

Raffaele Ciambrone

UNA DIDATTICA PER I DSA

Riflessioni pedagogiche e indicazioni operative
per la prassi di insegnamento



Itinerari educativi
2012

In copertina: Jan Vermeer, *Il Geografo*

Collana

Itinerari Educativi

diretta da Antonella Valenti

2

3

COMITATO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Direttore scientifico *Antonella Valenti*

Eleonora Bilotta

Michele Borrelli

Raquel Casado-Munoz

Lucio Cottini

Piero Crispiani

Josè Luis Cuesta-Gòmez

Orlando De Pietro

Aldo Attilio Epasto

Maria Frontera

Angela Piu

Carmelo Piu

ISBN

© 2012 by Edizioni PERIFERIA

Via degli Stadi, 9/A

Tel. 0984.1931503 - Fax. 35799

87100 COSENZA

E-mail info@edizioniperiferia.it

www.edizioniperiferia.it

Sede di Roma - Info: 392.7359738

Raffaele Ciambrone

UNA DIDATTICA PER I DSA

Riflessioni pedagogiche e indicazioni operative per la
prassi di insegnamento

PERIFERIA

Indice

Introduzione

ORIENTAMENTI PEDAGOGICI

In classe ho un bambino che ...

I. UN APPROCCIO PEDAGOGICO

- 1.1 Dell'immedesimarsi
- 1.2 Via fonologica o via immaginativa?
- 1.3 Rappresentazione e raffigurazione
- 1.4 Congenialità del mezzo informatico
- 1.5 Ripetere e copiare
- 1.6 Disfunzione e compensazione
- 1.7 I "miracoli" della pedagogia
- 1.8 Didattica inclusiva
- 1.9 Orientamento nel tempo

II. CENNI DI ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA

- 2.1 Pensare sentire volere

SPUNTI PER LA DIDATTICA

III. SCUOLA DELL'INFANZIA

- 3.1 La grafica
- 3.2 Conservatorismo nella percezione

IV. SCUOLA PRIMARIA

- 4.1 L'apprendimento della lettura e della scrittura

V. SCUOLA SECONDARIA

- 5.1 La prospettiva di un dislessico
- 5.2 Cecità delle lettere e sfocatezza dei concetti
- 5.3 Lo studio delle materie orali
- 5.4 La biografia come trama della letteratura

Conclusioni

[...]

1.1 *Dell'immedesimarsi*

Mi ha molto colpito la lettura di un libro classico sulla dislessia di qualche anno fa, un libro di Roger Mucchielli e Arlette Bourcier. Si cerca di indagare il mondo del bambino dislessico dal di dentro, secondo la sua prospettiva, non come osservatori esterni; e credo che siano stati efficaci nell'evocare questo mondo.

Si porta il lettore attraverso vari esempi a comprendere come il bambino dislessico non riesce a mettersi da un punto di vista unitario intenzionale, ciò che provoca una corsa ai punti di riferimento, poiché ad ogni movimento verso il mondo sorge spontaneamente un doppio significato – un'anfibologia.

C'è l'esempio del turista che si trova in Inghilterra dove vi è un sistema di guida diverso e dove si fa fatica a guadagnare nuovi punti di riferimento; dove – quando qualcuno ci sorpassa a destra – ci si sente tremare i polsi.

E si fa l'esempio di un Paese ancora più insolito dove la barriera del linguaggio è raddoppiata da quella dei significati e degli esseri.

Immaginiamo di trovarci in un posto con una lingua totalmente diversa o che non riusciamo a comprendere perché non l'abbiamo ben studiata. Ecco, vediamo sorgere un senso di profondo disagio perché manca "una comunicazione completa, reale, intima".

Ma riusciamo a tranquillizzarci perché il nostro soggiorno avrà termine e, con il rientro a casa, potremo tornare ad esprimerci, a parlare in rapporto allo stesso quadro di riferimento, a trovare uno scambio vero, uno scambio pieno.

Pensiamo invece al disagio di questi bambini e di questi ragazzi che non possono tornare a casa, prigionieri in un mondo dove devono rincorre punti di riferimento...che rimangono stranieri, soprattutto se noi siamo per loro stranieri, chiudendoci nell'incomprensione o, peggio, nella mal comprensione.

L'esempio è illuminante poiché ci avvicina a questi ragazzi, permettendo di compenetrarci nelle loro difficoltà. In tal senso, "immedesimarsi" è il verbo pedagogico per eccellenza, poiché risolve l'alterità, l'incomprensibilità di ciò che è diverso e distante da noi stessi.

Il verbo γινώσκω - conoscere - ha radice in γίγνομαι - diventare - così che conoscere si può intendere come "divento la cosa conosciuta" ossia, appunto, *mi immedesimo* con essa.

Tale possibilità nasce naturalmente dall'osservazione attenta e consapevole ed è sostenuta dalla volontà di comprendere l'altro. In realtà tale volontà sta a monte ed è ciò per cui, come insegnante, rivolgo a me stesso questa domanda: «Come faccio a porre questo ragazzo, che sta sperimentando delle difficoltà, nella condizione migliore per crescere ed apprendere?».

In definitiva, che cosa vuol dire incontrare un ragazzo dislessico in classe, per un docente? Quali interrogativi pone a noi stessi?

Anzitutto comprenderlo, comprendere le sue difficoltà ed i suoi punti di forza, su cui fare perno per superarle. Le une e le altre – difficoltà e punti di forza – vanno percepite, ossia viventemente intuite, non supposte: se ne deve fare esperienza.

Immedesimarsi, compenetrarsi, 'mettersi nei panni' del nostro allievo equivale a vivere e sperimentare – attraverso pensieri e sentimenti - le stesse difficoltà, ma anche intuire i punti di forza.

Ad esempio, immaginiamo di trovarci ad insegnare nella scuola primaria, in una prima classe, e di avere con noi un alunno dislessico. La professionalità che ci contraddistingue ci porta a conoscere vari metodi di insegnamento della letto-scrittura: il metodo globale, il sillabico e il fonosillabico. Quale adopereremo? Non può esserci una risposta univoca: dipende, e precisamente dipende dalle individualità dei nostri alunni, dai loro stili di apprendimento, dalle difficoltà che sperimentano. Soltanto da un'osservazione attenta e da questa capacità di comprendere l'altro - di immedesimarsi – può nascere la giusta decisione.

Vedremo, nello svolgersi di questo libro – con esempi concreti
– come ciò sia possibile.

1.2 *Via fonologica o via immaginativa?*

Una delle ipotesi che sta alla base di questo lavoro si fonda sulla considerazione che fino ad una certa età il bambino possiede una competenza fonologica di natura soltanto intuitiva – non ha piena consapevolezza fonologica – e pertanto la strategia più efficace risulta essere quella che fa appello alla capacità immaginativa, assolutamente congeniale al bambino, soprattutto nel periodo di sviluppo che va dalla nascita ai 12 – 13 anni.

Naturalmente il bambino parla ed ascolta parlare, emette e percepisce suoni, comprende i significati scaturenti dai suoni che si compongono in parole e sa, a sua volta, comporre parole, frasi ed anche non parole.

Il problema sta nell'assunzione mentale delle parole e dei loro significati ossia nella rappresentazione consapevole di tali 'oggetti mentali'. È in tale rappresentazione cosciente delle parole che risiede la possibilità della 'manipolazione' fonologica, i.e. della scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e viceversa, dell'adozione, insomma, di tutte le possibili strategie fonotattiche.

Un esempio che faccia appello intuitivamente all'esperienza personale potrà meglio rendere il senso di quanto andiamo prospettando.

Immaginiamo di dover recitare un brano poetico o un passo letterario ... prendiamo, ad esempio, il celebre monologo dell'Amleto shakespeariano:

«Essere o non essere; questo è il problema: se sia più nobile all'animo sopportare gli oltraggi, i sassi e i dardi dell'iniqua fortuna, o prender l'armi contro un mare di triboli e combattendo disperderli¹».

Proviamo a leggerlo senza intonazione e a 'mandarlo a mente', cercando di ripeterlo fino a ricordarlo, così da farne un oggetto

¹ WILLIAM SHAKESPEARE, *Amleto*, atto terzo, prima scena (Trad. di Cesare Vico Ludovici in W. Shakespeare, *I Capolavori*, Einaudi, Torino, 1994).

di pensiero che possiamo consapevolmente richiamare alla coscienza.

Volendone dare un'interpretazione personale, prepareremo prima – all'interno della nostra mente – un'organizzazione espressiva secondo il senso che vorremo rendere. Potremo quindi decidere di recitare più lentamente l'*incipit*, per poi accelerare con progressivo aumento di tono e porre una pausa dopo “combattendo”. Oppure potremo escogitare altre organizzazioni della nostra espressione, sempre correlando l'intonazione, gli accenti, il ritmo e la velocità con l'effetto espressivo che abbiamo deciso di dare.

Il fatto di possedere o meno talento nella recitazione non rileva in questo caso, mentre è importante rendersi conto che il nostro grado di consapevolezza interno ed esterno – cioè nell'elaborazione della strategia espressiva a livello mentale e nella recitazione effettiva – ci dà conto del risultato ovverossia ci consente di valutare in qual modo la recitazione porta ad effetto ciò che ci eravamo rappresentati. Siamo in presenza di una serie di relazioni mentali che si fondano su una capacità di astrazione, di rappresentazione mentale delle parole, o meglio di pensieri in parole, che solo all'adulto è dato avere.

Non si tratta solo di aspetti prosodici – quali, secondo la linguistica, lo studio dei fenomeni fonetici come accento, quantità, intonazione, ecc. – ma, ribadiamo, di assunzione della rappresentazione mentale della parola e della possibilità di operare consapevolmente in un'ampia gamma di aspetti, che vanno dal significato alla segmentazione dei suoni ad ogni altra operazione fonologica.

Immaginiamo ora che un bambino debba recitare un brano poetico, scegliendo un testo più adeguato alla sensibilità ed alle potenzialità infantili.

Prendiamo, ad esempio, un testo in versi di Sto – pseudonimo di Sergio Tofano, il creatore de *Il Signor Bonaventura* – la “*Toccante storia di due fidanzati che erano da un fiume separati*” che inizia così:

*Lungo i margini d'un fiume
d'acqua chiara e cristallina
Roccaricca sorge a destra,
Roccapovera a mancina.*

*Chi per titoli o per censo,
per natali e onori spicca,
blasonato o pescecane,
cittadino è a Roccaricca;*

*viceversa la miseria
la più triste si ricovera
fra le case poverelle
dell'opposta Roccapovera;*

*ed il fiume senza ponte
che fra l'una e l'altra sta
la ricchezza vera sèpara
dalla vera povertà².*

Come la reciterà un bambino? Con un'intonazione quasi melodica, cadenzata da un ritmo metrico binario (-/~ lunga/breve), monocorde cantilenante, con a tratti toni ascendenti e discendenti (p. es. in corrispondenza dei nomi 'Roccaricca' e 'Roccapovera'). Tutt'al più potrà variare intonazione in alcuni punti, suggestionato dal cambio complessivo di significato (p. es. da "viceversa la miseria..."), per cercare di dare espressione – con la voce e con il gesto – ad una sorta di cambio di scenario (prima la ricchezza, poi la povertà).

Ma non riesce il bambino, almeno fino agli 8/9 anni, ad interpretare il testo nel senso di penetrare attraverso il tessuto delle parole i significati, segmentando il continuum

² *Toccante storia di due fidanzati che erano da un fiume separati*, in STO [alias SERGIO TOFANO], *Sette favole coi fiocchi – questo è un libro divertente*, R. Bemporand &F., Firenze, 1937.

dell'espressione vocale con una punteggiatura originale che metta in evidenza alcune parti piuttosto che altre, secondo un intendimento preordinato.

Tale intendimento presupporrebbe appunto un momento di rappresentazione mentale delle parole che al livello di sviluppo del bambino non è ancora matura. Egli è ancora in uno stadio precedente l'astrazione mentale: egli pensa per immagini non per parole !

È ancora questo il motivo per cui un bambino di 9, 10 o 11 anni non comprende le omelie o i resoconti giornalistici televisivi: che fanno appello ad un livello di concettualizzazione astratta di là da venire.

Se questa ipotesi è vera, non giova insistere sulla via fonologica sin dalla prima infanzia e con le modalità che vengono attualmente proposte.

Ci riferiamo in questo caso ad alcuni esercizi (cosiddetti metafonologici) cui i bambini della scuola dell'infanzia vengono sottoposti. Ad esempio, vengono somministrate delle schede, in fotocopia, con oggetti disegnati che abbiano assonanza fonetica (*mano, mare, mamma, manica, matita, ecc.*) ed il bambino deve pensare le parole corrispondenti, individuando le lettere o le sillabe iniziali.

Il presupposto è che il bambino si rappresenti mentalmente le parole. L'esercizio è ovviamente molto facile per chi sappia scrivere ossia per chi possa farsi anche una rappresentazione grafica delle parole, altrimenti presenta notevoli difficoltà in quanto non si parte dal suono stesso, ma da un'immagine da tradurre in parola e, mentalmente, in suono.

Diverso è invece il caso dell'esercitazione vocale o ritmico-musicale che si ha con le filastrocche o con semplici canzoncine.

Il bambino qui agisce per imitazione, che è la modalità più immediata e spontanea attraverso cui egli opera. Non è sottoposto ad un 'prestazione' che comporta sforzo mentale. Egli canta e, quindi, gioca. La richiesta fa leva su

un'educazione dei sensi, senza sollecitare precocemente l'aspetto mentale. Ma è proprio da qui che s'avvia il percorso che porta all'assunzione dell'immagine mentale: dalla percezione al concetto.

In alcuni quaderni c.d. 'operativi' troviamo addirittura le parole scritte a fianco alle illustrazioni. Ma il bambino – come ha ben spiegato Uta Frith già nel 1985³ – attraversa la fase logografia, nella quale la parola è accettata come simbolo, nella sua globalità, tanto che 'Fabrizio' e 'Fabrizia' vengono intesi non come lo stesso nome, di genere differente, ma come due parole completamente diverse.

³ UTA FRITH, *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. PATTERSON, J. MARSHALL, & M. COLTHEART (Eds.). *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London, Erlbaum, 1985.

1.3 *Rappresentazione e raffigurazione*

Nel periodo di sviluppo evolutivo, il pensiero del bambino si trasforma attraverso stadi qualitativamente differenti. La fase dell'attività concettuale astratta è di là da venire: egli potrà ragionare su un oggetto non presente davanti ai sensi soltanto con l'avvio del percorso scolastico. Intorno ai tre anni egli elabora immagini, ma i nessi connettivi tra queste sono ancora piuttosto labili.

Per esemplificare, proviamo a pensare di voler chiedere ad una bambina di tre anni di recarsi in un'altra classe, della scuola in cui ci troviamo, per prendere un oggetto che ci occorre e di riportarcelo. Spiegheremo alla bambina il percorso da seguire per raggiungere l'altra classe, il mobile nel cui cassetto è riposto l'oggetto, dando una descrizione di tale oggetto che non sarà familiare alla bimba. Pur con le migliori intenzioni, la bambina tornerà presto indietro dalla maestra senza riuscire a fare ciò che le era stato richiesto. Infatti, la nostra consegna era stata data mediante rappresentazioni mentali di oggetti e luoghi non presenti davanti ai sensi. Ora la bambina non è ancora in grado di farsi delle rappresentazioni mentali.

Spingendoci più avanti, dovremo dire che la percezione e la conoscenza di un oggetto della realtà è sempre un "riconoscimento", cioè un far coincidere l'oggetto percepito con l'immagine mentale della cosa. Se alla stessa bambina dell'esempio precedente chiedessimo di individuare una nuvola nel cielo, che le stiamo indicando, lei troverà difficoltà perché non riuscirà a far coincidere l'oggetto esterno della realtà con quello interno della mente. In realtà, un bimbo di tre anni ancora non si *rappresenta* le cose, se le *raffigura*. Sorgono in lui immagini delle cose, più che parole e concetti astratti. Questa è la differenza sostanziale tra il pensiero dell'adulto e quello del bambino. Occorre sempre tenerne conto nell'azione educativa e didattica.

1.4 *Congenialità del mezzo informatico*

Perché il computer, lo smartphone, l'i-pad sono così graditi e quasi amati dai giovani? Che cosa determina un così stretto uso ed una affezione verso questi strumenti, tanto da essere utilizzati per l'intero arco della giornata, tenuti tra le mani dal primo mattino fino all'ultimo barlume di coscienza prima del sonno, con un'attenzione consapevole rivolta ad essi, per sentirne i più piccoli sussulti, quali segnali di nuovi messaggi?

Il fatto che sono ad essi congeniali !

Gli strumenti informatici sono per così dire strutturati della stessa sostanza - hanno la stessa conformazione - condividono lo stesso veicolo espressivo dei giovani: immagini e musica.

Certo ci sono le parole, ma non sono mai nude: sono sempre rivestite di suoni e accompagnate da immagini.

E i ragazzi hanno familiarità con queste: le usano, le modificano, le "taggano",...

Anche Facebook è strutturato similmente: si fonda sullo scambio di immagini e commenti ("mi piace quest'immagine" recita la didascalia).

E l'immagine non pesa, si manipola facilmente, è leggera come i pensieri dei ragazzi.

Ora, non dobbiamo confondere il mezzo con il contenuto: il computer, lo smartphone, l'i-pad sono soltanto il medium; il contenuto è l'immagine, che a sua volta veicola pensieri.

Per cui, non dobbiamo concludere che la didattica debba necessariamente avvalersi delle nuove tecnologie: queste sono soltanto il surrogato, così come la televisione o il fumetto, lo erano per la generazione precedente.

Una didattica che sappia fare appello all'immaginazione, non necessita di lavagne digitali: potrebbe anche bastare la lavagna di ardesia...

Se si evita di essere verbosi e concettosi, se la parola è evocativa, l'insegnamento ne viene quasi vivificato.

1.5 *Ripetere e copiare*

Troppo spesso, nel deterioramento delle cose, affiora la scuola del ripetere e del copiare: gli insegnanti richiedono che lo

studente sappia ‘ripetere’ i concetti appresi e ritengono altresì che, nelle prime classi, il copiare abbia una funzione positiva per l’apprendimento. In verità, la richiesta del ‘ripetere’ si ripresenta anche all’università. “Non ha ripetuto bene” pensa il professore – all’università, al liceo o alle medie – dopo aver sentito lo studente esporre la lezione di storia che aveva spiegato il giorno prima, quasi che il progresso nella conoscenza equivalga ad un conformarsi a un pensiero precostituito.

Lo stesso accade nella prima classe della primaria quando si insegna l’alfabeto con il metodo globale: si presuppone che l’alunno copiando e ricopiando le parole le riconosca, discernendo anche le singole lettere.

Quando un insegnante scrive alla lavagna e chiede agli alunni di copiare, ritiene che essi realmente copino ossia che venga riportato sul foglio ciò che sulla lavagna è scritto senza mediazione. Invece la mediazione c’è ed è fondamentale. Non si dà nessun *copiare*, ma sempre una *rielaborazione personale* di ciò che si percepisce.

Immaginiamo di trovarci in un’aula scolastica e di dovere disegnare un albero, che non possiamo vedere neppure attraverso i vetri della finestra. Dove attingeremo l’immagine da riportare sul foglio? Nella nostra mente. L’atto fine-motorio della mano sul foglio è precisamente guidato dall’immagine interiore che viene messa a fuoco con i mezzi della coscienza. Possiamo a tal punto renderci conto di quanto la povertà o la ricchezza dei dettagli disegnati dipenda dalla completezza e focatezza dell’immagine mentale. Potremo così trovarci di fronte ad un elaborato grafico molto semplice – due righe arcuate e contrapposte per il tronco e una sorta di forma a nuvola per la chioma – oppure avere una forma ben disegnata, rappresentativa della realtà. Il risultato grafico dipende non tanto e non solo dall’abilità nel disegnare, ma dalla ricchezza della rappresentazione mentale, che a sua volta dipende dalla capacità di osservare la realtà.

Benedetto Croce, nella sua *Estetica*⁴, aveva chiaramente espresso questo concetto: l'artista – scriveva – non è soltanto una persona che ha talento nell'esecuzione dell'opera, ma anzitutto un pensatore, un osservatore attento del mondo circostante, in grado di farsene una precisa e adeguata rappresentazione. Se osserviamo le Madonne di Raffaello o del Perugino, possiamo notare sullo sfondo alcuni alberi di carpino che contrastano con lo sfondo soffuso di luce aurorale o vespertina: sono perfetti nel loro realismo. Non si tratta di oggetti minerali, ma di forme del mondo vegetale, viventi, di cui non è facile riprendere il contorno, in continuo movimento, ma con un profilo ben determinato e riconoscibile. Ebbene, Raffaello, il Perugino e gli altri pittori erano anzitutto pensatori, fini osservatori della realtà capaci di farsene precise rappresentazioni.

Che cosa fa dunque il bambino quando la maestra gli chiede di 'copiare dalla lavagna'? Si fa anzitutto una rappresentazione mentale di ciò che vede, dopo distoglie lo sguardo dalla lavagna e lo fissa sul foglio. Mantenendo coscienza dell'immagine mentale, guida poi la mano sul foglio nell'esecuzione delle forme da riprodurre. L'atto grafo-motorio è operato a partire dall'immagine mentale.

Possiamo notare che alcuni bambini tengono più a lungo l'attenzione sul foglio, avendo per così dire maggiore autonomia di memoria visiva, mentre altri spostano in continuazione la testa, ora guardando sul foglio ora di nuovo la lavagna.

È qui che occorre sviluppare il potenziamento delle facoltà: nell'assunzione dell'immagine mentale, non nell'attività del copiare, che è solo conseguente a quella.

Tornando al metodo globale, considerando che il bambino ha una visione sincretica della realtà, si evidenzia che la parola copiata sul foglio viene assunta come un insieme non ben

⁴ BENEDETTO CROCE, *Problemi di estetica e contributi alla storia dell'estetica italiana* a cura di M. Mancini, 2 vol., Edizione Nazionale delle Opere, 2003

determinato, cioè senza che siano per così dire indagate le singole parti; e ciò non aiuta certo a discriminare i singoli grafemi. Il danno si determina poiché l'immagine non ben focata, assunta come insieme globale, si consolida nell'indeterminatezza grafica nella mente dell'alunno, portando conseguenze in termini di atteggiamenti disgrafici e disortografici, se non pure dislessici; ma siamo in presenza di falsi positivi.

Qui occorrerebbe aprire una parentesi sul cosiddetto metodo di "scrittura spontanea" altrettanto dannoso per l'evoluzione del percorso scolastico: si tratta, in realtà, di un metodo globale sotto altre spoglie. Il bambino viene invitato a scrivere, a partire dal proprio nome, senza alcuna iniziazione allo scrivere: alla corretta positura della mano, al senso del tratto ma, soprattutto, alla corrispondenza tra segno e orientamento spaziale, che è dire, tra l'immagine mentale e l'atto grafo-motorio.

Il danno è maggiore nelle classi miste, dove ci sono bambini di 4 o 3 anni, che agiscono per imitazione dei loro compagni più grandi.

Per tutto ciò che abbiamo descritto è importante far precedere l'insegnamento della lettura e della scrittura con attività di esercitazioni grafiche.

Attraverso il disegno delle forme il bambino potenzia la facoltà di assunzione mentale, la capacità fine-motoria ed impara ad armonizzare il movimento ed il gesto con l'attività interiore.

[...]

Pensare, sentire, volere

Generalmente, ormai, sia tra la gente comune che negli ambienti scientifici, si è portati a pensare che tutte le manifestazioni psichiche umane - sensazioni, stati d'animo, emozioni, desideri, istinti...- abbiano origine nel cervello e siano veicolate dal sistema nervoso.

Non è così.

La costituzione psichica dell'uomo è tripartita: vi sono facoltà del pensare, del sentire e del volere con sedi organiche di riferimento rispettivamente diverse.

La mancata conoscenza di questa realtà basale della costituzione umana, ha prodotto - e continua a produrre - errori gravissimi in campo educativo. Nelle scuole si tende a sviluppare la formazione della sola facoltà mentale degli alunni, senza aver cura di una specifica educazione del sentire e della volontà, ingenerando così uno squilibrio tra le facoltà psichiche, sin dall'inizio della età scolare, a cui difficilmente si potrà porre rimedio in età successive; giacché - oltre ai metodi ed ai programmi d'insegnamento - le dinamiche interne alla civiltà moderna, la vita stessa, tendono a spegnere la vivezza e a distorcere la sanità del sentire, a minare e indebolire la potenza del volere.

Ecco, dunque, che una profonda conoscenza dell'essere umano è richiesta ad ogni serio educatore: una scienza dell'uomo (e potremmo tornare a dire: una antropologia pedagogica).

Ma, come si vedrà, una reale conoscenza dell'uomo non può non essere anzitutto autoconoscenza, conoscenza di se stessi.

Proprio partendo dall'analisi del pensare, ciò risulterà evidente. Attualmente il moderno fisiologo e lo psicologo materialista - movendo secondo oscuro misticismo, ossia volendo costringere la natura a dimostrare quanto già in precedenza essi hanno arbitrariamente stabilito come presupposto valido per la *loro* indagine (ciò che è appunto il contrario del corretto operare

scientifico) - credono di poter rintracciare in qualche anfratto della fisicità l'origine dei pensieri e della vita psichica.

Se la loro ipotesi avesse un qualche fondamento di verità, dovrebbero, alla fine, poter osservare obiettivamente dinanzi a sé - e dovrebbero poterli mostrare a chiunque - i pensieri di un qualunque paziente al quale siano stati applicati gli strumenti adatti.

Ma questo non potrà mai essere.

Eppure continuano in tale direzione. Insistono nel tentativo di volerlo vedere questo 'pensiero', sperando che prima o poi si manifesti in una tradotta visione quasi cinematografica.

[...]

E così, persistendo su una linea errata d'indagine, registrano l'attività elettrica o bioelettrica ed ogni pur minima fibrillazione a cui il pensiero dia luogo. Ma altra è l'immagine cinematografica, altro l'immaginare vivente. Altro lo scenario di un film, e altro lo scenario interiore dell'uomo. Essi continueranno sempre e soltanto a registrare la *traccia fisica dei pensieri*, non vedranno mai il *pensare*.

Il pensare può essere sperimentato soltanto in se stessi. Ma quando ciò sia avvenuto, sarà possibile ravvisarlo anche in altri. Quanto più evidente - quanto più cosciente - sarà la nostra esperienza pensante, tanto più chiara sarà la percezione del pensiero altrui.

Un esempio potrà dare un quadro sufficientemente chiaro dei moti basali del pensiero nella coscienza.

Immaginate di stare viaggiando in treno, seduti vicino al finestrino, con lo sguardo rivolto all'esterno attraverso il vetro, ma di essere assorti nei vostri pensieri. Le immagini del paesaggio continueranno a scorrere veloci davanti ai vostri occhi, ma poiché siete assorti nei vostri pensieri non verranno da voi viste, così come non avvertirete il rumore del treno e la durezza o l'eccessiva morbidezza del sedile. Esaurito il decorso di pensieri e distolte l'attenzione, vi volgete a guardare il paesaggio, con l'eco di quelle immagini che avete appena

pensato. La vostra attenzione pensante si concentra ora sul vedere. Le immagini del paesaggio non scivolano più davanti agli occhi, ma giungono alla mente: il guardare diventa vedere, e poi osservare, scrutare. Alla sensazione si congiunge il pensare: la sua traccia nella coscienza è la rappresentazione.

L'esperienza può continuare: potete volgere la vostra attenzione al tatto, per sentire dove poggiate, o concentrarvi per avvertire voci, suoni e rumori dell'ambiente circostante: quanto più riuscirete a far convergere l'attenzione pensante nell'ascoltare, tanto più vi sarà possibile avvertire anche i suoni più nascosti, che potrete distinguere dal monotono rumore del treno in corsa sulle rotaie.

Di tutta questa esperienza - poniamo che l'abbiate veramente vissuta - potete poi avere una sintesi mentale, potete riportarla davanti alla vostra coscienza e ripercorrere in avanti e indietro le varie fasi con la memoria, o fissarne un aspetto intemporale. Potete insomma 'riflettervi', cioè osservare con il pensiero altri pensieri, immagini mentali, pensati, questa volta non avendo più a che fare con percezioni di realtà fisiche esterne a voi, nelle quali siete immersi, ma con percezioni interiori, con oggetti della coscienza.

Il pensare può volgersi ad un oggetto esterno a noi o interno alla coscienza, ma può anche volgersi a contemplare se stesso.

Tuttavia - e questa fu la più importante intuizione dell'attualismo di Gentile, a cui però non corrispose un metodo per poterla individualmente verificare - quasi mai osserviamo il pensiero nel suo farsi, quanto il pensiero già fatto, divenuto: il pensato⁵.

Alla fine si può dire che l'organizzazione del capo, fisicamente, si può individuare quale strumento del pensare e mediatrice delle sensazioni.

⁵ Il pensato, volitivamente, può essere ripercorso sino alla sua scaturigine interiore. La tecnica di questa operazione noetica viene indicata da Massimo Scaligero nel suo *La logica contro l'uomo*, Tilopa Roma 1992, p. 241. Per ora, questo argomento esula dalla nostra trattazione, pur essendo tale esperienza alla base di esso. Il nostro intento, qui, è soltanto di descrivere un quadro generale della costituzione dell'uomo, secondo una visione più completa della realtà umana.

*

La sede organica del sentire non risiede nel capo, bensì nell'attività ritmica che si incentra nel torace.

Già qui occorre rilevare che, mentre del *pensare* possiamo avere un'esperienza diretta, il *sentire*, ed ancor più il *volere*, ci giungono indirettamente, in forma mediata (dal pensare, appunto). Quando sperimentiamo uno stato d'animo o un istinto, essi sono già fatti: quando emergono nella coscienza già la invadono. Non assistiamo al loro generarsi né possiamo dire di aver "coscientemente" contribuito a crearli.

Come violenta emozione o stato d'animo o forte istinto, si ripercuotono nella fisicità, sino a provocare quelle tipiche manifestazioni emotive quali il rossore del viso, il tremore degli arti, l'aumento del battito cardiaco e la sudorazione eccessiva. Essi risuonano pure nel sistema nervoso - poiché pensare, sentire e volere sono continuamente interagenti tra loro e spesso irregolarmente - tuttavia il sistema nervoso non è la sede pertinente di tali realtà psichiche.

La zona mediana dei ritmi (dalla laringe al plesso solare) è la sede organica del sentire, che poggia altresì sull'apparato respiratorio e sulla circolazione sanguigna.

Proprio perché il sentire ha come supporto l'attività del respiro, e poiché l'aria, attraverso la respirazione, raggiunge tutte le parti del corpo, si determina la capacità invasiva del sentire, cioè che un'emozione si ripercuota fisicamente, portando i suoi effetti su tutta la corporeità

E' un valido elemento di riscontro, a tal proposito, la notizia che ci giunge dalla sperimentazione scientifica americana, secondo cui, in pazienti che abbiano subito trapianti di cuore, non si presentano le manifestazioni fisiche tipiche delle reazioni emotive, di cui abbiamo già fatto cenno (rossore - pallore, tachicardia...ecc).

Ci siamo riferiti, sin qui, a stati d'animo e forti emozioni che, per il coinvolgimento della componente corporea e quindi per un maggior grado di intensità, sono più evidentemente

percepibili alla coscienza razionale. Ben più vasta è la sfera del sentire, ma occorre acuire lo sguardo interiore per osservarlo, poiché si compone di sottili sfumature.

E' il sentire a darci il senso della realtà e degli esseri, a farci toccare con l'anima l'essenza delle cose. Tramite esso noi percepiamo le qualità del mondo e dell'anima altrui. Simpatia e antipatia sono moti del sentire, così come la gioia e la tristezza, l'amore e l'odio, l'orgoglio e la vergogna...

Chi non abbia un sentire vivo, cammina per il mondo senza conoscerlo.

Pensate a due uomini che attraversino uno stesso prato: ad uno potrà apparire come un posto ove poggiare semplicemente i piedi, ma all'altro la sola vista del prato potrebbe accendere un'intuizione, risvegliare un ricordo sopito, svelare un aspetto della realtà che potrebbe culminare poi in espressione artistica.

Chi non abbia un sentire vivo, soprattutto non conosce gli uomini.

Egli li urta, li tocca, li vede, ma non li incontra mai veramente.

Il sentire è lo strumento di conoscenza che ci mette in contatto con le anime altrui. Vi sono volte in cui camminiamo tra la folla come tra statue di pietra, ma altre volte ci è sufficiente un breve incontro perché si dischiuda alla nostra anima il mistero di un'altra anima, la sua storia interiore.

Il sentire dilata e contrae il tempo: rende intenso o vacuo e fuggevole ogni momento. Per quanto meccanicamente assunto come successione di attimi sempre uguali, in realtà il tempo è qualitativo: vi sono attimi che durano un'eternità... e intere giornate che volano via, senza lasciare traccia.

Il sentire ci apre alla comprensione: alla compassione (*cum-patire*). Questo vuol dire commuoversi: muovere insieme pensiero, sentimento e volontà riuniti: è il cuore che irrori i pensieri percependo la verità delle cose, entrando in comunione con esse. Opera, questa, tra le più ardue per l'uomo moderno, nella quale si riassume il senso del nostro rapporto col mondo e con gli altri esseri.

Perciò, un sentire inaridito ci separa dal mondo. Così come un sentire troppo tumultuoso, invasivo, oscura e intorbida la vita della coscienza; rende instabile, privo di equilibrio, il rapporto con la realtà.

Ancora nel medioevo, si soleva associare al sentire l'immagine dell'acqua: si parlava, allora, delle “acque interiori”: supere ed infere. L'anima in tumulto, l'anima agitata dalle passioni veniva associata all'immagine dell'acqua intorbidata, per il rimestaggio del limo depositato sul fondo. Lasciandola decantare, essa tornava cristallina e pura, e così l'anima; le passioni limacciose tornando a depositarsi sul fondo, nei sostrati della fisicità.

Era una tecnica di purificazione animica possibile al mistico di quei tempi, in cui si conformava un diverso rapporto del sentire con la coscienza, a differenza dell'uomo moderno in cui prevale una coscienza razionale-cerebrale.

La vecchia psicanalisi voleva identificare queste limacciosità con l'essenza della persona, secondo un esatto ribaltamento della visione del reale, non giustificato da alcuna deduzione di carattere scientifico, ma derivante da un impulso - esso inconscio - che sta prima dell'analisi dei fatti della coscienza.

Queste limacciosità ci sono. Non vanno deificate, ma purificate. Quindi anzitutto conosciute, percepite con la coscienza desta; con un pensiero tanto cosciente di sé da potersi immergere in tali profondità senza perdere se stesso; illuminando e riconnettendo a sé quanto è diventato altro, quanto non è più sotto il dominio dell'Io, perciò divenendo subcoscienza, movimento inconscio rispetto al principio interiore, tendente ad acquisire una sua autonomia.

Tale può essere l'opera dell'Io: di una super coscienza, ossia di una coscienza alta.

Il sentire è dunque il campo di battaglia nel quale si decide il destino di ognuno: è qui che si determina il nostro equilibrio interiore. E' perciò la facoltà su cui massimamente si può intervenire con l'azione pedagogica.

Sin troppo nota a chiunque è l'umana vicenda - sovente quotidiana - che accade quando uno stato d'animo giunge a sopraffare la ragione. E chi sia animato da onestà interiore sa bene quanto poco la semplice razionalità abbia potere sull'irrompere di un conato d'ira furibonda, di una disperazione straziante o di un terrore allucinante: *pensare l'opposto di uno stato d'animo non è risolverlo.*

S'io vengo invaso dalla paura e sono atterrito, con la sola razionalità non potrò mai riuscire ad eliminare da me quello stato d'animo. Tutt'al più posso intervenire sui riflessi che tale stato interiore provoca sul sistema nervoso, cercando di mettervi un freno e quindi tentare di porre ordine nel decorso dei pensieri. Poco o nulla più. Per mutare radicalmente la situazione, occorrerebbe saper giungere coscientemente nelle profondità dell'animo, laddove origina quell'alterazione. Operazione questa veramente impossibile se non si metta in atto una specifica ascesi delle forze interiori.

E' bene chiarire che qui non parliamo di pruriti nervosi e piccole scossette emotive, in relazione alle quali molti presunti asceti possono dire di aver vinto la propria battaglia con l'emotività e aver conquistato l'autocontrollo, ma di emozioni che abbiano almeno quel grado di potenza da superare il livello della commedia umana, di chi è portato a barare anche con se stesso.

*

Se, rispetto al sentire, la coscienza ha un rapporto quasi sognante, in rapporto al volere essa è ancora meno desta. Se voglio compiere un'azione, per esempio muovere un braccio, debbo anzitutto deciderlo, e poi lo faccio. Gli elementi che posso riportare dinanzi alla coscienza, volendo osservare il processo, sono: il pensiero dell'azione che ho deciso di compiere ed il movimento del braccio (o meglio: l'immagine mentale di esso). Mi sfugge la *forza* che ha permesso il

movimento, cioè: la volontà. Se io possedessi coscientemente questa forza, avrei un potere magico sulla realtà, e potrei davvero "spostare le montagne".

In realtà, in relazione alla sfera della volontà - la cui sede andrebbe individuata negli arti, nel sistema riproduttivo ed in quello del ricambio, o metabolico - ciascuno di noi ha un rapporto indiretto, di tipo mentale, che si riferisce temporalmente al momento antecedente l'azione - quando viene pensata - ed a quello successivo - dopo che si è compiuta. Qualora volessimo intervenire coscientemente e partecipare al 'farsi' dell'azione, assisteremmo al nostro fallimento già nella più semplice delle volizioni. Provate a seguire e ordinare razionalmente l'attività del camminare e vedrete che rimarrete pressoché paralizzati.

Dunque, la volontà è forza generatrice che agisce da profondità insondabili alla ordinaria coscienza di veglia.

Possiamo notare uomini che spontaneamente agiscono con una gran forza di volontà: sono costanti nell'adempimento del loro dovere, ordinati nello svolgimento delle loro azioni: essi riescono ad incidere la realtà, plasmandola secondo il loro volere.

Altri la subiscono, venendone talvolta sopraffatti. Possono anche essere dotati di una elevata sensibilità, ma sulla realtà non hanno presa. Per loro, ogni azione che non sia determinata da cause esterne - e quindi compiuta di conseguenza - ma che voglia essere compiuta in seguito a determinazione cosciente, comporta uno sforzo davvero notevole e non sempre viene coronata dal successo. Essi non hanno la forza, non trovano il canale interiore, per immettere nel mondo i frutti del loro pensare, per trasformare in atti le loro aspirazioni.

Anche in costoro può verificarsi un risveglio possente del volere, come quando - in circostanze eccezionali - si desti in animo un'audacia ed un coraggio sconosciuti alla normale coscienza, che consentono di far fronte a situazioni disperate. Audacia e coraggio sono moti del volere, che in taluni casi si

svincolano dalla morsa di paralisi interiore delle forze, quando un moto più profondo del sentire si sia acceso in animo.

Ben diversa è la dinamica delle forze in quegli uomini nei quali il volere si presenta come forza sradicata dal sentire, e, tuttavia, dotata di notevole potenza. E' un volere gelido che trae spunto da energie corporee; riconoscibile nella sua peculiarità poiché, allato a notevole forza e tenacia nell'azione, si palesa in queste persone una estrema fragilità psichica. (Si riscontra nella miriade di piccoli drammi raccontati dalle cronache, accaduti a personaggi che poco prima avevano vestito i panni dei supereroi dai nervi d'acciaio sulle scene cinematografiche).

Ancora una cosa si può dire su istinti e stati d'animo: essi, per manifestarsi, *necessitano* delle energie fisico corporee (pur non essendo riconducibili ad esse).

Pensate ad una persona molto malata, costretta a rimanere stesa sul letto per l'estrema debolezza causata dalla malattia, e immaginate che questa sia colta da un conato d'ira causato da un motivo scatenante; è probabile che tale persona provi a manifestare la sua rabbia, tentando di sollevarsi per inveire ed urlare contro la sorte o chicchessia. Ma - soprattutto se sarà molto debole e quanto più lo sarà - tornerà ad adagiarsi sul cuscino, spossata per aver consumato le poche energie rimaste, e l'ira si spegnerà come un fuoco a cui sia mancato il comburente.

Da questo esempio si può intuire come istinti e stati d'animo necessitino come di un canale per la loro manifestazione, che è dato dalle energie della fisicità corporea. Ma né l'istinto né lo stato d'animo sono identificabili con tali energie, essendo essi forze, traentesi dalle profondità dell'animo, che giungono ad invertire la loro polarità.

La malattia non vive di vita propria, ma è la corruzione di uno stato di sanità. Richiede la sanità, per essere, e si manifesta, è, una progressiva diminuzione o, infine, assoluta mancanza di essa. Similmente, istinti e stati d'animo non sono che la

corruzione di forze originariamente positive. Un forte impulso d'odio - portato in alto - diviene forza d'amore.

*

Del corpo e dell'anima - del pensare, del sentire e del volere - vi è un soggetto, il cui nome ciascuno può pronunciare soltanto a se stesso : l'Io.

E' il "vedente non veduto", il testimone silenzioso della nostra coscienza.

Il pensare si identifica con l'Io, così che esso è l'arto dell'Io nella coscienza.

L'Io è il principio cosciente: che si oblia durante il sonno; ma il suo venir meno può essere indotto anche dalle alterazioni provocate dalla droga e dall'alcool.

La vita di ogni uomo oscilla tra una maggiore e una minore presenza di Io nella coscienza.

Ogni azione malvagia presuppone una carenza, o scarsa presenza, di Io. Se a qualcuno è capitato di venir sorpreso a commettere un'azione di cui vergognarsi - accade spesso da piccoli - colui può comprendere come in quel momento il sopraggiungere di una persona sia intervenuta nel senso di ripristinare una presenza dell' Io che era diminuita. Si può comprendere così come l'Io sia il *principio ordinatore* delle forze dell'anima: l'asse interiore che ristabilisce la retta gerarchia delle forze in uomo.

[...]

Disfunzione e compensazione

La natura di un organismo vivente è strutturata in modo che se lo sviluppo di una parte è compromesso da una disfunzione, un'altra parte è potenziata per compensazione. È l'essere umano stesso ad elaborare strategie compensative in presenza di un deficit o di carenze strutturali, così che un'altra funzione supporti quella deficitaria. Tale dinamica può essere riscontrata a livello biologico - come è chiaramente descritto dai neurologi, per quanto attiene al funzionamento cerebrale - ed anche a livello psicologico.

Consideriamo ad esempio una persona con miopia, che ha quindi una visione sfocata della realtà in ragione del suo deficit visivo, corretto dall'uso di occhiali o di lenti a contatto. Poniamo che a un miope accada di trovarsi a guidare la propria auto sull'autostrada e che, improvvisamente, si guastino i tergicristalli mentre è in corso un abbondante acquazzone. Che cosa accadrà? Il parabrezza si coprirà di un velo d'acqua che ostacolerà la visione, rendendo sfocati i contorni delle cose. La stessa situazione, se accadesse ad una persona ben vedente, con un visus di dieci decimi, potrebbe creare grave difficoltà e persino allarme per lo sperimentatore, il quale si troverebbe a fronteggiare qualcosa di inatteso, in una condizione non sostenibile con le ordinarie facoltà di orientamento fondate su una buona visione percettiva. Tutt'altra situazione per il miope, il quale si confronta solitamente con una visione sfocata della realtà, abbastanza simile a quella appena evocata, in cui un velo d'acqua sul vetro dell'auto sfuma i contorni delle cose. Proprio perché abituato a vedere la realtà sfocata, il miope si orienterà meglio, avendo elaborato strategie compensative per orientarsi anche in tale situazione di difficoltà.

L'esempio ora richiamato ci porta a riflettere che in presenza di una disfunzione, una situazione di svantaggio, il soggetto elabora strategie che gli consentono di compensare tale difficoltà. Ora, tornando ai DSA, possiamo ben comprendere

come un ragazzo dislessico debba necessariamente trovare strategie compensative che gli consentano di sopperire al deficit ed alle difficoltà derivanti dal disturbo.

Naama Friedmann ha individuato 17 tipologie di dislessia. Tra queste vi è quella di natura visuo-spaziale ("attenzionale" secondo la Friedmann⁶). Riferiamoci allora al film "Stelle sulla terra" di Aamir Khan (2007) e richiamiamo alla mente la scena in cui il bambino Ishaan, invitato dalla maestra a leggere, si esprime con grande difficoltà e non riesce a farlo speditamente, finché, sollecitato e rimproverato, risponde «Mi ballano le lettere!». Ecco, siamo qui in presenza di un tipo di dislessia di natura visuo-spaziale. Come insegnante, una volta individuata la difficoltà fondata sul disturbo, dovrei chiedermi: come posso aiutare questo bambino? Come fare per metterlo nelle condizioni migliori per esprimersi?. E dunque: se vi è una disfunzione, qual è la parte potenziata per compensazione? A quale facoltà fare riferimento, se la percezione a livello di elaborazione visuo-spaziale è inficiata dal disturbo?.

[...]

[...]

⁶ Naama FRIEDMANN, N. KERBEL & L. SHVIMER (2010). *Developmental attentional dyslexia*. *Cortex*, 46 (10), 1216-1237. Il saggio inizia proprio con questa frase: «“I never do homework because I can’t even open these books. *All the letters are jumping in my face,*” complained TA, one of the participants in this study».

SCUOLA SUPERIORE

La prospettiva di un dislessico

Mi è capitato di conoscere un ragazzo dislessico che, dopo essersi brillantemente diplomato, anche grazie a strategie compensative che gli avevano consentito di rimediare ai problemi posti da un disturbo di grado severo, si era iscritto all'università, che stava frequentando con risultati più che buoni. Arturo – così chiameremo questo ragazzo – aveva deciso di impartire ripetizioni private ad altri alunni, prevalentemente della scuola 'media' o dei primi anni delle superiori. Le lezioni si concentravano sull'insegnamento della matematica.

Lo scambio di idee con Arturo, intorno alle strategie più efficaci per superare gli ostacoli frapposti dal disturbo, ha contribuito a corroborare l'ipotesi centrale di questo lavoro: le problematiche dei DSA si collocano nell'area visuospatiale o visuomotoria, ma la facoltà immaginativa è integra e non inficiata dal disturbo, anzi è molto spesso agita in senso compensativo, con conseguente potenziamento della stessa.

Arturo non solo ha condiviso in pieno questa tesi, ma riflettendo sulle proprie strategie di insegnamento ha confermato che opera nella stessa direzione.

Per esempio, trattando le equazioni lineari (del tipo $ax + b = 0$), allorché deve spiegare che trasportando b al secondo membro occorre cambiare il segno, richiama come immagine lo specchio e dice che, superando il segno uguale, il numero o il coefficiente si ribaltano, come se stessero allo specchio. Ha notato che i suoi allievi dislessici disegnano sopra il segno uguale una linea verticale, che sta a rappresentare appunto uno specchio in sezione: quando un'incognita o un coefficiente passa all'altro membro, "specchiandosi" cambia segno e così ... non ne sbagliano neppure una. La figurazione dello specchio serve dunque da 'appiglio' immaginativo.

Volendo portare un altro esempio, si è riferito alla regola delle parentesi. Come è noto, si risolvono prima le operazioni all'interno delle parentesi tonde, poi di quelle quadre e, infine, nelle graffe. Ebbene, Arturo invitava i propri allievi a raffigurarsi il corpo umano, considerando l'ordine delle parti dall'alto verso il basso, come se la testa rappresentasse le tonde

(segnando il bordo dell'ovale con le due mani leggermente incurvate ai lati), il tronco le quadre (immaginando le due linee che scendono lungo i fianchi) e gli arti le graffe. Anche in questo caso, il riferimento immaginativo funzionava perfettamente.

Cecità delle lettere e sfocatezza dei concetti astratti

Nel bel film indiano che narra la storia di un alunno con dislessia "Stelle sulla terra", abbiamo visto che a un certo punto il piccolo protagonista, sollecitato a leggere più velocemente e correttamente dalla maestra, non riuscendo a farlo, dice: «Mi ballano le lettere!».

L'espressione "cecità delle lettere", in uso nei primi anni del '900, rimanda proprio a questo tipo di difficoltà.

In realtà, si ripropone una difficoltà analoga quando vengono esposte in forma troppo astratta considerazioni e argomentazioni, dense di numeri e dati e non facilmente sintetizzabili ovvero riconducibili a raffigurazioni concrete. In tali situazioni, l'alunno con dislessia sarebbe portato a dire: «Mi ballano i concetti!».

È il caso di talune spiegazioni verbose e infarcite di elencazioni di cifre senza alcun contatto con la realtà. Ad esempio, immaginiamo di stare ad ascoltare una spiegazione di geografia in cui venga illustrata qualche regione italiana con questo stile: «Il Piemonte ha 4.467.914 abitanti, con una densità di 175,89 ab./km². Vi sono 1206 comuni. ... nelle province di Novara e Vercelli, si concentra la produzione di riso. La superficie investita a riso è di Ha 114.284. Le Aziende agricole risicole n. 2.814 su circa 6.000 aziende nazionali. La resa media unitaria in Piemonte è di 6,06 Tonnellate ad Ha. La produzione annuale è pari a 700.000 Tonnellate, su un totale di 1.442.000 Tonnellate circa di produzione nazionale». La spiegazione potrebbe continuare, nell'enfasi del pronunciamento di cifre tanto importanti, con l'elencazione dei capi d'allevamento: « In Italia si allevano 9 milioni di bovini, 9 milioni di suini, quasi 13 milioni tra ovini e caprini, 500 milioni di polli "da carne", 50 milioni di galline ovaiole, 100 milioni di conigli e centinaia di

milioni di altro pollame (galline faraone, tacchini, quaglie, ecc.)».

Per un alunno dislessico - e non solo - lo studio di questi contenuti equivale a una vera sofferenza! Si tratta di numeri, astratti, che vagano nel vuoto senza alcun legame con la realtà, con le cose visibili. Che cos'è un bovino? È un nome di animale, ma in realtà, fuori dalle denominazioni della grammatica, è un nome astratto in quanto corrisponde ad una categoria di animali e non ad un animale concreto. Molto più reale sarebbe dire che esistono le mucche di razza frisona, con il mantello bianco pezzato di nero, che pascolano in pianura (o più frequentemente si trovano nelle stalle) e producono 25 litri di latte al giorno. Poi vi sono le brune alpine, pezzate di colore bruno (che in quella nota pubblicità hanno le macchie viola...), che pascolano sui prati alpini e producono 18 litri di latte al giorno. Qui i dati si possono associare a immagini che hanno il loro corrispettivo nella realtà.

E ancora. In Umbria si coltiva il grano. Il terreno è calcareo, di color paglierino. Nel Lazio, nella pianura pontina, si coltivano gli ortaggi. Qui il terreno è siliceo, cioè sabbioso, di colore rossiccio. Nella sabbia non attecchisce il grano, bensì gli ortaggi. Se provassimo a piantare il grano nel terreno siliceo della pianura pontina, il nostro raccolto non raggiungerebbe i 20 quintali; in Umbria ne abbiamo almeno 60, poiché il terreno è adatto a quelle coltivazioni.

In sintesi, il filo conduttore è anche in questo caso la sollecitazione della facoltà immaginativa, passando attraverso l'esperienza personale, diretta o indiretta, evitando di fare appello soltanto al mentale astratto.

*

Per i ragazzi con DSA – e non solo - è particolarmente efficace un insegnamento che parta dalle immagini dell'arte. Si tratta però di trovare un punto di contatto tra la sensibilità dei ragazzi ed il contenuto dell'opera che si vuole rappresentare.

In generale, durante tutta l'adolescenza, e fin dalla pubertà, ragazze e ragazzi sono molto sensibili all'evoluzione del proprio corpo. Spesso tentano di raffigurarsi le forme che assumeranno negli anni futuri. La crescita e lo sviluppo del

corpo sono dunque argomenti di estremo interesse, se riescono a intravedere risvolti che arrivano a toccarli personalmente ossia che possono proiettare nella propria esperienza personale. Ora è un caso assai singolare che due pittori del secolo scorso abbiano realizzato due autoritratti in età anagrafiche pressoché coincidenti. Si tratta di Giovanni Fattori e di Giovanni Boldini. Quest'ultimo, meno noto, può essere ricordato come l'autore del celebre ritratto di Giuseppe Verdi, che veniva anche effigiato sulle vecchie mille lire.

Boldini si ritrae all'età di 50 anni, Fattori a 59. Entrambi appaiono con figure solide, e intensità nello sguardo, ma Fattori mostra un'espressione più serena, Boldini ha un tratto più altezzoso e il sopracciglio destro, per quanto un po' nascosto dalla posizione del volto a 'tre quarti', è leggermente inarcato, quasi a marcare un'alterità del carattere.

I due pittori realizzano in seguito altri autoritratti, tutti e due all'età di 69 anni. Fattori appare invecchiato, ma lo sguardo – intenso – conserva serenità, informando di questa natura i tratti del volto. In Boldini quel piglio di altezzosità che aveva ha inciso i lineamenti, deformando un po' il viso, aumentando le rughe.

Messi a confronto, palesano due evoluzioni differenti, invecchiati in maniera diversa, con accentuazioni differenti. Naturalmente, nel corso della lezione, tenuta in una terza media, è stato possibile parlare dei Macchiaioli come pure della Belle Époque, dei movimenti culturali e dei fatti storici dell'epoca, ma questo dopo aver fatto breccia con una esposizione che ha carpito l'interesse, mettendo in moto l'immaginazione, mentre i ragazzi paragonavano a loro stessi la vicenda umana dei pittori studiati.

Anche qui, l'aggancio immaginativo ha aperto la strada dell'apprendimento, partendo da un approccio biografico.

*

Un altro esempio di come l'opera d'arte renda efficace l'apprendimento, se fa perno sull'elemento immaginativo, sollecitando la verifica personale mediante l'approccio biografico, è quella dei quadri di Vermeer.

Jan Vermeer, pittore olandese vissuto nel XVII secolo, è noto per le sue tecniche raffinate, per l'uso di tinte trasparenti ottenute applicando sulle tele il colore a punti piccoli e ravvicinati (tecnica nota come *pointillé*), per l'uso del costosissimo blu oltremare ottenuto dai lapislazzuli e ... per altre amenità del genere...

Per noi Vermeer è il pittore che raffigura il pensiero, che ritrae l'imponderabile. Si guardi, ad esempio, il celebre *Geografo* del 1668. Lo studioso tiene tra le mani un compasso e rivolge lo sguardo fuori dalla finestra. Non vede, ma guarda e pensa. E in questa sua espressione, con il gesto sospeso della mano, ci si palesa che sta assorto nei pensieri. Nella capitolo dedicato a Pensare, sentire e volere abbiamo fatto cenno all'esperienza del viaggiatore che, rivolto con lo sguardo fuori dal finestrino del treno, rimane assorto nei pensieri. Quest'opera di Vermeer è quasi la sua raffigurazione. E vi sono altre opere dello stesso pittore che rappresentano momenti simili, come *La pesatrice di perle*, sorpresa nell'atto del pesare ossia del ponderare interiormente; e così *La merlettaia*, *La giovane donna con una brocca d'acqua*: tutte figure sorprese nell'attimo intemporale del pensare, della concentrazione interiore.

Vermeer induce un elemento di profondità e di silenzio che si diffonde facilmente nella classe.

La biografia come trama per la letteratura

Tre curiose coincidenze mi hanno spinto ad approfondire la vita di Svevo: Trieste, il Berlitz e Pasquale Revoltella. Trieste è stata la meta del mio ultimo viaggio, al Berlitz sto seguendo un corso di inglese e Pasquale Revoltella è l'industriale benemerito al quale era intitolata la via in cui ho abitato. Tre nomi che incrociano i destini dello scrittore triestino. Svevo ha insegnato all'Istituto Commerciale Pasquale Revoltella di Trieste e al Berlitz ha migliorato anche lui l'inglese, ma soprattutto è quello il luogo dell'incontro con la persona che cambiò letteralmente la sua vita.

... Assonanze, vicinanze, coincidenze ... tutto ciò rende un argomento interessante, accorciando le distanze che lo relegano nel passato, in una galleria dei personaggi dai volti di cera che poco o nulla hanno a che fare con quanto sta a cuore ai nostri ragazzi.

Ricordo ancora l'esortazione della professoressa di Italiano: «Ragazzi, leggete la vita di Svevo e studiate il paragrafo 2!». E che cosa c'era scritto nel paragrafo 2? Si parlava del cambio di prospettiva, ossia di una "visione dell'esistenza dall'interno della coscienza" e della "frantumazione dell'io"... "il rifiuto di qualunque ottica di tipo metafisico, spiritualistico o idealistico, nonché la tendenza a considerare il destino dell'umanità nella sua evoluzione complessiva"Si parlava, ancora, del suo atteggiamento nei confronti di Freud, che per Svevo è "un maestro nell'analisi della costitutiva ambiguità dell'io, nella demistificazione delle razionalizzazioni ideologiche con cui l'individuo giustifica la ricerca inconscia del piacere, nell'impostazione razionalistica e materialistica dello studio dell'inconscio."

Ora mi chiedo: come fa uno studente a riempire di contenuto queste parole? E, soprattutto, che cosa dovrebbe motivare una ragazza o un ragazzo di 18 anni a dedicare del tempo a siffatte questioni? Quali contributi, in termini di orientamento nella propria esistenza, possono portare i temi della "frantumazione dell'io" o della "demistificazione delle razionalizzazioni ideologiche"?

Certo ... la vita, c'è chi vi presta maggior attenzione, ma forse è per inquadrare il personaggio nell'ambito delle correnti

culturali di quel periodo, nei movimenti artistici, nei sodalizi intellettuali.

La vita è altra cosa. È ciò che sta scorrendo, nello stesso momento in cui ne parliamo, nelle vene di quei ragazzi. È un flusso continuo di pensieri, di sentimenti, di desideri, di azioni. E Svevo è lontano se pensato nella cornice dei movimenti culturali, nella frantumazione della coscienza e nell'ambivalenza dell'io ...

Eppure, cambiando la prospettiva, gli stessi argomenti potrebbero rivelarsi più interessanti. Proviamo a ragionarci insieme, approfondendo alcuni aspetti della biografia di Svevo.

Hector Aron Schmitz nasce a Trieste, quando è ancora austriaca, da madre ebrea e da padre di origini ungheresi. Viene mandato a studiare in un famoso collegio della Baviera, il Brüsselsches Institut di Segnitz, presso Würzburg. Lì impara perfettamente il tedesco, anche dal punto di vista letterario. Si tratta di studi liceali, non universitari, ma tanto gli basta per tornare a Trieste con ottime competenze nella lingua e per coltivare una sua passione per la letteratura.

Il padre ha un'azienda vetraria, nella quale inizia a lavorare, ma che ben presto verrà chiusa. Hector, che si darà lo pseudonimo di Italo Svevo, proprio a indicare il suo essere 'ponte' tra la cultura italiana e tedesca, va a lavorare in banca, alla Union Bank, dove rimarrà per 18 lunghi anni. Nel frattempo ottiene incarichi di insegnamento presso l'Istituto superiore per il commercio Pasquale Revoltella, in ragione della sua conoscenza della lingua tedesca, ma anche francese. Non occorre, all'epoca, essere laureati per insegnare.

E scrive, si interessa di letteratura, ma non ha fortuna. Pubblica un romanzo (*Una vita*), nel 1892, anno della morte del padre, e collabora con alcuni giornali, sempre continuando a lavorare in banca.

A 35 anni si fida con la cugina, Livia Veneziani, che sposa prima con rito civile e poi con rito cattolico, dopo aver abiurato la religione ebraica ed essersi convertito. Pubblica il suo secondo romanzo (*Senilità*) che pure non riscuote successo e così la sua attività letteraria diventa marginale, viene quasi abbandonata. Si dimette quindi dalla Union Bank e trova una sistemazione nell'azienda del suocero, un'industria di vernici sottomarine. Durante un soggiorno londinese, scriverà in un suo

diario “L'insuccesso di Senilità, che pubblicai a 37 anni, mi fece risolvere di abbandonare del tutto la letteratura. M'ero sposato, avevo una figlia e bisognava diventare seri. Non solo abbandonai la Banca, che pur mi lasciava il tempo di pensare e scrivere e mi misi in un'industria che mi caricava di grandi responsabilità e m'imponeva un'attività illimitata, ma per non ricadere una terza volta nella letteratura, *sentendo che qualche cosa in me domandava una esplicazione artistica*, dedicai le poche ore che mi restavano libere allo studio del violino”.

Ora accade che, per necessità legate al suo lavoro – la vendita di queste vernici sul mercato britannico – Svevo debba migliorare il suo inglese. E va al Berlitz. Ha 46 anni. È qui che accade un fatto particolare, un “evento di destino”, l'incontro con una persona che inciderà profondamente nella vita del nostro Autore. Proprio in quell'anno, infatti, teneva lezioni di inglese presso la Berlitz School di Trieste un altro grande autore della letteratura europea: James Joyce. È lui l'insegnante di inglese di Svevo e noi possiamo immaginare – come avviene in qualunque corso di lingua – che il comune interesse per la letteratura sia emerso proprio nel corso delle loro conversazioni.

Ecco come riporta la vicenda la figlia dello scrittore, Letizia Svevo Fonda Savio:

«Un grande amico di papà fu James Joyce. Mio padre, che si recava spesso a Londra per curare da vicino gli interessi della filiale inglese della ditta Veneziani, decise di studiare bene l'inglese e di prendere una serie di lezioni da Joyce, allora giovanissimo professore alla Berlitz School di Trieste (eravamo, credo, nel 1907). Joyce cominciò a venire in villa Veneziani e a dar lezioni a mio padre e a mia madre. Durante una delle prime lezioni disse loro che era uno scrittore, che aveva pubblicato una raccolta di poesie, *Chamber Music* (1907) e che aveva composto un romanzo, *A Portrait of the Artist as a Young Man* (o *Dedalus*) e i racconti *Dubliners*. I miei genitori ne furono subito entusiasti: mamma si recò in giardino e portò a Joyce un mazzo di rose. Allora papà timidamente gli disse: “Sa, anch'io ho scritto; ma ho scritto due libri che non sono stati riconosciuti da nessuno”. Così ebbe inizio l'amicizia tra Joyce e mio padre ... ».

Joyce aveva allora solo ventiquattro anni (ventuno anni più giovane di Svevo) e per lui «fu un sollievo immenso, nella noia mortale dell'insegnamento, trovare almeno un alunno con cui poter conversare»⁷.

Carlo Serafini⁸ riporta un primo compito di inglese che Joyce diede a Svevo, nel corso di quelle lezioni, compito nel quale lo scrittore irlandese chiedeva al suo allievo di descriverlo. Siamo nel 1907; scrive Ettore Schmitz: «Io so che la vita non è stata per lui una madre amorevole. Avrebbe potuto esser peggiore e ciò nonostante il signor James Joyce avrebbe conservato la sua aria di persona che considera le cose come punti che rompono la luce per divertirlo.

Porta gli occhiali e li adopera davvero senza interruzione dalla mattina presto fino alla sera tarda, quando si sveglia. Può darsi che riesca a vedere meno di quanto lasci supporre il suo aspetto, ma appare come un essere che si muove per poter vedere».

Rimaniamo ammirati dalla genialità di Svevo, dalla sua finezza nel cogliere gli aspetti della personalità profonda.

Livia Veneziani racconta nelle sue memorie⁹ che «Fra il maestro, oltremodo irregolare, ma d'altissimo ingegno (conosceva diciotto lingue tra antiche e moderne), e lo scolaro d'eccezione, le lezioni si svolgevano con un andamento fuori dal comune ... Si parlava di letteratura e si sfioravano mille argomenti».

Deluso dal fallimento dei suoi primi due romanzi, Svevo fu invece rincuorato ed elogiato da Joyce: «Ma lo sa che Lei è uno scrittore negletto? Ci sono dei brani in *Senilità* che neppure Anatole France sarebbe stato in grado di scrivere meglio»¹⁰.

È quindi Joyce ad incoraggiare Svevo a scrivere un nuovo romanzo. Ma presto sono separati dai loro destini. Joyce, anche a causa del conflitto tra Austria e Inghilterra (lui è Irlandese, cittadino britannico), allo scoppio della prima guerra mondiale deve allontanarsi da Trieste. Vi tornerà nel 1919, per poi

⁷ STANISLAUS JOYCE, *Joyce nel giardino di Svevo*, Trieste, MGS Press Editrice, 1995.

⁸ CARLO SERAFINI, *La conferenza di Svevo su Joyce*, in *Scrittori in cattedra*, a cura di Floriana Calitti, Studi (e testi) italiani, Semestrale del Dipartimento di Italianistica e Spettacolo dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza", n.9-2002, Bulzoni editore, Roma 2002.

⁹ L. VENEZIANI SVEVO, *Vita di mio marito*, Dall'Oglio editore, Roma 1976.

¹⁰ S. JOYCE, *op. cit.*, p. 33.

stabilirsi a Parigi. Ed è proprio nel 1919 che Svevo inizia a scrivere *La coscienza di Zeno*.

Nel 1923 il libro viene pubblicato per i tipi dell'editore Cappelli di Bologna, ma ancora una volta l'indifferenza dei lettori ed il silenzio della critica affliggono e deprimono Svevo. Joyce, che è rimasto in contatto con l'amico, si fa inviare il libro e promette il suo interessamento. Lo propone ad alcuni critici parigini, Valéry Larbaud e Benjamin Crémieux (italianisti francesi che già hanno lanciato e tradotto Pirandello), e ne parla con Thomas Stearns Eliot. Larbaud ne scrive su NRF (*Nouvelle Revue Française*) e, finalmente gli arride il successo. Svevo sarà tradotto in Francia.

In un' intervista che Sergio Falcone¹¹ fece nel 1982 a Letizia Svevo, ella così ci racconta:

«Ricordo la sua felicità. Joyce aveva parlato del libro ad Eliot. Più di trent'anni (1892-1925) di attività letteraria svolta nel silenzio. Non manifestava la propria disperazione; alla mamma, semmai. Ma aveva deciso di non scrivere più. Anche perché riteneva di rubare del tempo all'industria, ai soci, alla sua stessa famiglia. Mio marito tuttavia lo spiava mentre prendeva appunti di letteratura sul bloc-notes. Aveva 64 anni quando la critica si è accorta di lui. È morto a 67 anni. La sua gloria (appena tre anni in vita) la doveva a Joyce. Ci mostrava trionfante la lettera di Larbaud che iniziava così: 'Egregio signore e maestro'. Ci diceva: 'Ma fioi, ma cossa che me nassi nela mia tarda età!' ('ma figlioli, cosa mi sta succedendo nella mia tarda età!'). In Trieste dei miei ricordi di Stuparich, si parla della sua gioia. Si vedevano al Caffè Garibaldi: Stuparich, Svevo, Saba, Giotti ».

Anche i critici italiani scrivono sul caso Svevo, ed è Eugenio Montale, in anticipo su tutti, a pubblicare nel dicembre 1925, sulla rivista milanese *L'esame*, un saggio critico intitolato *Omaggio a Italo Svevo*.

Svevo gode molto brevemente della sua fama. Nel marzo 1928 viene festeggiato a Parigi insieme ad altri scrittori. Ma il 13 settembre dello stesso anno muore, dopo un incidente stradale, a Motta di Livenza.

Allora, è interessante la vita di Svevo? Certo che lo è, soprattutto se si riesce a mettere in risalto quei passaggi nodali

¹¹ In <http://nutopia2sergiofalcone.blogspot.it/>

che rendono la sua esistenza unica e irripetibile ... eppure così vicina al nostro sentire. Tanto quanto è vicino il dissidio tra un lavoro che non coincide con le nostre aspirazioni (in Svevo: il commerciante di vetrame, il banchiere, il venditore di vernici) e ciò che ci appassiona (la letteratura); tanto quanto è attuale il disperarsi per il non vedere attuati i nostri sogni (il silenzio della critica); fino all'insperabile riaprirsi di una possibilità nel flusso degli eventi, nella quotidianità, durante la frequenza di un corso di inglese ...

E così, rendendo vicino ciò che al primo ascolto era lontano, i nostri studenti possono “immedesimarsi” e comprendere a fondo i motivi della passione letteraria del nostro Autore. Possono iniziare a comprenderlo davvero, nella misura in cui quella vita desta per loro interesse. Con il “paragrafo2”, invece, ci sia allontana dalla vera comprensione delle cose, perché si interpone - tra noi e l'oggetto di studio - un elemento di astrattezza che distorce e ostacola la capacità di immedesimarsi con ciò che vogliamo conoscere.

Ora, in che cosa dovrebbe immedesimarsi lo studente - secondo quanto viene presentato dalle antologie e ripetuto da molti insegnanti - nella “*frantumazione dell'io*”, nella “*disarticolazione della totalità e del grande stile*” ovvero nella sua “*arte della reticenza e del taciuto che si identifica col grande stile*”? Continuo a pensare che quel modo di avvicinare gli studenti ai poeti li danneggi.

La vita che avremo raccontato ci darà anche lo spunto per collegare le vicende del Nostro alle vite di altri autori. Abbiamo citato Joyce, Eliot, Anatole France, Montale Saba...ma l'intento non era quello di “contestualizzare l'esistenza di Svevo nelle correnti culturali dell'epoca” - aspirazione di carattere astratto e manualistico - bensì di far emergere dalla vita stessa altri protagonisti di una biografia che ora ci è vicina e familiare. E così, Umberto Saba è l'amico che Svevo incontrava al Caffè Garibaldi di Trieste *Dubliners* è il romanzo che Joyce legge nel giardino di villa Veneziani al suo allievo, poi tradotto in *Gente di Dublino*.

Possiamo ora leggere Svevo, E quale migliore inizio se non le pagine de “Il fumo”, da *La Coscienza di Zeno* ? Ciascun ragazzo potrà confrontarsi con la propria esperienza. E qui sarà allora possibile parlare di “una prospettiva vista dall'interno”,

alludere al tramestio della coscienza, a questo flusso di “pensieri in parole” che scorre nella nostra interiorità e che, col crescere dell’età e della consapevolezza, diviene sempre più familiare a noi stessi. Giunti a tal punto potremo affrontare il “paragrafo 2” e riempire di contenuto concettuale le parole che vi avremo lette.

Si tratta dunque di mutare impostazione metodologica, ponendo la biografia come trama delle nostre lezioni di letteratura, ma sempre con l’obiettivo di avvicinare ciò che è lontano, trovare affinità, suggerire risposte alle domande esistenziali che i nostri ragazzi rivolgono a loro stessi.

Possiamo estendere questo approccio trattando altri autori. E così, desterà partecipazione l’episodio del concorso letterario di Giacomo Leopardi a Firenze, quando gli accademici della Crusca, nel 1830, preferirono assegnare il premio di mille scudi a Carlo Botta e alla sua "Storia d'Italia" piuttosto che farlo vincere al poeta di Recanati e alle sue "Operette morali". Come sarebbe cambiata la vita del poeta e il suo peregrinare se avesse vinto quella borsa? E soprattutto, quanto è attuale considerare “i calci in faccia che il merito paziente prende dai mediocri”?

L’approccio biografico fornisce spunti per attrarre i ragazzi di tutte le età, se con sguardo pedagogico sappiamo cogliere le domande, le aspirazioni e i sogni che sorgono nell’animo dei nostri studenti. Pensiamo ad esempio alla passione di Italo Calvino per *Il libro della giungla* di Rudyard Kipling e alla fervida immaginazione dei ragazzi di tredici anni. Oppure, ancora, toccando altri ambiti – contagiando o facendosi contagiare dalla filosofia - portare a riflettere i nostri allievi, impegnati nella costruzione della coscienza di sé, sulla vita di Ludwig Wittgenstein, al suo essersi isolato per più di un anno sui fiordi norvegesi, al suo lavoro di barelliere in guerra, alla rinuncia alla cospicua eredità paterna, seguita dal ritiro nei piccoli paesi dell’Austria per dedicarsi all’insegnamento come maestro elementare, per capire come tali esperienze determinarono la sua svolta di pensiero, poi tracciata nelle “Ricerche filosofiche”.

Il compito del docente è spesso quello di superare la dimensione ordinaria, fatta del tran tran quotidiano, della concitazione dell’oggi; aiutando l’allievo a compenetrarsi nella

dimensione della profondità, dove il lontano diventa vicino ... e si può meglio comprendere.

Conclusioni

Il tempo ha diverse velocità. A volte scorre lento, in profondità. Altre volte trascorre in fretta, in superficie.

Il tempo che scorre veloce è il tempo quotidiano, delle cose che ci circondano e ci avvolgono e ci contagiano; è il tempo delle cose che si susseguono senza posa, senza lasciare traccia.

Il tempo di profondità è quello dove riusciamo a soffermandoci sulle cose, a posare la coscienza. Esso rimanda a quella dimensione di completezza in cui riusciamo veramente ad incontrare gli altri: quelli a noi presenti e le figure del passato. In tale condizione le distanze si annullano e un dialogo di Platone ci pare pronunciato ieri o forse oggi.

La capacità di immergersi in tale dimensione di profondità rende la scuola feconda, consentendo l'incontro vero con gli autori di ogni epoca.

Oggi prevale la velocità, che non è la velocità dei Futuristi, intesa come movimento dinamico: è una velocità scomposta e rumorosa, che induce al caos.

I nostri studenti mostrano di possedere un pensiero veloce, più che altro dotato di agilità mentale: guadagna in superficie perdendo in profondità. È la dinamica dei videogiochi.

Le difficoltà di molti di loro risiedono in questo ritmo accelerato, che spesso è scelto ma molte volte è indotto. E la scuola contribuisce ad elevare la velocità, mantenendo il livello di superficie.

Evocare l'immaginazione, dare attenzione agli aspetti 'artigianali' del sapere, cogliere gli elementi di profondità, le sfumature delle cose, migliora la qualità dell'apprendimento e della vita nel suo insieme. E ciò vale naturalmente per ragazzi con difficoltà, con disturbi o senza difficoltà e disturbi, nella prospettiva di un'educazione davvero inclusiva, che non lasci indietro nessuno.

*

Nel rapporto educativo la prospettiva dell'insegnante è fondamentale.

Immaginiamo un prato su un altipiano, incorniciato da montagne sullo sfondo di un cielo limpido e tre persone che si trovino ad attraversarlo.

Poniamo che il primo sia una persona molto pragmatica, attento soprattutto agli aspetti concreti della realtà e nel nostro esempio sia un pastore. Egli osserverà il colore e la qualità dell'erba e ne considererà l'utilità per il proprio gregge.

Il secondo sarà un intellettuale, un teorico. Egli camminerà assorto nei propri ragionamenti, eludendo la visione del paesaggio circostante.

Infine, il terzo, attento e sensibile, osserverà il paesaggio, quasi contemplandolo, e lo tradurrà in pensieri ispirati ed in immagini artistiche.

Stesso oggetto, ma percepito da diversi punti di vista, con differenti sensibilità.

Analogamente accade a scuola e nel rapporto educativo.

Vi è chi considera aspetti legati ai processi misurabili, al rendimento, all'operatività; chi ragiona in termini di *input* e di *output* adottando un approccio teoretico; e chi parte dalla percezione del bambino, chi è sensibile alla meraviglia, e cerca di entrare in contatto con la sua interiorità. È anche questa la prospettiva della pedagogia.

Non si tratta di dividersi tra tradizionalisti e innovatori: ciò sarebbe errato e tendenzioso. C'è da recuperare il senso della relazione educativa.

Ciò facendo, non si accresce solo il discente, ma si inverte il compito dell'educatore. Questo appaga ed è impagabile. Ma, come diceva Wittgenstein nel *Tractatus*: forse, può comprendere questi pensieri chi li abbia già pensati