

Il Mestiere

Il cerchio terapeutico

ANNA RUSSO, GIANCARLO CAVINATO

Costruire reti cooperative

È maledettamente lunga la strada per arrivare da Pietroburgo a Stoccolma ma dopotutto, l'idea che una linea retta rappresenti la distanza più breve tra due punti ha perduto da un pezzo la sua attrattiva. Tra quei punti scorre la vita che è una continua digressione, un imperterrito divagare che ha bisogno di ostacoli, rinunce, buona sorte e anche disgrazia, per compiersi. Solo da un arbitrario punto d'arrivo si può credere ad un percorso, dare un nome all'intrico di questi giorni [...] Dal guazzabuglio del passato emerge allora non la linea tratteggiata di un disegno, ma la forza posseduta dal punto di partenza, l'energia contenuta nella premessa.

Erri De Luca, *Alzaia*

La denominazione «cerchio terapeutico» che abbiamo scelto per il gruppo di ricerca-azione del nostro circolo può suonare altisonante e ambiziosa. La Direzione didattica «Leonardo Da Vinci» di Mestre da anni persegue l'obiettivo di costituire un gruppo permanente «integrazione», coinvolgendo una pluralità di figure professionali e tecniche che ruotano attorno a soggetti con forme di disabilità, così da costituire una coerenza e un antidoto alla frammentarietà e alla pluralità degli interventi, spesso in contrasto fra loro, e di porre basi per sopperire a temporalità di interventi differite e non coordinate.

Abbiamo lavorato sulla visione di frammenti di filmati (*Elephant man*, *Lottavo giorno* e altri) o sulla lettura di brani letterari (*Nati due volte* di Pontiggia, *Se ti abbraccio non avere paura* di Ervas), cercando chiavi di lettura e di osservazione dei percorsi condivise.

Abbiamo lavorato su *studi di caso* degli alunni seguiti e quindi sulla documentazione con filmati per restituire un quadro unitario e una comprensione *umana* dei soggetti, anche dei casi apparentemente più scoraggianti. Abbiamo soprattutto cercato di mettere in luce le potenzialità e le risorse più che i limiti.

Abbiamo sperimentato dei *role playing* su situazioni «scottanti», in cui entravano in gioco timori, pregiudizi, difese, preclusioni. Dallo scorso anno abbiamo impresso una svolta, che ci è stata suggerita dall'interrogativo di una madre di un ragazzo autistico nel corso di un seminario sul ruolo dell'insegnante di sostegno (organizzato dal gruppo MCE di Verona nel settembre 2011 a Corte all'Olmo, un agriturismo gestito da un educatore ASL alle porte di Verona). Raccontando una bellissima esperienza di accoglienza vissuta dal figlio al momento dell'inserimento in un istituto d'arte, chiedeva: «Chi può assicurare una vita dignitosa ai ragazzi con gravi disabilità relazionali, comunicative, di gestione di sé?». La domanda ci ha interrogato profondamente, ci ha fatto riflettere sul contesto e sul ciclo di vita del soggetto con problematiche che ne possono pregiudicare il futuro e che non trovano altra risposta che la ricaduta della fatica della gestione sulla famiglia o, nel migliore dei casi, su un assistenzialismo protratto.

Abbiamo deciso che così non era opportuno continuare, che le migliori tecniche terapeutiche e didattiche non sono sufficienti allo scopo. Abbiamo riflettuto, letto, dibattuto.

Ogni persona, famiglia, gruppo informale, associazione, ente o persona, che interviene con azioni, procedure, stili di relazione

e di insegnamento, strategie in un contesto, può porsi finalità e adottare valori che risultano congruenti fra loro oppure divergenti se non contrapposti.

Tali procedure, scelte, strategie inevitabilmente influiscono le une sulle altre e producono effetti e ricadute sulla qualità, i ritmi, i modi di vita di un contesto umano e ambientale e sui singoli soggetti. In particolare con soggetti in evoluzione contraddistinti da deficit o disabilità, le ricadute possono costituire ostacoli o elementi facilitanti: anche le decisioni o le azioni apparentemente più lontane e ininfluenti sulla vita del singolo bambino possono produrre effetti che si dilatano a cerchi concentrici, come le onde create da un sasso lanciato nello stagno.

Il modello di ricerca-azione che ci siamo posti come metodo per leggere le situazioni e ipotizzare azioni efficaci con ricadute sui progetti di vita dei soggetti e delle loro famiglie è assunto dagli studi di Bronfenbrenner. In tale approccio non si considera il singolo individuo in quanto isolato, bensì inserito in un sistema di relazioni. Il modello ecologico di Bronfenbrenner intende l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni:

- il microsistema è un piano di attività, ruoli e relazioni che favoriscono il coinvolgimento in relazioni via via sempre più complesse, a partire dalla «bolla personale» fino alla famiglia, al sistema della parentela, al vicinato e, successivamente, al quartiere, alla scuola, alle società sportive, a eventuali enti di riferimento;
- il mesosistema si riferisce a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene comunque influenza-

to (istituzioni di quartiere, comune, enti e istituzioni, ecc.);

- il macrosistema costituisce la situazione culturale e sociale complessiva in cui sono inseriti i precedenti livelli (regione, Stato, sistema dell'istruzione, sistema sanitario, dell'assistenza, istituzioni, economia, cambiamenti sociali in atto, ecc.).

Il presupposto del paradigma ecologico è che lo sviluppo umano ha luogo tramite un processo di interazione reciproca, via via più complessa, tra un organismo umano attivo, in sviluppo, e le persone, gli oggetti, i simboli che si trovano nel suo ambiente immediato. Tale interazione, per essere efficace, deve essere regolare, estendersi per periodi prolungati di tempo ed essere coerente nelle sue parti. Luigi Cancrini sostiene che gradi diversi di complessità del disturbo possono essere spiegati come tentativi di integrazione del bambino esposto a un certo tipo di pressioni da parte dell'ambiente. Per questo si ritiene essenziale mettere in sintonia le diverse parti in gioco, co-costruendo un «cerchio terapeutico», così da contribuire a ridurre la quota di handicap attorno ai soggetti.

Si tratta di istituire reti accoglienti e facilitanti l'autonomia e le prospettive future (il «progetto di vita»); di creare momenti e spazi di confronto e di interscambio proficuo tra le metodologie e gli stili procedurali degli operatori dei diversi sistemi e sottosistemi (educativo, assistenziale, sociale, rieducativo, familiare, ecc.), di rendere coerenti fra loro le finalità e le modalità di intervento di tutti coloro, famiglia *in primis*, che circondano il soggetto, uscendo dalla pratica dell'*intervento stampella*, della scheda-esercizio o della riduzione del danno.

Il cerchio in tale senso è terapeutico per tutti i soggetti che vi partecipano come momento di analisi, di riflessione, di collegamento, di aiuto reciproco.

Il progetto si propone l'obiettivo di rompere il cerchio della solitudine, della frammentazione, delle scelte che ricadono solo sulla famiglia, per mettere in atto forme di cooperazione.

Il «cerchio terapeutico» è costituito dalle persone che ruotano attorno al soggetto e sostengono il suo cammino. Può funzionare solo se le persone comunicano e rinunciano ad alcune prerogative istituzionali.

Per noi che lo abbiamo elaborato, dev'essere una rete vitale, in continuo movimento, tesa a garantire al soggetto di vivere pienamente la propria vita. Il termine è altisonante, però a piccoli passi stiamo costituendo una forma di «capitale sociale» ospitando nel gruppo neuropsichiatri, psicomotricisti, logopedisti, insegnanti, genitori, associazioni.

Certo occorre chiedersi cosa sia per noi la vita, se ha a che fare, e come, con l'identità, la dignità, la memoria, la felicità, la rappresentazione del percorso da fare.

Cosa può fare la scuola in questa direzione, non limitandosi come a volte accade a denunciare incongruenze, a lamentare disservizi, a colpevolizzare altri?

Per quanto riguarda gli educatori:

- non considerare i soggetti bambini «piccoli» non capaci, far leva sulle potenzialità residue, cercare altre vie, aggirare i deficit;
- proporre strumenti per l'identità dei soggetti: libri personali, cataloghi fotografici, storie; lasciare e ritrovare tracce di sé (lavoro sulla memoria), riprese di momenti di vita a scuola con montaggio e scel-

ta delle musiche (autopresentazione);

- strumenti per l'osservazione dei processi: la scrittura, la monografia, anche due righe nell'agenda ma quotidiane, rileggendo insieme le diverse percezioni degli eventi, dei comportamenti, gli interrogativi, le inquietudini di chi opera;
- progettare attraverso protocolli condivisi le presenze e le interazioni di chi ha a che fare nei diversi momenti della giornata con «loro»: il personale ATA, gli insegnanti di classe — e non solo di sostegno —, gli assistenti polivalenti, predisponendo accoglienze, permanenze, commiati: sorrisi, scambi, consigli, richieste. Un contenimento soft.

Il bambino ha bisogno che gli si restituisca la sua esperienza «digerita», buona (Bion), aiutandolo a mentalizzare le esperienze compiute. Questo è anche il bisogno dell'adulto, insegnante e genitore.

Bisogna evitare di essere travolti dall'emergenza attraverso l'organizzazione dell'esperienza in tempi brevi, medi, lunghi.

C'è bisogno che qualcuno osservi

L'insegnante, l'educatore/trice, l'assistente, il/la terapeuta, come convivono nel quotidiano familiare di un portatore di disabilità? Possono tessere una strategia comune?

L'insegnante di sostegno può reggere la tela? Le istituzioni attorno devono garantire il percorso e l'incessante ricerca che deve connotarlo.

E bisogna far «sentire» al soggetto il cerchio che ruota attorno a lui, la rete che lo contiene, il fatto che non è solo. Nel sentire e vive-

re la propria dignità il ruolo dell'insegnante di sostegno è essenziale. Si agisce in una sorta di danza coevolutiva, direbbe Bateson.

Il sostegno media, è utile se fa intravedere delle piste, se apre delle porte (motorie, percettive, rappresentative), costruisce strade, mette in relazione attraverso i canali su cui interviene. Ci vuole molto lavoro, molta energia, molto pensiero costruito insieme.

Il lavoro di integrazione è una tessitura, si tratta di raccogliere con dedizione le sfaccettature che compongono l'infinito puzzle della vita di un essere umano; come afferma Oliver Sachs.

Non possiamo rassegnarci di fronte alla carenza di persone specializzate. Possiamo definire assieme strategie, ponendo riparo alle discontinuità. Ognuno che interviene nel cerchio o segue la strategia del cerchio può fornire preziose indicazioni e metterle in circolo.

Così in risposta a una preoccupazione espressa da un genitore (un bambino non udente con manifestazioni di aggressività infila una matita nelle orecchie di una compagna), la psicomotricista che lo segue in terapia due volte alla settimana dice: «È quello che fanno a lui durante gli accertamenti audiometrici». Si crea un momento di silenzio stupito; quello che sembrava un comportamento minaccioso diviene improvvisamente comprensibile. Attribuire significato (che vuol dire attribuire dignità di essere soggetto agente e pensante, non oggetto puramente passivo, incontenibile e minaccioso) è la prima funzione del cerchio, e può essere espletata solo se più occhi vedono e più orecchi ascoltano.

Scriveva Canevaro:

Sembra che quella strana specie che sono gli educatori non abbia ancora

raggiunto certi stadi dell'evoluzione, e per questo faticosi a utilizzare quello che l'ambiente presenta e anche offre. È come in una «Cosmicomicca» di Calvino: vi sono attorno molti colori, segnali, sporgenze da utilizzare; ma non sono ancora nati gli occhi, l'evoluzione non li ha ancora formati, e tante ricchezze ci sono ma restano semiconosciute. Cosa significa questa allusione in forma di metafora? Che in educazione sembra difficile fare nascere «occhi» capaci di servirsi e di utilizzare i segni più semplici disposti nell'ambiente. La combinazione di tracce che un corpo lascia passando, gli spostamenti degli oggetti, i colori, le linee e i fruscii, sono segni non letti, e vi è da pensare che non sia per cattiva volontà, ma solo perché l'evoluzione della professione e della sua cultura non è ancora arrivata a leggerli. (Guerra Lisi, 1983)

La scuola come istituzione può:

- proporsi, attraverso interventi di sostegno centrati sul rapporto alunno-classe, di istituire una mediazione e forme di comunicazione fra bambino con difficoltà e gruppo-classe, per passare dall'inserimento, come prima tappa, a un'autentica integrazione;
- lavorare sull'autonomia;
- lavorare sulla simbolizzazione dei vissuti;
- lavorare sulla comunicazione e lo scambio reciproco;
- progettare uno *sfondo integratore*, cioè costruire un tessuto di esperienza, narrativo, avventuroso, ricco di significati e di punti di riferimento attorno ai soggetti, così che questi si sentano parte di una storia in raccordo con altre storie;
- proporsi di sperimentare strumenti di osservazione e documentazione che superino forme aride e burocratiche, costruendo una *monografia* («la storia di...») in cui, attraverso le descrizioni di eventi (non le

interpretazioni), si intreccino ed esplicitino i diversi punti di vista, le analisi, le progettazioni dei diversi operatori, facendo così degli incontri di GLH momenti di confronto su dati concreti. Occorrono almeno tre incontri in un anno.

E gli altri soggetti istituzionali?

Abbiamo cominciato a rompere alcune barriere: a incontrarci al di là delle prerogative di ruolo, pur innegabili; a scambiarsi pareri, ad aiutarci a capire meglio. L'effetto è stato una minor sensazione di abbandono da parte della scuola, la diminuzione di accuse reciproche e diffidenza, una volontà di capire diversa dalla richiesta di ricette e soluzioni ai problemi del giorno per giorno.

Alcune porte si sono spalancate, anche se molto è ancora da fare. Non abbiamo trovato soluzioni, siamo in ricerca, ma riteniamo valido ancora quanto scriveva (pur se a proposito della malattia mentale) Maxwell Jones negli anni Sessanta:

Se si presuppone che nella popolazione dei malati ci siano delle motivazioni personali e sociali che, sotto costante supervisione medica e professionale, possono essere usati allo scopo di favorire la terapia, allora si deve costituire una struttura mediante la quale possa essere sfruttato al massimo questo contributo dei pazienti, costituendo comunità. (Jones, 1970, p. 71)

Ci pare un buon viatico per il cerchio, e il prossimo passo potrebbe essere l'investimento dei bambini e dei ragazzi normodotati come si diceva un tempo con i loro compagni «diversamente abili» (come si dice oggi) in percorsi di corresponsabilità.

In fin dei conti il vero significato della tanto bistrattata *socializza-*

zione (di cui si dice sempre che non è sufficiente) non era tanto e solo, nello spirito della legge 517, la messa dei soggetti in situazioni di condivisione e di gioco, ma la presa in carico di tutta la comunità dei soggetti con difficoltà. Solo così se ne esce non sconfitti e soli a fronte dei problemi.

Occuparsi della disabilità, in definitiva, vuol dire occuparsi di tutti meglio e di più.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2004), *Handicap e scuola*, «Cooperazione Educativa», n. 4, numero monografico, Bergamo, Junior.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (2010), *Rendere umani gli esseri umani*, Trento, Erickson.
- Cancrini L. (1974), *Bambini diversi a scuola*, Torino, Boringhieri.
- Canevaro A. (1983), *Handicap e scuola. Manuale dell'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Guerra Lisi S. (1983), *L'integrazione interdisciplinare dell'handicappato*, Roma, Il Pensiero Scientifico.
- Jones M. (1970), *Ideologia e pratica della psichiatria sociale*, Milano, Etas Compass.

Anna Russo, docente specializzata, è coordinatrice del progetto «Il cerchio terapeutico» nel XVI circolo didattico «Leonardo Da Vinci», Mestre (VE).

Giancarlo Cavinato, dirigente scolastico presso il XVI circolo didattico «Leonardo Da Vinci», Mestre (VE), fa parte della redazione dei Quaderni di Cooperazione Educativa e del gruppo della RIDEF.