

# 1. Recensione

**Morganti A. e Bocci F., Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà", Giunti Edu, Firenze, 2017, pp. 287**

Ines Guerini / Università Roma Tre / ines.guerini@uniroma3.it

Giorgia Ruzzante / Università di Padova / giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

Il testo, a cura della professoressa Annalisa Morganti e del professor Fabio Bocci, è costituito da due *sezioni* ognuna ospitante quattro capitoli e precedute dalla *Prefazione* scritta dal professore Lucio Cottini.

Il volume presenta inoltre un *Glossario* (metodologico e tecnologico) e un *Workbook* costituito da nove *aree* relative all'*Educazione socio-emotiva* (*Auto-consapevolezza, Autogestione, Consapevolezza sociale, Relazioni interpersonali e Decisioni responsabili*) e all'*Apprendimento Cooperativo* (*Valorizzare le differenze, Peer tutoring, Cooperative Learning e Nuove tecnologie*). Completano il libro le *espansioni online* raggiungibili attraverso l'apposito sito indicato.

Grazie al libro, edito dalla Giunti, il mondo della scuola può finalmente avvalersi di un'ottima guida per mettere in atto una didattica inclusiva, che – come affermato nella *Prefazione* – «porta a considerare e valorizzare la diversità di ciascuno come una condizione di base, un *a priori* di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti» (p. 6). Questione che risulta quanto mai attuale e dibattuta, data la configurazione delle scuole «chiamate ad accogliere una numerosità sempre più ampia di bisogni e a valorizzare e promuovere le differenze individuali, senza che nessuno sia lasciato indietro o escluso» (p. 13), come discusso nel primo capitolo (*Dall'integrazione all'inclusione: lo sguardo si sposta sul contesto*).

Tuttavia gli autori avvertono nel secondo capitolo (*I protagonisti dell'inclusione*) la necessità di problematizzare il concetto di inclusione per evitare che si incorra in una *visione sostanzialmente assistenzialistica* (Dovigo, 2008; D'Alesio et al., 2015) degli studenti con bisogni educativi speciali (p. 16). Ed ecco dunque che l'inclusione, seguendo Stainback e Stainback (1990), «va intesa come un diritto, una modalità esistenziale, un imperativo etico, una base che nessuno deve guadagnarsi (per esempio dimostrando attraverso procedure mediche o medicalizzate di avere bisogni speciali o particolari)» (p.17). Caso contrario si arriva a quella che Bocci (2017: p.27) definisce la *bessizzazione* della scuola.

Nel secondo capitolo inoltre gli autori, citando Mitchell (2015), ricordano l'importanza di rendere accessibile la didattica, proprio perché «i bisogni educativi speciali sono creati quando il curriculum non è reso accessibile a tutti gli studenti» (p. 23) e quindi, riprendendo Ainscow (1997), soffermano la loro attenzione sul fatto che «l'inclusione significa non chiedersi cosa è sbagliato "nel bambino", ma che cosa c'è di sbagliato "nella scuola"» (p.20). Prospettiva questa dell'*Index for Inclusion* che ci ricorda che non solo «l'inclusione è un'impresa collettiva condi-

visa» (p. 25), ma che affinché «vi sia inclusione è necessaria praticarla, a partire dalla volontà stessa di volerlo fare» (p. 26).

Così facendo si raggiunge «l'inclusività (Gardou, 2015) della scuola» (p. 26), a dimostrazione che «l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi o da includere in contesti regolari (comuni), ma è finalizzata a rendere inclusivi i contesti scolastici» (Bocci, 2016: p. 27).

Fare *didattica inclusiva* significa allora «edificare un contesto di apprendimento accessibile dove ciascuno possa trovare il suo spazio di crescita personale e di partecipazione sociale» (p. 50), come spiegato nell'ultimo capitolo (*La qualità dell'inclusione scolastica*) della prima sezione. Ricordando ancora Mitchell (2008), gli autori ribadiscono l'importanza di «creare degli ambienti sicuri e stimolanti che garantiscano a tutti i bambini di migliorare la loro qualità di vita, il loro benessere personale e sociale» (p. 50). Ciò perché una comunità di apprendimento accessibile è sinonimo di efficacia dell'apprendimento stesso da parte di tutti gli allievi, nessuno escluso.

È forse qui il caso di sottolineare che con *accessibilità* non ci si riferisce esclusivamente a quelle forme di barriera fisica alla partecipazione, ma che, per l'appunto, anche ambienti di apprendimento poco stimolanti costituiscono delle barriere alla partecipazione. Ciascun curriculum quindi dovrebbe considerare i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) che consentono di «tenere conto delle capacità, dei bisogni, degli interessi e delle motivazioni di tutti gli allievi (Brownell, Smith, Crockett e Griffin, 2012)» (p.22).

Motivare gli studenti tuttavia non è sempre così semplice e, anzi, molte volte nella scuola primaria non lo è affatto. Complice di ciò è chiaramente l'età dei bambini, che non consente loro di gestire le emozioni ed ecco che si urla se si è arrabbiati o si piange se un compagno fa uno scherzo poco gradito. Reazioni queste solitamente poco apprezzate dagli insegnanti. Eppure «[...] nessun adulto è in grado di impedire a un bambino di esprimere una sua emozione, poiché si tratta di un evento talmente complesso che rimane fuori dalla sfera della volontà individuale» (p. 36). Ciò che si può allora fare è educare alle emozioni, che «non significa certo fare a scuola "l'ora delle emozioni" (Morganti, 2012), ma far diventare le dimensioni emotive e sociali parte integrante del curriculum scolastico» (p. 45) – come viene ampiamente spiegato nel volume –.

Nel capitolo terzo (*Una scuola accogliente per tutti e per ciascuno*), ad esempio, viene posta l'attenzione sull'importanza che le emozioni giocano nella creazione di *un ambiente sereno di apprendimento* (Clore e Huntsinger, 2007) e nel processo di apprendimento stesso. Infatti «emozioni piacevoli aiutano a prestare attenzione, ricordare, risolvere i problemi, prendere decisioni, pianificare un compito, quelle spiacevoli invece peggiorano l'attenzione e la memorizzazione» (p. 37). Citando gli studi sul cervello (Wentzel, 1999; Allen et al., 2011), gli autori, precisano che il modo migliore per apprendere è entrare *in uno stato di attenzione rilassata* (p. 38).

Ecco che insegnare a gestire le emozioni non solo è «importante per il successo scolastico, il benessere personale e sociale di tutti i bambini» (p. 38), ma sviluppa quelle competenze relazionali essenziali «per stabilire e mantenere relazioni positive all'interno di un gruppo, nel rispetto di tutti e di ciascuno» (p. 43). Prerogativa questa non esclusiva della scuola, ma spendibile lungo l'intero arco della vita.

Il capitolo quarto (*La qualità dell'inclusione scolastica*) tratta la tematica fondamentale della qualità dell'inclusione scolastica, attraverso la presentazione dell'approccio di ricerca Evidence-Based Education, ossia un orientamento della ricerca educativa basato sulle evidenze scientifiche applicato nell'ambito della pedagogia e didattica per l'inclusione. L'Italia, infatti, viene considerata il Paese che ha la normativa e il modello più avanzato del mondo in materia di inclusione, ma al contempo le viene contestato il fatto che il modello inclusivo italiano non è suffragato da dati di evidenza empirica. La scelta delle metodologie didattiche dovrebbe avvenire all'interno di quelle che hanno dimostrato maggiore efficacia, connettendo la dimensione delle culture e delle politiche con quella delle pratiche inclusive. Il volume propone la strada della ricerca applicata come metodologia in grado di verificare sul campo gli interventi didattici validati dalla ricerca educativa, consentendo così agli insegnanti di poter avere dei riferimenti operativi per il lavoro in classe supportati da evidenze e non semplicemente da credenze personali o routine.

La didattica inclusiva riguarda non soltanto i bisogni educativi del singolo, ma la creazione di contesti di apprendimento accessibili per tutti gli alunni, attraverso l'eliminazione o la riduzione degli ostacoli all'apprendimento: ciò consente la creazione di un contesto scolastico inclusivo, ovvero una scuola capace di raggiungere tutti gli studenti. Questo avviene sia attraverso strategie volte a intervenire sul contesto (socio-costruttivismo), sia sul singolo soggetto (comportamentismo e cognitivismo). Al fine di valutare l'inclusione nel contesto scolastico italiano, a conclusione del capitolo viene proposta la *Scala di Valutazione dei processi inclusivi*, strumento messo a punto da Cottini et al. nel 2016.

Relativamente invece alle competenze e alle metodologie, la seconda sezione del testo presenta proposte di itinerari didattici per concretizzare in classe, sia con interventi sui singoli allievi sia sul contesto-classe, la prospettiva inclusiva presentata nella prima parte del volume.

Nel capitolo 5 (*L'approccio didattico all'educazione socio-emotiva*), ad esempio, si individua l'educazione socio-emotiva come approccio didattico per creare un clima inclusivo di istituto e di classe. Per la realizzazione concreta in classe dell'educazione socio-emotiva viene presentato un approccio misto, ossia un approccio in cui si integrano la dimensione dell'insegnamento sistematico e quella dell'integrazione nelle discipline del curriculum scolastico. Fondamentale è inoltre considerato il sostegno delle famiglie nei percorsi di educazione socio-emotiva.

Nel capitolo 6 (*Apprendere nell'inclusione: la didattica cooperativa e metacognitiva*) sono presentate alcune delle metodologie didattiche inclusive da utilizzare in classe che hanno ricevuto maggiore validazione scientifica: *l'apprendimento cooperativo* – con riferimento in particolare alle prospettive del *Learning Together* di Johnson e Johnson e allo *Structural Approach* di Kagan – e il *tutoring*: entrambi gli approcci agiscono sia sul piano cognitivo che su quello socio-relazionale della classe. Un altro approccio didattico utile per creare un contesto-classe inclusivo è l'utilizzo della *didattica metacognitiva*, che punta sulla promozione della consapevolezza degli allievi rispetto ai propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva) ed al loro controllo mentre sono in atto (processi metacognitivi di controllo).

Il capitolo 7 (*Altre proposte per una didattica inclusiva centrata sulle differenze*) prosegue nella presentazione di procedure e strategie di facilitazione in-

clusive, particolarmente indicate per alunni che hanno necessità di percorsi altamente strutturati: la *task analysis*, il *prompting*, il *fading*, lo *shaping*, il *modeling* e il *chaining*. Viene poi presentata la prospettiva offerta dalla didattica aperta, guidata dai principi della decentralizzazione dell'insegnamento e della differenziazione autodeterminata (Demo, 2015) e la didattica centrata sulle intelligenze multiple che, partendo dalla considerazione del fatto che ogni allievo accede ed elabora la conoscenza in maniera diversa, presuppone un cambiamento nella didattica nell'ottica della personalizzazione.

L'ultimo capitolo (*Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione*) è infine dedicato all'utilizzo delle tecnologie in ottica inclusiva, intendendo quindi il loro utilizzo non come limitato agli allievi in difficoltà nell'ottica dello strumento compensativo, ma come opportunità di apprendimento per tutti gli alunni nell'ottica dell'Universal Design for Learning.

Inoltre, considerate le numerose opportunità di apprendimento significativo che le tecnologie offrono, nel volume vengono riportati come esempi di didattica inclusiva con approccio tecnologico il PROPIT (Progettare per la personalizzazione e l'inclusione con il supporto delle tecnologie), un progetto proposto dall'Università di Macerata, e la didattica con gli Episodi di Apprendimento Situato-EAS proposta da Rivoltella.

Come il lettore avrà modo di leggere nelle pagine, il volume intende proporre – argomentandone la validità scientifica – una serie di metodologie e strategie da poter attuare in classe al fine di *fare inclusione*, tendendo a mente che «chiedere a una scuola e a una classe di trasformarsi in contesti inclusivi, significa chiedere loro di modificare, rinnovare e fortificare le loro capacità di raggiungere tutti gli studenti, garantendo e sostenendo esperienze di apprendimento significativo che tengano conto dei bisogni educativi speciali e specifici di tutti» (p. 55).

## 2. Recensione

**Pinnelli S. e Fiorucci A., Rari ma non troppo, Progedit, Bari, 2017, pp. 124**

di **Lucia Rizzo** / Università del Salento / rizzolucia90@gmail.com

Alla luce della rivoluzione socio-culturale a cui stiamo assistendo in tema di salute e sostegno delle persone fragili, le azioni socio-sanitarie, sociali e comunitarie stanno ponendo particolare attenzione, al costruito di “cura” secondo una accezione più ampia. Una cura che partendo dagli aspetti medico-sanitari e clinici tenga conto dello stato esistenziale della persona e dia voce ai suoi bisogni e al suo vissuto interiore.

Il rinnovamento dell’agire sociale vede il *modus operandi* della cura orientato ad una visione “biopsicosociale” della persona, che non la considera più in relazione alla malattia ma al suo stato di salute secondo la logica dell’I.C.F. (International Classification of Functioning, 2001) dell’O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità). Un’ottica olistica che riformula semanticamente e attribuisce al costruito di salute un significato positivo e dinamico-progettuale, definendolo come un modo di stare al mondo in presenza di una probabile alterazione biopsicosociale. Ogni persona in qualsiasi momento della vita può trovarsi a vivere una situazione di svantaggio che crea fragilità, per questa ragione il neo modello di salute considera la persona in tutte le sue dimensioni funzionali, strutturali e sociali con una particolare attenzione all’influenza esercitata dai contesti ambientali, familiari, abitativi e lavorativi.

Questa metamorfosi di prospettiva è trattata con attenzione in *Rari ma non troppo*, un testo frutto di un lavoro di ricerca condotto da Stefania Pinnelli e Andrea Fiorucci del Centro di ricerca sulle Nuove Tecnologie per l’inclusione (CNTHI) dell’Università del Salento. Lo scritto illustra i risultati della ricerca sul progetto *People with CIDP and Quality of life*, orientato ad esplorare il tema della Qualità della vita relativa alla salute, per le persone con una malattia rara, la Polineuroradicopatia Demielinizzante Infiammatoria Cronica. Il focus dello studio empirico è sulla Qualità della vita appresa come un costruito soggettivo, volto a riferire la percezione che il paziente ha di sé, della relazione con gli altri e della sua capacità di soddisfare sogni, aspirazioni e compiti quotidiani, in rapporto al suo stato di salute.

La riflessione pedagogica di Stefania Pinnelli invita i lettori a porre particolare attenzione sui concetti di *mission* e di *welfare sociale* intesi come apparato di relazioni professionalmente orientate all’autonomia e alla partecipazione sociale dei soggetti più fragili. Per soddisfare questo compito, un ruolo di fondamentale importanza è rivestito da educatori e pedagogisti, due figure professionali destinate a costruire le fondamenta per una società inclusiva basata sui valori dell’accoglienza e della solidarietà (pp. 4-5).

L’autrice ribadisce l’esigenza di salvaguardare la dimensione sociale e della partecipazione della persona fragile, in particolar modo il bisogno di autorealizzazione e autodeterminazione, di dar voce ai vissuti e alle percezioni, la necessità di considerare il rapporto con l’ambiente e i contesti di vita, ovvero la necessità di essere partecipante attivo del proprio percorso di cura (p.12).

“La libertà non è stare sopra un albero, non è neanche il volo di un moscone. La libertà non è uno spazio libero, libertà è partecipazione”. Così cantava il grande Giorgio Gaber, sposando il concetto di libertà con quello di partecipazione. Concetto che gli autori tengono a sottolineare come diritto inalienabile della persona, intesa come “unità che contiene in sé i principi delle sue molteplici diversità” (p. 18). Una partecipazione resa possibile attraverso il processo di cura pedagogica, ovvero del *prendersi cura dell'altro*, per mezzo di una relazione attiva con l'altro che promuova la sua capacità di scelta, di autoregolazione, di autodeterminazione e, quindi di *ri-progettazione esistenziale* (pp. 21-22). Gli autori mediante il loro prezioso lavoro intendono dar voce ai bisogni delle persone con una malattia rara per invitare la società a focalizzare lo sguardo verso il futuro e la progettualità di vita del paziente in relazione al contesto ambientale sociale e culturale di riferimento. I protagonisti del libro, infatti, sono proprio le persone più fragili, che attraverso un processo di auto-valutazione del percorso di cura, esprimono la percezione che hanno di se stessi e della loro vita, rispetto a obiettivi, aspettative personali e alla loro soddisfazione in relazione al proprio contesto sociale e di vita (p. 42).

Il vissuto e le percezioni dei protagonisti emergono dall'approccio metodologico quali-quantitativo adottato dagli autori: l'analisi statistica del livello di qualità della vita percepito dai pazienti è completata dalla esplorazione del tema di ricerca secondo un approccio interpretativo-fenomenologico. Attraverso interviste semi-strutturate rivolte ai pazienti e ai clinici, e domande-stimolo utilizzate nei *focus group* con pazienti e *caregivers*, il testo propone una lettura narrativa e riflessiva delle opinioni eterogenee, nonché dei punti di accordo riguardanti le percezioni sulle aree di indagine ritenute essenziali per fotografare con un occhio poliedrico i bisogni e le difficoltà dei protagonisti al fine di comprenderli.

Andrea Fiorucci, porta alla luce le aree più rilevanti per il raggiungimento di un buon livello di qualità della vita, relative all'area della dimensione socio-relazionale e del benessere psicologico. La percezione che la persona fragile ha di sé in relazione con l'ambiente circostante è influenzata dalla percezione che gli altri hanno di essa. Una percezione che restituisce “lo sguardo degli altri”, costruttivo o discriminatorio, solidale o disabilitante. Emerge dal vissuto dei protagonisti quanto il benessere di una persona e il suo grado di soddisfazione siano complementari al complesso sistema di interazione con gli altri individui, ovvero quanto l'elemento relazione nel processo di cura faccia parte dello stesso piano terapeutico (p.72). Relazione ed educazione, mezzo e fine dell'azione pedagogicamente orientata, presentano etimologicamente lo stesso significato di “tirar fuori, trasmettere, portare qualcosa verso qualcuno”, ragion per cui, spetta all'agire professionale dell'educatore tutelare quel “portare” attraverso una cura pedagogica da intendere nel suo significato ontologico del “prendersi carico dell'altro nella sua integralità” (p. 106), sviluppando il suo potenziale e ri-progettando la sua esistenza al fine di abbattere qualsiasi tipo di barriera fisica, mentale, comportamentale e sociale. Il messaggio chiaro che il lavoro di Pinnelli e Fiorucci intende restituire riguarda, pertanto, la presa d'atto che il mezzo è il fine stesso dell'azione pedagogica declinato ad incoraggiare le diverse progettazioni di resilienza traducibili nel re-imparare a far funzionare le proprie capacità nonostante le difficoltà, con l'ideale di sostenere l'applicazione concreta del diritto all'esistenza, interpretato come diritto di essere considerato con attenzione e dignità, ovvero come cittadino partecipante attivo di una società democratica.

### 3. Recensione

**Rocco Mondello, I doni di Neqà, Armando Editore, Roma, 2017, pp. 42**

di **Fabio Bocci** / Università Roma Tre / [fabio.bocci@uniroma3.it](mailto:fabio.bocci@uniroma3.it)

Rocco Mondello è uno psicoterapeuta con approccio sistemico relazionale. Nella sua attività si occupa prevalentemente di terapia familiare, sia individuale sia di coppia ma ha al suo attivo numerose collaborazioni con cooperative e associazioni per le quali svolge attività di consulenza, di supervisione, nonché di formazione. Inoltre sviluppa progetti educativi che sono poi realizzati sul territorio.

Questa breve introduzione all'autore del libro che stiamo recensendo si rende necessaria, non solo per introdurlo doverosamente al lettore interessato ma anche perché ci suggerisce immediatamente qualcosa sul senso e sul significato della scrittura de *I doni di Neqà*, sui motivi di fondo che hanno spinto l'autore a scriverlo.

Siamo infatti in presenza di un volume il cui intento è pedagogico. Un intento che è identificabile già a partire dal titolo.

Neqà, in effetti, è la trascrizione al contrario del nome di un antico dio egizio chiamato Aqen.

Costui, veniamo a sapere da una veloce ricerca in rete, è raramente menzionato nei testi egizi e abbiamo qualche sua notizia poiché compare sulle pareti della Tomba di Seti I, nella Valle dei Re, ed è citato nel *Libro dei morti*. Sappiamo, infatti, che Aqen significa *protettore* e che è un dio dell'oltretomba, venerato per essere un battelliere delle anime dei defunti e per svolgere la funzione di *bocca del tempo*, per mezzo della quale gli dei e i demoni svolgono la *corda del tempo*.

A differenza di Aqen, il suo contrario Neqà nella storia qui narrata è un costruttore di canoe e traghetta Nilo, l'altro protagonista della narrazione, in una direzione inversa: dalla morte (o dal rischio della morte) alla vita.

Siamo in presenza di una metafora, naturalmente, dell'azione psicoterapeutica e, in modo particolare, di un momento cruciale della terapia: quello della conclusione o meglio del compimento "naturale" della percorso psicoterapico.

Si tratta di un "rito di passaggio", di una "transizione ecologica" delicatissima, in cui ciascuno viene posto (in realtà si pone) di fronte a se stesso, alla sue potenzialità, alla sua unicità e irripetibilità, alle infinite possibilità di cui è portatore.

Ma come per tutte le cose che ci mettono dinanzi alla possibilità di essere liberi, di autorealizzarci e di indirizzarci verso ciò che siamo, è questa una fase che può creare disagio, addirittura spaventare.

A tal punto che molti individui non prendono in mano il loro coraggio (perché tutti lo abbiamo in potenza) e non intraprendono mai certi "viaggi" (e di riflesso molte relazioni) proprio per non dover affrontare questo momento.

Negli anni Sessanta, nel pieno della rivoluzione culturale e dei costumi, nei campus statunitensi era di moda un motto (probabilmente ispirato a un aforisma di Oscar Wilde): *attento ragazzo a ciò che vuoi, perché potresti ottenerlo*.

In fondo il segreto – se è tale – sta proprio qui. Ottenere ciò che si desidera per davvero e affrontarlo, infine, nella piena autonomia della propria soggettività.

E Rocco Mondello, facendo affidamento alla sua longeva esperienza di terapeuta ma, anche, di educatore, si concentra proprio su questo aspetto così rilevante e fondamentale.

Lo fa in un piccolo volume che si presenta con le sembianze della fiaba o del raccontino illustrato e che ha l'aspirazione (ecco il suo valore pedagogico) di colmare un vulnus: parlare di psicoterapia ai "non addetti ai lavori" (in quanto operatori), ovvero agli stessi destinatari dell'azione terapeutica o, ancora, a coloro i quali ne avrebbero bisogno ma la temono.

Come abbiamo avuto modo di scrivere nella breve postfazione del volume, è molto difficile parlare di psicoterapia senza essere manualistici... Difficilissimo, anzi impossibile, farlo pensando che il lettore sia il "paziente" (o cliente o utente a seconda dei contesti e degli approcci).

Perché se si esce dalla consuetudine dell'ambito formativo canonico (quello accademico delle lezioni all'università o comunque strutturato della specializzazione o di altri analoghi contesti formativi) ci si può rendere conto di quanto rischi di essere artificiale (e per molti versi controproducente) questo parlare didascalico.

Il lettore immagini, infatti, un regista (sia esso teatrale o cinematografico) che entra in scena e dice allo spettatore: ecco adesso uso questa posizione dell'attore o tale inquadratura per sottolineare questo o quello...

Beninteso: sappiamo che ci sono stati e ci sono sperimentazioni in tal senso, orientate a rompere il diaframma tra narratore e lettore/spettatore (pensiamo a Jean-Luc Godard oppure all'altrettanto straordinario e visionario Alejandro Jodorowsky).

Ma, per l'appunto, si tratta di sperimentazioni quasi sempre riservate a determinate élite, distribuite in circuiti di nicchia...

Rocco Mondello per sfuggire sia al didascalico sia allo sperimentale – due modi di approcciare la narrazione che possono generare nello spettatore comune un senso di inadeguatezza, in quanto questi può ritenere di non possedere i codici specialistici per comprendere – si avventura sulla via della metafora. Metafora che, del resto, svolge una funzione fondamentale nella/dell'azione terapeutica e, più in generale, nella/della relazione d'aiuto, così come della relazione educativa.

Un libro pensato e nato come dono ai pazienti, da consegnare alla fine della relazione terapeutica.

Perché in fondo il terapeuta è – fenomenologicamente quando lo è, nella misura in cui lo è e lo fa – un costruttore di canoe. E il suo compito è quello di accompagnare i tanti Nilo che incontra nel suo percorso (eh sì!, perché anche il terapeuta compie un percorso) verso il futuro:

«Nilo si avvicinò a Neqà e lo strinse in un fugace, infinito abbraccio, poi si staccò da lui senza alzare lo sguardo, spinse SOLOMIA [il nome che Nilo ha dato alla canoa] nel fiume e saltandoci dentro cominciò a remare verso mezzogiorno senza mai voltarsi indietro...

Neqà guardò Nilo, lo fissò a lungo e stranamente lo vide diventare un punto



sempre più grande verso l'orizzonte infinito e in cuor suo gli augurò di raggiungere ogni luogo in cui il suo cuore lo avesse voluto portare» (pp. 38-39).

Ecco! Parlare di questo in modo accessibile a tutti (in effetti siamo in presenza di una fiaba che può essere utilizzata anche dal genitore, così come dall'insegnante o dall'educatore) è motivo di significatività e rende questa narrazione un piccolo gioiello, un dono che ha a che vedere con quella modalità di accostarsi al "fatto clinico" che Aleksandr Romanovič Lurija chiamava *Scienza Romantica*. La quale – ce lo ha insegnato tra gli altri Oliver Sacks – ha assoluta dignità scientifica: anzi completa e rende più intelligibile la stessa scienza dell'uomo, così misteriosa e straordinariamente affascinante.

