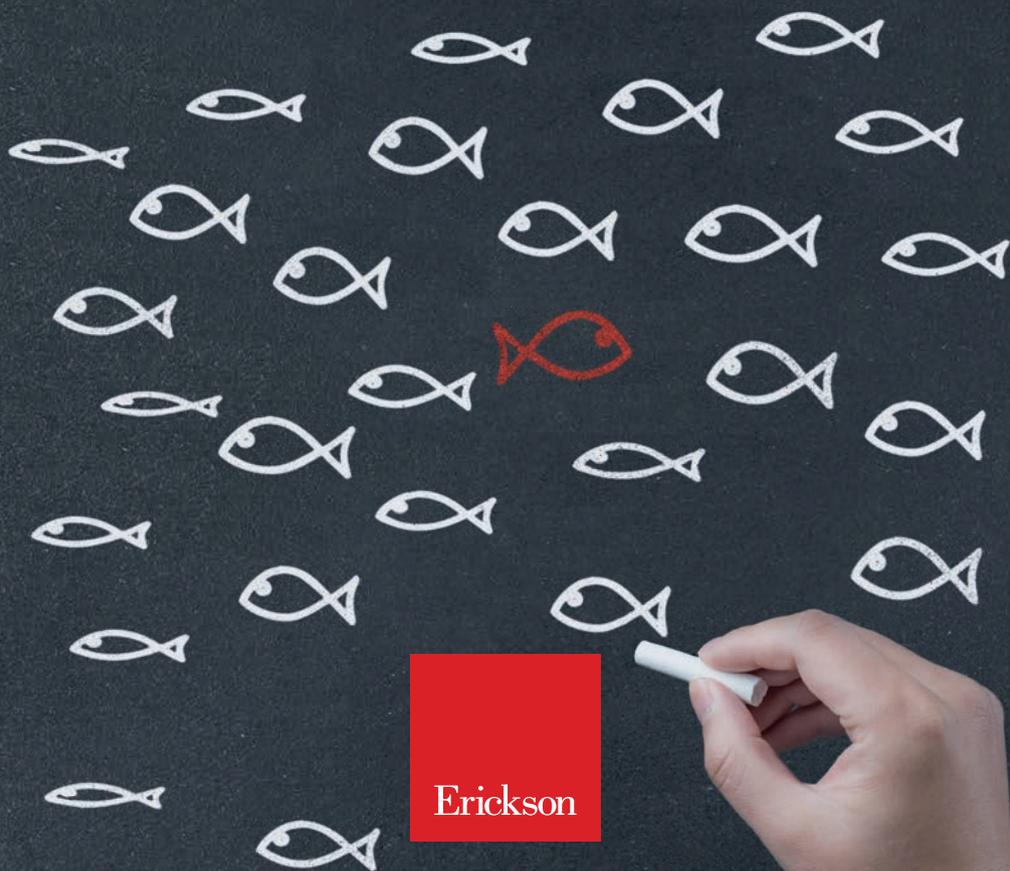


Fabio Celi

TALVOLTA I FIUMI STRARIPANO

*Uno psicologo racconta gli allievi con DSA e BES
che ha incontrato nella sua vita professionale,
tra metodi di intervento, leggi astruse, emozioni,
accettazione e compassione del dolore*



Erickson

I fiumi straripano, talvolta. I bambini, talvolta, leggono, scrivono, fanno di conto o comprendono con difficoltà. Nello straripare, i fiumi possono creare qualche danno, ma anche fecondare una pianura rendendola più fertile. Nel leggere con difficoltà, i bambini possono rallentare un po' il programma, ma insegnarci tante cose. Come gli argini cercano di impedire a un fiume di straripare, così le leggi ambiscono a proteggere un bambino che procede più lentamente nel suo percorso scolastico. Purtroppo, però, non è sempre possibile prevedere l'ampiezza di tutte le piene di un fiume. Così, per quanto alto possa essere un argine, può accadere che un fiume esondi con effetti paradossalmente più drammatici rispetto all'assenza di argini. Per certe leggi succede qualcosa di simile. Più si legifera e più c'è il rischio che si salvino tutti e solo quegli allievi che rientrano negli argini della legge. Ma tutti gli altri? A partire da questo paradosso, Fabio Celi mostra il rovescio della medaglia della giusta attenzione e cura di chi mostra delle difficoltà, svelando il lato più pericoloso e inumano di certificazioni e diagnosi, che a volte fanno il contrario di quello cui aspirano: «recitano» ed escludono chi ricade fuori dagli standard, senza capirne la sofferenza.




ALICE
(2^a primaria)


DAVIDE
(4^a primaria)


FABRIZIA
(3^a primaria)


MARTINA
(Secondaria
primo grado)


ANNA
(Secondaria
primo grado)


FABIO
(Secondaria
primo grado)


RICCARDO
(Secondaria
secondo grado)



Collana
CAPIRE CON IL CUORE

| Psicologia | Educazione | Disabilità | Culture | Narrativa

ISBN 978-88-590-1446-1



€ 16,50

Indice

Talvolta i fiumi straripano	9
Note e riferimenti a <i>Talvolta i fiumi straripano</i>	153
Riferimenti bibliografici	165

1. Nel 2010 è uscita una legge.

Le sue intenzioni erano buone. Sicuramente era stata pensata e scritta a fin di bene per bambini, ragazzi e giovani adulti in difficoltà. Tanti allievi, tante famiglie, tanti insegnanti e tanti specialisti la aspettavano da tanto tempo.

Legge n. 170/2010

Tuttavia, secondo me, questa legge può essere sintetizzata in un modo che non piacerà ai burocrati, ma che potrebbe aiutare a capire molte cose: *se un allievo ha bisogno di essere aiutato, aiutalo.*

C'era bisogno di una legge?

2. In molte classi, dove ci sono da sempre maestri e professori che sanno benissimo che insegnare è sinonimo di aiutare, non ce n'era bisogno.

Insegnare, infatti, non significa altro che aiutare ad apprendere. Ci sono però maestri e professori che non condividono questo punto di vista. Probabilmente per i loro sfortunati allievi c'era veramente bisogno di un sostegno legale. Forse ce n'era bisogno perché ci sono ancora insegnanti che credono che il loro compito principale sia giudicare. Si sentono veramente e del tutto a loro agio solo quando interrogano o, meglio ancora, quando sono in commissione d'esame.

«Chi sono io per giudicare?» ha detto di recente Papa Francesco. Ma evidentemente ci sono insegnanti che si credono investiti di una missione superiore a quella del Papa. Sono maestri e professori incapaci di parafrasare, adattandola al loro mestiere, una delle frasi più belle del Vangelo: *«Beati coloro che rinforzano, perché saranno rinforzati».*

Sono maestri e professori che tornano a casa dopo la lezione con il cattivo umore e un po' di gastrite. Quando vanno in pensione, nessun vecchio allievo li va a trovare. Quando ne

incontrano uno per strada, non è certo che si saluteranno. Di sicuro non si scambieranno sorrisi.

Per costoro, dunque, era necessaria una legge.

3. Tuttavia le leggi, anche le migliori, creano danni collaterali, come gli argini dei fiumi.

A volte c'è bisogno di evitare che un fiume straripi, anche se civiltà più antiche, e forse — almeno da questo punto di vista — più sagge della nostra, avevano imparato a convivere e ad accettare le esondazioni del Nilo, come molti maestri sanno da sempre accettare la diversità dei loro allievi. Se non è possibile trovare su tutte le catene montuose del mondo, su tutti gli altopiani, su tutte le pianure durante l'inverno, due fiocchi di neve uguali, perché mai dovremmo pensare di avere bambini uguali in una classe?

I fiumi straripano, talvolta.

I bambini, talvolta, leggono con difficoltà.

Nello straripare, i fiumi possono creare qualche danno (ridotto, se si costruisce in modo saggio) e fecondare una pianura rendendola più fertile. Nel leggere con difficoltà, i bambini possono rallentare un po' il programma ma insegnarci tante cose.

Come gli argini cercano di evitare che un fiume straripi, così le leggi possono far sì che un bambino che procede più lentamente nel suo percorso eviti di subire danni per questo.

Purtroppo, però, non è possibile prevedere l'ampiezza di tutte le piene di un fiume. Così, per quanto alto possa essere un argine, è sempre possibile che un fiume straripi. In quel caso, i danni che farà saranno maggiori di quanto sarebbe successo se gli argini non ci fossero stati. Più cementificate e più, probabilmente, vi salverete dall'esondazione, ma più drammatici saranno i danni quando l'esondazione sarà più forte del vostro cemento.

Per certe leggi succede qualcosa di simile. Più legiferate e più, probabilmente, salverete quegli allievi che rientrano negli argini della legge.

Ma tutti gli altri?

4. Alice ha quasi 8 anni.

Siamo nell'estate tra la seconda e la terza primaria e ci conosciamo solo da un paio di sedute, ma ho già visto che è una bambina con un'intelligenza brillante e ottime capacità relazionali. Lavorare con lei è un piacere che credo di poter dire ricambiato. C'è però un momento, in una di queste prime sedute, in cui l'idillio sembra spezzarsi. È quando prendo una prova MT per la valutazione della velocità e della correttezza nella lettura. Le mostro il brano che dovrà leggere, cercando di farlo nel modo più dolce possibile, perché già immagino che non sarà così contenta di questa mia proposta.

Infatti mi guarda con un'aria leggermente contrariata e forse un po' triste. Le chiedo: «Che c'è? Non ti va di leggere?».

Non mi risponde. Prende in mano il foglio della prova e mi guarda di nuovo. Poi guarda oltre, fuori dalla finestra alle mie spalle. Finalmente si decide a parlare: «Sai Fabio — mi dice — io ci vedo bene. Infatti ti vedo e vedo anche, sul ramo di quell'albero, che un uccello ha fatto il suo nido».

Mi volto, guardo anch'io quel ramo al di là della finestra e noto che ha ragione. Intanto aspetto che la bambina finisca il suo discorso.

«Però, quando devo leggere, gli occhi mi si spengono.»

5. Do per scontato che il lettore conosca gli strumenti e i criteri di diagnosi del DSA e, tra questi ultimi, anche i cosiddetti «fattori di esclusione». Se un bambino è sordo, e per questo

motivo impara a leggere con grande difficoltà, non posso dire che sia dislessico, perché la sua difficoltà dipende da un deficit sensoriale. Se un bambino ha una disabilità intellettiva e a 10 anni legge solo qualche parola in stampatello maiuscolo, questo dipende dal suo deficit di intelligenza, non dalla dislessia.

DSA: i fattori di esclusione

Ma, anche se il lettore non conosce questi criteri, Alice glieli sta insegnando.

Alice ci sta dicendo: *«Io ci vedo. Riconosco i volti delle persone e riesco persino a scorgere un nido tra i rami di un albero. C'è una sola cosa che non riesco a vedere bene: le parole scritte su un foglio di carta. Davanti alle parole divento come cieca. Abbi pietà di me».*

6. La legge n. 170 del 2010 ha avuto pietà di questi bambini. Ha sancito che se uno studente ci vede, ci sente, ha un'intelligenza normale, un comportamento normale e un normale sviluppo emotivo, una normale motivazione allo studio e frequenta normalmente una scuola normale, ma legge 1,5 sillabe al secondo quando ne dovrebbe leggere 4, ha diritto, a scuola, a una serie di aiuti.

Alice si è fatta la diagnosi da sola. Lei soddisfa questi criteri, ha un disturbo specifico dell'apprendimento e la scuola dovrà avere pietà di lei.

C'è stata, in precedenza, un'altra legge che ha «avuto pietà» di altri allievi: se un bambino ci vede male, o non ci sente, o ha un'intelligenza molto al di sotto della norma e, inoltre, legge 1 sillaba al secondo quando ne dovrebbe leggere 5, avrà dalla sua parte la legge n. 104 del 1992, la cosiddetta «legge-quadro sull'handicap», che provvederà a garantirgli un piano educativo individualizzato e a fornirgli un insegnante di sostegno.

Legge n. 104/92

Ma negli altri casi?

Se, ad esempio, un allievo ha un QI di 80, e quindi non rientra nelle categorie previste dalla 104/92 ma neppure in quelle previste dalla 170/12? Oppure ha un deficit attentivo e per questo fatica a comprendere il significato di un testo scritto? Oppure legge con fatica e lentezza, ma il numero di sillabe al secondo non raggiunge le fatidiche «meno 2» deviazioni standard senza le quali la diagnosi di DSA non è consentita?

Cosa succede a questi bambini? La religione cattolica ha recentemente deciso di eliminare il limbo. La scuola italiana saprà fare la stessa cosa?

7. Vorrei raccontarvi qualche frammento della mia storia personale.

Quando frequentavo quella che oggi si chiama «scuola secondaria di primo grado», avevo un professore di educazione fisica un po' rigido. Non so bene come definire la sua didattica. Diciamo che dava per scontato che un ragazzo di 12 anni dovesse saper fare certe cose. Di conseguenza, non si sforzava molto per insegnarglielo. Sembrava che non ritenesse questo un suo compito. Se pioveva, mi portava in palestra e mi diceva: «Forza, Celi, adesso fammi vedere come sali sulla pertica!». Oppure: «Forza, Celi, adesso fammi vedere come ti arrampichi sulla fune!».

Se c'era il sole, ci portava in un campo di calcio e diceva all'inizio dell'ora: «Adesso fate una bella partita». Se erano gli ultimi giorni del trimestre, di nuovo ci portava in palestra, ci dava un pallone da pallacanestro e faceva fare a ognuno di noi dieci tiri. Il numero di canestri corrispondeva al voto che avremmo trovato in pagella.

Era — tra le tante doti che possedeva — anche un uomo molto giusto. Dieci tiri per uno e un voto oggettivo dato sulla base di un criterio uguale per tutti. Probabilmente era un antesignano delle prove INVALSI.

Credo che, per capire meglio il significato di questa storia, sia necessario aggiungere che io, sfortunatamente, non avevo grandi capacità ginniche, motorie e sportive. Tanto per fare un esempio: mio padre mi portava fin da quando ero piccolo in montagna, in inverno, per almeno due settimane e mi faceva prendere quattro ore di maestro privato al giorno. Ma io sciavo molto male e molto mal volentieri. Fu così che la didattica del mio professore di educazione fisica non si rivelò particolarmente adatta a me. Con la pertica riuscivo a malapena ad arrampicarmi fino a metà. Con la corda andava peggio, perché faticavo anche solo ad aggrapparmi e l'oscillazione mi dava la nausea. I commenti del professore non mi aiutavano granché: «Celi, muoviti! Datti da fare! Alza quel culo pesante!» (lo strano effetto paradossale di questi incoraggiamenti era che il sedere mi si appesantiva sempre di più).

Per non parlare della valutazione di fine quadrimestre: difficilmente superavo i tre canestri. Risultato giusto e oggettivo: 3 in pagella.

Quando c'era il sole, le cose non andavano meglio. Nessun compagno mi sceglieva nella propria squadra, dove avrei dato un contributo fondamentale alla vittoria (della squadra avversaria). Così trascorrevò l'ora a ripassare storia o matematica, oppure a chiacchierare con qualche compagno imbranato come me o che aveva dimenticato le scarpe da ginnastica a casa.

8. Avevo un disfertichia? Oppure una dispallonia? Avevo un disturbo dell'apprendimento motorio? Di sicuro non avevo leggi che mi difendessero. Altrettanto sicuro era che avrei avuto bisogno di aiuto.

Non ero contento di me durante le ore di educazione fisica. Nonostante la vicinanza saltuaria di qualche compagno di sventura, ai bordi del campo di calcio mi sentivo molto solo.

Provavo ansia quando mi venivano chieste prestazioni motorie. Se potevo, le evitavo. L'evitamento aumentava la mia ansia e diminuiva la probabilità di un miglioramento in ambiti in cui non riuscivo ad avere esperienze positive. Il problema non era solo la stima che avevo di me stesso come arrampicatore di pertiche o giocatore di pallone. Il problema era anche che pensavo di non avere possibilità di migliorare in questi ambiti. I fatti mi davano ragione: pensavo di non poter migliorare e quindi non ci provavo; non ci provavo e quindi, naturalmente, non ci riuscivo; questa era la prova che non avrei mai potuto riuscirci (non c'è modo più sicuro di non riuscire del non provarci neppure). Non ho mai imparato a giocare a pallone né ad arrampicarmi su una pertica. Con lo sci, invece, le cose sono andate diversamente.

Autoefficacia:
pensavo di non poter migliorare e quindi non ci provavo neppure

9. Il termine non esisteva ancora, a quei tempi, ma secondo me avevo un bisogno educativo speciale.

Ci vedevo, ci sentivo, avevo un'intelligenza approssimativamente normale (credo) ed ero perfettamente capace di camminare e di usare le braccia e le mani per i quotidiani atti della vita. Però, quando si trattava di arrampicarsi sulla pertica o di giocare a pallone, ero diverso dalla maggior parte dei miei compagni. «Diverso» è un termine pericolosamente ambiguo.

Vorrei che provassimo a liberarci un po' dalle strettoie delle leggi. Le leggi dicono: se un allievo ha un handicap, è diverso dai suoi compagni e dunque ha diritto ad aiuti particolari; se un allievo ha un disturbo specifico dell'apprendimento, è diverso dai suoi compagni e dunque ha diritto ad aiuti particolari. Il pericolo di tutto questo è nell'imprevista esondazione di un fiume che non tiene conto dell'altezza degli argini. Il pericolo

è nella conseguenza implicita di queste leggi. Se è diverso ha dei diritti. Se non è diverso non li ha.

E io?

Io non ero handicappato e nemmeno dislessico, eppure non avrei avuto diritto a essere trattato con più attenzioni dal mio professore di educazione fisica? Non so se ne avrei avuto davvero diritto, perché non faccio l'avvocato. Ma faccio lo psicologo e mi conosco abbastanza per sapere che ne avrei avuto bisogno.

Quando i politici, i burocrati e i legislatori si sono accorti che gli argini della 104/92 non bastavano a difendere i dislessici, i disgrafici e i discalcolici, hanno alzato gli argini con la 170/2010.

Ma i fiumi continuano a esondare perché ci sono gli allievi con disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività; ci sono quelli con funzionamento intellettivo borderline; ci sono gli stranieri che non padroneggiano l'italiano e gli italiani che non hanno in casa neppure un libro o un computer, neppure una mamma o un papà che diano loro una mano.

E poi c'ero io, incapace di arrampicarmi su una pertica!

10. E allora via con le proposte di legge e l'innalzamento degli argini.

Le più recenti cementificazioni di argini sempre più alti sono costituite da una direttiva del MIUR e da ben quattro circolari

I rischi
dell'irrigidimento
burocratico

ministeriali esplicative sui BES (ma non sono sicuro che, mentre scrivo, il numero non sia già aumentato, mentre sono sicuro che un'altra circolare per arginare la diversità sia intanto

sbucata fuori, stavolta sui bambini adottati).

Qualcuno deve dunque essersi accorto che non si può lasciare senza protezione un allievo che legge male solo perché è figlio di giostrai e dunque il suo disturbo non è specifico. E poi, dal momento che la mamma dei burocrati è sempre incinta, a qual-

cuno deve essere arrivata all'orecchio la storia di un dirigente scolastico particolarmente scrupoloso e attento alle normative. C'era una volta (ma, nonostante l'incipit, questa purtroppo non è una favola e tantomeno una favola a lieto fine) un dirigente scolastico che aveva in una delle sue scuole un bambino con una diagnosi di disturbo specifico della lettura. Lo psicologo, attento ai bisogni di quel bambino, aveva suggerito alle maestre di usare con lui uno strumento compensativo che si stava rivelando molto utile. Il bambino andava a scuola con un netbook, un piccolo computer compatto e leggero, di cui era molto orgoglioso e su cui erano installati alcuni software che gli permettevano di ascoltare un testo attraverso la sintesi vocale e di costruire mappe concettuali belle, colorate e piene di immagini. Grazie a un auricolare, all'occorrenza poteva farsi leggere un brano dal computer senza disturbare i compagni. Le mappe erano un bell'aiuto per sintetizzare prima e memorizzare in seguito nozioni di storia, geografia e scienze che, lette sul libro, sarebbero state per lui troppo lunghe e faticose. Andava tutto piuttosto bene, ma purtroppo eravamo nel 2009.

«E allora?» si chiederà, forse incuriosito, qualche lettore.

E allora, ovviamente, la legge n. 170 del 2010 non esisteva ancora. Lo psicologo aveva il suo studio privato ed era molto esperto di DSA, come forse si può capire anche da questo breve racconto. Poi arrivò il 2010 e il nostro valente preside burocrate studiò la legge n. 170 con attenzione, per non dire con accanimento. Fu così che scoprì che i dislessici non sono tutti uguali! Ci sono quelli che hanno il bollo ASL, come le banane Chiquita. Poi ci sono gli altri. Gli altri sono come le finte borse di Prada che gli extracomunitari vendono sulla strada. Non sono originali. Non sono validi.

Quindi andò in classe. Vide il piccolo computer dello sfortunato protagonista di questa brutta storia. Vide i programmi per ascoltare brani e costruire mappe che, tra l'altro, stavano

diventando utili anche a molti altri compagni. Storse il naso. Scosse la testa. Poi bandì netbook e strumenti compensativi da tutte le scuole, non del regno, perché non ne aveva il potere, ma del suo istituto comprensivo, per tutti gli allievi che non avessero il bollino blu.

È un caso limite, naturalmente. Ma la dice lunga sui rischi dell'irrigidimento burocratico nei confronti di un bambino che avrebbe primariamente bisogno di essere capito, accettato così com'è, aiutato secondo i suoi bisogni, e non solo perché l'«accettazione» è resa obbligatoria da una norma.

Cementificate, cementificate, e qualcosa prima o poi esonderà.

11. A qualche politico e a qualche funzionario ministeriale di buona volontà devono dunque essere arrivate all'orecchio storie di bambini in difficoltà che non potevano ottenere la diagnosi, talvolta a causa di una più o meno complessa comorbilità, talvolta per la situazione di svantaggio economico, sociale e culturale della famiglia, talvolta per le deliranti condizioni di inefficienza in cui versano alcune delle ASL che

Le reazioni
emotive degli
insegnanti

dovrebbero rilasciare il bollino blu. Sono così spuntate le direttive e le circolari MIUR sui cosiddetti BES di cui parlavo poco fa. Non le cito qui per due motivi. Il primo è che sono troppe e ne escono con tale frequenza che ogni citazione rischia di diventare incompleta prima ancora che abbia finito di scrivere questo paragrafo. Il secondo motivo è più generale. Vorrei conservare per queste pagine un carattere di narrazione colloquiale. Non citerò dunque né leggi né circolari, come non citerò autori, libri o articoli per non interrompere il flusso sostanzialmente emotivo di queste mie considerazioni. Il lettore interessato può trovare una serie di riferimenti nelle note finali di questo volume.