

Angelo Vigo

LE IMMAGINI NELLA DIDATTICA PER ALUNNI CON DISABILITA'

Le immagini coinvolgono quasi ogni aspetto della nostra vita e ne fanno parte in vari modi. Nelle immagini a volte ci perdiamo, e questo accade anche quando non vorremmo. La faccenda è piuttosto evidente se si prendono in considerazione le immagini fotografiche.

L'immagine come S/PUNTO

"....PUNCTUM è puntura, piccolo buco, macchiolina, piccolo taglio e anche impresa aleatoria. Il punctum in una fotografia è quella fatalità che in essa mi punge (ma anche mi ferisce, mi ghermisce).... Molto spesso il punctum è un "particolare", vale a dire un oggetto parziale.

... Per quanto folgorante sia, il punctum ha, più o meno virtualmente, una forza di espansione. Tale forza è spesso metonimica. ... Un dettaglio viene a sconvolgere tutta la mia lettura; è un mutamento vivo del mio interesse, una folgorazione. A causa dell'impronta di qualcosa la foto non è più una foto qualunque. Questo qualcosa ha fatto tilt, mi ha trasmesso una leggera vibrazione... L'effetto è sicuro, ma inindividuabile: esso non trova il suo segno, il suo nome; è netto e tuttavia plana in una zona indefinita di me stesso; è acuto e soffocato, grida in silenzio. Bizzarra contraddizione: esso è un lampo che fluttua. Niente di strano quindi che talora l'effetto si manifesti solo in un secondo tempo, quando essendo ormai la foto lontana dai miei occhi, penso nuovamente ad essa. Ultima osservazione sul punctum: che esso sia o non sia delimitato, è un supplemento: è quello che io aggiungo alla foto e che tuttavia è già nella foto."

(Roland Barthes, La camera chiara, Einaudi)

L'adulto, solitamente, considera l'immagine fotografica come ripetizione/ricostruzione della realtà e in base a questo parametro, la osserva, la valuta, la consuma. Eppure, proprio mentre *ri/presenta* una realtà già vista e conosciuta, o mentre aiuta a scoprire un aspetto impensato del mondo, o mostra ciò che non è consentito vedere per esperienza "diretta", la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'attenta osservazione di una fotografia può essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato. Lo stesso discorso può essere ripetuto anche per le opere d'arte. Chi osserva un quadro generalmente si limita a cercare di riconoscere ciò che è raffigurato, ma quando un dipinto riesce ad attrarre e a "pungere" l'attenzione l'osservatore è inevitabilmente portato ad associare all'immagine del quadro immagini del proprio mondo interiore e a servirsene come stimolo per emozionarsi. Un certo insieme di segni (forme, colori...) può infatti generare tristezza o allegria, curiosità o repulsione, ricordi di episodi vissuti.

Quando i bambini vengono invitati a descrivere ciò che vedono in un'immagine, è importante che l'adulto solleciti la loro attenzione verso ciò che è raffigurato: *oggetti, animali, persone, forme, colori, dimensioni, ambienti, sfondi, azioni, ecc.* Questa operazione, però, richiede che a ogni bambino sia garantita la possibilità, con i propri tempi, di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare, sollecitare o "pungere" l'attenzione. In altre parole, si tratta di consentire al bambino di trovare autonomamente gli spunti per le prime battute di una conversazione. Solo quando questa opportunità viene garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come "vicenda aperta", rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno.

L'IMMAGINE COME SPUNTO

A. Far osservare l'immagine in silenzio, per almeno mezzo minuto.

B. Invitare gli alunni a esplicitare:

- ciò si vede, ciò che è raffigurato

*oggetti
animali
persone
forme
colori
dimensioni
ambienti
sfondi
azioni*

.....

- ciò che l'immagine ricorda

*una situazione vissuta e
un'emozione
un sentimento
una storia ascoltata
una vicenda*

.....

L'ipotesi di lavoro che assume le immagini come spunto per un breve testo, una narrazione o una conversazione, comporta la scelta di immagini capaci di suscitare ricordi, riflessioni, pensieri riferiti a esperienze personali.

E' pertanto necessario seguire alcune attenzioni nella scelta delle immagini:

- devono essere immagini che rimandano ad una realtà identificabile;

- devono essere immagini che consentono all'osservatore un "completamento" personale della scena;
- non devono essere immagini che già "contengono" una storia, ma scenari ("palcoscenici") dove trovare possibili sviluppi di storie (per tipo di ambiente, azioni descritte o suggerite, tipologia di personaggi).

Con questo genere di attività, possiamo far uscire le immagini dallo stretto recinto di una funzione puramente decorativa e potremmo pensare a immagini come "strumento di crescita".

"Immagini per crescere": è semplicemente la sottolineatura della possibilità di utilizzare nella scuola immagini più originali e più "formative", diverse da quelle abitualmente usate per divertire, affascinare, "ubriacare la mente" o, come spesso capita, semplicemente per riempire spazi e decorare.

La scuola, almeno sulla carta dei suoi programmi e dei suoi tanti piani di offerta formativa, sembra dedicare molta attenzione al mondo delle immagini. Nella scuola dell'infanzia si parla di interventi educativi riferiti al mondo dell'immagine, nella scuola primaria esiste un ambito ben preciso denominato "Arte e educazione all'immagine" e nella scuola media è prevista l'Educazione artistica. Eppure tutto questo lavoro *su e con* le immagini raramente consente di utilizzare le immagini per crescere, cioè di utilizzare le immagini per meglio "VEDERE E COSTRUIRE IL MONDO".

Qualcuno potrà osservare che tutti gli interventi di educazione all'immagine hanno già una propria e precisa strutturazione. Per esempio, esistono almeno tre ambiti nei quali si sviluppano le attività: quello della **fruizione**, quello della "**critica**" o **analisi** delle opere, e quello della **produzione**.

Come ricordava Farnè in un convegno organizzato a Brescia dall'AVISCO, la *fruizione* (parola forse non molto bella ma per ora senza alternative) è un concetto differente da CONSUMO: nella scuola la *fruizione di immagini* dovrebbe offrire la possibilità di vedere materiali che magari non sono altrimenti visibili, capaci di provocare reazioni e riflessioni, ma anche visione di materiali proposti come *qualcosa che vale*, cioè con uno specifico valore culturale.

Quello della *critica* si è sempre caratterizzato come il momento più legato al processo di alfabetizzazione linguistica. E', forse proprio per questo, il tipo di intervento più diffuso e ritenuto più facilmente gestibile, in quanto può essere realizzato con strumenti tradizionali quali il libro il di testo e le schede.

Il momento della *produzione*, invece, è sempre stato, nonostante una certa tendenza a proporre procedure tecniche e soluzioni un po' stereotipate, il momento più ricco di attività.

Nella scuola media e – purtroppo – anche scuola elementare, è altissimo il rischio di ridurre l'educazione all'immagine ad una disciplina a sè, svincolata dal raccordo con gli altri ambiti disciplinari e "chiusa" in spazi rigidi e troppo definiti. Anche l'impiego della comunicazione audiovisiva, quando è presente, spesso non offre immagini per crescere ma, ancora, immagini da "consumare", o meglio da "ri-consumare" visto che facilmente ricorre a materiali già trasmessi dalle reti televisive. Il lavoro scolastico con le immagini è quindi un settore che richiede ancora di essere definito e probabilmente, per la continua e rapida evoluzione delle strumentazioni che consentono di riprodurre ed elaborare immagini, è un settore che richiederà continue ridefinizioni.

Come potrebbe allora essere ridefinito l'intervento di educazione all'immagine?

Per prima cosa, è necessario fare in modo che l'impiego massiccio delle immagini non abbia come unico riferimento l'educazione artistica o l'educazione all'immagine. Per esempio, ci sono immagini che hanno un valore puramente descrittivo: i vari elementi che si presentano agli occhi dell'alunno/spettatore sono tutti chiaramente identificabili e posti in rapporto fra di loro secondo relazioni molto evidenti. Il messaggio risulta così molto chiaro e completo, tanto da risultare indiscutibile. Che senso ha proporre immagini di questo genere se si è deciso di lavorare per ipotesi, per congetture e per progressive verifiche delle ipotesi formulate? Indipendentemente dalla disciplina di cui ci occupiamo, dovremo indirizzarci verso un impiego di immagini capaci sia di trattare i contenuti disciplinari sia di garantire alcune precise scelte metodologiche. E questo comporta l'adozione di una didattica articolata su competenze e concettualizzazioni "trasversali" in cui tutti i linguaggi (e, con essi, il linguaggio dell'immagine) possano realmente essere utilizzati come potenti strumenti di esplorazione e comprensione della realtà.

Ma **COMPRENDERE E CREARE** vanno di pari passo. Scoprire leggi e regole di un linguaggio comporta anche il loro impiego per nuovi progetti. Dunque occorre anche fare. E, soprattutto, occorre un'organizzazione capace di garantire spazi di lavoro per sia per comprendere che per creare.

Un **LABORATORIO MULTIMEDIALE** dovrebbe essere lo spazio di lavoro più familiare e più diffuso nella scuola di oggi. Sembra un'esagerazione o una gratuita provocazione, eppure si tratta semplicemente di pensare ogni aula come un laboratorio multimediale. E cioè:

- un'aula come *spazio sufficientemente attrezzato* per la conduzione di attività didattiche mediante il ricorso a diverse tecnologie fra loro integrate in modo, in modo da favorire un uso quotidiano e funzionale di ogni apparecchiatura. Nulla di particolarmente complesso: un computer, una stampante e una macchina fotografica digitale potrebbero rispondere a quasi ogni

esigenza. Non è necessario che le attrezzature siano fisicamente sempre disponibili, ma che siano facilmente accessibili, in ogni momento della giornata.

- un'aula come *spazio per l'impiego sistematico di più linguaggi*, soprattutto quello iconico, in modo da ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento mediante l'integrazione tra varie modalità di presentazione ed elaborazione delle informazioni; Per quanto riguarda le immagini, un archivio di fotografie, dipinti, disegni, animazioni e brevi filmati su CD ROM riscrivibile o su DVD, offrirebbe già una ricca banca di materiale visivo cui attingere con rapidità.

- aula come *spazio per differenti modelli di comunicazione*, in modo da rendere ordinaria l'integrazione tra la comunicazione interpersonale (rapporto diretto docente/alunni) e la comunicazione mediatizzata (trasmissione di informazioni mediante tecnologia);

In un'aula pensata come laboratorio multimediale viene prestata la *massima attenzione ai processi di apprendimento*, alla ricerca di una sinergia tra percezione, emotività e razionalizzazione. Ma un'aula-laboratorio multimediale è anche luogo di produzione perché comprendere e creare vanno di pari passo.

Nella prospettiva dell'aula-laboratorio multimediale, anche la produzione di immagini deve diventare pratica quotidiana. Se tutti gli strumenti sono contemporaneamente e facilmente disponibili, viene favorita e potenziata una espressione e una comunicazione che è frutto di invenzione e creazione sia a livello di "storia" (di contenuto) sia a livello di tecnica. Così come ci siamo abituati a vedere bambini raccontare e "fabbricare mondi" con pennarelli e pastelli, dobbiamo ora aiutare i ragazzi a raccontare e "fabbricare mondi" con macchine fotografiche digitali, monitor, scanner, stampanti e ogni altra attrezzatura tecnologica disponibile.

L'utilizzo delle immagini per attirare e mantenere l'attenzione degli alunni o per facilitare la comprensione di un concetto è una pratica tanto diffusa e *naturale* che difficilmente un insegnante si sofferma a riflettere sulle reali funzioni che, di volta in volta, affida alle immagini e tanto meno si preoccupa di controllare se le immagini utilizzate sono adeguate agli scopi prefissati. Eppure ogni immagine possiede proprie caratteristiche comunicative, non solo in relazione a ciò che è raffigurato ma anche in relazione a come è stata realizzata l'immagine stessa.

A volte può essere più opportuno utilizzare un disegno piuttosto che una fotografia, un'immagine in bianco e nero piuttosto che a colori, una diapositiva piuttosto che un'immagine stampata su carta, un quadro d'autore piuttosto che un'immagine qualunque, una forma stilizzata piuttosto che un disegno dettagliato, un'immagine in movimento (cinematografica o televisiva) piuttosto che un'immagine fissa. E ancora: a volte può essere utile un'immagine montata su un

supporto rigido e indistruttibile; altre volte, invece, occorre un'immagine da ritagliare, completare, manipolare. A volte può essere utile un'immagine grande e fruibile da più alunni contemporaneamente; altre volte, invece, occorre un'immagine piccola da far analizzare ad un alunno per volta; a volte occorre un'immagine che "commuova"; altre volte, invece, occorre un'immagine che informi senza distrarre. Queste considerazioni sono tanto ovvie quanto poco tenute in debito conto., ma per un impiego sistematico delle immagini in didattica si dovrà imparare a prestare attenzione proprio a questi elementi.

Nel lavoro didattico con alunni in difficoltà di apprendimento o in situazione di disabilità, il ricorso alle immagini è più frequente e il rischio di utilizzare immagini non adeguate è ancora più alto. Il "rischio" viene aumentato dal fatto che non sempre è possibile disporre di immagini relative a ciò di cui si sta parlando, perciò si rimedia come si può e si utilizza quel che si trova. D'altra parte, con tutti i problemi cui si deve quotidianamente far fronte - soprattutto quando si opera in attività di sostegno - certamente quello della scelta costante di immagini adeguate è un problema che facilmente vien la tentazione di tralasciare. Eppure non è un problema di poco conto. Quando le immagini debbono essere strumenti, stimoli, mediazioni per il conseguimento di conoscenze, occorre per esse una accurata scelta ed una attenta calibratura, altrimenti non solo non viene introdotta alcuna facilitazione nel processo di apprendimento ma si rischia persino di produrre confusione e fraintendimenti.

E' necessario a fissare la nostra attenzione su almeno tre punti:

1. *ipotizzare quali funzioni*, in generale, potremmo affidare alle immagini e come tali funzioni potrebbero essere utili in un intervento di sostegno ad alunni in difficoltà;
2. *definire quali condizioni* operative e quali attenzioni educative consentono di utilizzare le immagini e altri materiali didattici in un intervento di sostegno;
3. *indicare quali caratteristiche* di tipo generale dovrebbero avere le immagini per svolgere le funzioni individuate.

Tenendo dunque conto che, in questo contesto, ci riferiamo in particolare all'uso di immagini in attività didattiche con alunni in difficoltà di apprendimento o in situazione di di disabilità, ipotizziamo di affidare alle immagini almeno tre funzioni:

- STIMOLAZIONE PERCETTIVA
- MEMORIA/RECUPERO DI SENSAZIONI ED ESPERIENZE
- PROPOSIZIONE DI INFORMAZIONI.

Per svolgere queste funzioni le immagini debbono essere strutturate e presentate in modo tale da costituire delle vere e proprie *provocazioni* per l'alunno. Provocazioni che possiamo porre:

- a livello sensoriale;
- a livello emotivo;
- a livello cognitivo.

D'altra parte è proprio in una giusta alternanza tra questi tre livelli di provocazione che normalmente si dovrebbe collocare un intervento di sostegno.

E' ovvio che le immagini, per poter costituire delle provocazioni a livello sensoriale, emotivo e cognitivo debbono essere ideate e realizzate con particolari cure e attenzioni, ma il discorso, a questo punto, non deve scivolare sul "tecnico" poichè la "perfezione" tecnica dei materiali (in questo caso delle immagini) non è in grado, da sola, di garantire la possibilità di incidere con efficacia in un processo di apprendimento. Infatti, come ogni materiale didattico impiegato per attività di sostegno ad alunni in situazione di disabilità, anche le immagini necessitano di alcuni elementi "catalizzatori", in grado di trasformarle in strumenti, stimoli, mediazioni o, come abbiamo detto, in *provocazioni per apprendere*.

Un primo elemento "catalizzatore" potremmo individuarlo nel *piacere di vedere*.

Ai bambini piace vedere, piace osservare, piace subire il fascino degli stimoli visivi. Così come a volte, da soli, passano lunghi momenti a toccare oggetti solamente per il gusto di toccare, oppure provocano ripetutamente dei rumori solamente per il gusto di sentire, i bambini hanno spesso voglia di guardare gli oggetti, le immagini e "il mondo fuori dalla finestra" per il solo gusto di vedere.

Purtroppo gli oggetti di cui ci circondiamo, gli ambienti in cui viviamo (la città, il quartiere, le case, per non parlare delle aule e degli edifici scolastici in genere!) e -spesso - le immagini "per la scuola" sono poveri di stimoli visivi, e il piacere di vedere viene spesso frustrato e inibito. Occorre dunque recuperarlo, promuoverlo, esercitarlo, valorizzarlo e - se possibile - porlo al servizio della conoscenza e della comprensione della realtà.

L'allestimento di ambienti visivamente interessanti e il ricorso ad immagini adeguate costituiscono il primo passo per il recupero del piacere di vedere. Ma ci sono altri elementi "catalizzatori", di certo non meno importanti del piacere di vedere. Ad esempio *l'intimità* , la *padronanza* , la *possibilità di agire* , cioè sensazioni molto particolari di cui un bambino, e soprattutto un bambino in situazione di disabilità, ha bisogno per sentire una situazione di apprendimento come significativa per sè.

L'intimità riguarda ciò che è più profondo, ciò che sta "più dentro". Per provare una sensazione di *intimità*, in una situazione scolastica, occorre poter sentire le attività proposte dall'insegnante come qualcosa di perfettamente aderente alle proprie esigenze, come una risposta ai propri intimi e profondi bisogni. In una situazione di intimità l'insegnante diventa una presenza rassicurante, un punto di riferimento, una fonte di motivazione al lavoro scolastico.

Certamente per bambini affetti da forme di autismo o da gravi deficit cerebrali può sembrare fuori luogo parlare di motivazione al lavoro scolastico. Ma perchè scartare l'ipotesi di forme di partecipazione emotiva all'evento apprenditivo, cioè di forme di partecipazione all'attività scolastica tendenti ad una *intima* adesione alle esperienze proposte? E poi, in fondo, quella motivazione al lavoro scolastico che tanto auspichiamo e sollecitiamo per gli alunni normodotati non consiste, forse, proprio in una "intima adesione al compito", cioè in una partecipazione alle attività proposte anche sul piano emotivo?

La *padronanza* è un'altra sensazione di cui il bambino ha bisogno per poter imparare. Ma la padronanza non è da intendere solamente come la capacità di controllo e di dominio di un oggetto o di un evento. E' da intendere soprattutto come il *riconoscersi il diritto* al controllo e al dominio di un oggetto o di un evento. Molti bambini si autoescludono da questo diritto: non per timidezza, come - a prima vista - potrebbe sembrare, bensì per quel senso di esclusione, di emarginazione, di diversità che spesso - anche in buona fede - molti interventi di sostegno inevitabilmente trasmettono. Quando un bambino riesce a sentirsi addosso un po' di padronanza, allora si riconosce anche la possibilità di agire. Vuol dire che ritrova, nel clima e nell'ambiente in cui è inserito, delle oggettive condizioni di operatività indipendentemente dalle sue specifiche condizioni psicofisiche.

Se è vero dunque che con alunni con disabilità occorre lavorare con immagini e con materiali didattici ben calibrati, realizzati con cura, quasi "su misura", è altrettanto vero che nessuna immagine e nessun materiale sarà mai efficace nè susciterà il benchè minimo interesse se utilizzato in un ambiente o in un contesto di relazioni incapace di offrire quelle sensazioni di *intimità*, di *padronanza* e di *possibilità di agire* cui abbiamo accennato. Ogni provocazione a livello percettivo, a livello emotivo o a livello cognitivo necessita di adeguato contesto. Solo così lo strumento utilizzato (immagine o altro materiale) può consentire l'intreccio tra la proposta di lavoro dell'insegnante e gli interessi e i bisogni dell'alunno.

Torniamo ora al discorso sulle caratteristiche che dovrebbero avere le immagini in relazione a ciascuna delle tre funzioni sopra ipotizzate.

1. STIMOLAZIONE PERCETTIVA, cioè *provocazione a livello sensoriale*.

Occorrono per tale funzione immagini di adeguate dimensioni, con un corretto equilibrio tra figura e sfondo, con buoni contrasti cromatici, con i tratti salienti della realtà raffigurata (oggetti, ambienti persone...) facilmente percepibili e riconoscibili. Non si deve però necessariamente pensare ad immagini stampate su carta: la proiezione o la visione sullo schermo di un computer possono offrire una provocazione sensoriale più forte e in molti casi più facilmente finalizzabile al riconoscimento di forme, colori, oggetti.

2. MEMORIA E RECUPERO DI SENSAZIONI E INFORMAZIONI, cioè *provocazione a livello emotivo*.

Occorrono immagini in grado di far rivedere, far ricordare, far recuperare mentalmente un'esperienza già vissuta. Immagini da costruire giorno per giorno e da utilizzare come "banca" di stimoli, di ricordi, di riferimenti. Immagini da raccogliere in tutti i modi possibili da libri, riviste, giornali, ma soprattutto da raccogliere quotidianamente con la macchina fotografica sempre a portata di mano. Immagini di momenti "memorabili" perchè ricchi di significato per chi li ha vissuti: momenti "straordinari" connessi ad un nuovo gioco, alla sperimentazione di un nuovo strumento, all'incontro con una persona, alla scoperta di un nuovo spazio; ma anche momenti "ordinari" e ricorrenti da riconoscere e interiorizzare, come l'entrata a scuola, la merenda, il pranzo, i giochi con i compagni, il lavoro con le maestre. Immagini "su misura", però: i momenti "memorabili" di un bambino non sono gli stessi di un altro bambino, così come i momenti "ordinari" - in apparenza uguali per tutti - contengono per ognuno sfumature diverse. Ricordare e recuperare mentalmente un'esperienza è un'operazione importante anche sul piano cognitivo perchè è fondata sull'elaborazione personale di quanto si è già vissuto: ecco allora la necessità di ricorrere ad immagini in sequenza per organizzare conoscenze e per interiorizzare il significato di un'azione, di un'attività o di un comportamento da apprendere.

3. PROPOSIZIONE DI INFORMAZIONI. Occorrono immagini in grado di mettere a fuoco, sottolineare, anticipare alcuni aspetti della realtà che sono poi da ricercare, approfondire e verificare mediante un'esperienza diretta della realtà stessa. Quindi immagini di oggetti ed eventi raffigurati in un contesto familiare all'alunno, cioè immagini in grado di fornire informazioni solo parzialmente nuove. Occorre, con queste immagini, istituire un tipo di comunicazione che esalti il rapporto tra il fruitore dell'immagine (l'alunno) e chi ha predisposto o selezionato

quell'immagine (l'insegnante). Con alunni in difficoltà di apprendimento o con disabilità occorre sempre una comunicazione "a circuito chiuso", cioè una comunicazione in cui ogni stimolo dell'insegnante provochi una risposta dell'alunno che a sua volta diventi stimolo per l'insegnante. L'alunno - anche se disabile - può uscire dalla condizione di "terminale passivo" della trasmissione di informazioni quando - nel processo di comunicazione - possono essere immediatamente utilizzate anche tutte quelle intuizioni, quelle immagini mentali, quei richiami ad esperienze vissute, quelle domande e risposte che un'immagine provoca e che l'insegnante è pronto a cogliere, rilanciare, valorizzare, integrare e organizzare.