di apprendimento di un bambino sono moltissimi. Il ruolo che gioca l'ambiente e le figure educative di riferimento, genitori in primis, è fondamentale. Io credo che oggi assistiamo a una rinuncia da parte del mondo adulto ad assumersi la responsabilità dei processi di sviluppo e quindi a farsi carico di quelle che sono le difficoltà dei bambini dal punto di vista educativo formativo.

Faccio un esempio banale, ma niente affatto scontato. Quando dormono i bambini che frequentano oggi la scuola primaria? Ricerche scientifiche e indagini pediatriche hanno ormai messo in luce che il sonno infantile si è notevolmente ridotto, bambini e bambine dormono poco, troppo poco. Non perché siano nate generazioni di esseri evoluti che non necessitano più di riposare, ma perché i genitori faticano sempre più a definire e a far rispettare alcune basilari regole che garantiscono il rispetto dei tempi di riposo dei più piccoli. "Non vuole andare a letto prima delle 22,30! Non so più come fare!!", "Resta un po' alzato a giocare con me... sa torno tardi da lavoro e altrimenti non lo vedo mai durante la settimana..." sono alcune delle giustificazioni di madri e padri in balia di piccoli esagitati. Eppure, è risaputo che i bambini, più sono stanchi, più faticano a tenere sotto controllo il sistema neuronale e quindi risultano irrequieti, e sembrano avere energie inesauribili proprio quando invece sono ormai in riserva.

Quella che appare come una difficoltà educativa, come l'incapacità adulta di gestire in modo organizzato e consapevole il momento del riposo, inevitabilmente si ripercuote sull'apprendimento scolastico. Scarsa concentrazione, tempi attentivi ridotti, disturbi nell'area comportamentale influiscono sull'apprendimento e possono dipendere da troppe poche ore di sonno. Poi un bambino non capisce come fare le sottrazioni in colonna e riempie di errori il dettato.

Ovviamente l'esempio è banale. Non parlo delle disabilità conclamate, delle difficoltà che derivano da un'effettiva compromissione neurobiologica. Parlo però di tutte quelle vie di mezzo, di quelle situazioni in cui la scarsa consapevolezza educativa, l'ansia genitoriale, il timore di educare, l'impreparazione degli insegnanti, una scuola rimasta a modalità e strutture che si perdono nella notte dei tempi, si

riversano sull'infanzia e la preadolescenza colpevolizzandola di ciò che non dipende da lei.

Occorre lasciare che i bambini tornino a fare i bambini, con i loro tempi, i processi da mettere a punto, gli apprendimenti da sviluppare in autonomia ma supportati da un contesto adulto capace di organizzare e predisporre situazioni, ambienti e approcci adeguati all'apprendimento.

Ogni età evolutiva ha le sue caratteristiche, ogni fase e apprendimento può incepparsi. Resta però degli adulti la responsabilità di comprendere cosa sta accadendo e di agire per il meglio: favorire, stimolare, potenziare quello che può esserlo, o aiutare bambini e ragazzi a tirar fuori tutte le loro risorse di fronte alle difficoltà.

*\*Pedagogista, counselor e formatore, direttore del CPP, ideatore del metodo maieutico Litigare Bene e di diversi strumenti pedagogici è autore di numerosi libri e pubblicazioni sulla gestione dei conflitti e l'educazione*

## La duplice valenza “politica” della diagnosi educativa

La diagnosi medica utilizzata come unica fonte per comprendere il soggetto che abbiamo di fronte rischia di trasportare il discorso educativo in un contesto diverso, che utilizza un linguaggio differente e che, pedagogicamente parlando, è insufficiente per “dire la situazione”. Quali strategie hanno individuato gli educatori per “dire la situazione” con un loro linguaggio?

Lucia Zannini\*

Nell'ultimo decennio, la diagnosi educativa (Palmieri 2005) si è ampiamente diffusa, fino quasi a produrre una sorta di “delirio legalista”, in cui la diagnosi è la “legge” che segna il destino di tanti bambini, adolescenti e adulti e il modo in cui le famiglie e gli altri operatori si relazionano con loro. Come era accaduto per le diagnosi mediche, la diagnosi è diventata “un appiglio” per dire “chi è”, o “non è” l'utente, che può rimanere bloccato in una definizione, in un verdetto.

Come era accaduto per le diagnosi mediche, le parole che definiscono la situazione in cui si trova un bambino, un ragazzo, o anche un adulto, hanno un peso e vengono indicate – anche dagli stessi educatori – come fonti di conoscenza. La diagnosi medica, e oggi, per certi versi, anche quella educativa, ha sempre avuto un potere discriminante (nel senso di classificante), ma anche e soprattutto discriminatorio, perché dalla identificazione del problema/i che affligge un soggetto, e le disabilità che ne possono derivare, è spesso scaturita una separazione tra chi risultava “normale” e chi no (Barone, 2005). La diagnosi medica/psichiatrica e psicologica, e forse anche alcune derive di quella educativa, risponde a quel bisogno atavico – ben messo in luce da Foucault (2004) – di rendere “normale” ciò che è “anormale”, perché spiegando, classificando, incasellando si addomestica l'ignoto e l'incomprensibile, rendendolo a poco a poco ordinario. In questo modo, si produce “un campo discorsivo e procedurale potente, tale da accalappiare, appunto, tutto ciò che può” (Palmieri, 2005). Diversi anni fa, Palmieri sottolineava come questo processo venisse dato per scontato nella pratica educativa corrente e come, a poco a poco, “fosse sprofondato nel sottosuolo dell'educazione”.

Anche nel mondo della scuola, secondo Rezzara (2005), la ricerca della diagnosi medica/neuropsichiatrica/psicologica, dalla quale ovviamente un progetto formativo non può prescindere, rappresenta un desiderio di confronto, di approfondimento sulle problematiche che pone un determinato alunno. Tuttavia, anche in questo contesto, il rischio di usare male la diagnosi è molto diffuso: questa può divenire un “alibi” “per sospendere la ricerca e la tensione verso le possibilità, comunque, del formare”.

La diagnosi medica, dunque, utilizzata come unica fonte per comprendere il sog-

getto che abbiamo di fronte rischia di trasportare il discorso educativo in un contesto diverso, che utilizza un linguaggio differente e che, pedagogicamente parlando, è insufficiente per “dire la situazione” in cui un disabile, un alunno che manifesta disagio, una persona con problemi di salute mentale – tanto per fare solo degli esempi – si stanno trovando. Ma quali strategie hanno individuato gli educatori per “dire la situazione” con un loro linguaggio?

I tentativi di porre una diagnosi non esclusivamente medica, ma, per esempio, “educativa”, rintracciabili in Italia fin dagli anni Settanta, rappresentano forse un modo, almeno negli intenti, di non dare più per scontato quel substrato che si è descritto poc’anzi. La diagnosi educativa, che inizialmente si sviluppa come “diagnosi funzionale”, mira a mettere in luce potenzialità e margini di sviluppo educativo dei soggetti, connotandosi soprattutto per la sua dimensione progettuale. Come aveva specificato Ianes (2004), la diagnosi funzionale “non si pone il problema di riconoscere una sindrome, ma cerca di descrivere il funzionamento reale e attuale di un soggetto [...] mettendo in relazione reciproca fattori biologici con fattori psicologici, sociali e di competenze”. Si tratta insomma di “capire la situazione reale di una persona”, comprendere i suoi bisogni e rispondere in modo più adeguato possibile, affinché quella persona possa poter essere se stessa e possa realizzare il suo progetto di vita, nelle condizioni date.

Il punto è, come sottolineava Palmieri (2005), che spesso la diagnosi funzionale si avvale di test validati, scale, strumenti che non sono stati sviluppati in ambito pedagogico, ma medico, psichiatrico e psicologico. Sono tutti strumenti di *assessment*, ossia di valutazione oggettiva, che, pur fornendo utilissime informazioni sulle “mancanze” dei soggetti, e dunque sui loro bisogni, anche e soprattutto educativi e riabilitativi, poco dicono sui loro desideri.

La diagnosi davvero *educativa* dovrebbe infatti avviare un progetto che non risponde solo ai bisogni educativi, ma anche ai desideri e quindi apre alla dimensione esistenziale dei soggetti, al loro prendere potere – naturalmente nelle condizioni date – rispetto alla loro esistenza, per realizzare il loro “poter essere”. In questo senso, Riccardo Massa (1986) diceva che l’educazione contiene sempre un progetto “politico”, inteso come costruzione e ricostruzione delle condizioni di vita e di esperienza. È questa una prima valenza “politica” della diagnosi educativa, che sta alla base di quel progetto, dove con “politica” intendiamo un’attività finalizzata alla realizzazione di determinati obiettivi.

Ma ci sono altre valenze politiche della diagnosi educativa. Per spiegare questa affermazione, faremo un esempio che attinge a una figura molto vicina, e per certi versi affine, a quella dell’educatore: quella dell’infermiere. Il vertice dal quale chi scrive guarda al lavoro educativo è infatti quello dei contesti sanitari.

Le professioni infermieristiche, dette anche di *caring*, sono da sempre considerate molto vicine a quelle educative, da molti ritenute “professioni di cura” (Mortari, 2006). Come gli educatori, anche gli infermieri si sono sempre trovati a stretto contatto con diagnosi mediche, che non possono non essere considerate nel proprio agire quotidiano.

Il percorso di individuazione del profilo professionale dell’infermiere è stato lungo e faticoso, anche in Italia. A livello internazionale, è solo a partire dagli anni ’60, che il *nursing* si consolida definitivamente come disciplina autonoma. Soprattutto grazie al dibattito avviato nei Paesi anglosassoni, si comincia a pensare l’assistenza, da un lato, come un sapere sempre coordinato e purtuttavia diverso e autonomo rispetto a quello medico e, dall’altro, come un sapere che non ha soltanto a che fare con la dimensione tecnica dell’assistenza, ma anche e soprattutto con le dimensioni umane e relazionali della cura.

In questo processo di conquista di un proprio profilo professionale, basato su uno specifico statuto epistemologico, la *diagnosi infermieristica* ha enormemente contribuito a sancire la peculiarità e al contempo l’autonomia dell’assistenza da altri campi del sapere, come ad esempio quello medico. Diagnosticare vuol dire “vedere attraverso” un fenomeno, un problema, tramite delle “lenti” specifiche, che sono i saperi che caratterizzano una determinata professione. Per il medico, fare una diagnosi vuol dire comunemente scoprire le cause biologiche di una malattia, intesa come alterazione di uno stato di salute, di equilibrio, che la cura vuole andare a ripristinare. L’infermiere, pur ovviamente considerando la diagnosi medica nella sua pratica, ha tutt’altro tipo di impostazione. La sua diagnosi indica le potenziali o le effettive alterazioni della soddisfazione dei bisogni della persona, a partire dalle osservazioni effettuate.

Va sottolineato che nel concetto di *caring*, che sta al centro dell’agire infermieristico, ma, secondo alcuni pedagogisti, anche al cuore dell’educazione (Mortari, 2006), è insito un approccio alla cura a trecentosessanta gradi, in cui l’infermiere si fa carico non solo delle dimensioni biologiche e delle conseguenze fisiche della malattia, ma anche e soprattutto delle dimensioni psicologiche e sociali del problema. L’agire infermieristico è finalizzato a una presa in carico fattiva e complessa, in cui l’intervento è pensato e realizzato tanto a partire da paradigmi di tipo scientifico, che di tipo narrativo, in cui cioè gli eventi sono interpretati considerando le intenzioni degli individui, le loro aspirazioni, le loro idee e i loro vissuti.

Anche Palmieri e Rezzara (2005) parlano di diagnosi pedagogica come una “pratica di conoscenza”. Ma questa conoscenza non può che inserirsi nello statuto epistemologico della pedagogia, inteso da molti come un sapere “pratico” per la pratica. “Dove per pratica s’intende istituire una relazione, viva e concreta, con la realtà considerata” (ivi). Si tratta di un sapere che fatica a produrre “evidenze”, ossia soluzioni diagnostiche e riabilitative valide per ogni soggetto, a prescindere dalla sua storia e dal contesto sociale e culturale nel quale è inserito. È facile per la medicina basata su uno statuto epistemologico biomedico sperimentare gli effetti di un farmaco, ad esempio per ridurre l’ipertensione – che agisce quindi a livello biologico –, in modo strutturato e controllato e poi produrre linee guida che si adattano sia a un paziente iperteso italiano che giapponese.

È per questo motivo che molti ritengono invece che, in ambito educativo, le pratiche di conoscenza del soggetto nella fase iniziale della relazione – quindi la diagnosi educativa – debbano discostarsi da paradigmi di lineari, semplificatori,

da procedure cioè che si propongono “di definire, di spiegare, di ridurre all’uno alla fissità” (ivi). In ambito educativo, conoscere è *comprendere* e questo significa co-costruire ipotesi di *significato*. Certo, le correnti più avanzate della medicina, come la *narrative-based-medicine* (Charon, 2006), da anni sostengono che la diagnosi medica non può prescindere da questa dimensione del significato, anche e soprattutto quando si tratta di patologie cronico-degenerative, che rappresentano i problemi prioritari di salute delle società occidentali e che richiedono la creazione di una partnership col paziente, per il trattamento efficace della malattia. Chi scrive ha sostenuto da molto tempo che è proprio su questi aspetti che si gioca l’incontro da medicina e pedagogia (Zannini, 2005).

Il punto è però che la medicina, come l’infermieristica e la fisioterapia, devono effettuare *assessment* del paziente con strumenti di dimostrata efficacia, per esempio con test diagnostici o scale validate, tutti *tools* che hanno sullo sfondo un’epistemologia *evidence-based*, perché non è etico usare sul malato strumenti di non dimostrata efficacia, anche e soprattutto quando le risorse sono limitate.

Benché non si voglia qui sostenere che gli educatori o gli insegnanti non debbano considerare le diagnosi mediche (o infermieristiche, logopediche ecc.), riteniamo che questi professionisti debbano, nelle loro pratiche diagnostiche “andare oltre la lente delle cartelle” (Palmieri, 2005) e usare “lo sguardo, le mani, il proprio corpo” per conoscere l’altro. Questa pratica di conoscenza, a differenza di altri professionisti della cura (come per esempio infermieri e fisioterapisti), non dovrebbe configurarsi come *assessment*, ossia come misurazione di sintomi/segni e problemi, a partire da strumenti obiettivi e validi, sulla base della quale impostare il progetto educativo. Piuttosto, quella educativa dovrebbe essere una pratica che utilizza logiche molto simili a quelle della ricerca qualitativa, dove si producono diagnosi “contesto-correlate”, valide cioè in questo contesto, in questa situazione, in questa relazione. E che, conseguentemente, non hanno alcuna velleità classificatoria.

Quest’ultima affermazione ci spinge a qualche riflessione conclusiva. Innanzitutto, il bisogno di iniziare a pensare la pratica della diagnosi educativa come a un processo rigoroso di ricerca qualitativa (Mortari, Zannini, 2017), basata sui classici meccanismi di quest’ultima: contestualità, triangolazione di dati, di ricercatori, produzione di saperi documentati e aperti al confronto, ma mai generalizzabili. In secondo luogo, la presa di coscienza della differenza della diagnosi educativa da altre forme di diagnosi, magari contigue, come quella infermieristica.

Crediamo, in conclusione, che in questo processo di presa di coscienza sulle pratiche diagnostiche in educazione, una rigorosa riflessione su di esse, adottando possibilmente gli sguardi e gli strumenti della ricerca qualitativa, e una condivisione di queste pratiche, attraverso i canali classici della diffusione della conoscenza, porterebbero gli educatori e gli insegnanti a una riaffermazione della loro differenza e autonomia, nelle pratiche di produzione di sapere sul singolo, non irrilevante. In questo processo, chi scrive ravvisa la seconda dimensione politica della diagnosi educativa, ossia la riaffermazione del sapere pedagogico, della sua peculiarità e della sua irrinunciabilità.

Il punto non è, a nostro avviso, rifiutare la diagnosi educativa, ma respingere quelle diagnosi che adottano strumenti e forme che appartengono a saperi “altri”, coi quali gli educatori debbono necessariamente interfacciarsi, pur tuttavia mantenendo la propria identità pedagogica.

*\* Docente di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Biomediche per la salute dell'Università degli studi di Milano*

### **Bibliografia**

- Barone P. (2005), “Minorità e ‘soggetto irregolare’: alla radice della diagnosi nei contesti educativi”, in Palmieri C., Prada G. (a cura di), 2005.
- Charon R. (2006), *Narrative medicine. Honouring the stories of illness*, New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (2004). *Il potere psichiatrico. Corso al college de France (1974-1975)*, Milano: Feltrinelli.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento: Erikson.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori.
- Mortari L., Zannini L. (2017) (a cura di), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2005), “Diagnosi educativa e pratiche di conoscenza. Riflessioni dall'osservatorio ‘handicap’”, in Palmieri C., Prada G. (a cura di) *La diagnosi educativa, La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di) *La diagnosi educativa, La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Milano: Franco Angeli.
- Rezzara A. (2005), “Tra diagnosi in educazione e diagnosi pedagogica”, in Palmieri C., Prada G. (a cura di), 2005.
- Zannini L. (2005), “La diagnosi in medicina: identificazione e spiegazione della malattia o ricerca del suo significato?”, in Palmieri C., Prada G. (a cura di), 2005.



## Riflessioni sull'uso delle diagnosi

**Senza una diagnosi, è impossibile attivare i servizi a favore delle fasce di popolazione debole o in difficoltà. Servizi che, beninteso, spesso assumono la natura di interventi educativi e pedagogici, in forme che possono essere sia abilitative sia riabilitative.**

Pier Paolo Cavagna\*

Ogniquale volta mi capita di dover parlare, o scrivere come in questo caso, del rapporto tra diagnosi e scienze pedagogiche mi imbatto in una densa sequela di luoghi comuni, semplificazioni, misconoscimenti che, sovente, celano dietro sentimenti di repulsione, paura, rabbia, a volte invidia.

Prima di addentrarmi nella trattazione dell'argomento penso sia doveroso chiarire il campo di analisi, fissando alcuni punti chiave da cui muovere. Il primo è che parlare di «diagnosi» non ha senso. La diagnosi non è, niente più e niente meno, che il documento ultimo di un lungo percorso di conoscenza della Persona, che prende il nome di percorso diagnostico. Quindi la diagnosi non è un momento tout court, frutto dell'iniziativa di un singolo che, seduto alla sua scrivania viviseziona il malcapitato di turno, magari somministrando un test e liquidando l'unicità umana in tre righe. Il secondo punto, su cui porre l'attenzione, e va ad integrare il precedente è che quando si parla di percorso diagnostico lo si fa in una ottica differenziale, diagnostica differenziale, ossia citando Doyle<sup>1</sup> *“eliminato l'impossibile, ciò che resta, per improbabile che sia, deve essere la verità”*.

Il terzo, conseguente da quanto detto, è che una diagnosi differenziale è una ipotesi. E come tale conduce in sé due polarità. Deriva da un fondamento teorico – non è campata in aria, qualcuno si è preso la briga di studiare il fenomeno – e, secondariamente, è sempre confutabile.

Fissati questi tre cardini vediamo in che rapporto stanno le Scienze dell'Educazione con la diagnostica differenziale, e in che rapporto si situa quest'ultima con i bisogni del sistema legislativo.

Come per molti altri argomenti, e forse ancor più, le Scienze dell'Educazione oscillano tra i detrattori della diagnostica differenziale che gioirebbero nel vedere dichiarata illegale la pratica, e coloro i quali la ritengono indispensabile perché senza si sentono abbandonati nell'horror vacui.

A favore della prima posizione potremmo identificare la paura di un costante rischio di medicalizzazione delle scienze dell'educazione, della standardizzazione della natura umana, della massificazione del singolo, della perdita dell'unicità umana in favore di un appiattimento monodimensionale. A sfavore dei secondi, si potrebbe evidenziare una abdicazione del ruolo professionale, seguita da una ge-

1 Arthur Conan Doyle, *Il segno dei quattro*.

nuffessione verso altre figure professionali percepite come più «forti» e competenti, in primis psicologi, psichiatri e neuropsichiatri infantili. Come spesso accade, le estremizzazioni producono deformazioni.

Attualmente tengono banco gli allarmistici proclami di alcuni circa lo smisurato aumento delle diagnosi di DSA<sup>2</sup>. Se poi si vanno a leggere i dati MIUR<sup>3</sup> per l'anno 2016/2017 ci si rende conto che si tratta del 2,9% degli iscritti, contro una media internazionale prevista del 5%. Quindi non solo non si è verificato lo sbandierato boom, ma siamo di 2 punti percentuali sotto la media internazionale.

A volte verrebbe quindi da pensare che il bisogno di pubblicità sopravanzi la capacità di lettura dei dati statistici.

Parlare di diagnostica differenziale, in fondo, significa parlare di limiti. Nella duplice accezione di *limen/limes*, da una parte il limite, la frontiera, dall'altra l'esordio, l'inizio.

In un sistema come quello adottato attualmente a livello mondiale, per l'erogazione dei servizi di welfare, è necessario che le istanze prodotte dal singolo trovino riscontro in un nomenclatore scientifico. Siano cioè inquadrabili in schemi di descrizione e di classificazione. Un po' come descrive Piaget nelle fasi precoci di sviluppo del bambino. La diagnostica differenziale risponde anche a questa necessità. Riesce a mediare tra le necessità di accudimento del singolo e i bisogni di organizzazione e gestione dello Stato, fornendo – nuovamente – dei limiti di applicazione.

Cosicché, senza una diagnosi, è impossibile attivare i servizi a favore delle fasce di popolazione debole o in difficoltà. Servizi che, beninteso, spesso assumono la natura di interventi educativi e pedagogici, in forme che possono essere sia abilitative sia riabilitative.

Plausibilmente, a questo punto, si potrebbe obiettare che se pur questa è la realtà dei fatti, potrebbe non essere la migliore realtà, il miglior mondo possibile. Concorderei pienamente con l'obiezione. È saremo qui in piena fase *destruens*. Il problema è che le attuali Scienze dell'Educazione non hanno fornito, e non stanno fornendo, una valida alternativa al sistema di diagnostica differenziale. Manca drammaticamente la parte *construens*<sup>4</sup>.

Supponiamo che domani mattina il mondo scientifico si svegliasse senza aver

2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento: sono disturbi del neurosviluppo che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. Si dividono in dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia.

3 <http://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-su-alunne-e-alunni-con-disturbi-specifici-di-apprendimento-dsa>

4 A onor del vero l'OMS ha da tempo sollecitato l'uso, da parte di tutte le professioni deputate all'aiuto alla Persona, del modello di valutazione ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute). Questo modello di descrizione dell'adattamento della Persona all'ambiente, giunto alla revisione 2017, è quanto di più evoluto la ricerca scientifica abbia prodotto finora. Peccato che il suo uso -e la sua conoscenza- sia a tutt'oggi appannaggio di pochi temerari, mossi per lo più da spinte qualitative personali che non da un substrato culturale comune.

mai conosciuto una diagnostica differenziale, l'alba di un nuovo giorno, come risponderemo in maniera pedagogica alle necessità legali di uno studente di 2<sup>a</sup> elementare che ha difficoltà a leggere? Di un quarantenne con ritardo cognitivo che ha bisogno di supporto h 24 per le autonomie personali? Di una adolescente con depressione cronica a rischio di suicidio? Saprebbero le Scienze dell'Educazione rispondere alle esigenze di coordinamento del sistema statale, in maniera efficace ed efficiente, secondo modelli teorici validi e validati, autonomi e indipendenti.

No. Personalmente non credo. E credo che non potrebbe farlo nessuna altra professionalità. Salvo non voler scadere nel delirio di onnipotenza. Come ci si potrebbe porre, allora, di fronte alla evidente esigenza di rendere l'approccio al bisogno umano, etico e scientifico? In un'ottica di confronto. Collaborazione se si ritiene utile, confutazione scientifica se si ritiene che le teorie applicate siano obsolete, aggiornabili o sostituibili.

Ipotizzare, in mancanza di una alternativa valida, la completa dissoluzione del sistema diagnostico differenziale sarebbe come voler pretendere oggi, nel 2018, di eliminare dal commercio gli mp3 per reintrodurre unicamente il vinile. Non solo sarebbe anacronistico, ma evidentemente impossibile. Una operazione degna di Don Chisciotte contro i mulini.

Se si smette, allora, di guardare alla diagnostica differenziale come ad un orrido tabù, ci si renderà conto che le Scienze dell'Educazione sono una esigenza clinica funzionale al welfare ed al percorso clinico. Qualsiasi diagnosi, in ambito psicologico, psichiatrico e neuropsichiatrico, priva della componente pedagogica è una diagnosi monca, mancante del progetto abilitativo/riabilitativo. È un film che si interrompe al primo tempo.

Evidenziato il bisogno della Persona, in fase di diagnosi, rimane da esplorare tutto il mondo dello sviluppo prossimale.

Una esplorazione dalla quale le Scienze dell'Educazione si sono progressivamente chiamate fuori. Anche legalmente. Non afferendo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca non hanno alcuna voce in capitolo in ambito dell'apprendimento. Essendo state radiate dal Ministero della salute non possono essere voce autorevole in ambito sanitario.

Non rimane altro da fare se non ripensare profondamente l'epistemologia fondante della disciplina, abbandonando definitivamente le suggestioni romantiche di stampo rousseauiano, tanto care nei corridoi universitari quanto lontane dalla realtà professionale quotidiana, per assumere finalmente l'*abitus* mentale di una Scienza vera e propria. Basata sul metodo galileiano<sup>5</sup>, dove una teoria è sempre

5 Con Galileo Galilei (1564-1642) è stato introdotto il metodo scientifico sperimentale: esso si basa su una prima osservazione, seguita da un esperimento, sviluppato in maniera controllata. L'esperimento ha lo scopo di convalidare o confutare l'ipotesi formulata, ipotesi che ha lo scopo di spiegare i meccanismi alla base di quel particolare evento.

Nel primo caso (convalida dell'ipotesi) si procede con l'esecuzione di un gran numero di esperimenti, in maniera tale che i risultati acquisiti siano attendibili (analisi statistica). La teoria ipotizza la causa o le cause all'origine di un fenomeno. Nel secondo caso (rigetto

confutabile da un'altra, sulla base di studi e sperimentazioni, non di ondate emotive da social network.

Quando le Scienze dell'Educazione diverranno interlocutore autorevole, potranno finalmente sedere ai tavoli diagnostici e rendere le diagnosi realmente scientifiche e produttive, allontanando lo spettro della medicalizzazione massificante, rimettendo la Persona al centro del dialogo e mettendosi loro stesse in quell'orizzonte dialogico tipico della parte *construens*, strutturalmente fondante il DNA della disciplina stessa.

Se dovessimo, quindi, rispondere adesso alla domanda «diagnosi sì o diagnosi no?», la risposta in sintesi sarebbe, «diagnosi sì, ma con noi!».

*\*Pedagogista V.O., Educatore Professionale Extrascolastico,  
già pedagogista clinico, Psicologo dello sviluppo e dinamico relazionale,  
specializzando in psicoterapia della Gestalt.  
Formatore e saggista.*

---

dell'ipotesi) l'ipotesi viene modificata e sottoposta a nuovi studi.

Il metodo scientifico si basa su alcuni presupposti, ad esempio che gli eventi naturali osservati hanno delle cause precise ed identificabili, che ci sono degli schemi utilizzabili per descrivere quanto accade in natura, che se un evento si verifica con una certa frequenza alla base c'è la stessa causa, che ciò che una persona percepisce può essere percepita anche da altri, che si applicano le stesse leggi fondamentali della natura, indipendentemente da dove e quando si verificano determinati eventi.

## **L'a priori nella personalizzazione per una scuola delle differenze**

Non solo il pensare *a priori* alla differenza di ognuno potrebbe creare le basi per favorire l'esperienza di apprendimento e sviluppo ma anche le stesse interpretazioni diagnostiche potrebbero diventare elemento di riflessione, ricerca, rielaborazione e non rappresentare esclusivamente una caratteristica del minore considerato alla stregua di un utente.

Enrico Miatto\*

Sul piano delle sfide culturali ed evolutive, una questione che mette alla prova l'istituzione scolastica italiana è rappresentata da ciò che viene definito bisogno educativo speciale. Con tale espressione, la normativa di settore, fa riferimento a tutti gli "*alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse*"<sup>1</sup>. In via generale, con bisogno educativo speciale si intende dunque caratterizzare l'area dello svantaggio scolastico, che nella sua complessità e diversità di manifestazioni, coinvolge a geometrie variabili minori con disabilità, con disturbi evolutivi specifici e/o con svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Tale questione si fa nodale non tanto per la presenza in classe di minori che necessitano di un'attenzione particolare, bensì perché maestri ed insegnanti, sul fronte della quotidianità scolastica, sembrano necessitare di nuove risposte di senso e di strumenti interpretativi, per poter attuare pratiche utili ad offrire risposte funzionali alle esigenze di promozione umana che i minori in generale manifestano. La scuola intesa in senso ampio come sistema di educazione, istruzione e formazione professionale, infatti, contribuisce allo sviluppo dei minori e al loro radicamento nella comunità di persone, nell'auspicio, anche sul piano etico, di promuovere la crescita di cittadini proattivi, partecipativi e responsabili in comunità inclusive. Tale compito di promozione personale e comunitaria non può tralasciare nessuno dei protagonisti del fare scuola: *in primis* allievi, docenti e famiglie. Come ben sottolinea Luigi d'Alonzo va oggi riconosciuto che in ogni classe e in ogni ordine e grado scolastico, il prendersi cura di allievi difficili e con difficoltà si fa necessario. Si tratta di minori che "*presentano comportamenti e atteggiamenti di chiusura e indisponibilità alla relazione educativa, con cui è arduo instaurare un rapporto personale*

---

1 DM 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

perché avversi a ogni forma di coinvolgimento, diffidenti e sospettosi<sup>2</sup>. Tuttavia, laddove l'insegnante con impegno e pazienza riesce a far breccia sulle resistenze dell'allievo e a guadagnarsi la sua fiducia, è possibile animarne l'interesse e aiutarlo nel suo processo di fioritura umana.

Il tema è articolato e complesso e per la sua esaustività richiederebbe certamente di prendere in considerazione più livelli di analisi che richiamano i principi, il piano organizzativo, il piano metodologico e didattico e quello dell'evidenza empirica<sup>3</sup>. Un *fil rouge* che tuttavia attraversa la letteratura italiana sui bisogni educativi speciali è rappresentato da un marcato accento sullo sguardo con cui l'adulto educante - qui inteso come la figura che ha tra i propri compiti istituzionali l'educazione dei piccoli - osserva il minore in difficoltà che al pari dei suoi compagni di banco vive l'esperienza relazionale e conoscitiva che l'ambiente scuola offre (Cottini 2017; d'Alonzo 2016; Pavone M. 2014; Nota, Ginevra e Soresi 2015; Vianello e Di Nuovo 2015). In merito, le seguenti sono alcune delle domande che allo stesso modo interrogano ricercatori e chi fa scuola, esplicitando gli interrogativi anche di tanti famigliari: come l'adulto pratica l'osservazione di ciò che accade negli allievi al confrontarsi con l'attività didattica? Quale idea di allievo in situazione di apprendimento lo anima? Quale idea di differenza persegue?

### **Osservare le differenze per aiutare a differenziare**

Consci del fatto che “*l'osservazione è un processo deliberato, continuo e sistematico di raccolta di informazioni rispetto a un focus di attenzione*”<sup>4</sup> e che rappresenta un processo che coinvolge sia il sistema percettivo, sia quello cognitivo in quanto attiva gli schemi mentali del soggetto osservante<sup>5</sup>, sul tema dell'osservazione delle differenze è di tutto interesse l'analisi di Sabine Kahn, valorizzante la pedagogia differenziata. Nel descrivere su un piano fattuale ed educativo le origini delle differenze tra alunni in classe, la studiosa menziona tre concezioni della differenza: naturalizzante, quantitativa e come diffrazione. Nel primo caso la differenza attribuita ad un allievo sarebbe causalmente riferita a caratteristiche naturali legate alle capacità personali di risposta agli stimoli ricevuti nell'ambiente di vita e alla conseguente rielaborazione interna e risignificazione del sapere. La differenza in classe nascerebbe dunque da una comparazione da parte dell'adulto tra i risultati del singolo con quelli degli altri appartenenti allo stesso gruppo.

Nel secondo caso, invece, l'allievo verrebbe percepito come differente in virtù delle sue mancanze e della sua deviazione dagli *standard* garantiti dal gruppo classe o da una soglia prestabilita di “normalità”, in quanto “*privo di conoscenze, di lavoro,*

2 L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016, pp. 12-13.

3 Cfr. L. Cottini, *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?* in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 17, n. 1, 2018, pp. 11-19.

4 E. Bortolotti, P. Sorzio (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*, Carocci, Roma 2014, p. 39.

5 *Ivi*

*di sforzi, di rigore, di motivazione, di attenzione, perché troppo agitato, troppo interessato ad altre cose*<sup>6</sup>. In tale concezione ciò che Kahn mette in risalto è che l'allievo è considerato il solo responsabile della sua differenza, mentre la scuola e con essa l'adulto insegnante, non ne avrebbero nessuna responsabilità. Per la studiosa, nelle concezioni naturalizzante e quantitativa considerate, si potrebbe nascondere una caratterizzazione ideologica tendente a giustificare la presenza di forme di ingiustizia nelle suddivisioni sociali, così come di fatto le fortunate analisi di Bourdieu hanno messo in luce sul finire degli anni '70, contribuendo all'elaborazione di una teoria del capitale culturale<sup>7</sup>. Kahn lascia tuttavia intravedere una terza accezione della differenza che non sarebbe collegata né alla natura degli allievi, né alla loro diversità in rapporto ai compagni di classe. Si tratta della differenza come diffrazione. Con tale termine, nel linguaggio della fisica si intende quel fenomeno correlato alla deviazione della traiettoria di propagazione delle onde all'incontrare un qualsiasi ostacolo sul loro cammino. Le onde prodotte dalla diffrazione tendono ad annullarsi o a rinforzarsi tra loro. La studiosa a tal proposito asserisce che nella scuola, l'ostacolo sarebbe determinato dalla stessa cultura scolastica *“alla quale gli studenti si devono adeguare per imparare secondo le sue modalità”*<sup>8</sup>. Ciò che emerge dalla sua analisi è che la differenza come diffrazione guarderebbe alla difficoltà scolastica come una costruzione che si genera *“nel rapporto tra l'insegnamento e l'allievo e spinge a interrogare questo fenomeno e anche il funzionamento della scuola nella sua interezza”*<sup>9</sup>. Evidenze in merito sono quelle registrate nell'importante lavoro di analisi condotto da John Hattie, il quale a partire dalla sintesi di 15 anni di ricerche in merito, 50.000 studi e oltre 800 meta-analisi, ha messo in evidenza come la figura insegnante così come gli approcci didattici utilizzati, rappresentino volani di cambiamento per conseguire maggiore efficacia nei processi di apprendimento. Per l'autore, sono ad esempio caratteristiche che rendono positiva l'esperienza di apprendimento: la chiarezza dei traguardi, la frequenza dei *feedback*, la passione espressa dagli insegnanti per le attività proposte, il rispetto e il contatto relazionale con gli allievi nonché la promozione della loro partecipazione<sup>10</sup>.

### **Pensare a priori per includere**

La prospettiva di Sabine Kahn, affrancata anche dagli studi di Hattie e da altri sulla differenziazione<sup>11</sup>, esorta chi fa scuola a pensare a un approccio pedagogico differenziato. Maestri ed insegnanti sono così invitati non tanto a differenziare

6 S. Kahn (2010), *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, La Scuola, Brescia 2011, p. 130.

7 Cfr. P. Bourdieu (1979), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001.

8 S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, op. cit., p. 133.

9 *Ibidem*, p. 148.

10 J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009. Per una sintesi della ricerca cfr. L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, op.cit., pp. 69-72.

11 *Ibidem*, p. 68.

*a posteriori*, perseguendo logiche di carattere emergenziale, come spesso accade nella pratica scolastica anche a fronte della presenza di certificazioni diagnostiche repentine e/o sclerotizzanti, bensì “*ad anticipare al massimo i fenomeni, i dispositivi e le situazioni che possono generare differenze*”<sup>12</sup>, operando proprio sull’*a priori* di un approccio personalizzato, capace sia di riconoscere l’allievo prima che la sua problematicità, sia di predisporre un ambiente di apprendimento positivo.

L’invito che ne consegue è dunque di esercitare le precondizioni necessarie a che l’esperienza di apprendimento possa essere originariamente inclusiva per tutti e per ciascuno.

Ciò che nella pratica quotidiana accade spesso, invece, è che minori destinatari di piani educativi individualizzati o di piani didattici personalizzati non solo siano presenti nella “*scena educativa con una definizione di sé, delle proprie risorse e dei propri bisogni educativi prodotta da saperi e da “discorsi”, da modelli diagnostici e da epistemologie “altre” che pongono concretamente il problema dell’incontro tra diagnosi ed educazione*”<sup>13</sup>, ma finanche siano considerati dagli adulti più per la differenza naturale e quantitativa che per le fioriture che registri interpretativi (e dunque relazionali) altri consentirebbero, così come ben evidenzia l’approccio alle differenze come diffrazione.

Su questo piano infatti, non solo il pensare *a priori* alla differenza di ognuno potrebbe creare le basi per favorire l’esperienza di apprendimento e sviluppo ma anche le stesse interpretazioni diagnostiche, ove presenti, potrebbero diventare elemento di riflessione, ricerca, rielaborazione e non rappresentare esclusivamente una caratteristica del minore considerato alla stregua di un utente<sup>14</sup>.

Con tale prospettiva di senso vanno infine intesi anche i *Cinque messaggi chiave per l’educazione inclusiva* promossi dall’European Agency for Special Needs and Inclusive Education<sup>15</sup>, esito di un dibattito internazionale che ha coinvolto decisori, ricercatori, operatori, persone con disabilità e famiglie. Si tratta di un lavoro che ha ribadito con forza che l’educazione inclusiva è un bene per tutti; che serve qualificare altamente i professionisti dell’educazione e dell’istruzione, favorendo una *forma mentis* inclusiva; che è sempre più necessario consolidare sistemi di sostegno finanziario, utile alla promozione di una scuola includente; e che è più che mai imprescindibile oggi perseverare nella ricerca e nella raccolta di dati significativi sull’impatto delle pratiche di inclusione scolastica. A questi si aggiunge un quinto messaggio, collocato nell’elenco al primo posto: “il prima possibile”. In specie tale

12 S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, op. cit., p. 148.

13 A. Rezzara, *Tra diagnosi in educazione e diagnosi pedagogica*, in Palmieri C., Prada G. (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 162.

14 Palmieri C., *Diagnosi educativa e pratiche di conoscenza. Riflessioni dall’osservatorio “handicap”*, in Palmieri C., Prada G. (a cura di), *La diagnosi educativa*, op. cit., p. 43.

15 V. Soriano (2014), *Cinque messaggi chiave per l’educazione inclusiva*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/Italiano/publications> (consultato 6 maggio 2018).

invito, ribadisce l'urgenza di promuovere ed attuare logiche di azione preventive a sostegno dei minori e delle loro famiglie, oltre che dei professionisti della scuola, già dai primi anni di vita, operando proprio su una dimensione *a priori*. Rientra dunque in quest'ottica la capacità dei professionisti di avvalersi di diagnosi e valutazioni precoci, e di attuare proposte didattiche personalizzate e per questo differenziate.

Tutto ciò comporta operare affinché l'istituzione scolastica, qui riconosciuta tanto nei maestri e negli insegnati, quanto nei minori, coinvolti nella stessa esperienza di apprendimento, si faccia attenta alla tempestività dell'accorgersi dell'altro in difficoltà, alla flessibilità dei modi e dei metodi, a non creare effetti negativi e smiuenti, ed infine alla pertinenza di una proposta personalizzante *a priori* che tenga in conto la storia di chi incarna la differenza. Solamente in tal modo anche l'eventuale valutazione clinica, assieme alla sua verifica, può trasformarsi in un percorso generativo di conoscenza e di promozione dell'umano e del suo benessere.

*\*Docente di Pedagogia Speciale e Metodologie e tecniche di intervento educativo con disturbi specifici e bisogni speciali presso IUSVE – Istituto Universitario Salesiano Venezia aggregato all'Università Pontificia Salesiana*

## Bibliografia

- Bortolotti E., Sorzio P. (a cura di), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*, Carocci, Roma 2014.
- Bourdieu P., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Cottini L., *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnati inclusivi*, in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 16, n. 4, 2017, pp. 370-383.
- Cottini L., *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?* in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 17, n. 1, 2018, pp. 11-19.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.
- DM 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Nota L., Ginevra M.C., Soresi S., *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Cleup, Padova 2015
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.
- Palmieri C., Prada G. (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Soriano V., *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. Cfr. <https://www.european-agency.org/Italiano/publications> (consultato il 6 maggio 2018).
- Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento 2015.

## Le diagnosi dei disturbi di apprendimento sono eccessive?

L'obiettivo di una diagnosi precoce è quello di modificare la prognosi garantendo allo studente maggiori opportunità nel compimento del proprio percorso formativo.

Valeria Olla\*, Claudio Vio\*\*

La richiesta di consulenza in genere nasce dal bisogno dei genitori di comprendere il disagio che riscontrano nel proprio figlio quando affrontano lo studio, la poca motivazione ad applicarsi a compiti di lettura, di calcolo, di scrittura. Molto spesso sono gli insegnanti che rilevano queste difficoltà, rispetto alle quali propongono ai genitori una spiegazione causale (“poco impegno” “svogliatezza”), ritenuta origine del problema e non come una conseguenza. Gli specialisti che operano nel settore, lo psicologo esperto in psicopatologia dello sviluppo o il neuropsichiatra infantile, hanno il compito di inquadrare il problema: innanzitutto verificare la presenza dei criteri di inclusione in un possibile disturbo dello sviluppo (intendendo con questo termine un processo atipico in relazione all'età e all'esperienza dell'alunno), ma anche elaborare delle ipotesi sulle possibili cause che lo caratterizzano, attraverso la raccolta delle informazioni fornite dai genitori, l'osservazione clinica e delle specifiche prove di tipo strumentale che possano consentire di comprendere la natura del problema sulla base di modelli interpretativi del funzionamento cognitivo (un po' come avviene nell'approccio neuropsicologico); allo scopo è utile la raccolta di informazioni provenienti dai diversi contesti di vita del bambino o dell'adolescente, come quello scolastico, attraverso l'incontro con gli insegnanti. È quindi importante effettuare una buona raccolta anamnestica (la storia evolutiva dell'alunno) per poter inquadrare i sintomi ed i segni del problema all'interno di modelli teorici accreditati. Questo approccio, secondo le indicazioni delle Conferenze di Consenso (es. 2011), o di altre linee guida, consentirebbe la formulazione di una diagnosi attendibile. È importante arrivare ad identificare l'ambito nel quale si riconosce il problema, perché in questo modo è possibile prevedere il decorso del disturbo (evoluzione natura del problema), strutturare un progetto di intervento al fine di modificarne l'espressività, promuovere nel tempo una possibile remissione dei sintomi.

Il percorso diagnostico è complesso e articolato, e può essere espresso in *diagnosi di primo livello*, intendendo la diagnosi categoriale, in cui avviene l'inquadramento del disturbo in riferimento ai manuali diagnostici condivisi dalla comunità scientifica (es. DSM-5 e ICD-10), e in *diagnosi di secondo livello*, in cui si focalizza il funzionamento neuropsicologico del disturbo allo scopo di identificare le ricadute sul piano del funzionamento adattivo (scolastico, sociale, emotivo, ecc). La diagnosi di secondo livello consente, pertanto, di stabilire come strutturare l'intervento scegliendo le procedure necessarie per il potenziamento e la riabilitazione (Vio, Lo Presti, 2014).

L'intervento non è circoscritto al lavoro con il bambino cui è stata posta diagnosi ma coinvolge i contesti di vita maggiormente rilevanti: la famiglia e la scuola. I genitori e gli insegnanti sono seguiti dallo specialista e da esso supportati verso la comprensione del disturbo diagnosticato al proprio figlio/alunno, con i quali verificare le ricadute sul piano del funzionamento adattivo.

Per un approfondimento di queste tematiche, limitiamo il nostro intervento a quanto è avvenuto in Italia dopo l'approvazione della legge 170/10.

La Legge 170 del 08/10/2010 "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*", riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento. Precedentemente a questa legge erano già stati promulgati diversi decreti e circolari ministeriali allo scopo di dare tutela agli studenti che presentavano un disturbo diagnosticato. Lo scopo della legge 170 è stato quello di tutelare gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento al fine di garantire loro un adeguato successo scolastico e formativo attraverso l'indicazione precisa e dettagliata di un adeguamento della didattica, definita come personalizzata e individualizzata: non solo, la normativa prevede di ricercare specifiche o misure definite di dispensa e di compenso per favorire il processo di apprendimento e sostenere la motivazione dell'alunno. I DSA non sono i soli disturbi diagnosticati in età evolutiva ma gli unici ad essere tutelati attraverso una legge scolastica specifica insieme alle Disabilità, rispetto alla quale è stata predisposta la Legge 104 del 05/02/92 "*Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*".

Per la scuola, gli altri disturbi del "neurosviluppo" rientrano nella categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES) per i quali è stata emanata la Circolare ministeriale n.8 del 06/03/2013 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*". Nei BES rientrano anche gli studenti che necessitano, anche per un solo periodo circoscritto, di particolari misure educative pur non avendo una diagnosi o un disturbo. In questo caso, la misura di tutela prevista può avere carattere transitorio. L'individuazione di questa condizione di bisogno non richiederebbe la presenza di un certificato sanitario.

Dall'introduzione della Legge 170 ad oggi, si è rilevato un incremento delle certificazioni di Disturbi Specifici dell'Apprendimento. In base ai dati raccolti nell'introduzione della Consensus Conference dell'Istituto Sanitario di Sanità (2011), sul territorio nazionale è indicata una prevalenza dei DSA che varia tra il 2.5% e il 3.5% della popolazione in età evolutiva. Secondo i dati del MIUR relativi all'anno scolastico 2014/2015 la percentuale degli alunni con DSA nel sistema nazionale d'istruzione si attesta intorno al 2.1%. In particolare, nell'a.s. 2014/2015 le percentuali di studenti con diagnosi di DSA sono l'1.6% alla scuola primaria, il 4.2% alla scuola secondaria di primo grado e il 2.5% alla scuola secondaria di secondo grado. Dai dati aggiornati alla rilevazione del MIUR relativa all'anno scolastico 2016/2017, l'incidenza degli studenti con DSA risulta essere il 2.9% della popolazione totale (254.614 studenti) con una percentuale maggiore nella scuola secondaria di primo grado, in linea quindi con le rilevazioni precedenti. I dati riportano

l'1.9% nella scuola primaria, il 5.4% nella scuola secondaria di primo grado e il 4.03% nella scuola secondaria di secondo grado. A livello nazionale si può osservare poca omogeneità nella distribuzione territoriale: Nord-Ovest il 4.5%, Centro il 3.5%, Nord-Est il 3.3%, Sud l'1.4%. Riportando i dati per regione, i valori più elevati si rilevano in Liguria con il 4.9% delle certificazioni, in Valle d'Aosta con il 4.8%, Piemonte e Lombardia, entrambe con il 4.5%. Le percentuali più basse, invece, si rilevano in Sicilia (1,1%), in Campania (0,9%) e in Calabria (0,7%). Come è possibile osservare, benché in incremento, le certificazioni non sono tante, infatti, riguardano sempre una minima parte della popolazione scolastica.

Non solo, studi epidemiologici effettuati con una specifica metodologia di reclutamento (cfr Barbiero e al., 2012, e Tucci R., Vio C., 2016), riportano che il dato di prevalenza della dislessia si aggira attorno al 2.9-3.2 % della popolazione scolastica. In alcune regioni, soprattutto al Sud, siamo ancora lontani da questo valore.

L'obiettivo di una diagnosi precoce è quello di modificare la prognosi garantendo allo studente maggiori opportunità nel compimento del proprio percorso formativo. Inoltre, il risultato a lungo termine è una riduzione dell'abbandono scolastico alle scuole superiori di secondo grado e un incremento di iscrizioni all'università di studenti con certificazione. Dai dati della nostra esperienza, gli studenti che hanno deciso di intraprendere un percorso universitario in questi ultimi anni è aumentato in modo considerevole. L'intervento se tardivo, aggrava il quadro generale di funzionamento del ragazzo con importanti ripercussioni in ambito scolastico e nel contesto di vita. Di seguito l'analisi di un caso clinico in cui il percorso diagnostico è avvenuto durante l'ultimo anno della scuola superiore di II grado (diagnosi tardiva).

### **Analisi di un caso clinico: Discalculia evolutiva e Disturbo d'ansia generalizzata**

Carlo, figlio primogenito, ha un fratello di 12 anni che frequenta il secondo anno della Scuola Secondaria di I Grado. I genitori hanno chiesto una valutazione a seguito dell'incremento delle problematiche scolastiche e comportamentali presenti da tempo; i genitori riferiscono, inoltre, di essere in difficoltà nel comprendere le problematiche scolastiche del ragazzo in quanto non li renderebbe partecipi del suo andamento scolastico e su qualsiasi altra informazione riguardante la scuola. A casa è nervoso e di umore cupo; le dinamiche tra genitori e figlio sono conflittuali.

All'anamnesi risultano presenti fattori di rischio per DSA. L'inserimento nella scuola non è stato vissuto positivamente a partire dalla Scuola dell'Infanzia, presente pianto da separazione per tutto il periodo. Durante la Scuola Primaria presenti problematiche in tutte le materie, in particolare in italiano e matematica ma nessuna segnalazione da parte degli insegnanti per difficoltà negli apprendimenti. È sempre stato affiancato da una figura esterna per lo svolgimento dei compiti. Durante la Scuola Secondaria di I grado ha avuto sempre difficoltà, prevalentemente in matematica. Nella Scuola Superiore di II grado, oltre alle difficoltà in matematica, si sono aggiunte anche difficoltà in altre materie; ogni anno è stato rimandato in matematica. È stato bocciato durante la 2<sup>a</sup> superiore. A causa dello scarso rendimento scolastico, rischia di non essere ammesso all'esame di maturità.

### **Valutazione psicodiagnostica**

Carlo è un ragazzo molto timido, inibito e preoccupato con tono dell'umore tendenzialmente deflesso. Taciturno, parla poco e solo se necessario per rispondere alle domande poste. Fatica a parlare della scuola; sembra preoccupato sia per l'anno in corso (teme di poter perdere l'anno) ma anche del futuro (si percepisce inadeguato a svolgere il lavoro per cui sta attualmente studiando). Preoccupato per la situazione familiare, lamenta uno stato di agitazione talvolta difficile da controllare: in alcune occasioni, in risposta a minime frustrazioni, ha reagito con rabbia rompendo oggetti presenti in casa.

Livello Cognitivo: Il quoziente intellettivo risulta essere in norma ma nelle singole componenti si presenta disarmonico che abbassano il quadro del funzionamento generale.

#### Abilità Scolastiche:

La valutazione degli apprendimenti mostra un quadro disomogeneo nelle competenze strumentali e nelle funzioni esecutive. Deficitarie le prove di cognizione numerica basale, dell'area del calcolo e della soluzione dei problemi aritmetici che rientrano nella fascia di richiesta di intervento immediato; mentre nella fascia di richiesta di attenzione le prove di lettura di brano per il parametro rapidità, scrittura di parole, scrittura di numeri in lettere, dettato di frasi con parole omofone non omografe. Risulta preservata la comprensione testuale.

Il Test sull'abilità e motivazione allo studio (AMOS-NE), permette di comprendere che le abilità di studio del ragazzo sono utilizzate al meglio a fronte di difficoltà oggettive. Si riscontra ansia da prestazione e molto basso il livello di resilienza: fatica molto a reagire di fronte agli insuccessi di apprendimento.

Dai colloqui clinici e dalla somministrazione del Test RCMAS-2 è emerso un elevato stato di ansia fisiologica e generalizzata, relativa a paure generalizzate e alle difficoltà scolastiche, compatibile con Disturbo d'ansia generalizzata.

#### Area affettivo-relazionale e comportamentale:

Non si riscontrano situazioni di socialità tra i pari: il carattere introverso, unito a bassa autostima e autoefficacia condizionano il rapporto con i pari con paura di rifiuto. Il rapporto con gli adulti di riferimento è conflittuale, difficile la relazione con i familiari e con gli insegnanti.

### **Sintesi**

Disturbo specifico delle abilità aritmetiche (Discalculia Evolutiva ICD-10 F81.2) e Disturbo d'ansia generalizzato (F41.1).

La presa in carico psicologica ha previsto colloqui individuali volti a migliorare il disturbo d'ansia e i tratti depressivi, un percorso riabilitativo ambulatoriale settimanale sugli aspetti metacognitivi, in particolare relativo all'area del calcolo, volto a potenziare le strumentalità di base; colloqui psicologici di sostegno genitoriale e interventi in rete con la scuola.

Gli insegnanti, sotto la guida dello psicologo, hanno redatto il PDP mettendo in

atto le misure di tutela della Legge 170 che hanno consentito a Carlo di completare il percorso scolastico.

*\*Studio di Psicologia e Psicoterapia Parolepsiche Seregno (MB)*

*\*\*UOC Neuropsicopatologia dello Sviluppo San Donà di Piave (VE) - AULSS4 Veneto Orientale*

## **Bibliografia**

- Barbiero C., Lonciari I., Montico M., MonastaR., Vio C., Tressoldi P.E., Ferluga V., Bigoni A., Tullio A., Carrozzì M., Ronfani L., for the CENDI (National Committee on the Epidemiology of Dyslexia) working group and for the Epidemiology of Dyslexia of Friuli Venezia Giulia working group (FVGwg) (2012). *The Submerged Dyslexia Iceberg: How Many School Children Are Not Diagnosed? Results from an Italian Study*. PLOS/ONE (2012). www.plosone.org, Volume 7, Issue 10, e480.
- Faravelli L., Mambelli M.C., Michielin P., Miotto M., Rampazzo L. (2015), *Analisi dei dati epidemiologici e di attività dei servizi per l'età evolutiva della regione Veneto relativi agli anni 2012 e 2013*.
- MIUR – Servizio di Statistica (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s.2014/2015*.
- MIUR - *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR – Ufficio di Statistica (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2014/2015*, [http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilit%C3%A0\\_as\\_2014\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf).
- MIUR – Ufficio di Statistica (2018), *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*.
- MIUR – Ufficio Scolastico per il Veneto *Indagine conoscitiva presenza disabili, DSA e BES nelle scuole del Veneto* (2015). PDF.
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia (2013), *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Concetti chiave e orientamenti per l'azione*.
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Lombardia, AT Varese (2015), *Dai quesiti alle risorse: un "vademecum" a supporto della direttiva sugli alunni con BES (27-12-2012)*.
- PARCC (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA*.
- Penge R., Lonciari I., Corbo S., Maffioletti S., Vio C., Caruso M., De Cagno A.G., Pinton A., Barbiero C., Ronfani L. (2009), *L'epidemiologia dei DSA in Italia*.
- Tucci R. e Vio C. (2016), *La prevalenza della dislessia in un campione scolastico della Regione Veneto*, «Dislessia», vol. 13, n. 3, pp. 265-278, doi: 10.14605/DIS1331601.
- Vio C. e Lo Presti G. (2014), *Diagnosi dei disturbi evolutivi*. Trento: Erickson.



## DSA: l'importanza di una diagnosi certa

È ancora molto diffusa l'idea che la diagnosi dei DSA sia di facile e rapida esecuzione, da elargire ad ogni alunno o studente che afferisce ai servizi specializzati, pubblici o privati, per il solo motivo che va male a scuola.

Sergio Messina\*

Dalla introduzione della Legge 170 (ottobre 2010) sono passati quasi otto anni. Da allora sono state redatte dal MIUR le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento” (luglio 2011), che, ricordiamo sempre, sono parte integrante della stessa Legge; molte Regioni italiane si sono attivate producendo appositi Decreti Legge regionali e direttive, a testimonianza del grande lavoro che in tutto questo tempo si è fatto e si continua a fare. Sul piano scientifico poi in Italia si è sviluppato un grande movimento di ricerca che sta consentendo anche di superare quel divario che la letteratura italiana subiva nei confronti di quella anglosassone, che fino a qualche anno fa sembrava incolmabile. Era il 2006 quando si conclusero i primi lavori della Consensus Conference con la stesura del documento con il quale venivano delineate le prime raccomandazioni per una buona pratica clinica, diagnostica e di presa in carico dei DSA. A questa hanno fatto seguito i Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference in risposta a quesiti sui DSA (2010, 2011). Nel marzo 2016 un nuovo tavolo di lavoro è stato avviato al fine di rivedere ulteriormente alcuni aspetti clinici relativi ai DSA. Senza considerare poi che nel 2013 il DSM5 ha ridefinito i criteri diagnostici e l'espressività clinica che caratterizzano i DSA. Eppure, nonostante tutto questo è ancora molto diffusa l'idea che la diagnosi dei DSA sia di facile e rapida esecuzione, da elargire ad ogni alunno o studente che afferisce ai servizi specializzati, pubblici o privati, per il solo motivo che “va male a scuola”. Il primo e grande scoglio da affrontare è fare una netta distinzione tra difficoltà e disturbo. Le statistiche ci dicono che circa il 20% degli alunni italiani mostra discrete difficoltà in più di una materia, un dato certamente allarmante. Ma, come ci ricordano le ricerche in questo settore, solo il 3-5% degli alunni ha un disturbo specifico di apprendimento. In un interessante articolo pubblicato sul sito di AID, Carlo Di Pietrantonj, statistico presso il servizio di Epidemiologia della ASL di Alessandria, fa un'analisi degli studi che in questi anni sono stati realizzati in Italia, e conclude dicendo che *“affermare che la prevalenza dei DSA si aggira fra il 3-5% non appare irragionevole ma prudente, perché i dati sembrano suggerire che la frazione di alunni con DSA sia oltre il 5%”*. Ma sottolinea anche che *“l'incremento percentuale (assoluto) dei valori di prevalenza rilevati tra l'anno scolastico 2014/15 e l'anno scolastico 2015/16, è contenuto, in media al di sotto del 1%, giustificato con la progressiva crescita della sensibilità del sistema scolastico e della capacità di individua-*

*re correttamente i soggetti da inviare alla certificazione.*” Il DSM5 ci dice che *“la prevalenza dei DSA tra gli ambiti scolastici di lettura, scrittura e calcolo è di 5-15% tra i bambini in età scolare trasversalmente tra linguaggi e culture differenti. La prevalenza negli adulti è sconosciuta ma sembra essere approssimativamente del 4%.”* Questi dati ci dicono tante cose che penso sia bene andare a discutere. Da un lato si sottolinea che il numero di diagnosi in Italia negli ultimi anni fino ad ora ha assunto contorni regolari e non esagerati, frutto di un lavoro interistituzionale che vede quotidianamente impegnati famiglia, scuola e sanità, che consente anche individuazioni di soggetti a rischio sin dalla scuola primaria, cosa che fino a qualche anno fa era molto meno frequente. E questo ci porta ad un altro punto importante: l'individuazione precoce di un soggetto con DSA consente un intervento anch'esso precoce in un momento in cui ancora i processi di apprendimento sono in grande evoluzione, così come lo sono anche le aree e le vie neuro funzionali coinvolte. Un precoce ed adeguato intervento può garantire una maggiore possibilità di compensazione del disturbo funzionale e l'attivazione e il consolidamento di strategie di apprendimento adatte alle specifiche potenzialità e difficoltà dell'alunno stesso. Il dato messo in evidenza dal DSM5 va letto da diverse angolature: la prima è che in gran parte gli studi a cui si riferiscono e che poi conducono ad un tasso di prevalenza del 5-15% sono effettuati in zone dove è maggiormente diffusa la lingua anglosassone, notoriamente meno “trasparente” della nostra e che quindi necessita di livelli più alti di automatizzazione dei processi di apprendimento. La lingua italiana è di per se, in confronto a quella anglosassone, un buon sistema compensativo perché garantisce da un lato uno stabile rapporto grafema-fonema e dall'altro un accesso al lessico e alla parola bersaglio con pochi indizi (un normo-lettore anche non troppo allenato può nella maggior parte dei casi accedere alla parola da leggere già dopo aver letto 1/3 della parola stessa). L'alunno con DSA utilizza molto questa strategia che molti definisco (sbagliando!) del “tirare ad indovinare”. Succede spesso che un alunno delle ultime classi della primaria o delle prime della secondaria faccia errori di “anticipazione” cioè tentare di dare una risposta basandosi su una o massimo due sillabe. Faccio un esempio: la parola da leggere è “castagna”, il bambino inizia a leggere con tanta fatica “cas” e accedendo al suo vocabolario la parola che trova, perché per lui è maggiormente frequente, è “castello”, e questa dice, suscitando spesso le ire o le risate di chi ascolta. Come si fa a dire “castello” invece di “castagna”. I commenti spesso sono “ecco, lo fai per attirare l'attenzione e fare ridere i compagni”, oppure “ma dove hai la testa, certo se leggi senza stare attento sbagli come sempre”, senza pensare ai commenti dei compagni e ai loro sbuffi ogni volta che lo sentono leggere. Ma non tralascio il senso di frustrazione e di sconforto che può provare chi deve subire tutto questo, perché il disturbo di apprendimento è soprattutto questo. In realtà questo “grave errore di insubordinazione” altro non è che la dimostrazione di quanto bene funziona il sistema cerebrale di questo alunno. Quando si legge, il cervello utilizza due strategie: una lenta che inizia ad analizzare a parola “letteraxlettera”, mentre l'altra rapida contemporaneamente cerca le parole dal suo “vocabolario lessicale”. Se io leggo rapidamente

(un alunno di V primaria già legge più di 3-4 sillabe al secondo) le due vie camminano quasi parallele e la percentuale che possa “indovinare” la parola è elevata, quindi il suo “sparare la risposta” ha buone probabilità di successo, anche perché la memoria verbale non troppo affaticata (perché legge in maniera automatizzata e quindi con poca fatica esecutiva) gli consente anche di seguire il contesto del brano e, in questo caso si parla di autunno e di caldarroste, e quindi la parola è “castagna”. Ma se io leggo lentamente (un alunno con DSA in V spesso raggiunge a malapena 1 sillaba al secondo) mentre analizzo con una fatica attentiva ed esecutiva enorme (altro che distratto, mentre legge è costretto ad essere “iper-attento”) la prima sillaba “ca” e mi trovo uno scoglio insormontabile come la sillaba “sta” che mi blocca alla prima lettera “s”, ecco che il sistema lessicale che funziona benissimo (perché è parte integrante della cosiddetta “intelligenza” di cui un alunno con DSA è ben dotato) accede al suo vocabolario rapidamente (come quello del suo alunno bravo) e dice “castello”. Ora se io tutto questo lo etichetto come errore e mancanza di rispetto, ho perso una grande occasione per “educare” l’alunno con DSA verso una strategia di lettura a lui più funzionale. Qui entra in gioco la Pedagogia che dice che non mi devo fermare a segnare l’errore ma devo capire perché un ragazzo così brillante in altre occasioni quando legge o scrive o fa di conto commette errori così evidenti. Non è pigrizia, perché per fare errori del genere deve metterci molto più attenzione, il pigro magari legge svogliatamente, senza alcun entusiasmo ma con la sola voglia di finire presto. Non è neppure scarso allenamento alla lettura, perché chi sente leggere un alunno con DSA (anche adulto) si accorge spesso che il primo rigo prova a leggerlo anche con una certa velocità e coraggio, ma dopo circa un minuto incomincia a perdere il controllo, “sbanda”, inizia a sbagliare, rallenta, ripete parole, cerca soluzioni alternative, salta righe, insomma disperde le sue potenzialità, perché il sistema non riesce ad automatizzarsi. Un normo-lettore poco allenato, all’inizio legge lentamente ma presto inizia a prendere il ritmo giusto, magari legge con poca convinzione e scarso senso della lettura, ma il suo sistema dopo poco ha trovato come per magia una automatizzazione che il non allenamento non ha potuto disintegrare. È questa la differenza tra difficoltà e disturbo! Ed è una differenza che il docente può apprezzare perché a differenza del clinico ha per questo un grande alleato che è l’andamento quotidiano, quasi punto per punto dello sviluppo degli apprendimenti. Vede quanta fatica deve fare un alunno con DSA per raggiungere livelli di lettura che i suoi compagni neppure “vedono” e quanto disagio crea in lui tutto questo. Molti insegnanti questo la sanno ed educano al meglio l’alunno con DSA ma anche i suoi compagni che spesso trovano nelle strategie di apprendimento utilizzate dal loro compagno un valido strumento anche per loro. L’OCSE sostiene in un dossier 2015, che a scuola, l’inclusione dei soggetti in difficoltà, oltre a costituire un’occasione per questi ultimi, fa addirittura migliorare le performance degli alunni ‘più bravi’ o fortunati. Il nostro obiettivo con gli alunni con DSA è rendere il suo apprendimento il più funzionale possibile attraverso l’attivazione di strategie (di insegnamento e di apprendimento) adeguate e per quanto possibile un migliore sistema di compensazione funzionale. Perché

dal Disturbo di Apprendimento non si guarisce ma è possibile raggiungere un discreto livello di compensazione. E qui voglio tornare al dato statistico emerso dal DSM5. Come mai in età scolare il tasso di prevalenza è intorno al 5-15% ed in età adulta è solo al 4%. Ricordo che i dati sono in rapporto al numero di diagnosi e che quindi solo nel 4% della popolazione adulta si sono riscontrati elementi clinici tali da indurre a porre diagnosi di DSA. E gli altri che fine hanno fatto? Forse non erano dei veri DSA? Diagnosi errate? Ognuno può pensarla come ritiene opportuno. Dal canto mio penso che in gran parte appunto “compensano” da un punto di vista funzionale e quindi in età adulta il DSA è rimasto una caratteristica che gli rende dispendioso ed a volte difficoltoso leggere o scrivere ma senza causargli troppi problemi (il DSM5 -sempre lui- definisce queste forme di gradi sufficientemente lieve “da rendere l’individuo in grado di compensare o di funzionare bene se fornito di facilitazioni appropriate”). È possibile quindi che pur avvertendo la fatica nel compiere tali operazioni riconosce che questa non è più tale da costringerlo ad una vista specialistica. Altri magari scelgono lavori che meno necessitano di letto-scrittura e che invece stimolano creatività e senso pratico di cui spesso sono ben dotati. Anche questa è una strategia di apprendimento. In realtà il DSA è ben al di là delle statistiche perché per molti è una vera e propria caratteristica funzionale che più o meno incide sul loro percorso scolastico e talvolta socio-lavorativo, in termini più di fatica, magari di scelta di vita (per esempio scegliere un indirizzo scolastico, universitario o lavorativo rispetto ad altri perché meno impegnativo ma che poi spesso dopo si rileva anche meno attinente alle sue aspirazioni e reali attitudini). Solo pochi di questi accedono ai servizi per un accertamento diagnostico (sarà un bene o sarà un male questo è difficile da dirsi). Ma per altri è un Disturbo che può incidere pesantemente sul rendimento scolastico, ma anche personale, motivazionale, sociale e lavorativo (e purtroppo non è una esagerazione) e per loro, come dice un Documento redatto da AID nel novembre 2015, *“la certificazione ai sensi della 170 deve essere certa, perché da diritto ad usufruire dei benefici della legge, e deve essere esaustiva, cioè contenere tutti gli elementi descrittivi del disturbo che permettano alle scuole di attivare una didattica realmente personalizzata. Deve essere eseguita secondo i criteri delle Consensus Conference e delle linee guida redatte dall’Istituto Superiore di Sanità”*.

\*Neuropsichiatra Infantile,  
Dirigente Medico presso la UONPIA di Caltagirone (ASP3 Catania).  
Docente in alcuni Master sui DSA. Presidente Associazione Italiana Dislessia

## Lo screening sui disturbi dell'apprendimento

Lo screening non è uno strumento diagnostico, ma si colloca nella fascia degli strumenti di valutazione pedagogici che si possono utilizzare per indagare eventuali difficoltà dei minori e intervenire per tempo con una didattica pedagogico-educativa che possa risolvere le difficoltà prima che si trasformino in un vero e proprio disturbo inficiante.

Annalisa Olgiati\*

Molto frequentemente nella pratica educativa, sia come educatori che come coordinatori di servizi educativi, ci troviamo di fronte al dubbio se la diagnosi enunciataci dagli specialisti sia da considerare “legge” o se le molte sfaccettature della soggettività dei minori con cui lavoriamo siano a volte preponderanti rispetto alla scienza. Nell’esperienza di questi anni sono arrivata a pensare che, come spesso accade nella pratica educativa, “in medio stat virtus”: l’etichettatura della diagnosi può essere utile per specificare con precisione il “funzionamento” cognitivo ed emotivo-relazionale del minore in oggetto, ma è indispensabile osservarlo nella pratica quotidiana per puntualizzare i punti di forza e di intervento che si possono attuare, così da poter strutturare un percorso pedagogico il più funzionale e individualizzato possibile.

A maggior ragione la personalizzazione della diagnosi diventa necessaria qualora l’intervento educativo assuma il compito di essere preventivo a future problematiche più gravi e ostacolanti lo sviluppo del minore.

In questo ambito di intervento si collocano gli screening per i disturbi di apprendimento, che negli ultimi dieci anni sono notevolmente aumentati proprio come strumento di prevenzione e diagnosi precoce. Lo screening è uno strumento che ha come obiettivo quello di evidenziare, tramite opportuni test predittivi, la presenza di alcuni segnali critici che possono essere indicativi di un disturbo, nello specifico di un disturbo di apprendimento; non è quindi uno strumento diagnostico, ma si colloca nella fascia degli strumenti di valutazione pedagogici che si possono utilizzare per indagare in maniera puntuale eventuali difficoltà dei minori e intervenire per tempo con una didattica pedagogico-educativa che possa risolvere le difficoltà prima che si trasformino in un vero e proprio disturbo inficiante. Rispetto a ciò, lo strumento è ancor più utile nell’ambito dei disturbi dell’apprendimento, dove un approccio con dispositivi didattici compensativi e dispensativi, in un’ottica di inclusività, può davvero supportare i minori in difficoltà già dalle prime classi della scuola primaria o addirittura dalla scuola dell’infanzia, così da evitare l’“etichettatura” della diagnosi e fornire strumenti da poter utilizzare in autonomia lungo tutto il percorso scolastico e di vita.

La nostra esperienza nel proporre progetti di screening per i dsa nelle scuole nasce nel 2010 sul territorio di Cornaredo e negli anni successivi si è modificato ed esteso anche ai territori di Rho, Pregnana Milanese, Pero e Rescaldina. Il percorso di evoluzione di questo progetto è molto interessante sia per quanto riguarda i risultati ottenuti, e quindi la validità dello strumento, sia per gli aspetti di sensibilizzazione e di collaborazione di rete che si sono attivati nel corso degli anni fino ad oggi.

La proposta iniziale ha previsto la somministrazione di test, i cui risultati standardizzati permettono di osservare la presenza di alcuni segnali critici predittivi di disturbi dell'apprendimento e nello specifico: test sulla scrittura (per la disortografia), sulla lettura e comprensione e sul riconoscimento di parole (per la dislessia) e sulle capacità numeriche (per la discalculia). I test sono stati presentati in modo semplice e accattivante ai bambini delle classi terze delle scuole primarie in un formato a piccolo libricino, così che gli stessi potessero agevolmente e senza troppa ansia da prestazione gestire in libertà gli esercizi proposti. Durante la somministrazione lo psico-pedagogista incaricato sul progetto ha la possibilità di osservare i bambini nell'esecuzione dei test, così da poter raccogliere altri elementi predittivi, come la postura, la velocità di esecuzione, l'organizzazione spaziale, la distraibilità e l'insicurezza di esecuzione.

Una volta terminata la correzione dei test, ci si confronta sui risultati con le insegnanti di classe, in modo da comprendere se le difficoltà rilevate dallo strumento standardizzato si accompagnano alle difficoltà reali che le stesse osservano quotidianamente nei minori interessati e al percorso degli apprendimenti degli anni precedenti (particolari difficoltà negli apprendimenti mnemonici, nella lettura, nella comprensione e nello studio). A questo punto si concordano con il team di classe i minori che possono avere dei segnali critici, così da poter convocare i genitori per la restituzione e il consiglio ad approfondire maggiormente tali difficoltà nelle sedi specialistiche opportune, per capire se si è di fronte ad un vero e proprio disturbo di apprendimento.

Il percorso fin qui tracciato ha evidenziato alcuni aspetti positivi, ma altri critici. Tra gli aspetti positivi sicuramente l'attendibilità dei test predittivi, in quanto la maggior parte dei minori che ha avuto accesso all'approfondimento degli specialisti ha riscontrato la presenza di uno o più disturbi dell'apprendimento; un altro elemento a favore del progetto, riportatoci dalle stesse insegnanti coinvolte, è stato il supporto che abbiamo potuto dare a loro in una comunicazione più efficace con i genitori dei bambini segnalati, in quanto spesso loro stesse avevano già riportato le criticità emerse, ma un test standardizzato ha reso i genitori più consapevoli delle difficoltà dei propri figli e tolto il dubbio della soggettività dell'osservazione delle docenti. Proprio per intensificare e valorizzare maggiormente la collaborazione con gli istituti scolastici, negli anni successivi, laddove è stato possibile, abbiamo cercato di coinvolgere anche nella somministrazione le insegnanti che hanno seguito il percorso formativo sui disturbi dell'apprendimento; questo ha permesso da un lato di far comprendere maggiormente ai genitori la preparazione teorica e didat-

tica dei team scolastici e dall'altro ha permesso alle insegnanti coinvolte di poter sensibilizzare maggiormente le colleghe sulla necessità di una didattica sempre più inclusiva e individualizzata.

Come accennavo precedentemente, il progetto ha messo in luce anche aspetti critici, primo tra tutti quello che lo strumento proposto non è un vero e proprio screening. Infatti, per essere considerato tale, dovrebbe essere somministrato in un'età più precoce (almeno alle classi seconde della primaria) e dovrebbe prevedere due step a inizio e a fine anno; nel periodo intermedio tra i due step di valutazione, i bambini che hanno riscontrato segnali critici (ma nell'ottica di inclusività sarebbe ottimale coinvolgere tutta la classe) devono poter iniziare a lavorare sulle loro difficoltà impostando una didattica mirata a supportare gli eventuali deficit. In questo modo la seconda somministrazione del test dovrebbe andare ad evidenziare solo quei minori che, nonostante il percorso di recupero delle abilità deficitarie, persistono nel presentarle, indice del fatto che potrebbero effettivamente essere portatori di un disturbo di apprendimento. Non riuscendo per il momento ad apportare le necessarie modifiche all'impostazione del progetto per difficoltà attuative con gli enti committenti, abbiamo pensato di migliorare ancora di più la collaborazione con le scuole, suggerendo e supportando le insegnanti affinché provassero ad attuare, nell'anno successivo allo screening, didattiche mirate per quei bambini che presentavano alcuni segnali critici ma non particolarmente accentuati, e a segnalare per un approfondimento specialistico solo qualora anche questi tentativi non si fossero dimostrati risolutivi delle difficoltà emerse. Questa proposta è stata ben accolta sia dagli insegnanti che dai genitori ed è stata facilitata anche dalla Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Specifici (2012), che permette alle scuole di prevedere sempre più programmi didattici individualizzati per le singole esigenze dei minori.

Negli anni successivi negli Istituti Scolastici dove il progetto di screening si inserisce nell'offerta del supporto pedagogico annuale (in particolare nel Comune di Pero), è stato possibile abbassare l'età di somministrazione ai bambini dell'inizio della seconda classe primaria, per rendere lo strumento ancora più preventivo di eventuali disturbi; inoltre è stata avanzata la proposta di poter usare i test predittivi anche per l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, così da permettere una strutturazione di una didattica maggiormente individualizzata già all'ingresso della scuola primaria.

Un ultimo elemento di criticità emerso è il rapporto con la Neuropsichiatria del Sistema Sanitario Nazionale, a cui i genitori devono accedere per poter avere la certificazione dei disturbi dell'apprendimento e avvalersi dei supporti previsti dalla Legge 170/2010. In primis, si è dovuto fare i conti con i lunghi tempi di attesa per i minori che dovevano essere valutati, problema che si ripercuoteva inevitabilmente anche sull'inizio di una vera e propria presa in carico della situazione, con eventuali terapie logopediche necessarie; inoltre è emersa la grande varietà di approcci allo screening presente nel territorio del Rhodense, sia per le modalità di attuazione (screening eseguiti da cooperative o enti su bandi comunali o scolastici oppure

eseguiti direttamente dalle scuole stesse con il personale docente preposto), che per gli strumenti utilizzati: ciò rendeva molto complicato per la Neuropsichiatria del territorio considerare lo screening a tutti gli effetti come un pre-test, costringendo a ripresentare a volte prove già eseguite dai bambini, allungando i tempi di valutazione e rischiando di inficiare i risultati. Per ovviare a queste difficoltà, nell'ottica di un'importante collaborazione di rete tra specialisti e operatori sul campo, nel 2016 è stato costruito un tavolo di lavoro aperto a tutte le realtà del territorio che si occupano di screening sui dsa e guidato dalla Neuropsichiatria di Rho, per creare insieme una prassi di lavoro e per concordare l'utilizzo degli stessi test predittivi, in modo che il successivo accesso agli approfondimenti neuropsichiatrici potesse essere velocizzato e agevolato; gli specialisti hanno suggerito i test standardizzati a loro più utili per avere un quadro preciso degli indicatori di criticità e per utilizzarli come base iniziale da cui organizzare i successivi step valutativi.

In conclusione, alla luce soprattutto di questo ultimo aspetto analizzato, può essere utile ragionare sul tema della diagnosi considerandola come ultimo traguardo di un percorso pedagogico didattico ed educativo che porti fin da subito a definire una "diagnosi pedagogica", una strada unica e personalizzata per ogni minore, in stretta collaborazione con la scuola e la famiglia; gli strumenti scientifici e pedagogici possono essere utilizzati indipendentemente dalla presenza o meno della diagnosi, fin da subito nella costruzione del percorso di ogni singolo bambino dall'asilo nido in poi, perché solo così si possono davvero prevenire difficoltà sempre maggiori che alla lunga possono inficiare il percorso di vita del singolo bambino. Laddove poi si arrivi anche alla definizione di una diagnosi funzionale, il percorso educativo che ha tenuto già conto delle specificità del singolo può essere visto come un elemento di valore aggiunto alla co-costruzione del futuro percorso di vita del minore all'età adulta.

*\*Psicologa e coordinatrice di servizi educativi scolastici, domiciliari e di tutela minori Stripes Coop. sociale Onlus*

## La cura della relazione per una relazione che cura

La valenza terapeutica di una buona relazione insegnante-alunno, alla luce di recenti sviluppi teorici che correlano alcune tipologie di difficoltà di apprendimento a stili di attaccamento insicuri.

Silvia Puricelli\*

La diagnosi di funzionamento psichico e intellettuale del bambino rappresenta uno strumento che il clinico, l'insegnante, il pedagogo e il genitore possono utilizzare a sostegno del minore che presenta delle difficoltà nel percorso scolastico e di apprendimento.

L'etimologia del termine diagnosi (dal greco: *riconoscere attraverso*) dovrebbe aiutare e guidare chi utilizza questo strumento a farne un uso adeguato. La valutazione diagnostica dovrebbe quindi servire, sempre aderendo al significato etimologico del termine *diagnosi*, in primo luogo a *ri-conoscere* il bambino, nel senso di *conoscere nuovamente* grazie all'emersione di aspetti di Sè fino a quel momento non messi in luce, o di *rendere giustizia* a una dimensione realistica e squisitamente peculiare del suo funzionamento.

Tuttavia è l'altro elemento del significato etimologico del termine che ci fa riflettere ed è oggetto di trattazione di questo articolo: *attraverso* cosa possiamo riconoscere quel bambino che non sta al tempo con gli altri, che mostra difficoltà nel leggere, scrivere o fare calcoli, che non riesce a stare fermo per un tempo valutato dai più come adeguato? Qual è lo strumento che può valutare il suo speciale bisogno e al contempo soddisfarlo? E ancora: test specifici indaganti le singole abilità di ciascuno possono bastare nell'individuazione di questo bisogno specifico e possono prescindere dal buon senso, dallo sguardo attento, dagli spontanei tentativi di risoluzione ad opera degli insegnanti che umanamente conoscono nel quotidiano il singolo alunno? Qual è il confine tra il diritto del bambino e il dovere della scuola? Chi ha l'autorevolezza di definire diritti e doveri?

Negli ultimi anni sono aumentate esponenzialmente ai professionisti accreditati le richieste di diagnosi di funzionamento del bambino da parte della scuola o da parte dei genitori su richiesta degli insegnanti, con particolare attenzione ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Tale impennata di richieste è riconducibile all'approvazione in Parlamento della legge 170/2010 sui DSA, che sancisce l'esistenza e il riconoscimento della dislessia, della disortografia, della disgrafia e della discalculia come condizioni permanenti di disturbo in alcune funzioni neuropsicologiche rilevanti ai fini della crescita e dell'apprendimento, condizioni che necessitano quindi di tutela in ambito scolastico, sociale e lavorativo. Le successive linee guida del 12 Luglio 2011 affidano ai genitori il compito di richiedere ai do-

centi, nel caso in cui un bambino presenti difficoltà nell'affrontare il lavoro scolastico, un'osservazione attenta e sistematica della situazione, che nella maggior parte dei casi non viene effettuata ma viene rimandata a specialisti esterni.

Lo Schema di Accordo tra Stato, Regioni e province autonome approvato il 25 Luglio 2012 afferma non solo che la diagnosi di DSA dovrebbe essere tempestiva, ma che il percorso diagnostico dovrebbe essere attivato *dopo* la messa in atto da parte della scuola, sulla base di quanto ritenuto opportuno dall'insegnante, degli interventi educativo-didattici mirati previsti dalla legge 170/2010, quali ad esempio attività di recupero didattico mirato.

Al di là che venga sancito da un accordo formale, è di buon senso pensare che la scuola, prima di arrivare a chiedere un percorso di valutazione diagnostica, si occupi di mettere in atto degli accorgimenti, dei tentativi di supporto al bambino in accordo con la famiglia. Perché un'insegnante deve essere legittimata da un'équipe specialistica a fornire una calcolatrice a un bambino che fatica in autonomia a fare calcoli? Sempre più spesso il ruolo dell'insegnante e gli strumenti didattici ed educativi a sua disposizione vengono confinati e ristretti da necessarie e specifiche autorizzazioni da parte di altri. Manca l'affidarsi e il fidarsi dell'organo scolastico e delle capacità di chi ci lavora, facendo costantemente emergere il bisogno (di chi?) di rivalsa di un diritto insindacabile.

Sarebbe utile porre l'accento sull'esistenza di un confine tra la disfunzione e la difficoltà nella prestazione, confine che sempre più spesso non viene rispettato invitando a un approfondimento diagnostico anche chi non ne necessita. Nella mia pratica clinica mi capita spesso di lavorare con bambini e ragazzi che hanno effettuato un percorso di valutazione cognitiva e un approfondimento sui DSA che non ha portato a evidenze cliniche significative. Ciò accade a mio parere perché la scuola sempre più tende ad esternalizzare la valutazione del bisogno pedagogico e di apprendimento dell'alunno, quando invece in molti casi avrebbe di per sé gli strumenti per comprenderlo e soddisfarlo in quanto non connesso, in molti casi, a una specifica disfunzione neuropsicologica. Questa tendenza a demandare troppo frequentemente ad altri, agli "specialisti", la responsabilità della valutazione è, a mio avviso, pericolosa. Rischia infatti di spogliare l'insegnante della funzione pedagogica, gli toglie autonomia decisionale e autorevolezza. Gli insegnanti, supportati dall'osservazione attenta di pedagogisti e psicologi scolastici, dovrebbero poter fornire in autonomia agli alunni in difficoltà degli strumenti atti a facilitare l'apprendimento e, solo qualora questi tentativi non funzionassero, ci si dovrebbe interrogare su un'eventuale disfunzione e quindi pensare a un invio per una valutazione più approfondita.

A questo proposito è importante comunque sottolineare come solo in una bassa percentuale di situazioni si possa parlare di un disturbo specifico funzionale puro, mentre più spesso i Disturbi dell'apprendimento sono connessi a quella che Elena Simonetta in *Trauma e Disturbi di apprendimento* (2004) definisce *disgnosia*, ossia "la manifestazione, in ambito cognitivo, di una sofferenza affettiva e di un disagio che colpiscono nel profondo il soggetto e la sua organizzazione gnosica". La disgnosia appa-

re quindi come la difficoltà nel realizzare la funzione gnosica a causa di prerequisiti carenti in ambito psicomotorio e psicolinguistico e logico-linguistico. Questi prerequisiti sono tali al momento dell'ingresso nella scuola primaria. Questo disturbo compare molto spesso in quei bambini che si trovano in uno stato di disagio relazionale o ambientale e che sono stati affettivamente privati o deprivati (Winnicott 1986). Le gravi sofferenze affettive e l'inadeguato sviluppo psichico rendono le capacità cognitive di questi bambini molto compromesse. L'autrice identifica eziologicamente nel disturbo precoce di attaccamento una possibile matrice causale delle successive difficoltà ad apprendere non connesse a una disfunzione organica specifica. Tale approccio diventa, in tema con il presente articolo, di grande interesse poiché dà rilievo alla componente emotivo-relazionale della problematica cognitiva. L'individuo, e quindi il bambino, viene considerato nella sua complessità e totalità, come un sistema in cui emozione e cognizione sono connessi, reciprocamente influenzabili e determinanti. In particolare, l'autrice sottolinea come un disturbo precoce dell'attaccamento del bambino nei confronti del *caregiver* sia correlabile con le difficoltà ad apprendere successive.

Già Francine Shapiro (1998) sosteneva che i traumi e i loro esiti rendono disfunzionale il sistema adattivo dell'elaborazione dell'informazione. In effetti i traumi a t piccolo (quelli legati a esperienze quotidiane che vanno a configurare il disturbo dell'attaccamento e che si differenziano da quelli con la T maiuscola che, invece, includono eventi percepiti come una minaccia alla propria vita come le guerre, aggressioni, terremoti...) comportano nel soggetto disgnosico un'elaborazione disadattiva delle informazioni. L'informazione "disadattiva" è tale in quanto non diventa percezione, o peggio rappresentazione. Sono carenti le funzioni cognitive psicomotorie e/o psicolinguistiche, gli schemi cognitivi e le modalità visuo-spaziali sono poveri, le rappresentazioni cognitive e le immagini mentali dei concetti sono molto scarse.

Se dunque esperienze relazionali disfunzionali precoci possono essere alla base di disturbi dell'apprendimento, diventa essenziale offrire ai bambini che iniziano a manifestare queste difficoltà non solo un percorso diagnostico che autorizzi poi l'utilizzo di strumenti dispensativi e compensativi, ma anche un'Esperienza Emotiva Correttiva (Gislon, 2005) che offra loro una chance di sentirsi e percepirsi in modo nuovo all'interno della relazione rispetto a come si sono sentiti nella loro relazione d'attaccamento. L'insegnante e il pedagogo hanno, a mio avviso, questo importante ruolo. Quando avvio un percorso psicoterapico con un bambino, durante i primi colloqui conoscitivi una delle domande che spesso pongo è se, oltre ai genitori, sente di avere avuto nella propria vita alte figure di riferimento importanti, insegnanti, maestri, coach, al fine di indagare la presenza di relazioni significative che possono avere la funzione di fattore protettivo a fronte di Esperienze Sfavorevoli Infantili. All'interno dell'Esperienza Emotiva Correttiva quindi il bambino può sentirsi oggetto di attenzioni specifiche, può sentirsi *ri-conosciuto attraverso* (facendo nuovamente riferimento all'etimologia del termine *diagnosi*) la strutturazione di una relazione reciprocamente significativa e sana. Già Alexander

e French (1946) sottolineavano come il cambiamento possa derivare dall'opportunità che l'individuo ha di far fronte ripetute volte, in circostanze più favorevoli, a quelle situazioni emotive che erano precedentemente intollerabili e di gestirle in modo diverso dalle precedenti. Anche un cambiamento nella modalità di apprendimento non può esimersi dal considerare la componente emotiva che sta alla base della difficoltà del singolo ma anche che consegue alla diagnosi. Un bambino dislessico, disortografico o discalculico è portatore di un prefisso (dis-) non facilmente integrabile con il senso di Sé. In un'età in cui l'omologazione al gruppo diventa rassicurante e fonte di accettazione, avere un piano educativo personalizzato comporta un aggiustamento anche a livello della percezione di Sé e dell'autostima.

È dunque da queste componenti emotive e relazionali che a mio parere è necessario ripartire, con un cambiamento di prospettiva e intervento: la scuola dovrebbe investire nella relazione emotiva con gli alunni, negli spazi di parola e confronto, nel tempo dedicato a capire il bisogno del singolo bambino, garantendo, per dirla con le parole di Winnicott, un *ambiente facilitante* esperienze favorevoli, riparative e protettive.

*\*Psicologa e Psicoterapeuta EMDR,  
opera privatamente e come Collaboratrice di Stripes Coop. Sociale Onlus  
presso il centro psicopedagogico Il Posto delle Parole.*

### **Bibliografia**

- Simonetta, E., *Trauma e disturbi di apprendimento*, Armando Editore, 2004  
Gislon, M.C., *Manuale di Psicoterapia Psicanalitica Breve*, Dialogos Edizioni, 2005  
Winnicott, D.W., *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina Editore, 1986  
Alexander, F., French, T., *Psychoanalytic Therapy. Principles and application*, Ronald Press, New York, 1946  
Shapiro, F., *EMDR, desensibilizzazione e rielaborazione attraverso movimenti oculari*, Ed. McGraw-Hill, 1998



## Il nuovo ordine

**La proliferazione di diagnosi “amiche” che sembrano relativizzare ogni problema, perché c’è qualcosa ma che potrebbe anche non esserci, perché c’è, sì una difficoltà, ma, lo si può ben dire, forse non c’è.**

Angelo Villa\*

*È bene ciò che dà maggiore realtà agli esseri e alle cose, male ciò che gliela toglie*  
(Simone Weil)

Stupisce, anzi rattrista, almeno per quel che mi riguarda, la sbrigativa disattenzione che l’odierna società riserva a quelli che si potrebbero considerare come processi educativi, nel loro senso più proprio. Cosa intendo, nello specifico, con questa definizione? Evidentemente, non solo quello che accade nell’ambito di una relazione tra un genitore e un figlio, tra un insegnante e un alunno, ma più complessivamente le pratiche, finanche le teorie o, ancor meglio, gli atteggiamenti che gli adulti manifestano come espressione di quel che vuole essere il loro lascito. In una parola, il testimone che esibiscono a chi prenderà il loro posto, nel futuro prossimo. O, se vogliamo, più coerentemente: il futuro che prospettano o che offrono come un dono che non si può rifiutare a coloro che saranno, di fatto, il futuro stesso. Consci o inconsci che siano, i processi educativi veicolano un contenuto, partecipano di un’ideologia che, alla fin fine, nutre di fatto la sostanza della cosiddetta trasmissione generazionale. Sono o, quanto meno, in linea di principio dovrebbero essere due facce di un’unica medaglia.

Tuttavia, non senza ricorrere a un’ambigua astuzia, è prassi abitudinaria il tendere a separarli l’uno dall’altra, come se non avessero niente in comune. O l’associazione tra i primi, cioè i processi educativi, e la seconda, la trasmissione generazionale, rilevasse di un accostamento casuale gettato un po’ lì, come una semplice constatazione, ma di cui non si vogliono interrogare le necessarie implicazioni. Supportando infatti l’idea che i processi educativi non siano così strettamente legati con la trasmissione si permette così a questi di albergare in un’area di indeterminazione nei riguardi della loro incidenza, come se si contassero, come se si avessero degli effetti, ma... Salvo poi ricompattare in maniera arruffata e pretenziosa le due parti tra loro nell’invettiva dei luoghi comuni, nel moralismo gratuito di larghe pretese.

Escluso quel momento, sono i processi educativi a rivendicare una loro autonomia, a volersi sganciare da quella greve consapevolezza che il rapporto con la trasmissione inevitabilmente arriva a comportare. Più si allenta sino a reciderlo il legame simbolico tra educazione e trasmissione, più la prima guadagna in libertà, fosse anche a costo di sconfinare nell’irresponsabilità. In questo senso, l’educazione o ciò che si manifesta come tale vuole solamente godere della sua azione o, tutt’al più, degli effetti immediati della sua condotta, senza ambire a spingersi oltre. Cioè

a dire: a realizzare compiutamente un pensiero chiaro di quelli che possono essere le conseguenze di taluni messaggi in un tempo, ad esempio, più lungo. Nella nostra epoca, i processi educativi vorrebbero compiacersi del loro atto o bearsi della loro auto affermazione. Il resto verrà come verrà, non è comunque una preoccupazione di cui l'educazione è chiamata a farsi carico. La modalità attraverso la quale tale dinamica si sviluppa fa leva sulla messa in tensione di due componenti essenziali. La prima, per l'appunto, è quella che si legittima con la dichiarazione della sua illusione, o, a voler essere più intransigenti, della sua menzogna. Una pretesa che trova la sua sintesi nell'enunciato: "c'è tempo".

O, a seconda, "ognuno (cioè ogni piccolo dell'uomo) ha i suoi tempi (evolutivi)". E dunque, logica conclusione: "c'è tempo". Quanto? All'apparenza sembra infinito, in realtà non lo è, ma poco importa. L'importante nel processo educativo è separare concettualmente nella mente dell'adulto, quello dell'infanzia da quello che seguirà, l'adolescenza, la giovinezza e così via.

Una volta scissa l'infanzia, quella che Freud ma anche il buon senso individuavano come un momento cardine nella formazione della personalità di un individuo, da quel che ne segue, il gioco è fatto. Non c'è bisogno d'altro. Il domani del bambino è circoscritto nel giardino privato della seduzione adulta o, più contraddittoriamente, è proiettato generosamente in un magico futuro dove il minore è la statua delle più velleitarie ambizioni adulte, ma senza che un ponte minimale venga nemmeno abbozzato tra quel presente che il minore vive in una maniera del tutto confusa e agitata e quel giorno dopo in cui improvvisamente dovrebbe palesarsi in tutt'altri panni.

La seconda componente fa il paio con la prima, se l'una è la sua giustificazione dichiarata, la seconda ne è il fondamento rivendicativo. Vale a dire, la disinibizione evidenziata dall'adulto.

Il "c'è tempo" si supporta grazie al potere cui si appella chi ne proferisce la tesi. "C'è tempo" perché (io) ne stabilisco il principio, appellandomi alla mia imprescindibile autorità individuale. Detto altrimenti: "c'è tempo" perché (io) lo stabilisco, spesso a patto di misconoscerne la decisione. Il tempo che io decido non è infatti quello che sulla base di una mia interpretazione decido di concedere al minore, ma è quello di cui abbisogna naturalisticamente per crescere. O, più esattamente, per vivere adeguatamente il suo sviluppo. Il diritto che mi arrogo per concedergli quel diritto che lui, per la verità, del tutto ignora. Ma qui si rileva un dato indicativo: una simile disposizione implica che l'adulto non si faccia il minimo scrupolo sia a porre un freno alle sue esigenze, in generale, sia a misurare i suoi gesti davanti ai minori, in particolare. È dunque nel porre e nell'imporre l'insindacabilità del suo operare che il privato si fa pubblico, poiché forte di un consenso generalizzato in cui si riflette la crisi della funzione educativa oggi.

Su quest'ultimo punto, la letteratura è piuttosto corposa, specie per quel che riguarda la messa in luce del discredito che ha toccato la figura paterna e quel che simbolicamente rappresenta. Inutile aggiungere altre considerazioni in proposito: poco verrebbero a ribadire quanto già abbondantemente scritto in materia.

### Diagnosi e legge

Mi sembra, invece, interessante insistere sulla conformazione di questa dilazione, poiché fa da riscontro a una auto legittimazione del mondo adulto, a un'estensione del dominio del privato che è, a suo modo, voce di un sintomo o di una trasformazione sociale. In poche parole, è una legittimazione che riprende una legittimazione più ampia con cui si intreccia e, in un certo senso, dialoga.

Il "c'è tempo" rinvia all'infinito quel che dovrebbero essere gli interventi educativi che avrebbero il compito di far accedere il minore al tempo e, dunque, alla sessualità e alla morte. Il "c'è tempo" vuole introdurre un "non c'è tempo" che rileva di una situazione "orizzontale", eternizzata. Non a caso palesata su uno sfondo naturalistico. Il bambino è in questo modo sottratto all'incontro traumatico ma vivificante con la castrazione, nella realtà. Una sottrazione cui, nell'immaginario, si impegna anche l'adulto che, dall'alto di quest'onnipotenza, si chiama fuori dalla dimensione del limite. È non ponendolo al bambino che non lo pone nemmeno per sé stesso. E' così che la logica tra tempo e sviluppo viene completamente disarticolata. Quando il piccolo dell'uomo camminerà? Parlerà? Assumerà il controllo sfinterico? Imparerà ad avere cura del suo corpo? A stare con gli altri? A dormire da solo? A...

Ora, capita non di rado che questo tempo sospeso, lasciato in balia del capriccio o della supponenza adulta rompa, più o meno bruscamente, quell'idillio atemporale che l'adulto presupponeva. Qualcosa si ferma, non va per il verso giusto. Il tempo concesso al bambino come un reciproco disimpegno dell'adulto e del minore si è allungato a dismisura e il tempo cronologico fa sentire le sue esigenze. È forse l'occasione in cui la prospettiva di trasmissione generazionale abbandonata svogliatamente ai margini del processo educativo si fa sentire con forza. Oserei dire con violenza. Il futuro acquista una sua consistenza. Che sarà di questo bambino che non parla, ad esempio, il prossimo anno quando andrà a scuola?

È, in questo esempio, un domani fatto di un solo anno, ma così carico, nelle parole dei genitori di una tale angoscia che lo scaraventa ben più in là negli anni, facendo presagire un'oscura ombra sull'età a venire.

Al momento, in assenza di meglio e nell'impossibilità a offrire alternative praticabili, nel caso del bambino in palese difficoltà, lo si consegna al rito di un'etichettatura diagnostica che è la strada della sua iscrizione in una nomina differente, accessoria che riconosca in parte la sua condizione. L'"in parte" costituisce il centro del problema. Poiché lungi dall'obiettare all'imprescindibilità della diagnosi nella prassi clinica, la questione attiene più il tipo, la forma di diagnosi adottata che non la diagnosi stessa. Quel che la nuova sensibilità iper-moderna vuole a tutti i costi evitare è che la diagnosi rilevi del funzionamento di una determinata struttura psichica e quindi della forma che la soggettività assume nel dar forma all'essere di un individuo. La si ritiene congelata in maniera drastica le potenzialità di un essere umano. O, forse, il prenderla troppo sul serio sarebbe suscettibile di introdurre concezioni meno superficialmente ottimistiche dell'esistenza, ma capaci di illuminarne la cifra tragica che l'accompagna (il che non significa depressiva) o, chissà, di inoltrarsi sull'infido e pericolosissimo terreno della causalità psichica, spesso

declinato moralisticamente in termini di colpa. Meglio è allora fare eco a quell'in sospeso, a quel "c'è tempo" in cui si è fatto languire lo sviluppo (mancato) del minore con una diagnosi altrettanto sfumata e indefinita che, nel passaggio dalla struttura al disturbo, apre su una fenomenologia ridondante e generica. Dove ci può stare un'affermazione ma anche il suo contrario.

La proliferazione di queste diagnosi "amiche" che sembrano relativizzare ogni problema, perché c'è qualcosa ma che potrebbe anche non esserci, perché c'è, sì una difficoltà, ma, lo si può ben dire, forse non c'è. Un problemino, un disturbo più o meno generalizzato dello sviluppo (quale? E perché?) insomma, come afferma spesso una neuropsichiatra di mia conoscenza, si costituisce un fattore ambiguo del quale è pressoché impossibile saggiarne il peso, percepirne l'incidenza. Perché, insomma, non si può non dire, ma non si può dire troppo o nulla che comprometta eccessivamente. In questo modo si dice e non si dice, perché, alla fin fine, non si sa mai. E soggiornare nel limbo della sospensione ha in fondo i suoi vantaggi. Il più riscontrabile è quello di fare della diagnosi lo strumento che permetta di istituire una segregazione fantasiosa, immaginifica, ma non per questo priva di una valenza discriminante. Un tratto, una condotta identificano un individuo, lo pongono in una categoria, senza nemmeno peritarsi della sua fondatezza. Ma, tanto basta.

Così ci sono quelli un po' così, quelli un po' meno così, quelli più così che così e anche un po' così.

È la fiera della vanità diagnostica, senza che qualcuno sia nelle condizioni di cavarne di più, poiché il "c'è tempo" ha come suo correlato un umanitarismo bonario e cialtrone che crea e ricrea, al bisogno, diagnosi "ad hoc", ipersensibili al minimo segnale dei mass media o del mercato. La loro varietà non manca di impressionare, come la loro duttilità. Essi formano agglomerati identitari di individui che poi si riformano, sotto un'altra insegna, da un'altra parte. Simile a un fiume carsico spariscono e poi riappaiono... Si pensi all'esercito dei "dis" (dislessici, disgrafici, dis...) che, al momento, pare abbiano scoperto siano milioni anche in Cina. O, in omaggio alla retorica del politicamente corretto, ai cosiddetti neuro-disabili con cui vengono talvolta definiti gli psicotici. Perché la follia non può essere riconosciuta e meno che mai detta o evocata, ma deve essere ulteriormente tacitata, anche quando il trattamento di cui è oggetto non è propriamente umanizzante, ma ciò è secondario. In quanto rientra, comunque, nelle pratiche di accertamento diagnostico, di cura, di protocolli e altro ancora...

E qui veniamo all'altra faccia della questione. La proliferazione diagnostica ha un suo fedele e potente alleato nel legalismo imperante. Cosa sarebbe una povera stravagante diagnosi se, come il fratello piccolo e deboluccio con il fratellone robusto e arrogante, non potesse chiamare in sua difesa a ogni piè sospinto l'arma inquietante della legge? Cosa sarebbe ogni delirio educativo se non potesse appellarsi a qualche artificio legislativo che ha come sua finalità quella di inibire qualsiasi atto che metta in gioco una responsabilità individuale, un rischio, insomma? Il legalismo è la versione perversa della legge, quella che ne svuota dal di dentro il senso più intimo, quello tendenzialmente prossimo al buon senso e, per dirla tutta, alla

rimozione dell'incesto. Esso si erge in difesa di diritti non sempre ben specificati che fanno dimenticare le giuste cause cui erano storicamente associati e che ora sono soltanto la rivendicazione di un proprio godimento. Non è un caso che spesso insegnanti ne sono terrorizzati. Se faccio in quel modo, come mi pare sia giusto fare, che succede? Il genitore, in nome del possesso del figlio, cosa farà? Mobiliterà l'avvocato, costituirà in rete un gruppo con cui... L'atteggiamento di taluni genitori riflette quello proprio alle istituzioni, così malleabili dall'opinione pubblica: *"Sempre più spesso le istituzioni politiche si misurano sulla protezione di un bisogno nella forma di un diritto, ma sul riconoscimento di un'aspirazione, come essa fosse già un diritto"*<sup>1</sup>, scrive Luciano Violante. Il quale, in controtendenza con l'ideologia attuale, rammenta come i diritti diventano *"strumenti di democrazia e di soddisfacimento di legittime pretese individuali quando possono contare sull'unità politica e sui doveri di solidarietà che fondano il processo di civilizzazione del paese e ne garantiscono lo sviluppo"*, cioè, aggiungo, sulla cura del legame tra le persone, perché altrimenti diventano *"fattori di egoismo individuale, rottura sociale e arretramento civile"*.<sup>2</sup>

Il legalismo, cioè l'abuso della legge, rileva la distorsione della logica normativa nel tempo in cui nella nessuna istanza paterna, o sedicente tale, pare in grado di reggerne il sembiante. È quando la diagnosi incontra il legalismo che la prima si erge a diritto, quasi assoluto. L'effetto che ne deriva è quello della paralisi, poiché il matrimonio tra diagnosi e legalismo sancisce una sorta di intoccabilità della problematica del singolo. È il minore come piccolo panda, da proteggere e non interrogare nella sua economia di soddisfazione, quella a lui benevolmente elargita dai genitori stessi. Ma, più ancora, il legalismo assicura alla diagnosi quella copertura a tutti gli effetti che sigilla e chiude il minore (e i suoi genitori) in quello spazio privato che la normativa rende magicamente pubblico. Perché è dal suo ghetto, scavato nell'incavo del discorso sociale (segnato dalla diagnosi e solidificato dalla benedizione del diritto), che il minore potrà crescere, cioè lasciar scorrere il tempo sino a che il tempo busserà alle sue porte. Diagnosi e legalismo, in attesa di un nuovo Foucault che ne disegni compiutamente il quadro, forniscono le coordinate del nuovo ordine cui sottostiamo. E alle quali un'immemore processo educativo domanda una sua conferma, o addirittura la pretende, ottenendola.

### **Sulle generazioni**

Torniamo, dunque da dove siamo partiti. L'incontrollato ricorso a una diagnostica adesiva a comportamenti o a umori sociali accentua l'incremento di una dimensione di diversità esasperata, cavillosa e, al fondo, narcisistica che ha come obiettivo quello di sopprimere ideologicamente la cifra ben più pregnante dell'alterità. Le piccole differenze, esaltate e protette nella loro particolarità, sono così contrapposte a quel che fa differenza in quanto tale, ponendo la frantumazione del simile o del pressoché uguale in opposizione a quel che marca una distanza, imponendo la curiosità del mistero e la dignità del rispetto.

<sup>1</sup> Luciano Violante, *Il dovere di avere doveri*, Einaudi, Torino, 2014, p. 36

<sup>2</sup> Idem, p. XIV-XV

È, dunque, la forma dell'ordine che così si profila un'alterazione della rimozione dell'incesto che, abbandonati i vetusti abiti del dramma sofocleo, si fomenta di una progressiva erosione di tutto quel che fa segno di una differenza simbolica significativa eificante in favore della promozione di un ventaglio infinito e prevedibile di immaginarie varianti della medesima cosa? Sempre, alla fin fine, più identica nel voler essere diversa, uguale a sé stessa, come la pubblicità delle auto... Quella che inneggia all'esser diverso e alla trasgressione, a patto, ovviamente, di aderire all'acquisto del veicolo proposto!

Già negli anni sessanta, Lacan profetizzava come "l'edipo non potrà tenere indefinitamente il cartellone". È questo, quindi, quel che sta accadendo?

Lebrun teorizza una clinica, così la chiama, della famiglia bi-mono-genitoriale, e cioè: una famiglia in cui il bambino tratta con un solo genitore. "Anche se", precisa lo psicoanalista francese, "l'operazione si ripete con il padre esattamente come con la madre. Ma è come incontrare due volte un unico genitore evitando così il confronto con l'articolarsi del rapporto tra i due genitori, l'unico invece in grado di far percepire l'impossibile che abita il loro incontro."<sup>3</sup>

Si tratta di una prospettiva che dalla famiglia si può estendere alla scuola e da lì a quanto prima indicavamo a livello di una certa pratica diagnostica e legalistica. Il paradigma post-pasoliniano di un'omologazione egualitarista che contempra la diversità come pura sequenza immaginaria o immaginifica ne è la logica conseguente. Tutto uguale, insomma, ma ognuno con sue piccole differenze, necessariamente sempre meno influenti e quindi più forzatamente accentuate, costruite sul tentativo di soppressione di un'alterità suscettibile di introdurre traumaticamente un registro della differenza come espressione di un inconciliabile con cui fare i conti. Lo spettro, insomma, della castrazione.

Se, quindi, le pratiche nelle quali si incarna il processo educativo attuale tende a occultare l'implicazione che intrattiene con la trasmissione generazionale, ciò può ben essere considerato un esito di come, in precedenza, la dinamica generazionale sia impattata, cortocircuitando su sé stessa.

Ora, si direbbe, è più l'adulto che si "vede" nel bambino di quanto, al contrario, il minore dovrebbe "vedersi" o, meglio ancora, ambire a "vedersi" nell'adulto, elevato a ideale. Si può in questo capovolgimento prospettico cogliere l'esito di un passaggio o, comunque, di uno scarto generazionale dove qualcosa si è compromesso. In questo senso, non si pensa affatto a un ritorno al passato, ma piuttosto alla messa in luce di un punto di impasse complessiva i cui effetti sono oggi tocabili con mano. Come ripristinare una dialettica tra le generazioni che conceda spazio all'esserci dell'alterità, come condizione ontologica fondamentale per il costituirsi di un'autentica soggettività? È questa la sfida che i tempi attuali ci mettono davanti e che il nuovo ordine tende a obliterare?

3 Michèle Gastambide e Jean-Pierre Lebrun, *Oreste, la faccia nascosta di Edipo? Attualità del matricidio*, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2017, p. 29

È un tema che, allorché ripensato alla luce della trasmissione generazionale<sup>4</sup>, pone in risalto quella che è stata la rilettura che una generazione ha dato di quella precedente, non senza uno psicologismo di troppo che ha non di rado impedito un'interpretazione più lucida e meno gravida di fantasmi suggestivi di quel che è accaduto. Scriveva Gramsci: *“Una generazione può essere giudicata dallo stesso giudizio che essa dà della generazione precedente, un periodo storico dal suo stesso modo di considerare il periodo da cui è stato preceduto. Una generazione che deprime la generazione precedente, che non riesce a vederne le grandezze e il significato necessario, non può che essere meschina e senza fiducia in sé stessa, anche se assume pose gladiatorie e smania per la grandezza. È il solito rapporto tra il grande uomo e il cameriere. Fare il deserto per emergere e distinguersi. Una generazione vitale e forte che si propone di lavorare e di affermarsi, tende invece a sopravvalutare la generazione precedente perché la propria energia le dà la sicurezza che andrà più oltre; semplicemente vegetare è già superamento di ciò che è definito come morto. Si rimprovera al passato di non aver compiuto il compito del presente. come sarebbe più comodo se i genitori avessero già fatto il lavoro dei figli. Nella svalutazione del passato è implicita una giustificazione della nullità del presente: chissà cosa avremmo fatto noi se i nostri genitori avessero fatto questo e quest'altro... ma essi non l'hanno fatto e quindi noi non abbiamo fatto nulla di più”*<sup>5</sup>. Su questo, credo, sia importante incominciare a riflettere, mobilitando intelligenze e spirito critico e, forse e soprattutto, autocritico. Il futuro chiede responsabilità, cioè letteralmente, qualcuno che risponda. Specie a partire dal confronto con quel che non è semplice, immediato, ma necessario. Kant, poi ripreso da Freud, affermava che educare è un mestiere impossibile. Come dargli torto? Ma come evitare questa sfida?

\*Psicoanalista e saggista

4 Vedasi a riguardo il bel libro di Francesco Stoppa, *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*, Feltrinelli, Milano, 2011

5 Antonio Gramsci, *Quaderni dal Carcere* - Torino, Einaudi, 1975, p. 947-948

## Diagnosi, ipotesi, processi...

La diagnosi va contestualizzata rispetto le nuove complessità nell'ambito relazionale, ma, se da un lato risponde al bisogno di fare ordine nella confusione delle relazioni disturbate, dall'altro pare evidenziare il rischio di esclusione della complessità del vivere.

Emilia Canato\*

*“La realtà è multidimensionale e le descrizioni non possono essere uniche e univoche. Differenti livelli di analisi, differenti descrizioni e differenti sistemi di riferimento categoriale offrono punti di vista molteplici, e non è sempre opportuno utilizzare elementi comuni nel valutare i problemi, nel fare una diagnosi, nel ricercare le soluzioni. La diagnosi non è mai la ricerca della verità ma un processo attraverso il quale costruire il proprio agire organizzato da ipotesi complesse e procedurali.”<sup>1</sup>*

Parto con questa premessa per richiamare quanto è stato scritto in passato sul tema della diagnosi dai terapeuti relazionali sistemici, sulla sua importanza nella costruzione di ipotesi più che nella formulazione di etichette. La diagnosi come ipotesi complessa è stato un tema molto dibattuto e sviluppato nell'ambito della terapia familiare sistemica e a tale riguardo ritengo ancora attuale lo scritto di Boscolo L. e G. Cecchin del 1988<sup>2</sup>. La richiesta di valutazione diagnostica, o in generale la diagnosi come strumento di classificazione di condotte o eventi riguardanti gli individui o i contesti sociali va contestualizzata rispetto le nuove complessità nell'ambito relazionale, ma se da un lato risponde al bisogno di fare ordine nella confusione delle relazioni disturbate o disturbanti stabilendo confini e possibili binari contenitivi, dall'altro pare evidenziare il rischio di esclusione della complessità del vivere. Sembra sottostare al rischio di chiusura a nuovi livelli emancipativi, un tagliare o togliere le incursioni di condotte o tematiche ignote; dando un nome, una etichetta, uno slogan si rischia di impoverire la realtà, i confronti, le discussioni, le relazioni. Con una azione semplificata si attiva un intervento di controllo e di potere, una lettura riduttiva chiusa e bloccata. La diagnosi allora appare un limite, alla stregua di un sintomo patologico in un sistema familiare. Identificare un nome da attribuire al disagio non aggiunge informazioni utili ad inquadrare il problema e cosa rappresenta per il contesto di riferimento.

La problematica, infatti, potrebbe configurarsi come possibilità di esperienza adattiva a rigidità comunicative complementari o simmetriche in un sistema chiuso e pertanto, un elemento di potenziale crescita, una possibilità di riposizionare il fluire vitale dei singoli e/o del sistema con vantaggi condivisibili per il sistema stesso. Da indice di una disfunzione di contesto non in grado di includere novità e di evolvere

1 Dall'individuo al sistema. Manuale di psicopatologia relazionale curato da M. M. Malagoli Togliatti e U. Telfner ed. Bollati Boringhieri pag.23

2 Vedi anche “Il problema della diagnosi dal punto di vista sistemico” in *Psicobiiettivo* vol.3.

a stimolo di novità e apertura. Le possibilità potrebbero ampliarsi se considerate nell'ottica che i contesti umani non possono essere chiusi e astratti tanto meno con le tecnologie attuali. La richiesta di un intervento per catalogare e definire un disagio evidenzia necessità di trovare sempre nuove "ipotizzazioni" in chiave "sistemica" per motivare l'intervento stesso e strutturare percorsi di verifica, con questa apertura si catturano ulteriori informazioni e differenziazioni. Anche gli stessi sistemi di valutazione diagnostica appaiono strumenti aperti alla realtà e sempre bisognosi di adeguamento. Infatti, nella ricerca di includere nuove metodiche operative, nuove sindromi e condotte si amplia la necessità di cogliere il mutare delle relazioni, e in questo processo di adeguamento trova spazio il continuo aggiornamento dei sistemi diagnostici, come ad esempio il DSM (Manuale diagnostico statistico dei Disturbi Mentali) che è arrivato già alla 5 revisione. Nel momento in cui viene definito un criterio e differenziato un tema prevalente, concretamente si vanno ad enucleare altre implicazioni del vivere, il sistema uomo non è una entità astratta da valutare in un asettico laboratorio, e gli scambi comunicativi nella prospettiva evolutiva temporale di ciclo vitale ipotizzano e differenziano nella relazione interattiva nuovi bisogni e sviluppi. Un passaggio importante è includere e mettere nel gioco delle parti coinvolte lo stesso operatore/ valutatore e non considerarlo estraneo al contesto, perché è egli stesso nel sistema, elemento importante di cambiamento.

Boscolo e Cecchin sempre nello scritto del 1988 sostenevano che *"Le diagnosi fatte da diversi operatori dicono più cose riguardo all'operatore che riguardo all'utente"*, quindi *"la verosimiglianza e la verificabilità di una classificazione diagnostica risiedono nella sua adeguatezza agli strumenti di lettura e di intervento di cui dispone..."*. Il tema della diagnosi inquadrato nell'ambito di una ipotesi terapeutica include l'osservatore, diviene parte del gioco è co-creatore di nuove possibili realtà. Così se da un lato occorre chiedersi perché esiste una domanda dall'altra, nel momento in cui si struttura un percorso valutativo e si entra in relazione diretta con i più vari sistemi in gioco analizzando le differenti aspettative, si focalizzano ipotesi si evidenziano strade da percorrere per concretizzare risposte. La domanda per la scuola, la famiglia o il bambino fatta allo stesso consulente ha una valenza differente, e va a differenziare non solo il singolo, ma anche uno o più sfondi di riferimento. L'intervento che separa ed enuclea la problematica ha un valore comunicativo, comporta una apertura del sistema ad un esterno chiamato a condividere e supportare una difficoltà, ma non può essere semplificato in una parola, che non dà informazioni sul perché si esprime con quella modalità e sulla disponibilità o elasticità del contesto a supportare ed includere elementi di novità al suo interno. Il nome da dare al sintomo da solo non riporta il sistema in equilibrio. Nello strutturarsi dei vari livelli di interazione si condividono più scambi comunicativi e in questi si va a combinare un possibile spazio di crescita e di alleanza delle parti in gioco. Il blocco scatenato dal sintomo/disagio che non consente un procedere lineare scontato, diviene patrimonio di una consapevolezza più ampia e le ipotesi operative mettono in relazione singoli individui, famiglie, sociale più allargato, e chi è chiamato a valutare allora diviene riferimento per facilitare e/o promuovere percorsi o processi di cambiamento.

### **Osservatore, sistema osservato, processi**

Per rendere concreto quanto fin qui scritto faccio riferimento alla mia esperienza lavorativa. Quale psicologa ho lavorato in un Dipartimento di salute mentale. e nel servizio ospedaliero di diagnosi e cura ho svolto il lavoro di valutazione psicodiagnostica dei pazienti in situazione di ricovero e nello specifico nelle situazioni di prima crisi, in questo mio ruolo ho condiviso e applicato gli strumenti diagnostici previsti dalle varie procedure, ma al tempo stesso essendo anche responsabile della riabilitazione psichiatrica non potevo non evidenziare le potenzialità e possibilità di accedere ad eventuali programmi riabilitativi nelle strutture esterne al contesto ospedaliero al momento della dimissione. L'ottica di apertura a percorsi riabilitativi post ricovero per riadattarsi alla quotidianità che nel corso del ricovero è sospesa, è di fatto una risorsa ulteriore anche rispetto un avvio a percorsi di psicoterapia, ma non sempre è percorribile se la dimissione è considerata come la soluzione del problema, sia dal singolo che dai familiari referenti. L'accesso alla riabilitazione psicosociale aveva ed ha sue procedure, ma nella mia posizione lavorativa, essendo già coinvolta nel momento di criticità del paziente le cosiddette linee guida potevano essere riconsiderate, l'osservazione e la valutazione in fase di crisi potevano essere intese come una risorsa, perché consentivano di rendere il punto di osservazione aperto a più opportunità. La possibilità di proporre ipotesi di supporto in ambiente esterno verificandone l'efficacia con il gruppo dei curanti apriva nuove strade nell'ambito della cura in acuzie. Infatti, accedere a possibili percorsi riabilitativi esterni avrebbe potuto ridurre la durata del ricovero e diminuire lo scollamento nelle relazioni esterne e forse ridurre possibili ricadute. Sono state queste due ipotesi condivise con l'equipe medica a sollecitare una valutazione testistica più accurata e attenta alle modalità relazionali non verbali con momenti di osservazione in attività di gruppo. Dapprima è stato coinvolto l'ambiente esterno dei Centri Diurni, ambito titolato a svolgere l'attività riabilitativa, attraverso brevi permessi ai pazienti, successivamente l'osservazione è stata avviata in ambito ospedaliero coinvolgendo quindi il personale sanitario in ruoli nuovi e in una differente organizzazione di alcuni momenti della giornata. Per poter attuare questo programma sono stati necessari dei momenti di formazione sul campo per il personale, l'obiettivo condiviso era volto a migliorare la relazione con il paziente e l'equipe curante. Queste procedure di cambiamento inserite con modalità di ricerca e di formazione condivisa hanno determinato non solo una scansione diversa della quotidianità del lavoro di cura, ma hanno fatto emergere la necessità di veicolare maggiori energie nella relazione con i familiari arrivando a supportarli con la presenza del medico, dello psicologo e di altri operatori gruppi di familiari con modalità a valenza psicoeducazionale, con informazioni mirate sulla patologia i percorsi di cura e accompagnarli alle esperienze di auto aiuto esterne all'ambito ospedaliero. Progettare nuove procedure, motivare e programmare percorsi riabilitativi post dimissione ha consentito di includere nuovi aspetti come un completamento di ricoveri complessi, una necessità per la ripresa, la consapevolezza che un percorso riabilitativo è possibile anche per problematiche di natura psichica e la

necessità di una temporalità per la ripresa, non solo per il paziente ma anche per la famiglia. Il tempo di riadattamento del sistema di riferimento nel quotidiano - non solo rimuovere e dimenticare i momenti “difficili” – e anche il tempo per il sistema curante per formarsi e verificare l’operatività. Segnalare questa esperienza, iniziata con l’intervento diagnostico mi consente di portare un esempio di possibilità di nuove aperture che possono sorgere mettendosi in gioco come membri effettivi di un sistema. Infatti, il mio ruolo non poteva essere estraneo alla posizione ricoperta all’interno dello stesso dipartimento ma lo andava a completare. Il lavoro all’interno del Servizio di Diagnosi e cura è stato oggetto di ricerca e i risultati sono stati pubblicati nel 2014 sulla rivista LINK “*Interventi precoci con la famiglia all’interno del Servizio psichiatrico di diagnosi e cura: una ricerca preliminare*”. La diagnosi di fatto ha aperto strade nuove di condivisione di differenti competenze e opportunità di trattamento. La rilevanza positiva della apertura al confronto e al supporto per i familiari disponibili non è stato l’unico elemento di novità emerso, infatti l’esperienza di attività in piccolo gruppo è stata presa in considerazione per valutare una possibile incidenza favorevole nella gestione dei gesti aggressivi ed autolesivi in regime di ricovero, questa tematica è più complessa e ritengo abbia necessità di tempi più lunghi di osservazione, mentre focalizzare l’attenzione sugli aspetti relazionali in ambito formativo appare già un elemento positivo per tutta la equipe curante.

### **Considerazioni conclusive**

Vedere la valutazione del paziente all’interno di possibili percorsi e di nuovi equilibri da raggiungere pone in una dimensione di ipotizzare una temporalità futura. Allora se la richiesta diagnostica si pone in una dimensione di apertura ad un processo in divenire trova risposte e possibilità di nuovi adattamenti. Le ipotesi di inclusività di condotte problematiche devono confrontarsi con i tempi e i percorsi del cambiamento e non sempre le rigidità di sistema aiutano. Si possono così strutturare percorsi o processi nuovi anche nelle procedure organizzative che possono anche trovare nella prassi quotidiana ostacoli e disconferme, ma possono anche attivare aperture in altre direzioni. Ritornando ad una lettura sistemica la diagnosi, quale possibilità di interconnessione tra esistente e possibile attiva uno spazio per sperimentare, monitorare valutare i processi in essere, non solo in un contesto di cura e trattamento ma anche in ambito educativo può essere di riferimento e di aiuto per il singolo cliente, ma per il sistema di appartenenza deve essere una possibilità di nuovi apprendimenti e competenze da attivare al suo interno. Il sistema che si apre per apprendere e tentare nuovi equilibri attiva ipotesi, verifiche e ricerche e rende vitale il contesto lavorativo.

*\*Psicologa e psicoterapeuta*

# Definisci la normalità. Qual è il tuo punto di vista?

Riflessioni sul processo diagnostico in sistemi che rischiano di sviluppare cronicità.

Davide Scheriani\*

*Se c'è un gruppo di persone che decide che esiste qualcosa di patologico,  
viene creato un sistema di questo tipo.  
La patologia è dunque una definizione, una descrizione<sup>1</sup>.*

Definisci: normalità.

Mi trovo sempre più spesso a porre questa domanda ai miei interlocutori nel corso delle conversazioni terapeutiche che svolgo quasi quotidianamente.

Si potrebbe dire che, per quanto mi riguarda, ormai si tratti di una sorta di riflesso condizionato (non me ne voglia il buon Pavlov!): appena percepisco la parola “normalità”, sento l'impulso irrefrenabile di esplorare questa nominalizzazione<sup>2</sup>, chiedendo lumi più approfonditi sul tema in questione. Quale punto di vista possiede il sistema (sia esso rappresentato dal singolo paziente in terapia, piuttosto che dalla sua famiglia, dalla scuola, dalla rete sociale di riferimento, addirittura dall'equipe diagnostica che lo ha valutato) sul concetto di normalità, cui si connette per converso l'idea di patologia? Quale descrizione viene narrata, quale scenario semantico illustra tale dualismo?

Tenendo a mente le parole di Cecchin da me riportate all'inizio di questa riflessione, per essere “terapeuti utili al sistema”, dovremmo far in modo che il nostro ingresso in sistemi fortemente cronicizzati produca perturbazioni tali da mandare in crisi i significati, le interazioni e le emozioni connesse alla patologia, spingendoli ad evolvere verso configurazioni più resilienti, adattive e (addirittura) creative. Perseguendo però questo ambizioso obiettivo, non rischiamo il cosiddetto “delirio di onnipotenza”, soprattutto in considerazione del fatto che, pur ammettendo di riuscire a raggiungerlo, non saremmo comunque in grado di poter misurare, spiegare e quindi “oggettivare” il nostro lavoro?

È da un po' di tempo che mi pongo questa domanda.

Recentemente, ho rinvenuto un vecchio articolo della rivista “Connessioni”, scritto da Paolo Bertrando, la cui lettura mi ha fornito nuovi spunti di riflessione sull'argomento.

L'autore, fingendo di essere riuscito a mettere le mani sulla stesura provvisoria del

1 Gianfranco Cecchin, “*Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore*”, Rivista “Connessioni” N.15, CMTF, Milano, 2004.

2 Per un approfondimento del concetto di nominalizzazione, vedasi: *Bandler & Grinder, “La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica”*, Astrolabio, Roma, 1980.

rapporto alla Task Force for DSM V del *Committee for the diagnosis of Psychotherapist*, classifica comportamenti e tratti che potrebbero così essere considerati “tipici” di un individuo affetto da “psicoterapia”.

*Una revisione dettagliata della letteratura ha dimostrato che la diagnosi di Psicoterapeuta, che fino agli anni Quaranta era da considerarsi sporadica e limitata a pochi gruppi etnici ben localizzati, ha assunto una diffusione ubiquitaria e ingravescente ai giorni nostri. [...] la relativa diminuzione dell'incidenza di alcuni tipi, come quello Analitico - Freudiano (Y 011.XX), è più che compensata dall'ascesa di diagnosi sconosciute ancora dieci anni fa, come il Tipo Sistemico – Relazionale, Sottotipo Narrativo. Di quest'ultimo sottotipo è conosciuta perfettamente la diffusione geografica, inizialmente limitata a pochi casi in Oceania, fino alla vastissima diffusione al giorno d'oggi<sup>3</sup>.*

Questo sagace articolo mi ha stimolato a ripercorrere con la memoria un tratto saliente della mia biografia: nel 2001 (al termine del mio percorso formativo come counselor sistemico), ho effettivamente trascorso un periodo di tre settimane in Australia. Ero in luna di miele, stavo compiendo un rituale celebrativo di un passaggio normativo fondamentale del mio ciclo di vita<sup>4</sup>.

Un periodo che senza ombra di dubbio posso descrivere come caratterizzato da un'intensa attivazione emotiva e affettiva, che potrebbe aver cagionato una concomitante depressione del mio sistema immunitario... Ecco dove potrei aver subito il “contagio”!

Il ceppo virale potrebbe essere rimasto “silente” per i successivi dieci anni della mia vita, sebbene siano stati evidenti alcuni segni caratteristici della patologia, mirabilmente descritti da Bertrando nella lista di “Criteri generali per la diagnosi di Psicoterapeuta – Ψ 01X.XX”, tra i quali: coazione ad ascoltare, idee di grandezza (fino alla convinzione di essere indispensabile ai propri pazienti!), dipendenza da incontri periodici con ansia e senso di inadeguatezza e fallimento nel caso in cui questi ultimi non siano onorabili, tendenza alla cronicizzazione dei sintomi.

Ricapitolando: di quale tipo di psicoterapeuta e, di conseguenza, di “paziente cronico” sto parlando?

Lo psicoterapeuta in questione è di certo il sottoscritto, “affetto” da psicoterapia Sistemica – Relazionale, sottotipo Narrativo. I pazienti cronici sono coloro che incontro nella mia pratica, durante il decorso della mia/loro patologia. I cosiddetti “casi clinici”, inclusi in sistemi (famiglie e istituzioni) che tendono ad auto-organizzarsi<sup>5</sup> intorno ai loro/miei sintomi.

Ritorno nuovamente alla mia biografia.

Sono ormai passati due anni: siamo alla metà di Aprile del 2016. Durante la mattina intrattengo un colloquio con Giada, una ragazza di 17 anni, membro della

<sup>3</sup> Paolo Bertrando, “La diagnosi di psicoterapeuta. Anticipazioni dal DSM V”, *Rivista “Connessioni”, N.5, CMTF, Milano, 1999.*

<sup>4</sup> Per un approfondimento della teoria del ciclo di vita della famiglia, vedasi: *Malagoli Togliatti M. et al., “Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia”, Il Mulino, Bologna, 2012.*

<sup>5</sup> Per un approfondimento del concetto di auto-organizzazione dei sistemi, vedasi: *Maturana H. et al., “Autopoiesi e cognizione”, Marsilio, Venezia, 1985.*

nazionale italiana paraolimpica di nuoto. Giada è ipovedente al 90%.

Ha richiesto un incontro con uno psicologo per affrontare le sue difficoltà in ambito relazionale.

Da molti anni avverte una forma di coartazione nel rapporto con gli altri, come se sentisse di non potersi veramente “avvicinare” a nessuno, come se nessuno cercasse veramente di capire chi lei sia, al di là del suo “essere disabile”, della diagnosi che la identifica e la confina, la imprigiona.

Incontro la ragazza nell’androne di un edificio con una rampa di scale che dobbiamo percorrere per arrivare alla stanza dedicata al nostro incontro. Mentre saliamo le scale, con la coda dell’occhio, osservo le sue movenze: non usa il corrimano e si muove quasi più speditamente di me. Mentre saliamo, lei mi parla con un tono leggermente dimesso ma scorrevole, come se fosse perfettamente naturale per lei fare più cose contemporaneamente, come salire una rampa di scale e intrattenere un dialogo con una persona appena conosciuta. Incomincio subito a pormi i miei “soliti” quesiti: “Vuole dimostrarmi qualcosa o sono io che non riesco a rubricare il suo comportamento come ‘normale’? Definisci: normalità”...

Arriviamo nella stanza.

Giada si dirige prontamente verso una sedia e continuiamo la chiacchierata. Gradualmente, la sua narrazione si sposta su argomenti più specifici: mi racconta di come i suoi genitori l’abbiano abituata, sin dalla più tenera età, a “cavarsela da sola”, facendo fronte a tutte le difficoltà che la sua condizione le impone, di come abbia imparato a “dissimulare il fatto non vedere le cose”, amplificando gli altri sensi. Rievoca un episodio avvenuto quando aveva undici anni: durante una gita di classe, era caduta dal predellino dell’autobus, procurandosi delle contusioni che avevano costretto il gruppo a rientrare anticipatamente dall’escursione. A seguito di quell’incidente, alcune compagne le avevano detto (usando termini che lei rievoca in maniera molto intensa e dolorosa) che sarebbe stato meglio per lei non partecipare alla gita, che avrebbe dovuto fare molta più attenzione ed evitare “situazioni che un disabile non può affrontare”.

Da quel giorno, Giada ha deciso di essere “forte”, ha ottenuto enormi successi in campo sportivo, ha messo in pratica un allenamento quotidiano (parallelo a quello svolto in piscina), finalizzato all’obiettivo di annullare le differenze tra lei e coloro che “ci vedono”. Mi parla dell’enorme sforzo quotidiano che compie per “dare l’impressione di vedere come gli altri”, sfruttando suoni, odori, sapori, contatto ed esperienze. Dice però di sentirsi “stanca e spaventata”.

Se un giorno non riuscisse a garantire a sé stessa e agli altri questa “adeguatezza”, cosa succederebbe? Mentre parla, rimango colpito dalla scelta dei termini che questa ragazza effettua per descrivere il proprio modo di percepire il mondo: utilizza infatti più volte la parola “vedere” per descrivere il suo modo di accostarsi alla realtà, anche se riferisce di non riuscire a distinguere “molto di più che ombre”.

Per esempio dice:

– *Oggi vedo che è una bella giornata, perché la temperatura è più calda di ieri, che pioveva.*

Rifletto su questa sua ultima affermazione.

Io sono miope, per questo motivo porto un paio di occhiali che mi permettono di annullare la differenza tra me e quelli che “ci vedono”. Improvvisamente chiedo a Giada:

– Cosa **vedi** di questa stanza?

– Beh, a giudicare dall'aria, non molto, a parte il fatto che la finestra è aperta.

Giro il mio sguardo verso sinistra.

Giada ha *visto* qualcosa che a me era sfuggito.

Mi sento piacevolmente meravigliato dalla sua peculiare abilità di “descrivere ciò che vede” (pervicacemente sviluppata negli anni, sin dalla nascita), ma questo stupore è reso possibile dalla narrazione che Giada stessa imbastisce nel corso del dialogo e dalla mia curiosità, che mi spinge ad essere così irriverente da chiederle *cosa veda* (sebbene dovrebbe essere implicito il fatto che *non veda niente...*). Ecco che questa riflessione sul punto di vista incontra, a mio avviso, una significativa intersezione con la disquisizione intorno ai temi del potere e del controllo, che risultano molto spesso essere di primario interesse, quando si incontrano e/o si entra in sistemi che sviluppano patologia e cronicità. Pensiamo infatti a contesti istituzionali (come ad esempio la scuola), che esprimono un bisogno sempre più stringente di “ottenimento di diagnosi” per poter mobilitare risorse utili alla gestione dei casi cosiddetti “speciali”, alimentando inevitabilmente narrazioni e quindi “punti di vista” che non possono che consolidare il rischio di cronicizzazione.

Se si potesse invece immaginare che non esista *un solo* sguardo plausibile per accostarsi alla realtà, il concetto di disabilità non risulterebbe più confinato soltanto al dominio semantico del “limite”, dell’ “impossibilità” e dell’ “anormalità”.

Si potrebbe forse incominciare a *sconfinare*, a permettersi di uscire ogni tanto la sera, per una bevuta con gli amici (sto ovviamente tornando a riferirmi alla mia paziente). Se questo “sconfinamento” fosse in qualche modo possibile, quali retroazioni riceverebbe Giada dai sistemi che la includono in quanto figlia, studentessa, atleta, donna?

Nel contesto sportivo, Giada si allena senza tregua per le prossime Paraolimpiadi, eppure ha *notato* (ancora una volta un termine che conferma l’acutezza del suo punto di “vista”...) un giovane allenatore che sembra proprio essere interessato a lei, non solo da un “punto di vista” strettamente legato alle sue performance atletiche...

Piccole “trasgressioni alla regola” che generano (evolutive) perturbazioni.

Sostengono Telfener e Bianciardi:

*La cronicità emerge quando una mappa di patologia viene condivisa da tutti i componenti della rete relazionale che comprende il cliente, i familiari, i curanti, gli invarianti. Quando tutti sono d'accordo sulla gravità e l'immutabilità della situazione, non c'è più nessuno scambio di informazioni ma un semplice adattamento agli eventi patologici, come fossero l'unica realtà degna di nota. [...] Ci vengono in mente le parole di Luigi Boscolo che nei training ha sempre sostenuto come in Italia ci siano meno psicotici che negli Stati Uniti perché il Servizio Sanitario Nazionale funziona 'peggio' (e lo dice con ammirazione e fierezza!): la stessa persona viene diagnosticata in cinque*

*modi differenti in cinque servizi differenti. Questa è, secondo lui, la salvezza dell'utente che non viene imprigionato all'interno di un'unica visione, rigida e immutabile, e ha così opportunità di non diventare cronico*<sup>6</sup>.

Dovremmo quindi sbarazzarci delle diagnosi, bruciare i “testi sacri” (vedasi DSM...) e abbracciare il relativismo assoluto? Io penso che sarebbe un peccato eliminare questo “punto di vista”, perderlo per sempre...

Forse dovremmo inserirlo nel ventaglio delle possibilità, delle descrizioni utili proprio perché *non-assolute* e immutabili della realtà. In questo senso, ho trovato illuminante la lettura di una pubblicazione relativamente recente di Allen Frances, che sostiene:

*Salvare la normalità, per me, non significa negare il valore della diagnosi e della terapia psichiatrica. Significa invece fare uno sforzo perché la psichiatria continui a fare quello che sa fare bene entro limiti giusti [...] ‘Schizofrenia’ è un costrutto utile – non un mito, e neanche una malattia. È la descrizione di una serie infinita di problemi psichiatrici, non una spiegazione della loro causa. Un giorno saremo in grado di capire molto meglio e di descrivere con molta più precisione questi stessi problemi. Per il momento, tuttavia, ‘schizofrenia’ è una definizione molto utile nel nostro lavoro quotidiano. E così accade anche per gli altri disturbi del DSM.*

*È bene conoscere e usare le definizioni del DSM, senza però reificarle o idolatrarle*<sup>7</sup>.

Al netto della dichiarazione di intenti di sapore decisamente positivista (oggi non riusciamo a “spiegare oggettivamente” la schizofrenia, ma un giorno ci riusciremo!), ritengo che, per quanto mi riguarda, lo *statement* più interessante in questo passaggio possa essere rintracciato nell’evocazione di quei cosiddetti “giusti limiti” che rimandano ad una scelta di campo “eticamente umile”, per di più declinato nell’ambito della medicina psichiatrica.

Per quanto invece riguarda il sottoscritto e la sua “umile” esperienza, sia in campo psicoterapeutico che personale, includerei senz’altro la *riflessività* (e non il relativismo) nel corredo necessario al *pedigree* di un terapeuta (ed un’istituzione di diagnosi e cura) per osservare le proprie premesse e a porsi domande sul processo e sulle aspettative del proprio intervento.

Non esiste un solo punto di vista.

Grazie, Giada.

*\*Psicologo clinico, Psicoterapeuta. Collaboratore Stripes Cooperativa Sociale ON-LUS e co-fondatore di Spazio Ars, Associazione Culturale per la promozione di terapia individuale e sistemica e la fruizione artistica e culturale.*

6 Marco Bianciardi et al., “Ricorsività in psicoterapia. Riflessioni sulla pratica clinica”, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

7 Allen Frances, “Primo, non curare chi è normale. Contro l’invenzione delle malattie”, Boringhieri, Torino, 2013.

### Riferimenti Bibliografici

- Bateson G. et al., *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano, 1989.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1997.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.
- Bertrando P., "La diagnosi di psicoterapeuta. Anticipazioni dal DSM V", Rivista "Connessioni", N.5, CMTEF, Milano, 1999.
- Bianciardi M. et al., *Ricorsività in psicoterapia. Riflessioni sulla pratica clinica*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Boscolo L. et al., "Il problema della diagnosi da un punto di vista sistemico", Rivista "Psicobiettivo" N.3, F. Angeli, Milano, 1988.
- Boscolo L. et al., *Terapia sistemica individuale*, Cortina, Milano, 2013.
- Byng – Hall J., *Le trame della famiglia*, Cortina, Milano 1998.
- Caruso A., "Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria socio-costruzionista", Rivista "Connessioni", N.11, CMTEF, Milano, 2002.
- Cecchin G. et al. *Verità e pregiudizi. Un approccio sistemico alla psicoterapia*. Cortina, Milano, 1997.
- Cecchin G. et al., *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*, F. Angeli, Milano, 2003.
- Cecchin G., "Revisione dei concetti di Ipotizzazione, Circolarità, Neutralità: un Invito alla Curiosità", Rivista "Ecologia della Mente" N.5, CTMEF, Milano, 1988.
- Focault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1975.
- Frances A., *Primo, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*, Boringhieri, Torino, 2013.
- Keeney B., *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma, 1985.
- Laing P. et al., "(1995). Narrative-ating: Future dreams in present living jottings on an honouring theme", Rivista "Human systems", N.22, LFTRC, Leeds, 2011.
- Madonna G. et al., *Dalla separazione alla riconnessione. Elementi di psicopatologia e psicoterapia sistemico-relazionale in chiave di Ecologia della Mente*, F. Angeli, Milano, 2015.
- Malagoli Togliatti M. et al., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- Maturana H. et al., *De maquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organizacion de lo vivo*, OEA Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1980.
- Maturana H. et al., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.
- McNamee S. et al., *La terapia come costruzione sociale*, F. Angeli, Milano, 1998.
- Minuchin S., *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1976.
- Rorty R., *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano, 1982.
- Selvini Palazzoli M. et al., *Paradosso e controparadosso*, Cortina, Milano, 2003.
- Tomm K., "Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Strategic, or Reflexive Questions?". Rivista: "Family Process", n.27, Wiley, New York, 1988.
- Tomm K., "Lo strategizing come quarta linea-guida per il terapeuta", Rivista "Il Bollettino del Centro Milanese di Terapia della Famiglia", N.22, CMTEF, Milano, 1990.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987.
- Watzlawick P. et al., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.
- Watzlawick P. et al., *Terapia breve strategica*, Cortina, Milano, 1997.
- Whitaker C., *Considerazioni notturne di un terapeuta della famiglia*, Astrolabio, Roma, 1990.
- White M., *Narrative means to therapeutic ends*, Norton, New York, 1990.

# Tra le pagine chiare e le pagine scure...

Note a margine del dossier

## **Cos'è la diagnosi?**

Un recinto, circondato da mura invalicabili, che contiene, che rassicura, che racchiude la realtà e ne elimina duplicità/incongruenze/complessità. Se si conosce la patologia, si usa l'adeguato protocollo. Quindi più patologie, più protocolli, più sicurezza. Educatrici, educatori, insegnanti, tutti ben informati, applicano il protocollo. Il rischio? Quello di sfuggire/evitare/eludere il proprio compito: capire i bisogni educativi di chi ci è di fronte e trovare gli strumenti per avviare la relazione educativa e quindi i dispositivi che possono essere funzionali. Possono, non è detto che lo siano.

Ignorare allora la diagnosi? Fingere che non esista nessuna diagnosi, se non la nostra interpretazione della realtà? Rischiamo di cadere in un'onnipotenza educativa o presunzione illimitata.

Una terza via possibile? Provare ad assumere la diagnosi senza pregiudiziali né sul nostro agire educativo, né, tanto meno, sulle possibilità di chi si educa. Accettare l'incertezza, tenere presente (e studiare continuamente) senza rifugiarsi nel conosciuto.

## **Dialettica del riconoscimento**

Nel tema della responsabilità della diagnosi credo si annidi quello della legge nella misura in cui oggi la dialettica del riconoscimento appare irricognoscibile.

Irriconoscibile almeno per due aspetti. Da una parte, per esempio pensando ai rapporti fra le generazioni, non si agisce più il conflitto di una delegittimazione reciproca, ma si cerca di diagnosticare la generazione precedente o successiva convivendoci in una parziale indifferenza; dall'altra, per non mancare il senso dell'occasione etica che l'esperienza educativa rappresenta per i singoli, i gruppi, le istituzioni, il riconoscimento dell'altro, il migrante o l'infante - due grandi categorie di "stranieri" - dovrebbe prevedere una passione per la conoscenza dell'altro come chance per conoscere se stessi nel mondo, "nel contatto con la carne del mondo" in modo più radicale e autentico nell'alveo delle pratiche dell'esistenza per depotenziare le rassicurazioni illusorie delle logiche coattive della vita idealizzata.

## **Tra legge e realtà**

Il dialogo tra legislazione e realtà è sempre complesso e la maggior parte delle volte è la realtà che la spunta.

Quando le pratiche sociali sono già in atto spetta alla legge il difficile mestiere di comprenderle, definirle e rendere leciti o meno comportamenti, misure, stili di vita.

Il rischio è che la legge delegittimi la responsabilità del singolo, ne tarpi alle volte l'autonomia e questo proprio perché il dialogo tra universale e particolare è sempre complesso, difficile.

Possiamo dire che educazione alla legalità ed educazione alla responsabilità siano la stessa cosa? E se no, che dialogo è auspicabile istituire?

**E voi? Dite la vostra, scrivete a: [pedagogika@pedagogia.it](mailto:pedagogika@pedagogia.it)**



## **Temi ed esperienze**

Spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati ai campi del sapere educativo.

# Crisi e metamorfosi dell'autorità

Appunti sulla relazione educativa in tempi bui

Simone Lanza\*

*Un adulto seduto vede più lontano di un bambino in piedi  
(proverbio africano)*

*Coloro che hanno vissuto e si sono formati in tempi bui probabilmente sono sempre  
stati inclini a disprezzare il mondo e lo spazio pubblico  
(H. Arendt)*

## Dissoluzione dell'autorità

Dalla fine del secolo XX gli adulti (genitori, insegnanti, animatori) sono sempre meno autoritari, ma hanno difficoltà persino a farsi rispettare. Sono sempre più spesso i bambini e le bambine che condizionano i comportamenti degli adulti e anche le loro scelte economiche. I vecchi modelli autoritari della famiglia patriarcale per fortuna non servono più. Regole e comportamenti non vengono imposti con percosse e castighi, ma le regole non vengono rispettate. I nuovi venuti al mondo non vedono le gerarchie degli adulti e non ricevono né ordini né ordine. Eppure, benché sembri scomparsa, l'autorità non si sta forse riproponendo con nuove celate vesti? Di quale autorità stiamo auspicando la scomparsa? E di quale autorità avremmo in realtà ancora bisogno? Come è possibile esercitare l'autorità educativa saggiamente sfuggendo i rischi di iperprotezione e di autoritarismo da una parte, ma anche di permissivismo e conformismo dall'altra? Prima di dipanare alcuni nodi educativi che vedo legati alla crisi dell'autorità, vorrei abbozzare alcuni elementi della crisi e della metamorfosi dell'autorità oggi.

La crisi dell'autorità è tanto quotidianamente evidente quanto poca discussa nei suoi termini teorici. Recentemente Gauchet ha scritto che "ufficialmente il problema dell'autorità non esiste più, non provoca più nessuna controversia".<sup>1</sup> Per questo credo che sia utile percorrere una via, abbozzata dalle riflessioni di Arendt, che in una osservazione parentetica contenuta in *Sulla violenza* scartava due strade: "Un padre può perdere la sua autorità sia picchiando il figlio che cominciando a discutere con lui, cioè sia comportandosi come un tiranno che trattandolo come un uguale."<sup>2</sup>

## Metamorfosi della famiglia

I cambiamenti della famiglia degli ultimi decenni aiutano a capire che la difficoltà a parlare di autorità non è solo legata all'aspetto autoritario a cui il so-

1 AAVV, *Condition de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p.135

2 Arendt, *Sulla violenza*, Parma, Guanda, p.41

stantivo rimanda, ma è anche dovuta a un cambiamento epocale che attraversa la tardo-modernità. La famiglia, nella pratica come nella rappresentazione teorica, si caratterizza sempre di più per la *filiazione* mentre un tempo era caratterizzata dal *matrimonio*. La filiazione naturale (fuori dal matrimonio) è assimilata a quella legittima (dentro al matrimonio).<sup>3</sup> All'interno della famiglia vige poi il principio della *cogenitorialità*, dal momento che il padre non ha più il comando supremo, come *pater familias*, anche se il termine nasce proprio quando la condivisione effettiva tra genitori è in crisi. La parità sessuale, la privatizzazione del matrimonio (cioè la minore intrusione dello stato nei divorzi), il valore sempre più esclusivamente affettivo del legame matrimoniale a spese del suo valore sociale, sono tutti cambiamenti che hanno comportato una maggiore *fragilità del legame di coppia*, che (come i contratti di lavoro) è a tempo determinato. Il dato rilevante è che oggi le coppie, sposate o no, si caratterizzano proprio per il patto di filiazione. Senza entrare nella analisi di chi saluta positivamente questa nuova *relazione pura* (Giddens), chi ne legge la fluidità consumistica (Baumann), o chi realisticamente ne vede l'incompiutezza della rivoluzione femminista (Théry),<sup>4</sup> dobbiamo prendere atto che si è assistito a un cambio di mentalità: una famiglia è tale non quando due persone si sposano ma quando generano. L'unico *legame eterno* non è più la coppia, ma la relazione a due tra genitore/trice e figlio/a. Siamo oggi nell'epoca dei figli desiderati.<sup>5</sup> Ciò che unisce la coppia non è l'esclusività sessuale ma il desiderio di filiazione. Il fatto che poi i desideri si confondano con i diritti crea indubbe complicazioni: avere figli è diventato un diritto. Mentre prima si parlava di diritti dei bambini alla famiglia, il *Leitmotiv* tardo moderno è il diritto degli individui ad avere figli. Al di là dei giudizi etici che ognuno ha sulla questione, è tuttavia indubbio che siamo di fronte a un capovolgimento rispetto alle coppie del passato: la relazione fondante è quella di filiazione. Cosa comporta questa priorità di filiazione nella relazione educativa e nell'autorità educativa in generale?

La nuova famiglia ha come suo centro il bambino. In cambio di tale centralità si trova però in una *continua contrattazione* sulle regole e sulla sua stessa legittimità. Il genitore ha bisogno del generato per venire riconosciuto. Se da un lato il dover sempre spiegare le regole elimina residui di autoritarismo, dall'altro la continua negoziazione delle stesse comporta lo snaturamento del carattere vincolante delle regole, che per definizione non sono opinioni individuali, ma convenzioni comuni. Questa apparente democratizzazione della famiglia, dove bambini e adulti sono individui alla pari, occulta perciò la *costruzione dell'individuo* nell'età dello sviluppo, occulta cioè una verità: individui non si nasce ma si diventa. Gli adulti credono

3 Saraceno, *Coppie e famiglie, non è questione di natura*, Milano, Feltrinelli, 2012

4 Giddens, *La trasformazione dell'intimità, sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, Il Mulino, 1995 ; Bauman, *Amore liquido, sulla fragilità dei legami affettivi*, Bari-Roma, Laterza, 2006; Théry, *Mariage et filiation, une métamorphose inachevée*, Paris, Editions du Seuil, Paris, 2016

5 Gauchet, *Il figlio del desiderio, una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010

di considerare la volontà dei bambini, ma negoziando i loro bisogni, rendono loro un cattivo servizio: ogni regola sarà sempre vissuta come imposizione, arbitraria e autoritaria. Persino la conoscenza diventa uno stress e il genitore sente la valutazione dell'apprendimento di suo figlio come una valutazione della sua genitorialità. Da qui il conflitto tra le autorità educative della famiglia e della scuola.<sup>6</sup> In questa società iper-individualista, la famiglia si delinea come rifugio dall'invasività della società, ma al suo interno fatica a proteggere perché, come la società, priva di uno sguardo sul futuro, è schiacciata sul presente e misconosce il bisogno evolutivo di chi viene al mondo.

La centralità assoluta dei nuovi venuti al mondo non è però dovuta solo al cambiamento della famiglia ma anche a un cambiamento antropologico dell'idea di infanzia, in cui innovazioni scientifiche (psicologiche, pedagogiche, neurologiche) si mescolano a esigenze ideologiche. A maggior ragione è necessario distinguerle.

### **Seduazione e identificazione**

Il nuovo termine, *genitorialità*, che è un vero e proprio neologismo, svela una nuova concezione, che esige *competenze* dai genitori. Il termine in campo psicoanalitico deriva per analogia da *maternalità*, che si distingue da *maternità*, per indicare i travagli psichici che accompagnano la madre prima e dopo il parto. In questo travaglio psichico la neomamma ritrova i suoi sentimenti sia di quando era una neonata sia di sua madre che l'accudiva. Così la *genitorialità* è il termine che designa le capacità relazionali ed educative di entrambi i genitori nel loro travaglio educativo. Il termine esce dal campo strettamente psicologico per entrare nel linguaggio sociologico, nel linguaggio comune e infine in quello giuridico. Con successivo slittamento semantico, indica *le capacità dei genitori di adattarsi al bambino*. Così mentre genitoriale rimane un termine che *precede* il bambino, la genitorialità *segue* il bambino, perché si giudica a contatto con il bambino. I genitori oggi devono *stimolare la personalità* del bambino offrendo stimoli adatti, non devono più dare regole stabilite a priori e valide per tutti.<sup>7</sup>

L'educazione non consiste più nel dare regole al neonato, ma nell'adattarsi alle sue richieste, perché diversamente si ignorerebbe *la personalità* di ciascun bambino, i suoi specifici bisogni. I genitori devono essere capaci di stimolare e questa attitudine richiesta dalla società di oggi, spesso slitta confusamente nell'essere condiscendenti. Si rinuncia ad aprire conflitti e a dare divieti persino quando si è consapevoli della loro validità.

Nelle coppie unite (non meno che in quelle separate), siamo di fronte a una tendenza competitiva a farsi amare dai propri figli. I genitori percepiscono il legame tra loro come più fragile di quello di filiazione e sono portati a gareggiare in una lotta per essere amati *dal figlio, unico eterno legame*. Anziché a un processo educativo – basato sulla maieutica del *ex ducere* – siamo oggi di fronte a un processo sedut-

6 AAVV, *Conditions de l'éducation*, op. cit. pp.35 sgg

7 Marcelli, *L'enfant chef de la famille*, Paris, 2003, pp.121-132; 168 sgg

tivo - *se ducere*. Aniché tirar fuori, tirare verso di sé. La genitorialità ha trasformato l'educazione in *seducazione*.<sup>8</sup>

Questa tendenza è ancora ulteriormente esasperata dal fatto che nel mondo di oggi gli adulti credono sempre meno in valori comuni, in utopie politiche e pertanto non hanno progetti di vita che non siano i loro stessi figli. Le implicazioni pedagogiche della fine delle utopie non sono forse state sufficientemente considerate.

C'è un'altra tendenza, diversa, che spiega il *carattere amicale* che assume la relazione educativa nella tardo-modernità: l'adulto tende a *identificarsi* con il suo bambino. Ogni cultura e ogni periodo storico si forma una *idea di infanzia*. L'adulto di oggi proietta nell'infante tutte le virtù che mancano nel mondo, costruendo una immagine aurea di purezza e perfezione. Vi proietta anche l'imperativo ossessivo di divertirsi, di sorridere sempre e di non annoiarsi mai. La vita dei bambini deve essere saturata di *divertissements* (divertimenti e distrazioni). Il genitore gioca e si identifica nel suo bambino proprio a partire dal divertimento. La trasformazione dei giochi infantili in divertimento e consumi mette sullo stesso piano adulti e bambini: siamo tutte persone in cui desideri, bisogni, diritti sono indistinti perché accomunati dall'unico scopo di divertirsi (cioè consumare). Trasformato in consumatore il bambino tardo-moderno è perfettamente *individuo* al pari dell'adulto. Dietro l'apparenza della parità tra amici, si cela però la costrizione adulta del bambino al *divertissement*, al gioco eterodiretto che sostituisce sempre più il gioco libero. Bambini e bambine preferirebbero forse giocare da sole perché l'infanzia è qualcosa di più serio, *l'infanzia non è un gioco*, non può essere ridotta all'industria del divertimento consumistico di oggi. Nel *divertissement* infantile l'adulto pensa di ritrovare la sua autenticità, ma è forse vero il contrario: *“i genitori in crisi con la loro autorità coltivano l'illusione dell'alleanza primitiva con il figlio”*.<sup>9</sup>

### **Deresponsabilizzazione**

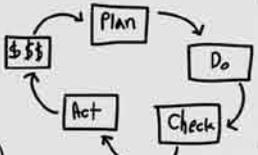
Ritenere che il bambino abbia già una personalità e che lo sforzo educativo possa limitarsi a dare stimoli permette una *deresponsabilizzazione* dell'adulto. Pensare che gli adulti debbano permettere al/la bambino/a di *essere se stesso/a* è però fuorviante: loro non possono restare se stessi/e per il semplice fatto che, crescendo, diventeranno altro da sé. Così l'identificazione con la propria figlia porta a confusione perché a vedere bene le cose non è nemmeno il divertimento della bambina al centro, ma quello dell'adulto. Lo sanno bene i responsabili del Marketing: il gioco deve piacere alle mamme.

Senza una visione positiva del futuro, mettere al mondo i figli diventa un problema perché è l'unico scopo della vita. Così gli adulti *si sentono sempre meno responsabili del mondo in cui mettono al mondo i propri figli*. Vigge socialmente una *diffusa paura di giudicare*, cosa ben diversa dal principio evangelico e più vicina al qualunquismo, dietro cui si *cela il dubbio che nessuno sia responsabile* di ciò che

<sup>8</sup> Marcelli, *L'enfant*, op. cit., p. 128

<sup>9</sup> Benzoni, *L'infanzia non è un gioco, paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*, Roma, Laterza, 2013



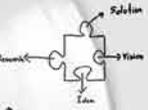
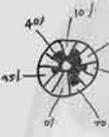
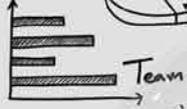


$$A+B = \frac{C+Lx2}{3xK6}$$

Success



Team



Key

Target

Production



Plan



ha commesso.<sup>10</sup> Se un adulto vede un ragazzino distruggere una panchina in un parco non si sente autorizzato a intervenire. Sentire l'autorizzazione (sentire cioè l'autorità) è un modo di sentire la responsabilità. Avendo passato come alcuni suoi compagni di esilio, molto tempo a meditare su responsabilità e autorità, Arendt riconosce la difficoltà degli *educatori* di oggi nella responsabilità di unire passato e futuro. Il problema sorge quando gli adulti si rifiutano “*di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i loro figli*”.<sup>11</sup> Quando chi educa si disfa dell'autorità viene infatti meno lo stesso processo educativo perché “*nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità.*” Arendt spiega così:

“*E l'uomo del nostro secolo non poteva trovare altro modo più chiaro di esprimere il proprio scontento rispetto al mondo, il proprio disgusto di fronte alle cose come sono, del rifiuto di assumersi la responsabilità di tutto questo di fronte ai figli. Quasi che ogni giorno i genitori dicessero: 'In questo mondo anche noi non ci sentiamo a casa nostra: anche per noi è un mistero come si debba muovere, che cosa si debba sapere, quali talenti possedere. Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati a chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi.'*”<sup>12</sup>

In questo mondo *iper-individualista* gli adulti hanno perduto il senso della responsabilità per il mondo, per l'universo simbolico di significati condivisi, per la partecipazione di ciascuno al miglioramento della vita di tutti. Responsabilità per il mondo inteso come realtà oltre l'individuo, teatro della storia e dell'avvenire dell'umanità.<sup>13</sup> La relazione seduttiva e la relazione identificativa spiegano l'abdicazione della responsabilità educativa che tutti gli adulti dovrebbero sentire verso i nuovi arrivati e le nuove venute al mondo.

L'adulto *iper-individualista* è troppo spesso rinunciatario a stare in relazione conflittuale prendendosi *faticosamente la responsabilità* di dare regole. Siamo di fronte a un “*allentamento delle funzioni genitoriali adulte, alla difficoltà di imporre norme e limiti.*”<sup>14</sup> L'educazione senza conflitto non svolge più il suo scopo normativo. Questa ambiguità genitoriale rende *liquida la relazione educativa*. La maggioranza dei genitori tardo-moderni dichiara di voler essere il miglior amico dei propri figli e nei fatti avviene quotidianamente una confusione e inversione di responsabilità. Si chiede ai propri figli di scegliere su cose difficili e ci si sostituisce ai figli nella presa di decisioni semplici. Non c'è da stupirsi perché in una società dominata dal principio di ambiguità, vige il principio di essere *cool*, di non giudicare e soprattutto di non far sentire in colpa nessuno, affinché la coscienza morale resti anestetizzata.

10 Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 17 sgg

11 Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro*, pp. 247-248

12 Arendt, *La crisi*, op. cit. p. 249

13 AAVV, *Les conditions*, op. cit., pp. 60 sgg

14 Argentieri, *L'ambiguità*, Torino, Einaudi, 2008, pp. 45 sgg; l'ambiguità è per Argentieri un aspetto centrale della mentalità dominante della nostra epoca: “una sorta di ambiguità del pensiero che consente a livello individuale e collettivo di eludere la fatica delle proprie responsabilità e delle proprie scelte, in una deriva silenziosa ma inarrestata, che può far cambiare la frequenza statistica con la normalità.”

### Centralità del bambino

La *centralità del bambino* si è ribaltata nella costruzione di una società di bambini pari e separati dove però la *dittatura del gruppo* genera conformismo e delinquenza. I bambini vanno rispettati ma non si possono trattare da adulti in miniatura. Nel XX secolo il bambino si sarebbe emancipato in un *mondo a misura di bambino*. La domanda cruciale, semplice ma radicale che pone Arendt è:

*“Il ‘secolo dell’infanzia’, dovremmo ricordare, avrebbe emancipato il bambino, liberandolo dall’imposizione di criteri derivati dal mondo adulto. Come dunque poterono essere trascurate addirittura misconosciute le condizioni di vita più elementari indispensabili alla crescita e all’evoluzione del fanciullo? Come poté accadere che il fanciullo fosse esposto all’elemento più caratteristico di ogni altro del mondo adulto, la ‘pubblicità’, dopo che l’errore di tutta l’educazione passata era stato visto appunto nel considerare il bambino come un adulto in miniatura?”<sup>15</sup>*

Esporre al pubblico bambini/e è una tendenza tutta moderna a loro danno; bambini/e avrebbero bisogno della salvaguardia di protezione perché “hanno bisogno della sicurezza del nascondimento per poter maturare indisturbati”. L’idea che esista un mondo dei bambini distinto ha fatto sì che bambini e bambine si siano trovate sotto una nuova autorità peggiore di quella degli adulti, perché non ammette ribellione:

*“Emancipandosi dall’autorità degli adulti il bambino non si è trovato libero, bensì soggetto a un’autorità ben più terrificante e realmente tirannica: alla tirannia della maggioranza. In ogni caso i bambini sono stati banditi dal mondo degli adulti. Potranno ripiegare su se stessi oppure trovarsi consegnati alla tirannia del loro gruppo, contro il quale non possono ribellarsi perché la sua forza numerica è preponderante, con il quale non possono ragionare perché sono bambini, e che non possono abbandonare in favore di un altro mondo perché il mondo degli adulti è loro precluso. A questa pressione i ragazzi tendono a reagire o con il conformismo o con la delinquenza giovanile, e spesso con un miscuglio dell’uno e dell’altra”<sup>16</sup>.*

Essere maggiormente esposti alla tirannia del gruppo significa che molti costumi infantili (abbigliamento, cibo, divertimenti, giochi, etc...) sembrano apparentemente decisi dalla volontà del bambino, ma sono in realtà indotti dal gruppo di pari. Per capire cosa sia esattamente questa volontà del bambino e questa tirannia dei pari bisogna capire il ruolo giocato direttamente dai promotori culturali della società dei consumi, ovvero le agenzie di *Kid Marketing*.

### Volontà del bambino

Nel 1957, un anno prima delle considerazioni di Arendt, Packard ha dedicato a bambini/e, alcune pagine del suo celebre *Persuasori Occulti*, denunciando i modi con cui il mercato prendeva la parte dei bambini *contro* gli adulti, *destrutturando con la psicologia del profondo il principio di autorità*. Erano gli anni in cui gli psico-

<sup>15</sup> Arendt, *La crisi, op. cit.*, p. 244

<sup>16</sup> Arendt, *La crisi, op. cit.*, p. 238

logi erano assunti dalle agenzie pubblicitarie e queste gestivano sempre più aspetti della vita quotidiana. All'alba della società dei consumi, le agenzie di Marketing iniziano a scrivere i discorsi per i candidati alle presidenziali (il momento in cui anziché tenere comizi di un'ora, questi candidati pronunziavano dei minispot in TV scritti dalle stesse agenzie che vendevano dentifrici). Il mercato si presentava anti-autoritario con i bambini: *“In generale, la trasmissione fa leva su sentimenti di ostilità repressa per prendersi gioco degli adulti o presentarli in una luce sfavorevole. I personaggi cattivi sono tutti adulti, e appaiono caratterizzati o da un enorme potere o da un'enorme stupidità”*. Quando i personaggi adulti vengono mostrati in situazioni ridicole, i bambini che recitano nello spettacolo possono dar prova della loro netta superiorità. *“In altri termini, si verifica un completo capovolgimento di posizioni; gli adulti si comportano in maniera infantile e sciocca, mentre i bambini si dimostrano adulti e capaci”*. Packard commenta così: *“Questa subdola azione di cecchinaggio contro i simboli dell'autorità dei genitori si svolge mentre Mammina, incapace di leggere attraverso le pur trasparenti trasmissioni, continua a chiacchierare al telefono sicura che in quel momento i suoi figli stanno godendosi gli innocui e puerili scherzetti proiettati elettronicamente dal prezioso ‘pacificatore di famiglia.’”* Passando poi ad analizzare i programmi di avventure spaziali: *“I bravi tipi erano tutti giovani con un fortissimo senso di solidarietà, il cui capo era una specie di fratello maggiore mentre i cattivi erano figure che potevano rappresentare il padre.”*<sup>17</sup> Ci sarebbe da approfondire anche come la letteratura per l'infanzia abbia fatto proprio questo stereotipo televisivo anti-autoritario. Oggi non solo la TV, ma ogni forma di schermo contiene un messaggio ossessivo: la messa in ridicolo dell'autorità adulta, spesso accompagnata da più o meno occulti messaggi pubblicitari. Sarebbe da capire quanto oggi la letteratura per l'infanzia abbia attinto da questo immaginario televisivo. Per Packard questa azione di Marketing studiata da psicologi per colpire il cuore dei bambini era – fin dagli anni 50 - azione di *cecchinaggio dell'autorità adulta* doppiamente subdola: la pubblicità non solo si impone alle giovani menti assorbenti per piazzare un determinato prodotto, ma plasma spiritualmente la stessa mente assorbente predisponendola al consumo, facendo leva sul *sentimento di disobbedienza* all'autorità e finendo con il rafforzare l'antiautoritarismo a fini commerciali. Negli ultimi sessanta anni il *Kids Marketing* ha perseguito l'obiettivo di *forgiare i desideri dei bambini* per influenzare i consumi familiari che, oggi, arrivano a modificare fino al 33% dei bilanci familiari. *Nag Factor* (nag: brontolio e tormento) è quell'insieme di azioni assillanti che bambini/e mettono in atto durante l'infanzia per ottenere un oggetto. Il *Guilt Money* è quella disponibilità a spendere ed essere vulnerabile ai capricci del bambino che è inversamente proporzionale al tempo dedicato a loro. Si chiude un circolo vizioso in cui con sempre meno tempo a disposizione per i bambini, l'autorità genitoriale è sempre meno autorevole perché non ha tempo per giocare il sano conflitto educativo.

<sup>17</sup> Packard, *I persuasori occulti*, Torino: Einaudi, pp. 170 sgg (corsivo mio)

### Metamorfosi dell'autorità

Alla centralità del bambino da educare (con i suoi bisogni da comprendere e il suo linguaggio segreto da decifrare) si è sostituita la centralità del bambino da stimolare, con la sua personalità già pronta per essere se stessa, i suoi desideri già strutturati come una volontà adulta. Oggi siamo così di fronte a una costruzione ideologica: una *bébologie* o *bébolatrie* trionfante. Liberalismo economico e liberalismo individuale si tengono per mano e si giustificano reciprocamente, escludendo il concetto di autorità. La metamorfosi dei legami di coppia, sempre più *cool* e sempre più fragili, spinge a spostare le responsabilità verso i nuovi venuti al mondo con relazioni solo apparentemente alla pari. Dietro la presunta parità tra adulti e nuovi venuti al mondo si cela infatti l'incapacità di prendersi le responsabilità. I vani tentativi di identificarsi o di sedurre rivelano la solitudine della relazione educativa. Assumersi responsabilità educative non può essere un atto singolare ma una azione condivisa. La cogenitorialità è neologismo che evidenzia più la difficoltà della condivisione della responsabilità, che l'effettiva condivisione. Mentre la condivisione tra adulti un tempo era presupposta, benché in modo asimmetrico (padre vs madre; scuola vs famiglia; etc...), oggi è una dichiarazione di intenti da realizzare.

Connessa alla possibilità di condividere la responsabilità è la *manca*za di tempo per dividerla, mancanza che assilla tutti e tutte. Nella società iper-individualista manca infatti il tempo per educare. La possibilità, come raccomandava la pedagogia borghese di Rousseau, di *perdere tempo per educare*. Viviamo in un mondo difficile ma soprattutto un mondo veloce. La velocità è caratteristica della post-modernità, che Harvey ha eccellentemente descritto con la categoria di compressione spazio-temporale. Nella nostra epoca tutto sembra schiacciarsi sul presente. Il futuro, anziché essere portatore di Progresso, è per la prima volta vissuto dalle nuove generazioni come minaccia. Viviamo in un'epoca di *passioni tristi* che al *futuro-promessa* ha sostituito il *futuro-minaccia*. Gli adulti non hanno tempo da perdere con i bambini, né a casa né a scuola. Chi ha tempo da perdere con loro, sono gli schermi, che parlano senza dialogo, comunicando un mondo di evasione, plasmando l'immaginario dei sogni. Se si confronta il tempo passato a sentire gli schermi piuttosto che gli adulti, si capisce chi davvero sta educando, chi sta stabilendo i valori da tramandare. L'iper-individualismo corrode il principio di autorità fin dentro alla famiglia. Siamo di fronte all'*evaporazione dell'autorità adulta*, la *deregulation economica* è anticipata pedagogicamente nella *deregulation educativa*, così che mai come oggi è vero il *principio di autorità* descritto da Marx: nella società capitalista quanto più l'autorità si ritira dalla società, tanto più è forte l'autorità all'interno della produzione. L'autorità che infatti ciascun adulto ha in testa giorno e notte è sempre più quella del proprio capo di lavoro, anziché la propria di fronte ai propri figli.

### Oltre l'autorità

Nonostante il tardo capitalismo esaspera l'iper-individualismo fin dentro la vita familiare, alcune contro-tendenze possono essere brevemente descritte. Esse

sono nuovi modi di intendere etica, politica e pedagogia, così come ci sono state indicate soprattutto dalla rivoluzione femminista, ma anche dalla pedagogia liberataria e da una parte della filosofia dell'educazione e della psicologia evolutiva. Si tratta di andare oltre l'autorità finora concepita, senza intraprendere nessun ritorno all'autorevolezza né tanto meno all'autoritarismo: è una nuova autorità, da declinare come cura, protezione, mediazione, testimonianza. In questo senso potrebbe anche aiutarci anche ripartire dal suggerimento di Kojève, secondo cui esistono diversi tipi di autorità.<sup>18</sup>

### Lingua madre

L'autorità descritta dal movimento femminista è radicalmente diversa. E' un bisogno del venuto al mondo perché senza la madre (o chi per essa) non è possibile imparare la lingua madre. L'essere umano è perfettibile: non si nasce né tanto meno si cresce da soli. Nell'essere umano venuto al mondo quasi tutto deve essere appreso e trasmesso culturalmente attraverso la lingua. Senza il linguaggio non è possibile lo sviluppo. Per questo la lingua madre è stata vista come la matrice di tutte le relazioni. Per Muraro la lingua madre disvela l'ordine simbolico della madre, da cui si può imparare a combattere il nichilismo, perché il linguaggio è fatto per dire il vero e il falso ma preferisce sempre dire il vero. La lingua madre è "prima mediatrice e primo codice". La lingua madre ha bisogno di tempo, come la relazione tra neonato e madre (o chi per essa). L'intuizione di Muraro è che il nostro sapere parlare è "il frutto oltre che dello scambio tra parlanti, di un accordo con il reale che si contratta con la madre, scambiando riconoscimento di autorità con *facoltà di linguaggio*".<sup>19</sup> Ciò che più conta è che questo accordo e questo scambio sono possibili proprio perché, nella sua totale *dipendenza*, l'infante contratta e *riconosce autorità* alla madre (o chi per essa) e riceve in cambio l'organizzazione (meglio l'*ordine*) del mondo tramite le parole che lo significano. L'essere umano è istituito con il linguaggio e con la lingua madre si sente appartenere a un mondo, a un collettivo, a una storia. Grazie all'autorità si trasmette il linguaggio: "il linguaggio suggerisce che ci sia un vero e proprio sesto senso." In analogia coi sensi l'autorità si può quindi *sentire*.<sup>20</sup> Nonostante possa sembrare che per Muraro la lingua materna sia una sorta di *forma archetipica* di ogni autorità, Muraro eredita da Arendt l'insegnamento che l'autorità *trasmette* linguaggio e politica, cioè quanto di più umano ci sia. In Arendt la condizione umana è comunque intesa in un orizzonte post-hedeggeriano, cioè in una ontologia senza fondamento. Siamo cioè in quell'orizzonte di senso che Derrida – riprendendo una frase di Montaigne – descrive come "fondamento mistico dell'autorità", dove l'origine dell'autorità si basa solo su se stessa.<sup>21</sup> Con Muraro siamo poi oltre Arendt perché l'autorità – non è relegata

18 Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004

19 Muraro, *L'Ordine simbolico della madre*, Roma, Editori Riuniti, 2006, p.50

20 Muraro, *L'ordine*, op. cit., p.5

21 Derrida, *Forza di legge, il fondamento mistico dell'autorità*, Torino, Bollati Boringhieri,

alla tradizione e alla religione, cioè in definitiva al passato o al premoderno, ma è concepita slegata proprio dalla religione. L'autorità sorge e si sente sempre nel linguaggio, nella relazione. L'autorità entra in gioco nella disparità, permette di imparare a parlare e permette lo scambio tra persone.<sup>22</sup>

Pertanto, con la lingua, l'autorità permette la *credenza*. Dobbiamo *credere* per poter crescere perché non possiamo verificare razionalmente tutto. Anche in questo primo affidamento cognitivo dei nuovi venuti al mondo, l'autorità si rivela principio umano insopprimibile. L'autorità, richiesta dai nuovi venuti al mondo, si prende la responsabilità di dare le prime parole e spiegazioni e così con esse le prime *credenze*. Come in molti altri mammiferi, l'autorità genitoriale saprà dare un nome sia alle erbe velenose sia a quelle medicinali. L'autorità dischiude quindi le possibilità di esprimere quanto di più profondo c'è nell'essere umano perché – con un ossimoro solo apparente – permette di *condividere trasmettendo*: una autorità come fonte di cultura.

### Mediazione

Appena un neonato inizia a camminare cerca lo sguardo dell'adulto che lo *autorizza a distanziarsi*. Secondo Sennett “il bisogno di autorità è primario. I bambini non possono fare a meno di figure autorevoli che li guidino e li rassicurino.” L'autorità così intesa è “vincolo emotivo”, è “relazione tra persone” e pertanto “un atto di immaginazione”.<sup>23</sup>

Chi viene al mondo cerca qualcuno che sappia indicargli dei limiti, provvisori, contestabili, ma cerca un limite con cui confrontarsi. Un neonato ha bisogno di limiti, sguardi limitanti e confortanti, autorizzazioni e divieti.<sup>24</sup> Se si modificano gli ambienti e non si danno divieti, si rimanda solo la costrizione educativa. Oggi tutto succede cercando di rinviare questi divieti il più tardi possibile, facendo in modo che questa fase duri il più a lungo possibile. Eppure, se non si danno limiti nell'infanzia, l'adolescenza diventa esplosiva. I divieti generano una frustrazione che bisogna imparare a sopportare, perché non siamo mai soli nel mondo e siamo (neonati e adulti) sempre chiamati a *mediare con il mondo*. Certo occorre tempo per gestire la frustrazione che un divieto comporta sia per chi lo riceve sia forse ancor oggi di più per chi si prende la responsabilità di darlo. Il punto cruciale è che se l'adulto non percepisce che divieto e autorizzazione sono due facce della stessa questione, non sarà in grado di autorizzare nulla, si limiterà a permettere.

---

2003, pp. 60-63; l'assenza di fondamento non deve però indurci a concepirlo come atto violento, come suggerisce Derrida.

22 Muraro, *Autorità*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2013, p.95; cfr anche Muraro, *Autoridad sin monumentos*, “Duoda Revista d'Estudis Feministes”, Barcelona, 1994, n. 7, pp. 87 sgg

23 Sennett, *Autorità, subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, Milano, Mondadori, 2006, p.15, p. 3, p.120, p.174

24 La questione è stata ben spiegata da diversi psicologi, ma trovo molto calzante il concetto di *barriera-sostegno (recours-barriere)* di Freinet, formulato in *Essai de Psychologie sensible, appliquée à l'éducation*, Cannes, 1950, pp. 101 sgg





Questo *laissez faire* educativo non corrisponde al bisogno di autorità del bambino, che al contrario ha bisogno di una autorità che lo aiuti a mediare con il mondo. La mediazione è propriamente la relazione educativa: nel caso di mancanza di un'esperienza di apprendimento mediato (cognitivo ed emotivo) ci troviamo di fronte a uno sviluppo cognitivo inadeguato, sindromi di deprivazioni culturale, ridotta modificabilità. Con macchine e schermi non c'è mediazione, mentre la mediazione è un meccanismo della specie che permette l'apprendimento.<sup>25</sup>

L'assenza di mediazione e di regole è disturbante. Oggi sempre più esperti sottolineano persino l'importanza dell'*amore contenuto nei no che aiutano a crescere*.<sup>26</sup> Nella psicologia dello sviluppo di Piaget l'obbedienza alla norma genera la prima forma di morale. Si sviluppa il *rispetto*, come prima mediazione di senso con le altre persone del mondo. La relazione educativa è essenzialmente mediazione all'apprendimento e al comportamento, un compito impossibile senza il riconoscimento dell'autorità. D'altra parte come spiega sempre Muraro la mediazione è proprio necessaria all'autorità, anzi nella mediazione abita "il senso ultimo dell'autorità".<sup>27</sup>

### Distanza e ordine

Una *relazione di attaccamento sicura* che protegge e lascia spazio è quel giusto contenimento che non è né repressivo né permissivo. Da sempre il segreto dell'autorità è che deve essere silenziosa senza manipolare. Gli eccessi di autorità come le mancanze di autorità non facilitano l'apprendimento, soprattutto l'autostima. La questione educativa si può riassumere nell'uso sapiente dell'autorità e della frustrazione che ne deriva: promuovere l'autonomia, aiutare a fare da soli. In questo senso anche la pedagogia libertaria descrive l'autorità come termine neutro, e comunque non più negativo.<sup>28</sup>

La giusta distanza educativa è qualcosa di radicalmente opposto al supposto istinto materno o paterno, che è la riproduzione meccanica di quanto appreso (e subito) da neonati. La giusta distanza si sviluppa come arte educativa con l'esperienza. Per dirla con le parole di Bezzi: "Si tratta di lavorare su di sé per essere il più possibile 'somiglianti a se stessi', per avvicinarci alla nostra autenticità più vera, senza confondere questa con la spontaneità, l'istintività pura. Con un paradosso solo apparente diremmo che solo chi ha lavorato a lungo su di sé può permettersi di agire spontaneamente."<sup>29</sup>

25 L'approccio che maggiormente dedica attenzione agli aspetti di mediazioni mi sembra quello di Feuerstein (id., *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2006, pp. 105-126; id. *Non accettarmi come sono*, Milano, Rizzoli, 2011, pp. 75-111)

26 Philipps, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2001; Juul, *I no per amare*, Milano, Feltrinelli, 2006

27 Muraro, *Autoridad*, op. cit. p.88

28 Bertolo, *Potere, autorità, dominio*, in «Volontà», XXXVII, n. 2 1983 pp 51-79: l'autorità sono le asimmetrie di competenza che determinano asimmetrie tra gli individui, asimmetrie che si ricompongono nel ciclo di vita.

29 Bezzi, *Linee pedagogiche di Agape*, ora in in AAVV, *Il paradosso della libertà: l'autorità*

L'autorità serve alla specie umana per trasmettere, insieme al linguaggio, un ordine. Per il pensiero della differenza, che ha sottolineato la funzione di ordine dell'autorità, il primo bisogno dell'anima è l'ordine. L'attaccamento femminile all'ordine, a partire da quello domestico è da contrapporre al disordine simbolico che regna fuori, il disordine maschile. Sartori insiste sull'etimologia di ordine: l'ordito, oggetto dell'azione del tessere. La perdita della tradizione e del passato è fonte di disordine e la mancanza di ordine e di autorità sono la stessa questione, per Arendt e Weil come per noi oggi.<sup>30</sup> Oggi, le spinte al disordine, soprattutto legate alla velocizzazione della vita, disorientano molti bambini e bambine. Sono sempre più frequenti i disordini (*mental disorder*) legati alla velocizzazione della vita, come i disordini di comportamento, di attenzione, la dislessia come disprassia sequenziale, etc... Diversi studi mettono in relazione i crescenti disturbi mentali con la velocizzazione.

Il bisogno di ordine è invece molto forte fin da neonati. La ripetizione della medesima azione è per i neonati mezzo di concentrazione e interiorizzazione di ordine. Infilare e sfilare, svuotare e riempire. Aprire e chiudere. Il neonato interiorizza una capacità e un ordine: è solo la ripetizione che permette questo ordine, è un bisogno dell'infante ripetere. Bisogno dell'adulto fare sempre qualcosa di nuovo e di diverso. Quando il bisogno adulto viene proiettato sul bambino, cessa la responsabilità e inizia il disordine.

Il dare ordine, è anche una delle prerogative dell'autorità scoperta dal femminismo. Per Sartori la differenza tra autorità – scoperta dalle donne - e potere si può vedere anche come quella tra il *fare ordine* e il *dare ordini*. Nell'esperienza dell'ordinare tutte traiamo grande beneficio spirituale, perché è come se ordinando lo spazio intorno a noi, ci dessimo un ordine, e questo ordine ci tranquillizza e ci fa anche scoprire, ci fa persino creare qualcosa di nuovo.

### **Dipendere da testimoni illuminate**

Bocchetti insiste molto giustamente nell'affermare che “chi costruisce l'autorità è chi la riconosce”.<sup>31</sup> Questo è importante per comprendere il nuovo concetto di autorità spiegato e trattato dalla rivoluzione femminista. Questa autorità non ha nulla a che vedere con l'autoritarismo perché nasce nella relazione. L'autorità femminile fluisce come l'amore e quindi viene riconosciuta. In questo senso, proprio come sa bene l'insegnante, che deve tenere attenta la classe intera con interesse e passione, l'autorità si può perdere in ogni momento. Anche questa perenne preca-

---

femminile, Quaderni di Agape n.24, Prali, 1993

30 Sartori, *Dare autorità, fare ordine*, in Diotima, *Il cielo stellato dentro di noi. L'ordine simbolico della madre*, Milano, La Tartaruga, 1992, pp.130-140

31 Bocchetti, *Autorità e libertà: un paradosso?*, in AAVV, *Il paradosso della libertà: l'autorità femminile*, Quaderni di Agape n.24, Prali, 1993, p.21; cf anche Cigarini, L., & B, C. culturale V. W. G. (1991). *L'autorità femminile: incontro con Lia Cigarini: Roma, 15 febbraio 1991*. Edizioni Centro Culturale Virginia Woolf - Gruppo B, p. 28

rietà distingue questa *nuova autorità* dal potere.

Le donne hanno un sapere particolare perché “sanno crescere e sanno far crescere” e per questo possono riconoscere l'autorità etica. Il riconoscimento dell'autorità è così legato intimamente al partire sempre da quello che si ha, dal bicchiere mezzo pieno. Questa *arte di crescere e far crescere* prevede la capacità di riconoscere i propri debiti formativi e le proprie dipendenze. Questo riconoscimento della dipendenza, quale condizione umana generale, iscritta in relazioni di autorità, è uno dei punti più delicati e interessanti raggiunto dal pensiero della differenza, perché mette in campo un nuovo valore: “*Se io metto in campo l'autorità, e se questa mi riconsegna insieme il mondo e me stessa, io devo scoprire un valore a cui non ho dato fino a questo momento il nome di valore. Questa cosa di valore è la dipendenza. Il potere non produce dipendenza, dal potere si può essere costretti. (...) La dipendenza è la grande verità della condizione umana, però ci vuole dell'estremo materialismo in questo.*”<sup>32</sup>

Questo nuovo valore etico si rivela ancor più cruciale in ambito pedagogico dove i nuovi venuti al mondo hanno il bisogno di riconoscere delle figure autorevoli da cui dipendere per essere liberi. Ripercorrendo la propria biografia, chiunque può trovare queste figure. Anche nelle situazioni più difficili, rimane la possibilità di richiamarci all'autorità della testimonianza. Secondo Miller e bell hooks le persone che hanno vissuto episodi di violenza in famiglia, possono uscire dal circolo vizioso che le condannerebbe a riprodurre ciò che hanno subito, proprio perché possono incontrare persone particolari, delle figure autorevoli, delle *testimoni illuminate*. Miller spiega: “*Anche se, come noi tutti, hanno dovuto soffrire gli effetti della 'pedagogia nera', devono tuttavia aver incontrato nell'infanzia almeno una persona che non è stata crudele con loro, una persona che, con questo comportamento, ha dato loro la possibilità di intuire almeno la crudeltà dei genitori. Ma per arrivare a questa intuizione occorre appunto la presenza di un testimone soccorrevole e quindi capace di correggere le percezioni della realtà. Un bambino che non sperimenti altro che crudeltà e cui manchi la presenza d'un simile testimone, non può riconoscere la crudeltà in quanto tale.*”<sup>33</sup>

Questa testimonianza di amore ci indica un'altra realtà: noi sappiamo che c'è e la desideriamo perché ci è stata testimoniata e sentiamo che abbiamo un destino ulteriore. Quando mettiamo al mondo il mondo, quando scegliamo una relazione educativa lo facciamo per amore non solo di questo mondo ma anche per amore della vita che è oltre *questo mondo*. Qualunque bambino/a ci rallegra perché cogliamo la figura di un futuro in cui riporre il meglio che ci è stato tramandato. La crisi dell'autorità disvela quindi anche il carattere etico (persino esistenziale o spirituale) della relazione educativa. Uscendo dalla confusione tra categorie etiche e giuridiche, uno dei migliori filosofi ha dato un valore profondo alla testimonianza, come aspirazione al vero: “*il testimone di solito testimonia per la verità e la giustizia e da*

32 Bocchetti, *Autorità e libertà*, op. cit., p.22 (corsivo mio)

33 Miller, *L'infanzia rimossa, Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Milano, Garzanti, 1998, pp.140 sgg; bell hooks, *Tutto sull'amore, nuove visioni*, Milano; Feltrinelli, 2000, pp.102 sgg

*queste la sua parola trae consistenza e pienezza”*.<sup>34</sup>

Quando quindi faticosamente cerchiamo di seguire le orme di maestri e maestre *testimoni illuminati d'amore*, o persino *insegnanti della testimonianza* (capaci cioè di insegnare a desiderare)<sup>35</sup> la relazione educativa altro non è che un perdere tempo nel cercare (spesso errando) di dare una mano o di passare il testimone: dare fiducia affinché le nuove venute potranno migliorare il mondo. Ogni vita è segnata da svolte di senso in cui l'autorità lascia una testimonianza che orienta la crescita. Bambini e bambine dipendono da queste testimonianze d'amore, testimonianze difficili perché nei *tempi bui le relazioni educative sono normalmente volte a disprezzare il mondo e lo spazio pubblico, mentre le testimonianze di amore si nutrono di desiderio di mondo e di comune*.

### **Libertà, responsabilità, disobbedienza**

L'autorità nella relazione educativa è un prendersi cura testimoniando che promuove l'educazione all'autonomia. L'autorità autorizza, vieta, permette, aiuta, in definitiva testimonia. È guida disinteressata perché ha a cuore l'educazione all'autonomia. È un accompagnamento dalla totale dipendenza alla totale indipendenza. L'autorità così intesa lega passato e futuro rivelando possibilità nuove e migliori, senza nostalgia né per il passato né per l'infanzia. Accompagna il desiderio dei venuti al mondo di diventare grandi con dei sogni di miglioramento del mondo. È orientata al futuro, mentre la vecchia autorità era ancorata al passato. Orienta il processo verso la “dipendente – dipendenza”<sup>36</sup>. È un educare alla libertà in termini di responsabilità e non di assenza di regole (tanto meno di non rispetto delle regole). Quella libertà che inizia (e non finisce!) dove inizia il mio prossimo. Una libertà intesa come il prendersi la responsabilità di partecipare al comune, cioè condividere responsabilità verso la comunità.

Molte persone sono scettiche sul valore positivo dell'autorità, forse perché tengono scissa la responsabilità verso i propri figli dalla responsabilità verso la comunità. La sfida di oggi è ridare un significato etico alla relazione educativa. Anche lo scetticismo nei confronti dell'autorità nasce sempre da una apparente preoccupazione per il miglioramento della società: se l'educazione deve riproporsi ancora sotto il segno dell'autorità, non rischiamo di generare generazioni di persone sottomesse e conformiste? In realtà sono profondamente convinto che educare assumendosi responsabilità permetta a chi viene educato di ribellarsi e di non essere vittima del conformismo sociale. Educare con responsabilità e autorità è il miglior modo per educare alla disobbedienza. Tutti i teorici della disobbedienza si appellano infatti a una autorità morale superiore. Don Milani e Thoreau disobbediscono convinti di dover servire Dio e non il diavolo. Se non si conosce una autorità morale superiore come guida, non si avrà nessun motivo di disobbedire. Persino Bakunin, che non

<sup>34</sup> Agamben, *Quel che resta di Auschwitz, l'archivio e il testimone*, Torino, Bollati, 1998, pp.16-30

<sup>35</sup> Recalcati, *L'ora di lezione, per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 35-36

<sup>36</sup> AAVV, *Conditions de l'education*, op. cit., p.59

riconosceva autorità superiori, ammetteva comunque l'autorità morale della competenza e non metteva in discussione quella genitoriale.

Autorità significa quindi dare limiti e direzione, cioè allacciare la relazione pedagogica a un senso etico, che in molti definiscono spirituale, evitando la via di ridurre la pedagogia a scienza per specialisti o a sapere inutile. Preferirei usare un linguaggio più laico parlando di *educazione all'utopia*. Senza una visione utopica di miglioramento del mondo diventa difficile sentire la responsabilità del mondo e il peso della responsabilità/autorità, che sotto questo punto di vista è più un onere che un onore. Capire il bisogno di autorità che ogni individuo venuto al mondo porta con sé, significa comprendersi come adulti, responsabili e distanziati, interdipendenti, liberi dal mito dell'individuo. L'asimmetria della relazione pedagogica si ricomporrà non nell'immediato con una relazione alla pari tra adulto e bambino, ma nell'arco della vita, in un ciclo egualitario. La libertà opera in presenza di limiti e vincoli, naturali e culturali, la scelta avviene tra possibilità determinate.<sup>37</sup> In questo modo lo scopo principe dell'educazione è l'autonomia. Solo una volta diventata autonoma, la persona adulta rivendicherà quella giustizia per il mondo che ha sentito nella testimonianza di persone autorevoli. Solo diventata autonoma comprenderà *l'indipendenza dipendente* quale condizione dell'essere umano. La disobbedienza, nel suo significato politico profondo, va vista come un atto politico coraggioso oltre l'autorità, non come regressione prima dell'autorità. Un prendersi una responsabilità ancor più grande e ancora più pesante di quella a cui già siamo chiamati quotidianamente negli atti educativi. La disobbedienza è però un atto politico da adulti e tra adulti che nulla a che vedere con le relazioni educative. Non si può educare a disobbedire, ma si può educare a prendersi responsabilità per il comune.

*\*Maestro elementare, curatore del blog [www.400colpi.net](http://www.400colpi.net) e dell'omonima trasmissione per RBE. È stato vicedirettore del centro ecumenico di Agape*

## Bibliografia

- AAVV, *Condition de l'éducation*, Paris, Stock, 2008  
 Agamben, *Quel che resta di Auschwitz, l'archivio e il testimone*, Torino, Bollati, 1998  
 Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991  
 Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, 2004  
 Arendt, *Sulla violenza*, Parma, Guanda, 1996  
 Bauman, *Amore liquido, sulla fragilità dei legami affettivi*, Bari-Roma, Laterza, 2006  
 bell hooks, *Tutto sull'amore, nuove visioni*, Milano, Feltrinelli, 2000  
 Benzoni, *L'infanzia non è un gioco, paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi*, Roma, Laterza, 2013

<sup>37</sup> Bertolo, *Potere, autorità, dominio*, op. cit.

- Bertolo, *Potere, autorità, dominio*, in «Volontà», XXXVII, n. 2, 1983, pp 51-79:  
ora in id. *Anarchici e orgogliosi di esserlo*, Milano, Eleuthéra, 2017
- Bezzi, *Linee pedagogiche di Agape*, in AAVV, *Il paradosso della libertà: l'autorità femminile*, Quaderni di Agape n.24 , Prali, 1993
- Bocchetti, *Autorità e libertà: un paradosso?*, in AAVV, *Il paradosso della libertà: l'autorità femminile*, Quaderni di Agape n.24 , Prali, 1993,
- Cigarini, L., & B, C. culturale V. W. G. (1991). *L'autorità femminile: incontro con Lia Cigarini : Roma, 15 febbraio 1991*. Edizioni Centro Culturale Virginia Woolf - Gruppo B
- Derrida, *Forza di legge, il fondamento mistico dell'autorità*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003
- Feuerstein, *Il programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2006
- Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Milano, Rizzoli, 2011
- Gauchet, *Il figlio del desiderio, una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010
- Giddens, *La trasformazione dell'intimità, sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne*, Bologna, Il Mulino, 1995
- Juul, *I no per amare*, Milano, Feltrinelli, 2006
- Kojève, *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard, 2004
- Marcelli, *L'enfant chef de la famille*, Paris, 2003
- Miller, *L'infanzia rimossa, Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Milano, Garzanti, 1998
- Muraro, *L'Ordine simbolico della madre*, Roma, Editori Riuniti, 2006,
- Muraro, *Autoridad sin monumentos*, "Duoda Revista d'Estudis Feministes", Barcelona, 1994, n. 7
- Muraro, *Autorità*, Torino, Rosenberg&Sellier, 2013
- Packard, *I persuasori occulti*, Torino, Einaudi, 1958
- Argentieri, *L'ambiguità*, Torino, Einaudi, 2008
- Philipps, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2001
- Recalcati, *L'ora di lezione, per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi
- Saraceno, *Coppie e famiglie, non è questione di natura*, Milano, Feltrinelli, 2012
- Sartori, *Dare autorità, fare ordine*, in Diotima, *Il cielo stellato dentro di noi. L'ordine simbolico della madre*, Milano, La Tartaruga, 1992
- Sennett, *Autorità, subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, Milano, Mondadori, 2006
- Théry, *Mariage et filiation, une métamorphose inachevée*, Paris, Editions du Seuil, Paris, 2016



## Scelti per voi



*Imma Belmonte,  
Mariafrancesca Bisciglia,  
Chiara Costabile,  
Caterina Filardo,  
Francesca Zinno*

### **Concerto delle emozioni. Progetto integrato psicomusicoterapico**

Pellegrini, Cosenza  
2017, pp.18, € 10,00

Si tratta di un'esperienza di lettura insolita. Le autrici del testo, protagoniste dell'esperienza educativa che lo ispira, non offrono un libro da sfogliare, ma tavole da leggere, scomporre e ricomporre secondo il momento, l'opportunità, la sensibilità del lettore. Irma Belmonte, Mariafrancesca Bisciglia, Chiara Costabile, Caterina Filardo, Francesca Zinno hanno combinato diverse formazioni e professioni per sperimentarsi in un laboratorio di psicomusicoterapia con i bambini di una terza classe della scuola primaria di Castrolibero (CS). E, successivamente, ne hanno prodotto un racconto, che non è la descrizione fredda dell'intero percorso, ma un equilibrio originale di percezioni narrate e istantanee, con diversi livelli di profondità.

Nel testo vengono ripassati delicatamente i contorni dell'esperienza: il laboratorio è uno spazio ludico, *in cui nessuno giudica né sgrida*, e in cui la comunicazione si realizza attraverso il dialogo sonoro. Viene prudentemente richiamata una finalità ampia: *esplorare le capacità cognitive di base, le potenzialità, i vissuti, le emozioni, la percezione di sé e dell'altro, la capacità di cooperare e di sperimentare la condivisione empatica*. Emergono le immagini dei bambini coinvolti attivamente in un gioco in cui gli strumenti

musicali ci sono per essere suonati, alla scoperta del ritmo e di combinazioni di suoni. Il contesto, gli stimoli dati, la libertà di provarsi nell'uso dello strumentario Orff facilitano la creazione di un clima in cui l'interazione genera emozioni e aiuta a comunicarle; viene creato un ambiente capacitante, in cui le possibilità di essere e di fare dei bambini trovano realizzazione, espressione, sviluppo. Il tutto si svolge a scuola, in uno spazio individuato come neutro, ma che si riempie di calore, interesse, pathos. Le emozioni vengono sviluppate e vissute dal corpo dei bambini, e sono i loro corpi a parlarne agli adulti presenti.

Letto da una sociologa, il testo presenta almeno tre meriti. Innanzitutto, quello di narrare il contenuto di un'esperienza. Una scelta tutt'altro che comune: i progetti che si fanno nelle scuole sono tanti, molto differenti tra di loro, e quasi sempre rimangono nel vissuto solo di chi, con diversi ruoli, ne è stato parte. Non sempre, inoltre, generano ricordi, si sedimentano nella memoria. Narrare, invece, significa sia lasciare traccia di quanto vissuto e sperimentato, sia riflettere sull'esperienza educativa, per tradurre in un sapere situato la pratica in cui ci si è calati.

Il *Concerto*, inoltre, sollecita il lettore ad immaginarsi i bambini in azione, capaci di stare nel gioco da protagonisti. Ne fa emergere l'*agency*, ossia la capacità di agire creativamente e, quindi, di apportare cambiamenti nell'ambiente in cui sono inseriti. Questa espressione sottolinea che i bambini sono competenti e si contrappongono all'idea, ancora molto presente nel senso comune, del bambino deficitario, che non sa e non sa dire cosa vuole, e di cui quindi è sempre necessario che l'adul-



libri

a cura di Claudia Alemani

to si faccia interprete. Come suggerito dal sociologo americano William Corsaro, per spiegare lo sviluppo del bambino nel mondo, occorre riconoscere che i più piccoli non sono né spugne assorbenti tutto né contenitori vuoti da riempire, bensì soggetti in grado di appropriarsi del mondo adulto e di rielaborarlo in maniera creativa, anche al fine di superare le preoccupazioni della propria condizione di vita, di darsi delle risposte. Questa *riproduzione interpretativa* del mondo adulto non avviene in solitudine, ma nell'interazione con i pari, attraverso la creazione di una cultura dei pari, fatta di routine, di interessi, di valori, di linguaggi che aspirano ad una stabilità. Anche un laboratorio musicale di durata relativamente breve, come quello di cui si parla nel testo, può avere questa capacità: in poco tempo, in una situazione nuova, un gruppo di pari stabilisce come agire *sensi, immaginazione e pensiero*.

Infine, il racconto di questa esperienza è un duplice invito a tutti coloro che hanno responsabilità educative. Per un verso, a creare o potenziare le condizioni ambientali in cui i bambini possano sviluppare le loro competenze emotive e apprendere l'autoregolazione delle emozioni (spazi privati, scolastici, pubblici in genere); per altro verso, a sviluppare la capacità di ascoltare non solo o non necessariamente le comunicazioni verbali delle emozioni dei più piccoli. Per i bambini è forte il bisogno di apprendere le emozioni, e per gli adulti c'è l'urgenza di imparare ad ascoltare meglio le emozioni comunicate. Anche per questo, la valenza educativa del progetto non si ferma ai più piccoli, ma investe anche insegnanti e genitori.

Sabina Licursi



Angelo Villa, Luca Ciusani

**Il Vizio di morire. Tossicomania, cura e istituzione oggi. Un approccio psicoanalitico**

Mimesis Edizioni, Sesto San Giovanni (MI) 2016, p.224, € 17,00

È un libro scritto a più mani da alcuni operatori dell'équipe curante di una Comunità terapeutica per soggetti con problemi di dipendenza da sostanze psicoattive che ha da poco compiuto i trent'anni di attività.

Almeno due sono i grandi pregi di questo lavoro corale.

Il primo. Si tratta di un testo impegnato che entra con lucidità in un fenomeno allarmante per la portata epidemiologica e per l'abisso in cui trascina i propri adepti. È nota la difficoltà, ai limiti dell'intrattabilità, della cura delle gravi tossicodipendenze e la fatica logorante unita a un senso, più o meno esplicitato, di impotenza che affligge chi lavora in questo campo.

Gli autori interrogano il fenomeno della tossicomania e del suo trattamento senza arretrare nell'intento, per nulla semplice, di far entrare il lettore in tutta la complessità di un fenomeno che invece troppo spesso si presta a letture semplicistiche, ideologiche o moralistiche ("si droga perché gli piace", "si droga perché non ha forza di volontà" etc.). La psicoanalisi insegna che per poter inquadrare il presente, è necessario riattraversare il passato. Vengono dunque esplorati i punti maggiormente signifi-

cativi che hanno segnato lo sviluppo nel tempo di tre assi principali: la funzione della tossicomania in rapporto alle trasformazioni sociali; il susseguirsi degli approcci psichiatrici; l'evoluzione dei modelli comunitari. Non si tratta affatto di una rassegna storicistica, perché gli autori mantengono sempre come bussola quella di far emergere le logiche di senso sottese ai vari cambiamenti e i punti di inciampo da cui sono scaturiti. Il secondo. Si tratta di un libro di risposte, che si candida pertanto ad essere assolutamente attuale e a riuscire nell'ambizione, a cui ogni libro al fondo tende, di risultare utile per chi lo legge. Senza alcuna pretesa di essere esaustivi o definitivi, gli autori intrecciano puntualmente la dimensione teorica con quella pratica, testimoniando di come un gruppo di lavoro affronta quotidianamente la sfida del trattamento comunitario della tossicomania.

Perché drogarsi? È nota la discesa vorticiosa verso la morte, che stritola la psiche e i corpi di chi fa consumo massiccio di droghe. Ciò che spesso è ignorato è che la tossicodipendenza, in modo del tutto contro-intuitivo, prima di essere problema è una soluzione. Gli autori, mettendo all'opera i testi di Freud e Lacan e interrogando la propria esperienza clinica, evidenziano come godere della morte sia la via compensatoria, benché alla lunga del tutto illusoria, di chi non riesce a godere della vita. La formula "il vizio di morire" dice bene di un attaccamento tanto nocivo quanto ricercato, rifugio paradossale di chi ha smarrito o non ha potuto mai costruirsi un rapporto erotizzato con il proprio stare al mondo.

Quale cura? Gli autori vi dedicano ca-

pitoli preziosi, tracciando le vie in salita di una proposta di trattamento che miri non solo ad allentare quanto più possibile il laccio con la sostanza, ma a cui interessa innanzitutto creare le condizioni - attraverso la realizzazione nel contesto comunitario di interventi educativi e di percorsi di cura attraverso la parola - affinché il consumo di droga possa lasciare il posto ad un uso più soggettivo della propria esistenza. Opporre al vizio di morire, l'ostinazione di resistere.

Elena Veri



*Mariella Pasinati*  
(a cura di)

**Insegnare la libertà a scuola. Proposte educative per rendere impensabile la violenza maschile sulle donne**

Carocci editore,  
Roma 2017, pp.  
302, € 31,00

Il volume ha origine dal progetto "Percorsi di libertà", realizzato grazie all'interazione fra la Biblioteca delle donne e centro di consulenza legale UDIPALERMO e alcune dirigenti dell'Ufficio Scolastico Regionale Sicilia, articolatosi attraverso una serie di incontri di formazione rivolti ad insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado nell'arco del biennio scolastico 2013-15.

Titolo e sottotitolo sintetizzano efficacemente senso e finalità di questo percorso formativo: mettendo in luce l'idea di un progetto educativo, da attuare entro la scuola, mirato a modificare i paradigmi culturali che

sono primo fondamento della violenza, e nello stesso tempo nominando la libertà femminile, rivelano immediatamente l'assunto di fondo: che la violenza maschile sulle donne rappresenta una reazione estrema al processo di costruzione di una soggettività femminile autonoma, e che testimoni l'inadeguatezza maschile a rapportarsi alla libertà femminile. 'Violenza' non è da intendersi soltanto come fisica e/o psicologica, ma anche, e primariamente, come violenza simbolica, in quanto cancellazione e svalorizzazione del femminile. È appunto sul piano simbolico che si delinea il ruolo decisivo della scuola, chiamata a farsi protagonista del cambiamento di quei modelli culturali che disconoscono la soggettività femminile. La prevenzione della violenza maschile sulle donne si configura dunque come possibile contenuto e obiettivo di un progetto di pedagogia della differenza sessuale. Una prospettiva culturale e una pratica, quella della pedagogia della differenza, in cui le docenti dell'UDIPALERMO sono impegnate da più di tre decenni; ed è questa pratica di lungo periodo ad aver dato ad un libro collettaneo coesione e omogeneità tematica e coerenza strutturale. La lunga e costante riflessione sviluppata entro una pratica di relazione si traduce in alcuni presupposti teorici comuni e in un linguaggio condiviso, che danno compattezza ai numerosi (più di venti) contributi.

Il volume è strutturato in tre parti: la prima è incentrata sulla violenza, osservata correttamente come un fatto strutturale ed intrinseco alle dinamiche del rapporto fra i sessi, anziché, come secondo la lettura più diffusa, in un'ot-

tica emergenziale in cui la donna è vista come vittima da tutelare. I contributi della seconda sezione approfondiscono i presupposti teorici della pedagogia della differenza; la terza parte, dedicata alla pratica pedagogica, raccoglie e illustra una selezione delle esperienze realizzate nelle classi.

Il volume, difficile da riassumere a causa della densità tematica e dello spessore dell'approfondimento teorico, è attraversato da alcune idee-guida che costituiscono altrettanti fili conduttori che si snodano attraverso i vari contributi. Particolare rilievo assume la denuncia degli stereotipi: per esempio, quello della donna debole, preda e 'vittima destinata', che dà luogo a una vera e propria 'iconografia della vittima' che contrassegna molte campagne anti-violenza sui mezzi di comunicazione. Strettamente connesso al tema della decostruzione degli stereotipi è il tema (altro filo conduttore) della revisione dei saperi: la necessità, argomentata mediante una ricca esemplificazione che attraversa i vari ambiti disciplinari, di una disarticolazione dell'impianto educativo e di una riarticolazione fondata non su semplici aggiunte di presunti 'contenuti femminili', ma sulla ricerca di presenze e parole di donne, sull'uso di un linguaggio sessuato, sullo scardinamento di un ordine simbolico falsamente neutro.

In conclusione, un volume di notevole interesse, che offre nello stesso tempo un esempio concreto di pedagogia della differenza e, più in generale, un'efficace messa a fuoco di temi, concetti, parole che sono a fondamento del pensiero e della pratica della differenza sessuale.

Elisa Romano



*Donatella*  
*Di Pietrantonio*

**L'Arminuta**

Giulio Einaudi  
Editore s.p.a., Torino 2017, pp. 163,  
Euro 17,50

*“A volte basta poco  
e la vita cambia  
all'improvviso.”*

È quello che accade all'Arminuta, la protagonista di questo suggestivo romanzo, vincitore del Premio Campiello 2017.

In un caldo pomeriggio di agosto del 1975, una ragazzina di tredici anni fa ritorno al suo paese natale, sulle montagne dell'Abruzzo, dalla sua famiglia di origine, di cui sino ad ora ignorava l'esistenza. Scaricata come un pacco da chi l'ha cresciuta. Lei, di cui non scopriremo mai il nome di battesimo, e sarà sempre e solo, per tutti, l'Arminuta, la “ritornata” (in dialetto abruzzese).

Sino al giorno prima abitava con coloro che credeva essere i suoi genitori, in una villetta, in una cittadina sul mare; la sua vita era semplice, serena scandita dalla routine quotidiana: la scuola, lo studio, la danza, il nuoto, l'amica del cuore. Oggi si ritrova in una casa modesta, poco accogliente, scomoda, sovraffollata, dove regnano miseria, indifferenza e freddezza, dove si parla un dialetto incomprensibile, dove lei rappresenta solo un'altra bocca da sfamare. Ieri figlia unica amata e coccolata, oggi circondata da fratelli che la rifiutano, tutti, tranne la piccola Adriana, che l'accoglie con naturalezza e spontaneità e dividerà con lei il letto e le notti insonni; e Vincenzo, il fratello maggiore diciottenne,

l'unico che la tratterà con rispetto, ma anche la guarderà come fosse già donna, suscitando in lei un turbamento, mai provato prima.

Disorientata, confusa senza più certezze, né identità, consapevole di essere considerata un'estranea, diversa dagli altri, l'Arminuta inizia la sua personalissima crescita dolorosamente divisa tra l'amore per colei che ha sempre chiamato “mamma” e l'indifferenza per colei che riesce solo a nominare come “la madre”, l'estranea che l'ha generata e poi “data via”. Ma quello che la tormenta, che turba il suo sonno e i suoi pensieri è il bisogno di capire le vere ragioni che hanno ridotto la sua vita in frantumi; le sue domande brucianti ci martellano per tutto il corso della lettura: perché è accaduto? L'unica spiegazione accettabile è che la sua “mamma adottiva” si sia ammalata gravemente e sia stata costretta a “restituirla”. A questa convinzione si aggrappa nella speranza che la mamma guarisca e torni a prenderla perché non può averla abbandonata senza motivo, come un oggetto diventato inutile. Accanto a lei, in questo faticoso percorso, la sorellina Adriana, con la quale stabilisce da subito un rapporto di profondo affetto sostenuto da quella sorta di complicità e solidarietà tipicamente femminili. Diversissime tra loro, le due sorelle imparano a conoscersi, a sostenersi, a proteggersi a vicenda, a mantenere segreti. Il coraggio di Adriana, la sua ruspante saggezza e la sua apertura alla vita danno all'Arminuta la forza di affrontare con speranza l'adattamento alla nuova realtà e di trovare un senso al suo ritorno.

Quando, dopo un anno, l'Arminuta tornerà in città per frequentare il li-

ceo, ospite, a pensione presso un'altra famiglia, le due sorelle continueranno a vedersi nei fine settimana e quando la verità "sull'abbandono" verrà finalmente alla luce e la mamma adottiva ricomparirà nella sua vita, l'Arminuta, amareggiata, ferita e delusa, non potrà che trovare nella sorella l'unico legame stabile che la riconsegna alle proprie origini. *"Mia sorella. [...] Ora ci somigliamo meno nei tratti, ma è lo stesso il senso che troviamo in questo essere gettate nel mondo. Nella complicità ci siamo salvate. [...] Stringendo un poco le palpebre l'ho presa prigioniera tra le ciglia."*

Con questa straordinaria immagine si chiude il romanzo, un romanzo amaro e struggente che parla alle corde più profonde dell'animo.

L'Io narrante è un'Arminuta, ormai adulta, che ripercorre quel periodo doloroso della propria vita; la narrazione, articolata in brevi capitoli, segue il filo cronologico delle vicende passate con alcune incursioni nel presente, che ci danno dei flash su quello che sarà il futuro della protagonista. La prosa è scabra, schietta, incisiva, spigolosa. La scrittura asciutta e tagliente, è caratterizzata da dialoghi brevi, spesso in dialetto (cosa che conferisce veridicità alla situazione e ne stempera la drammaticità), e descrizioni scarse ed essenziali, ma efficaci, attraverso le quali i personaggi si stagliano con precisione e si imprimono nella mente e nel cuore di chi legge.

L'autrice tratta il tema della maternità, indagandone, come lei stessa afferma in un'intervista, "le pieghe nascoste, le parti in ombra, le anomalie" e riflettendo sulle relative conseguenze. Un doppio abbandono, quello subito, potrà

alleviarsi con il tempo, ma non si potrà mai cancellare: *"Orfana di due madri venti"*, così si sente l'Arminuta anche a distanza di anni.

Un romanzo tutto al femminile in cui riecheggia, fragorosa e assordante, la totale assenza dei padri! Ne vogliamo parlare?

Carla Franciosi



Simona Solimando,  
Cristina Cocchi, Sil-  
via Rivolta

### **La mente ampliada. I gruppi di psicoanalisi multifamiliare**

In. Edit sas edizioni,  
Castel San Pietro  
Terme (BO) 2018,  
pp. 89, € 7,90

È un saggio breve quello di Solimando, Cocchi e Rivolta che possiede il pregio d'una chiarezza in grado di renderlo accessibile anche ai non addetti ai lavori. Il merito va alle significative esemplificazioni a corredo dei contenuti più teorici e alla stringente coerenza che connette la prassi descritta a solide premesse legate alla *psicoanalisi familiare* di Jorge Garcia Badaracco e al suo *Gruppo Psicoanalitico Multifamiliare (GPMF)*.

Il testo raccoglie le preziose riflessioni maturate dalle autrici, psicologhe - psicoterapeute, a seguito dell'attivazione di un *GPMF* all'interno di una comunità terapeutica psichiatrica del "Gruppo Redancia". Badaracco chiamò *GPMF* quella opportunità terapeutica a cui prendono parte, *alla pari*, pazienti, familiari e curanti, in cui le singole problematiche vengono condivise atti-

vando un confronto che apre a una loro nuova e migliore comprensione e alla loro possibile trasformazione.

Questa possibilità è permessa dallo stesso gruppo e dai *dispositivi* che lo caratterizzano. Le autrici, che ne hanno sperimentato il potenziale, lo descrivono come una peculiare condivisione di uno spazio e di un tempo in cui chi vi prende parte ha la possibilità di condividere con altri difficoltà simili, trovare opportunità di rispecchiamento e di differenza; pensare insieme ciò che da soli sarebbe difficile elaborare, potendo fare tutto ciò in un clima caratterizzato da accoglienza e rispetto. Il processo di cura all'interno di un *GPMF* è dunque co-costruito e condiviso.

Nel gruppo *“le menti dei componenti [...] iniziano a funzionare come le parti di un'unica grande mente, la mente ampliata [...] effetto di un allargamento dei movimenti dialettici, con la creazione di nuove catene di significati che inducono i partecipanti a valicare il limite delle proprie resistenze e sicurezze”* (pp. 56-57). Affinché questo importante potenziale terapeutico possa esprimersi, non è sufficiente la sola preparazione professionale. L'attivazione di un *GPMF* rende infatti indispensabile che chi cura sia disponibile a vivere e condividere *autenticamente* l'esperienza del gruppo e la sua complessità, attraversando le potenti esperienze emotive che in esso si generano, aprendosi alle trasformazioni che ne scaturiscono mediante un *“ascolto che non riguarda soltanto l'altro, ma anche se stesso, nella relazione e nell'incontro con l'altro”* (p. 18).

Portare all'interno di una struttura comunitaria il *GPMF* non coincide con la mera acquisizione di un nuovo stru-

mento terapeutico ma rappresenta un modo differente di guardare e interpretare la realtà le cui positive ricadute possono registrarsi sull'intero sistema di cura; un'opportunità importante ma non scontata che richiede disponibilità e passione. Nell'analisi delle autrici, il *GPMF* si è rivelata opportunità anche per la buona salute del sistema dei servizi psichiatrici.

Facendo del coinvolgimento e della partecipazione attiva delle famiglie il proprio nucleo, il gruppo partecipa infatti alla positiva definizione di un percorso che guarda oltre il qui ed ora della malattia, superando il rischio di considerare la cronicità un destino ineluttabile. Esso offre infatti opportunità e supporto alle persone con cui il paziente ha un legame privilegiato, che da possibili cause di una sua “ricaduta” – esperienza non rara successiva al rientro in famiglia – possono trasformarsi in risorse. Per oltrepassare la mera gestione della persona che vive un'esperienza di disagio psichico guardando alla sua concreta possibilità di cura, secondo le autrici è tuttavia necessario che i servizi siano autenticamente *in dialogo* con i propri utenti e i loro familiari, mostrandosi in questo senso aperti, “vivi”, capaci di trasformazione e apprendimento, superando le condizioni di autoreferenzialità che sovente li rendono statici, cristallizzati, estremamente simili alla patologia cui dovrebbero destinare il loro intervento. Scorrendo le pagine del saggio, appare chiaro che non possa darsi salute mentale laddove questa non sia per tutti: per i pazienti e i loro familiari, per i curanti e le istituzioni dove operano.

Lisa Brambilla



# ARRIVATI\_IN\_REDAZIONE



*Laetitia Colombani*

**La treccia**

Nord, Milano 2018, pp. 304, € 16,90

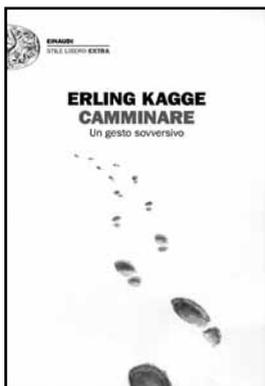
A un primo sguardo, niente unisce Smita, Giulia e Sarah. Smita vive in un villaggio indiano, incatenata alla sua condizione d'intoccabile. Giulia abita a Palermo e lavora per il padre, proprietario di uno storico laboratorio in cui si realizzano parrucche con capelli veri. Sarah è un avvocato di Montreal che ha sacrificato affetti e sogni sull'altare della carriera. Eppure, queste tre donne condividono lo stesso coraggio. Per Smita, coraggio significa lasciare tutto e fuggire con la figlia, alla ricerca di un futuro migliore. Per Giulia, coraggio significa rendersi conto che l'azienda di famiglia è sull'orlo del fallimento e tentare l'impossibile per salvarla. Per Sarah, coraggio significa guardare negli occhi il medico e non crollare quando sente la parola «cancro».

*Alberto Simone*

**La felicità sul comodino**

TEA, Milano 2017, pp. 176, € 15,00

Chi non ha conosciuto almeno una volta nella vita un solo istante di felicità, per poi, passare gli anni coltivandone il ricordo? Perché la felicità ci seduce, ci stordisce e se ne va. Quindi cerchiamo di afferrarla, scattando fotografie in ogni circostanza festosa, per condividerle con le persone a noi care. Questa è una felicità sulla quale non abbiamo possibilità di controllo. In queste pagine, esploreremo quei meccanismi invisibili e subdoli con i quali siamo proprio noi a renderci le cose difficili, allontanandoci dalla condizione di saper godere e gioire di ciò che riempie la nostra vita.



*Erling Kagge*

**Camminare. Un gesto sovversivo**

Einaudi, Torino 2018, pp. 135, € 13,00

Camminare è diventato un gesto sovversivo. Non serve essere atleti professionisti, aver scalato l'Everest o raggiunto il Polo Nord. La rivoluzione è alla portata di: basta rinunciare a qualche comodità e spostarsi a piedi ogni volta che è possibile, anche in città e nel quotidiano. Sottrarsi alla tirannia della velocità significa dilatare la meraviglia di ogni istante e restituire intensità alla vita. Chi cammina gode di migliore salute, ha una memoria più efficiente, è più creativo. Soprattutto, chi cammina sa far tesoro del silenzio e trasforma ogni esperienza in un'avventura indimenticabile.

*Giada Sundas*

**Mamme coraggiose per figli ribelli**

Garzanti, Milano 2018, pp. 200, € 17,60

Giada è mamma di Mya, una vivace bambina di tre anni. Da quando l'ha abbracciata per la prima volta, la sua vita si è trasformata in un'altalena di momenti indimenticabili e crisi impreviste. E se superato il primo anno di strilli indecifrabili e rigurgiti si crede che il peggio sia passato, ci si sbaglia di grosso. Perché è dai due anni in poi che inizia la vera ribellione dei figli, una dichiarazione di guerra alle madri e alla loro pazienza infinita. Ci vuole solo il coraggio di affrontare ogni cosa un passo alla volta, seguendo il proprio istinto di madre e, a volte, anche sbagliando...





*Lorraine Fouchet*

**La sera delle promesse**

Garzanti, Milano 2018, pp. 296, € 17,90

L'ultima promessa che Jo fa alla moglie è difficile da mantenere: un futuro migliore per i loro figli, sempre più persi in esistenze incolori. Ma Jo non sa da dove iniziare perché si è dedicato solamente alla carriera a scapito del legame con loro. Dopo averli riuniti, guarda i suoi figli negli occhi e vede la malinconia di cui parlava sua moglie. Per mantenere la promessa, deve riscoprire che cosa vuole dire essere padre e tornare nelle loro vite rimettendoli sulla strada verso la felicità. Perché a volte basta solo cambiare prospettiva per riscoprire la magia di quello che è proprio accanto a noi...

*Anna Bondioli, Donatella Savio*

**Educare l'infanzia**

Carocci, Roma 2018, pp. 208, € 19,00

L'approvazione della legge del 13 luglio 2015, n. 107, che istituisce il «sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni», ha sollevato in Italia un ampio dibattito. Infatti, secondo questa riforma, i servizi educativi rivolti ai differenti segmenti di età all'interno della fascia 0-6 devono progettare congiuntamente percorsi educativi che, pur tenendo conto delle caratteristiche specifiche delle diverse età, si presentino come coerenti e continui nell'impostazione pedagogica. Il volume presenta alcuni temi-chiave utili a definire i percorsi educativi 0-6 e a progettare esperienze di qualità per questa fascia di età.



*Grazia Honegger Fresco*

**Da solo, io!**

Edizioni La Meridiana, Molfetta (BA)

2018, pp. 214, € 18,50

Questo libro nasce con l'intenzione di ricostruire il lavoro di Adele Costa Gnocchi che di Maria Montessori è stata interprete fedele, acuta e geniale. Raccoglie memorie e indicazioni precise del suo lavoro creativo e si sofferma volutamente sui primi tre anni, offrendo ai lettori la possibilità di attraversare il concetto di educazione dalla nascita come aiuto alla vita, sul cui significato Adele Costa Gnocchi ha lavorato e sperimentato, impostato e declinato il pensiero di Maria Montessori. Sostenere il diritto del bambino al "rispetto", fare in modo che questo non sia parola vuota, di comodo, ma correttamente impostare un approccio educativo montessoriano fin dall'attesa è quanto queste pagine fanno declinando il pensiero di Maria Montessori e raccogliendo esperienze sperimentabili ancora oggi.

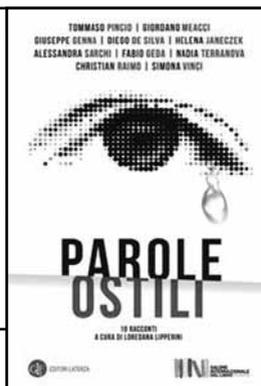
*Loredana Lipperini (a cura di)*

**Parole ostili**

Laterza e Salone del libro di Torino, 2018,

pp. 188, € 15,00

Le parole sono importanti, hanno un potere enorme. Troppo spesso sono utilizzate in modo improprio, offensivo, sleale, impreciso, maleducato, diseducativo. In una parola, duro (senza cuore). E spesso inconsapevole delle conseguenze. Al fine di ridurre, arginare, denunciare, combattere le pratiche e i linguaggi negativi, l'associazione Parole O\_Stili si è impegnata in un progetto di sensibilizzazione ed educazione contro l'ostilità delle parole, online e offline, che ha portato all'elaborazione del Manifesto della comunicazione non ostile. Un'esortazione civile alla scelta responsabile delle parole che si usano, all'ascolto, alla discussione, financo al silenzio.



## Scelti per voi ragazz\*



Giuseppe Festa

### **Cento passi per volare**

Salani Editore,  
Milano 2018,  
pp. 120, € 12,90  
Età di lettura: dagli  
11 anni

Spiegare le ali e spiccare il volo è più facile a dirsi che

a farsi, ma sembra che a volte le leggende dicano il vero e anche i ghiri possano volare. È questo il messaggio del libro *Cento passi per volare* che rappresenta la prima pubblicazione della Collana "I caprioli" dell'editore Salami. Una collana di libri pensati per i ragazzi e pubblicati in collaborazione con il Club Alpino Italiano (C.A.I.) basati sull'idea che leggere *"un libro è quasi come salire una montagna. Pagina dopo pagina, passo dopo passo, si compie un percorso che ti promette avventure, emozioni e conoscenze, e più ti addentri nella storia più ne vieni coinvolto e non vedi l'ora di scoprire cosa c'è in fondo"*. L'intento è quello di accompagnare bambini e ragazzi alla scoperta consapevole del mondo, in un percorso di crescita personale, avvicinandoli alla natura alpina, al rispetto dell'ambiente e alla bellezza delle nuove amicizie e delle nuove esperienze.

Il protagonista del libro è Lucio, un ragazzo di 14 anni dal carattere difficile, che ha perso la vista da piccolo: a poco più di due anni gli era stata diagnosticata una malattia degenerativa del nervo ottico e, nonostante gli innumerevoli tentativi dei genitori, a cinque anni i suoi occhi hanno perso la capacità di mettere a fuoco gli oggetti, i contorni

e i colori hanno iniziato a scomparire, finché non è arrivato il buio.

Non ama gli abbracci e il contatto fisico, neppure la scuola gli va così tanto a genio, ma c'è una cosa che ama davvero tanto: la montagna. Quella passione che condivide con la zia Bea che per anni gli è stata accanto durante il decorso della malattia e che negli ultimi 3 anni lo ha portato in montagna per delle escursioni sugli Appennini, e ora, al termine del terzo anno di scuola media, ha mantenuto la sua promessa di portarlo lì nel cuore delle Dolomiti, dove stanno faticando per raggiungere il rifugio Cento Passi.

La montagna per lui è uno stimolo continuo: i suoi sensi vengono attivati in un modo nuovo e inatteso, dandogli un nuovo slancio per mettersi alla prova.

E lì tra quelle montagne Lucio vivrà una delle esperienze più emozionanti della sua vita; coinvolto in una passeggiata sul Picco del Diavolo con Tiziano, la guida alpina, e Chiara, sua coetanea e nipote del proprietario del rifugio, la sua storia si intreccia con quella di una giovane aquila, un cucciolo vittima di due bracconieri senza scrupoli.

Sarà allora Lucio l'unico in grado di sentire gli indizi che la natura mette a disposizione, di attivare tutti i suoi sensi per salvare la vita dell'aquilotto a cui in qualche modo si sente molto legato.

Una storia da assaporare e gustare attivando tutti i nostri sensi e immedesimandoci in Lucio, non "vedendo" ma sentendo quello che lui sente della natura, dei suoi messaggi che possono essere colti in migliaia di modi diversi dalla vista. Suoni e odori che arricchiscono l'esperienza di chi come Lucio non può vedere con gli occhi.



libri

di Serena Bignamini

È evidente già dalle prime pagine che la natura sia anche una delle passioni dell'autore, Giuseppe Festa, laureato in Scienze Naturali ed educatore ambientale. Autore anche di diversi reportage sulla natura e di alcuni romanzi legati agli animali come *Il passaggio dell'orso*, *Lombra del gattopardo* e *La luna è dei lupi*.

*Cento passi per volare* è il frutto dell'incontro di Festa con un ragazzo non vedente appassionato di animali e della montagna e cerca di tradurre in parole l'emozionante esperienza fatta con lui.

*“Avvicinarmi a chi non vede con gli occhi mi ha svelato un universo fisico e interiore inaspettato. Toccare, ascoltare, annusare la montagna mi ha fatto comprendere ancor di più quanto la realtà in cui viviamo sia dominata dal potere dell'immagine, e quanto sia diffusa la disabilità nell'uso emozionale degli altri sensi. Quei sensi che, invece sanno regalare una percezione del mondo straordinariamente ricca e personale, carica di stupore ancestrale.”*

Un libro per grandi e piccoli, per gli amanti della montagna, degli animali e della natura, un libro per tutti coloro che sanno ancora emozionarsi per il volo di un'aquila nel cielo blu.



*Gaia Guasti*  
**Maionese, ketchup  
o latte di soia**

Camelozampa,  
Monselice 2018,  
pp.119, € 10,90  
Età di lettura: da  
10 anni

Due sono le cose che saltano subito all'occhio di questo agevole libretto. La prima è sicuramente il titolo: simpatico, quasi divertente che attira subito l'attenzione di un pubblico in questi anni sempre attento a diete più o meno particolari e cibi sempre più eccentrici, un titolo che attrae soprattutto perché si trova sulla copertina di un libro per bambini.

L'altra cosa è il carattere: il libro usa, infatti, il Font EasyReading, ([www.easyreading.it](http://www.easyreading.it)), un carattere ad alta leggibilità, un font ibrido dal disegno essenziale, il cui specifico design delle lettere e lo spazio tra esse dà maggior respiro alla lettura garantendo una facile lettura da parte di tutti e aiutando chi è dislessico a leggere con minore difficoltà e più velocemente.

Il font è il frutto di una ricerca condotta dalla dottoressa Christina Bachmann, psicologa clinica e psicoterapeuta del Centro Risorse Clinica Formazione e Intervento in Psicologia di Prato, su più di cinquecento alunni della classe quarta primaria, che ha portato alla conclusione che EasyReading può essere considerato sia un valido strumento compensativo per i lettori con dislessia che un font facilitante per tutte le categorie di lettori.

La stessa attenzione per le diversità e il considerarla come un valore, sono gli elementi essenziali anche della storia raccontata dall'autrice Gaia Guasti: la storia di un incontro tra due ragazzi, Noah e Élianor, una storia di esclusione e di inclusione, di genitori e figli, di insegnanti e studenti, una storia di incontri tra cibi e odori.

*“Che cos'è un odore?”*

*Un odore è un'emanazione del corpo. Per alcuni è una questione di chimica. Per altri una faccenda d'anima... Ciascun essere umano ha il proprio odore. Unico... come una nuvoletta che ci avvolge... Ci avviciniamo a qualcuno e, oplà, le nuvolette si incontrano... Ci parliamo così, con il corpo, senza saperlo. Ci raccontiamo chi siamo... L'odore dipende da cosa mangiamo.*

*Cosa mangia Élianor?*

*Perché conosco il suo odore?*

*Che cosa mi racconta la sua nuvoletta quando le vado vicino?”*

È così che comincia la missione di Noah di aiutare Élianor, la strana ragazzina appena arrivata nella sua classe che tutti trattano male e che prendono in giro perché puzza, e così inizia anche il suo ingresso nella particolare vita di Élianor. Una casa diversa dalle altre, un padre di professione guru e una cucina piena di barattoli di semi di ogni genere in cui subito il ragazzo riconosce l'odore della compagna, un misto di acidità e di fragranza vegetale, spolverata di malinconia.

Il conoscersi e la sperimentazione reciproca dei due ragazzi, con le loro peculiari caratteristiche, che per loro assumono il carattere di stranezze, li porta a capire di non essere poi così diversi e che forse bere latte di mucca o di soia

non li definisce per quello che sono.

Una storia dolce, tenera e genuina di un'amicizia che nasce e cresce attraverso le abitudini alimentari e gli odori, il tutto nelle sembianze di due pre-adolescenti che incarnano, anche molto simpaticamente i prototipi del “carnivoro” e del “vegetariano”.

In una società come la nostra in cui il cibo fa da padrone (basti pensare a tutti i vari programmi televisivi che negli ultimi anni hanno visto la luce) e nuove diete e “mode” alimentari nascono e si diffondono velocemente, questo breve libro potrebbe davvero aiutare bambini e ragazzi a capire “perché in mensa il mio compagno non mangia quello che mangio io” e potrebbe servire agli adulti per vivere con un po' più di leggerezza e ironia la varietà delle abitudini alimentari di chi ci sta accanto. Dopotutto esistono tantissimi tipi di latte... e ognuno è libero di bere quello che vuole!

# ARRIVATI\_IN\_REDAZIONE\_RAGAZZ\*



*Alejandro Rocío*

## **L'orto di Simone**

Kalandraka, Firenze 2018, pp. 44, € 16,00

Il coniglio Simone seminò le carote. Mentre le raccoglieva, arrivò Paolo e gli suggerì di lasciare un pezzetto di terra per la lattuga; poi arrivò un altro vicino per i pomodori, e ancora un terzo per le melanzane... L'orto si era piano ingrandito e la terra era occupata non soltanto dalle piantine in crescita, ma anche dagli agricoltori che si erano fermati per prendersene cura: il topo, la gallina, il capretto, il maiale, la volpe... Il X Premio Internazionale Compostela per Albi Illustrati celebra il lavoro di squadra, la condivisione e la vita a contatto con la natura.

*Elisa Mazzoli*

## **Il viaggio di piedino**

Bacchilega junior, Bologna 2018, pp. 32, € 8,00

Piedino ha appena iniziato a camminare e, forte di questa sua incredibile conquista, intraprende un viaggio. Visita il giardino di casa, la spiaggia, il mare. Poi, spaventato da un insolente granchio, torna a casa dove c'è il suo papà piedone. Il testo essenziale e tenero di Elisa Mazzoli si coniuga alla perfezione con le illustrazioni di Marianna Balducci, che gioca con la fotografia del piede del bambino, aggiungendo elementi grafici tra realtà e fantasia. Un libro pensato per i più piccini, ma che piacerà anche alle mamme e, soprattutto, ai papà.



*Alki Zei*

## **Il nonno bugiardo**

Camelozampa, Monselice 2018,

pp. 176, € 13,90

Ogni volta che va a prenderlo in ritardo, il nonno di Andonis tira fuori le scuse più strampalate, come essersi unito a un corteo di studenti ed essere finito manganellato dalla polizia.

Il nipote gli crede poco, eppure un po' alla volta scoprirà che il nonno, ex attore di teatro esiliato durante la dittatura, non si inventa nulla e ha davvero vissuto una vita straordinaria. Così come straordinario è il segreto che la sua famiglia nasconde: perché, infatti, nessuno parla mai della nonna?

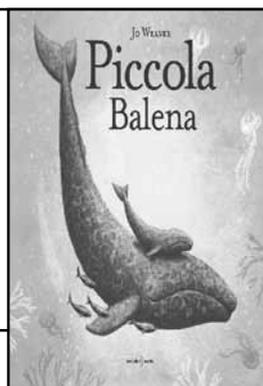
Un romanzo pieno di tenerezza che tocca temi come l'impegno civile, la democrazia, il razzismo, la guerra, l'affetto tra nonno e nipote e la testimonianza di chi si è battuto per un mondo più giusto.

*Jo Weaver*

## **Piccola balena**

Orecchio acerbo, Roma 2018, pp. 32, € 16,00

Le balene grigie fanno nascere i loro piccoli nelle tiepide acque del Pacifico, davanti alle coste della California. Qui si fermano per allattarli, per poi riprendere la loro rotta verso il grande Nord, verso il loro habitat naturale. Il lungo percorso di ritorno le madri lo fanno da sole con accanto solo i propri cuccioli che per la prima volta sono chiamati a un viaggio faticoso, attraverso luoghi sconosciuti, e non privi di pericoli. "Piccola Balena" è la storia di una di loro.





## Musica di Goffredo Villa



*Manic Street Preachers*  
**Resistance Is Futile**  
Columbia 2018,  
€ 18,90

Quando si parla dei Manic Street Preachers in molti non conoscono o non ricordano alcuna loro canzone. Questo perché, nonostante i loro 30 ed oltre anni di attività, nonostante i milioni di dischi venduti, nonostante abbiano confezionato, ad oggi, 13 album, i tre di Blackwood (Galles) hanno conservato lo stesso carattere underground, proprio di una band lontana dalle luci dei riflettori mediatici e dalle hit-parade. Da sempre politicamente schierati (o schierati contro la politica) e decisi nel comunicare la loro filosofia controcorrente: “La mia prima lezione sul mondo del business della musica è stata: fai arrabbiare tutti, vestiti come tua madre ed impara come giocare sul lavoro” è la conferma del leader e cantante James Dean Bradfiel. La visione del complesso è sempre stata romanticamente nostalgia verso il passato e rigidamente polemica verso il presente ed il futuro (parla da sé il lungo titolo del loro brano più famoso, *If You Tolerate This Your Children Will Be Next*).

Quattro anni dopo *Futurology* (2014), quando la loro carriera sembrava essere giunta al termine, la band gallese ha invece tracciato la successiva tappa del proprio cammino pubblicando *Resistance Is Futile*.

“Questo è sia l’inizio di una nuova era sia la fine”, dice il chitarrista Nicky Wire. “In termini di rilevanza, il fatto che vendiamo ancora dischi è un problema per noi. Non è così piacevole, a

meno che tu non provi ancora una certa vitalità ed importanza. Non siamo una di quelle band che dice ‘Beh se ci piace, allora è abbastanza’, non siamo mai stati così. Vogliamo ancora che alla gente piaccia”.

Si tratta di un album “ossessivamente melodico” (come lo definisce lo stesso Bradfiel) che assume tutte le caratteristiche stilistiche del gruppo: un mix di alternative rock e pop orchestrale accompagna testi di protesta e di critica socio-politica. Per come la vede lo stesso complesso, “i temi principali sono la memoria, la perdita e anche la storia che viene dimenticata, la realtà confusa che ci circonda e l’arte, come posto dove nascondersi e trarre ispirazione”. I Manic Street Preachers continuano a dare continuità alle loro atmosfere cupe e malinconiche da una parte, ma energiche e serpeggianti dall’altra. Spesso accompagnato da archi, il loro punk-rock spigoloso si ammorbidisce fino quasi a raggiungere melodie definitivamente pop: l’anima risultante rimane però innegabilmente ed elettricamente rock, come se ogni canzone potesse essere sempre suonata in un mega-concerto da stadio. In *Resistance Is Futile* il genere dei Manics torna più classicamente simile a quello espresso nei loro album capisaldi *Everything Must Go* (1996) e *This Is My Truth Tell Me Yours* (1998); solo in *In Eternity* resiste una velata influenza da *Futurology*. In *People Give In* gli archi tessono una trama melodica che viene squarciata da un solenne ritornello urlato. Il singolo *International Blue* è un grintoso omaggio a Bruce Springsteen, *Distant Colours* un’intima e forse scontata ballad, che trasuda comunque una certa classe. I restanti brani sono impre-

gnati di un'essenza fondamentalmente rock, sino a sfiorare persino il metal con la travolgente *Broken Algorithms*, molto vicina all'heavy metal degli Iron Maiden; le accelerazioni improvvise di *Sequels Of Forgotten Wars* e *Song For The Sadness* ricalcano l'album *Send Away The Tigers* (2007), mentre *The Left Behind* chiude ricordando gli U2. Nel mezzo, compaiono dei brani che rappresentano perfettamente l'influenza pop sul genere della band: è il caso della romantica ed elegante *Vivian*, della ballata *Hold Me Like A Heaven*, del duetto con la cantautrice The Anchoress in *Dylan & Caitilin* (in cui ci si immagina una fantasiosa conversazione tra il poeta Dylan Thomas e sua moglie Caitlin Thomas) e del brit-pop nostalgico di *Liverpool Revisited*.

In generale, i Manic Street Preachers si confermano ancora una volta capaci di riflettere sul mondo e di comunicare in maniera dolce e delicata sentimenti quali pessimismo e malinconia. La loro musica è usata ancora una volta come strumento contro l'indifferenza e l'impassibilità sociale dimostrata dalla gente. Questo è il messaggio che trasmette in modo molto efficace la band e, in effetti, alla fine di *Resistance Is Futile*, si ha come la consapevolezza che, sia fuori che dentro di noi, qualcosa non va come dovrebbe andare.



Motta

### Vivere O Morire

Sugar 2018, € 15,90

Polistrumentista e cantautore toscano, dopo l'esordio con

*La Fine Dei Vent'Anni* (Premio Tenco come Miglior Opera Prima), Francesco Motta pubblica il suo secondo disco, definitivo già dal titolo, *Vivere O Morire*. "Ho messo il mio cuore sul tavolo", dice lui stesso. In effetti è un album molto sentimentale che parla di emozioni e in cui Motta racconta se stesso più di quanto non avesse fatto prima. Come il suo precedente lavoro, *Vivere O Morire* raccoglie in sé quanto è giusto, eliminando ciò che risulta ridondante o esagerato. Nei testi racconta quello che deve senza aggiungere una parola di troppo; anche a livello musicale appare ordinato e pulito. L'originalità del lavoro è dovuta anche dalle differenti sonorità fuse insieme in un mix di generi. Si accantonano le sonorità tipicamente classiche nel genere cantautorale italiano, per sostituirle, o meglio, confonderle, a sfumature più universali, fatte anche da chitarre rock e ritmi tribali stile musica world: questa è la chiave che apre le porte ad una fetta di pubblico più ampia rispetto alla precedente raccolta.

Nel brano *Chissà Dove Sarai*, Motta si fa anche sostenere dai violini, melodici e sferzanti; canzoni come *Quello Che Siamo Diventati*, *Vivere O Morire*, *La Nostra Ultima Canzone*, *La Prima Volta* (in cui un quartetto d'archi impreziosisce un tenero e sinfonico omaggio alla nascita di un nuovo amore ed alla sua evoluzione) invece sono presenta-

te con semplicità ed eleganza da poter essere suonate anche solo con il duetto voce-chitarra. Nelle altre tracce, si passa dal ritmo jazz in *Per Amore E Basta* al raffinato e toccante valzer sul rapporto padre-figlio di *Mi Parli Di Te*. La musica del toscano resta sempre autentica e pura, simile a quella del suo esordio, ma più compatta, fluida e matura.

Rimane in ogni caso variegato il ventaglio delle emozioni e delle storie raccontate dal cantautore: Motta prova dolore descrivendo la fine di una relazione (“Abbiamo finito le parole e tu che non hai mai capito da dove cominciare”) in *La Nostra Ultima Canzone*; esprime perplessità sul dover ripartire da zero in un nuovo rapporto, con tutto quello che ne comporta (“E se non so da dove cominciare tu non chiedermi come andrà a finire”) in *La Prima Volta*; cerca di incoraggiare se stesso e gli altri in *Ed È Quasi Come Essere Felice. Mi Parli Di Te* prova a districare rapporti familiari come fossero dei nodi: “Magari andiamo a cena e mi parli di te degli abbracci mancati, dei tuoi diciott’anni, dei sorrisi spezzati a metà”; *Quello Che Siamo Diventati* descrive semplicemente l’amore, “finalmente senza fingere niente e senza dirci dove siamo stati e i tuoi piccoli segreti e la pazienza di essere raccontati”. Nel penultimo pezzo, *E Poi Ci Pensi Un Po’*, il ritornello sembra un ammonimento riguardo alle priorità della vita: “E poi ci pensi un po’ a quelle volte che riuscivi a distinguere cuore e lavoro”.

L’intero album è un invito all’ascoltatore affinché affronti le avventure della vita senza temere di perdere il controllo: “Vivere o morire? Aver paura di tuffarsi e di lasciarsi andare”, canta infatti l’ex

Criminal Jokers nel ritornello della canzone che dà il titolo all’intera raccolta. Nel processo di crescita di Motta, *Vivere O Morire* rappresenta la normale e naturale evoluzione dopo *La Fine Dei Vent’Anni*: nell’album d’esordio l’autore provava a mettere da parte le sue incertezze e le sue paure pur manifestando qualcosa che lo bloccava. In *Vivere O Morire* questo blocco svanisce: Francesco continua ad emozionare soprattutto per il modo in cui le sue fragilità ed i suoi dubbi vengono raccontati e descritti nel dettaglio. A livello musicale si ha la sensazione di un insieme di suoni limpidi e cristallini, meno rumoroso di quello di *La Fine Dei Vent’Anni*. La generale urgenza espressiva che si percepisce in *Vivere O Morire* non è disperata: l’autore esprime la propria volontà di far valere la propria opinione, ma lo fa senza gridare o scandalizzare a tutti i costi. Quello che ne viene fuori è un album che tratta delle opportunità che incontriamo e delle decisioni che prendiamo tutti i giorni. Soprattutto parla di scelte e, in particolare, della scelta che racchiude tutte le altre, tra amori, dolori, perplessità e sicurezze: vivere o morire.



## Cinema di Cristiana La Capria



di Sean Baker

### Un sogno chiamato Florida

Usa 2017

Produzione: Cre Film, Freestyle Picture Co.

Distribuzione: Cinema Distribuzione

Durata: 111 minuti

A CHI? Ai genitori

convinti di non fare abbastanza.

PERCHÉ? Per mettere a fuoco i riverberi insani di tanta educazione inavvertita.

IL FILM: Siamo in Florida, ma non aspettatevi il mare ondoso e le palme imponenti, non ci sono. Invece uno largo spiazzele in cemento riempie tutta la visuale di grigio, ai bordi stanno edifici squadrati che sfavillano di rosa. Nello spazio vuoto, senza incroci, senza sentieri, senza sedie, senza incontri urlano loro, una bambina e un bambino che giocano a nascondino. La loro immaginazione è il potere di vedere quello che non c'è: i fiori, e non scarti di cibo gettati nel prato, le navicelle spaziali, e non rumorose automobili in corsa sull'autostrada. Tanto più la bambina e il suo amico sgambettano in giro per il posto di cemento invaso da un sole stanco, tanto più viene voglia di sapere dove sono andati a finire gli altri, gli adulti. Non ci sono. Come le palme e il mare stanno alla Florida così gli adulti stanno ai bambini e bambine. Eppure, non ci sono né gli uni né gli altri, le aspettative sono deluse. La mamma della piccola e intraprendente bambina è all'anagrafe una ventenne con la maturità di una dodicenne. Quindi che succede? Che la mamma non lavora, che sa solo giocare, che tratta la figlia come sua amichetta

del cuore, con lei mangia per cena pizza unta sul letto poi insieme fanno i rutti alla coca cola, se la spassano a comprare profumi da rivendere in strada. E poi i soldi si usano per braccialetti, smalti e pop-corn. Tanto più si espande la spensieratezza del legame tra le due, tanto più sale lo stato di inquietudine, la voglia di fermare la scena, di fermare la donna. Perché ogni singolo fotogramma palpita di cruda leggerezza, tanto più pesante quanto più invade la scena della storia. La mamma bambina, emotivamente squilibrata, si appoggia alla figlia che, per reggerne il peso, deve inventare grandi bellezze nella sua testa, anche se poi le scappa di sputare contro gli sconosciuti, di dare fuoco alle case abbandonate. Sotto il pendolo della relazione sta il malessere e il disagio di una donna e di sua figlia, sotto l'ombra della loro sofferenza sta la malattia di una società tutta, la sua indifferente al bisogno di chi è debole, una società inginocchiata in totale adorazione della merce, da vendere e da comprare. Il primissimo piano della bambina lasciata sola dentro la vasca da bagno mentre l'acqua scorre lenta e la mamma, dall'altro lato della porta, è occupata a fare ben altro, quella scena ripetuta più volte vale tutto il film: qui i banali gesti del quotidiano si esprimono sottraendo alla vista quello che, solo dopo, arriva direttamente dentro al cervello, e brucia lentamente, come un cioccolatino al peperoncino. Da vedere per non soffocare sotto il peso patinato della superficie delle cose e vedere dentro alle viscere di un'America che ha molto da denunciare e insegnare sui danni non misurabili dell'educare a vanvera. Quando gli adulti non lo sanno essere, meglio che non ci siano affatto.



di *Greta Gerwig*

**Lady Bird**

USA 2017

Produzione: Scott Rudin Productions, Entertainment 360, IAC Films

Distribuzione: Universal Picture

Durata: 94 minuti

**Libera di andare**

A CHI? Agli adolescenti e, soprattutto, alle adolescenti e alle loro madri.

PERCHE'? Per fare un sano allenamento alla corsa a ostacoli che figlie e mamme devono affrontare durante il tremendo periodo dell'adolescenza.

IL FILM: Il film è una panoramica sul pazzo mondo frastagliato dell'adolescenza femminile. Viene raffigurata Christine, diciassettenne con la voglia di volare alto, di scardinare i confini, di oltrepassare le regole, e che per questo si è autobattezzata "Lady Bird." Il volto di una antieroina, non truccata, spettinata e con i segni dell'acne sulle guance ci mette nelle condizioni di vivere, a pochi metri di distanza, il percorso di formazione di una adolescente come tante, eppure diversa da tante. I tratti della sua storia non sono rosa, solo il vestito che lei indossa alla festa lo è: le relazioni con le coetanee sono quasi impossibili, il primo bacio non porta alla felicità, il primo incontro sessuale scatena la delusione, la scuola non accoglie i suoi desideri e, soprattutto, la relazione con la madre è amorevolmente soffocante. Ma la gioia di ridere con la migliore amica, la soddisfazione che arriva dai complimenti del papà, la fiducia nelle proprie capacità di studio traspirano dall'aria

ferma e opaca che circonda la sua piccola città californiana. Lady Bird incarna il ritratto del paradosso, dell'incontro con le belle emozioni, con la forza di cambiare, di ridere e dello scontro con le emozioni frustranti, con la depressione del padre, con la rabbia della madre; la recitazione rende così fecondi i tratti chiaroscuri dell'esperienza di crescita di una giovane rivoluzionaria, da rendere unico, nel suo genere, il tragitto narrativo disegnato da questo film. La protagonista mette in azione un'immagine femminile da controproporre a quelle figurine piatte e patinate che invadono la scena di qualsiasi campo visivo: qui invece abbiamo una ragazza che vive il brutto e il bello di sé stessa, che punta sulle proprie forze, che non sogna il matrimonio o il principe azzurro, che cerca di affermare le proprie spinte di autonomia. Che vuole volare, malgrado i dolori e i tremori, verso una città più grande, più capace di farle spazio, dove sentirsi finalmente libera. Vorrei, ancora, mettere in risalto la capacità di rappresentazione visuale del profilo così ricorrente della mamma cannibale che con la sua presenza divora l'identità filiale e anche il profilo di alcune facce scomode della società – l'omosessualità, l'adozione, la depressione – sfiorate con drammatica leggerezza. Da vedere per far venire a galla il coraggio di lottare per la libertà, di amare senza compromessi, di cercare la propria strada, di correre controvento. Un film da lodare, senza dubbio.



# Un villaggio per educare

Domande, curiosità e dubbi dal mondo dell'educazione

a cura di Alessia Todeschini

*Gentile Redazione,*

*sono una mamma di due figli di 11 e 7 anni. La mia è una famiglia come tante e sicuramente più fortunata di molte: siamo due genitori entrambi laureati con un buon lavoro, abitiamo a Milano, abbiamo una ricca cerchia di amici con figli con cui condividiamo molti momenti di vacanza e di svago.*

*Proprio recentemente, durante un ritrovo in un agriturismo, parlavo con le mie amiche e ci siamo rese conto che tutte noi, chi per un motivo e chi per un altro, in questi anni ha avuto bisogno di un supporto psicopedagogico per i propri figli: chi è dovuto intervenire per una presunta diagnosi di dsa, chi aveva bisogno di un supporto logopedico, chi ha mostrato segni di insicurezza e è stato sostenuto da un percorso di psicomotricità... Mi fermo qui, ma potrei continuare. La domanda che volevo rivolgere è proprio questa. Siamo sicuramente genitori nella media attenti ai propri figli e con degli strumenti di lettura della realtà a mio parere abbastanza sofisticati. E allora come mai non ce la facciamo da soli? Siamo troppo ansiosi? Stiamo mettendo al mondo delle creature così fragili? C'è troppa "prevenzione"? Siamo troppo interventisti? Mi sembra un fenomeno sociale, la ringrazio se può orientarmi a capire cosa stia succedendo.*

*Simona C.*

Risponde Sabrina Biella, psicologa e psicoterapeuta cognitivo comportamentale

Cara Simona,

spesso i genitori si sentono responsabili di tutto ciò che circonda i propri figli: portano loro la cartella fuori da scuola per evitare che facciano fatica, li aiutano a fare i compiti per non prendere brutti voti che in alcune occasioni fanno sentire il genitore inadeguato e causa dell'insuccesso e così via. C'è chi osserva i figli, chi li sa ascoltare, chi si limita a sentirli perché troppo impegnato a rispondere alle mail a qualsiasi ora del giorno e in qualsiasi giorno della settimana, a navigare sui social network e a rispondere ai mille gruppi di chat creati negli anni. Poi ci sono genitori che provano ad ascoltare il proprio figlio, lo osservano...magari lo vedono triste, preoccupato per un periodo, in difficoltà e il genitore lo sa, lo capisce. Sa anche che ci sono degli specialisti a cui potersi affidare ma, a volte, basterebbe fermarsi, dedicare un momento al vero ascolto dove qualsiasi distrazione non deve essere contemplata. Dire al figlio che si è preoccupati perché si è notato che potrebbe esserci qualcosa che non va e non essere giudicanti, aiuta già il bambino o il ragazzo ad esprimersi, a raccontarsi e spesso, mentre elabora il suo racconto arricchendolo di pensieri ed

emozioni riesce a trovare delle strategie efficaci che lo porterebbero a star meglio. Mi viene in mente uno sportello ascolto frequentato da ragazzi dagli 11 ai 14 anni: spesso raccontano tematiche come la presa in giro dei compagni che preferiscono non riportare ai genitori per paura del loro intervento o per non dargli un dispiacere; il non essere capiti e ascoltati dal padre e dalla madre. Riportano inoltre la necessità dei familiari di avere dei figli prestanti che non ammettono nessuna fragilità e quindi ci sono bambini/ragazzi che si ritrovano a cercare di “combattere” contro se stessi. È vero anche che siamo in un’era più accorta, più pronta a rispondere a determinate esigenze e con più strumenti di un tempo. Da una parte i genitori sono più attenti rispetto al benessere dei propri figli e capaci di coglierne le difficoltà, dall’altra parte la scuola adotta una politica inclusiva che deve valere per tutti gli alunni, basato sulla comprensione del funzionamento di ciascuno di essi. Il compito di una didattica inclusiva è proprio quello di cercare di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto di alcuni elementi principali: il funzionamento umano differente, l’equità e l’efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale. Proprio dalla scuola arrivano altri invii a specialisti dopo un confronto con i genitori.

Le diagnosi si moltiplicano, tutti hanno “un’etichetta”. L’incremento esponenziale di alunni certificati è aumentato in un decennio del 40 %, di conseguenza aumentano anche i costi per i Comuni che intervengono per dare un aiuto ai ragazzi. Potremmo domandarci perché negli altri Stati non succeda la stessa cosa e se siano tutte corrette le diagnosi.

Negli ultimi anni genitori e insegnanti hanno dovuto imparare nuovi vocaboli medici: DSA (disturbi dell’apprendimento), etichetta che si riferisce nello specifico a dislessia, disortografia, discalculia e disgrafia, ADHD (deficit di attenzione/iperattività), DOP (disturbo oppositivo provocatorio), ASD (disturbi dello spettro autistico) quali Autismo, Asperger, Disturbo disintegrativo dell’infanzia e Disturbo generalizzato (pervasivo) dello sviluppo non altrimenti specificato.

Da qui genitori ed insegnanti delegano ad esperti: neuropsichiatri, psicoterapeuti, psicologi, logopedisti, psicomotricisti. Si affidano per il benessere del figlio ma, in molti casi, bisognerebbe fermarsi e ricordarsi che i genitori sono *in primis* gli educatori dei propri figli e che hanno sviluppato una conoscenza del figlio che gli altri non hanno. Hanno sperimentato strategie che funzionano o meno con il figlio adattando il proprio modo di essere educatore e mantenendo il controllo sulle proprie emozioni. Delegare agli altri spesso deresponsabilizza il genitore. Prima di affidarsi all’esperto è importante essere consapevoli che non esiste sempre la risposta giusta ad ogni situazione ma attingere alla propria esperienza di madre o padre è un grande aiuto. Si può indagare la propria gestione educativa familiare e unire il tutto all’ascolto efficace, non giudicante ed empatico del proprio figlio. I genitori possono inoltre partecipare a serate tematiche dirette da esperti che, in molti casi, permettono di confrontarsi con altri genitori che vivono la medesima situazione oppure possono ricorrere ad esperti per poter vedere la situazione da un altro punto di vista per un aiuto nella gestione della difficoltà e poi, nel caso, valutare o meno una presa in carico.

# Sillabario pedagogiko

di Francesco Cappa



Goffredo Parise, descrivendo la necessità che lo aveva spinto a stendere i suoi Sillabari, ha detto: “Gli uomini d’oggi hanno più bisogno di sentimenti che di ideologie”. Ogni pedagogia è intrisa di ideologia, ma nasce sempre da un sentimento, non sempre benevolo, che riguarda i rapporti con noi stessi e con l’altro, compresi alla luce del tempo in cui viviamo. Questa rubrica si propone di mettere al lavoro uno sguardo sulle cose che ci circondano, siano queste parole, immagini, incontri, eventi. Un’attenzione per quelle tracce che rivelano il pedagogico nel quotidiano, non dimenticando che l’osservazione - inizio di ogni educazione - è il miglior antidoto per le illusioni del sentimentalismo. Solo così i dettagli che stavano, forse, per sfuggirci possono diventare dei segnali.

Quella del corpo insegnante non è solo una metafora.

Il corpo insegnante ha forti analogie con il corpo “teatrale” – specie quello teorizzato da Antonin Artaud – se si accetta la sua natura di piano d’incidenza in cui le pratiche dei soggetti e i giochi stabiliti fra di esse si rendono esperibili.

*“Ecco sono qui il corpo insegnante.*

*Io – ma chi? – rappresento/a un corpo insegnante, qui, al mio posto, che non è indifferente.*

*In che cosa è un corpo glorioso?*

*Il mio corpo [insegnante] è glorioso, [scrive Derrida] concentra tutta la luce. Innanzitutto, quella del proiettore sopra di me. Poi risplende e attira su di sé tutti gli sguardi. Ma è anche glorioso in quanto non è più semplicemente un corpo. Si sublima nella rappresentazione di almeno un altro corpo, il corpo insegnante di cui dovrebbe essere al tempo stesso una parte e il tutto, un membro che fa vedere la riu-*

*nione del corpo; che a sua volta esibisce se stesso dileguandosi in quanto rappresentazione appena visibile.*

*Da questo dileguamento glorioso, dalla gloria di questo dileguamento viene sem-*

*pre ricavato un beneficio, anche se resta da sapere in favore di che, di chi, in*

## CORPO INSEGNANTE

*vista di cosa.*

*Il corpo di qualcuno diventa insegnante quando, luogo di convergenza e di affascinazione, diventa più che un centro.*

*Più che un centro: un centro, un corpo al centro di uno spazio si espone in ogni sua parte, mette a nudo la sua schiena, si lascia vedere da ciò che lui non vede. Invece, l’eccentricità del corpo insegnante, nella topologia tradizionale, permette al tempo stesso sorveglianza sinottica che abbraccia con lo sguardo tutto il campo del corpo insegnato.*

*Il corpo diventa insegnante ed esercita quella che chiameremo la sua padronanza e la sua magistralità, soltanto servendosi di un dileguamento stratificato: davanti*

*(o dietro) al corpo insegnante globale, davanti (o dietro) al corpus insegna-to (la materia, il contenuto) davanti (o dietro) al corpo socio-politico”.*

Ma in questo dileguamento e nei suoi effetti il mio corpo, se pretende di rappresentare il corpo insegnante non può dire di non c'entrare nulla con la sua azione. Ne va sempre del mio corpo nell'esercizio transitorio del corpo insegnante che mi trovo a rappresentare e mediante il quale la mia esposizione, il mio ruolo trova un senso.

Qui si dà il *passaggio del sapere del/dal corpo*: in questo senso l'esperienza teatrale applicata all'elaborazione di contenuti del processo formativo assume una valenza demonica, costringendo la sfera della razionalità e del controllo a entrare perlomeno in dialogo con uno dei suoi doppi. Il corpo/gruppo/attore/insegnante diventa una possibilità di sviluppo di possibilità individuali. Il demonico rappresentato attraverso questo corpo non seguirà una deriva irrazionalistica (o, peggio, *new age*) ma costruirà un universo del discorso altrettanto profondo e articolato rispetto a quello della ragione e delle ragioni della mente. L'esperienza dello spossamento offerta dal corpo insegnante quando incontra l'altro corpo che la scuola presentifica e rappresenta può essere vissuta come partecipazione consapevole alla vita di un corpo che diviene “spazio di esistenza” e possibilità di un evento che abbiamo effetti formativi? Come? Può generare questo “corpo insegnante”, effetto di un dispositivo pedagogico che possiamo chiamare “scuola”, una condivi-

sione della forma assunta dalla *partitura* che genererà lo spettacolo della lezione, dello spazio-tempo del fuori aula, del contatto con le storie che ognuno porta sulla scena educativa?

La magia che ogni volta si dà nel momento di esposizione di una tale *partitura* come spettacolo ad un pubblico (vera e propria irruzione del demonico che spossa gli attori) trasforma il prodotto del lavoro dandosi fra corpo insegnante e corpo insignito, in un oggetto insieme pregno di contenuti negoziati e altamente simbolico per la rappresentatività della vita del gruppo che rende viva l'esperienza scolastica.

Lo spettacolo è la rappresentazione e l'incontro. Crea una propulsione e una propensione a superare se stessi, a superare le condizioni reali della preparazione dell'evento. Si dà un “di più”, un eccesso di realtà nella realizzazione del corpo/gruppo che è propria dell'evento ed è irriducibile a una qualche intenzionalità soggettiva. La scuola può così divenire un teatro senza autore e senza capolavori ma carico del potenziale di tutti i gesti educativi, formativi, di insegnamento e di cura possibili.

L'effetto dell'evento, delle possibilità che convergono nell'evento, carica il corpo insegnante di una forza che lo oltrepassa e che si sprigiona dalla partitura; l'intenzionalità finisce sul fondo della scena. Come scriveva Artaud, coltando l'emozione nel proprio corpo l'attore ne ricarica il voltaggio.

Potremmo aggiungere che il massimo dell'espressione e della riuscita della *performance* non è direttamente proporzio-

## CORPO INSEGNANTE

nale al massimo del controllo. Rispetto ai protocolli formativi, che pure hanno garantito lo svolgersi del processo, il guadagno reale viene dalla loro trasgressione: la trasgressione dei copioni è la partitura, sistema di segni corporei che coniuga l'efficacia e il successo come *ascolto e apertura all'evento* e non tanto come funzionalizzazione e uso *prêt-à-porter* dell'evento formativo.

Il corpo della partitura deve decantare. Il gesto del corpo glorioso è riuscito se diventa carico di una disfunzionalità apparente.

Il segno della trasgressione del controllo e di una razionalità sterile, feticcio di un'intenzionalità non creativa, risiede proprio nella forma dell'abbandono: come *esserci abbandonati*.

Un abbandono che non è rinuncia, che è senza rinuncia. Abbandono come soglia di consapevolezza sul sapere di sé e degli altri, sul poter fare da sé e con un altro.

Un abbandono che non è protesi o conseguenza di una mancanza, piuttosto che ha la stessa intensità del desiderio.

Un abbandono che è esserci per la pienezza, tensione verso una pienezza che non collude con l'illusione del fare, che in realtà destituisce e sublima l'esserci.

Un abbandono che è dileguamento stratificato, il contrario di una fuga, piuttosto l'illuminata con-sapevolezza del corpo insegnante di non essere mai dato se non già da sempre immerso in un cro-giolo di dispositivi, pedagogici, teorici, socio-politici.

Così il corpo può diventare destino. Gli oggetti si animano e il sapere gemma travolgendo le sue sclerosi e svelando il

suo senso. Il punto di generazione del sapere si nutre di una volontà divergente e diventa patrimonio culturale. Perché si sa che la cultura si trasforma e attraversa la storia soprattutto per imprevisse gemmazioni.

Così il sistema dei segni che arreda la scena formativa collima con il progetto che ognuno sente di essere, come frutto di un incontro che si dà fra i diversi soggetti intervenuti, anche a prescindere dall'intenzionalità che l'ha occasionato. L'abbandono custodisce un coefficiente di indecidibilità dell'azione formativa, performativa, come un suo tesoro inesauribile, quale premessa *necessaria* alla progettazione dell'architettura che ospiterà la relazione educativa.

In questa prospettiva l'abbandono, il disarmarsi delle proprie difese che bloccano l'ampiezza del gesto educativo, del suo essere sempre anche un gesto d'amore, rivolto

alla creazione e alla ricchezza di un oggetto d'amore da condividere, valorizza per sottrazione l'istanza di controllo e di programmazione, che provengono dalle istanze della tecnica, della didattica, del sapere tecnologico proveniente dalla storia delle pratiche educative, donandole la sua dimensione più efficace.

Tale artificialità della tecnica reinterpretata dalla prospettiva dell'esserci abbandonato proprio del corpo insegnante diventa l'espressione di una rinnovata padronanza. Padronanza più ampia poiché demanda il controllo all'intersoggettività, all'intercorporeità, al corpo insegnante, appunto, che essa stessa diviene, riflesso dell'essere già da sempre in dialogo *in corpore*.

## CORPO INSEGNANTE

Il corpo va inteso quindi come una soglia decisiva per entrare nel gioco di potere e sapere che riguarda il corpo docente.

In educazione anche i dispositivi hanno un valore teatrale. Nel senso che spossano l'attore sulla scena formativa rispetto al senso che voleva o avrebbe voluto dare alla sua parte.

Un'esperienza teatrale giocata sul campo della rielaborazione dei rituali e degli aspetti finzionali propri dell'azione formativa può determinare uno smarcamento, non solo teorico, dagli aspetti deteriori dei dispositivi pedagogici. Uno smarcamento dai dispositivi ritualizzanti e anestetizzanti che comunque *attraversano, s'impossessano* dello spazio e del tempo educante.

La pratica teatrale, che innesca e rende consapevole tale smarcamento, ha il pregio di far sperimentare un modo di essere attraversati da un'azione artificiale-tecnica che racchiude in sé il massimo delle possibilità creativo-espressive del soggetto e schiude una scena che rende autentica l'azione e sempre rinnovato il contenuto in essa veicolato. Una scena che lascia spazio d'azione al dono reciproco nato dall'incontro fra il corpo insegnante e il suo altro.

# CON LA SUA ATTIVITÀ STripES COOPERATIVA SOCIALE ONLUS SOSTIENE IL SOCIALE



## CON IL TUO 5 PER MILLE SOSTIENI STRIPES COOPERATIVA SOCIALE ONLUS

Devolvendo quest'anno il 5 per mille alla **Cooperativa Sociale Stripes Onlus** aiuti lo sviluppo dei **servizi per l'infanzia 0-6 "Lo Scrigno"** di Vanzago e **"Biobab"** di Bollate e aiuterai **Pedagogika.it**, rivista di **educazione, formazione e cultura**, supportandone le attività e i progetti di diffusione della cultura pedagogica in Italia.

### CODICE FISCALE 09635360150

[www.stripes.it](http://www.stripes.it) - Tel. 02 9316667

# digituscamp

programmiamo il divertimento insieme



## CAMPUS ESTIVI DI CODING & ROBOTICA

8 - 14 ANNI

DAL 18 AL 22 GIUGNO

DAL 2 AL 6 LUGLIO

DAL 16 AL 20 LUGLIO

DAL 3 AL 7 SETTEMBRE

Per ogni  
partecipante  
un simpatico DigitusKit  
e a fine settimana  
porta a casa il tuo  
DigitusBot



Informazioni e iscrizioni: [www.digituslab.it](http://www.digituslab.it) - [digituslab@pedagogia.it](mailto:digituslab@pedagogia.it)

I campus si svolgeranno presso

Stripes Digitus Lab – Centro internazionale di ricerca e innovazione sulla robotica educativa e le tecnologie digitali  
situato nel Lab-Hub per l'innovazione sociale di Fondazione Triulza: Cascina Triulza (all'interno di Mind Milano,  
area Expo), ingresso da Via Belgioioso 171, Milano.

Quota settimanale 260 euro a partecipante

 **digitus** lab

 **stripes**  
cooperativa sociale onlus

**Pedagogika**  
Rivista di educazione, formazione e cultura

 **Fondazione  
Triulza**

ISBN 978-88-88952-42-0



9 788888 952420