

**IL DOMINO SOCIALE**

Collana a cura di  
Andrea Canevaro e Fabio Folgheraiter

**Cristina Ambrogetti**

# Fiducia e educazione

**Percorsi reticolari tra scuola, territorio e famiglia**



Erickson

# Indice

Presentazione della collana	9
Ringraziamenti	13
Prefazione (Andrea Canevaro)	17
Introduzione	21
<b>PRIMA PARTE: Il progetto</b>	
Capitolo 1	
Il gruppo che apprende	29
Capitolo 2	
La mappa della fiducia	41
Capitolo 3	
La fiducia per apprendere	61
Capitolo 4	
Un progetto per una vita fiduciosa	77
Bibliografia	101
<b>SECONDA PARTE: L'esperienza operativa</b>	
Introduzione	105
Capitolo 5	
Documentare il lavoro didattico: dar senso alle esperienze	107

Capitolo 6	
La fiducia come mediatore di valore	119
Capitolo 7	
Dallo spazio agli spazi	125
Bibliografia	139
<i>Capovolgi il libro...</i>	
Spazio, territorio, apprendimento: il progetto	3
La fiducia attraverso la raccolta delle testimonianze di vita vissuta	7
Le interviste	13

# Presentazione della collana

## Un «domino sociale»

*Fiducia e educazione* inaugura una nuova fase per la collana «Il domino dei mediatori», in cui la vocazione alla costruzione di collegamenti tra professionalità e figure diverse vuole connotarsi su un orizzonte più ampio ed evolvere in un «domino sociale», che include e allarga i suoi spazi di azione, che vuole aumentare il numero di appoggi, «le pietre» che nel letto di un fiume facilitano e agevolano il passaggio, offrendo sostegno e collegandosi l'un l'altro. In questo senso, le tessere di questo *domino sociale* incrociano il tema del «welfare di prossimità» o «relazionale», che è un'espressione ancora poco definita e che vorremmo, con le proposte della collana, chiarire sempre meglio. In questa visione le «risorse istituzionali» — composte dagli apparati istituzionali e politici, imprese, professionisti, tecnici, ecc. — dovrebbero intrecciarsi con le relazioni sociali (all'interno e all'esterno), che comprendono famiglie, associazioni, vicini di casa, i tanti contatti, anche virtuali, che ciascuno di noi ha nelle sue giornate. Questi due depositi — risorse istituzionali e «capitale sociale» — possono essere complementari? Questa è la nostra speranza per ripensare e riorganizzare un welfare come quello attuale che non funziona più — e non solo a causa della crisi, che ormai è la parola più abusata per giustificare ogni tipo di abbandono di prospettive inclusive.

Per non limitarci agli auspici, la collana in questa nuova declinazione vuole essere un cantiere dove si possano costruire prospettive che integrino queste istanze, presentando esperienze eterogenee ed esemplari (dall'integrazione scolastica a quella con la famiglia e sul territorio, al welfare aziendale delle imprese, dall'incrocio tra welfare e assicurazioni alla rifondazione della pedagogia dell'accompagnamento, ecc.), precluse fino ad ora a un dibattito più ampio, promotrici di un welfare nato dalla concretezza e nella *prossimità*, radicato dove le persone vivono e lavorano e basato sui loro concreti bisogni e desideri, capace di connettere e dare una prospettiva condivisibile, comune. Un welfare così inteso crede, ad esempio, nella capacità delle relazioni informali di aiuto tra famiglie, delle associazioni radicate sul territorio, delle aziende (tramite il welfare aziendale) di «creare benessere». Implica anche che, per lavorare bene, i servizi devono necessariamente essere profondi conoscitori del territorio in cui operano.

«Il domino sociale» vuole contribuire anche alla definizione di un profilo professionale non molto riconosciuto, quello di «educatore sociale», che, collaborando con altre figure professionali (assistenti sociali, psicologi, animatori, ecc.), può far crescere la qualità di progetti, all'interno di un sistema di relazioni dove far crescere la fiducia. Fiducia che dovrebbe poggiare prima di tutto sulle «competenze relazionali» e non essere accordata unicamente sulla base di curricula tali da assicurare circa le specifiche competenze professionali.

«Il domino sociale» proporrà libri nati dalle pratiche, rielaborati in un «bagno concettuale», e capaci di tornare alle pratiche — e agli operatori che le vivono e le propongono — con la capacità di integrarsi a progetti. Il titolo della collana ne suggerisce la logica. Essa si basa:

- sulle possibilità combinatorie
- sull'individuazione «creativa» delle combinazioni (domino colore, ma anche domino numeri, domino figure, ecc.)
- sul valore dei collegamenti
- sulla necessità di non lasciare una tessera del domino senza collegamenti
- sulla possibilità di «attaccarne» una nuova a qualsiasi altra.

Per rappresentare le figure cui ci rivolgiamo con questa collana possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso di acqua che separa due sponde e non intende bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca per facilitare il passaggio; questi «facilitatori»/«mediatori» agevolano il cammino e forniscono sostegno collegandosi uno all'altro. Questo tipo di sostegno è allora un semplice sasso su cui appoggiare il piede per raggiungere

l'altra riva. L'importante è costruire collegamenti e andare avanti. Se un sostegno non invitasse a quello successivo, non sarebbe più tale. Potrebbe trasformarsi in feticcio, in prigione, in sosta forzata, in illusione di paradiso raggiunto. Invece deve:

1. aprire e rinviare alla pluralità di altri sostegni, sia per sostituire che per accompagnare ed evolvere il facilitatore utilizzato in un certo periodo della vita;
2. costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità;
3. rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto;
4. essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfezionabile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore;
5. poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

Queste caratteristiche non hanno ordine di importanza: interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità. Il più delle volte, il buon funzionamento di un sostegno può essere vissuto, e solo a posteriori vi può essere, non sempre necessaria, una riflessione che chiarisce le caratteristiche di questo schema, la cui utilità non è da interpretarsi secondo la logica delle «istruzioni per l'uso». Piuttosto, è uno schema che andrebbe metabolizzato, e quindi fatto proprio in maniera del tutto originale.

## **Strutturazione dei libri/domino**

Ogni volume sarà composto come una tessera di domino, ovvero con la possibilità di essere letto nei due versi. Il lettore potrà cominciare da una parte, oppure ruotarlo e trovare un nuovo inizio dall'altra. Le due sezioni che compongono i volumi si distinguono perché la prima è più operativa, mentre l'altra (quella che inizia dalla «fine» del libro) ha un contenuto più riflessivo, che può essere formato da schede di libri, bibliografie ragionate, articoli e pezzi antologici, ecc.

Come collegare i diversi «pezzi del domino», i vari libri, che vanno dal sostegno individuale al sostegno diffuso del welfare relazionale, è lasciato a ciascuno dei giocatori-lettori, educatori sociali, rappresentanti politici e istituzionali, professionisti del terzo settore, operatori sociali, insegnanti, ecc.

# Prefazione

Andrea Canevaro

## Fiducia a Castiglione

Un bel patchwork — termine che indica un «lavoro con le pezze» — valorizza il singolo pezzo di stoffa nella totalità. I singoli pezzi vanno accostati e cuciti per formare un insieme di gusto, con diversi colori e stoffe che armonizzino il tutto, per accostamento e collocazione. La composizione può essere geometrica, per sovrapposizione, con decorazioni ritmiche, e può dare un risultato sgargiante o sobrio. Le possibilità sono molte e sono date dalla varietà, non certo dall'omogeneità.

Il «lavoro con le pezze» dice molte cose sulla fiducia come legame che può valorizzare un elemento che, in altro contesto, non piacerebbe.

Un piccolo esempio. Chi scrive queste note, non ha molta simpatia per la musicoterapia. La trova in questo progetto, ma collocata in modo da non provocare rifiuto. Come mai? Viene da credere che la fiducia in un elemento isolato da altri elementi sia o troppo facile o troppo difficile.

*Troppo facile:* basta accettare senza condizioni. Quando un termine contiene la parola «terapia», pretende di perdere quella molteplicità di possibili significati (o *polisemia*) per imporre e affermare un'adesione totale e senza riserve a un termine che ha perduto la pluralità di significati

possibili e combinabili, per assumere — come è proprio dei termini — una *monosemia*.

*Troppo difficile*: per le stesse ragioni che seguivano le parole «troppo facile», bisogna affidarsi totalmente a un solo elemento.

Si dirà: ma non è proprio questa la fiducia? Non del tutto. La parola «fiducia» deriva dal latino *fides*, che significa «corda». Indica legami, connessioni, reti. Possono essere annullate tutte le connessioni e tutte le reti sociali per un solo legame?

Siccome il riferimento è a un percorso scolastico, non si scandalizzerebbe nessuno, forse, se la fiducia dovesse essere rappresentata da un punto (insegnante) da cui derivano tanti raggi — di fiducia — ognuno diretto verso un bambino. Tutti, e ciascuno, sarebbero legati a un solo punto-fiducia. Che, bontà sua o sua competenza, si potrebbe riversare anche su quei bambini problematici che rappresentano una difficoltà, proprio in rapporto alla fiducia. Questo tipo di fiducia, monodirezionale e non reticolare, ha confini molto sbiaditi nei confronti della dipendenza. L'insegnante punto-fiducia diventerebbe insostituibile. E chi gode della sua fiducia sarà contento unicamente in sua presenza. Avrà una scarsa possibilità di far crescere la propria autonomia, che non può essere intesa come capacità di fare a meno degli altri, quanto piuttosto di sapersi rapportare alla pluralità delle diverse persone, con cui poter collaborare per affrontare le realtà della vita.

Bertolt Brecht scrisse, nel 1930, *L'eccezione e la regola*, che definì «rappresentazione didattica». È un apologo che racconta «la storia di un viaggio compiuto da uno sfruttatore — il mercante — e due sfruttati — un portatore e una guida». Il mercante uccide il portatore, che gli offriva da bere porgendogli una borraccia. Come poteva il mercante immaginare, controsolo, che il portatore non volesse ucciderlo con una pietra e volesse, invece, offrirgli da bere? Era un portatore «eccezione». Il mercante viene assolto dal giudice perché si è comportato secondo la regola (seriale). Il giudice canta: «La regola è: occhio per occhio! / Il folle si aspetta l'eccezione. / Che il suo nemico gli offra da bere / non può aspettarsi l'uomo saggio». Poco prima, il mercante aveva detto: «Bisogna basarsi sulla regola, non sull'eccezione».

L'omogeneità, selettiva, permette di procedere in maniera seriale. Non si riferisce a una pluralità di validità, ma a una validità seriale. Che costituisce una faccia della medaglia. L'altra faccia è costituita dall'invalidità seriale. La procedura seriale semplifica molte cose. L'insegnamento e i servizi.

Questo è un elemento tipico dell'assistenzialismo. Nella condizione di chi ha un deficit, meno il soggetto stesso ha conoscenza del proprio deficit, più rivendica in termini generici. La necessità è quindi quella di aiutare a coevolvere, cioè a imparare in due. «In due» è un modo di dire

per intendere le due parti, chi ha un deficit e chi non lo ha. Questa coevoluzione nell'apprendimento ha come conseguenza, non automatica, la conquista di richieste precise e non totali e generiche. È un dovere proprio della scuola accogliere la necessità di ridurre le difficoltà integrandole nella struttura scolastica, che non è unicamente fisica e giuridica, ma anche culturale e scientifica.

Moni Ovadia (2012, pp. 67-71) racconta di un saggio e sapiente *rebbe*, noto per la sua capacità di interpretare la Scrittura. Invitato in una località non lontana dalla sua residenza, aveva intrapreso il viaggio in carrozza. E il conducente brontolava ad alta voce, sostenendo che qualcuno si vantava di essere sapiente, ma lui, il cocchiere, era ben più sapiente. Ascoltandolo, il vero sapiente gli propose di scambiarsi i ruoli e gli abiti, avendo una corporatura equivalente. Il cocchiere, ben felice, accolse la proposta. E così arrivarono nella località dell'incontro e furono accolti da una folla. Ci furono le prime domande, anche difficili. In particolare da un giovane e brillante studente. Ma il cocchiere — finto sapiente — non si perse d'animo:

Assunse un'espressione ancora più confacente al grande *rebbe* in cui l'abito lo aveva trasformato, si lasciò con studiata lentezza la barba e i cernechi, poggiò una mano sulla fronte come per riflettere e dopo qualche istante di silenzio replicò allo studente: – Dimmi, giovanotto, ma questo [il cocchiere parla male, con errori di pronuncia, *nda*] domanda che me lo hai fatto è il massimo livello del studio che avete arrivato? Scusa, io non voglio ti offendere, ma siamo piuttosto bassini, qvi, sì, sì, sì! Per ti rispondere di questa questione non c'è bisogno di me, mio cocchiere basta! (Ovadia, 2012, p. 70)

Il saggio e sapiente *rebbe* ha riposto fiducia nel cocchiere non perché lo ritenesse capace di riprodurre le capacità che lui, *rebbe*, aveva, ma perché aveva fiducia nelle sue, diverse, capacità.

La presunzione di plasmare e configurare l'altro secondo le nostre convinzioni è propria di Pigmalione, re di Cipro: si era innamorato della statua, da lui scolpita, una bella fanciulla, al punto di crederla vera. Ovidio ha fatto diventare Pigmalione scultore e lo ha fatto innamorare di una sua statua che raffigurava una donna. Pigmalione implorò Afrodite di trasformare la statua in donna, per poterla sposare.

George Bernard Shaw ne ha fatto un'opera teatrale: un insegnante — il professor Henry Higgins — cerca di addestrare una ragazza, che ha modi e linguaggio popolari e a volte grossolani, alle espressioni e ai comportamenti della classe che ritiene educata e superiore. Il professor Henry Higgins vuole trasformare, educando il linguaggio, la realtà di un'esistenza, che si ribella e impedisce al moderno Pigmalione di «modellarla» a suo piacimento.

# La fiducia per apprendere

## I mediatori

*Una volta ero geloso di mia cugina Elisa, perché quando è nata tutti, ma dico tutti, avevano gli occhi su di lei: mia nonna, mio nonno, mia zia, mio zio e anche mia mamma, tranne mio babbo a cui interessava un po' di meno.*

*Quando avevo bisogno, mia nonna non c'era perché era in giro al mercato con Elisa. Mia mamma voleva andare sempre a casa loro per vedere come stava.*

*E non è finita: i miei giochi, i miei vestiti, l'amore di mia nonna e di mia mamma a lei. Iniziai ad essere geloso. Poi quando volevo vedere la TV, era lei, la principessa, che sceglieva.*

*Però un giorno ho chiesto alla mamma se voleva più bene a lei o a me. Subito ha risposto me.*

*Adesso è nato mio cugino Riccardo e non sono neanche un po' geloso.*

F.

Il nostro progetto è finalizzato all'inclusione, alla durata, e non si è basato su interventi a sé stanti legati all'emergenza, all'immediatezza, al singolo. Pertanto, gli obiettivi per i bisogni speciali di Alessandro si inserivano e si relazionavano a una progettualità che prevedeva obiettivi di «speciale normalità» per il gruppo classe:

- andare incontro agli altri per aiutare;
- andare incontro agli altri per condividere;
- andare incontro agli altri per apprendere.

Abbiamo già avuto modo di sottolineare come e quanto riteniamo siano strettamente legati tra loro l'aspetto apprenditivo e l'aspetto relazionale, e abbiamo descritto le strategie adottate per favorire i processi di insegnamento-apprendimento disciplinari e promuovere i comportamenti prosociali nelle relazioni tra gli alunni. Qui vogliamo porre l'attenzione su una precisa sfumatura di significato contenuta nell'espressione «andare incontro agli altri per apprendere». Quello che abbiamo voluto indicare attraverso tale obiettivo non è tanto l'andare incontro agli altri per apprendere altre competenze, quanto piuttosto andare incontro agli altri per apprendere che gli altri possiedono delle competenze. Per un bambino o una bambina, scoprire che un compagno o una compagna di classe percepito come «problematico» o «scarso» sia competente, è fonte di riabilitazione sociale agli occhi dei coetanei e agli occhi delle famiglie che partecipano alla quotidianità delle vicende scolastiche attraverso i racconti dei propri figli. Da ora in avanti, nel nostro percorso sulla fiducia, entrano in gioco due parole importanti: *ruolo* e *identità*. Il ruolo viene definito come un comportamento interattivo che può essere appreso da un soggetto, a condizione che esso diventi capace di anticipare dentro di sé sia le aspettative degli altri sia la risposta che il suo atteggiamento determinerà negli altri.

Assumere un ruolo è saper essere contestualmente se stessi e gli altri. Riconoscere e prevedere aspettative e risposte mette in moto non solo e non tanto abilità intellettive, ma coinvolge piuttosto la sfera emotiva e sociale, presuppone la possibilità di sopportare l'ansia generata dalle «componenti discrezionali» del ruolo, di rinunciare a esigenze immediate e soggettive per sottoporsi alle regole previste dal ruolo e ottenere un vantaggio identitario e sociale. Per questo si è data così tanta importanza alla conquista di un'adeguata maturazione emotiva, quale risultante, nel tempo, di un percorso affettivo, educativo, esperienziale che non può prescindere dalla socializzazione, dallo sperimentare situazioni, dalla relazione nel gruppo, dall'interiorizzazione delle regole, e che può prevedere di essere costruita e sostenuta attraverso l'uso di mediatori.

Crediamo che sia utile una figura esterna, ma anche questo aiuto ha bisogno di strumenti organizzatori, per non ridurre l'apporto a un generico incoraggiamento all'accettazione o a un tecnicismo che aumenta la propria autorità ma non entra nel quotidiano. Non l'accettazione, e neppure il tecnicismo, ma la riflessione organizzativa condivisa. (Canevaro, 2013, p. 80)

Le risorse attivate dalla scuola hanno permesso la presenza in classe, per 6 ore alla settimana, di una figura esterna, Andrea Dalle Crode, specialista in psicoterapia e musicoterapia nel ruolo di tutor. Il tutor andava inserito nel contesto classe, e a maggior ragione questo comporta una riorganizzazione di spazi, tempi e relazioni. Ha partecipato insieme alle insegnanti alla programmazione e alla gestione delle attività della classe, ha collaborato all'organizzazione dei gruppi di lavoro, ha affiancato Alessandro sia individualmente sia all'interno di un piccolissimo gruppo, utilizzando tutte le possibilità offerte dall'ambiente aula e dall'ambiente scuola. L'intervento del tutor si è quindi articolato su più direzioni.

È stato un aiuto progettuale in progress, ha condiviso informazioni e osservazioni con le insegnanti per valutare i risultati ottenuti, definire gli obiettivi e prevenire le situazioni relazionali a rischio.

È stato un aiuto attivo, focalizzato su Alessandro, per il quale il tutor ha rappresentato una figura di riferimento forte e significativa, accanto alle insegnanti, in tutti i momenti in cui si è reso necessario contenere e gestire episodi di stanchezza, rabbia e aggressività.

È stato un facilitatore per gli apprendimenti e, riferendosi ai bisogni di Alessandro, ha elaborato e utilizzato una serie di strategie, che sono state però messe a disposizione di tutta la classe.

Il computer è stato il mezzo di comunicazione privilegiato di Alessandro, dal momento che la scrittura sul quaderno risultava lenta e difficoltosa. Tuttavia il computer non è stato utilizzato sempre e soltanto da Alessandro. Alla postazione di informatica, cioè all'«angolo» di cui abbiamo parlato a proposito dell'organizzazione degli spazi all'interno dell'aula, hanno avuto accesso tutti i bambini, in più occasioni durante le attività scolastiche, nel rispetto delle regole che loro stessi si erano dati e che per questo rendevano tutti allo stesso modo responsabili di quello spazio.

Un'altra strategia, nata sui bisogni di Alessandro, ma utilizzata anche con altri alunni, è stata quella rivolta all'impegno del tempo. La proposta di una scansione temporale (cronometro alla mano) impostata sull'alternanza lavoro-svago è stata accettata da Alessandro con esiti quasi sempre positivi.

Ancora, il tutor è stato un organizzatore, un mediatore che ha contribuito ad avvicinare Alessandro ai compagni, allargando gradualmente la rete di relazioni tra lui e gli altri, attraverso attività monitorate a coppie e a piccoli gruppi.

Inoltre, il tutor è stato una figura autorevole riconosciuta da tutto il gruppo classe, e una delle direzioni in cui si è orientato il suo intervento è stato il lavoro svolto sulla classe, con la classe, per la quale ha messo a disposizione le proprie competenze specifiche coinvolgendo tutti i bambini in un laboratorio musicale.

# Un progetto per una vita fiduciosa

## **La cittadinanza attiva e il territorio**

Alessandro è un bambino i cui punti di forza, le «potenzialità», sono coincidenti con i punti critici, le «criticità».

Alessandro è affettuoso, gentile, premuroso. Eppure le sue difficoltà a gestire le interazioni con i coetanei, a controllare e a esplicitare i propri stati emotivi, lo portano a manifestazioni aggressive che rendono necessarie sia misure di contenimento da parte dell'insegnante sia rapide riorganizzazioni del contesto. Alessandro è un bambino competente: comprende l'importanza delle regole, ha un forte senso della giustizia. Eppure le frustrazioni scatenano in lui reazioni oppositive che vanno dal rifiuto di partecipare alle attività, ad azioni provocatorie, disturbanti e sabotatorie nei confronti dei compagni di classe impegnati nel lavoro scolastico.

Abbiamo creduto nella necessità di un progetto di vita che orienti verso l'acquisizione e l'utilizzo di strategie di coping efficaci per contribuire allo sviluppo di processi resilienti, un percorso finalizzato a favorire il passaggio da un funzionamento emotivo, comportamentale, sociale eteroregolato, a un funzionamento autoregolato. Perciò, anziché focalizzare la nostra attenzione esclusivamente sui fattori di rischio e di stress, abbiamo preferito lavorare sui fattori di protezione. Ci siamo rivolti a quelle risorse personali (emo-

zioni positive, potenzialità individuali) e contestuali presenti nell'ambiente scolastico che possono contribuire a «preservare» il benessere psicologico di Alessandro (e del gruppo), sostenendo un percorso di sviluppo motivazionale e relazionale e mitigando gli effetti negativi delle situazioni sfavorevoli.

Negli studi sulla resilienza, buone abilità cognitive, il supporto sociale, la presenza di relazioni significative con le figure di riferimento e la competenza sociale sono stati individuati come possibili fattori di protezione. Tuttavia, la sola presenza di tali elementi non assicura il verificarsi del processo di resilienza; affinché essi assumano significato, è necessario che si creino particolari dinamiche tra variabili individuali, relazionali e contestuali capaci di promuovere l'adattamento. (Marchetti, Di Terlizzi e Petrocchi, 2008, p. 91)

Il progetto per una vita fiduciosa è finalizzato alla produzione di fiducia e orientamento al futuro, per dare sicurezza nel processo di nascita sociale. Le pratiche educative che ne accompagnano il percorso, sono ispirate da alcuni principi di base.

1. La collegialità, la corresponsabilizzazione e la condivisione delle scelte tra le figure che operano nella classe. Avere una pluralità di figure educanti che si affiancano e si alternano (insegnanti curricolari, insegnante di sostegno, educatore, tutor) non è necessariamente un fattore destabilizzante o disorientante per i bambini, e non compromette l'unitarietà del progetto. Il «Progetto Fiducia» è infatti anche fiducia tra le varie figure professionali che operano con l'alunno, e si apre alla possibilità che la presenza di una pluralità di professionisti sia vissuta come integrazione di competenze che crea valore. Il valore è dato dall'uso di «mediatori». Le figure professionali sono esse stesse dei mediatori, perché affiancano Alessandro lungo il percorso del progetto di vita e lo aiutano ad andare oltre gli ostacoli. Dunque, avere più mediatori, ognuno dei quali accompagna per un tratto di strada, è una risorsa. Affinché questa risorsa sia davvero efficace, diventa fondamentale definire dei ruoli.

I ruoli aiutano i bambini ad attribuire identità all'immagine degli adulti presenti in classe, a interagire con loro, imparando a riconoscere e prevedere aspettative e risposte. Allo stesso tempo, i ruoli lasciano la possibilità ai diversi operatori di creare degli spazi di intersezione nell'ambito delle reciproche funzioni, e questo salvaguarda dal rischio di chiudersi nell'isolamento di un eccessivo specialismo. Il risultato atteso, per usare un'espressione di Carlo Lepri,<sup>1</sup> è «confondersi e distinguersi» in un ruolo.

---

<sup>1</sup> Carlo Lepri, psicologo, lavora presso il «Centro studi per l'integrazione lavorativa delle persone disabili» della ASL 3 genovese ed è docente a contratto nel corso di

Durante la progettazione nel primo periodo dell'anno scolastico, nella fase organizzativa, il gruppo degli adulti si è confrontato su chi facesse cosa, in funzione dell'attenzione ai bisogni del gruppo classe dove si trovava anche Alessandro: ogni figura educativa ha adottato l'osservazione, la ricerca, l'attenzione all'imprevisto, e si è data i propri propositi, ma con la possibilità di modificare, di ristrutturare i ruoli nel caso in cui non fosse funzionale.

L'insegnante di sostegno assume il ruolo prevalente di mediatore dell'attività didattica, con il compito di individuare e orchestrare le strategie metodologiche specifiche, rispondenti ai bisogni dell'alunno.

L'educatore assume il ruolo prevalente di mediatore in rapporto allo strumento compensativo rappresentato dal supporto tecnologico e informatico: il computer primariamente, ma anche altri media.

Il tutor è la figura esperta nel linguaggio musicale e lavora sul piano dello sviluppo emozionale.

2. Le buone pratiche. Un'idea forte del «Progetto Fiducia» risiede nella messa in atto di un programma di vita ampio e articolato, che guarda oltre l'emergenza, oltre l'immediatezza, e che tuttavia trova le risorse e l'ambito di realizzazione nelle occasioni di tutti i giorni, instaurando un clima costante di speciale normalità. Vengono privilegiati l'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei e la didattica laboratoriale. Il Piano educativo individualizzato (PEI) si raccorda con la programmazione di classe.

Le buone pratiche riguardano anche il puntuale passaggio istituzionale delle informazioni fra le diverse figure professionali.

Nella nostra realtà di classe, l'insegnante di sostegno Annalisa (8 ore) e l'educatore Roberto (4 ore) erano condivisi con altri plessi e non si incontravano mai in orario di servizio, poiché impegnati in sedi scolastiche differenti. Per intenderci: se a Castiglione in un determinato giorno e ora della settimana c'era Annalisa, non c'era Roberto, e viceversa. Avevano certo dei momenti di confronto formalizzati nell'ambito dei gruppi di lavoro d'istituto, o in occasione degli incontri con gli operatori AUSL, o per la preparazione della documentazione specifica per Alessandro: PEI, PDF, ICF. Erano sedi deputate, però, più a una funzione di confronto, sintesi, verifica e progettazione su periodi a medio e lungo termine, e meno adatte a scambi particolareggiati sulla prassi giornaliera o sul breve

---

laurea in Scienze e Tecniche psicologiche presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. È impegnato da molti anni in Italia e all'estero in attività di formazione e consulenza sui temi dell'integrazione lavorativa e sociale delle persone disabili.

periodo, come l'andamento delle attività, degli stati d'animo, delle interazioni nell'arco di una mattinata o di una settimana, il verificarsi di un imprevisto da fronteggiare con prontezza, o il progressivo avvicinamento a un obiettivo atteso. Non potendo avvenire di presenza, il passaggio di consegne fra Annalisa e Roberto era affidato alle pagine di un quadernino, trasformato in diario di bordo, sul quale, a turno, rubricavano le osservazioni e le informazioni che ritenevano utili per il/la collega, e lo scambio di domande e consigli. In questo modo si è contribuito a mantenere la continuità del percorso e il raccordo quotidiano delle attività. Le figure professionali come Annalisa e Roberto rimangono i protagonisti del ruolo di mediatori, ma non sono soli, sono affiancati da altre figure: gli insegnanti di classe e lo stesso gruppo classe.

3. Gli alunni, come soggetti attivi nella costruzione del «Progetto Fiducia», sono guidati dagli adulti, ma questa guida è funzionale al loro percorso di acquisizione di competenze, valorizzando le loro storie e i loro precedenti saperi spontanei e fornendo strumenti per crescere.
4. L'apertura all'esterno e l'utilizzo delle risorse del territorio: ciò ha significato disporre di preziose occasioni di apprendistato educativo alla cittadinanza attiva. Gli spunti sono nati dalla collaborazione con l'Amministrazione comunale di Ravenna (Assessorato Istruzione e Infanzia, Assessorato Decentramento), con enti e associazioni presenti sul territorio.

## **Un progetto di formazione, un esercizio di educazione alla cittadinanza<sup>2</sup>**

### *Progetti e qualificazione pedagogica*

Oggi è un diritto dei bambini quello di essere educati non solo alla conoscenza, ma anche ed essenzialmente al dialogo e al confronto, perché solo a partire da queste due ultime categorie è possibile comprendere le diverse conoscenze, introducendo una dimensione problematica per affrontare le diverse esperienze con la capacità di dare spazio a punti di vista differenti.

Perché i bambini possano esprimersi, occorre che gli adulti sappiano ascoltare e che siano interessati profondamente a quello che i ragazzi devono dire, che sentano di avere bisogno del loro punto di vista, soprattutto sulle cose che riguardano la loro vita di bambini. Gli adulti — nelle diverse vesti

---

<sup>2</sup> Questo paragrafo è stato scritto dalla dirigente dott.ssa Mirella Borghi, UO Progetti e Qualificazione pedagogica (0-14) Comune di Ravenna.