

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXX

Settore scientifico disciplinare M-PED/03

**PEDAGOGIA E AUTISMO:
PER UNA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI ALLA
DIDATTICA SCOLASTICA**

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Tesi di Dottorato

Barbara Galbusera

Matricola n.1017310

Anno Accademico 2016/17

INDICE

| | |
|--|------------|
| PREMESSA | 11 |
| ABSTRACT | 13 |
| INTRODUZIONE | 15 |
| PARTE I: <u>DALLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE ALLA PEDAGOGIA</u> | 29 |
| 1. LA STORIA DELL'AUTISMO | 31 |
| <i>§ 1. Verso la persona</i> | 36 |
| 2. DALLA PSICOANALISI ALLA PEDAGOGIA | 41 |
| <i>§ 1. Fordham e il concetto di «totalità primaria».</i> | 47 |
| <i>§ 2. Mahler e l'arte dell'osservazione</i> | 50 |
| <i>§ 3. Melzer e il costrutto di «bidimensionalità»</i> | 55 |
| <i>§ 4. Tustin: un riferimento clinico che giunge anche alla scuola italiana</i> | 61 |
| <i>§ 5. Il discusso e l'indiscusso Bettelheim</i> | 73 |
| <i>§ 6. Che cosa abbiamo perso delle teorizzazioni dei primi psicoanalisti: qualche considerazione educativa</i> | 87 |
| <i>§ 7. Le evoluzioni di questo paradigma in epoca contemporanea</i> | 92 |
| <i>§ 8. Verso la pedagogia</i> | 105 |
| 3. ETOLOGIA, AUTISMO E PEDAGOGIA | 109 |
| <i>§ 1. Il pensiero dei coniugi Tinbergen</i> | 111 |
| <i>§ 2. La prospettiva educativa di Zappella</i> | 120 |
| <i>§ 3. Naoki Higashida: l'esperienza del «conflitto motivazionale»</i> | 123 |
| <i>§ 4. La pedagogia della persona umana</i> | 126 |

| | |
|---|------------|
| 4. DAL COMPORTAMENTISMO ALLA PEDAGOGIA | 131 |
| § 1. <i>Riflessioni pedagogiche su alcuni programmi che nascono dal paradigma comportamentista</i> | 132 |
| § 2. <i>Quale didattica nella scuola italiana di oggi</i> | 140 |
| 5. DALLE SCIENZE COGNITIVE ALLA PEDAGOGIA | 145 |
| § 1. <i>Che fine hanno fatto i neuroni specchio?</i> | 150 |
| § 2. <i>Che cosa è successo al mondo dell'educazione?</i> | 153 |
| § 3. <i>Possiamo mirare a qualcosa in più?</i> | 160 |
| 6. SE IL FUTURO DELL'AUTISMO POTREBBE ESSERE NELLE RICERCHE CHE SI OCCUPANO DI GENETICA, IL FUTURO DELLA BIOLOGIA POTREBBE ESSERE NELLA PEDAGOGIA? | 167 |
| § 1. <i>Il Genome-wide association</i> | 169 |
| § 2. <i>Il Copy Number Variation negli studi genetici sull'autismo</i> | 170 |
| § 3. <i>Le ricerche odierne in campo genetico sull'autismo</i> | 172 |
| § 4. <i>Il confronto fra l'approccio genetico e quello pedagogico</i> | 175 |
| § 5. <i>Perché la pedagogia si deve occupare di genetica</i> | 178 |
| <u>5.1 Pedagogia e sofferenza biologica</u> | 179 |
| <u>5.2 Perché riflessione pedagogica e non psicologica</u> | 182 |
| § 6. <i>La pedagogia aiuta a non ridurre l'essere umano a sola biologia</i> | 186 |
| § 7. <i>L'irriducibilità del soggetto-persona</i> | 191 |
| § 8. <i>Verso una riflessione epistemologica</i> | 193 |
| 7. DAL DSM AI CRITICAL AUTISM STUDIES: UNA SFIDA PER LA PEDAGOGIA | 199 |
| § 1. <i>L'analisi dei DSM</i> | 200 |
| § 2. <i>Il DSM-5</i> | 212 |
| § 3. <i>I Critical Autism Studies</i> | 219 |
| § 4. <i>Qual è la prospettiva pedagogica di fronte a questi punti di vista?</i> | 222 |
| § 5. <i>Per una pedagogia del concreto</i> | 227 |
| § 6. <i>Per una riflessione finale</i> | 232 |

| | |
|--|------------|
| 8. PEDAGOGIA IERI, OGGI E DOMANI: UNO SGUARDO VERSO L'AUTISMO | 235 |
| § 1. <i>Prospettive pedagogiche italiane e autismo: verso una prospettiva futura</i> | 240 |
| § 2. <i>Alcuni fantasmi nell'armadio</i> | 245 |
| | |
| PARTE II: <u>LA DIDATTICA NELLA PRATICA</u> | 251 |
| | |
| 1. METODOLOGIA DELLA RICERCA | 253 |
| § 1. <i>Premessa</i> | 253 |
| § 2. <i>Spiegazione della metodologia</i> | 256 |
| § 3. <i>Intervistatore e modalità dell'intervista</i> | 259 |
| <u>3.1 Che cosa raccogliere</u> | 259 |
| <u>3.2 Dall'«esperienza autistica» all'«esperienza educativa»</u> | 263 |
| <u>3.3 Come raccogliere</u> | 268 |
| § 4. <i>Come condurre l'intervista</i> | 269 |
| <u>4.1 Non registrare</u> | 269 |
| <u>4.2 Spazio, tempo, curiosità e simpatia</u> | 272 |
| <u>4.3 Come interpretare i dati delle interviste</u> | 274 |
| | |
| 2. ELEMENTI GENERALI DELLE INTERVISTE | 277 |
| | |
| 3. LE INTERVISTE NEL PARTICOLARE | 291 |
| § 1. <i>Che cosa emerge dalle narrazioni: analizzando la fatica</i> | 291 |
| § 2. <i>Le «ricorsività»</i> | 308 |
| | |
| 4. L'ESPERIENZA | 311 |
| § 1. <i>Dentro l'esperienza</i> | 317 |
| § 2. <i>L'uomo naturalizzato: un problema dell'epoca contemporanea</i> | 321 |
| § 3. <i>I romanzi a tema autismo: quale soggetto antropologico?</i> | 332 |
| § 4. <i>Una questione di cultura</i> | 337 |
| <u>4.1 Uno sguardo Oltralpe</u> | 339 |

| | |
|---|------------|
| <u>4.2 La situazione italiana</u> | 343 |
| 4.1.1 Medicina: la sensibilità educativa dei medici | 344 |
| 4.2.2 Pedagogia: uno sguardo alle origini | 347 |
| 4.2.3 Psicologia: il rapporto con la pedagogia | 363 |
| § 5. <i>Lontani dalla biologia</i> | 368 |
| § 6. <i>Che cosa sta succedendo in Italia?</i> | 382 |
| | |
| 5. SEGNI DI VISIBILE COMMOZIONE/EMOTIVITÀ ESPRESSA | 387 |
| § 1. <i>Le origini della psicoeducazione</i> | 400 |
| § 2. <i>Il passaggio dalla psicoeducazione all'Evidence Based</i> | 404 |
| § 3. <i>Dalla tecnica alla didattica</i> | 410 |
| | |
| 6. SENSO DI IMPOTENZA, INEFFICACIA E INADEGUATEZZA | 413 |
| § 1. <i>I contributi dell'epoca contemporanea</i> | 414 |
| § 2. <i>Per un'analisi dell'esperienza</i> | 422 |
| § 3. <i>Verso una riflessione finale</i> | 430 |
| | |
| PARTE III: <u>DALL'OPINIONE ALLA FORMAZIONE</u> | 433 |
| | |
| 1. L'IDEA DEL QUESTIONARIO | 435 |
| § 1. <i>Strumenti e campione</i> | 436 |
| § 2. <i>Composizione del questionario</i> | 436 |
| | |
| 2. IL QUESTIONARIO: ANALISI DEI DATI DELLA SEZIONE I-II | 457 |
| § 1. <i>Sezione I: Informazioni demografiche e relative alla formazione pregressa del compilatore</i> | 457 |
| § 2. <i>Sezione II: Informazioni generali relative alla scuola primaria</i> | 459 |
| § 3. <i>Le metodologie didattiche impiegate</i> | 462 |
| § 4. <i>Le metodologie didattiche impiegate: una riflessione per aree territoriali</i> | 466 |
| § 5. <i>Studente con autismo e interventi didattici 1:1, in piccolo gruppo o con il gruppo classe</i> | 468 |
| § 6. <i>Bambino 1</i> | 470 |

| | |
|--|------------|
| § 7. <i>Bambino 2</i> | 473 |
| § 8. <i>Bambino 3</i> | 476 |
| § 9. <i>Bambino 4</i> | 479 |
| § 10. <i>Bambino 5</i> | 482 |
| § 11. <i>Bambino 6</i> | 485 |
| 3. ANALISI DEI DATI DELLA SEZIONE III | 489 |
| 4. PROPOSTE DIDATTICHE FUTURIBILI | 497 |
| § 1. <i>Momenti formativi dedicati al collegio docenti</i> | 498 |
| § 2. <i>Gestire alcuni insegnamenti online da casa</i> | 499 |
| § 3. <i>Possibilità di creare laboratori esterni all'istituzione scolastica in situazioni reali che vengano riconosciuti al bambino come monte ore formativo</i> | 500 |
| § 4. <i>Il ruolo del referente</i> | 501 |
| § 5. <i>I laboratori per sviluppare le abilità sociali</i> | 503 |
| § 6. <i>I laboratori per sviluppare le abilità di autonomia personale</i> | 504 |
| § 7. <i>I laboratori per sviluppare la conoscenza delle proprie emozioni e dei comportamenti protosociali</i> | 505 |
| § 8. <i>Attività di gioco collaborativo con i coetanei</i> | 506 |
| § 9. <i>I laboratori che sviluppano le capacità sensoriali</i> | 507 |
| § 10. <i>Il diario delle esperienze</i> | 508 |
| § 11. <i>Costruire una classe composta da non più di dodici bambini</i> | 509 |
| § 12. <i>Le proposte organizzativo-didattiche fino ad ora proposte possono essere d'aiuto per lavorare con ogni bambino che frequenta l'istituto scolastico?</i> | 510 |
| § 13. <i>Alcune riflessioni finali</i> | 511 |
| PARTE IV: <u>VERSO LA DIDATTICA</u> | 521 |
| 1. IL CORSO DI FORMAZIONE | 523 |
| § 1. <i>Verso la formazione: uno sguardo alla prospettiva pedagogica</i> | 539 |
| § 2. <i>Nella formazione un'attenzione all'autoefficacia</i> | 541 |
| § 3. <i>Come valutare l'autoefficacia del docente</i> | 545 |

| | |
|---|------------|
| § 4. <i>Il «comportamento problema»</i> | 548 |
| § 5. <i>La riflessività intenzionale</i> | 552 |
| § 6. <i>Imparare dall'esperienza</i> | 553 |
| 2. IL CUORE DELLA FORMAZIONE | 559 |
| § 1. <i>Dall'autismo alla persona: la proposta pedagogica</i> | 559 |
| § 2. <i>L'integrazione multidisciplinare</i> | 568 |
| <u>2.1 Lo studio dei casi clinici</u> | 571 |
| <u>2.2 L'équipe multidisciplinare</u> | 573 |
| § 3. <i>La famiglia</i> | 579 |
| § 4. <i>Il «comportamento problema»: una risposta di relazione</i> | 582 |
| § 5. <i>Il bambino nella scuola</i> | 589 |
| <u>5.1 I laboratori didattici</u> | 591 |
| § 8. <i>Un aiuto ai docenti</i> | 593 |
| § 9. <i>Programma del corso</i> | 602 |
| § 10. <i>Qualche dubbio</i> | 611 |
| 3. L'ESPERIENZA DEL CORSO DI FORMAZIONE | 615 |
| § 1. <i>L'investimento prima della formazione</i> | 616 |
| § 2. <i>Coinvolgimento al progetto e verifica degli obiettivi</i> | 619 |
| § 3. <i>Il corso di formazione</i> | 621 |
| § 4. <i>Analisi dei dati socio-anagrafici e della formazione pregressa</i> | 627 |
| § 5. <i>Analisi del caso clinico prima della formazione</i> | 628 |
| § 6. <i>Analisi del caso clinico dopo la formazione: aree rilevate nel secondo questionario</i> | 630 |
| § 7. <i>Osservazioni tra gli scritti pre e post formazione</i> | 632 |
| § 8. <i>Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico</i> | 632 |
| § 9. <i>Limiti della ricerca e ipotesi futuribili</i> | 650 |
| § 10. <i>Per una riflessione conclusiva</i> | 653 |
| CONCLUSIONE | 657 |

| | |
|---|------------|
| <u>ALLEGATI</u> | 695 |
| ALLEGATO 1: | |
| DOCENTI INTERVISTATI | 697 |
| ALLEGATO 2: | |
| ANALISI DI UN CAMPIONE DI RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E <i>KEYWORDS</i> “ <i>AUTISM</i> ” (ANNO 2016) | |
| (https://drive.google.com/file/d/0B4hKeIWdrJvSZUx4eHV1bVdpQ00/view?usp=sharing) | |
| ALLEGATO 2a: | |
| ANALISI DI UN CAMPIONE DI RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E <i>KEYWORDS</i> “ <i>AUTISM</i> ” (ANNO 2016): GRAFICI | 701 |
| ALLEGATO 3: | |
| ANALISI DELLE RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E <i>KEYWORDS</i> “ <i>AUTISM</i> ” E “ <i>SELF EFFICACY</i> ” E “ <i>TEACHER</i> ” | 705 |
| ALLEGATO 4: | |
| UTILIZZO DIDATTICO DEI ROMANZI A TEMA AUTISMO | 709 |
| ALLEGATO 5: | |
| PIANO DI STUDI DELLA SCUOLA MAGISTRALE ORTOFRENICA DI BOSISIO PARINI (LC) | 713 |
| ALLEGATO 6: | |
| VERSO LA PREPAZIONE DI UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO | 735 |
| ALLEGATO 7: | |
| INTERVISTA ALLA PROFESSORESSA MARIA ALDA BENCINI BARIATTI | 741 |
| ALLEGATO 8: | |
| QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE SULLA DIDATTICA SPECIALE | 753 |
| BIBLIOGRAFIA | 765 |

PREMESSA

La trattazione che segue è il prodotto di un lavoro di ricerca triennale che ha rilevato quali condizioni oggi non favoriscono la didattica nella scuola primaria tradizionale con studenti diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico. L'analisi teoretica e pratica condotta in questo studio non solo ha messo in discussione alcune teorie, nate dalle scienze dell'educazione e attualmente in uso o più o meno legittimamente abbandonate negli interventi di didattica scolastica, ma ha anche permesso di individuare quale ruolo ha avuto la pedagogia e alcuni pedagogisti nel corso degli anni su una tematica così complessa e articolata.

La ricchezza del materiale scientifico nazionale e internazionale analizzato, comprese le sue contraddizioni e approfondito dallo studio del pensiero scientifico di alcuni autori, insieme al lavoro di indagine sul campo hanno condotto il ricercatore a inventare una proposta formativa di indirizzo pedagogico, dedicata a tutti gli operatori che lavorano nella scuola primaria con questi studenti, con l'obiettivo di creare una didattica *ad hoc*.

Alla luce del percorso di ricerca effettuato, vi è la voglia di condividere con il lettore una convinzione: se ciascuna persona scopre se stessa e il proprio autismo interno e sperimenta il desiderio di uscire da Sé, gli è permessa la scoperta del non-Sé. Inoltre, se attraverso questa esperienza, egli si incuriosisce e appassiona a ciò che trova uscendo da Sé, anche sperimentando che cosa significa ibridare il proprio sapere, gli è consentita un'esperienza unica e irripetibile che lo condurrà «nel contingente» e in «situazione» ad essere il vero «esperto» delle proprie azioni e a non affidare la propria ragione e le proprie azioni (se non per riflessività intenzionale) a ciò che gli altri pensano sia il suo «bene».

Si ritiene, infatti, che l'operatore potrebbe guidare ciascun studente (in quanto persona e non individuo con autismo) a trovare la propria «forma» solo se è posto nelle condizioni di trasformare la propria *esperienza umana* in *esperienza educativa*, competenza acquisibile in seguito ad una conoscenza profonda dei contributi scientifici delle scienze dell'educazione sussunti in uno sguardo pedagogico. In questo modo egli potrebbe riscoprire il senso della didattica quale dimensione utile non solo allo studente ma anche al professionista stesso.

I più sentiti ringraziamenti vanno al Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo che ha investito su questo progetto di ricerca e al Professor Giuseppe Bertagna (Direttore del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo) che, da una parte ha guidato e sostenuto il percorso che ha condotto alla realizzazione di questo elaborato, dall'altra ha consentito di trasformare in *scienza* ciò che era nato da una semplice *esperienza*.

Un analogo sentimento di gratitudine alla Professoressa Maria Alda Bencini Bariatti (libero docente in Neuropsichiatria Infantile e in Psicologia dell'Età Evolutiva e Direttore Sanitario del Centro di Neuropsichiatria Infantile del comune di Milano dal 1950 al 1989) che non solo ha sostenuto questo percorso di studio ma, attraverso il racconto delle sue esperienze, ha anche permesso che non venisse dimenticata la passione e la dedizione con le quali gli operatori della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano hanno lavorato. Questi professionisti sono stati tra i primi che si sono occupati di educazione della persona e di didattica scolastica con bambini che, a quel tempo, venivano considerati "ineducabili".

Per la ricercatrice la conoscenza di tale esperienza è stata così importante che si ritiene un onore poterla diffondere.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to address the theme of “didactics and autism”, with the aim to making a theoretical and practical contribution for those working within the Italian schooling system with students diagnosed within the autism spectrum. The argument is divided into four sections.

In the first section it discusses how the education sciences have analyzed autism. After a historical construction that begins from diagnosis, contributions from psychology (psychoanalytic, behavioral and cognitive), genetics and Critical Autism Studies are analyzed. The section concludes arguing that until today science of education theories have not been able to consider the autistic person as a whole. Therefore these theoretical constructions and practices do not include the pedagogical perspective, which has not allowed the creation of a tested education for the individual of favored learning.

Contributions from those authors who have theorized education for autistic subjects through special pedagogy has also been analyzed, demonstrating how pedagogy of personalism approaches would allow the the person rather than their autism to be placed at the centre, making an ad hoc construction more feasible.

A pedagogical study is analyzed in section two, whose aim was to collect teaching experiences with autistic children in Italian primary education. The aim was to collect their individual narratives in order to discover their points of view on didactics. The analysis reveals that the child’s autism creates significant problems for the teacher. In order to determine if the autism was the major cause, further teachers within similar structures but without autistic children were interviewed.

Comparing results finds that the child’s autism allows the teacher to ask more questions of themselves, both as a person and as an individual. However there is the remaining problem of the difficulty found in transforming human experience into educational experience, a factor that undermines their sense of effectiveness. The argument is therefor made for the need to invest in training teachers to help them acquire these skills.

It emerged from the interviews that the teachers felt that the technical support (including those of the health services) as well as science of education and the pedagogic perspective contributions were extremely important.

This leads to another problem: if the contribution of the educational sciences is perceived as fundamental, how much space is left for pedagogy and didactics?

This question led to the formation of the third part of the thesis.

A questionnaire was prepared and sent online to the teachers working in the Italian primary school system to discover their educational needs and wishes, as well as their points of view on the didactic methodologies.

The analysis reveals that teachers across Italy use various methodologies, but in general feel the need for more contributions from the education sciences and pedagogy in order to construct a more personalized education approach.

In light of the findings from these first three sections a course of training was proposed. Thanks to a child neuropsychiatric collaboration this training was trialled with a view of testing if such training would benefit the professionals in relation to their work with autistic children. This question has been presented in the fourth part.

The positive experiences demonstrate that the proposal helps operators within their work and improved their sense of efficiency. Therefore I argue that a pedagogy of personalism could improve the didactic performance of professionals for all students and not only those autistic, contributing to redefining the sense of education itself.

INTRODUZIONE

In epoca contemporanea è difficile effettuare una riflessione pedagogica sul tema «autismo» perché, dall'individuazione della sindrome ad oggi, nessun pedagogista è riuscito a sussumere tutti i contributi delle scienze dell'educazione per costruire una proposta didattica. Infatti, l'alternarsi delle varie teorie dell'educazione che si sono occupate di autismo e che, in alcuni casi, sono state anche screditate (si pensi alla teoria della «madre frigorifero») o poste fortemente in discussione (come, ad esempio, la *teoria dei neuroni a specchio*) hanno incentivato prettamente interventi di cura e di riabilitazione per la persona con autismo. Questi contributi scientifici hanno, talvolta, favorito uno sguardo deterministico su questi individui e ciò non ha permesso né il sorgere negli operatori della curiosità e del desiderio di scoprire la persona come «intero» e di comprenderla nell'intero della sua esperienza, né l'evoluzione di prospettive pedagogiche. Inoltre, a complicare questo contesto, vi è anche la constatazione che, mentre in molti hanno teorizzato che cosa occorre fare anche in campo educativo per le persone con autismo, nessuno è ancora riuscito a comprendere che cosa esso sia effettivamente. Sembra paradossale discutere di qualche cosa di cui si sa poco o nulla eppure così è avvenuto in tutti questi anni.

Sempre per dimostrare che l'argomento è molto complesso, occorre sottolineare che, nel corso degli anni, vi sono state teorie nate da autori che avrebbero potuto contribuire alla costruzione di prospettive educative ma che, tuttavia, non sono state prese in considerazione. È questo il caso di psicoanalisti come Tustin, Mahler, Melzer... le cui teorie avrebbero meritato una riflessione maggiore rispetto alle proposte educative che fornivano, ma sono state spesso accantonate/dimenticate precocemente a causa della bufera che ha prodotto la teoria della «madre frigorifero». Quindi, ad oggi, è possibile sostenere che non vi sono state riflessioni pedagogiche, perché le prospettive educative introdotte fino a questo momento hanno preso come riferimento solo in maniera parziale i contributi delle scienze dell'educazione.

Questa situazione, così ricca di variabili sconosciute, si è ulteriormente ingarbugliata in epoca contemporanea quando, sempre nel tentativo di definire

l'autismo, si è prestata sempre più attenzione ai contributi provenienti dalle scienze della natura. Tale condizione, di riflesso, ha fatto sorgere teorie dell'educazione che hanno sempre più posto al centro del proprio interesse l'autismo e non la persona. A questo punto, è possibile sostenere che, oggi, discutere di educazione e formazione per le persone con autismo e per i loro operatori è un'impresa ardua e difficile. Infatti, nonostante vi sia un aumento nelle produzioni a tema autismo (come, ad esempio, i contributi scientifici afferenti alle scienze dell'educazione, i romanzi a tema autismo e i contributi pedagogici della pedagogia clinica e speciale) e nonostante vi sia un tentativo di definire che cosa fare anche concretamente in termini educativi, non c'è ancora una teoria *universale* che arrivi a spiegare il *particolare*. Il caso emblematico è la didattica scolastica. Anche se, banalmente, usassimo solo i contributi delle scienze dell'educazione per progettare metodologie didattiche, senza effettuare riflessioni pedagogiche intenzionali, libere e responsabili sull'uso dei dispositivi, noteremmo (come ampiamente dimostrano le narrazioni a tema autismo) che non siamo ancora giunti a trovare la risposta che cerchiamo, ossia capire che cosa favorisce la costruzione di una didattica scolastica. La domanda sorge spontanea: *perché se nessuno sa che cos'è l'autismo si continua a teorizzare su di esso?* Il motivo è semplice. Analizzando tutti i contributi prima citati, emerge la presenza di un *surplus* di informazioni, talvolta contrastanti tra loro e che rendono complesso l'agire didattico soprattutto per i "pratici" dell'educazione. Si ritiene, quindi, che questo modo di procedere stia seriamente mettendo a repentaglio la didattica¹, in particolar modo, quella scolastica. Vi è la convinzione che, entro pochi anni, la didattica potrebbe scomparire per far posto solo alla tecnica e che l'educazione potrebbe lasciare il posto alla riabilitazione. Insomma, sarebbe come tornare agli inizi del Novecento. Probabilmente, in parte, questa deriva scientifico-culturale che si è protratta fino ai giorni nostri si è originata storicamente. Infatti, fin dalla nascita dell'autismo come sindrome, ci si è concentrati su di esso considerandolo come patologia e lo si è delineato attraverso vari paradigmi di pensiero (psicoanalitico, etologico, comportamentale, cognitivo,

¹ Per quanto riguarda l'idea di didattica si intende assumere come punto di riferimento il pensiero di Giuseppe Bertagna. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 5-11.

cognitivo-comportamentale...) dando rilevanza alla malattia e non alla persona. Da qui deriva la predisposizione dei professionisti alla costruzione di dispositivi tecnici e, di conseguenza, una loro minor attenzione alla strutturazione di esperienze che mirano all'educazione integrale della persona. Il problema infatti è sempre stato quello di sviluppare della buona tecnica per trovare una soluzione alle manifestazioni emotive, cognitive, comportamentali, sociali... che l'individuo con autismo presentava nel contesto sociale. Occorre sottolineare, inoltre, che la pedagogia non si è occupata subito di persone con autismo e questo ha ritardato la sua riflessione sulla didattica. Infatti, fino agli inizi del Novecento, i cosiddetti "ineducabili" erano esseri umani che venivano affidati alle mani esperte degli operatori sanitari e si teorizzavano per loro programmi di cura, di addestramento e di riabilitazione che potevano essere applicati grazie all'uso della tecnica. Per merito della sensibilità educativa dei primi medici (che si sono occupati di bambini con ritardo mentale e di piccoli con difficoltà di apprendimento) è sorta la necessità di pensare a processi di educazione anche per queste persone. Sono stati proprio i medici ad accorgersi che avevano davanti a sé degli esseri umani, non degli "ineducabili", e che questi esseri umani avrebbero potuto beneficiare, al pari di tutte le altre persone, di esperienze educative. A questo punto, i pedagogisti sono stati chiamati a teorizzare percorsi di educazione e formazione sia per la persona con autismo sia per i loro operatori. La sfida, non semplice, che è stata posta a loro, riguardava la possibilità che realmente tutti potessero accedere ad un'esperienza educativa. Sfida in realtà vinta a metà, poiché i pedagogisti che si sono occupati di autismo fino ad ora, prendendo in eredità un essere umano come «unità frazionaria»², non sono riusciti a dimostrare che si può educare e formare la persona come «intero» (anche a causa di un'epistemologia contemporanea che tende a *naturalizzare* l'essere umano).

Queste premesse fanno ipotizzare che è molto arduo riportare al centro dell'indagine la persona come «intero» allontanandosi da questa complessità

² J-J. Rousseau, *Emilio*, [1762], La Scuola, Brescia, I, p. 11.

basale. Nemmeno i contributi della pedagogia speciale³ e della pedagogia clinica⁴ (tutt'ora punti di riferimento per chi si vuole occupare di educazione e formazione della persona con autismo e dei suoi operatori) sono riusciti in quest'impresa: pare proprio che fatichi a decollare un paradigma pedagogico italiano⁵ che ponga al centro la persona e non il suo autismo.

Eppure anche De Sanctis, che era un medico, nel proprio saggio *Educazione dei deficienti* del 1915, aveva indirizzato la riflessione educativa proprio in questa direzione. A questo punto occorre chiedersi *che cosa* nel paradigma conoscitivo contemporaneo non ha permesso di porre al centro della nostra attenzione la persona e non ha incentivato la diffusione di uno sguardo pedagogico su di essa. Inoltre occorre chiedersi *perché* ciò sia avvenuto.

L'ipotesi è che, nelle riflessioni scientifiche sul tema autismo, sia mancata l'assunzione di un paradigma pedagogico come quadro teoretico di riferimento e che si sia invece privilegiato lo sguardo di alcune scienze dell'educazione per strutturare interventi di educazione e formazione per la persona con autismo e per i suoi operatori. Probabilmente questo è avvenuto per alcuni motivi.

Il primo è la mancanza di uno sguardo pedagogico che sia riuscito a sussumere i contributi delle scienze dell'educazione. Infatti gli indirizzi educativi, fino ad ora ideati (si considerino i contributi di Semeraro, Cottini e Goussot), sono rimasti circoscritti prevalentemente al riferimento teoretico delle scienze dell'educazione da cui hanno preso origine.

Il secondo motivo che non ha permesso la costruzione di una prospettiva pedagogica è stata l'impossibilità di una visione d'insieme di tutti i contributi delle

³ Cfr. A. Goussot, *Bambini "stranieri" con bisogni speciali*, Aracne, Roma 2011; A. Goussot, (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, Maggioni editore, Rimini 2011; A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, Aras Edizioni, Fano 2012; L. Cottini, *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale. Aspetti metodologici e tecnici dell'intervento educativo*, FrancoAngeli, Milano 1993; L. Cottini, *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci editore, Roma 2002; L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004; L. Cottini, *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Giunti, Milano 2009.

⁴ Cfr. L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Bari 2003; P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, Junior, Bergamo 2002; P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

⁵ Nella trattazione emergerà che non in tutte le nazioni vi è la stessa concezione di pedagogia. Quindi, si vuole circoscrivere l'ambito di questa trattazione solo all'Italia.

scienze dell'educazione. Riproporla potrebbe essere un tema scabroso, infatti, alla luce delle considerazioni effettuate precedentemente sugli stereotipi che stanno continuando ad accompagnare alcuni paradigmi che si sono occupati di conoscere l'autismo dell'individuo, *chi si prenderebbe oggi la responsabilità di riproporre una prospettiva psicodinamica sostenendo che è stato scorretto abbandonarla?* Il problema, però, è più complesso e non è solo legato alla decisione di non prendere in considerazione i contributi teoretici del modello psicodinamico. In particolar modo, nel tentativo di riflettere sulla didattica scolastica (questo è il tema di cui ci si occuperà nella trattazione)⁶, si ritiene indispensabile sottolineare la necessità che gli operatori debbano conoscere e comprendere tutti i contributi delle scienze dell'educazione per poter decidere in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità quali strumenti educativi utilizzare «in situazione» e «nel contingente» per fare didattica. Solo riuscendo a comprendere e far dialogare i diversi linguaggi delle scienze dell'educazione⁷, il formatore potrà giungere a strutturare interventi educativi che tutelino l'irriducibilità «di tutto l'uomo alle sue pur decisive e importanti condizioni naturali»⁸. Si teorizza, infatti, che solo così si può realmente essere in grado di effettuare una riflessione pedagogica.

Per questo motivo, nella prima parte della trattazione, si è descritto l'approccio all'autismo di alcuni contributi delle scienze dell'educazione. Questa analisi ha avuto una duplice funzione: è stata utile sia per spiegare le varie prospettive di pensiero sorte, sia per definire quali contributi educativi hanno proposto. Si è deciso, quindi, di descrivere il pensiero di alcuni autori ritenendo che il loro contributo scientifico sia stato erroneamente interpretato e che ciò possa aver influito sulla qualità della formazione degli operatori e sulla loro azione didattica. Infatti, riuscendo a comprendere il punto di vista di tutte le discipline che si sono occupate di autismo, si potrebbero ottenere due vantaggi. Il primo è l'opportunità

⁶ Come ambito di intervento ci si occuperà della scuola primaria.

⁷ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965.

⁸ G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia, 2011, pp. 5-28, p. 24.

di esercitare una maggiore riflessività intenzionale⁹ quando l'operatore decide di utilizzare i contributi delle scienze dell'educazione per strutturare l'intervento didattico. Il secondo è che, grazie alla riflessione intenzionale, libera e responsabile su questi contributi, si può diffondere maggiormente una cultura pedagogica che guidi il professionista nell'azione didattica. Questi contenuti sono stati espressi nella prima parte del lavoro (*Dalle scienze dell'educazione alla pedagogia*) dopo un'introduzione sulla nascita dell'autismo attraverso una prospettiva storico-clinica. Inoltre, dopo aver analizzato i contributi di ciascuna scienza, si è formulata l'ipotesi che, fino ad ora, nessuna prospettiva educativa, tanto presa separatamente quanto in integrazione con altre discipline di studio, sia riuscita a porre al centro la persona come «intero» e si è sancito, quindi, il bisogno e il desiderio che la pedagogia si possa occupare di ciò. Pertanto, questa parte si è conclusa con la proposta di assumere come quadro teoretico di riferimento la pedagogia del personalismo¹⁰ che ha tra i suoi fondamenti assiologici quello di porre al centro del proprio intervento la *persona* e la sua *esperienza*.

Da qui un ulteriore interrogativo molto concreto: comprendere perché, a fronte di tante produzioni scientifiche e di supporto alla didattica, il docente della scuola primaria fatichi ancora a strutturare interventi con studenti con diagnosi di autismo. *Il problema è solo teoretico, ossia che manca una prospettiva pedagogica di riferimento* (come si rileva nella prima parte della trattazione) *o vi è dell'altro?*

A tale questione si è data risposta nella seconda parte dell'elaborato¹¹ attraverso una ricerca sul campo in cui sono stati intervistati gli insegnanti che ogni giorno strutturano interventi didattici con bambini che hanno una diagnosi all'interno del disturbo dello spettro autistico, al fine di comprendere ciò che non favorisce la didattica e verificare se vi sono percezioni diverse tra gli insegnanti curricolari e quelli specializzati nel sostegno. Durante la raccolta delle narrazioni si sono da subito individuati alcuni elementi che hanno meritato un ulteriore

⁹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in D. Generali, (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, Mimesis, Milano 2015, pp. 827-854, p. 846.

¹⁰ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.

¹¹ Questa parte è stata denominata *La didattica nella pratica*.

approfondimento. Infatti, a prima vista, pare che la didattica scolastica con studenti con autismo sia particolarmente complessa a causa dell'autismo del bambino e per ciò che l'autismo risveglia nell'insegnante. Questo ha permesso al ricercatore di ipotizzare che sia proprio l'«esperienza autistica» vissuta dal docente in relazione con lo studente a mettere in crisi gli insegnanti¹², specialmente, come è emerso nella discussione, quelli specializzati nel sostegno che dovrebbero essere maggiormente attrezzati per creare anche percorsi di didattica speciale. Per un'ulteriore verifica, si è deciso di ampliare il campo di ricerca intervistando anche insegnanti che non hanno mai avuto esperienza di didattica scolastica con questi bambini. Confrontando quanto emerso nei colloqui, si è potuto rilevare che, in effetti, l'«esperienza autistica» può realmente creare difficoltà nell'azione didattica e favorire nell'operatore una riflessione profonda su di sé (dimensione che, come è poi emersa nella discussione, i docenti vivono più come un problema che come un'opportunità). Il problema centrale, tuttavia, è la mancanza negli insegnanti di competenze per trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa. Quindi, di fronte a un'esperienza così forte e intensa condotta a scuola e con colleghi di lavoro spesso non in grado di comprendere ciò che gli sta accadendo, il docente, in alcuni casi, ha sentito l'esigenza di confrontarsi con “esterni”, rivolgendosi talvolta anche a psicologi ritenendo di avere un problema personale. Dall'analisi dei contenuti dei colloqui e dal confronto dei racconti di insegnanti che hanno lavorato contemporaneamente con lo stesso bambino, è emerso quanto sia il sistema e non solo il singolo docente ad aver bisogno di un aiuto. Ciò ha sviluppato nel ricercatore il desiderio di intervenire in una situazione così complessa e articolata formulando, a conclusione del suo lavoro, una proposta formativa che ponga le basi per costruire un macrosistema realmente in grado di favorire una didattica scolastica volta al «bene» della persona (sia esso operatore o studente).

¹² Del resto questo era stato anche un tema sostenuto durante il convegno degli anni Ottanta soprattutto ad opera di alcuni autori quali Resnik e Tustin che, per quanto avessero espresso l'importanza di strutturare percorsi di didattica scolastica favorendo la relazione con lo studente con autismo, avevano anche sottolineato quanto l'autismo del bambino potesse intaccare l'insegnante se egli non aveva gli strumenti per elaborare la propria «esperienza autistica». Per ulteriori approfondimenti: Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981.

Per raggiungere questo obiettivo si è reso indispensabile approfondire alcuni elementi che sono parsi ricorsivi nelle narrazioni (definiti nella trattazione «ricorsività») ed è stato opportuno anche un confronto di quanto rilevato con ciò che è emerso nella letteratura scientifica nonché con i contenuti di alcuni romanzi a tema autismo presi in esame come fossero studi di casi clinici. Grazie a ciò, si sono analizzati ulteriori temi di ricerca come, ad esempio, il contesto socio-culturale nel quale i docenti oggi operano, la ricostruzione dei fondamenti pedagogici che hanno condotto il sistema scolastico italiano a strutturare interventi di didattica in un certo modo piuttosto che in un altro, il confronto tra la cultura educativa nazionale e quella internazionale e la comprensione di quali paradigmi teorici si stiano occupando oggi di didattica scolastica per bambini con autismo nonché attraverso quali strumenti. La riflessione su questi temi ha contribuito in parte a spiegare perché, a fronte di tanti supporti alla didattica, i docenti faticano nel proprio lavoro.

Questa analisi ha aperto nuove aree di approfondimento verso tematiche attualmente ancora dibattute da un punto di vista pedagogico. Si considerino, ad esempio, i contributi dell'*Evidence Based* che possono essere utilizzati a supporto della didattica scolastica, il ruolo che il docente ha nell'*équipe* multidisciplinare, l'importanza che assume la didattica scolastica rispetto agli interventi di cura e di riabilitazione, lo studio di *se e come* può intervenire la pedagogia nella discussione sulla didattica scolastica (quando gli operatori che si occupano di essa ritengono più opportuno il supporto formativo delle scienze dell'educazione per indirizzare l'intervento didattico), la possibilità di strutturare una formazione che permetta al docente di trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative e la possibile riuscita di un progetto formativo che si origina da una prospettiva pedagogica volta non solo ad aiutare l'istituzione scolastica ma anche l'istituzione sanitaria che si occupa del benessere delle persone.

Si ritiene che tutto il lavoro di analisi, effettuato nella seconda parte, e le relative conclusioni siano state possibili solo grazie ad una particolare strutturazione del colloquio pedagogico utilizzato per raccogliere le narrazioni. Infatti, l'idea di utilizzare un dispositivo (descritto nel primo capitolo di questa parte), che ha permesso di comprendere da un punto di vista antropologico la

persona, ha favorito una maggior apertura relazionale dei docenti nei confronti del ricercatore: senza una conoscenza pregressa l'uno dell'altro, in un unico colloquio della durata al massimo di un'ora, gli insegnanti intervistati sono riusciti a comunicare anche esperienze emotivamente molto sofferte e personali che, usualmente, non sempre sono di facile condivisione soprattutto con un estraneo. In questo senso, si ritiene che se si fosse strutturata e utilizzata un'altra metodologia di intervista probabilmente molti degli elementi individuati (la cui analisi ha permesso di rilevare e comprendere il vero problema degli insegnanti) non sarebbero emersi; pertanto non sarebbe stato possibile tutto questo lavoro.

Le analisi condotte nelle prime due parti hanno consentito al ricercatore di formulare alcune ipotesi.

La prima è la mancanza di una prospettiva pedagogica attenta alla persona. In questo senso, i contributi educativi nati dalle teorizzazioni delle scienze dell'educazione non sempre si sono trasformati in prospettive didattiche per la persona. Quindi, la prima ipotesi del ricercatore è stata che, rimettendo al centro la persona come «intero» e assumendo come quadro teorico di riferimento la prospettiva pedagogica del personalismo, la «fatica» del docente si possa ridurre ed egli riesca a comprendere come trasformare le proprie esperienze in esperienze educative anche al fine di predisporre interventi di didattica con i propri studenti.

La seconda ipotesi, emersa durante la ricerca sul campo, è la seguente: se si interviene per fornire ai docenti un paradigma che consenta loro di trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative si pongono le premesse affinché l'operatore riesca a costruire un'azione didattica intenzionale, libera e responsabile.

A questo punto si è ipotizzato che la soluzione alla domanda di ricerca possa essere quella di proporre un intervento formativo.

È opportuno sottolineare che le discussioni effettuate nelle prime due parti hanno fatto sorgere nel ricercatore ulteriori domande meritevoli di un approfondimento. Per questo è stato indispensabile creare e somministrare un questionario nazionale per comprendere le opinioni dei docenti della scuola primaria pubblica italiana che oggi si stanno occupando di didattica con studenti diagnosticati all'interno dello spettro autistico. Tutto ciò al fine di verificare l'impatto che una particolare cultura educativa sta avendo nell'ambito scolastico e

per individuare se la pedagogia può intervenire su questi temi e come. Si sono predisposte alcune aree di riflessione con l'obiettivo di individuare quali metodologie didattiche vengano utilizzate nella didattica scolastica, quale metodologia di lavoro permetta lo svolgimento della didattica stessa con lo studente con autismo, quali siano le aree di interesse formativo che l'insegnante ritiene importanti per svolgere bene il proprio lavoro e quali siano le prospettive organizzativo-didattiche che possano rappresentare l'intervento didattico del futuro. L'analisi dei dati, discussa sia analizzando in generale le frequenze sul totale delle risposte sia suddividendole per aree geografiche (questo per individuare l'eventuale presenza di culture educative diverse), ha fornito molti spunti di riflessione. Ha permesso, ad esempio, di evidenziare che i docenti preferiscono approfondire la propria formazione nella disciplina pedagogica, psicologica e sociologica piuttosto che nell'area didattica. I dati raccolti (che possono essere considerati una fotografia parziale delle opinioni degli insegnanti che hanno lavorato con studenti con autismo nell'anno 2016), integrati con il precedente lavoro di studio, hanno consentito al ricercatore di sostenere che prima di discutere di didattica scolastica occorre affrontare alcuni temi. Tra questi, il rapporto fra i contributi delle scienze dell'educazione e la pedagogia, la definizione di che cos'è la didattica, la riflessione sulla didattica scolastica come intervento che coinvolge il macrosistema in cui il bambino è inserito (prendendo in considerazione che per fare didattica a scuola potrebbe essere auspicabile anche un'integrazione con le altre istituzioni che si occupano del piccolo come, ad esempio, quella sanitaria e quella sociale) e l'esigenza di *personalizzare* gli interventi sia nei confronti dello studente sia per il docente che necessita di una formazione *ad hoc* non come operatore di una categoria professionale ma come persona.

Da questa ricerca (discussa nella terza parte intitolata *Dall'opinione alla formazione*), è emerso quanto sia importante permettere all'insegnante di acquisire la competenza di trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa in modo tale che, avendo vissuto questa esperienza su di sé, egli possa divenire una guida per i propri studenti. In questo modo, anche gli educandi apprendono l'arte di trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative.

A conclusione di questo lavoro, si è rilevato la necessità di costruire una prospettiva formativa che conduca il docente a sperimentare su di sé il significato della didattica. In questo modo egli acquisisce la competenza di utilizzare la propria riflessività intenzionale, il *lógos*, la libertà e la responsabilità per rielaborare le proprie esperienze e trasformarle in esperienze educative. Utilizzando gli strumenti teorici e tecnici che ha fatto propri durante la formazione, egli può decidere ciò che è «bene» per sé, «in situazione» e «nel contingente» e costruire, così, una didattica che diventa «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹³, nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità.

A questo scopo si è strutturata un'ultima parte intitolata *Verso la didattica*, divisa in due capitoli. Nel primo si è descritto come sia opportuno costruire un corso di formazione per operatori che, nella scuola primaria, lavorano con studenti con autismo. Nel secondo sono stati presentati i risultati dell'esperienza sul campo della formazione proposta. È importante sottolineare che (come già citato) i temi affrontati nel corso di formazione sono nati dalla necessità e dal desiderio di sussumere i contributi delle scienze dell'educazione che hanno strutturato proposte di educazione per le persone con autismo nello sguardo pedagogico del personalismo. L'obiettivo è stato quello di permettere all'operatore di migliorare la propria riflessività sia nell'analisi delle proprie esperienze sia nelle azioni condotte nella didattica scolastica. Si è ritenuto, infatti, che ciò permette all'operatore di arricchire le proprie competenze e il senso di autoefficacia (area che, come emerso nella seconda parte della trattazione, è parsa essere particolarmente fragile nell'insegnante). Inoltre, nella proposta di formazione, ci si è occupati di come sviluppare la costruzione di un lavoro in *équipe* multidisciplinare, per discutere di didattica scolastica con l'ipotesi che, coinvolgendo tutte le istituzioni che si occupano del bambino con autismo (compresa la famiglia), l'intervento didattico (scolastico o extrascolastico) possa trasformarsi in un'esperienza di educazione per la persona e non solo in un trattamento di cura, istruzione, addestramento e riabilitazione. Partendo dall'ipotesi che tale azione possa essere condotta dall'*équipe* integrata e maturando la consapevolezza che la formazione

¹³ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

professionale degli operatori sia diversa e talvolta difficilmente confrontabile, si sono presi in esame, nella costruzione del corso, alcuni dispositivi nati in contesto clinico e rivisti in ottica educativa. Ciò, a parere del ricercatore, può aiutare l'insegnante a strutturare una riflessione sulla didattica nonché, ibridando il suo sapere, migliorare i punti di congiunzione con gli altri professionisti. Infine, poiché si è ritenuto importante durante la formazione prendere in considerazione anche le situazioni pratiche gestite dai docenti quotidianamente nell'ambiente scolastico, si è strutturato uno spazio *ad hoc* per discutere temi come la gestione del «comportamento problema» e la didattica laboratoriale.

Il capitolo dedicato alla spiegazione dell'idea formativa si è concluso con una riflessione importante, ossia che questa formazione riesce a rispondere alle difficoltà espresse dai docenti solo se il contesto sociale, economico, culturale ed educativo è in grado di valorizzare tale prospettiva; in caso contrario il presente lavoro risulta sterile.

Inoltre, poiché è convinzione del ricercatore che questa idea possa favorire oltre che il «bene» dello studente anche quello dell'operatore, si è predisposta l'opportunità di verificare nel concreto il corso progettato. Quindi, nel secondo capitolo dell'ultima parte, si è discusso dei risultati che l'esperienza sul campo di questa formazione ha prodotto negli operatori che hanno già maturato un'esperienza lavorativa nella scuola con un bambino con autismo. I risultati favorevoli dell'esperienza hanno rinforzato la convinzione che sia necessario continuare a percorrere questa strada. Infatti, nelle conclusioni finali, si è sottolineato quanto sia opportuno una diffusione del modello.

Infine, si è posta anche attenzione agli effetti che questa formazione potrebbe avere nei docenti, negli operatori delle altre istituzioni, nella persona con autismo e nella sua famiglia al fine di organizzare esperienze di cura, di educazione e di riabilitazione volte al loro «bene». Si sono descritte le possibili evoluzioni che la formazione potrebbe favorire sia nella scuola sia in interventi di pubblica sanità. Quindi, alla luce dei risultati ottenuti, nella conclusione di quest'ultimo capitolo, si sono individuate alcune domande di ricerca che rappresentano i futuri ambiti di intervento verso cui è opportuno dirigersi.

Si è scelto di terminare il presente lavoro teoretico e pratico permettendo al lettore di intuire, attraverso la descrizione di alcune esperienze, quanto potrebbe essere importante continuare a percorrere la strada qui aperta. Ciò eviterebbe la diffusione di alcune situazioni che dimostrano quanto sia facile porre attenzione al *deficit* dell'individuo più che alla persona e quanto, in alcuni contesti, gli operatori si trovino costantemente a decidere se considerare la persona come «intero» o se prendere in esame il suo autismo.

Da ultimo è stata dedicata una parte ad alcune relazioni dell'*XI Autism-Europe International Congress* tenutosi a Edimburgo nel 2016, allo scopo di sottolineare che, probabilmente, questo lavoro di ricerca potrebbe essere utilizzabile anche in ambito internazionale. Infatti, dagli interventi dei relatori, emerge quanto sia importante occuparsi della *persona* al di là della costruzione di presidi tecnici dedicati all'autismo dell'individuo e pare affiorare, di sottofondo, quanto possa essere interessante introdurre un paradigma pedagogico che si occupi di ciò.

Come citato, molti anni fa fu un medico, Sante De Sanctis, a mettere al centro la persona e a permettere una riflessione sull'educazione per i cosiddetti "ineducabili". Anche oggi sembrano essere i clinici a richiamare questo valore e a proporre interventi di educazione per il bambino con autismo. Ma, a differenza del passato, oggi la pedagogia ha un ruolo maggiormente attivo che le permette di fare ciò che prima non le era stato possibile, ossia spiegare ai professionisti delle scienze dell'educazione come porre al centro la persona. È forse solo attraverso ciò che si può riscoprire il senso della didattica.

PARTE I: DALLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE ALLA PEDAGOGIA

1. LA STORIA DELL'AUTISMO

Occuparsi di autismo in epoca contemporanea è molto complesso poiché, nel corso della storia, l'approccio clinico all'autismo infantile si è negli anni modificato. Per questo motivo, prima di affrontare qualsiasi tema che si colleghi all'autismo (pedagogia e autismo, didattica e autismo, neuroscienze e autismo, genetica e autismo...) si intende effettuare una ricostruzione storica per dimostrare che, ad oggi nessuno, è ancora riuscito a comprendere che cosa sia realmente l'autismo e spesso le posizioni cliniche assunte non sono riuscite a fornire una visione integrata di questa sindrome né della persona con autismo¹⁴. Secondo Ballottin e Lanzi che hanno ricostruito nel loro saggio *L'autismo infantile in una prospettiva storica*, l'evoluzione clinica di questa sindrome l'autismo si presenta come «una realtà eterogenea i cui limiti e rapporti con gli altri disturbi psichici del bambino e in particolare con le altre forme di turbe psicotiche restano incerti e discussi in modo spesso acceso»¹⁵. Per gli autori, il concetto prototipo che ha condotto i clinici allo sviluppo dei termini psicosi infantile e autismo fu «demenza precocissima» introdotto da Sante De Sanctis nel 1906¹⁶. Nel testo intitolato *Neuropsichiatria infantile*, De Sanctis sottolineava che il concetto «demenza precocissima» mostrava una forte analogia con il termine «demenza precoce» introdotta dallo psichiatra e psicologo tedesco Emil Kraepelin alla fine dell'Ottocento¹⁷. All'interno del testo, De Sanctis ha sostenuto non tanto la rapida evoluzione della malattia, quanto l'esistenza in età precoce di manifestazioni psicopatologiche molto vicine alle psicosi dell'età adulta. Aveva altresì evidenziato l'origine biologica (talvolta legata ad un malfunzionamento cerebrale) e genetica della sindrome. Inoltre, aveva rilevato occasionalmente che questa sindrome sarebbe potuta sorgere per cause psichiche come, ad esempio, lo spavento e il contagio psichico¹⁸. Nel 1909 Heller descriveva casi di demenza ad eziologia organica a cui

¹⁴ U. Ballottin, G. Lanzi, *L'autismo in una prospettiva storica*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2000, 20, 2, pp. 145-157, p. 146.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr. S. De Sanctis, *Neuropsichiatria Infantile*, SAI Industrie Grafiche, Roma 1924.

¹⁸ U. Ballottin, G. Lanzi, *L'autismo in una prospettiva storica*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», cit., p. 146.

attribuiva il nome *demenza di Heller* o *psicosi disintegrativa*. Nel 1911 Bleuler ha introdotto, nell'ambito clinico, il concetto di schizofrenia sottolineando la presenza nelle persone di meccanismi di scissione e di frattura delle varie funzioni psichiche. In particolar modo, per lo studioso, si trattava di descrivere individui assorbiti dalle proprie tendenze interiori che perdevano completamente l'interesse per la realtà esterna e per gli altri¹⁹. Inoltre, aveva individuato nei bambini da lui visitati alcuni piccoli

che già pochi mesi dopo la nascita danno nell'occhio perché risultano incapaci di avere con la madre quelle relazioni emotive che rendono il bambino sano così commovente, così amorevole e "umano". Negli anni successivi, si mostra in modo ancora più chiaro che essi in qualche modo "si lasciano vivere" accanto ai loro consimili e non trovano alcuna relazione naturale con loro. Invece, mostrano vivo interesse per oggetti inanimati e, talvolta, si rapportano in modo eccellente con essi. Rimangono ancorati in modo pauroso all'ordine consueto degli oggetti del loro ambiente e al consueto ordine temporale. Il loro sviluppo linguistico è gravemente disturbato e la loro mobilità presenta svariate peculiarità. Nel corso dello sviluppo subentrano certamente cambiamenti nel quadro patologico, ma nel complesso il disturbo decorre ben oltre l'intera infanzia e molti di loro non si sviluppano mai fino ad essere persone sane²⁰.

Nel pensiero di Bleuler l'autismo «designerebbe sul versante positivo ciò che Janet chiama sul versante negativo la perdita del senso di realtà»²¹. Questa riflessione conduce a sostenere che, fin dal suo esordio, l'autismo più che un sintoma nel senso classico del termine si è configurato come un «senso» attorno al quale si ordinano i sintomi²². Nel 1930, in Svizzera, Lutz descriveva venti soggetti in età infantile individuando le differenze evolutive dei bambini cerebrolesi il cui decorso clinico evolveva verso la demenza e un gruppo di pazienti colpiti da un disturbo dissociativo che definiva endogeno. Sull'esempio delle teorizzazioni di Bleuler, Lutz attribuiva a questo secondo gruppo di bambini la sindrome di schizofrenia infantile²³. Nel 1933, nelle proprie riflessioni cliniche, Potter sosteneva l'esistenza di una schizofrenia nei bambini e strutturava una griglia con alcuni criteri diagnostici che prendevano in considerazione il livello di sviluppo raggiunto

¹⁹ Cfr. E. Bleuler, *Autistic Thinking*, in «American Journal of Insanity», 1913, 69, pp. 873-886.

²⁰ Id., *Trattato di psichiatria* [1983], V ed., La Scuola, Brescia 2014, p. 1016.

²¹ C. Brutti, F. Scotti, *Editoriale*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, 11-17, p. 11.

²² *Ibidem*.

²³ Cfr. J. Lutz, *Psichiatria Infantile*, (a cura di de Negri M.), Piccin, Padova 1970.

dal piccolo e le sue caratteristiche intellettive. Secondo lo studioso, questi due elementi potevano avere un ruolo fondamentale per modificare la sintomatologia del disturbo²⁴. Negli anni successivi, grazie all'opera di Lutz, Despert (1938) e Heuyer (1958) si delineava nel mondo della clinica l'idea che esistevano psicosi croniche in età evolutiva che si manifestavano nel bambino durante l'infanzia. Il tema centrale che proponevano nelle loro riflessioni era che, ancor prima che nel bambino si potesse individuare lo stato deficitario, egli aveva già in sé *deficit* relazionali che non gli avrebbero permesso di rapportarsi all'altro. Questa condizione secondo gli studiosi creava nel piccolo problematiche nella propria crescita evolutiva²⁵. Sempre in quegli anni un'altra autrice, che a lungo si è occupata di schizofrenia in età infantile e ha individuato bambini con autismo, è stata Lauretta Bender. Nel 1942 nel proprio lavoro *Schizoprenie de l'enfance*, la studiosa rilevava l'esistenza di una forma di schizofrenia infantile con esordio prima degli undici anni che nasceva a causa di problematiche biologiche legate ad una difficoltà di integrazione del sistema nervoso centrale, vegetativo, motorio, emotivo, sociale, percettivo e intellettuale²⁶. Nei propri studi Bender individuava tre sottotipi di schizofrenia. La prima di tipo deficitario denominata autismo regressivo. La seconda di tipo pseudonevrotico o fobico. La terza definita pseudopsicopatía paranoidea²⁷. Come si rileva dalla trattazione fin qui condotta, tutte le teorizzazioni sorte nei primi anni del Novecento dei medici che si sono occupati di autismo hanno permesso di sottolineare che molti bambini inseriti nella categoria dell'idiozia o del ritardo mentale profondo potevano in realtà presentare caratteristiche cliniche diverse che avrebbero potuto essere indagate. Che l'idiozia fosse una diagnosi che doveva essere messa in discussione in casi come questi fu paventato anche da De Sanctis che, nel 1924, aveva raggruppato all'interno della «demenza precocissima»

²⁴ U. Ballottin, G. Lanzi, *L'autismo in una prospettiva storica*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», cit., p. 147.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cfr. L. Bender, *Childhood Schizophrenia*, in «Nervous Child», 1942, 1, pp. 138-140. Le riflessioni della studiosa si confermeranno anche nei suoi successivi studi. Si consulti: Id., *Childhood Schizophrenia. Clinical studies of one hundred schizophrenic children*, in «American Journal of Psychiatry», 1947, XVIII, pp. 40-56; Id., *A longitudinal study of schizophrenic children with autism*, in «Hospital and Community Psychiatry», 1969, 8, 20, pp. 230-237.

²⁷ U. Ballottin, G. Lanzi, *L'autismo in una prospettiva storica*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», cit., p. 147.

tutti quei bambini che presentavano alcuni segni come la mancanza di affettività, il mutismo, le stereotipie gestuali e abitudini catatoniche, ma che non parevano idioti²⁸. Infatti, sono state le riflessioni condotte da De Sanctis che hanno permesso a Kanner di teorizzare il «disturbo autistico del contatto affettivo». Questo disturbo viene descritto dall'autore in undici bambini, otto maschi e tre femmine che mostravano un'incapacità a stabilire relazioni normali e a reagire normalmente alle situazioni. Kanner sosteneva nei propri studi che, a differenza della schizofrenia adulta dove la persona si ritirava dalla relazione e quindi si creava una rottura tra sé e l'altro e tra sé e il mondo, per questi bambini la chiusura esisteva fin dall'inizio²⁹. Occorre sottolineare che, prima di interpretare il pensiero medico di Kanner in ordine all'autismo e al suo scritto del 1943, è importante prendere in considerazione due precedenti lavori dell'autore dove emerge la sua posizione clinica che si indirizza maggiormente verso un paradigma di tipo biologico. Il primo contributo è *Child psychiatry* pubblicato nel 1935. In questa trattazione, Kanner si era concentrato sulle diagnosi e sui trattamenti dei bambini con disordini mentali riflettendo su alcune aree di indagine tra cui l'enuresi notturna, le balbuzie, il comportamento antisociale, i disturbi del sonno, l'emicrania, l'aggressività, i problemi dell'appetito e l'onicofagia. All'interno del libro emergono alcuni riferimenti a Bleuler e alla sua ipotesi che definiva l'autismo come un disordine della relazione madre-bambino³⁰. Il secondo lavoro pubblicato nel 1941 è *In defense of Mother: How to bring up Children in Spite of more Zealous Psychologists*. In questa opera Kanner prendeva posizione contro alcune interpretazioni psicoanalitiche legate all'origine di alcuni disturbi psichiatrici³¹.

²⁸ Cfr. S. De Sanctis, *Neuropsychiatria infantile*, cit.

²⁹ L. Kanner, *Autistic disturbances of affective contact*, in «Nervous Child», 1943, 2, pp. 217-250.

³⁰ Per ulteriori approfondimenti: Id., *Child Psychiatry* (1st ed), Tindall & Cox, London: Bailliere 1935. I lavori di Kanner influenzeranno successivamente le pubblicazioni di altri autori quali Michael Rutter ed Eric Taylor.

³¹ Per ulteriori approfondimenti: L. Kanner, *In defense of Mother: How to bring up Children in Spite of more Zealous Psychologists*, Mead & Company, Cornell: Dodd 1941. In questo libro, l'autore rappresenta la situazione clinica ed emotiva dei genitori del tempo. In quegli anni la diagnosi di autismo di un figlio implicava spesso per la madre una messa in discussione del proprio atteggiamento emotivo e relazionale nei confronti del figlio. Attraverso questa pubblicazione Kanner sottolinea che gli operatori nei confronti dei genitori devono mostrare un corretto atteggiamento empatico e non giudicante. Inoltre, tranquillizza le madri sostenendo che il loro rapporto con il figlio talvolta si dimostra terapeutico per il bambino stesso.

Quando Kanner nel 1943 cercherà di descrivere le caratteristiche degli undici bambini individuati come autistici, pur sostenendo l'importanza dell'atmosfera emotivo-psicologica che il bambino poteva aver vissuto e viveva nel rapporto con i genitori, sosterrà che vi era nel piccolo sia una predisposizione costituzionale all'incapacità di stabilire un contatto affettivo naturale, sia un difettoso sviluppo dell'Io. In questo senso, lo studioso suggeriva l'ipotesi che il bambino presentasse una turba innata che lo condizionava nella propria evoluzione³². Contemporaneamente a Kanner anche Asperger individuava alcuni bambini che descriverà utilizzando la diagnosi di «psicopatia autistica». In uno dei suoi contributi più importanti, *Die Autistischen Psychopathen im Kindersalter*, lo studioso evidenziava in particolar modo la sensibilità percettiva di questi bambini per quanto riguardava le stimolazioni visive, uditive e sensoriali³³. Se da un lato queste prime posizioni rispetto all'autismo si indirizzavano verso problematiche di tipo biologico, dall'altro è opportuno sottolineare che le teorizzazioni fino ad ora descritte furono in parte messe in discussione dalla prospettiva psicomotiva che attribuiva all'autismo il significato di «*chiusura difensiva*»³⁴. Secondo De Negri, che si è occupato di descrivere le diverse prospettive che hanno interpretato l'autismo, il paradigma psicogenetico-reattivo dell'autismo infantile è stato dominante per molti anni nella psichiatria dell'età evolutiva³⁵. Nonostante ciò molti autori hanno continuato a sostenere la biologia dell'autismo. Questa convinzione ha portato alcuni ricercatori, dagli anni Ottanta del secolo scorso in poi, grazie anche alle scoperte delle scienze cognitive, a teorizzare l'autismo come sindrome organica. Inoltre, i contributi scientifici sulla etiologia biologica che sono stati condotti durante questi anni hanno indirizzato soprattutto la cultura anglosassone ad accantonare i possibili fattori patogenetici e sintomatologici di ordine psicogeno; mentre nella cultura italiana questo paradigma interpretativo si è sviluppato successivamente.

³² Cfr. Id., *Etude de l'évolution de onze enfants autistes initialement rapportée en 1943*, in «La Psychiatrie de l'enfant», 1995, 38, 2, pp. 421-461.

³³ H. Asperger, *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindersalter*, in «Archiv Für Psychiatrie und Nevenkrankheiten», 1944, 117, pp. 76-136.

³⁴ M. De Negri, *Editoriale*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2000, 20, 2, pp. 143-144, p. 143.

³⁵ *Ibidem*.

§ 1. Verso la persona

Maurizio De Negri che, come medico e come presidente della Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile, negli anni Settanta aveva posto attenzione alle prospettive cliniche che un particolare paradigma di riferimento teoretico avrebbe potuto comportare nella cura dei bambini con autismo, aveva incentivato alcune riflessioni che in realtà andavano ben oltre il trovare una strategia diagnostica che permettesse al medico di compiere le proprie mansioni. Innanzitutto, aveva sottolineato che l'utilizzo di un paradigma interpretativo per l'atto diagnostico non doveva far dimenticare l'importanza di porre al centro delle riflessioni cliniche il bambino come soggetto. Sosteneva, ad esempio, che prendere in considerazione l'autismo della persona solo a partire da un *deficit* cognitivo non permettesse di intravedere la sua possibile reattività emozionale³⁶. Quindi emergeva nell'intervento di De Negri l'invito a porre al centro dell'investigazione clinico-diagnostica il soggetto e non solo il suo autismo, peraltro in una piccola e parziale manifestazione. In generale, ciò che ha prodotto l'autismo come diagnosi è che l'inesistenza di una «solida intelaiatura psicopatologica»³⁷ e la sua «indefinizione» (non è possibile etichettarlo rigidamente) ha messo in discussione da sempre la psichiatria nosografica³⁸. Inoltre, per molti anni, l'autismo come sindrome si è collocato al confine tra la genesi organica e la genesi psicodinamica, non permettendo ai clinici una sua rigida categorizzazione³⁹. Infine, aver rilevato in questi bambini la presenza di intelligenza, pur presentando un quadro di funzionamento deficitario⁴⁰, ha indotto i medici a sostenere che era possibile intervenire nella cura non esclusivamente attraverso una prospettiva di addestramento⁴¹. È stato in realtà questo il valore sul quale si è potuta originare la riflessione educativa, ossia sull'opportunità che il bambino non fosse «ineducabile». È quindi importante sottolineare che i primi a definire l'educabilità

³⁶ *Ibi*, p. 144.

³⁷ C. Brutti, F. Scotti, *Editoriale*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, cit., p. 11.

³⁸ *Ibi*, p. 12.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Occorre rilevare che in quegli anni, tutti i bambini con quadri di funzionamenti deficitari spesso venivano accumulati a bambini insufficienti mentali e si sancivano per loro prospettive di cura e non di educazione.

⁴¹ C. Brutti, F. Scotti, *Editoriale*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 13.

del soggetto con autismo sono stati i medici. Quindi, è solo grazie alla sensibilità educativa di alcuni medici, come ad esempio De Sanctis, Bollea... che la pedagogia ha potuto iniziare a interessarsi dei processi di educazione e formazione di tutte le persone comprese quelle con autismo. La riflessione pedagogica che è possibile effettuare alla luce di quanto argomentato fino ad ora si dirige verso due considerazioni. Da una parte la presenza di medici con sensibilità educativa che hanno rilevato il limite riduzionistico di identificare la persona con la sua diagnosi, dall'altra che non si è mai giunti a porre al centro delle riflessioni la persona come «intero». Infatti, dalla scoperta della sindrome fino ai giorni nostri, si rileva che nonostante si sia verificato un cambio di atteggiamento clinico nei confronti della diagnosi di autismo si è pur sempre considerato l'essere umano come «unità frazionaria»⁴² ed è stato difficile considerarlo come persona. Infatti, in nessun caso, nonostante siano emersi dai medici prospettive educative (come quelle strutturate anche concretamente nell'asilo scuola da De Sanctis o nella clinica per bambini svantaggiati dove aveva lavorato Asperger ispirandosi ai principi della Heilpädagogik) nessuno è riuscito a strutturare un pensiero pedagogico che ponesse al centro la persona come «intero» e nell'intero della sua esperienza⁴³. Infatti, le proposte pedagogiche sorte si sono dirette maggiormente verso la costruzione di una pedagogia curativa e di una pedagogia emendativa dove si iniziava a teorizzare l'educazione a partire dall'autismo dell'individuo. Questi paradigmi pedagogici permettevano di strutturare interventi spesso di natura riabilitativa e non necessariamente di natura educativa. In epoca contemporanea gli interventi di pedagogia clinica ereditieri della pedagogia curativa ed emendativa (come quelli proposti nelle proprie riflessioni da Trisciuzzi e Zappella) e della pedagogia speciale (come quelli teorizzati da Cottini e Goussot) pur sostenendo l'importanza di investire sull'educazione della persona, dimostrano che l'autismo precede la persona. È un po' come se l'autismo fosse diventato un tratto caratteristico della persona, come i capelli e gli occhi. Si ritiene, quindi, che la sfida potrebbe oggi essere quella di rimettere al centro la persona. È opportuno, inoltre, sottolineare una riflessione che fecero Carlo Brutti e Francesco Scotti negli anni Ottanta e che,

⁴² J.-J. Rousseau, *Emilio*, [1762], cit., I, p. 11.

⁴³ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

rivista in epoca contemporanea attraverso una prospettiva pedagogica, potrebbe favorire la sfida che oggi qui si sta ponendo. Gli autori avevano sostenuto che, ad un certo punto, l'autismo come tematica è debordata dai confini della psichiatria sfociando in quelli del linguaggio comune. Secondo gli studiosi, ciò che è passato nel linguaggio comune è l'uso del termine autismo con il suo spirito originario, ossia quello che modificava l'immagine di bambini che in quanto deficitari venivano etichettati, emarginati e isolati⁴⁴. Inoltre, l'immagine veicolata dal termine autismo ha

rotto le strettoie nosografiche e la prassi di una pedagogia così detta speciale che costringeva il bambino in schematismi riduttivi senza alcuna speranza evolutiva per esso, ed ha permesso di vedere ciò che prima non si vedeva; le ha dato coraggio per accettare il non senso di certi comportamenti e di intravedervi un senso potenziale attraverso la paziente individuazione di sequenze e nessi significativi. È come se l'istituzione dell'infanzia e la stessa scuola, presa coscienza del torto fatto a molti bambini «anormali» e la violenza su di essi esercitata, abbiano trovato con l'assunzione del termine Autismo, un modo per porsi dinanzi al loro mistero con maggiore rispetto anche se con maggiore impotenza rispetto alle cosiddette insufficienze mentali. Che poi, in molti casi, il cambio di etichetta sia stata un'operazione formale senza un sostanziale atteggiamento riparativo, nulla toglie al senso del processo di trasformazione in atto⁴⁵.

Le parole degli autori incentivano nel lettore una riflessione sul significato che ha avuto l'autismo e su quello che ha prodotto, più che su di esso come una caratteristica dell'individuo. Questa prospettiva induce chi si occupa di educazione e formazione della persona a cavalcare questa idea, utilizzando l'autismo come costrutto per comprendere che cosa sia avvenuto e che cosa potrebbe avvenire in termini di educazione e formazione. Nell'*Editoriale* gli autori sostenevano un altro punto fondamentale. Rilevavano, infatti, che la riflessione sull'autismo come costrutto poteva divenire l'opportunità per il professionista di utilizzare la propria coscienza per rivedere l'atto diagnostico. Traggettando questa considerazione nell'ambito di una riflessione pedagogica, è possibile sostenere che la riflessione sull'autismo può divenire un momento per permettere ai teorici e ai pratici dell'educazione di esercitare quei processi di intenzionalità, *lógos*, libertà e

⁴⁴ C. Brutti, F. Scotti, *Editoriale*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, cit., p. 13.

⁴⁵ *Ibi*, p. 14.

responsabilità⁴⁶ e può favorire la costruzione di processi di educazione e formazione per la persona con autismo e per i loro formatori, rimettendo al centro dell'interesse la persona come *soggetto in relazione*. Per questo motivo, assumendo il paradigma del personalismo come quadro teoretico di riferimento⁴⁷, si postula che ogni essere umano in quanto persona *in relazione* (anche se con grave autismo o privo di competenze linguistiche) possa riuscire a «diventare quello che è, per natura, nella sua essenza e nel suo ordine»⁴⁸. Per far ciò si ritiene indispensabile fornire al lettore le basi per comprendere a quali prospettive educative hanno condotto alcuni paradigmi afferenti alle scienze dell'educazione che si sono occupati di autismo. Si postula infatti che, solo grazie ad una precisa conoscenza delle teoresi di questi paradigmi, sia possibile per il professionista condurre azioni che, guidate da intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, potranno permettere al professionista di rimettere al centro del proprio interesse la persona e avviare per lei processi di educazione e formazione senza rischiare che questi interventi diventino una serie di sequenze addestrative (dove ancora una volta si sancirebbe il predominio dell'autismo sulla persona).

⁴⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 248-355.

⁴⁷ Id., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁴⁸ *Ibi*, p. 31.

2. DALLA PSICOANALISI ALLA PEDAGOGIA

Come espresso precedentemente è opportuno delineare alcuni paradigmi che si sono occupati di autismo. Successivamente all'ipotesi organica dell'autismo, ben espressa nei contributi di Kanner e da altri autori che dopo di lui hanno interpretato l'autismo attraverso questo punto di vista, gli psicoanalisti (incentivati dall'idea che questi bambini mostravano intelligenza) iniziarono a postulare l'importanza di costruire un «approccio umano al bambino (non un condizionamento)»⁴⁹ che investisse in chiave psicoterapica i diversi ambiti di vita del bambino⁵⁰. L'approccio psicodinamico è stato preso in considerazione nel contesto italiano più che in altre nazioni. Purtroppo, spesso, ciò che è rimasto di questo paradigma sia nel contesto italiano che oltralpe è la teoria della «madre frigorifero» e non sempre sono stati colti gli spunti di riflessione anche educativi che, in generale, questo paradigma ha apportato alla conoscenza dell'autismo e del bambino. Si ritiene inoltre che, solo grazie ad una precisa conoscenza delle teorie di questo paradigma e del pensiero scientifico dei suoi maggiori autori, l'operatore (docente, educatore...) possa avere chiaro i contributi educativi che questo punto di vista ha fornito per poi decidere se “in situazione” e “nel contingente” ritiene opportuno strutturare interventi didattici attraverso l'uso di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità.

Nell'analizzare questo punto di vista si intendono sfatare quegli stereotipi ancora persistenti che ad oggi non permettono, a chi crea percorsi di educazione e formazione della persona, di avere una visione globale di come l'approccio psicodinamico si sia posto nei confronti dell'autismo (castrando quindi nel professionista la conoscenza di questo paradigma). Ad esempio, ai giorni nostri, riecheggia ancora la teoria della «madre frigorifero» che rimane nell'immaginario collettivo come una possibile causa che determina l'autismo. Infatti, all'interno dell'International Psychological Applications Conference and Trends⁵¹ tenuta nel

⁴⁹ C. Brutti, F. Scotti, *Editoriale*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 13.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Cfr. C. Pracana, L. Silva, (Eds.) *Impact 2013. International psychological applications conference and trends*, World Institute for Advances Research and Science. *Book of Proceedings*, World Insititute of Advanced Research and Science, Lisbona 2013.

2013, Echegaray-Bengoa e Soriano-Ferrer (esponendo la propria ricerca effettuata su 47 insegnanti curricolari peruviani) hanno dimostrato che il 29,8% dei partecipanti allo studio ritiene che la condizione autistica nasca da un'origine psicogena⁵². Nell'ipotesi di costruire processi di educazione e formazione che si occupano di persone con autismo e di formare i professionisti dell'educazione, questo dato si dimostra interessante poiché in realtà rivela che le teorie psicogene non sono scomparse. Inoltre, prendendo in considerazione questa ricerca e comparandola con la storia italiana, occorre sottolineare che, fino agli anni Novanta, la cultura psicoanalitica agiva indiscussa come riferimento teorico per approntare interventi psichiatrici e neuropsichiatrici non solo nel campo dell'autismo⁵³. Quindi, se da una parte alcuni contributi psicoanalitici sono rimasti presenti nella nostra cultura scientifica e sociale⁵⁴, dall'altra alcuni autori, tra cui Barale, hanno sostenuto che l'origine psicogena e ambientale delle prime teorie psicoanalitiche ha reso controverso nella nostra epoca l'utilizzo della teoria e della pratica psicoanalitica nei trattamenti per l'autismo⁵⁵. Sostiene infatti che

il pregiudizio psicogenista ha portato alcune correnti della psicoanalisi a fondare la propria pratica clinica sulle ipotesi teoriche patogenetiche, anziché sulla propria capacità di spiegare dall'interno i processi alla base degli stati di sofferenza psichica. Queste discordanze hanno avuto anche una ripercussione sulla regolamentazione da parte degli organi ufficiali che tutelano istituzionalmente la salute e che stabiliscono modalità di intervento attraverso linee guida alle istituzioni sanitarie preposte alla diagnosi e cura delle patologie autistiche⁵⁶.

⁵² J. Echegaray-Bengoa, M. Soriano-Ferrer, *Peruvian teachers' perceptions about autism and implications for educational practice*, in Pracana C., Silva L., (Eds.) *Impact 2013. International psychological applications conference and trends, World Institute for Advances Research and Science. Book of Proceedings*, cit., pp. 346-348.

⁵³ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, Wiley-Blackwell, United Kingdom 2010, p. 73; P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., p. 54.

⁵⁴ Se si effettua una lettura di alcune narrazioni recenti a tema autismo, si consulti, ad esempio, il romanzo di Gianluca Nicoletti emerge la presenza di "tracce di psicoanalisi" nel momento diagnostico. Per ulteriori approfondimenti: G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, Mondadori, Milano 2013.

⁵⁵ L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, Springer, Milano 2014, p. 248.

⁵⁶ *Ibidem*.

Ciò che è possibile cogliere all'interno della dichiarazione dello studioso è che il contributo della psicoanalisi non può essere ridotto solo al costrutto delle «matri frigorifero». Nel pensiero dei primi psicoanalisti che si sono occupati di autismo, vi sono infatti autori che hanno proposto altri punti di vista che non necessariamente si concentravano su questo costrutto. Ne sono un esempio: Mahler che ritiene la condizione autistica come opportunità per comprendere il funzionamento mentale nelle proprie possibilità umane⁵⁷, Fordham che interpreta l'autismo come un sistema di difesa, ossia una reazione auto-immunitaria agli stimoli che il bambino percepisce⁵⁸ e Tustin che incentiva gli operatori a imparare dalla tattica dell'*assedio umano* inventata dai genitori per aprire la fortezza in cui pare vivere il bambino⁵⁹. In questo senso, l'invito che autori come Barale pongono al mondo contemporaneo e che in questa trattazione si intende discutere è l'importanza di comprendere i contributi della psicoanalisi. Il monito più importante che riecheggia negli scritti di Barale è che, a seguito di questo pregiudizio, le maggiori istituzioni che si sono occupate e che si occupano di autismo oggi hanno incentivato l'utilizzo di altri approcci teorici senza in realtà comprendere il pensiero clinico che soggiace a questo sguardo⁶⁰. La riflessione di Barale, in ordine a questa errata interpretazione del paradigma psicoanalitico, è stata sostenuta anche da altri autori italiani. È il caso di Magda Di Renzo, Federico Bianchi di Castelbianco e Nicola Purgato. Di Renzo e Bianchi di Castelbianco sostengono che non esistono «criteri atti a valutare l'efficacia degli interventi messi in atto poiché sono rimasti irrisolti la maggior parte dei problemi che riguardano l'ambito diagnostico»⁶¹. Teorizzano quindi che «spesso la terapia proposta sembra rispondere più alle esigenze della singola teoria che a quelle del singolo bambino»⁶² e la «teoria di matrice cognitivista e psicodinamica hanno spesso affrontato lo stesso oggetto di studio non trovando un linguaggio comune per integrare le informazioni

⁵⁷ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 21-68, p. 55.

⁵⁸ M. Fordham, *The Self and Autism*, William Heinemann Medical Books, London 1976, p. 91.

⁵⁹ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, [1972], Armando editore, Roma 1975, p. 9.

⁶⁰ L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, cit., p. 248.

⁶¹ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», 2007, 37, pp. 15-18, p. 15.

⁶² *Ibidem*.

ottenute e questo ha prodotto visioni unilaterali che non riescono a integrarsi in ambito clinico»⁶³. Infine, dimostrano che «su un piano epistemologico, pur nel rispetto dei paradigmi che animano la singola teoria, sia possibile una certa integrazione e che entrambe le prospettive siano state responsabili di una scarsa apertura, per lo meno per ciò che attiene alla divulgazione, alla complessità del problema»⁶⁴. In realtà, la preoccupazione maggiore che emerge negli scritti degli autori è quella che «l'intervento tempestivo, ritenuto da tutti indispensabile, rischia infatti, in alcuni casi, di diventare una vera aggressione al bambino con utilizzazione di tecniche, cure o metodi di ancora non provata efficacia, screditando il lavoro paziente di chi si occupa di *autismo* nell'intento primario di ascoltare i bambini»⁶⁵.

Un altro studioso che si è occupato di prendere in considerazione i problemi che possono originarsi in ambito clinico, non dimenticandosi dei contributi forniti dalla psicoanalisi, è Nicola Purgato. È opportuno prendere in considerazione il suo punto di vista poiché le sue osservazioni si dimostrano utili ad evidenziare quali contributi educativi possono emergere da questo paradigma interpretativo. Purgato sostiene che la psicoanalisi ha proposto un modello operativo basato sulla centralità della persona, della relazione e dell'ascolto attento dell'altro. Attraverso queste dimensioni, per l'autore, la psicoanalisi ha costruito un paradigma di intervento utile per lavorare con le persone diagnosticate all'interno dello spettro⁶⁶. In particolar modo, ha incentivato la dimensione dell'ascolto come strumento principale di intervento utile per comprendere il sintomo dell'individuo non come disturbo ma come mezzo «che il soggetto inventa per affrontare e trattare il suo stesso disagio»⁶⁷. In questo senso, secondo Purgato, il problema clinico non può essere quello di individuare la «causa» dell'autismo, quanto lavorare sulle modalità di risposta messe in atto dalla persona⁶⁸. L'idea che la prospettiva psicodinamica abbia sancito l'opportunità di lavorare sulle potenzialità della persona non è stata

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ *Ibi*, p. 16.

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ N. Purgato, *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, Magi, Roma 2013, pp. 133-142, p. 135.

⁶⁷ *Ibi*, p. 136.

⁶⁸ *Ibi*, p. 137.

approfondita e ciò si riscontra anche nelle storie di vita delle persone con autismo. Infatti, ciò che è stato sviluppato, ad esempio in molti romanzi a tema autismo, è che allontanarsi da una prospettiva che definirebbe l'autismo un *deficit* organico talvolta fa perdere di vista le possibilità evolutive dell'individuo. Ad esempio Temple Grandin, nei racconti che fa di sé, dimostra che leggere come dimensione evolutive e non come *deficit* le manie della persona con autismo può essere un modo per cercare all'interno del soggetto una motivazione per coltivare il suo talento⁶⁹. Per tornare alle riflessioni che Purgato effettua rispetto all'importanza di conoscere il paradigma psicomotivo, lo studioso sottolinea che una parte centrale dell'intervento analitico deve essere attribuita alla costruzione della relazione tra terapeuta e paziente. Secondo Purgato, nel corso degli anni, alcune teorizzazioni relative al trattamento proposto per l'autismo dal paradigma psicoanalitico sono state omesse e ciò non ha permesso di comprendere alcune potenzialità che poteva avere questo intervento. Alle stesse conclusioni sono giunti anche altri autori. Ad esempio, negli anni Sessanta, i contributi teorici di Antonio Di Caccia sostenevano che il trattamento psicoterapico nella cura dei disturbi dello spettro autistico era da «proscrivere»⁷⁰. In anni precedenti, negli anni Trenta, Melanie Klein aveva modificato le regole del *setting* psicoanalitico con Dick, bambino di quattro anni, oggi probabilmente descrivibile all'interno del disturbo dello spettro autistico⁷¹. Per Antonio Purgato, il valore che ha fornito l'intervento psicoanalitico alla cura delle persone è stato considerare la singolarità dell'essere umano. Per questo motivo, questa attenzione alla persona è quel valore che occorre mantenere e mutuare negli interventi educativi e riabilitativi⁷². Secondo lo studioso, infatti, un intervento educativo e riabilitativo che si ispira al contributo psicoanalitico nasce da dimensioni come l'accoglienza del soggetto e delle sue particolarità, l'accompagnamento della persona verso la costruzione di un proprio sapere personale, un sapere che si origina a partire dal contesto di relazione tra paziente e

⁶⁹ T. Grandin, *Pensare in immagini*, [1995], Erickson, Trento 2006, p. 108.

⁷⁰ A. Di Caccia, *Una pratica al rovescio*, in *Autismo e psicosi infantile: clinica in istituzione*, Borla, Roma 2006, p. 38.

⁷¹ M. Klein, *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, [1948, 1952], Torino 1978, p. 255.

⁷² N. Purgato, *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 139.

terapeuta e successivamente tra la persona e il proprio ambiente di vita⁷³. L'autore rileva che, puntare l'attenzione sul singolo e sulla soggettività, pone critiche rispetto agli strumenti di valutazione che possono essere diversi a seconda dei casi e difficilmente comparabili⁷⁴. Per questo motivo, riprendendo il pensiero clinico di Ansermet espresso nel contributo scientifico *Clinica dell'origine. Il bambino tra medicina e psicoanalisi*, Purgato sostiene che la posta in gioco nell'intervento di cura è cogliere se un soggetto riesce ad emergere da una situazione così estrema come può essere l'autismo⁷⁵.

Se, come sostengono Barale, Purgato, Di Renzo e Bianchi di Castelbianco, la mancata conoscenza del paradigma psicodinamico ha influito sull'intervento psicologico, clinico, riabilitativo, educativo... che oggi si attua con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro autistico, occorre riflettere anche da un punto di vista pedagogico sull'importanza di effettuare una revisione di questo contributo scientifico individuando come questo abbia influito sui processi di educazione della persona con autismo. Occorre inoltre sottolineare che l'utilità del contributo psicoanalitico per costruire una riflessione pedagogica è già stato argomento di indagine di alcuni studiosi. È questo il caso di De Sanctis che nel proprio approccio educativo aveva tentato di integrare anche il contributo scientifico dell'indirizzo psicodinamico⁷⁶ e le riflessioni pedagogiche di Agazzi⁷⁷ che hanno evidenziato come il contributo psicodinamico insieme ad altri approcci, poteva aiutare il professionista nella comprensione globale della persona. Se si prendono in considerazione le proposte di riflessione che con i loro contributi scientifici hanno fornito questi studiosi si dimostra necessario porsi alcune domande, ad esempio *Come adottare alcuni dei contributi teoretici del paradigma psicodinamico per costruire interventi didattici?* Rispondere a questa domanda significa comprendere

⁷³ *Ibi*, pp. 139 ss.

⁷⁴ *Ibi*, p. 141.

⁷⁵ Per ulteriori approfondimenti: F. Ansermet, *Clinica dell'origine. Il bambino tra medicina e psicoanalisi*, [1998], FrancoAngeli, Milano 2004, p. 80.

⁷⁶ M.A. Galanti, *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., p. 244.

⁷⁷ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42, pp. 11-12.

se all'interno dei contributi scientifici di matrice psicodinamica ve ne sono alcuni che hanno cercato di suggerire riferimenti per rispondere a domande come «*che cos'è l'educazione?*» e «*come si educa l'uomo?*». Rispondere a questi interrogativi significa verificare se le teorie nate attraverso questa disciplina di studio possono essere oggetto di studio per i pedagogisti che vogliono costruire processi di educazione e formazione per persone con autismo e per i loro operatori. Quindi, la prima azione da compiere è valutare se le teorie emerse aiutino l'insegnante nella propria attività didattica oppure debbano rimanere oggetto di studio per i clinici perché troppo lontane dalla pratica educativa. Per affrontare questa questione si è deciso dapprima di ricostruire il pensiero clinico dei primi autori che hanno trattato l'autismo con l'obiettivo di rilevare nelle loro teorizzazioni se vi sono contributi scientifici utili a scopi educativi. Dopo aver effettuato questa analisi, è opportuno indirizzare lo sguardo all'evoluzione del paradigma psicodinamico fino ai giorni nostri cercando di comprendere se e quali teorizzazioni odierne possono essere di supporto per la costruzione di processi di educazione e formazione della persona. Infine, è importante concentrare l'attenzione sull'opportunità di introdurre un pensiero pedagogico che sussuma questa prospettiva teoretica nel caso in cui, dallo studio effettuato, risulti che il paradigma preso in esame possa essere utile per questi fini.

Per questo motivo si intende analizzare il contributo dei primi psicoanalisti che si sono occupati di autismo. L'obiettivo finale sarà quello di verificare se alcune loro teorizzazioni o strumenti possono essere utili per costruire processi di educazione e formazione per la persona. Nel dettagliare i contributi emergerà che già all'inizio della metà del Novecento si era in presenza di «autismi» e di situazioni etiologiche e prognostiche differenti. Questo aveva condotto i primi studiosi a sostenere che non potevano esistere norme per il trattamento, ma era opportuno adattare strumenti e metodi alla persona.

§ 1. Fordham e il concetto di «totalità primaria».

Il primo psicoanalista del quale è opportuno prendere in esame il pensiero è Michael Fordham. Una delle opere più importanti in cui l'autore si occupa della

sindrome autistica è *The Self and Autism*⁷⁸ dove si sottolinea che il bambino non ha ancora maturato quelle competenze che gli permettono di differenziarsi dal non Sé. Il suo pensiero diverge da quegli autori che nella pratica analitica analizzavano il vissuto del bambino con autismo perché convinti che il piccolo non avesse ancora raggiunto una maturità psicologica. Tra gli studiosi che si sono occupati di descrivere i costrutti clinici del pensiero di Fordham vi è il contributo scientifico di Bianca Jaccarino e Susanna Maiello che risale agli anni Ottanta. Nel loro saggio intitolato *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, le autrici ricostruiscono il contributo dell'autore. Innanzitutto, sostengono che, secondo Fordham, l'autismo idiopatico è uno stato disordinato di integrazione che deve la propria esistenza ad una mancata deintegrazione del Sé⁷⁹. La concezione di «Sé» che teorizza l'autore è più che un concetto psicologico, infatti il «Sé» percepito da Fordham è una «totalità primaria». In questo senso, il costrutto di «Sé» postulato da Fordham è molto vicino a ciò che Freud definiva «narcisismo primario». Fordham si avvale del pensiero di Freud anche per costruire altri costrutti come la «defusione istintuale» e la «deintegrazione». Senza entrare troppo in discorsi clinici si intende solo sottolineare che la deintegrazione, secondo l'autore, è un'attività interconnessa di sistemi funzionali di adattamento che permettono la formazione dell'Io. Attraverso la defusione ciascuno di noi attiva un processo psichico e mentale che permette dapprima un'integrazione periodica dei frammenti dell'Io e successivamente l'organizzazione dell'Io stesso. Quindi, «nello sviluppo normale, il bambino, partendo da questa unità psicosomatica primaria, alterna periodi di deintegrazione, nei quali nascono nuove strutture psichiche e/o si collegano tra di loro in maniera inedita, a periodi in cui vengono integrate e rinsaldate le strutture nuove, al servizio dell'apparato psichico totale»⁸⁰. Secondo Fordham ciascuno di noi sperimenta una fase precedente alla nascita del processo di deintegrazione in cui il bambino non ha una differenziazione tra mondo interno e mondo esterno. Per lo studioso, il bambino con autismo si trova in questa fase. Infatti, non è ritirato nel proprio mondo interno poiché non ha ancora sviluppato

⁷⁸ Cfr. M. Fordham, *The Self and Autism*, cit.

⁷⁹ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 26.

⁸⁰ *Ibidem*.

una differenziazione tra il proprio mondo interno e ciò che gli è esterno. In questo senso, anche se il piccolo usa in maniera adeguata un qualsiasi oggetto (esterno) non è comunque in rapporto con l'oggetto stesso, poiché lo vive come se fosse un «Sé». Infatti, «il bambino non è in rapporto con l'oggetto, ma è l'oggetto»⁸¹. Secondo Fordham, la barriera autistica nasce precocemente e si costituisce prima dei meccanismi di differenziazione del bambino. Sostiene inoltre che, all'origine della barriera autistica, vi è una funzione difensiva e una funzione protettiva. La funzione protettiva non è del «mondo interno», ma dell'identità individuale primordiale. Infatti, solo attraverso il processo di deintegrazione il bambino potrà avviare la differenziazione tra Sé e non-Sé e non prima di questo. Il processo di deintegrazione può attivarsi solo quando la barriera protettiva-difensiva non è totalmente impermeabile. Quindi, lo studioso sostiene che nell'autismo è presente una ipereazione del sistema di difesa che impedisce un normale costituirsi del processo di deintegrazione. Infine, secondo l'autore, il sistema di difesa del piccolo «può unirsi con parti del sé attraverso l'identificazione proiettiva, in modo da avviare una specie di reazione auto-immunitaria; ciò può spiegare il persistere della difesa anche dopo la cessazione dello stimolo nocivo»⁸². Per Fordham esistono diverse forme di autismo. In alcuni casi, il bambino presenta una forma di deintegrazione parziale, può quindi presentare aree di sviluppo più avanzate anche se frammentarie e non integrate in un Sé complesso⁸³. In questo senso, condividendo le classificazioni delle forme di autismo descritte da Antony, Mahler e Tustin, Fordham sostiene che vi è «un *autismo idiopatico primario* che coincide con la sindrome di Kanner, ed è da differenziare, invece, sia dal solipsismo neonatale che dalle manifestazioni autistiche connesse con danni organici»⁸⁴ e «un *autismo idiopatico secondario* che corrisponde alla definizione della schizofrenia infantile e dell'autismo simbiotico di Mahler e che Fordham differenzia dalle normali cadute di attenzione e di concentrazione, dal ritiro nevrotico nella fantasia e dalle forme connesse con danni organici»⁸⁵.

⁸¹ *Ibi*, p. 27.

⁸² M. Fordham, *The Self and Autism*, cit., p. 91.

⁸³ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 28.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*.

§ 2. Mahler e l'arte dell'osservazione

La seconda autrice di cui si presenterà il pensiero è Margaret Mahler. Uno dei saggi più interessanti che ricostruisce la sua teoria è stato scritto da Jaccarino e Maiello e si intitola *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*. Nello scritto si sottolinea che per Mahler l'evoluzione psicologica del bambino è la conseguenza di processi adattivi. Si sostiene, quindi, che lo sviluppo delle funzioni dell'Io è legato a un processo di adattamento alla realtà e non ad una dimensione difensiva⁸⁶. Nell'ipotesi adattiva di Mahler, lo sviluppo della funzione dell'Io nasce da una dimensione biologica ed omeostatica del bambino. Nel 1950, con questo presupposto, la studiosa inizia ad approntare alcune ricerche sullo sviluppo psicologico del piccolo nei primi due anni di vita. I suoi studi scientifici differiscono dall'impostazione psicoanalitica classica in cui la terapia nasce a partire dal prodotto finale, ossia dall'autismo e, successivamente, attraverso un percorso di ricostruzione storica, l'analista risale ai processi di sviluppo del bambino. Viceversa, Mahler costruisce un metodo che si fonda su tre costrutti e si origina da altre convinzioni. Innanzitutto, sostiene che nella ricerca occorre prendere in considerazione l'esistenza di una correlazione tra l'ambiente e l'individuo. Inoltre, sottolinea l'importanza che l'intervento miri ad avere una prospettiva preventiva. Infine, auspica l'importanza di adottare sistemi di registrazione della situazione terapeutica che deve arricchirsi sia dell'osservazione diretta longitudinale sia dell'osservazione di gruppi orizzontali per età⁸⁷. La metodologia di ricerca che propone Mahler viene definita da Bianca Jaccarino e Susanna Maiello una «visione bifocale dell'intervento»⁸⁸. Infatti, l'oggetto della ricerca è l'unità duale madre-bambino. I dati che Mahler raccoglie nei propri studi provengono dalle osservazioni della coppia madre-bambino sia da parte di osservatori partecipanti sia da osservatori non partecipanti. All'interno del trattamento, inoltre, i bambini vengono filmati da soli e nell'interazione con la madre. Successivamente, la studiosa amplia il proprio *focus* d'intervento concentrando la propria attenzione sull'osservazione dei bambini (in genere dai tre

⁸⁶ *Ibi*, p. 33.

⁸⁷ *Ibi*, p. 34.

⁸⁸ *Ibidem*.

anni) in situazione gruppale. Infine, sottopone il piccolo ad un determinato evento e ne valuta la reattività. Oltre a questo investimento sul bambino e sulla coppia madre-figlio, Mahler inserisce nel proprio protocollo di intervento le interviste con i padri. Successivamente predispone visite domiciliari al fine di acquisire un maggior numero di osservazioni che, nella prospettiva clinica della studiosa, potrebbero essere utili per strutturare il lavoro terapeutico. Mahler ritiene fondamentale integrare le descrizioni del bambino che possono fornire i genitori con le osservazioni effettuate durante il trattamento. Infatti, secondo la studiosa, i contributi di ciascun genitore permettono all'*équipe* di cura di comprendere maggiormente il comportamento e le fasi di sviluppo del piccolo⁸⁹. Per questo motivo, Mahler evidenzia l'importanza dell'intervista settimanale con la madre. Questo strumento viene usato talvolta alla presenza del bambino e in altre occasioni in una stanza separata. Inoltre, anche per la madre è prevista una valutazione psicologica attraverso reattivi psicologici standardizzati. Tra gli strumenti usati per predisporre l'intervento di cura vi sono anche i filmati. Secondo Mahler, i filmati sono utili sia per documentare il lavoro svolto sia per effettuare giudizi comparativi fra i bambini⁹⁰. In generale, attraverso i filmati, gli operatori cercano di indagare le sottofasi del processo di individuazione e separazione del bambino, i momenti significativi dell'interazione madre-bambino, l'adattamento e come nascono le sue difese, le reazioni del piccolo alla separazione e lo sviluppo psicologico-evolutivo relativo alla costanza d'oggetto. In alcune sue riflessioni rispetto alla propria procedura di intervento, secondo Jaccarino e Maiello, Mahler ha criticato la propria metodologia di intervento. Infatti, ha sostenuto che l'abbondanza di dati che il suo intervento favoriva ha trascinato i ricercatori in situazioni cliniche interessanti che talvolta hanno sopraffatto il processo di ricerca⁹¹. Quindi, come azione correttiva, la studiosa ha posto maggiormente attenzione alla strutturazione di linee guida e modelli che permettessero ai ricercatori di valutare il senso dei fenomeni osservati⁹². I risultati della ricerca di Mahler le hanno permesso di rilevare che la

⁸⁹ *Ibi*, p. 35.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

nascita biologica precede la nascita psicologica⁹³. Infatti, sempre secondo l'autrice, nella prima fase di sviluppo definita «fase autistica normale» il bambino è come se psicologicamente fosse ancora nell'utero. Questa fase si manifesta fino alla quarta o quinta settimana di vita, periodo in cui il bambino non ha consapevolezza né delle esperienze che effettua, né della persona che gli presta attenzione. Per questo motivo, le esperienze che il piccolo compie in queste settimane sono indefinite e mal strutturate⁹⁴. Nella fase successiva, definita dall'autrice «fase simbiotica normale», il bambino ha una fusione onnipotente con la rappresentazione della madre con cui condivide un confine comune. Comincia, inoltre, a percepire che la soddisfazione dei propri bisogni è legata ad un oggetto. Per l'autrice, queste fasi sono necessarie per il processo di separazione e individuazione ed è solo attraverso questa esperienza che avviene la vera nascita psicologica del bambino⁹⁵. L'idea della studiosa è che la conoscenza che il bambino fa di Sé e del mondo avviene durante l'unità duale simbiotica quando i suoi bisogni vengono o non vengono soddisfatti dal *partner* simbiotico esterno al proprio Sé⁹⁶. Secondo l'autrice, «il nucleo del disturbo delle psicosi infantili consiste nell'utilizzazione intrapsichica, deficiente o difettosa, che il bambino fa del *partner* delle cure materne durante la fase simbiotica e nella sua conseguente incapacità di interiorizzare e quindi polarizzare la rappresentazione dell'oggetto delle cure materne»⁹⁷. Mahler sostiene che la psicosi del bambino può avvenire per due circostanze. La prima si realizza all'interno della fase autistica e simbiotica. Rileva infatti che, se in questa fase un trauma molto grave determina nel bambino una psicosi, «l'oggetto umano esterno» perde la propria capacità di «cuscinetto». In realtà, è proprio questa funzione di «cuscinetto» che è indispensabile per l'evoluzione della vita intrapsichica del piccolo. Quindi, mancando queste condizioni evolutive, il bambino matura una condizione psicotica. La seconda circostanza avviene se il piccolo ha un'innata deficienza ad utilizzare la figura catalizzatore dell'oggetto umano. A questa seconda ipotesi, Mahler attribuisce una spiegazione maggiormente biologica

⁹³ *Ibi*, p. 36.

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Ibi*, p. 37.

⁹⁷ *Ibi*, p. 36.

sostenendo che il bambino è costituzionalmente predisposto, ipersensibile o vulnerabile. Dato che il bambino psicotico non è in grado di utilizzare l'altro per costruire un percorso evolutivo, si servirà di due meccanismi sostitutivi che differiscono dal normale rapporto con l'oggetto: quello autistico e quello simbiotico (che hanno per il piccolo una funzione protettiva). Inoltre, questi meccanismi costituiscono nel bambino una funzione difensiva nei confronti del legame con l'oggetto⁹⁸. Nella riflessione tra autismo e psicosi simbiotica, la studiosa sostiene che l'autismo è una fase di fissazione o regressione alla «fase autistica normale». Nel suo pensiero emerge, infatti che,

il sintomo più appariscente consiste nel fatto che la madre non sembra essere percepita come rappresentante del mondo esterno dal bambino. Il Sé del bambino, anche il Sé corporeo, non sembra distinto dagli oggetti inanimati e dall'ambiente. Sembra vi sia quella mancanza innata e primaria della differenziazione primordiale tra l'animato e l'inanimato⁹⁹.

In questo senso, il bambino con autismo necessita di crearsi un mondo ristretto entro il quale rinchiudersi. Secondo l'autrice, se si permette di lasciare il piccolo nella condizione di “ambiente inanimato”, assumerà le sembianze di un “mago onnipotente”. A partire da questa ipotesi Mahler spiega tutti quei comportamenti che inducono il bambino a comandare l'adulto attraverso segnali. In questo senso, l'adulto diviene per il bambino la propria estensione esecutiva del Sé¹⁰⁰. Per Jaccarino e Maiello, che hanno descritto il pensiero di Mahler, questi bambini hanno la necessità di escludere,

in modo allucinatorio, le fonti potenziali della percezione sensoriale e in particolare modo quelle del mondo *vivente* che richiedono reazioni emotive. Secondo l'Autrice questi bambini sono riusciti a erigere e a mantenere e consolidare la loro originaria, massiccia, allucinatoria e negativa barriera contro gli stimoli del mondo esterno¹⁰¹.

L'esperienza di Mahler la conduce ad affermare l'esistenza di una sintomatologia che può essere confusa con l'autismo: si tratta della psicosi

⁹⁸ *Ibi*, p. 38.

⁹⁹ *Ibi*, p. 39.

¹⁰⁰ *Ibi*, p. 40.

¹⁰¹ *Ibidem*.

simbiotica. In essa i sintomi che mostrano i bambini sono più variabili e diversificati. La studiosa ritiene che il piccolo è vulnerabile a qualsiasi minima frustrazione, «ad esempio, sono bambini che smettono di camminare per mesi perché una volta sono caduti»¹⁰². Secondo Jaccarino e Maiello, Mahler aveva riscontrato durante la raccolta anamnestica che spesso questi piccoli avevano sperimentato cambiamenti di tipo ambientale-relazionale. Era sopraggiunto, ad esempio, un'improvvisa modificazione nell'atteggiamento da parte di uno dei due genitori nei confronti del piccolo¹⁰³. Per la studiosa, la causa della frattura con la realtà era determinata dal fatto che il bambino aveva sperimentato una dimensione di «panico da separazione e annientamento in relazione ad esperienze». Un esempio che Jaccarino e Maiello forniscono in merito alla dimensione di panico da separazione e annientamento riguarda il primo inserimento del piccolo nell'ambiente scolastico¹⁰⁴. In questo caso, il bambino affetto da psicosi simbiotica sperimenta una minaccia nella fusione con la madre¹⁰⁵. L'idea clinica dell'autrice è che questi bambini, talvolta, cercano di riunirsi con l'onnipotente immagine della madre, immagine che è contemporaneamente amata e odiata. Inoltre, in altre occasioni, cercano una fusione con l'immagine di padre-madre. Secondo la studiosa, nel bambino che manifesta una sindrome psicotica simbiotica, i confini tra il Sé e il non-Sé sono confusi e talvolta anche la rappresentazione mentale del Sé corporeo non è definita. Infatti, il bambino psicotico simbiotico oscilla tra il desiderio di fusione con l'«oggetto parziale buono» e quello di evitare l'inghiottimento dall'«oggetto parziale cattivo»¹⁰⁶. Nelle descrizioni che Mahler effettua su questi bambini si evidenzia la presenza di gravi disturbi del comportamento nel primo anno di vita e disturbi del sonno. Inoltre, questi sintomi divengono visibili in occasione di eventi che minacciano l'illusione di onnipotenza simbiotica¹⁰⁷.

¹⁰² *Ibidem.*

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁵ *Ibi*, p. 41.

¹⁰⁶ *Ibidem.*

¹⁰⁷ *Ibidem.*

§ 3. Melzer e il costrutto di «bidimensionalità»

Il terzo autore di cui si intende analizzare il pensiero clinico è Donald Melzer che non si concentra sull'etiologia dell'autismo. Infatti, non è incuriosito dal ricercare un quadro di riferimento dove poterlo collocare da un punto vista nosografico, ma nei propri studi sviluppa interesse per il possibile funzionamento dell'apparato mentale del bambino con autismo. In questo senso, l'impegno dell'autore è rivolto a comprendere la dimensione autistica non per accrescere le conoscenze medico-psichiatriche, quanto per comprendere il funzionamento mentale nelle proprie possibilità umane¹⁰⁸. Il metodo che usa Melzer per comprendere l'autismo è descrittivo, la sua teoria nasce dalla constatazione che solo in una relazione è possibile indagarlo. Inoltre, essendo l'autismo un disturbo della capacità relazionale è palese quanto questa condizione sia di difficile studio¹⁰⁹. Se da una parte l'autore sostiene che vi è un problema di relazione che limita la conoscenza dell'autismo e dell'individuo con autismo, dall'altra evidenza che un ulteriore problema da affrontare è come veicolare ciò che si scopre su questa condizione e sottolinea l'importanza di non utilizzare un linguaggio troppo accademico che rischia fraintendimenti comunicativi tra operatori¹¹⁰. Infatti, secondo Melzer, occorre sempre porsi il problema della necessità di adeguare le espressioni linguistiche alle novità dei fenomeni¹¹¹. Gli studi dell'autore non si preoccupano di indagare in senso storico-cronologico la condizione autistica di quel bambino specifico, quanto in senso logico-funzionale. Quindi, nei propri interventi di supervisione agli operatori, che costituiscono uno degli strumenti utili per comprendere realmente il bambino, Melzer sostiene l'importanza di ricostruire da un punto di vista descrittivo il funzionamento del piccolo. Per lo studioso solo attraverso questa ricostruzione è possibile integrare quegli elementi che appaiono nel bambino stesso isolati e talvolta non coerenti. Questo permette una ri-significazione di quegli elementi che possono a prima vista essere incoerenti.

¹⁰⁸ *Ibi*, p. 55.

¹⁰⁹ D. Melzer, J. Bremner, S. Hoxter, D. Weddell, I. Wittenberg, *Esplorazioni sull'autismo: studio psicoanalitico*, [1975], Boringhieri, Torino 1977, p. 2.

¹¹⁰ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 56.

¹¹¹ *Ibidem*.

Infatti, secondo Melzer, questo lavoro consente di attribuire un nuovo significato al trattamento che è stato effettuato¹¹². Gli studi compiuti nel campo dell'autismo lo portano a distinguere tre fenomenologie cliniche: autismo propriamente detto, psicosi ossessiva postautistica, immaturità postautistica¹¹³. Lo studioso individua anche alcuni fattori che possono predisporre il bambino all'autismo evidenziando elementi significativi che possono divenire prerequisiti per la costruzione di uno stato mentale autistico. Questi elementi sono cinque. Innanzitutto vi è la velocità nelle operazioni mentali. Questa caratteristica dà l'impressione di trovarsi di fronte a bambini molto intelligenti. Successivamente, sostiene lo studioso, attraverso riflessioni più approfondite si individua che questi piccoli possiedono anche la caratteristica di essere estremamente sensibili sia a dati sensoriali provenienti dall'interno del proprio corpo sia a dati provenienti dall'esterno (ad esempio sensibilità all'ambiente fisico e alle persone che lo circondano). Inoltre, si dimostrano permeabili alle emozioni altrui. Viceversa, gli altri (coetanei e adulti) difficilmente riescono a comprendere la loro sensibilità e ciò li rende predisposti a esperienze di tipo depressivo¹¹⁴. Manifestano anche un bisogno insaziabile di arrestare il tempo, infatti questi bambini difficilmente mostrano di possedere la nozione del tempo, non avendo maturato la consapevolezza del passato, del presente e del futuro. Infine, il Sé del bambino è "smontato" nelle proprie componenti sensoriali e percettive, quindi non riesce a costruirsi un Io coerente¹¹⁵. Inoltre, se la persona che presta le cure materne è depressa o assorbita da altre situazioni, il suo atteggiamento nei confronti del piccolo può influire sulla possibilità del bambino di costituire lo sviluppo del proprio Io.

Melzer approfondisce, nel corso dei suoi studi, anche la condizione di quegli «stati autistici transitori» che possono prolungarsi fino a strutturare l'autismo. Per questo motivo, nelle proprie teorizzazioni, postula il costrutto di «dimensionalità». Secondo Melzer, la struttura di personalità non ha solo le dimensioni di Es, Io e Super Io descritte da Freud. Infatti ritiene che, oltre a questa divisione, è possibile distinguere un secondo ordine di strutturazione, ossia l'organizzazione dello spazio

¹¹² *Ibi*, pp. 55-57.

¹¹³ *Ibi*, p. 57.

¹¹⁴ *Ibi*, p. 58.

¹¹⁵ *Ibi*, p. 59.

di vita (geografia della personalità) con le sue quattro regioni: *interno* ed *esterno* del Sé e *dentro* e *fuori* gli oggetti¹¹⁶, competenze in cui il bambino con autismo mostra particolari difficoltà¹¹⁷. Il piccolo non possiede un filtro per distinguere ciò che è *dentro* e ciò che è *fuori*. L'esempio citato è quello del piccolo che riesce a guardare gli occhi dello psicoanalista¹¹⁸. Secondo Melzer, quando il bambino compie questa azione, è come se si permettesse di guardare fuori dalla finestra e contestualmente esprimesse una rabbia furiosa nei confronti dell'analista. Riprendendo le teorizzazioni di Bick, l'autore descrive il bambino con autismo come una persona che "ha una pelle inadeguata per il Sé". In questo senso, da solo non sarebbe in grado di contenere l'angoscia che gli può creare il "guardare fuori" poiché è manchevole di uno spazio *interno* al Sé che lo contenga¹¹⁹. Il bambino, infatti, vive costantemente la dimensione dell'«*essere aperto*» nel senso di essere privo di una capacità sfinterica che lo apre e lo chiude verso il mondo. Questa incapacità genera una doppia difficoltà: una difficoltà a trattenere i contenuti mentali (e quindi anche quelli fisiologici) e una contemporanea mancanza di un filtro che selezioni i dati sensoriali: la loro "apertura" sensoriale si risolve in un vissuto di bombardamento sensoriale»¹²⁰. Secondo Melzer, un modo per sopperire a questa incapacità di filtrare i dati sensoriali e di trattenere i contenuti mentali è la possibilità di dipendere dalle funzioni mentali di un oggetto esterno. In questo senso, l'altro (madre, analista...) diviene estensione del proprio Sé per adempiere alle funzioni dell'Io¹²¹. Inoltre, analizzando il controllo onnipotente che spesso il bambino con autismo ha sugli oggetti o sulle persone, Melzer fornisce due spiegazioni. Da una parte l'onnipotenza del bambino verso l'adulto manifesta il bisogno di dipendenza che il piccolo ha, dall'altra il controllo onnipotente che il bambino agisce nelle proprie azioni è un aspetto della propria ossessività¹²² che non

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ *Ibi*, p. 60.

¹¹⁸ Occorre sottolineare che spesso quando gli psicoanalisti descrivono lo sguardo del bambino con autismo evidenziano che si sentono trapassare dai loro occhi: è come se il loro sguardo andasse oltre la persona che stanno guardando.

¹¹⁹ *Ibi*, p. 61.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ D. Melzer, J. Bremner, S. Hoxter, D. Weddell, I. Wittenberg, *Esplorazioni sull'autismo: studio psicoanalitico*, [1975], Boringhieri, Torino 1977, pp. 30-31; 233-234.

¹²² B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 62.

è correlabile alla gravità della condizione autistica. L'ossessività, infatti, è legata ad un disturbo dell'organizzazione dello spazio di vita. Questa caratteristica del bambino non gli permette di evolvere a gradi successivi di maturazione. L'ossessività diviene, quindi, una "preoccupazione rimurginativa" «per il modo in cui gli elementi del mondo sono legati tra di loro»¹²³. Nei propri studi Melzer si concentra anche su altre dimensioni. Innanzitutto affronta il tema delle reazioni di collera che il bambino esprime nel momento in cui l'analista "disobbedisce" al suo controllo tirannico. L'autore individua che questo non è dato da un meccanismo di difesa contro l'angoscia di abbandono che percepisce il bambino, quanto da una conseguenza del bombardamento di dati sensoriali che il piccolo non sa gestire poiché non ha maturato un "equipaggiamento adeguato". È come se fosse stato posto di fronte a un'esperienza troppo intesa e intollerabile per le proprie competenze¹²⁴. Inoltre, ripercorrendo gli studi di Esther Bick, lo studioso affronta il tema dell'identificazione proiettiva e dell'identificazione adesiva¹²⁵. Secondo Melzer, l'identificazione adesiva rappresenta il fenomeno centrale del funzionamento autistico. L'esempio lampante è la caratteristica di dipendenza del bambino con autismo che usa l'adulto come se fosse l'estensione del proprio Sé. L'identificazione adesiva avviene perché il bambino non è in grado di riconoscere l'esistenza separata dell'oggetto da Sé. Essere separato da un oggetto (analista, madre, oggetto transizionale...) al quale il bambino aderisce equivale per lui ad essere strappato dall'oggetto stesso¹²⁶. Secondo lo studioso, se il piccolo ha l'opportunità di utilizzare l'identificazione proiettiva, l'angoscia da separazione «potrebbe essere fronteggiata attraverso l'intrusione nel proprio oggetto interno per compensare l'assenza di quello esterno»¹²⁷. Una delle teorizzazioni più importanti che Melzer esprime a proposito dei bambini con autismo è che essi vivono nella bidimensionalità¹²⁸. Mentre il normale sviluppo dell'essere umano permette alla persona di arrivare ad uno stadio tridimensionale in cui l'esperienza che ciascuno

¹²³ *Ibi*, p. 65.

¹²⁴ *Ibi*, p. 62.

¹²⁵ *Ibi*, p. 66.

¹²⁶ *Ibi*, p. 67.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ D. Melzer, *Sulla bidimensionalità*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 77-88, p. 78.

compie viene indagata attraverso il significato che gli viene attribuito, vi sono tuttavia alcune condizioni che non permettono alla stessa di giungere o esercitare questa competenza. È il caso in cui l'uomo agisce in maniera istintiva (stadio monodimensionale applicabile anche al regno animale) o il caso in cui egli cerca un adattamento al mondo circostante allo scopo di prenderne parte (stadio bidimensionale applicabile anche ad animali superiori come la farfalla che prende le colorazioni del mondo circostante per adattarsi). Secondo Melzer, nella dimensione autistica, il bambino ha avuto l'esperienza prematura della bellezza dell'oggetto e della sua distruttività e ciò lo ha condotto ad una regressione verso la bidimensionalità in cui non sente la necessità di ricercare significati e non percepisce la sensazione di disordine e confusione che lo può indurre a cercare l'altro. Quindi, aggiunge, il vero problema è che le persone che vivono in un livello bidimensionale non hanno la necessità di stabilire un contatto, non vi è l'attitudine a costruire né significati né tanto meno simboli¹²⁹. In questa prospettiva, il bambino con autismo ha vissuto un processo difensivo autoindotto che ha smantellato il proprio apparato mentale abbandonando la tridimensionalità, a differenza di quei piccoli che hanno invece sperimentato un arresto nello sviluppo per altre cause come, ad esempio, per malattia precoce, deprivazione...¹³⁰ Mentre nel caso dell'autismo il piccolo sembra non essere capace di recuperare la tridimensionalità e ciò induce gli operatori a strutturare per lui un apprendimento imitativo, quei bambini che hanno mostrato un arresto precoce nello sviluppo per altre cause potranno invece, con l'aiuto di una terapia precoce, raggiungerlo. La loro possibilità di recupero è maggiore rispetto ai bambini "ritirati" dal dolore della tridimensionalità¹³¹.

Nei propri studi l'autore concentra, inoltre, la propria attenzione anche ai genitori che hanno un bambino con autismo. Melzer sostiene che spesso le famiglie di questi piccoli vivono il figlio come un tutt'uno con la malattia trattandolo talvolta più come un feto che come un figlio, quasi che si adattino all'autismo del figlio

¹²⁹ *Ibi*, p. 80.

¹³⁰ D. Melzer, *Sulla immaginazione*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 132-169, p. 150.

¹³¹ *Ibi*, p. 151.

stesso¹³² (cosa che non permette al bambino di progredire né ai familiari di non incapsularlo nell'autismo)¹³³. Infine, evidenzia che quando il bambino inizia a fare progressi le madri effettuano interferenze nel processo terapeutico, come se per loro il cambiamento del bambino significasse la perdita del compagno della propria vita. Sostiene, infatti, che spesso nella clinica ha assistito alla nascita di relazioni di tipo collusivo tra il figlio e i genitori¹³⁴. Chiaramente questa dinamica non aiuta il lavoro dell'analista. Una delle idee centrali del pensiero dell'autore, che può essere presa in esame per una riflessione educativa sulla teoria psicoanalitica, riguarda l'importanza che l'*équipe* di cura abbia l'opportunità di supervisionare le proprie azioni e riflettere sul percorso che sta effettuando la persona con autismo da loro seguita. Questa convinzione nasce dal fatto che, in molte attività di supervisione condotte dallo stesso studioso su gruppi di lavoro che si occupavano di bambini con autismo, pareva che i comportamenti del piccolo fossero vissuti dall'*équipe* come incomprensibili rappresentando continuamente una situazione di blocco per l'*équipe* stessa. A questo punto, per dimostrare che era possibile comprendere questi comportamenti, Melzer ha proposto la strategia della supervisione e all'interno di essa l'idea che si potessero analizzare i comportamenti del bambino pezzo per pezzo per poterli discutere. Secondo l'autore, attraverso questo metodo, si è iniziato a comprendere i frammenti «distaccandoli dal rumore di fondo autistico»¹³⁵. Infine, mediante la metafora della collana, sostiene che, come nell'atto di infilare le perle ad una collana, il tentativo realizzato nel momento della supervisione diviene quello di comprendere la sequenza e il significato di ciascun frammento¹³⁶. Questa metodologia permette a ciascun membro del gruppo una nuova motivazione lavorativa e incentiva nuove svolte terapeutiche per il bambino.

¹³² *Ibi*, p. 153.

¹³³ *Ibi*, p. 155.

¹³⁴ *Ibi*, p. 156.

¹³⁵ *Ibi*, p. 167.

¹³⁶ *Ibi*, p. 168.

§ 4. Tustin: un riferimento clinico che giunge anche alla scuola italiana

La quarta autrice della quale si intende analizzare il pensiero è Frances Tustin. Il testo più rilevante che approfondisce la sua prospettiva clinica riguardo l'autismo è *Autismo e psicosi infantile*. L'autrice descrivendo le forme di autismo cerca un fattore comune che si presenti in maniera significativa in tutte le forme di psicosi infantile¹³⁷. In questo senso, l'autismo diventa un termine descrittivo che individua atteggiamenti tipici riscontrabili nei bambini psicotici. La psicoanalista, riferendosi al pensiero di James Anthony¹³⁸, divide l'autismo patologico in «autismo primario normale» e «autismo secondario patologico»¹³⁹, sostenendo che l'autismo può essere il denominatore comune a tutte le forme di psicosi infantile. La studiosa si distacca dalle definizioni di autismo come sindrome psichiatrica a sé stante e propone un approccio descrittivo della sindrome. All'interno delle descrizioni che l'autrice effettua rispetto i casi da lei trattati emerge che autismo significa «vivere nei termini del Sé». Si rileva quindi, che mentre ad un osservatore il bambino pare concentrato su sé poiché non in relazione con il mondo esterno, per la studiosa ha invece poca consapevolezza di essere un Sé¹⁴⁰. Tustin sottolinea nelle proprie ricerche l'esistenza di «autismi», evidenziando che ciascuno di noi sperimenta l'autismo. Infatti, l'«autismo normale» è quella condizione che vive il bambino alla nascita. Tale condizione si verifica perché il piccolo non ha ancora avuto modo di effettuare esperienze fuori dal corpo materno. In questo periodo evolutivo, per Tustin, il piccolo non riconosce gli oggetti come separati dalla massa di sensazioni che costituiscono il senso del proprio essere¹⁴¹ e reagisce ai *patterns* di sensazioni che gli assicurano la sopravvivenza. Nelle proprie descrizioni, la studiosa definisce invece l'«autismo patologico» come una barriera che il bambino nato psicologicamente prematuro assume. Questa barriera gli serve per proteggersi

¹³⁷ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit.

¹³⁸ J. Anthony, *An Experimental Approach to the Psychopathology of Childhood Autism*, in «British Journal of Medical Psychology», 1958, vol. 3-4, pp. 211-225.

¹³⁹ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 42.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ F. Tustin, *Comprendere l'autismo: un approccio alle psicosi psicogene dell'infanzia*, in «Neuropsichiatria infantile», 1979, ott-nov, pp. 931-936, p. 936.

dall'annientamento della sua struttura psichica fragile¹⁴². Per quanto riguarda la genesi dell'autismo, Tustin condivide il pensiero di Mahler, Bergman e Pine¹⁴³ quando affermano che negli stati autistici la percezione è elementare, ristretta o anormale. Il termine autismo, infatti, è utilizzato dall'autrice per affermare che l'attenzione del bambino è concentrata sulle proprie sensazioni corporee¹⁴⁴. Inoltre, un bambino che vive in questa condizione sperimenta gli oggetti del mondo come parte del proprio corpo o ad esso estremamente connessi. Persone e oggetti esterni sono vissuti come estensioni del corpo, e soprattutto, come espressioni di un'esperienza tattile¹⁴⁵. A proposito dell'utilizzo degli oggetti, è opportuno sottolineare che Tustin dedica parte dei suoi studi all'«oggetto autistico» sottolineando che possono esserci modalità in cui viene usato come normale e altre in cui assume le forme di «oggetto autistico patologico». Innanzitutto, sostiene che tutti i bambini nella prima infanzia usano gli oggetti in modo autistico. Infatti, non esiste in loro una distinzione tra il proprio corpo e il mondo esterno, tra il Sé e il non-Sé¹⁴⁶. Secondo la psicoanalista, fin dalla prima infanzia, l'oggetto autistico o oggetto sensazione viene usato per allontanare sensazioni spiacevoli e con la crescita il bambino può utilizzarlo con varie modalità. Vi è un uso normale dell'«oggetto autistico» quando non impedisce al bambino di ritornare al contatto con il mondo; vi è, invece, un uso che la studiosa definisce «patologico» quando il bambino tratta quell'oggetto come vera e unica fonte di sensazioni buone e rinuncia ad ogni aspettativa di gratificazione esterna¹⁴⁷. Inoltre, a proposito della categoria «autismo patologico» prima citata, occorre evidenziare che Tustin rileva tre diverse forme di autismo che definisce: autismo primario anormale, autismo secondario incapsulato e autismo secondario regressivo. Nell'autismo primario anormale, Tustin inserisce tutti quei bambini che hanno subito privazioni sensoriali e affettive gravi e mancanza di stimoli a tutti i livelli. È il caso di quei piccoli istituzionalizzati

¹⁴² B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., pp. 43-44.

¹⁴³ M. Mahler, A. Bergman, F. Pine, *La nascita psicologica del bambino*, [1975], Boringhieri, Torino 1978.

¹⁴⁴ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 43.

¹⁴⁵ *Ibi*, p. 44.

¹⁴⁶ *Ibi*, p. 45.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

che appaiono come autistici poiché non mostrano segni di vita emotiva. La descrizione che Tustin effettua di questi bambini è simile a quella proposta da René Spitz quando narrava di piccoli che mostravano una «depressione anaclitica». Secondo l'autrice, questi bambini possono arrivare a morire di «inedia emotiva»¹⁴⁸. Vi sono altre situazioni che possono creare un autismo primario anormale, ad esempio quando l'ambiente è pronto ad accogliere immediatamente la richiesta del bambino e a soddisfarla, addirittura prevenendo e anticipando la soddisfazione del bisogno¹⁴⁹. Questo atteggiamento, che non lascia spazio all'emergere del desiderio per l'attesa e quindi alla sperimentazione della frustrazione, non ha permesso a molti bambini l'avvio del processo di separazione dalla madre. In questo caso, ci troviamo di fronte non ad una nascita psicologica mal riuscita, ma ad uno spostamento nel tempo della maturazione, portando un prolungamento anormale dell'Autismo Primario. L'autrice descrive questi bambini come «*good babies*», ossia bambini eccessivamente educabili. È come se avessero aggirato l'ostacolo della frustrazione attraverso un comportamento accomodante e compiacente. Per la psicoanalista, questi bambini possono presentare una storia di sviluppo apparentemente normale basata sulla compiacenza, sull'adesione all'altro e sul farsi plasmare¹⁵⁰. Questo autismo è come un rinvio della nascita psicologica del bambino. È possibile, inoltre, che questa forma di autismo possa sfociare sia nell'autismo secondario incapsulato sia nell'autismo secondario regressivo. Secondo Tustin, i bambini che presentano un autismo primario anormale manifestano una non distinzione tra Sé e non-Sé allo scopo di evitare traumi. Spesso le madri di questi piccoli hanno forti angosce di separazione. Le prospettive di trattamento che intravede la studiosa per questi piccoli dipendono dalle caratteristiche del bambino. Ritiene, infatti, che se il piccolo presenta insufficienza mentale o disturbi sensoriali di origine organica occorre strutturare la cura attraverso molteplici livelli di intervento. Se non vi è un danno organico, la prognosi sarà migliore¹⁵¹. In generale, per quanto riguarda questo tipo di autismo, Tustin sostiene l'importanza di un riconoscimento precoce e la necessità di un intervento

¹⁴⁸ *Ibi*, p. 47.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit., p. 115.

¹⁵¹ *Ibi*, p. 48.

tempestivo. La seconda categoria di autismo, inserita dalla studiosa nella definizione di «autismo patologico» è l'«autismo secondario incapsulato». Tustin sottolinea che i bambini diagnosticati in questa categoria paiono rinchiusi in un guscio ermetico che gli consente di tenere lontano da sé il mondo esterno. Il bambino inibisce gli impulsi che lo portano ad un'interazione con le persone e con l'ambiente che lo circonda¹⁵². Quindi, pare aver avuto una iperdifferenziazione precoce tra il «me» e il «non-me» in un momento dove non poteva sopportarla. In questo senso, la barriera autistica è l'unica differenziazione che gli permette «di passare da uno stato di non integrazione ad uno di integrazione fittizia e affrettata, nel quale ciò che è «me» è vissuto come piacevole. Gli oggetti esterni e le persone, tutto ciò che è «non-me» e che sarebbe frustrante, viene cancellato, oppure associato al «me», come parte o prolungamento del proprio corpo»¹⁵³. Secondo la psicoanalista, la percezione di separatezza è inscindibile dalla percezione di spazio. Questa conduce alla percezione di esterni e interni e se non vi è la consapevolezza degli interni il bambino non può avere una vita interna. In questo senso, i bambini con questo autismo hanno cancellato la consapevolezza della separatezza e dello spazio, di un «dentro» e di un «fuori», quindi dimostrano di avere poca o assente vita interiore. Secondo Tustin, l'impressione di vuoto che ci forniscono questi bambini corrisponde al non aver acquisito una percezione di separatezza¹⁵⁴. Il bambino con autismo secondario incapsulato tenta di colmare il vuoto attraverso le proprie sensazioni corporee. Queste rappresentano gratificazioni che gli permettono di maturare un senso illusorio di autosufficienza e di onnipotenza. La barriera autistica è quella dimensione che determina un arresto dello sviluppo emotivo e intellettuale. In questi bambini lo sviluppo fisico sembra procedere autonomamente e in genere pare essere normale. Il linguaggio può essere assente o ecolalico e talvolta utilizzano un linguaggio proprio costituito da suoni o parole che appartengono soltanto a loro¹⁵⁵. I movimenti di questi bambini sono leggeri e precisi, spesso mostrano un'agilità sorprendente nell'evitare ostacoli senza danneggiarsi. Sono spesso bambini intelligenti ed anche ipersensibili da un punto

¹⁵² *Ibi*, p. 49.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit., pp. 117-118.

¹⁵⁵ *Ibi*, p. 50.

di vista sensoriale. L'autrice rileva che, nella propria esperienza clinica, la maggior parte dei bambini che mostrano questa diagnosi sono maschi primogeniti. Da un punto di vista prognostico, Tustin sostiene che i piccoli che si avvicinano come funzionamento a questa descrizione possono mostrare nel tempo molti miglioramenti¹⁵⁶. Infatti, è come se il bambino incapsulato giacesse addormentato. La descrizione che Tustin effettua nei confronti del bambino incapsulato ricorda molto gli studi di Beata Rank. Rank sostiene, infatti, che all'interno del guscio del piccolo è nascosto un principe o una principessa che attendono di crescere¹⁵⁷. Per quanto riguarda gli interventi che è opportuno predisporre per i bambini con autismo secondario incapsulato, Tustin sottolinea la precocità del trattamento per evitare che l'apertura agli stimoli esterni diventi impossibile¹⁵⁸. L'ultima categoria che descrive come appartenente all'«autismo patologico» è quella che essa definisce «autismo secondario regressivo». Secondo la psicoanalista, questi bambini paiono proteggersi dal mondo esterno sentito come “cattivo non me” diminuendone e diluendone le relazioni. L'illusione del bambino è quella di poter sparpagliare parti del suo corpo tutt'intorno nel mondo esterno. «Queste parti vengono spesso ulteriormente frammentate nel tentativo di diminuire sempre di più l'impatto penoso della separatezza corporea. Dato che il tentativo di differenziazione avviene su un terreno precario, dove le parti disperse e proiettate sono insieme corporee e psichiche (Psysical-cum-psychological), lo stesso tentativo di integrazione e di reintroiezione porta, nel bambino con A.S.R., ad un'ulteriore confusione, e può dare luogo all'apparire di ciò che Bion chiama gli «oggetti bizzarri»¹⁵⁹. Tustin evidenzia che questi bambini mostrano frammentazione e confusione di parti del Sé con quelle di altre persone. Inoltre il loro pensiero risulta spesso confuso¹⁶⁰. Spesso questi piccoli hanno un linguaggio non articolato e prolisso. I loro movimenti sono goffi e lenti. Lo sguardo non è focalizzato e pare attraversare le persone. Evidenzia anche che nella raccolta anamnestica spesso i genitori li hanno descritti come bambini che non hanno mai dato alcun problema.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit., p. 124.

¹⁵⁸ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «*Quaderni di psicoterapia infantile*», cit., p. 50.

¹⁵⁹ *Ibi*, p. 51.

¹⁶⁰ *Ibi*, p. 52.

Secondo la studiosa la prognosi di questi piccoli dipende dal loro grado di frammentazione. In particolar modo, se il bambino non è piccolo e non è troppo frammentato si può utilizzare l'approccio psicoterapico ma, se la dispersione non viene trattata il bambino rischia un deterioramento¹⁶¹.

Oltre ad aver suddiviso l'autismo in varie categorie, Tustin ne sottolinea le prognosi. Nel saggio di Jacarino e Maiello *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca* che riprende il lavoro di Tustin intitolato *Autistic State in Children* si sottolinea che spesso l'autismo primario anormale è associato a disturbi organici. Secondo l'autrice, il ritiro è condizionato dal danno organico del bambino. Per quanto riguarda l'autismo incapsulato, sostiene che è possibile uno smatellamento della forma autistica se si espone il bambino a situazioni nuove (tentativi di terapie, ospedalizzazione...). In questo caso, vi sono state molte prognosi favorevoli. Infine, nell'autismo secondario regressivo, non si individuano possibilità di miglioramento poiché spesso è difficile modificare il non-Sé del bambino a causa della sua frammentazione tra Sé e non-Sé¹⁶².

Come descritto precedentemente, una delle opere più interessanti nelle quali Tustin descrive il proprio lavoro clinico è il libro *Autismo e psicosi infantile*¹⁶³. È opportuno riportare alcuni concetti interessanti che potrebbero essere utili sia per una riflessione che va oltre alla pratica clinica fornitaci dalla terapeuta, sia per una valutazione su come poter strutturare processi di educazione e formazione per le persone con autismo e per i loro operatori. Innanzitutto, l'autrice sottolinea che talvolta l'uso di alcune parole che permettono di descrivere una situazione clinica possono divenire stigmatizzanti per la persona stessa¹⁶⁴. Nell'introduzione all'edizione italiana di *Autismo e psicosi infantile* Tustin scrive che

dopo la pubblicazione di questo libro ho cominciato ad usare il termine *sindrome di Kanner* per designare l'*autismo infantile precoce*. Se questo termine diventasse di uso clinico comune, penso che la parola *autismo*, utile e pertinente, verrebbe liberata dalla sua connotazione patologica e troppo specifica. Potrebbe allora essere restituita al suo uso

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² *Ibi*, p. 53.

¹⁶³ Cfr. F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit.

¹⁶⁴ *Ibi*, p. 8.

precedente in psicologia, come termine generale per descrivere un tipo di funzionamento centrato sul sé¹⁶⁵.

Il secondo concetto che viene espresso nel libro riguarda la convinzione che i professionisti che si occupano di autismo possono mutuare l'insegnamento dalle persone che sono riuscite ad aprire un varco nella fortezza autistica. Sostiene, infatti, che «abbiamo molto da imparare sulla tattica dell'assedio umano e terapeutico. Ogni fortezza nella quale sia stato aperto un varco e portata la vita e l'attività, contribuisce alla nostra comprensione di come ciò si possa conseguire»¹⁶⁶.

Un terzo concetto che emerge è una riflessione sull'autismo come condizione che può permettere al bambino un minor o maggior grado di consapevolezza di Sé come soggetto nel mondo. Sottolinea, infatti, che

un bambino normale viene fuori da questo stato per via di una disposizione innata e riconosce modelli, somiglianze, ripetizioni e continuità. Ci sono materiali grezzi per tali processi mentali come il riconoscimento, la classificazione, la creazione dell'oggetto e l'empatia. Attraverso questi processi, il bambino costruisce una rappresentazione interna della realtà comunemente riconosciuta e diviene autoconsapevole. Lo studio dei bambini che non sono riusciti a venir fuori in modo soddisfacente dallo stato del normale autismo primario ci richiama la complessità e la delicatezza del lungo processo per divenire consapevoli del mondo e dei suoi oggetti, persone e mentalità diverse. Quando questi primi processi cognitivi sono stati male effettuati, diciamo che il bambino è psicotico. Il grado in cui è fuori dal contatto con la realtà distingue il bambino psicotico dal bambino nevrotico. Tuttavia, è importante puntualizzare che il bambino normalmente sano che inizia la vita con l'essere fuori dal contatto con la realtà non è psicotico. Ma è autistico¹⁶⁷.

Un ulteriore concetto individuato nel libro si collega ad alcune considerazioni che Tustin postula nei confronti del caso clinico di John. Dopo aver descritto l'anamnesi del bambino e l'intervento terapeutico messo in atto, l'autrice evidenzia che il piccolo (che viene accolto in terapia a tre anni e sette mesi) era riuscito ad esercitare un potere così rilevante nei confronti della terapeuta che questa condizione aveva minato la sua intenzionalità nelle azioni cliniche. A questo proposito sottolinea anche che, nonostante sia stato molto complesso lavorare con

¹⁶⁵ *Ibi*, p. 7.

¹⁶⁶ *Ibi*, p. 9.

¹⁶⁷ *Ibi*, pp. 10-11.

lui, il trattamento è stato diretto a far sì che la terapeuta non colludesse con le richieste del piccolo e quindi che non si lasciasse agire come se fosse un oggetto¹⁶⁸.

Un ultimo contributo riguarda la constatazione che un fattore protettivo per la chiusura autistica di un bambino è il genitore. Secondo la studiosa, il genitore è il punto di riferimento del piccolo ed è colui che è in grado di contenere le ansie del bambino. Per questo motivo, è importante che egli non si trovi in una situazione emotiva di inquietudine o depressione¹⁶⁹. L'autrice mutuando, il proprio pensiero da Bion, rileva che nello sviluppo psicologico del bambino è importante che il piccolo abbia un "contenitore" per le proprie ansie. Infatti, sostiene che

nella primissima infanzia, la mancanza di discriminazione del bambino e l'adattamento della madre derivante dalla identificazione empatica con questo nella forma di una «rêverie» (Bion, 1961, p. 309) serve a minimizzare il divario, che produrrebbe un'esplosione, fra le illusioni primitive e la realtà. Questa reciprocità empatica incoraggia l'illusione di una continuità corporea, ed acclimatizza gradualmente la coppia che dà e riceve il nutrimento, al fatto oscuratamente percepito della separazione¹⁷⁰.

Secondo Tustin, «una madre la cui personalità abbia tratti di insicurezza infantile, intollerabili ed informulati, e poca capacità di tollerarla, troverà molto difficile ricevere tali "proiezioni" da parte del proprio bambino. Usando le parole di Winnicott, essa troverà difficile dare «libertà al bambino di muoversi ed agire ed eccitarsi» (1958, p. 310)»¹⁷¹. Infatti,

è come se una madre, senza che questo sia colpa sua, fosse assente, distratta; la "holding situation" è allora spezzata, come se fosse avvenuta una separazione corporea, traumatica, fra madre e bambino. Può accadere che questa "holding situation" venga influenzata dal rapporto dei genitori fra di loro, nel senso che questo influenza a sua volta il modo in cui la madre risponde al bambino che di questo rapporto è la conseguenza. Un insuccesso nella "holding situation" significa che il bambino inerme viene lasciato solo a sostenere ansie intollerabili. Difficoltà e tensioni si accumulano. Continuando ad usare il suo stesso corpo come se fosse quello della madre, e quello della madre come se fosse il suo, egli riesce a procurarsi la protezione di una continuità illusoria, ma rimane indifferenziato o confuso con lei. [...] Con insufficiente aiuto a tollerare queste ansie, il bambino è sempre più indotto a fare uso di sensazioni corporee, con i conseguenti effetti cumulativi esemplificati

¹⁶⁸ *Ibi*, pp. 21.

¹⁶⁹ *Ibi*, p. 37.

¹⁷⁰ *Ibi*, pp. 37-38.

¹⁷¹ *Ibi*, p. 38.

nell'autismo. John si era allontanato sempre più dal contatto con gli esseri umani che potevano dargli aiuto, ed era rimasto sempre più irretito in terrori¹⁷².

L'ultima descrizione che si intende effettuare rispetto al pensiero di Tustin, riguarda ciò che ha lasciato in eredità durante il convegno *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, avvenuto in Italia negli anni Ottanta¹⁷³. Il primo tema che affronta la studiosa è come permettere all'operatore di non avere una visione deterministica del bambino con difficoltà (cita nella propria esposizione l'esempio di due bambini con autismo). Auspica, inoltre, l'importanza di adottare una "strategia riparativa". Quest'ultima rappresenta la possibilità di mettersi vicino al bambino con difficoltà (bambini psicotici, autistici...) collegandosi alla loro totalità. Infatti, sostiene che se un operatore sta con un bambino senza entrare in rapporto con lui ma dimenticandolo, ignorandolo e non essendoci né mentalmente né psicologicamente, il bambino non ha la possibilità di entrare in contatto con un oggetto, ad esempio con la mano dell'insegnante, e quindi non ha la possibilità di sperimentare un'esperienza che ripari quella sua precedente. Per «strategia riparativa» intende quella di fornire al piccolo l'opportunità di ri-provare modalità di rapporto diverse rispetto a quelle che aveva già sperimentato¹⁷⁴. Secondo la studiosa, le situazioni patologiche sono espressioni di malattia che presentano qualcosa che non funziona. Attraverso l'esperienza, i bambini possono riparare cioè riprovare modalità di rapporto diverse¹⁷⁵. Tustin sostiene che i gesti riparativi non li esercitano solo i terapeuti in psicoterapia ma possono essere implementati anche dagli insegnanti. Sottolinea, inoltre, che il bambino non è un oggetto che cresce in maniera deterministica secondo uno schema preciso. È fondamentale, quindi, che nelle proprie azioni l'operatore, compreso il docente, possa comprendere volta per volta il funzionamento del bambino. Infatti, evidenzia che il piccolo non è fermo ad una tappa di sviluppo precisa ma è possibile che presenti capacità che si sono

¹⁷² *Ibi*, p. 39.

¹⁷³ Cfr. Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981.

¹⁷⁴ *Ibi*, p. 35.

¹⁷⁵ *Ibi*, p. 36.

sviluppate e funzionalità che si sono arrestate¹⁷⁶. Per questo motivo i professionisti devono essere molto competenti nell'osservazione. Secondo Tustin, non occorre addestrare gli operatori solo attraverso tecniche di osservazione per far loro acquisire questa competenza ma è fondamentale attivare in loro l'attitudine all'osservazione, evidenziando l'importanza che essi abbiano una formazione specifica in un contesto protetto¹⁷⁷. A questo punto, l'autrice descrive anche come poter permettere ad un operatore di acquisire questa competenza. Sostiene, infatti, che l'osservatore si deve astenere dall'agire e deve concentrarsi su ciò che accade sia esternamente a sé, sia al proprio interno (cosa gli suscita ciò che sta guardando da un punto di vista emotivo). Per la psicoanalista, mettere l'operatore in condizione di non agire permette a quest'ultimo di entrare in contatto con il proprio «interno» e gli consente, inoltre, di effettuare durante l'osservazione un'analisi più dettagliata durante l'osservazione di ciò che sta accadendo. Può valutare, ad esempio, se lo studente non ha attenzione perché è stanco, perché è insofferente, per distrazione, perché influenzato dal comportamento del vicino di banco ecc. Secondo l'autrice, l'osservazione partecipata si differenzia dall'osservazione delle scienze naturali perché lo strumento di rilevazione è l'osservatore. Non esiste oggettività in ciò che si vede perché nessun fenomeno è mai riproducibile nello stesso modo in cui è stato fatto. Infatti non vi è verificabilità¹⁷⁸. Il punto centrale del pensiero di Tustin è che ciò che fa l'oggettività dell'intervento è la comunicazione del fenomeno¹⁷⁹. Sostiene, infatti, che «quando l'insegnante dice: io con questi bambini sono oggettiva, per me sono tutti uguali, in quel momento l'insegnante fa un discorso che non è del tutto esatto perché se stesse un attimo a guardarsi e a guardare la sua relazione con i bambini, deve ammettere che non è possibile che sia uguale con tutti perché i bambini sono diversi, e perché diverso è il suo modo di reagire alle varie situazioni»¹⁸⁰. Se da una parte la psicoanalista sostiene l'importanza dell'osservazione, dall'altra sottolinea che, nella pratica terapeutica, ciò che spesso

¹⁷⁶ *Ibi*, p. 37.

¹⁷⁷ *Ibi*, p. 40.

¹⁷⁸ *Ibi*, p. 41.

¹⁷⁹ Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, p. 42.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

l'ha aiutata è stato l'*insight* psicoanalitico. Inoltre, rileva che, se un professionista guarda l'essere umano da un punto di vista naturalistico, la sua descrizione di uomo sarà superficiale e non riuscirà a rappresentarne la sua complessità. Viceversa, il paradigma psicoanalitico permette di capire che le esigenze del bambino sono particolari e uniche e che, quindi, i trattamenti dovrebbero essere costruiti sulla base del bisogno del piccolo individuando le sue esigenze e costruendo differenti percorsi (di breve o lunga durata)¹⁸¹. Inoltre, specificando le peculiarità che mostrano questi bambini, l'autrice sottolinea che l'autismo è uno stato in cui la persona è dominata dalle sensazioni. All'interno di questo stato, il bambino chiude fuori la realtà cercando di non farne parte ma apre un dialogo solo con le sensazioni del proprio corpo¹⁸². Riconoscendo quindi la complessità della condizione autistica, la studiosa rileva che, per permettere un intervento integrato con e sul bambino attenta anche alla rivisitazione diagnostica, può essere fondamentale costruire una buona comunicazione tra professionisti. Questa dimensione è centrale per creare un rapporto di cura e di educazione per la persona. Infatti, è difficile comunicare fra operatori che lavorano in diversi settori e comprendere come creare una piattaforma di comunicazione, ossia uno scambio teso alla reciproca comprensione che non porti i singoli operatori ad un fraintendimento continuo. Sottolinea anche che, per costruire questa dimensione, gli operatori devono poter esprimersi con semplicità senza nascondersi dietro ad un gergo professionale che crea distanze relazionali. Per questo motivo, la studiosa incentiva la costruzione di scambi di comunicazione semplici e comprensibili da tutti¹⁸³. Nel corso della propria trattazione, Tustin concentra l'attenzione anche al valore semiotico del termine autismo, ritenendo che spesso si parla di «autismo» senza esplicitare esattamente che cosa si intende. Inoltre, sostiene che questo termine è affascinante proprio perché è stato da sempre utilizzato con modalità onnicomprensiva, sottolineando che quando un operatore si trova di fronte ad una realtà che non sa bene come definire, parla di “autismo”. L'uso allargato del termine ha origini storiche. Infatti, questo termine fu coniato da Bleuler per designare un sintomo specifico di alcune situazioni di schizofrenia adulta mentre nel 1943 Kanner lo usò per designare una sindrome psicopatologica

¹⁸¹ *Ibi*, pp. 43-44.

¹⁸² *Ibi*, p. 44.

¹⁸³ *Ibi*, p. 45.

infantile. In questo senso, Bleuler utilizzò il termine «autismo» per parlare di un sintomo, Kanner per definire una struttura psicopatologica. Oggi, accade che questo termine continua ad oscillare fra il suo uso come sintomo e il suo utilizzo come sindrome¹⁸⁴. Nelle proprie trattazioni, Tustin sottolinea l'importanza di comprendere se il bambino ha l'autismo o vive stati autistici¹⁸⁵ avendo quest'ultima una prognosi migliore. Questa competenza permette all'operatore di proteggersi da delusioni emotive nel caso in cui il bambino fatichi a progredire per la gravità della sua condizione. Questa attenzione potrebbe evitare quella situazione in cui se il bambino migliora o guarisce gli operatori "trionfano", mentre se non vi sono sostanziali modificazioni si "disperano"¹⁸⁶.

Ulteriore riflessione che l'autrice propone nel convegno *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico* riguarda come le teorie di riferimento che ciascun operatore usa per interpretare l'autismo possono influenzare le rappresentazioni mentali e sue le azioni nei confronti del bambino. Sostiene che, se i professionisti ritengono che l'autismo derivi da un *deficit* organico, è possibile che incentivino azioni terapeutiche di logopedia e terapia¹⁸⁷. «Se però pensiamo che sia consequenziale ad una frattura nella relazione madre-bambino, potremmo pensare che queste operazioni non solo non siano indicate, ma addirittura controindicate. Se noi pensiamo che la madre sia colpevole della situazione del figlio non potremo mai metterci nella prospettiva di fare della madre una collaboratrice nella terapia perché è colpa sua. Quindi le rappresentazioni hanno peso in questo senso perché poi indirizzano le operazioni»¹⁸⁸.

Nella propria riflessione scientifica sull'autismo, Tustin teorizza anche che è possibile incrementare nei bambini le diagnosi di autismo. Per la studiosa, è opportuno non parlare di un bambino con autismo se lo stesso presenta un sintomo autistico (mostra stereotipie, in certi momenti si isola, evita attivamente il contatto con gli adulti...). Infatti, l'isolamento, le stereotipie o l'evitamento sono sintomi

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ *Ibi*, p. 46.

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ *Ibidem.*

¹⁸⁸ *Ibi*, pp. 47-48.

spesso individuabili in bambini istituzionalizzati, deprivati, in piccoli che vivono reattivamente un evento traumatico, in bambini psicotici e in quelli che hanno avuto un blocco dello sviluppo. Queste situazioni così diverse tra loro possono manifestare sintomi comuni. L'autrice rileva che se già i professionisti convergessero su queste considerazioni si potrebbero evitare fraintendimenti nella comunicazione¹⁸⁹.

Un argomento che Tustin affronta nei suoi scritti sono le “profezie che si autoavverano” e che possono, in alcune situazioni, permettere l'involuzione del bambino stesso, come il caso di un bambino deprivato che si trasforma in una persona realmente autistica¹⁹⁰. In questo senso, con l'idea che sia indispensabile strutturare un'*équipe* di lavoro che sia realmente di aiuto al piccolo, Tustin descrive un proprio metodo che potrebbe aiutare il lavoro con il bambino, l'integrazione tra professionisti e contenere le cosiddette “profezie che si autoavverano”. Questo metodo è composto da tre parti: osservare, trascrivere e parlare in gruppo. Accanto all'osservazione di cui si è già discusso, sottolinea l'importanza che l'operatore scriva e dettati le osservazioni, osservazioni che possono riguardare anche i vissuti che l'operatore ha sperimentato. Infine, consiglia l'introduzione di momenti di gruppo fra operatori dove, condividendo le varie osservazioni ed emozioni, si possa giungere a prendere in considerazione la persona e non l'autismo del bambino¹⁹¹.

§ 5. *Il discusso e l'indiscusso Bettelheim*

Un ultimo autore del quale si intende descrivere il contributo è Bruno Bettelheim. Il suo nome è spesso correlato al costrutto di «madre frigorifero» e, in generale, nell'immaginario collettivo viene individuato come colui che ha attribuito alla madre l'insorgere della condizione patologica del figlio¹⁹². Come sostiene Nicola Purgato nel proprio saggio *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, l'intenzione di Bettelheim non era cercare le «madi-

¹⁸⁹ *Ibi*, p. 47.

¹⁹⁰ *Ibi*, p. 60.

¹⁹¹ *Ibi*, pp. 54 ss.

¹⁹² B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, [1967], Garzanti, Milano 1990.

frigorifero» ma riflettere su un atteggiamento, spesso inconsapevole, di non attenzione e cura da parte dei genitori¹⁹³. Analizzando alcuni contributi scientifici di studiosi che hanno ripercorso la prospettiva teoretica dell'autore, emerge che ciascuno ne ha colto un piccolo particolare. Inoltre, non sempre, si è percepita la prospettiva dello studioso riguardo l'importanza di strutturare interventi psicopedagogici nella cura del bambino con autismo. Ad esempio, il libro edito da Anne Donnellan intitolato *Classic readings in autism* sottolinea l'importanza che ha avuto l'articolo di Bettelheim *Joey: A mechanical boy* nella cultura del tempo. Nel libro questo contributo viene definito come un classico della letteratura scientifica del 1950¹⁹⁴. Karen Zelan nel proprio saggio intitolato *Bruno Bettelheim (1903-1990)* descrive soprattutto il pensiero clinico dell'autore. La studiosa sottolinea che Bettelheim aveva tentato di comparare lo sviluppo dei bambini inseriti all'interno dell'Orthogenic School con le teorizzazioni della psicologia dello sviluppo introdotte da Piaget. Evidenzia che il paradigma interpretativo che aveva ideato Bettelheim si opponeva a quello disposto da Erikson. Infatti, per quest'ultimo la madre agisce inconsapevolmente quando effettua atti di ritiro nei confronti del figlio. Secondo Bettelheim, il genitore, sentendosi insicuro nel rapporto con il bambino, prova il bisogno di ritirarsi castrando così l'opportunità che egli ha di relazionarsi con il suo piccolo¹⁹⁵. Pollak nel proprio scritto *The creation of dr. B. A biography of Bruno Bettelheim*¹⁹⁶ ricostruisce la biografia di Bettelheim approfondendo alcuni tratti caratteriali dell'autore di cui ha avuto una personale conoscenza poiché suo fratello minore Stephen ha frequentato l'Orthogenic School¹⁹⁷. Nel libro sono presenti numerose interviste effettuate ai suoi ex collaboratori, pazienti e genitori che mettono in discussione il suo operato

¹⁹³ N. Purgato, *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 134.

¹⁹⁴ Cfr. A.M. Donnellan, (Ed.), *Classic readings in autism*, Teachers College Press, New York 1985.

¹⁹⁵ K. Zelan, *Bruno Bettelheim (1903-1990)*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», 1993, 23, 1/2, pp. 85-100.

¹⁹⁶ Cfr. R. Pollak, *The creation of dr. B. A biography of Bruno Bettelheim*, Simon & Schuster, New York 1997.

¹⁹⁷ Stephen aveva frequentato per cinque anni la scuola prima di morire, nel 1948, durante una vacanza con la famiglia. Il bambino incidentalmente scivola dal fienile e muore. Quando Pollak si confronta con Bettelheim rispetto alla morte del fratello, quest'ultimo sostiene la teoria che la loro madre aveva rifiutato Stephen fin dalla nascita. Per ulteriori approfondimenti: R. Pollak, *The creation of dr. B. A biography of Bruno Bettelheim*, cit., pp. 13 ss.

come il caso della bambina viennese con autismo curata in un periodo storico in cui né Asperger né Kanner avevano ancora individuato la diagnosi¹⁹⁸. In questo senso, all'interno della trattazione, si rilevano perplessità circa la scientificità dell'approccio che Bettelheim ha adottato nella cura dei bambini con psicosi e autismo. Chloe Silverman, nel paper *From disorders of affect to mindblindness: Framing the history of autism spectrum disorders*, propone una visione sociologica e antropologica di Bettelheim. La studiosa correla l'atteggiamento scientifico dell'autore alla sua esperienza nei *lager* sostenendo che l'essere sopravvissuto all'Olocausto ha portato Bettelheim ad essere "autoritario" da un punto di vista antropologico¹⁹⁹. Feinstein si è concentrato sul pensiero dello studioso da un punto di vista storico. L'autore ha tracciato il percorso di alcuni studiosi che hanno preso parte al dibattito scientifico sul tema autismo tra cui Bettelheim. Il contributo di Feinstein, che è ricco di spunti di riflessioni interessanti, conclude la trattazione citando il testo di Pollak che getta ombra sia su Bettelheim sia sull'operato del clinico²⁰⁰. In questo senso, dopo aver assaporato e partecipato al clima sociale, culturale e scientifico, ben rilevabile all'interno del libro, il lettore rimane quasi congelato di fronte a ciò che il fenomeno Bettelheim rappresenta. Come si evidenzia, all'interno dei testi presi in esame, ciascun autore ha proposto una propria interpretazione del pensiero dello psicoanalista, ma in nessuno di loro vi è la descrizione degli interventi psicopedagogici o dei costrutti per l'autore indispensabili alla costruzione di una relazione educativa con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico.

A questo punto, analizzando le opere dell'autore, si è cercato di estrapolare il suo pensiero e proposte che potessero essere utili per costruire processi di educazione e formazione per la persona. Una delle sue pubblicazioni più interessanti risale al 1972. Nel proprio saggio *Psychotherapy and Psychopedagogy* Bettelheim sostiene che attraverso la psicanalisi si sono potuti costruire metodi educativi e rieducativi di successo. L'approccio psicoterapico, infatti, si concentra

¹⁹⁸ Per ulteriori approfondimenti: R. Pollak, *The creation of Dr. B: A biography of Bruno Bettelheim*, cit., p. 10.

¹⁹⁹ C. Silverman, *From disorders of affect to mindblindness: Framing the history of autism spectrum disorders*, Paper presented at the conference Autism and Representation: Writing, Cognition, Disability, Cleveland, Ohio, 28-30 ottobre 2005.

²⁰⁰ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., pp. 55 ss.

sull'analisi della distorsione dei comportamenti di una persona attraverso la lettura dell'inconscio. Inoltre, proprio per la peculiarità del proprio ambito di ricerca, la psicoanalisi è utile per costruire processi di istruzione. Per Bettelheim, l'istruzione, senza l'apporto della psicoanalisi, non riesce ad analizzare i processi inconsci ed emotivi che guidano la persona all'interno della propria vita. Egli ritiene utile la costruzione di una dimensione psicopedagogica che permetta alla persona di conoscersi e conoscere i propri vissuti. In questo modo, l'essere umano si può avvicinare maggiormente alle fonti della saggezza antica e costruire più consciamente il proprio futuro²⁰¹. Accanto a questo articolo, che dichiara l'importanza di utilizzare il paradigma psicoanalitico come teoria di riferimento per costruire i processi di educazione e istruzione, vi sono anche numerosi libri di Bettelheim che descrivono il suo lavoro con i bambini dell'Orthogenic School nei quali sono ravvisabili tratti comuni. La prima teorizzazione che emerge è la convinzione che per conoscere il bambino con autismo il professionista, ma anche il genitore, deve precedentemente aver conosciuto se stesso. Nel libro *La forza vuota*, Bettelheim sostiene che «quanto più l'oggetto di studio è l'uomo nella sua globalità, e non alcuni suoi aspetti isolati del comportamento, tanto più diventa discutibile il valore del metodo sperimentale»²⁰². Inoltre, evidenzia che

se vogliamo comprendere l'essere umano in tutta la sua complessità, dobbiamo tornare al metodo più antico: la conoscenza di se stessi come mezzo di conoscenza dell'altro. [...] Ma chi osserva se stesso deve anche osservare gli altri e farli partecipi di ciò che osserva. Altrimenti non gli sarà possibile verificare la validità generale delle sue affermazioni, che per quanto egli ne sa, potrebbero anche essere soltanto un suo punto di vista personale e non verificato²⁰³.

Da queste considerazioni si rileva che conoscere il bambino con autismo non può essere ridotto alla mera osservazione del suo comportamento. Rifiuta un approccio naturalistico perché può scontrarsi con l'esperienza del contingente e della particolarità e unicità della persona. Infatti, sempre in questo libro, l'autore scrive che

²⁰¹ B. Bettelheim, *Psychotherapy and Psychopedagogy*, in «Psychoterapy and Psychosomatics», 1972, 20, 1-2, pp. 44-45.

²⁰² Id., *La forza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 11.

²⁰³ *Ibidem*.

vivere con i bambini autistici e tentare di curarli, può essere definito un esperimento. Ma la complessità dei problemi, le grandi differenze fra i soggetti (nessuno dei quali rimane il medesimo da un momento all'altro), la distanza che separa l'osservatore dall'oggetto della sua osservazione, tutto questo e altri fattori ancora rendono impossibile programmare con cura e precisione di dettagli una tale esperienza; esperienza di fatto che non può obbedire al rigore della sperimentazione «scientifica», poiché nel suo rigore deve seguire in tutta la loro imprevedibilità i casi delle vicende umane. Tutto, dunque, possiamo aspettarci da questo genere di esperienza tranne che di poter concludere con una risposta univoca²⁰⁴.

La seconda considerazione che emerge negli scritti dell'autore è che per conoscere l'altro occorre comprendere sia il motivo che ci spinge alla relazione sia i nostri meccanismi di funzionamento interni. Nel libro *La Vienna di Freud*, Bettelheim afferma che per poter aiutare

gli altri ad affrontare le loro difficoltà nella vita, lo psichiatra deve capire che cosa ha fatto di ciascun paziente la persona che è. Soprattutto, lo psichiatra deve sapere in che modo egli stesso è diventato quello che è, per quali aspetti vede le cose e le vive diversamente da coloro che si propone di curare. Questo costituisce un valido motivo per scandagliare non solo la propria storia, ma anche quella di altri che hanno sofferto allo stesso modo²⁰⁵.

In *Un genitore quasi perfetto* sottolinea che «è appunto perché amiamo tanto i nostri figli che siamo così vulnerabili: quanto più intenso è il nostro amore, tanto più è facile sentirsi feriti e perdere l'equilibrio emotivo da cui dipenderà la capacità di mantenersi pazienti e comprensivi»²⁰⁶. È opportuno, sostiene l'autore, «prendere coscienza del fatto che un certo atteggiamento di nostro figlio ci dà fastidio perché abbiamo dovuto o dobbiamo tuttora combattere contro la stessa tendenza in noi stessi, ci aiuta a capire che il fastidio che proviamo riguarda noi, più che nostro figlio; e cioè che il problema sta prima di tutto in noi, e solo secondariamente in lui»²⁰⁷.

La terza componente individuata negli studi dell'autore è che l'esperienza sul campo è ciò che gli ha permesso di comprendere il funzionamento dei bambini. In particolar modo sottolinea che ciascuno fonda la propria concezione di spazio,

²⁰⁴ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 15.

²⁰⁵ Id., *La Vienna di Freud*, [1956], Feltrinelli, Milano 1990, p. 239.

²⁰⁶ Id., *Un genitore quasi perfetto*, [1987], Feltrinelli, Milano 1987, p. 42.

²⁰⁷ *Ibidem*.

tempo e causalità all'interno dell'esperienza umana. Le osservazioni sui bambini gravemente psicotici effettuate dall'autore hanno dimostrato che il concetto di spazio-tempo è anteriore alla comprensione separata dell'una o dell'altra categoria. Inoltre, Bettelheim, nei propri scritti, ha sottolineato che i bambini con autismo mostrano *deficit* rispetto ad azioni dirette e specifiche verso uno scopo e questa condizione si verifica quando il bambino presenta una lacuna nel concetto di spazio-tempo che determina una difficoltà nella competenza di predire l'evento e quindi anche la possibilità che egli abbia un *deficit* di causalità. In *La fortezza vuota*, l'autore sostiene che

la capacità di agire intenzionalmente si fonda sulla nozione delle conseguenze probabili delle nostre azioni. Ciò non è possibile senza un orientamento nel tempo e nello spazio e senza che gli eventi così osservati si organizzino in termini causali. [...] Perché una predizione abbia valore, debbo sentire che, operando in base ad essa, mi è possibile mutare una sequenza prevista di eventi. In caso contrario, il solo prestarvi attenzione può apparire del tutto irrilevante²⁰⁸.

Per lo studioso, a causa di questi *deficit*, i bambini con autismo «sono così profondamente alienati dall'esperienza del tempo che per loro rimangono solo lo spazio e il vuoto»²⁰⁹. Il loro tentativo di controllare l'esperienza dello spazio avviene attraverso comportamenti di «identità»²¹⁰ e di «frontiera»²¹¹. Sostiene inoltre che, a causa del *deficit* spazio-temporale, il bambino non riconosce alcun ordine nel funzionamento nel proprio corpo. Infatti, nessuna delle proprie funzioni corporali ha origine all'interno del proprio corpo, ma vengono percepite, nella migliore delle ipotesi, come sistemi meccanici che seguono un ordine meccanico²¹². Questo funzionamento nasce perché il bambino con autismo non distingue Sé da ciò che è il non-Sé. In questo senso, l'intervento terapeutico da favorire, sia da un punto di vista psicoanalitico sia nella costruzione dell'ambiente di apprendimento e di cura, è quello di permettere al bambino di attivare processi di causalità che lo indirizzino a differenziarsi da ciò che è fuori di Sé. Infatti, per Bettelheim, se

²⁰⁸ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 26.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ L'autore si riferisce al tentativo del bambino di negare qualsiasi cambiamento nell'ambiente.

²¹¹ Lo studioso si riferisce alle azioni che il bambino con autismo effettua per separare il suo mondo dal resto dell'ambiente. Ad esempio, attraverso l'uso di cordicelle, pezzi di legno, ecc.

²¹² B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 73.

attraverso un evento si consente al bambino di comprendere che un'azione in lui provoca benessere o malessere (ad esempio, quando mangia si sente bene) è possibile che il piccolo internamente attivi processi di causalità (altamente personalizzati perché si concentrano sul bambino stesso) che sviluppano in lui la comprensione tra ciò che è Sé e ciò che è non-Sè²¹³. Quindi, le funzioni corporali cessano di essere un processo meccanico e divengono parte del processo di acquisizione del proprio Sé. Inoltre, secondo l'autore, è importante sviluppare nel bambino la competenza della predizione. Se il bambino comprende che vi è un ordinamento negli eventi (predizione e poi azione) può maturare la cognizione della causalità nel risultato²¹⁴. Per Bettelheim, tuttavia, non basta conoscere se stessi o lavorare sulle aree di tempo, spazio e causalità per costruire una relazione terapeutico-educativa con il bambino, il professionista deve anche saper comprendere il funzionamento psichico della persona. In particolar modo lo studioso individua nei bambini con autismo due tipi di funzionamento. Vi sono bambini che non hanno mai fatto un passo verso il mondo esterno e altri che, al ritiro autistico, accompagnano la creazione di un mondo privato²¹⁵. I bambini «che non hanno mai fatto un passo verso il mondo esterno» sono piccoli che non sono mai usciti da una fase di egocentrismo infantile che viene descritta dallo studioso come quella condizione che lo porta ad attribuire gli eventi esterni alla propria attività. In questo primo stadio, il bambino destinato a divenire autistico vive tutto ciò che accade come distruttivo. E, in particolar modo, tanto più si crede responsabile di eventi generatori di effetti sgradevoli tantomeno agirà²¹⁶. Il piccolo attua, perciò, un meccanismo di difesa e costruisce il ritiro autistico. Secondo Bettelheim, l'interesse del professionista non dovrebbe concentrarsi su come nasce il ritiro autistico quanto sul fatto che questo meccanismo di difesa impoverisce l'Io perché gli vieta il confronto con l'altro, quindi con ciò che è fuori dal Sé²¹⁷. Rispetto a questo gruppo di bambini, Bettelheim sottolinea che in chi è destinato a divenire autistico lo sviluppo del linguaggio rende la realtà psichica dolorosa. Se

²¹³ *Ibidem.*

²¹⁴ *Ibi*, p. 28.

²¹⁵ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 29.

²¹⁶ *Ibidem.*

²¹⁷ *Ibi*, p. 30.

successivamente il bambino arriverà a credere che qualsiasi cosa egli produca determini un pericolo mortale, abbandonerà l'uso della parola. Lo studioso sosterrà perciò che il mutismo nel bambino con autismo è una difesa alla sofferenza emotiva²¹⁸. In questo senso, l'autismo diviene uno stato d'animo che si sviluppa come reazione ad una reazione estrema e senza speranza²¹⁹. All'interno dell'analisi di questo gruppo di bambini, Bettelheim evidenzia la "difesa emotiva dal dolore" che mostrano questi piccoli. Paragona l'emozione provata dai bambini al dolore vissuto dai prigionieri dei *lager*. Il dolore che hanno vissuto i prigionieri si è diretto verso un ritiro difensivo che ha determinato da una parte l'incapacità di entrare in relazione con l'altro dall'altra l'incapacità di autodeterminarsi. La prima condizione verrà approfondita dall'autore soprattutto nelle opere a tema olocausto attraverso il concetto di "mentalità del ghetto"²²⁰. In queste sostiene che i prigionieri nei *lager* si erano lasciati invadere dalle proprie tendenze distruttive perché avevano rinunciato alla volontà di vivere²²¹. Per quanto riguarda l'incapacità di autoderminazione dei prigionieri dei *lager* è possibile rilevare spunti di riflessione nel contributo scientifico *Individual and mass behaviour in extreme situations*²²². Uno dei temi che emerge in questo saggio è come un'istituzione totale abbia contribuito a creare nei detenuti meccanismi di dipendenza incondizionata al sistema. Per questo motivo, nelle teorizzazioni a tema autismo, ciò che lo studioso mutua da questi studi è la possibilità di costruire un ambiente che riduca l'isolamento emotivo del bambino e ne sviluppi la personalità²²³. Secondo l'autore,

²¹⁸ Per approfondire il tema della *sofferenza emotiva*, si consulti: B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 80 ss.

²¹⁹ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 57.

²²⁰ La mentalità del ghetto consiste nel «credere che ci si possa ingraziare un mortale nemico negando che le sue frustrate fanno male, negando la propria umiliazione in cambio di una tregua, dando il proprio sostegno a chi poi userà quella forza per meglio annientarti». Per ulteriori approfondimenti: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 286. Su questo tema si consulti anche: Id., *Il cuore vigile. Autonomia individuale e società di massa*, [1960], Adelphi, Milano 1965.

²²¹ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., pp. 279 ss.

²²² Per ulteriori approfondimenti: B. Bettelheim, *Individual and mass behavior in extreme situations*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1943, 38, pp. 417-452. Questa pubblicazione del 1943 permetterà allo studioso di affermare la propria reputazione di accademico. In questa trattazione si sostiene che la permanenza nei campi di concentramento trasforma i prigionieri in bambini non permettendo quindi uno sviluppo pieno della persona e della propria capacità di autodeterminazione.

²²³ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, [1967], Garzanti, Milano 1990, p. 18.

è fondamentale creare un mondo diverso da quello che, nella propria disperazione, i bambini hanno abbandonato²²⁴. In questo senso, il piccolo non deve essere costretto a uscire dal proprio mondo per entrare in quello degli altri. Propedeutico a tutto ciò è la creazione di un ambiente che permetta al bambino di percepire che nei propri confronti vi è un'accoglienza incondizionata²²⁵. Infatti, nel libro *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé* emerge che, per permettere ciò, occorre creare «un atteggiamento interiore verso la vita e verso coloro che si trovano presi nel suo groviglio [...]. Si tratta cioè, prima di ogni altra cosa, di un atteggiamento verso noi stessi e verso le ragioni per cui facciamo ciò che facciamo»²²⁶. Successivamente, è possibile lavorare con il bambino sulla costruzione della relazione con l'altro e sul senso di appartenenza²²⁷. Un altro tema che Bettelheim affronta descrivendo i bambini che «non hanno mai fatto un passo verso il mondo esterno» riguarda l'eliminazione degli stimoli provenienti dall'interno. L'assenza della sensibilità, in particolare della sensibilità al dolore, è un'alienazione sia dal proprio corpo e dalle sue manifestazioni sia dal mondo esterno. L'autore evidenzia che i bambini con autismo sono maggiormente sensibili al dolore e per questo hanno eretto difese più importanti contro di esso. La difesa attuata contro il dolore è così importante che il bambino non riesce più a percepirlo nella propria qualità originaria (ad esempio il dolore per un alluce fratturato o per un'appendice infiammata)²²⁸. Il secondo gruppo di bambini è quello che egli descrive come «bambini che al ritiro autistico accompagnano la creazione di un mondo privato». Bettelheim ritiene che tutti i bambini psicotici soffrono per essere stati sottoposti a condizioni di vita-limite. In questo senso, la condizione autistica diviene una risposta alla sensazione di vivere in una situazione estrema che si caratterizza per tre condizioni: il sentimento di inesorabilità, la durata incerta della vita e la sensazione di vivere perennemente in continuo pericolo²²⁹. Bettelheim, analizzando il loro ritiro relazionale, sostiene che questo si origina come spontanea

²²⁴ *Ibi*, pp. 21 ss.

²²⁵ *Ibi*, p. 21.

²²⁶ *Ibi*, p. 22.

²²⁷ Il tema del senso di appartenenza viene soprattutto sviluppato in B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 382.

²²⁸ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 36.

²²⁹ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 31.

reazione del bambino in seguito al rapporto relazionale anomalo²³⁰. In questo senso, non è la madre depressa che crea l'autismo nel figlio, ma la reazione del bambino a questa dimensione relazionale. Secondo lo studioso, l'etiologia dell'autismo non è prenatale, anche se non esclude cause legate ad anomalie che il bambino ha prima della nascita, e sottolinea che l'autismo non è un'appendice trascurata della patologia della madre²³¹. Infatti, mutuando i contributi del pensiero di Mahler, ritiene importante che vi sia una ricostruzione della simbiosi tra paziente e analista in cui quest'ultimo assumere la funzione di "oggetto" e ciò permette al bambino di maturare il processo di differenziazione tra Sé e non Sé. Da un punto di vista educativo, lo studioso sottolinea l'importanza della creazione di un incontro autentico con l'altro che diviene una possibilità per comprendere appieno i bisogni della persona²³². Nel libro *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé* questi concetti vengono ampiamente espressi. Si prenda in esame, ad esempio, il caso Laurie. Secondo lo studioso, il punto di svolta della relazione terapeutico-educativa è costituito dall'importanza che il bambino si senta percepito come persona²³³. Sottolinea, infatti,

tuttavia come un oggetto, Laurie imparò appunto a nominare gli oggetti, a dare risposte condizionate, come, per esempio, a dire: «ciao». Ma non essendo mai trattata come persona non sentendosi né autorizzata né incoraggiata a diventarlo, forse non apprese mai a riconoscere le persone; certo non imparò mai a chiamarle per nome. Se facciamo un confronto con altri bambini autistici che ci è avvenuto di osservare, possiamo altresì supporre che neppure la bambinaia si sia mai comportata con Laurie come una persona in carne ed ossa. Molte madri di bambini autistici, infatti, hanno paura di lasciarsi andare, comportandosi in modo spontaneo; altre, per una ragione o per l'altra, non ne sono capaci²³⁴.

Se da una parte la proposta educativa di Bettelheim è quella di far sperimentare alla persona con autismo l'opportunità di sentirsi realmente persona, dall'altra in alcune sue opere sottolinea l'importanza di costruire un ambiente di

²³⁰ *Ibidem*.

²³¹ *Ibi*, p. 32.

²³² B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 86 ss.

²³³ *Ibi*, pp. 118.

²³⁴ B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, [1967], Garzanti, Milano 1990, pp. 118.

apprendimento. Nel libro intitolato *La Vienna di Freud* Belletheim sostiene che la «terapia ambientale, alla quale io stesso diedi questo nome e che contribuì a fare accettare come metodo per aiutare i bambini più gravemente disturbati, era stata inventata e applicata da Anne Sullivan, molti anni prima della mia nascita, nei confronti di Helen Keller»²³⁵. Un altro autore che lo ispirò nella costruzione del proprio pensiero clinico fu Lasch e in particolar modo il libro *Helen and Teacher: The Story of Hellen Keller and Anne Sullivan Macy*. In questa trattazione, Lasch ha riletto la storia di Anne e Helen²³⁶ cercando di comprendere che cosa può avvenire all'interno di una relazione educativa e analizzando chi ne ha ricevuto più beneficio, se l'insegnante o il discente. Ha cercato di individuare se il vero miracolo fosse quello che aveva ricevuto Hellen (che possedeva gravi menomazioni e non avrebbe mai potuto raggiungere l'autonomia) o Anne (che aveva dedicato la sua vita ad un rapporto simbiotico con la propria allieva, rapporto che le garantiva l'opportunità di non essere mai abbandonata). Secondo Lasch, la vita di Hellen e Anne erano così intrecciate che mai nessuno è riuscito a capire chi avesse tratto maggior beneficio dalla relazione²³⁷. L'analisi dei contributi teorici di Lasch permette a Bettelheim di strutturare alcune convinzioni cliniche ed educative. La prima si concentra su una dimensione prettamente educativa, la seconda sulla "leva" che permette all'operatore di costruire una relazione di conoscenza autentica con il bambino, la terza sulla dimensione del tempo. Per quanto riguarda il primo punto, Bettelheim sottolinea che, per Sullivan, la costruzione dell'ambiente educativo avviene permettendo al bambino di seguire le proprie inclinazioni. Evidenzia, infatti, che probabilmente l'intelletto del bambino «sarà molto più pronto a compiere operazioni astratte se prima egli avrà fatto liberamente tutte le esperienze concrete di cui ha bisogno»²³⁸. Inoltre, da un punto di vista psicoanalitico, per quanto riguarda la "leva" che ha permesso all'operatore di costruire una dimensione autentica con Anne, Bettelheim sostiene che occorre indirizzarsi allo studio delle esperienze infantili di Sullivan. Infatti, secondo lo studioso, la costruzione della

²³⁵ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 11.

²³⁶ J. Lash, *Helen and Teacher: The Story of Hellen Keller and Anne Sullivan Macy*, AFB Press, New York 1981.

²³⁷ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., pp. 179-183.

²³⁸ *Ibi*, p. 185.

relazione educativa tra Sullivan e Keller che, successivamente ha incentivato la costruzione di un ambiente di apprendimento, è avvenuta perché Sullivan non si è mai estraniata dalle proprie esperienze infantili²³⁹. Un ultimo contributo che Bettelheim mutua da Sullivan ed elabora come prospettiva clinica presso l'Orthogenic School dell'Università di Chicago è l'«esperienza del tempo». L'autore sostiene che, prima di approntare interventi terapeutici, è necessario lasciare ai bambini un tempo senza limiti per permettere loro di percepire il terapeuta non come nemico. Inoltre ritiene che è fondamentale procedere in base al senso del tempo dei bambini²⁴⁰ e non in base alle esigenze dell'operatore. Alla luce della propria esperienza professionale con i bambini psicotici e autistici dell'Orthogenic School, Bettelheim sostiene che, per la costruzione di una relazione terapeutico-educativa e di un ambiente di apprendimento, occorre lavorare su due fattori: il bambino e l'operatore. Per quanto riguarda il bambino, se la motivazione dell'operatore è quella di aiutarlo, in lui non avviene nessuna risposta significativa. Al contrario, se è il terapeuta che deve essere illuminato su qualcosa che lui non comprende e il bambino conosce, il piccolo si attiva per fornire risposte e diventa propositivo nei confronti dell'operatore²⁴¹. Lo studioso, perciò, incentiva l'importanza di costruire dimensioni che permettano al bambino di essere motivato ad attivarsi.

Nei suoi studi, Bettelheim affronta il tema del narcisismo dell'operatore che si occupa dei bambini con autismo in due accezioni. La prima è il narcisismo che crea nell'operatore la motivazione ad uscire da sé per conoscere l'altro (e questo avviene per un atto egoico del professionista). La seconda accezione è che attraverso ciò, sempre per un atto egoico, l'operatore si avvicina ad una creatura che risulta essere così differente da sé per dare una risposta alle proprie domande²⁴².

²³⁹ Per Bettelheim il metodo educativo di Sullivan nei confronti di Anne ha avuto successo perché l'insegnante non ha mai dimenticato la propria l'esperienza infantile, in particolar modo, di essere stata una povera bambina sola e senza amore affidata alle cure di un ospizio per poveri e di aver perso il fratellino che era l'unica persona che amava profondamente e di cui si sentiva responsabile. Questa esperienza, secondo lo psicoanalista, le ha permesso di mantenere il desiderio di trovare qualcuno che la amasse incondizionatamente e di stare con qualcuno che non l'avrebbe mai abbandonata. B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 182-183.

²⁴⁰ *Ibi*, p. 48.

²⁴¹ *Ibidem*.

²⁴² *Ibi*, p. 190.

Rispetto al primo punto, è possibile rilevare riflessioni nel libro *La Vienna di Freud*. L'esempio che discute Bettelheim è quello della propria esperienza con John, bambino psicotico che lo studioso conosce nella sala d'aspetto del proprio analista. Da questi incontri, l'autore mutua una delle idee centrali del proprio pensiero. Sostiene, infatti, che la motivazione di ciascun essere umano a porsi in relazione con l'altro non è l'interesse verso il prossimo, ma la concentrazione verso noi stessi e la consapevolezza che possiamo imparare molte cose su di noi dagli altri²⁴³. Per quanto riguarda la «leva» che spinge un operatore ad avvicinarsi ad una persona tanto diversa da sé, si rilevano spunti di riflessione nelle considerazioni che il personale dell'Orthogenic School effettua sui bambini inseriti e che Bettelheim riporta nei propri contributi scientifici. In particolar modo evidenzia due dimensioni. La prima avviene durante la raccolta anamnestica del bambino, la seconda è l'atteggiamento e le considerazioni che i suoi colleghi esprimono rispetto ai comportamenti primitivi dei piccoli. Lo studioso sottolinea, infatti, che i colleghi rimangono sconcertati dagli atteggiamenti dei bambini e sostengono che è difficile spiegare comportamenti così inaccettabili da chi è allevato in un contesto umano. Interpreta, inoltre, il bisogno dei propri collaboratori di trovare una spiegazione plausibile ai comportamenti dei bambini attraverso due ipotesi. Sostiene che,

in primo luogo, c'era la narcisistica riluttanza ad ammettere che quelle creature simili ad animali potessero avere un passato in qualche modo analogo al nostro (è lo stesso tipo di narcisismo che si era ribellato contro la teoria evoluzionistica). Secondariamente, quelle fantasie soddisfacevano il nostro bisogno di comprendere e di spiegare il comportamento di questi bambini, e si sa che, quanto più inconsueto e inaccettabile è un fenomeno, tanto più urgente è il bisogno narcisistico di darne comunque una spiegazione. E forse, inoltre, quanto più il fenomeno è disgustoso, tanto meno abbiamo voglia di soffermarci su di esso, e ci accontentiamo di attribuirlo a qualche reazione emotiva o a un'altra semplice causa che non richieda ulteriori riflessioni²⁴⁴.

Infine, Bettelheim sottolinea il ruolo della terapia ambientale nei processi di cura e riabilitazione del bambino. Secondo lo studioso, per essere efficace, la terapia ambientale deve integrare le dimensioni educative con i contributi del trattamento

²⁴³ *Ibi*, p. 48.

²⁴⁴ *Ibi*, p. 190.

psicoanalitico²⁴⁵. Bettelheim si affida spesso alla lettura dei casi clinici come dimensione da cui partire per comprendere lo sviluppo del bambino e le sue dimensioni inconse, tali dimensioni spiegherebbero le resistenze del piccolo al cambiamento e di conseguenza il suo comportamento autistico²⁴⁶. Analizzando tali casi emerge il suo pensiero clinico rispetto al ruolo che hanno i genitori nella crescita del proprio figlio. Innanzitutto, sostiene che un buon rapporto di attaccamento cognitivo e affettivo tra madre e bambino permette la costruzione dell'integrazione del suo Io. Sottolinea che qualsiasi esperienza che il piccolo compie è condizionata da come i genitori la mediano. Un esempio è quello che Bettelheim fornisce nel libro *La Vienna di Freud*. Qui vi è una parte dedicata alla nascita della percezione della città nel bambino. Nel libro emerge che se i genitori percepiscono la città come minacciosa, il bambino ancor prima di sperimentarla percepirà inconsciamente questa minaccia²⁴⁷. Queste considerazioni evidenziano quanto nel pensiero di Bettelheim sia fondamentale il ruolo dei genitori come responsabili per la costruzione della personalità del figlio. Infatti, sia ne *La fortezza vuota*²⁴⁸, sia in *Un genitore quasi perfetto* lo studioso sostiene che il genitore deve saper «analizzare i propri pensieri e l'origine delle proprie reazioni»²⁴⁹. In realtà la responsabilità dello sviluppo psichico del figlio non dipende solo dai genitori. Infatti, questa dimensione va indagata anche nei genitori dei genitori fino almeno alla terza generazione. Secondo lo studioso, le esperienze traumatiche ereditate transgenerazionalmente, se non sono state elaborate dalla madre, vengono proiettate nel bambino in maniera inconscia. In questo senso, il bambino *in potenza* può ricevere il frutto di traumi non opportunamente elaborati dai propri avi²⁵⁰. Il costrutto di transgenerazionalità, affrontato negli studi di Bettelheim, dimostra quanto può essere complesso per il genitore divenire colui che permette l'integrazione dell'Io del bambino.

²⁴⁵ Cfr. B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.; Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit.

²⁴⁶ Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 118 ss.

²⁴⁷ Id., *La Vienna di Freud*, cit., pp. 146-147.

²⁴⁸ Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 105 ss.

²⁴⁹ Id., *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 19.

²⁵⁰ Id., *La Vienna di Freud*, cit., pp. 204-207.

§ 6. *Che cosa abbiamo perso delle teorizzazioni dei primi psicoanalisti: qualche considerazione educativa*

Lo studio approfondito del pensiero di alcuni clinici che si sono occupati di autismo ha dimostrato che, in accordo con quanto sosteneva l'intervento di Barale citato all'inizio della trattazione, la teoria della «madre frigorifero» può erroneamente rappresentare l'unico ricordo che è rimasto di questo paradigma di riferimento. Analizzando il pensiero di studiosi come Fordham, Mahler, Melzer, Tustin e Bettelheim si è potuto evidenziare che vi sono state teorizzazioni che, superando l'ipotesi di «colpa del genitore», hanno indirizzato i professionisti verso nuove prospettive educative. A questo punto, a partire da alcuni punti cardine del pensiero degli autori prima citati, si intendono presentare alcuni contributi che potrebbero essere utili per costruire percorsi di educazione e formazione per le persone con autismo e i loro operatori.

Nei propri scritti Fordham descrive l'autismo come dimensione del «Sé» che non può essere circoscritto solo alla manifestazione psicopatologica di un *deficit*. Anzi, come l'autore sostiene, occorre puntare l'attenzione alla persona più che al suo autismo. Questa idea è molto vicina alla prospettiva pedagogica del personalismo che sottolinea l'importanza di non guardare l'essere umano naturalizzandone l'investigazione²⁵¹.

Dalle teorizzazioni di Mahler si mutua l'idea che può essere interessante pensare alla persona con autismo come soggetto inserito nella propria cultura di appartenenza. In questo senso, si auspica che i processi di educazione e formazione si possano costruire anche con l'aiuto di chi è vicino alla persona con autismo. Sarà possibile anche favorire questi processi a partire dalla «misura» unica *di e in* ciascuno²⁵². Ci si potrebbe quindi avvicinare all'idea che non serve costruire solo presidi tecnici per strutturare esperienze di educazione ma anche creare azioni

²⁵¹ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

²⁵² *Ibi*, p. 27.

didattiche come dimensioni che sono volte a favorire il «bene»²⁵³, ponendo al centro dell'azione educativa la persona²⁵⁴ e non l'autismo dell'individuo.

Se si assumono come riferimento gli studi di Melzer emerge che è possibile attivare interventi che permettono alla persona di co-evolvere e sperimentare nuove modalità di adattamento. Questa considerazione evidenzia che la persona con autismo può partecipare a processi di educazione come soggetto attivo e non necessariamente subire l'esperienza educativa. Queste argomentazioni sono in linea con la riflessione pedagogica proposta da Bertagna quando sostiene che i processi di educazione della persona non devono essere atti in cui la persona subisce passivamente azioni effettuate da altri, ma può esserci una progettualità che va oltre al puro addestramento e modellamento dell'individuo²⁵⁵. Inoltre, tra i contributi di Melzer, utili per riflettere sulla costruzione di processi di educazione e formazione per la persona con autismo e per i propri operatori, è opportuno ricordare che, se il bambino vive in una dimensione dove vi è un bombardamento sensoriale, per il piccolo l'investimento in un rapporto dialogico non è prioritario. Sarà necessario perciò creare dimensioni che consentano a professionista e bambino con autismo di costruire processi di relazione a partire dalle caratteristiche di quest'ultimo. A tal proposito, pare interessante la proposta dell'autore in ordine alla supervisione come spazio dato al professionista per integrare osservazioni, azioni, emozioni... che bambino e operatore hanno agito. La supervisione rappresenta anche un potenziale e, da un punto di vista pedagogico, potrebbe incentivare nell'operatore la riflessività. Gli consentirebbe infatti di analizzare le proprie azioni mediante *lógos*, intenzionalità, libertà e responsabilità²⁵⁶. Questo dispositivo potrebbe essere utile all'*équipe* e alla persona stessa per comprendere se sono state compiute azioni intenzionali, libere e responsabili o azioni compiute perché frutto di dispositivi. Nel primo caso, l'operatore ha la possibilità di riflettere sul fatto che la propria

²⁵³ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

²⁵⁴ *Ibi*, p. 9.

²⁵⁵ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 357.

²⁵⁶ *Ibi*, pp. 248-355.

esperienza umana potrebbe trasformarsi in esperienza educativa²⁵⁷. Nel secondo, potrebbe comprendere le ragioni che lo hanno spinto ad accedere ai dispositivi per strutturare la propria azione. In qualsiasi caso avrebbe comunque strutturato dentro di sé un processo di riflessività intenzionale.

Riprendendo le teorizzazioni di Tustin, con l'obiettivo di cercare spunti di riflessione per la costruzione di processi di educazione e formazione per la persona con autismo e per gli operatori, emerge l'importanza di non considerare l'essere umano come biologicamente determinato, ma come soggetto che ha potenzialità che vanno indagate e scoperte. Questo può far diminuire il pericolo di alcune "profezie che si autoavverano", come quelle di pensare al bambino come grave e non modificabile nella propria evoluzione, cosa che induce davvero la persona a una regressione perfino autistica. La studiosa pone l'accento sullo stile di osservazione quale strumento utile per comprendere il bambino, nonché sulla necessità che il professionista debba imparare a "sentire" le emozioni che l'altro gli suscita. Inoltre, sottolinea l'importanza che il bambino con autismo e il suo operatore possano sperimentare il *desiderio* di voler lasciare un modo di vedere la realtà per acquisirne un altro. In questo senso sarebbe il *desiderio* la leva che permetterebbe ad entrambi di avvicinarsi attraverso la relazione. Un altro elemento preso in considerazione da Tustin e lasciato a noi in eredità è la componente dell'*insight* come motore che ha da sempre guidato le azioni dell'operatore. Parte dei suoi concetti sono stati oggetto di studio anche di autori del paradigma del personalismo, quali Giuseppe Bertagna. Si consideri ad esempio il concetto di non naturalizzare la conoscenza dell'uomo rilevabile nel saggio *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*²⁵⁸. In esso emerge la proposta di introdurre il *desiderio* come prospettiva di educazione/formazione per la persona (una dimensione che consente alla persona di vivere anche il trascendente)²⁵⁹ e l'idea che nelle azioni ciascuno possa agire

²⁵⁷ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

²⁵⁸ Cfr. Id., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

²⁵⁹ G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A, Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 26-28.

componenti intuitive²⁶⁰ che, se opportunamente elaborate grazie ad intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, possono guidare la persona verso l'acquisizione di quell'*orthos lógos pratico* utile per riconoscere «sempre» e «in situazione», in «coscienza» e «autocoscienza» l'azione buona²⁶¹. A questo punto, come sottolinea Bertagna nel proprio saggio *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, il valore dell'esperienza educativa che ciascuno può maturare permette di «accompagnare il soggetto-persona ad essere sempre più capace, nel presente e nel futuro, di esercizio virtuoso dell'intenzionalità, del logos, della libertà e della responsabilità dinanzi all'avvento dell'esperienza umana non ancora compiuta, ma che può compiersi, a determinate condizioni, anche come esperienza educativa»²⁶². Come si rileva da queste riflessioni, l'azione educativa può originarsi solo pensando che non è possibile costruire azioni standardizzate, poiché ciascuna persona è diversa, unica e irripetibile.

Infine, se analizzano le suggestioni che ci ha fornito Bettelheim rispetto a dimensioni che possono far parte dei processi di educazione e formazione della persona, emerge l'importanza di indagare quale sia il motivo che spinge ciascuna persona ad avvicinarsi all'altro. Secondo l'autore, spesso ciascuno di noi è spinto alla relazione più da un proprio bisogno personale (utile per capire se stesso) che dal desiderio di conoscere l'altro che abbiamo di fronte²⁶³. Ragionando da questo punto di vista è interessante notare che, nel caso in cui ci troviamo di fronte a persone che non sembrano permetterci questo riconoscimento, mutuiamo una ferita narcisistica che, come nel caso degli operatori dell'Orthogenic School, non permette la costruzione di una relazione²⁶⁴. Bettelheim, ritenendo che il problema della ferita narcisistica possa minare l'investimento dell'operatore sulla relazione educativa, ci invita a prendere coscienza del fatto che di fronte ad alcune relazioni

²⁶⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 126-128.

²⁶¹ *Ibi*, p. 242.

²⁶² Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., p. 852.

²⁶³ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, [1956], Feltrinelli, Milano 1990, p. 54.

²⁶⁴ *Ibi*, p. 190.

dobbiamo accettare di non sentirci riconosciuti²⁶⁵. Inoltre, nei suoi scritti, evidenzia che a volte questa difficoltà nasce poiché un certo atteggiamento «ci dà fastidio perché abbiamo dovuto o dobbiamo tuttora combattere contro la stessa tendenza in noi stessi»²⁶⁶. Per questo motivo nei suoi contributi si rilevano due indicazioni. La prima, che può essere oggetto di studio anche per i pedagogisti, è l'importanza che il professionista conosca se stesso da un punto di vista emotivo e cognitivo e comprenda che cosa sta avvenendo dentro di lui quando è posto in relazione con l'altro²⁶⁷. La seconda, campo di indagine per i clinici, si occuperebbe dei meccanismi inconsci del soggetto²⁶⁸. In riferimento alla conoscenza di sé, il paradigma del personalismo non fornisce suggerimenti rispetto al narcisismo degli operatori, ma propone notevoli spunti di riflessione su come una persona possa conoscere se stessa attraverso le proprie azioni attivando processi di riflessività intenzionale²⁶⁹. In questo senso, un professionista che utilizza questa prospettiva per analizzare le proprie azioni ha l'opportunità di fare «esperienza dell'esperienza» introducendo una riflessione che giunge fino alla *coscienza della coscienza*²⁷⁰. Ciò permette alla persona una conoscenza più approfondita di sé meno deterministica nei confronti di un proprio funzionamento.

Infine, Bettelheim sottolinea nei suoi scritti come il bambino con autismo percepisca empaticamente l'altro²⁷¹. Dovrebbe essere scontato, per un esperto di educazione, sapere che la persona con autismo in quanto *persona* vive questa dimensione, ma è opportuno ricordare che, anche nei casi di persone con un autismo molto severo vi sono potenzialità relazionali. Per questo motivo, non solo si sottolinea il valore dell'essere umano che deve essere percepito come *in potenza*,

²⁶⁵ Questi temi sono stati ripresi anche nella letteratura proposta da Zapparoli. Lo studioso analizzando il ruolo degli operatori e i loro atti di cura e di riabilitazione nei confronti di persone che presentano psicosi gravi afferma che il professionista talvolta si trova a dover fare i conti con il proprio narcisismo e le motivazioni salvifiche che lo hanno condotto ad una particolare scelta professionale. Per ulteriori approfondimenti: C.G. Zapparoli, *Introduzione al modello funzionale integrato*, Dialogos, Milano 2009.

²⁶⁶ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 42.

²⁶⁷ Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 105; Id., *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 19.

²⁶⁸ Id., *La Vienna di Freud*, cit., p. 245.

²⁶⁹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-355.

²⁷⁰ *Ibi*, p. 231.

²⁷¹ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, [1956], Feltrinelli, Milano 1990, pp. 179 ss.

ma il punto di vista del personalismo aggiunge che la *persona* si costituisce nella propria empiricità e metaempiricità²⁷². A questo punto, per costruire ambienti di apprendimento il professionista deve porre la sua attenzione alla persona più che al suo autismo.

§ 7. Le evoluzioni di questo paradigma in epoca contemporanea

Dopo aver analizzato il pensiero clinico dei primi psicoanalisti che si sono occupati di autismo e aver evidenziato il valore educativo di alcune loro teorizzazioni, si intendono ora descrivere alcuni autori contemporanei che, utilizzando il contributo del paradigma psicodinamico, hanno trattato l'autismo e discusso di interventi educativi. In particolar modo, dall'analisi della letteratura scientifica, è emerso che il contributo psicodinamico si è rivolto a tre aree di interesse. Le prime due di natura clinica mentre la terza maggiormente legata alla dimensione educativa. Nella prima area si individuano due filoni di ricerca che si intende dettagliare perché, seppur clinici, possono fornire spunti di riflessione per chi si occupa di processi di educazione e formazione della persona. Il primo filone si è dedicato ad una rilettura del pensiero di alcuni psicoanalisti attraverso due prospettive di cui una ricostruisce il pensiero di alcuni autori, l'altra ne dettaglia gli interventi clinici. Possono esserne un esempio l'articolo di Madga di Renzo *L'autismo in una prospettiva psicodinamica*²⁷³ e il libro di Marisa Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*²⁷⁴. Le studiose si sono dedicate all'analisi del pensiero di alcuni autori sostenendone l'attualità. Il contributo scientifico di Pellella Mélega²⁷⁵ si rifà al pensiero clinico di Melzer. Infatti, l'autrice indaga la relazione terapeutica di tipo psicoanalitico con Mário, bambino con autismo. Nella trattazione emergono i percorsi evolutivi del paziente dalla prima infanzia all'adolescenza. Attraverso le

²⁷² G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 31.

²⁷³ M. Di Renzo, *"L'autismo in una prospettiva psicodinamica"*, in «Babele», 2003, 23, pp. 37-39.

²⁷⁴ Cfr. M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, Karnac Books, London 2014.

²⁷⁵ *Ibidem*.

supervisioni avvenute con Melzer tra il 1979-1983, la scrittrice condivide con il lettore l'intimità che si crea all'interno di un processo analitico tra paziente e terapeuta²⁷⁶. Inoltre, descrive il rapporto terapeutico attraverso due dimensioni: da una parte vi è il desiderio del terapeuta di costruire una comunicazione con il paziente mettendosi in contatto con lui, dall'altra vi sono i suoi sentimenti di impotenza a fronte della constatazione che il bambino con autismo desidera mantenere una distanza.²⁷⁷ I comportamenti autistici del piccolo sono interpretati come opportunità per la persona stessa di semplificare la propria esperienza con il mondo. Inoltre, all'interno del lavoro clinico, la terapeuta sottolinea la presenza di momenti in cui si è reso indispensabile una riflessione tra l'azione pedagogica e quella analitica²⁷⁸. In particolar modo, sottolinea che ha potuto contenere le manifestazioni del comportamento autistico di Mário grazie ad una scelta educativa e non ad una lettura analitica del rapporto terapeutico. Questo intervento le ha permesso, successivamente, la costruzione di una dimensione analitica maggiormente autentica. Nel libro l'autismo è interpretato non come *stato*, ossia come una dimensione dove i sensi dell'individuo sono separati gli uni dagli altri, ma come *mondo*²⁷⁹ che necessita di essere compreso a partire dalla logica del soggetto, dal suo modo di pensare e di conoscere²⁸⁰. Il secondo contributo è lo studio dell'autrice Magda Di Renzo²⁸¹ che oltre a citare autori come Bettelheim, Mahler e Tustin dedica particolare attenzione al pensiero di Fordham. Da Tustin riprende l'idea che «è esistita effettivamente una scarsa comunicazione tra i pochi

²⁷⁶ *Ibi*, p. IX.

²⁷⁷ *Ibi*, p. 9.

²⁷⁸ La scrittrice affronta questa tematica quando tra il 1981 e il 1982 inizia ad avere un ruolo più attivo e propositivo nei confronti del bambino. Il nuovo approccio ha creato nel paziente reazioni di malcontento nel bambino (Mario inizia a tirare calci, la aggredisce con il cuscino, ecc.). La terapeuta decide di sfruttare questa occasione poiché interpreta la reazione di Mario come un contatto autentico tra i due. È proprio in questo momento che riflette sulla differenza tra un approccio analitico e uno pedagogico. Infatti, la scelta che l'aveva portata ad attuare interventi di contenimento rispetto agli oggetti autistici del bambino fu maggiormente dettata da una visione pedagogica. Inoltre, rileva che i sentimenti di impotenza che provava per la difficoltà di leggere la mente di Mario e la propria intolleranza rispetto ai lunghi tempi di attesa nelle modificazioni comportamentali del bambino potevano essere interpretati attraverso uno sguardo analitico. (p. 71 ss).

²⁷⁹ *Ibi*, p. 109.

²⁸⁰ *Ibi*, p. 84.

²⁸¹ M. Di Renzo, "L'autismo in una prospettiva psicodinamica", in «Babele», cit., pp. 37-39.

clinici che si sono interessati all'autismo da una prospettiva psicomotricità»²⁸². In questo senso, i primi autori che hanno discusso di questa condizione lo hanno fatto attraverso un proprio punto di vista scientifico che non necessariamente poteva integrarsi con le teorie dei colleghi. Nella trattazione, Di Renzo fa emergere l'attualità del pensiero di Fordham sostenendo che il bambino con autismo non vive in una dimensione "interiore", al contrario abita in un mondo fatto di oggetti. Sottolinea, inoltre, che all'interno di questo mondo il bambino attraverso il proprio corpo agisce parti del Sé, costruendosi così un mondo strutturato e coerente, anche se non organizzato sulla base della differenziazione tra "interno ed esterno"²⁸³.

Il secondo contributo che Di Renzo mutuava dal pensiero dell'autore è che il terapeuta deve rispondere ai bisogni del bambino da subito. È fondamentale, quindi, che il clinico si affidi ai propri sentimenti così come la madre risponde empaticamente ai messaggi che il bambino le invia²⁸⁴.

Infine, Di Renzo cita la terapia analitica come intervento fortemente legato dalla comunicazione verbale degli interlocutori e sottolinea che, talvolta, quest'area di sviluppo è deficitaria o assente nel bambino con autismo. Quindi, il terapeuta deve avere la capacità di attendere le risposte del bambino.

Lo psicanalista aveva inoltre evidenziato l'importanza che il terapeuta avesse una attiva partecipazione emotiva all'interno delle sedute psicoterapiche con il bambino²⁸⁵. Il concetto di "attiva partecipazione emotiva" è centrale per l'autore. Fordham infatti lo usa sia per indicare lo stato emotivo con il quale il terapeuta entra in relazione con il bambino sia quando la terapia è rivolta ai genitori. Nel primo caso l'obiettivo è predisporre la creazione di forme di comunicazione tra paziente e terapeuta, nel caso l'attiva partecipazione emotiva rappresenta quella componente che permette di lenire l'ansia del genitore durante la terapia. Quindi, secondo lo studioso, questo consentirebbe la nascita di un rapporto di comprensione tra i soggetti della relazione²⁸⁶.

²⁸² *Ibi*, p. 38.

²⁸³ *Ibi*, p. 39.

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ *Ibidem*.

Il secondo filone di ricerca della prima prospettiva si è, invece, concentrato su come un clinico possa utilizzare contributi psicodinamici per la costruzione di un rapporto di terapia con il bambino e con la propria famiglia. A quest'area di intervento appartengono gli studi di Antonino Ferro²⁸⁷ e Dina Vallino²⁸⁸. Il contributo scientifico di Ferro²⁸⁹ sostiene che nella dimensione analitica si può spostare il *focus* dell'intervento dalla vita mentale del paziente alla vita mentale del campo. Quindi, all'interno di questa dimensione, vi è una condivisione dell'esperienza del paziente e non ci si concentra solo sul suo singolo vissuto. In questo senso, la proposta dello studioso apre nuove prospettive sulla dimensione del *controtransfert*.

Il contributo scientifico di Vallino si indirizza ai primi mesi di vita del bambino. La studiosa sostiene che è possibile effettuare un intervento terapeutico con i genitori e il piccolo. L'attività terapeutica avviene attraverso l'analisi delle "identificazioni patologiche" dei genitori. Quindi, il contributo analitico indaga i possibili "frintendimenti" nella relazione con il bambino. In questo senso, il ruolo dell'analista diventa quello di far acquisire al genitore nuove competenze rispetto alla relazione con il proprio figlio.

La seconda area di studio, che nella trattazione è stata definita di competenza clinica, è quella che correla la psicoanalisi con le neuroscienze. L'obiettivo degli psicoanalisti è quello di trovare *evidenze* nel trattamento psicoanalitico attraverso gli strumenti utilizzati dalle neuroscienze. È questo il punto di vista di Norman Doidge quando nel proprio libro *The brain that changes itself* dimostra che la terapia psicoanalitica può assumere le sembianze di una terapia neuroplastica²⁹⁰. Quindi, si rilevano cambiamenti strutturali nelle funzioni

²⁸⁷ A. Ferro, *Da una psicoanalisi dei contenuti e delle memorie a una psicoanalisi per gli apparati per sognare, sentire, pensare: transfert, transfer, trasferimenti*, in «Rivista di Psicoanalisi», 2006, 2, 52, pp. 401-478.

²⁸⁸ D. Vallino, *Fare psicoanalisi con genitori e bambini*, Borla, Roma 2009. L'ipotesi terapeutica di Dina Vallino è che già nei primi mesi di vita si possa effettuare un intervento terapeutico con i genitori e il bambino attraverso l'analisi delle "identificazioni patologiche" dei genitori. Per la studiosa, il contributo analitico è utile per indagare i possibili "frintendimenti" nella relazione, in questo senso, il ruolo dell'analista è quello di far acquisire al genitore nuove competenze rispetto alla relazione con il proprio figlio.

²⁸⁹ A. Ferro, *Da una psicoanalisi dei contenuti e delle memorie a una psicoanalisi per gli apparati per sognare, sentire, pensare: transfert, transfer, trasferimenti*, in «Rivista di Psicoanalisi», cit., pp. 401-478.

²⁹⁰ N. Doidge, *The brain that changes itself*, Viking Press, US 2007.

cerebrali che nascono poiché la persona ha ricevuto una terapia analitica²⁹¹. Un altro studioso che, come Doige si indirizza verso un punto di vista neuroscientifico, è Henry Markram secondo cui la condizione autistica è una dimensione funzionale dove l'individuo è soggetto a iperstimolazioni da stati somatici e stati emotivi. Secondo lo studioso, la persona con autismo manifesta un iperfunzionamento in alcune aree tra cui quelle sensoriali. Quindi, per fuggire alla situazione di disagio che vive a causa della propria ipersensibilità, il soggetto attua una difesa autistica²⁹². Altri autori che sostengono la correlazione possibile tra psicoanalisi e neuroscienze sono Loredana Cena e Antonio Imbasciati. Nel libro *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale* gli studiosi affermano che le neuroscienze possono offrire un interessante contributo per sostenere il trattamento psicoanalitico nella cura della condizione autistica²⁹³. Infine, anche Susan P. Sherkow e Alexandra M. Harrison nel libro *Perspectives from Psychoanalysis and Neuroscience* sostiene l'importanza di integrare contributi psicoanalitici con l'indagine neuroscientifica²⁹⁴.

La terza area di interesse che è stata individuata all'interno della letteratura dinamica analizzata è stata definita di ambito psicopedagogico. Questa area ha permesso la costruzione di prospettive educative molto interessanti per le persone con autismo, i loro familiari, i docenti e tutti i professionisti che si occupano della persona. I maggiori esponenti che hanno lavorato a questi interventi sono stati Salomon Resnik, Francesco Barale, Federico Bianchi di Castelbianco e Magda Di Renzo²⁹⁵.

Il contributo scientifico di Resnik è più datato poiché risale alla fine degli anni Ottanta. Tuttavia le teorie dell'autore sono state incluse nella trattazione poiché si dimostrano ancora molto attuali e utili per la costruzione dei processi di

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² Cfr. H. Markram, T. Rinaldi, K. Markram, *The intense world syndrome. An alternative hypothesis for autism in frontiers*, in «*Frontiers in Neuroscience*», 1, 1, pp. 77-96; K. Markram, H. Markram, *The intense world theory-A unifying theory of neurobiology of autism*, in «*Frontiers in Human Neuroscience*», 2010, 4, pp. 4-224.

²⁹³ L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, cit., p. 250.

²⁹⁴ Cfr. S.P. Sherkow, A.M. Harrison, *Perspectives from Psychoanalysis and Neuroscience*, Jason Aronson, Maryland 2014.

²⁹⁵ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il Progetto Tartaruga*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, Magi, Roma 2013.

educazione e formazione della persona. In particolar modo, si intende analizzare il suo intervento rintracciabile negli Atti del Convegno *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico* tenutosi a Grado. Nella sua relazione intitolata *L'esperienza autistica* lo studioso affronta il tema della didattica scolastica e della relazione tra docente e studente con autismo. Molto attento all'accoglienza del bambino con autismo nella scuola tradizionale, Resnik fornisce notevoli spunti di riflessione agli insegnanti. La proposta educativa dello studioso nasce a partire da un punto di vista fenomenologico. Il riferimento antropologico sotteso alle sue teorizzazioni è quello di «soggetto»²⁹⁶ che non può essere unicamente indagato attraverso contributi positivo-meccanicistici che si limiterebbero ad una trattazione empirica delle peculiarità dell'essere umano. Una delle riflessioni più interessanti riguarda il costrutto di «esperienza autistica» che viene definita come una percezione privilegiata che lascia una traccia di sapienza nella persona stessa²⁹⁷. Per Resnik, occorre parlare di “autismo” in termini di esperienza e questo significa trasmettere ciò che una persona agisce, sente, pensa e impara dalla stessa. Per lo studioso, ogni esperienza è determinata da un “orizzonte di esperienza”. Tale orizzonte rappresenta un concetto percettivo-spazio-temporale. Infatti, vi è lo spazio nel tempo e la temporalità nello spazio. In questo senso, è il concetto percettivo ciò che determina il limite della realtà. La realtà per Resnik è l'accesso al *reale* che diviene la base per un mondo già aperto. La realtà del mondo esteriore o interiore del bambino con autismo rappresenta, per lo studioso, il *reale* del piccolo. Per quanto riguarda il suo rapporto con questo, Resnik sostiene che a volte esso è mediato da un oggetto autistico. Secondo lo studioso, l'oggetto che il bambino con autismo porta spesso con sé o quello che usa per mettersi in contatto

²⁹⁶ Per quanto riguarda l'analisi antropologica dei termini uomo, individuo, soggetto, persona si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Milano, Centro Ambrosiano, 2009, pp. 33-142.

²⁹⁷ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 261-278, p. 262.

con l'altro corrisponde alla propria possibilità di accedere al *reale*. Il *reale* viene teorizzato da Resnik sia come base per un mondo che contiene il mondo esteriore e interiore del bambino sia come spazio che si forma e si fonda sulla natura e sulla modalità della percezione stessa (interna o esterna) della persona²⁹⁸. In questo senso, l'esperienza percettiva dell'essere umano dipende dalla *ricettività* e dalla *spontaneità* del soggetto ricevente. Riprendendo le teorizzazioni di Husserl che sosteneva l'esistenza di dati sensibili (chiamati anche dati di senso) e di dati di sentimento, Resnik sottolinea che ogni campo sensoriale (ogni datività visiva, acustica o tattile) «suscita sentimenti che verranno tollerati e riconosciuti oppure negati e bloccati»²⁹⁹ dalla persona stessa. Concorda inoltre con Husserl nell'affermare che percepire non è un'azione volontaria ma un'esperienza soggettiva, ossia corporalmente presente e inconscia. Se il primo problema quindi è per Resnik pensare all'autismo in quanto esperienza, il secondo è comprendere se è possibile che vi sia una trasmissione di essa. L'autore risponde al quesito sostenendo che l'esperienza è per definizione intrasmissibile. A questo punto, occorre affrontare due questioni. La prima è legata all'«esperienza autistica» della persona con autismo mentre la seconda è l'«esperienza autistica» di chi entra in relazione con la persona che vive in questa condizione. Per quanto riguarda la prima questione, Resnik sottolinea che nessuno può sperimentare l'«esperienza autistica» come la vive la persona che ha l'autismo poiché l'esperienza è intrasmissibile. Questa intrasmissibilità avviene anche tra due persone che apparentemente sembrano vivere nella stessa condizione di autismo, poiché la peculiarità di questa esperienza è di essere unica. Per quanto riguarda la seconda questione, l'autore sostiene che chi si relaziona con queste persone vive una propria esperienza di autismo. Secondo l'autore, il problema centrale è come trasmettere questa esperienza. Infatti egli ritiene che non esiste una tecnica che permetta all'altro di comprendere ciò che ciascuno vive, ma che ciascuno attraverso un proprio stile può tentare di descrivere la propria esperienza all'altro³⁰⁰. Quindi, il punto in comune che possono avere due persone per discutere della propria esperienza è la relazione. Se da una parte la fatica è quella di trovare uno spazio relazionale per condividerla,

²⁹⁸ *Ibi*, p. 261.

²⁹⁹ *Ibi*, p. 262.

³⁰⁰ *Ibidem*.

dall'altra si pone il problema di costruire un'esperienza educativa che Resnik non affronta da un punto di vista pedagogico, ma attraverso una prospettiva psicologica. A tal proposito, egli sostiene che l'educazione è quella dimensione in cui il bambino può far uscire ciò che ha dentro e l'adulto può far emergere il bambino che abita in lui³⁰¹ e sottolinea che i due soggetti si trovano a vivere un'esperienza educativa se si costruisce un'*etica* dell'incontro, dove vi sia tra i due interlocutori una giusta distanza intesa anche come distanza di spazio-tempo fra sé e l'altro³⁰². In particolar modo, dettagliando ciò che può succedere nell'incontro tra docente e studente, descrive l'esperienza di un maestro che vive il sentimento di immobilizzazione lavorando con un bambino con diagnosi di autismo. Egli sostiene che l'insegnante può percepire paura a costruire azioni didattiche con il bambino poiché ha il timore di farlo esplodere. In questo senso, ritiene che ciò che provano i docenti con questi piccoli è simile a quello che avviene nei casi in cui l'insegnante si trova di fronte ad un bambino in scompensamento psicotico, dimensione che lui può vivere come "esperienza catastrofica"³⁰³. Se da una parte il discorso di Resnik sottolinea che le percezioni che prova l'insegnante sono reali e rappresentano elementi proiettivi che il bambino trasferisce sull'insegnante, dall'altra il bambino con autismo si costruisce una propria modalità per non provare esperienze catastrofiche. Sostiene l'autore che questi piccoli hanno un talento nell'evitare e cancellare lo spazio dialogico, cosa che avviene anche nei bambini psicotici con tratti autistici³⁰⁴. Il problema fondamentale non è quale approccio sia più consono per poter lavorare con questi bambini in ambito didattico, ma come i diversi approcci possano integrarsi costruttivamente permettendo così la realizzazione di interventi individuali o di gruppo adatti alla persona.

Secondo Resnik, l'autismo può anche essere un processo normale che si verifica quando la persona non ha uno spazio dove inserire la propria *memoria*. Per avere memoria occorre possedere uno spazio dove inserire, immagazzinare e preservare i ricordi³⁰⁵. In questo senso, la condizione autistica non permette di

³⁰¹ *Ibi*, pp. 263-264.

³⁰² *Ibi*, p. 268.

³⁰³ *Ibi*, p. 271.

³⁰⁴ *Ibidem*.

³⁰⁵ *Ibi*, p. 273.

utilizzare questo spazio. Il problema didattico quindi potrebbe essere come costruirlo. La relazione, che Resnik discute nel convegno *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, è molto attenta soprattutto al vissuto dell'insegnante nei confronti del bambino con autismo. Vi è un invito al docente a guardare anche alle proprie tendenze autistiche o narcisistiche. È opportuno riportare una parte della sua riflessione per sottolineare quanto possa essere complesso pensare ad una didattica che si occupi di autismo.

...il mondo dell'autista, l'esperienza "autistica", può creare un sentimento di fascino, ma, affascinato, l'interlocutore può sentirsi pietrificato, come sotto lo sguardo della Medusa. Di fronte al bambino autista uno può sentirsi paralizzato, reificato, anche trasformato in un pezzo di vetro, appiattito, attraverso il quale egli guarda il mondo. Questo è un sentimento molto disturbante nel transfert autistico: lo sguardo trasparente del bambino appiattisce e trasforma il mondo in trasparente. Il mondo dell'autista può creare un sentimento di attrazione e di fascino e anche di paura molto grande, ma rivelare sempre, a tutti quelli che hanno uno spirito di ricerca nella vita, uno stimolo per riprendere contatto con il proprio mondo, per mettersi alla prova, confrontare il pericolo dell'esistenza, ma vivere anche l'esistenza. Prendere coscienza delle proprie tendenze autistiche o narcisistiche e la capacità di tollerare l'impotenza ed il non capire tutto, costituisce un margine di incertezza creativa per imparare. Imparare significa essere aperto cioè, come esperienza, rischiare, ma essere disponibile a questa dialettica dell'"educere-inducere" che ogni formazione specializzata richiede³⁰⁶.

Accanto al contributo scientifico di Resnik è opportuno prendere ora in considerazione le prospettive psicopedagogiche di due autori che, in epoca contemporanea, si stanno occupando di costruire esperienze educative per le persone con autismo a partire da un paradigma dinamico. Il primo è quello fornito da Federico Bianchi di Castelbianco e Magda Di Renzo, che hanno ideato un progetto integrato di accoglienza, valutazione, riabilitazione e intervento educativo dedicato al bambino con autismo e a tutti i sistemi sociali che entrano in relazione con lui (famiglia, scuola...), il secondo la *farm community* di Francesco Barale.

Il progetto «Tartaruga» nato dagli studi di Bianchi di Castelbianco e Di Renzo viene descritto dagli studiosi come un approccio integrato all'autismo. Nasce come un progetto di ricerca che ha coinvolto 55 bambini con diagnosi di autismo.

³⁰⁶ *Ibi*, p. 277.

Gli autori hanno costruito un programma di intervento personalizzato per ciascun piccolo con l'obiettivo di trasformare le abilità in lui presenti in competenze per il futuro³⁰⁷. L'approccio terapeutico usato viene definito dagli autori «psicodinamico e non psicoanalitico per l'importanza che attribuiamo, sia in senso teorico che come strumento tecnico, all'utilizzazione del corpo e all'interazione diretta con il bambino»³⁰⁸. Il progetto costruito dagli studiosi è composto da più parti. Vi è una parte iniziale che è attenta all'area diagnostica. Gli studiosi hanno infatti rilevato che nell'attualità gli strumenti usati per valutare le aree di sviluppo del bambino sono inadeguati. Infatti, in alcuni casi, quando i dispositivi non hanno aiutato i ricercatori nell'atto diagnostico hanno strutturati *setting* di osservazioni o esercitazioni per individuare il reale sviluppo del bambino. All'interno di quest'area sono state indagate dimensioni come le abilità preverbal e verbali, la capacità simbolica, il livello intellettuale, la consapevolezza di sé e degli stati mentali degli altri, la permeabilità agli stimoli sonori, la preferenza per differenti tipologie di oggetti, la preferenza e la modificazione dei comportamenti stereotipati e la tipicità di alcuni atteggiamenti psicomotori³⁰⁹. Personalizzando gli strumenti usati per la valutazione diagnostica, nel caso specifico abbassando il livello di richiesta rispetto al *test* di Anne e Sally, i ricercatori hanno dimostrato che più della metà dei bambini inseriti nello studio hanno manifestato la presenza di *intenzione*³¹⁰. Questa scoperta è importantissima se si pensa alle prime teorie cognitive che, utilizzando il *test* di Anne e Sally con persone con autismo per individuare le competenze cognitive, avevano dedotto la presenza di *deficit* nel funzionamento cognitivo in chi aveva compiuto errori nei *test*. Inoltre, i dati emersi nella ricerca di Bianchi di Castelbianco e Di Renzo hanno dimostrato che il bambino con autismo presenta un modo diverso di raggiungere le tappe di sviluppo tipico³¹¹. Da qui il dubbio circa

³⁰⁷ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», cit., p. 18.

³⁰⁸ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 77.

³⁰⁹ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», cit., p. 16.

³¹⁰ *Ibi*, p. 17.

³¹¹ *Ibidem*.

«l'utilità di considerare i bambini come facente parte della stessa categoria diagnostica»³¹².

Il secondo ambito di ricerca degli autori si concentra sulla progettazione di interventi educativi dedicati ai bambini con autismo in cui è necessario integrare il paradigma cognitivo con quello psicodinamico. Questo sarebbe utile per poter

leggere ogni comportamento del bambino come risultante dell'interazione di tutti i fattori responsabili della crescita. Ne emerge un bambino che non risponde solo al pregiudizio psicoanalitico (un bambino chiuso in sé stesso) o a quello cognitivo (un bambino difettuale senza emozioni) ma che tenta, con le risorse che ha a disposizione e con l'aiuto dell'ambiente, di apprendere e di difendersi da stimoli che non si collocano al suo livello o che non sono rispettosi delle sue modalità³¹³.

Il progetto terapeutico per il bambino fornito da questo studio si colloca, secondo gli autori, nella *zona di sviluppo prossimale* del piccolo. Inoltre, questo progetto si pone come intervento integrato che accoglie tutti gli ambiti di vita del bambino e punta l'attenzione alla dimensione delle esperienze (sensoriali, relazionali, corporee...) come strumento per permettere lo sviluppo psico-cognitivo del bambino stesso³¹⁴.

Nel progetto «Tartaruga» viene posta attenzione anche al contesto familiare e scolastico dove il piccolo è inserito. Per gli autori, questa integrazione è utile per «stimolare un livello di comunicazione che renda possibile la comprensione del bambino facendolo diventare parte integrante delle relazioni attivate»³¹⁵. Inoltre, sottolineano «che tutte le manifestazioni rivestano un significato diagnostico e che non debbano essere affrontate semplicemente come manifestazioni sintomatologiche»³¹⁶. Per questo motivo Bianchi di Castelbianco e Di Renzo affermano che il primo obiettivo di lavoro con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro autistico deve essere quello di motivarlo allo scambio comunicativo e che l'instaurarsi di una adeguata relazione con il bambino si pone come punto

³¹² *Ibidem*.

³¹³ *Ibi*, p. 18.

³¹⁴ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 80 ss.

³¹⁵ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *"Il progetto «Tartaruga»"*, in «Babele», cit., p. 18.

³¹⁶ *Ibi*, p. 18.

comune dell'intervento di tutti i professionisti. Solo in un secondo momento ciascun operatore può differenziare il proprio intervento in base ai bisogni della persona con autismo e guidare il bambino verso la generalizzazione delle esperienze vissute proprio a partire dalla dimensione relazionale di base.

All'interno del progetto si sottolinea l'importanza che lavorare con il bambino sullo sviluppo della propria corporeità è una premessa fondamentale per approdare alla mente del bambino. In quest'area di lavoro gli autori inseriscono trattamenti come il massaggio pediatrico, l'osteopatia, la psicomotricità, la terapia in acqua e la *pet therapy*. Il bambino può godere di interventi logopedici, musicoterapici, psicoterapici e neuropsicologici organizzati per permettere il pieno sviluppo delle sue potenzialità.

Nell'area della relazione con la famiglia gli studiosi inseriscono, all'interno del progetto, interventi individuali, di coppia o in gruppi di famiglie.

Per quanto riguarda il lavoro con le insegnanti, il progetto «Tartaruga» propone loro percorsi di formazione e sostegno alla programmazione con osservazioni in classe per permettere di costruire un intervento integrato per il bambino. Bianchi di Castelbianco e Di Renzo evidenziano che alla fine del proprio progetto di ricerca «quattro di loro si sono lasciati alle spalle la diagnosi di Disturbo Autistico»³¹⁷.

Dopo aver presentato la loro proposta educativa si intende ora presentare il contributo di Francesco Barale. Il suo intervento confluisce nel progetto di Cascina Rossago. Cascina Rossago nasce nel 2002 da una Fondazione di genitori che ha affidato il progetto tecnico-scientifico al Laboratorio Autismo dell'Università di Pavia. La struttura è accreditata dalla Regione Lombardia che ne garantisce la direzione medica e scientifica. Cascina Rossago nasce sul modello *farm communities*³¹⁸ ed è il primo esempio italiano di *farm community* strutturata nello specifico per accogliere persone adulte con autismo e con ritardo mentale³¹⁹. Si legge infatti che

³¹⁷ *Ibidem*.

³¹⁸ F. Barale, S. Uccelli di Nemi, *La debolezza piena. Il disturbo autistico dall'infanzia all'età adulta*, in Mistura S., (Ed.), *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006.

³¹⁹ F. Barale, P. Orsi, S. Uccelli di Nemi, *Il modello della farm community per l'autismo in età adulta. L'esperienza decennale di Cascina Rossago*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, Magi, Roma 2013, pp. 143-153, p. 143.

la scelta rurale risponde all'esigenza di individuare un contesto il più adatto possibile a realizzare una condizione ad un tempo coerente e prevedibile (nei ritmi, nei tempi, nell'organizzazione) ma contemporaneamente ricca di situazioni che offrono un ventaglio di attività (orticoltura, agricoltura, cura degli animali, trasformazione dei prodotti, ecc.) adatte in modi diversi a persone autistiche a diversi livelli di funzionamento. Si tratta, inoltre, cosa molto importante, di attività direttamente ed evidentemente (visivamente) significative per la vita della comunità, non di occupazioni astratte o seriali di intrattenimento. Il contesto molto integrato della vita comunitaria fa sì che interventi dello staff, attività abilitative ed educative, lavoro di verifica, training di abilità, lavoro dei maestri d'opera, siano coerenti e non avvengano in un setting artificioso, che non riguarda la vita delle persone, ma nel contesto "ecologico" della vita reale della comunità, sia quando riguardano il lavoro sia quando riguardano tutti gli altri aspetti della vita comunitaria, i vari laboratori o le attività ludiche, cognitive, sportive, espressive³²⁰.

Gli spunti educativi che offre questo modello sono duplici. Da una parte vi è l'importanza dell'*esperienza* e dall'altra quella del *lavoro*. Entrambi hanno il senso di permettere al singolo di comprendere e decifrare le intenzioni altrui, nonché una maturazione cognitiva rispetto ai propri funzionamenti psico-fisici³²¹. Secondo Barale questo ambiente è particolarmente adatto all'autismo nell'età adulta poiché si pone come percorso di emancipazione dalla famiglia e incentiva la crescita personale del singolo. Inoltre, all'interno della *farm community*, viene integrata la dimensione affettiva che crea la trama relazionale per gli interventi di assistenza, di cura e di educazione alla sistematicità dei programmi strutturati. Infatti, nel saggio *L'autismo a partire dalla sua evoluzione nell'età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative* si sottolinea che

ogni intervento ed inserimento in attività è programmato, progettato e monitorato in modo individualizzato; la "taratura" individuale dei programmi non richiede solo una valutazione dei profili di abilità e disabilità dei singoli ma ovviamente anche una continua comprensione degli aspetti personologici. Programmi strutturati in questo senso guidano la quotidianità, l'apprendimento, il problem solving. Vengono utilizzati interventi comportamentali di tipo positivo (prompt, modelling, rinforzo, ecc.) in un clima generale

³²⁰ F. Barale, P. Politi, M. Boso, D. Broglia, P. Orsi, A. Pace, S. Uccelli di Nemi, *L'autismo a partire dalla sua evoluzione nell'età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative*, in «NÓOÇ», 2009, 3, 15, pp. 257-291, p. 276.

³²¹ F. Barale, P. Orsi, S. Uccelli di Nemi, *Il modello della farm community per l'autismo in età adulta. L'esperienza decennale di Cascina Rossago*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 146.

di sostegno ma, soprattutto, di autentico, naturalistico, “fare insieme” (la vita della cascina, con tutte le sue attività, coinvolge costantemente, “insieme”, ospiti ed operatori)³²².

Infine, per quanto riguarda i momenti di difficoltà che possono emergere nel lavoro educativo e riabilitativo legato a comportamenti problematici o disadattivi della persona con autismo, l’indirizzo della comunità è quello di considerare questo evento attraverso un approccio multidimensionale che coinvolga più contributi teorici. In questo senso, il comportamento indesiderato non viene valutato in un’ottica soppressiva, ma rilanciato come dimensione comunicativa del singolo e quindi espressione di un bisogno che necessita di un “contenitore affettivo e mentale”³²³.

§ 8. Verso la pedagogia

Come espresso nella trattazione, la psicoanalisi si è interessata molto di autismo soprattutto agli esordi. La diffusione del costrutto «madre frigorifero» ha castrato in molti casi l’opportunità che molte prospettive di lavoro postulate all’interno di questo paradigma teorico potessero essere mutate anche nei processi di educazione e formazione della persona. In parte ciò è avvenuto perché si attribuiva molta centralità al terapeuta e meno ad altre figure professionali che comunque partecipavano alla costruzione dei processi di educazione della persona con autismo. Come si può rilevare dalla letteratura analizzata, gli autori che hanno creduto fortemente in questo paradigma lo hanno sviluppato, modificato (si consideri l’idea di integrare questo paradigma con le neuroscienze e l’integrazione tra il paradigma psicoanalitico e quello cognitivo introdotto nelle proposte educative e riabilitative citate nell’epoca contemporanea) e costruito interventi concreti che a tutti gli effetti possono essere considerati non solo riabilitativi, ma anche educativi. Tutte queste proposte sono sorte dai clinici e non da pedagogisti o educatori. Il fatto che alcuni clinici con competenze psicodinamiche o

³²² F. Barale, P. Politi, M. Boso, D. Broglia, P. Orsi, A. Pace, S. Uccelli di Nemi, *L’autismo a partire dalla sua evoluzione nell’età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative*, in «NÓC», cit., p. 279.

³²³ F. Barale, S. Uccelli di Nemi, *La debolezza piena. Il disturbo autistico dall’infanzia all’età adulta*, in Mistura S., (Ed.), *Autismo. L’umanità nascosta*, cit., p. 168.

psicoanalitiche si siano occupati di progettare dimensioni educative tutt'ora in uso per la persona conferma l'idea che l'approccio dinamico non si è fermato alla teoria della «madre frigorifero», teoria che per molti anni ha alterato alcuni rapporti di cura tra genitori e terapeuti, ma ha castrato i rapporti interdisciplinari tra le scienze che si sono occupate di autismo. In un certo senso, è come se si fosse originato un certo «autismo» nel senso etimologico del termine che non ha permesso di scoprire che il paradigma dinamico poteva proporre anche altro oltre al costrutto delle «matri frigorifero».

Le esperienze psicopedagogiche del progetto «Tartaruga» e di Cascina Rossago dimostrano che, al di là della proposta educativa da loro ideata, è opportuno orientare la riflessione sui processi di educazione e formazione specifici per la persona, personalizzando degli interventi. In questo senso è come se, in accordo con la prospettiva pedagogica del personalismo, sottolineassero l'importanza di non trasformare *la persona con autismo nel suo autismo*. Si teorizza inoltre l'opportunità di un incontro emotivo e relazionale tra educatore ed educando che permetterebbe ad entrambi di esercitare la propria libertà e responsabilità in vista della costruzione di ciò che è «bene» per la persona.

Gli spunti di riflessione che forniscono questi autori, in vista della costruzione di processi che si occupano di educazione e formazione dell'essere umano, sono molto vicini alle teorie di Bertagna e all'idea che la persona non può essere interpretata solo per le proprie affezioni empiriche³²⁴. Bertagna, nel libro *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, sottolinea che vi è un rischio epistemologico se si riduce l'educazione alle sole operazioni e ai comportamenti della cura, dello sviluppo e del modellamento che ridurrebbero l'educazione stessa ad azioni agite nei confronti di un soggetto che viene considerato passivo, quindi oggetto da plasmare³²⁵.

Un altro spunto di riflessione che emerge nelle proposte di Resnik, Barale, Bianchi di Castelbianco e Di Renzo è il desiderio di *umanizzare* il processo di educazione e riabilitazione della persona, introducendo l'idea che si possa educare

³²⁴ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 19.

³²⁵ Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 357.

solo attraverso una «struttura eidetica» dell'educazione, all'interno della quale i due soggetti di relazione si riconoscano l'uno nell'altro³²⁶ e possano così dare senso all'intero della propria vita e della propria esperienza³²⁷. Il principio cardine della relazionalità che guida il paradigma psicoanalitico è anche lo stesso che permette alla pedagogia della persona umana di non vedere mai un soggetto dimezzato di fronte alla propria difficoltà anche empirica al dialogo. Infatti, per il paradigma del personalismo l'essere umano non può essere riconosciuto solo nella propria natura empirica e deterministica³²⁸. Questo punto di vista permette uno sguardo prospettico all'interno del quale la comprensione della singolarità della persona non potrà mai essere spiegata attraverso una formulazione di leggi generali. Tali leggi potrebbero non solo naturalizzare il soggetto e la propria esperienza³²⁹, ma potrebbero anche vietare alla persona l'opportunità di trasformare la propria esperienza in una vera e propria esperienza educativa³³⁰.

³²⁶ *Ibi*, p. 369.

³²⁷ *Ibi*, p. 370.

³²⁸ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 19.

³²⁹ Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., p. 850.

³³⁰ *Ibi*, pp. 846 ss.

3. ETOLOGIA, AUTISMO E PEDAGOGIA

Dopo aver delineato come la prospettiva psicodinamica si sia occupata di autismo e di come abbia contribuito alla costruzione di proposte educative, si intende descrivere l'apporto fornito dall'etologia. In realtà, non stupisce che anche l'etologia si sia occupata di autismo. Infatti, come sosteneva Bettelheim nel proprio libro *La Vienna di Freud*, ciò che ci incuriosisce e ci guida al desiderio di spiegare il comportamento dei bambini con autismo è «ammettere che quelle creature simili ad animali potessero avere un passato in qualche modo analogo al nostro»³³¹. Il desiderio di scoprire che cosa si nasconda dietro al comportamento dei bambini con autismo, è stato oggetto di studi per gli etologi: i più famosi sono stati i coniugi Tinbergen, la cui teoria ha prodotto proposte di educazione per la persona con autismo e per gli operatori. Per questo motivo, è opportuno dapprima presentare il pensiero etologico dei coniugi e il relativo contributo educativo e, successivamente, descrivere quali sono stati gli approcci educativi in epoca contemporanea originati da questi studi. Infine, si intende effettuare una riflessione pedagogica su come attraverso questa prospettiva è possibile strutturare processi di educazione e formazione. Occorre sottolineare che la costruzione della teoria dei coniugi Tinbergen è stata influenzata dal contributo di pensatori che si stavano occupando di comprendere l'autismo da altri punti di vista. Questo evidenzia che la nascita della prospettiva di trattamento dei Tinbergen è nata da un processo che Piaget definirebbe di ibridazione dei saperi e delle scienze³³²; infatti, nel periodo in cui i coniugi stavano elaborando la teoria per spiegare l'origine di alcuni comportamenti che manifestavano i bambini con autismo, anche altri ricercatori, afferenti a diverse discipline di studio, si stavano occupando di studiare l'autismo. Gli studi che maggiormente influenzarono il pensiero dei coniugi Tinbergen furono quelli di Hermelin, Wing e Hutt. Beate Hermelin teorizzava che l'autismo manifestato dal bambino provenisse da un disturbo della percezione: i bambini non integravano l'esperienza del momento con le rappresentazioni e le impressioni sensoriali che

³³¹ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, [1956], Feltrinelli, Milano 1990, p. 190.

³³² Cfr. J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, [1970], Laterza, Bari 1971.

avevano precedentemente acquisito³³³. Per Lorna Wing il bambino con autismo presentava disfunzioni organiche a causa di anomalie nel sistema nervoso³³⁴. Infine, Corrinne Hutt fu la prima ad applicare un metodo etologico all'osservazione dei bambini con autismo e la sua ipotesi interessò molto i Tinbergen. Secondo Hutt, studiare l'autismo significava comprendere le implicazioni che determinano le sue origini. L'autismo, descritto come dimensione costituita da molti fattori che si manifestano in maniera differente in ciascuna persona, aveva, secondo la studiosa, un'unica dimensione che accomunava tutti questi bambini: la condizione d'ansia nella quale essi vivevano. Hutt riteneva che la condizione di autismo nascesse da uno stato di eccitamento generale. In questo senso, il bambino viveva costantemente con alti livelli di *arousal*³³⁵. Le ricerche scientifiche dell'autrice si concentrarono sulle modalità attraverso le quali questi bambini esploravano l'ambiente che li circondava, affermando nella sua pubblicazione del 1970 che questi ultimi esploravano il proprio ambiente anche quando erano posti di fronte ad oggetti non familiari³³⁶. Questa importante constatazione e l'intuizione che portò Hutt a giungere alla propria teoria fu molto apprezzata dai Tinbergen. Infatti l'autrice, comprendendo che i tempi di reazione dei bambini con autismo erano più lunghi rispetto a quelli degli altri, intuì che se si volevano realmente comprendere le azioni del piccolo, non si doveva rispettare il protocollo previsto per l'osservazione, ma era opportuno prolungarne i tempi. Questa intuizione le permise successivamente di dimostrare che i bambini con autismo, contrariamente a quanto si sosteneva in quegli anni, non erano sempre concentrati solo su loro stessi. Inoltre, riuscì a scoprire che le persone con autismo in tenera età non ignoravano l'oggetto sconosciuto, ma dimostravano diffidenza e che la diffidenza scemava con il passare del tempo. Hutt sostenne anche che i bambini con autismo presentavano un'attività esplorativa ridotta perché la loro ansia dell'ignoto si attenuava più lentamente e la paura li bloccava nella fase iniziale. Sancì che forte era il loro desiderio di esplorare,

³³³ B. Hermeling, *Images and language*, in Rutter M., Schopler E., (Eds.), *Autism. A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, London-New York, 1978, pp. 141-154, p. 153.

³³⁴ L. Wing, (Ed.), *Early Childhood Autism*, Pergamon Press, Oxford 1976, p. 122.

³³⁵ C. Hutt, S.J. Hutt, D. Lee, C. Ounsted, *Arousal Children autism*, in «Nature», 1964, 204, pp. 908-909.

³³⁶ S.J. Hutt, C. Hutt, *Direct Observation and Measurement of Behaviour*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois 1970.

ma riuscivano a concretizzarlo solo se si sentivano sicuri³³⁷. Questo contributo teorico influenzò ampiamente i coniugi Tinbergen nei loro studi tanto che alcune peculiarità del pensiero di Hutt verranno assunte dagli etologi.

§ 1. Il pensiero dei coniugi Tinbergen

Analizzando il comportamento dei bambini con autismo, i coniugi Tinbergen iniziarono a rilevare che le azioni dei piccoli non erano casuali, ma erano dettate da motivazioni ancestrali. Sostennero anche che i *test* psicologici erano inadatti ad individuare le peculiarità del bambino con autismo. Infatti, ritennero che essi manifestavano un continuo stato di eccitazione (alto livello di *arousal*) e, sottoponendoli ai *test*, non si permetteva loro di abbassare il proprio *arousal*. Infatti mentre i soggetti sono sotto esame, lo stato di tensione è maggiore e si somma a quello in cui già vive. Per questo motivo i Tinbergen arrivano a sostenere che i risultati dei *test* psicologici possano essere distorti: per comprendere il comportamento del bambino occorre osservarlo.

L'osservazione può essere condotta in un contesto naturale (come si fa con gli animali selvatici), evitando che il bambino si accorga di essere sottoposto a indagine e contenendo stimoli di disturbo come i segnali ottici, acustici o d'altro genere³³⁸. Inoltre, poiché i bambini con autismo non stabiliscono legami sociali e si oppongono a qualsiasi novità, gli autori propongono di studiare il loro comportamento non solo nel rapporto con la figura di riferimento, ma anche nelle interazioni che il bambino ha con il proprio ambiente, con gli oggetti che adopera, con i propri familiari e nei diversi contesti di vita. Consapevoli di introdurre una dimensione di sperimentazione sull'essere umano, i Tinbergen sottolineano l'importanza che le azioni di ricerca debbano essere sottoposte a principi etici³³⁹. Nel loro testo *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, gli studiosi descrivono il loro metodo di intervento. Una prima parte è dedicata ad alcuni consigli pratici che possono guidare ciascun operatore nell'osservazione del bambino. Poi evidenziano

³³⁷ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, [1984], Adelphi, Milano 1989, p. 82.

³³⁸ *Ibi*, p. 38.

³³⁹ *Ibi*, pp. 41 ss.

due criteri che permettono all'osservatore di acquisire una buona pratica tramite due consigli pratici: attribuire un importante spazio all'osservazione della comunicazione non verbale e osservare e classificare le azioni del bambino. Per quanto riguarda il primo punto, gli etologi sostengono che spesso i bambini con autismo non riescono a verbalizzare i propri bisogni o essere espliciti nei propri comportamenti. Mutuando il pensiero di Darwin³⁴⁰, gli studiosi propongono di osservare le “espressioni delle emozioni”, ossia la mimica, le espressioni del viso e del corpo, come il bambino orienta le parti del proprio corpo, ecc. Trattando il secondo punto, affermano che le azioni del bambino con autismo non sono caoticamente e istintivamente prodotte dal bambino stesso, bensì hanno una loro logica: le loro azioni sono intenzionali ed è per questo possibile individuarne ordini, strutture e connessioni con eventi esterni. Infine, per quanto riguarda i criteri che possono condurre il professionista ad una corretta osservazione, individuano due dimensioni. Da una parte vi è l'intenzionalità nell'azione, il rigore intellettuale e la partecipazione emotiva del ricercatore che deve percepire il piccolo come soggetto di studio e non come oggetto di intervento, dall'altra l'attenzione a non osservare l'autismo del bambino, ma il bambino come persona³⁴¹. Rispetto al primo criterio che servirebbe per strutturare una buona osservazione, i Tinbergen sostengono che questa pratica deve rimanere sotto l'occhio vigile della “macchina pensante” (il cervello) del ricercatore³⁴² e non deve essere un'azione meccanica. Nel secondo criterio invece, gli scienziati sostengono che occorre concentrarsi sul comportamento del piccolo, non sul comportamento autistico, riservando ancora una volta molta importanza all'essere umano in quanto soggetto. In questo senso l'attenzione è posta all'osservazione del comportamento, non perché frutto di un sintomo psicopatologico, ma perché appartiene al *bios* dell'uomo; si può infatti notare che i meccanismi comportamentali dei bambini con autismo sono ritrovabili anche nei bambini “normali”, con la differenza che tra i due varia il “grado” di intensità della manifestazione. Dai loro studi emerge che il bambino con autismo attua in maniera più marcata un comportamento di evitamento quando incontra un

³⁴⁰ C. Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, [1872], Boringhieri, Torino 1982.

³⁴¹ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., pp. 48 ss.

³⁴² *Ibi*, p. 48.

estraneo. Evidenziano però che i loro comportamenti sono più difficilmente classificabili³⁴³: quando ci si trova in presenza di un bambino che compie piccoli movimenti “nervosi” per lo più stereotipati, che in apparenza appaiono senza significato (come ad esempio, nell’atto di sbattere le palpebre, quando crea grandi movimenti con i piedi, dita o mani, quando ruota velocemente su se stesso o fa girare come trottole gli oggetti), è difficile riuscire a identificare se questi comportamenti sono di avvicinamento o di allontanamento alla persona e/o alla situazione. Secondo gli studiosi, la disamina del comportamento può essere risolta solo con l’osservazione, dove la preoccupazione non deve essere avere a disposizione un osservatore competente o particolari strumenti da utilizzare, quanto avere ben in mente che il punto di partenza dell’indagine debba essere il bambino, soggetto che intenzionalmente può attivarsi e attivare l’altro. I loro studi dimostrano che se un bambino viene lasciato “in pace” (anche se l’ambiente non gli è familiare) questi “comportamenti nervosi” o di evitamento diventano meno pronunciati³⁴⁴. Infatti, riprendendo le trattazioni di Hutt, i Tinbergen sostengono che, se il bambino ha il tempo necessario per ambientarsi, si avvicinerà all’oggetto nuovo, alla persona o alla situazione e li studierà. Qualora l’estraneo per qualsiasi motivo dovesse attivarsi (ad esempio, avvicinandosi mentre il bambino si muove per andargli incontro), il bambino bloccherà il proprio movimento, forse si ritirerà, potrebbe mettersi ad urlare, avere eccessi d’ira o accasciarsi rannicchiandosi sul pavimento³⁴⁵. Se la prima preoccupazione degli studiosi è sottolineare che il bambino con autismo ha bisogno di essere compreso come persona, la seconda è sostenere che il piccolo mostra fin da piccolo un’intenzionalità: le sue azioni e i suoi comportamenti non sono casuali e possono essere studiati sistematicamente. Secondo gli autori, il contributo dell’etologia allo studio del comportamento umano, permette una pratica d’intervento maggiormente consapevole, obiettiva, sistematica e permette di dettagliare i comportamenti. Inoltre, l’osservazione simultanea di questi ultimi, delle espressioni e di ciò che avviene nell’ambiente circostante, può far scoprire «un certo numero di regolarità (viste a posteriori, sorprendentemente semplici e chiare), che dipendono da un numero relativamente

³⁴³ *Ibi*, pp. 28 ss.

³⁴⁴ *Ibi*, p. 54.

³⁴⁵ *Ibi*, p. 55.

esiguo di regole»³⁴⁶. Nelle loro ricerche, rilevano nei comportamenti umani due processi: l'avvicinamento e l'evitamento. Entrambi possono differire sia nella loro funzione (cioè negli effetti che producono), sia nella loro causa (cioè in ciò che lo determina)³⁴⁷ e per conoscerli correttamente occorre inserire ciascun comportamento in una "scala d'intensità". Attraverso questa classificazione è possibile porre da una parte forme di comportamento "complete", "decise" e "intense", mentre dall'altra forme "incomplete", "esitanti", "deboli" e "poco intense". Inoltre, ogni comportamento di avvicinamento o evitamento è governato da due categorie: le condizioni interne, che differiscono da sistema a sistema e tra cui si rilevano gli ormoni e i bisogni primari e gli eventi esterni, i quali funzionano come *input* sensoriali (in questo senso, il bambino è ricettivo all'evento esterno). Facendo degli esempi, una condizione interna può essere la fame, mentre un evento esterno lo stimolo olfattivo proveniente dal cibo. I Tinbergen dimostrano che «le condizioni interne, nel loro insieme, determinano il *grado di disposizione* del soggetto a reagire agli stimoli esterni»³⁴⁸; inoltre, tanto più intensa è la motivazione, tanto più debole diviene lo stimolo esterno necessario per innescare il comportamento in questione. Il rapporto tra reciprocità e complementarità e fra motivazioni e stimoli esterni giustifica perché ciascuna persona reagisca in modi diversi allo stesso oggetto e perché ogni bambino con autismo sia differente nei propri comportamenti. Alla luce di questa classificazione è possibile effettuare una prima spiegazione del comportamento umano.

A tal proposito gli studiosi individuano quattro dimensioni che possono fornire una definizione al comportamento osservato: la prima ipotesi è che il sistema sensoriale possa essere danneggiato, la seconda è che il bambino non reagisca allo stimolo perché non ne è interessato (in termini neurofisiologici, il cervello inibisce la trasmissione dell'*input* sensoriale al centro motorio o addirittura ai rispettivi centri sensoriali), la terza spiegazione è che il bambino non reagisca poiché ha già soddisfatto il bisogno (ad esempio, non risponde alla frase «vuoi un'altra fetta di torta?» perché ha mangiato a sufficienza e la motivazione a mangiare si è indebolita), mentre la quarta è che la paura che prova il bambino

³⁴⁶ *Ibi*, p. 56.

³⁴⁷ *Ibi*, p. 57.

³⁴⁸ *Ibi*, p. 58.

inibisca la possibilità di risposta³⁴⁹. Questa prima “diagnosi” permette all’osservatore di fornire una spiegazione al comportamento del bambino. Si rileva anche che qualsiasi persona di fronte a situazioni, oggetti o persone può manifestare un comportamento di avvicinamento o uno di evitamento. Inoltre, sostengono che i bambini con autismo vivono sotto l’influenza di due diverse motivazioni di fatto incompatibili e opposte: reagiscono agli stimoli contemporaneamente avvicinandosi e allontanandosi creando presupposti per quello stato motivazionale definito dagli studiosi come «conflitto motivazionale» o «conflitto emotivo interno». Riprendendo gli studi di Richer del 1979³⁵⁰, i Tinbergen effettuano una serie di ricerche che li conducono ad approfondire lo studio dei manierismi intenzionali e di alcune posture di tensione nei bambini con autismo. Ad esempio, parlando di manierismi intenzionali identificano comportamenti come ruotare su se stessi, dondolarsi e rotolarsi: comportamenti mostrati soprattutto quando vivono momenti di tensione e incertezza. Inoltre, rilevano l’esistenza di una seconda serie di manierismi, usati prevalentemente nelle situazioni in cui i bambini sentono la necessità di esplorare: includono comportamenti come guardarsi la mano, mettersi un dito o l’oggetto in bocca, far roteare gli oggetti o mettere la lingua a cucchiaino. Secondo gli scienziati, le posture di tensione sono movimenti intenzionali e alcuni esempi che le rappresentano sono: quando il bambino ha le dita curvate all’interno tanto da sembrare artigli, il grattarsi o il mangiarsi le unghie e il comportamento proteiforme (quando il bambino ha crisi di collera e panico perché ha desiderio di fuggire ma non può farlo).

Per gli autori, il manierismo può essere interpretato attraverso un rapporto di causalità binaria, ossia se il bambino mangia le unghie vuole dire che..., ma occorre sempre contestualizzare il manierismo nel percorso evolutivo del bambino³⁵¹. In questo senso, a partire dalla comprensione di quest’ultimo, l’operatore dovrebbe imparare a comprendere se l’origine del manierismo sia o non sia causato da un ritardo cognitivo o affettivo e se il manierismo appartenga già ad una fase del percorso evolutivo del piccolo. A sostegno di ciò descrivono la

³⁴⁹ *Ibi*, p. 60.

³⁵⁰ J.M. Richer, *Human ethology and mental handicap*, in James F.E., Snaith P., (Eds.), *Psychiatry and Mental Handicap*, Gaskell, London 1979, pp. 103-113.

³⁵¹ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., pp. 109 ss.

situazione per cui, quando il bambino è già grandicello, mette la lingua a cucchiaino (posizione tipica dei lattanti che si avvicinano al seno). Secondo i coniugi Tinbergen il compito dell'osservatore è individuare se il manierismo appartiene ad una fase del percorso evolutivo del bambino, oppure se è espressione di un «conflitto motivazionale». In accordo con le teorie di Hutt e colleghi sostengono che l'autismo sia uno squilibrio emotivo dominato dall'ansia: è questa a creare immobilità nello sviluppo nel comportamento di avvicinamento o allontanamento. Perciò, l'unico modo per permettere al bambino di evolvere, è innanzitutto accogliere la sua ansia e comprenderne la manifestazione. Secondo gli autori, poiché l'ansia è una dimensione che varia anche l'autismo non può considerarsi una condizione statica, bensì un processo: una sorta di sviluppo che deraglia dalla norma³⁵². A partire da queste convinzioni, costruiscono una proposta terapeutico-educativa che si fonda su due assunti: il primo è che occorre ridurre l'ansia del bambino, il secondo è che il piccolo deve potersi sentire al sicuro nel proprio ambiente di vita. Per quanto riguarda il primo punto, sostengono che maggiore è il tempo in cui il bambino vive in una condizione di eterna conflittualità e più difficile sarà l'azione per scardinare questo sistema di difesa.³⁵³ Per questo motivo, la strategia che propongono è quella di non avvicinarsi al bambino, ma aspettare che lui si attivi. Inoltre l'osservatore deve essere molto cauto nel guardare i comportamenti e gli atteggiamenti del bambino poiché egli non deve percepire di essere oggetto di interesse. Dopo aver effettuato questo passaggio è possibile iniziare a rapportarsi con il soggetto, ma senza essere intrusivi. Ad esempio, consigliano di non guardarlo negli occhi. Quando il bambino inizia ad aprirsi, è più semplice che mantenga il legame con l'altro e inizia così a fare progressi³⁵⁴. Gli studiosi teorizzano che quest'ultimo si trovi costantemente in uno stato di ambivalenza, spesso accentuato da forte tensione. Sottolineano anche che quando si ritira dalla relazione egli vorrebbe ricevere i segnali del nostro interesse: a tal proposito è opportuno non essere intrusivi nei suoi confronti perché ciò creerebbe un aumento dell'*arousal*. In questo senso, sarebbe necessario sviluppare la capacità di "sentire" il bambino³⁵⁵ e di porsi

³⁵² *Ibi*, p. 145.

³⁵³ L. Cottini, *Che cos'è l'autismo infantile*, cit., p. 108.

³⁵⁴ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., pp. 113-114.

³⁵⁵ *Ibi*, p. 308.

nei confronti del piccolo con uno spirito di apertura incondizionata. L'operatore quindi non deve mai rifiutare il bambino, anche in occasione di momenti insoliti nel quale egli è spinto a cercare un contatto con l'interlocutore³⁵⁶. Per quanto riguarda la seconda condizione, auspicabile per costruire una proposta educativa, gli etologi sottolineano che il bambino deve sentirsi al sicuro. A tal proposito nella preparazione dell'ambiente di apprendimento, teorizzano la costruzione di un angolo privato, sicuro e appartato in cui il piccolo possa fare una pausa dalle "continue stimolazioni" a cui può essere costantemente sottoposto³⁵⁷. Con la definizione "continue stimolazioni", gli etologi non intendono solo momenti strutturati in cui si costruiscono esperienze didattiche con l'obiettivo di stimolare il bambino, ma anche momenti che a ciascuno di noi possano apparire non "attivanti" (anche se per il bambino rappresentano esperienze stimolanti). Inoltre, sostengono che, talvolta, le caratteristiche endogene di ipersensibilità del piccolo possono connotarsi già come un evento attivante. In questo senso, il bambino pare completamente pervaso da stimoli che non riesce a contenere, classificare e dirigere³⁵⁸. Se da una parte con la propria proposta educativa gli studiosi hanno sostenuto l'importanza di costruire un ambiente che permettesse al piccolo di percepire sicurezza, dall'altra hanno evidenziato che questa condizione non tutela dal rischio di fughe. Infatti, parte delle loro ricerche si è concentrata sul tentativo di spiegare perché, di fronte ad un luogo apparentemente sicuro, i bambini con autismo scappano³⁵⁹. Evidenziano, infatti, che in genere il luogo in cui si recano è un posto già visitato e apprezzato dal bambino stesso (un posto che gli è piaciuto). A sostegno della propria ipotesi descrivono nel proprio libro *Bambini autistici. Nuove speranze di cura* l'esperienza di Olga (ragazza in seguito guarita dall'autismo che ha potuto raccontare la propria storia) e i contributi narrativi di Claiborne Park³⁶⁰ e Beck³⁶¹ rispetto a questo tema. Da questo lavoro di analisi deducono che l'evento che innesca il comportamento esplorativo può variare da

³⁵⁶ *Ibidem.*

³⁵⁷ *Ibi*, p. 256.

³⁵⁸ *Ibi*, pp. 256 ss.

³⁵⁹ *Ibi*, p. 101.

³⁶⁰ Cfr. C.C. Park, *L'assedio, I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, [1967], Casa Editrice Astrolabio, Roma 1982.

³⁶¹ Cfr. M. Beck, *The Exorcism of an Albatross*, Zephyr Printers, Regina, Canada 1978.

caso a caso e in genere può essere la coincidenza tra «a) una punta massima di rifiuto della propria casa (in cui questi bambini non si sentono mai al sicuro) e b) l'improvviso attaccamento a qualcosa di nuovo, conosciuto per caso in circostanze favorevoli, tale da non provocare spavento nel bambino, per esempio, il parco giochi»³⁶².

Per questo motivo, secondo gli autori, quando si interpretano i comportamenti di fuga dei bambini occorre non costruire interpretazioni deterministiche: la fuga da un luogo non significa per il bambino dirigersi verso uno spazio pericoloso. L'idea centrale è che per costruire la dimensione educativa occorre predisporre un ambiente caldo e accogliente dove il bambino possa sentirne il clima. L'importanza di sentire il *clima*, anche da un punto di vista tattile, sfocerà nella proposta terapeutica di *holding*.

Nelle sedute di *holding*, il genitore prende in braccio il bambino e lo tiene con sé, finché il piccolo non smette di opporre resistenza e si accoccola. Secondo gli studiosi, questo trattamento può essere effettuato anche con bambini grandi: occorre trattare anche i ragazzi come se fossero piccoli poiché il loro stato in quel momento è quello. Essi spiegano che il bambino lotta per non essere preso in braccio, ma questo comportamento è la manifestazione ambivalente di un bisogno. L'ambivalenza espressa attraverso il *conflitto motivazionale* è la constatazione che da un lato il piccolo desidera essere abbracciato ed entrare in contatto con l'altro, ma dall'altro ne ha paura³⁶³. I bambini non riescono a manifestare la voglia di entrare in relazione e di essere abbracciati anche se il desiderio maggiore è quello.

La convinzione che sia corretto agire in termini terapeutici, strutturando un clima il più possibile accogliente, avviene anche per un'altra considerazione. Infatti, secondo gli etologi, il bambino con autismo è molto sensibile all'ambiente relazionale; per questo motivo la presenza di conflitti all'interno di tale ambiente (ad esempio dei due genitori), può minare i progressi del bambino che "sentirebbe" immediatamente le dinamiche, percepirebbe un pericolo e aumenterebbe il proprio stato di *arousal*³⁶⁴. Se da una parte gli autori sostengono che i bambini mostrano una forte sensibilità al clima emotivo relazionale, dall'altra rilevano che queste

³⁶² N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., p. 101.

³⁶³ *Ibi*, p. 256.

³⁶⁴ *Ibi*, pp. 352 ss.

persone presentano una forte caparbia quando decidono che devono imparare bene a fare una cosa e si preparano a raggiungere l'obiettivo con metodicità e costanza³⁶⁵. Sottolineano che il bambino con autismo ha un coraggio eccezionale ed è proprio questo coraggio la spinta motivazionale che gli permette sia di superare le paure, sia di perseverare verso obiettivi preposti. Per queste caratteristiche, raccomandano di costruire una didattica che permetta al bambino di acquisire abilità, sottolineando, in particolar modo, l'uso di giochi tattili che offrono buoni pretesti per entrare in relazione con il piccolo³⁶⁶.

Oltre a definire proposte operative per la didattica, il pensiero dei coniugi Tinbergen si rivolge anche ai professionisti che si occupano di questi bambini: l'educatore dovrebbe adattarsi alla personalità del bambino, dato che spesso i bambini con autismo si aspettano che l'adulto prenda per primo tutte le iniziative e il comportamento esplorativo avviene grazie ai rapporti sociali e alla consapevolezza di avere un rifugio sicuro. Talvolta, la difficoltà nei rapporti sociali non permette al bambino di prendere da solo l'iniziativa verso la scoperta dell'altro. In questo senso, l'educatore è colui che lo guida nell'avventura esplorativa, comprendendo quando il bambino è pronto; quindi il bambino deve avere fiducia in chi lo affianca. Inoltre, secondo gli studiosi, da una parte l'operatore dovrà porre attenzione a cogliere il momento giusto per proporre l'attività osservando gli impercettibili movimenti che rilevano l'intenzione del bambino stesso³⁶⁷, dall'altra dovrebbe essere consapevole che l'educazione non può essere solo il risultato dell'istruzione, ossia di un insegnamento sistematico impartito a scuola da adulti che non siano i genitori³⁶⁸. Per questo motivo, i Tinbergen dimostrano sia il potere dell'apprendere attraverso l'interazione ludica con gli altri, ponendo attenzione a ciò che il bambino con autismo fa, sia permettere a lui di apprendere fornendogli l'opportunità di esplorare l'ambiente. In particolar modo, il ruolo dell'educatore non è solo quello di creare dispositivi che consentano al bambino di esplorare, ma quello di costruire le occasioni affinché egli possa autonomamente divenire esploratore di persone, contesti e situazioni. Le proposte educative ideate

³⁶⁵ *Ibi*, p. 333.

³⁶⁶ *Ibi*, pp. 340 ss.

³⁶⁷ *Ibi*, p. 311.

³⁶⁸ *Ibi*, p. 105.

dall'approccio etologico non hanno avuto un'importante diffusione come quelle sorte dal paradigma psicodinamico e cognitivo, ma è parso comunque fondamentale dedicare loro una riflessione, anche alla luce dell'evoluzione italiana di questo pensiero; in Italia infatti la prospettiva etologica è stata ulteriormente sviluppata da Michele Zappella.

§ 2. La prospettiva educativa di Zappella

Michele Zappella, neuropsichiatra che si occupa di autismo, viene inserito nel libro a cura di Crispiani intitolato *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* tra i pedagogista che in epoca contemporanea si stanno occupando di autismo³⁶⁹. L'interesse dell'autore per questo tema e per lo studio della teoria etologica è già presente nel 1976 quando, con il libro *Il pesce bambino*, lo studioso discute alcuni casi di bambini con autismo molto grave, la cui diagnosi pare al limite con quella di mutismo selettivo³⁷⁰. Nella trattazione già compaiono alcune indicazioni che, rielaborate in epoca contemporanea, formeranno la proposta terapeutica-educativa dello studioso, definita approccio A.E.R.C. (*Attivazione emotiva e reciprocità corporea*)³⁷¹. Pietro Crispiani, che nel testo *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*³⁷² ha commentato da un punto di vista pedagogico il pensiero dell'autore, ha sottolineato che la caratteristica delle teorizzazioni educative di Zappella è la convinzione che esiste un «*persistente conflitto motivazionale* tra bambino e adulto»³⁷³, che non permette un'evoluzione del bambino e altera i ruoli della struttura familiare³⁷⁴. La teoria dell'attivazione emotiva e reciprocità corporea non nasce solo da un'unica disciplina di studio: si rilevano forti influenze da parte del paradigma etologico-comportamentale, da

³⁶⁹ Cfr. P. Crispiani, D. Altieri, *Michele Zappella. Neuropsichiatra infantile e pedagogista*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 618-628.

³⁷⁰ Cfr. M. Zappella, *Il pesce bambino*, Feltrinelli, Milano 1976.

³⁷¹ Per un confronto tra la proposta educativa che Zappella propone attualmente e quella che aveva formulato durante i primi anni in cui si era ispirato soprattutto al paradigma etologico si consulti: M. Zappella, *Il bambino nella luna*, Feltrinelli, Milano, 1979.

³⁷² P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., pp. 137-154.

³⁷³ *Ibi*, p. 141.

³⁷⁴ *Ibi*, p. 142.

quello sistemico³⁷⁵ e della tradizione psicoanalitica, soprattutto ad opera degli studi di Trevarthen. Il punto di vista educativo di Zappella, inseribile in una prospettiva di pedagogia clinica³⁷⁶, si basa su alcuni assunti. Innanzitutto, il professionista dell'educazione deve possedere una preparazione teorica e clinica che gli consenta di identificare precocemente le aree sulle quali potrà lavorare con il bambino³⁷⁷ e le difficoltà comunicative e cognitive di quest'ultimo, ovvero del suo modo proprio e singolare di rapportarsi con l'ambiente e di codificare i messaggi provenienti dall'esterno³⁷⁸. Inoltre, si attribuisce valore all'esperienza, come possibilità per la persona con autismo di sviluppare nel contesto le proprie abilità cognitive ed emotive, in un processo dialogico con l'altro³⁷⁹. Infine, compete «all'*Intelligenza pedagogica* dell'educatore quale atto che porta a sintesi le esperienze e le conoscenze del bambino, guidarlo verso la più organizzata e ordinata comprensione della realtà, ponendosi come la mente più esperta. A questo scopo, ogni educatore costruisce e adotta un proprio stile di lavoro, un modo personale di comunicare e di usare strategie didattiche ed educative»³⁸⁰. Secondo Crispiani, la presa in carico globale che fornisce l'approccio ideato da Michele Zappella (infatti, la sua prospettiva terapeutica-educativa coinvolge il bambino, i suoi familiari e gli operatori che lo seguono), permette a questo paradigma di intervento di essere

³⁷⁵ Si confrontino i suoi studi con quelli di Selvini e De Giacomo. Per approfondimenti: M. Selvini, *Verso un modello generale dei giochi psicotici nella famiglia*, in «Terapia familiare», 1986, 21, pp. 5-21; P. De Giacomo, *Sistemi finiti e interazioni infinite*, FrancoAngeli, Milano 1986.

³⁷⁶ Le competenze mediche dello studioso influiscono sulla proposta educativa dell'autore. È opportuno sottolineare, ad esempio, lo studio: G. Vivanti, T. D'Ambrogio, M. Zappella, *Evidenze di un'alterata risposta al dolore nell'autismo*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2006, 26, 2, pp. 181-189. La ricerca aveva l'obiettivo di verificare se nell'autismo vi era una risposta anomala agli stimoli dolorosi. Attraverso un'intervista alle madri di 166 bambini di cui 124 con diagnosi di disturbo dello spettro autistico gli autori hanno dimostrato che nell'autismo sono presenti alterate reazioni agli stimoli dolorosi. Secondo i ricercatori le possibili cause del fenomeno sono attribuibili all'esistenza nell'individuo di particolari meccanismi neurofisiologici e processi cognitivi. Questo studio è uno dei tanti contributi che dimostra come, alla base del pensiero di Zappella, vi sia un'attenzione clinica ai segni e ai sintomi del bambino con autismo; quindi un forte aggancio al paradigma medico-biologico.

³⁷⁷ P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., p. 149.

³⁷⁸ *Ibi*, p. 148.

³⁷⁹ *Ibi*, pp. 147-148.

³⁸⁰ *Ibi*, p. 148.

implementato anche nel contesto scolastico fin dalla prima infanzia³⁸¹; in particolar modo prestando attenzione ad attività di tipo psicomotorio e relazionale. Inoltre, attraverso un'attività ludica si favorisce nel bambino con autismo l'accettazione al rapporto fisico ed emozionale con l'altro. La prospettiva ideata da Zappella fornisce indicazioni interessanti e pratiche anche per il «comportamento problema». Secondo lo studioso, quando il bambino inizia a gridare e a manifestare agitazione psicomotoria, l'educatore e/o il docente può prendere improvvisamente per mano il bambino, invitandolo a correre e saltare per l'aula o per il corridoio, coinvolgendo anche i compagni. Attraverso questo intervento il bambino con autismo si trova disorientato e incapace di reagire per alcuni secondi: è proprio in questo momento che l'educatore propone per tempi brevissimi un contatto corporeo, la reciprocità dello sguardo e l'insegnamento di una semplice attività come, ad esempio, costruire una torre³⁸². Un'altra strategia che emerge nel pensiero di Zappella rispetto alla gestione del «comportamento problema» del bambino con autismo è l'utilizzo dell'imitazione. Infatti, l'educatore può inizialmente imitare il comportamento del bambino (ad esempio, lanciando anch'esso oggetti o urlando). Dopo avere imitato il piccolo, egli lo guarda negli occhi, lo prende in braccio per pochi secondi e gli offre un oggetto. L'ipotesi è che utilizzando questa strategia si permetta al bambino di «accettare il copione dei comportamenti negativi per poi gradualmente modificarlo verso comportamenti più accettabili»³⁸³. Come già evidenziato dalla descrizione fin qui condotta, la proposta educativa di Zappella si dimostra molto vicina all'ambito della pedagogia clinica. Infatti, propone un metodo che ha l'obiettivo di promuovere nel bambino l'iniziativa, la sua collaborazione e la capacità di comunicare con l'altro³⁸⁴, ma lo scopo dell'intervento è puntare attenzione all'esperienza terapeutica che può compiere il bambino³⁸⁵: approccio

³⁸¹ Nel libro P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., p. 153 si sottolinea che l'approccio A.E.R.C. lavora efficacemente con bambini in età compresa tra 0 e 7 anni.

³⁸² P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., p. 150.

³⁸³ *Ibidem*.

³⁸⁴ P. Crispiani, D. Altieri, *Michele Zappella. Neuropsichiatra infantile e pedagogo*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 618-628, p. 625.

³⁸⁵ Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura di: M. Zappella, *Non vedo, non sento, non parlo. Autismo infantile: come i genitori possono guarire da soli i propri figli*, Mondadori, Milano 1984; Id., *Bambini autistici che guariscono: l'esempio dei tic complessi familiari*, in

tipico del medico-pedagogo. Le potenzialità dell'esperienza educativa e le riflessioni sull'integrazione tra il punto di vista etologico e quello pedagogico, non si rilevano solo nella letteratura che ha per oggetto interventi di pedagogia clinica, ma anche in altri paradigmi pedagogici.

Prima di giungere al paradigma del personalismo (che si intende assumere come quadro teorico di riferimento e che si è occupato di riflettere anche sui processi di educazione sorti nell'ambito dell'approccio etologico), è opportuno sottolineare brevemente come la descrizione della prospettiva etologia sia stata descritta da Naoki Higashida. L'autore nel racconto della propria vita narra in maniera molto personale e in termini di *esperienza* che cosa significa per una persona vivere continuamente "conflitti motivazionali" o sentire l'innalzamento del proprio stato di *arousal*. Per questo motivo pare interessante dedicare a questo testo una riflessione.

§ 3. Naoki Higashida: l'esperienza del «conflitto motivazionale»

Che gli studiosi si siano occupati di studiare l'autismo da un punto di vista etologico non è un dato sorprendente, ma che una persona con autismo descriva una teoria etologica raccontandola come parte della propria esperienza di vita, è davvero strabiliante. Tra tutti i romanzi a tema autismo, una delle poche narrazioni presenti nella lettura contemporanea che descrivono l'esperienza del «conflitto motivazionale» (descritta da Nikolaas ed Elizabeth Tinbergen), è il testo *Il motivo per cui salto* scritto da Naoki Higashida³⁸⁶. L'autore, nato nel 1992, ha una grave forma di autismo ed è quasi totalmente privo di espressione linguistica. Attualmente scrive saggi di narrativa, ma a questo obiettivo non sarebbe mai giunto se, fin da piccolo, nessuno avesse creduto nelle sue potenzialità e investito su di lui come persona. La figura centrale che ha gli permesso di imparare a compitare le parole attraverso la griglia alfabetica giapponese è stata l'insegnante che, con perseveranza e attenzione rispetto alle paure e ai tempi dell'autore, ha predisposto un ambiente di apprendimento che contenesse l'ansia del fanciullo e gli consentisse di

«Terapia familiare», 1994, 46, pp. 51-61; Id., *Autismo infantile. Studi sull'affettività e sulle emozioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.

³⁸⁶ Cfr. N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, [2007], Sperling & Kupfer, Milano 2014.

raggiungere, giorno dopo giorno, obiettivi per lui sempre più rilevanti³⁸⁷. Ciò che si legge nel romanzo, in accordo con quanto affermavano i coniugi Tinbergen nei loro studi, è che Higashida soprattutto da fanciullo viveva spesso in una situazione di «conflitto motivazionale», che gli impediva progressi evolutivi. Ciò che ha incentivato una diminuzione del proprio conflitto interno è stato da una parte lo sviluppo psicofisico e dall'altra il supporto di figure di riferimento che lo hanno aiutato durante le proprie esperienze di difficoltà. Come sostiene nel romanzo, l'esperienza di vivere all'interno di un «conflitto motivazionale» non ha mai abbandonato del tutto l'autore: nonostante siano più rari, anche in epoca contemporanea ne rileva l'esistenza³⁸⁸. Ad esempio, il tema del «conflitto motivazionale» è ben esplicitato quando l'autore descrive il desiderio di voler entrare in relazione con l'altro e sottolinea che uno dei motivi che lo blocca è addirittura la possibilità di “sentire” la condizione emotiva in cui si trova il proprio interlocutore. Infatti, quando nel racconto narra del proprio desiderio di instaurare un rapporto con l'altro, lo descrive come possibilità per costruire una dimensione di alterità con l'altro “sentendolo”. Nel libro, questo desiderio viene raccontato attraverso due dimensioni. Da una parte Higashida prova la voglia di avvicinarsi all'altro e dall'altra, contemporaneamente, quella di allontanarsi³⁸⁹: ciò che determina l'esperienza di «conflitto motivazionale» è il timore di deludere l'altro. Questa caratteristica, unita alla difficoltà talvolta di controllare il proprio corpo, sono le dimensioni più ricorrenti che non permettono all'autore di avvicinarsi all'altro³⁹⁰. La seconda dimensione che lo scrittore individua come stato peculiare del proprio autismo è la consapevolezza di non essere padrone del proprio corpo. Anche se l'esperienza umana gli ha fatto maturare la certezza che l'esercizio e l'aiuto dell'altro possono trasformare le espressioni empiriche del proprio autismo, Higashida si sente ancora in una situazione non stabile, ossia non padrone completamente del proprio corpo; nella descrizione che effettua dei propri comportamenti, egli sostiene di agire su base emotiva, esperienza che a volte gestisce con difficoltà. Attraverso la metafora della prigione l'autore sottolinea i

³⁸⁷ *Ibi*, p. 8.

³⁸⁸ *Ibi*, pp. 33 ss.

³⁸⁹ *Ibi*, pp. 45 ss.

³⁹⁰ *Ibi*, p. 68.

diversi stati del proprio autismo: il corpo si trasforma in una prigione (un involucro che contiene il proprio stato emotivo), ma ne castra anche il desiderio di “avvicinamento”. Nel romanzo emerge che vi sono “stati” in cui “la prigione” si apre: questo succede in condizioni particolari, ad esempio quando è nell’acqua oppure in alcune occasioni dove percepisce il desiderio di saltare. Saltare continuamente sul posto permette all’autore di sentirsi tutt’uno con il cielo e questo è fonte di appagamento³⁹¹. La metafora della prigione ricorda le teorizzazioni dei Tinbergen a proposito del *cut-off*. Gli autori, mutuando il pensiero di Chance³⁹², avevano sostenuto che le persone con autismo si “difendono meccanicamente” dall’ambiente. A volte i bambini con autismo «si proteggono anche “isolando” il sistema nervoso centrale, senza alcun segno visibile esterno»³⁹³.

Un altro tema che compare nel romanzo di Higashida e che influisce sulla sua esperienza di «conflitto motivazionale» è legato all’area della corporeità, intesa come il suo modo di usare il corpo, ma anche come l’altro usa il proprio quando è in relazione con lui. Per questo motivo Higashida nella descrizione che effettua di sé, sostiene che si trova nella condizione di combattere una continua lotta per la sopravvivenza³⁹⁴ (i coniugi Tinbergen quando avevano teorizzato i meccanismi di avvicinamento e di allontanamento dichiararono che questi nascevano per istinto di sopravvivenza e rimanevano tratto del fenotipo di ciascun essere umano)³⁹⁵. Dopo aver descritto l’esperienza di sé e del proprio rapporto con il mondo, Higashida rileva che il percorso educativo che più lo ha fatto sentire *persona* è stato quando non sono stati predisposti per lui dimensioni di addestramento costruite da altri. Infatti sostiene che la partecipazione attiva della persona con autismo nella costruzione del proprio progetto di vita ne permette l’emergere delle sue potenzialità e delle competenze nascoste³⁹⁶. Evidenzia anche che le caratteristiche

³⁹¹ *Ibi*, p. 77.

³⁹² M.R.A. Chance, *An interpretation of some agonistic posture; the role of “cut-off” acts and postures*, in «Simposium of the Zoological Society of London», 1962, 8, pp. 71-89.

³⁹³ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., p. 97.

³⁹⁴ N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit., p. 152.

³⁹⁵ Cfr. E.A. Tinbergen, N. Tinbergen, *Early childhood autism-An ethological approach*, in «Advances in ethology (supplements to Z. Tierpsychol)», Parey, Berlin & Hambourg, 1972, 10, pp. 1-53.

³⁹⁶ N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit., p. 149.

fondamentali di una relazione educativa sono state per lui la pazienza, la compassione (nel senso etimologico del termine)³⁹⁷ e la speranza.

§ 4. *La pedagogia della persona umana*

L'esperienza descritta da Naoki Higashida si presta a sottolineare che al di là di meccanismi etologici che ciascuno di noi può avere o esercitare in forma più o meno intenzionale, quando la persona si sente *oggetto* di intervento e non *soggetto* di intendere, percepisce una perdita della propria dignità: la perdita è così importante che può giustificare il fatto che il racconto dell'esperienza di vita dell'autore è intriso di scuse. Si vuole riportare, a conferma di quanto affermato, alcune frasi tratte dal libro come: «so che il mio comportamento vi rattrista e sconcerta, ma non dipende da me. [...] Vi prego, qualunque cosa decidiate di fare, non lasciatemi solo: ho bisogno del vostro aiuto»³⁹⁸, «vi prego, non pensate che ogni cosa che dico coincida con ciò che volevo davvero esprimere. Mi rendo conto che comunicare con me è difficile [...] ma, credetemi, desidero disperatamente farvi capire ciò che penso e provo»³⁹⁹, «per favore, non giudicatemi dalle apparenze. Non so perché non riesco a parlare come voi. Non è che non voglio, non ne sono capace, e questo mi fa soffrire. Non posso far niente per risolvere il problema»⁴⁰⁰, «per favore, non stressatevi, altrimenti è come se negaste tutto il valore della mia esistenza, e questo indebolisce la grinta che mi serve per andare avanti, per non mollare»⁴⁰¹ e «temevo di non poter vivere da essere umano finché fossi stato autistico. Erano tante le cose che non riuscivo a fare come gli altri, e il fatto di dovermi scusare continuamente mi avvilita»⁴⁰².

L'esperienza umana che ha vissuto Higashida permette di interrogarsi su quanto possa essere complesso il passaggio dall'esperienza umana all'esperienza educativa; già nelle esperienze di vita descritte all'interno del romanzo si rileva che l'autore spesso non si percepisce «individua, sostanza, razionale» come diceva

³⁹⁷ *Ibi*, p. 30.

³⁹⁸ *Ibi*, p. 28.

³⁹⁹ *Ibi*, p. 38.

⁴⁰⁰ *Ibi*, p. 40.

⁴⁰¹ *Ibi*, p. 72.

⁴⁰² *Ibi*, p. 177.

Boezio, ma un “essere umano dimezzato”. Sarebbe riduttivo presupporre che queste sensazioni siano frutto di un’episteme contemporanea che, naturalizzando l’uomo, riduce la sua complessità ad attributi empirici. Infatti, anche assumendo questa spiegazione come teoricamente valida, ciò non permetterebbe all’autore di sentirsi meno dimezzato. Il problema quindi è come permettere che l’essere umano non si trovi nelle condizioni di vivere sé o la propria esperienza umana come dimezzata. La proposta che emerge dal paradigma pedagogico del personalismo rispetto a ciò, è quella di mettere al centro della riflessione la *persona*, con le proprie caratteristiche empiriche e metaempiriche⁴⁰³ e permettere che, attraverso un’esperienza educativa⁴⁰⁴, ella riesca in alcuni attimi della propria esistenza a trovarsi nella condizione di vivere un tempo kairotico. Perché ciò avvenga occorre che i risultati delle ricerche promosse dagli etologi mantengano la loro prospettiva probabilistica e non riducano l’essere umano e l’intero della sua esperienza ad un inadattamento biologico di quest’ultimo al proprio ambiente di vita⁴⁰⁵. Infatti, come l’intuizione di Corinne Hutt ha dimostrato, quando l’uomo è stato *pro-vocato* ha potuto mostrare le proprie energie⁴⁰⁶. L’esperimento di Hutt infatti ha sottolineato che fino a quando la *téchne* ha posseduto l’uomo (ossia fino a quando il bambino con autismo si doveva adeguare al protocollo di osservazione), non ci sono stati risultati: pareva che queste osservazioni non permettessero alla studiosa di scoprire qualcosa di nuovo rispetto a ciò che era già presente. Viceversa, quando è stato il protocollo ad adattarsi alla *persona* (si era deciso che il bambino, attraverso il proprio comportamento, avrebbe sancito quando concludere l’esperimento), Hutt riuscì a trovare nuovi dati per le proprie indagini. Infatti, questa strategia che ha permesso alla studiosa di prendere possesso, gestire lo strumento (esserne il padrone), ha consentito al bambino con autismo di disvelare la propria natura⁴⁰⁷.

⁴⁰³ G. Bertagna, *Pedagogia dell’«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 32.

⁴⁰⁴ Id., *L’esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 846 ss.

⁴⁰⁵ Id., *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 139.

⁴⁰⁶ *Ibi*, p. 142.

⁴⁰⁷ *Ibi*, pp. 142-143.

Mutuando le teoresi di Bertagna rilevabili nel testo *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, potrebbe essere interessante sancire che, nel rapporto tra etologia e pedagogia, gli strumenti teoretici e tecnici dell'etologia possono permettere una conoscenza pre-visionale dell'essere umano⁴⁰⁸: conoscenza necessaria ma non sufficiente a conoscerlo nelle proprie affezioni empiriche. Inoltre quest'ultima per essere attendibile dovrebbe essere valutata e circoscritta nella storia e nell'esperienza umana della persona. L'ipotesi di lavoro educativo che emerge da questa prospettiva è che, se da una parte l'utilizzo degli strumenti di osservazione e analisi dell'etologia permettono all'operatore di risolvere alcuni problemi (ad esempio, decidere se occorre dare più tempo al bambino affinché si apra nella relazione, valutare se in questo momento lo studente percepisce di essere all'interno di un «conflitto motivazionale»), dall'altra queste azioni non possono diventare tecnicismo e togliere all'operatore la sua intenzionalità, attraverso la quale concepire e formulare gli scopi del proprio intervento⁴⁰⁹. Per questo motivo, nelle interrogazioni e nell'utilizzo degli strumenti educativi, il professionista dovrebbe preservare la propria curiosità nell'analizzare come stanno le cose e mantenere quella «meraviglia» filosofica che permette di giungere alla conoscenza epistemica⁴¹⁰, ossia all'opportunità di comprendere la relazione vitale e globale tra l'uomo, le sue anime e la realtà⁴¹¹. Per far ciò l'etologia come scienza non dovrebbe mai diventare scientismo, promuovendo a principio assoluto le proprie scoperte scientifiche; queste infatti sono vere solo in relazione all'oggetto di studio e al paradigma epistemologico usato per la propria investigazione⁴¹². Sarebbe per cui lasciata alla coscienza e autocoscienza della singola persona l'opportunità di utilizzare i risultati delle ricerche etologiche con *prudenza*⁴¹³. Come sostiene Bertagna, affinché vi sia l'uso della prudenza, occorre che si verifichino alcune condizioni⁴¹⁴: l'opportunità di guardare l'esperienza con gli strumenti della ragione, la necessità di esercitare riflessivamente il libro

⁴⁰⁸ *Ibi*, p. 146.

⁴⁰⁹ *Ibi*, p. 169.

⁴¹⁰ *Ibi*, pp. 173-175.

⁴¹¹ *Ibi*, p. 191.

⁴¹² *Ibi*, p. 214.

⁴¹³ *Ibi*, p. 232.

⁴¹⁴ *Ibi*, p. 233.

arbitrio⁴¹⁵, l'idea che ciascuno avrebbe un senso interiore che coincide con la coscienza e autocoscienza (che gli permetterebbe di sentire e agire bene nel senso di fare l'azione buona e giusta, anche prevedendo i limiti e le conseguenze della sua scelta)⁴¹⁶ e infine la consapevolezza che l'agire bene non può solo scaturire da una deduzione logica o stabilita a priori da una legge universale, ma dipende anche dall'esperienza. Scrive lo studioso

il giudizio pratico, infatti, dipende dalla capacità di giungere a raccogliere in unità tutte le discriminazioni legati a particolari concreti, e non dalla competenza deduttiva da situazioni astratte e universali. Tratta, quindi, per sua natura argomenti e problemi indeterminati e indefiniti non perché manchi di una sufficiente capacità definitoria e dimostrativa, e quindi non sia attendibile, ma perché la sua materia è incompatibile con la definizione e la dimostrazione. [...] Le regole generali di condotta sono utili solo perché non siamo sempre giudici buoni e saggi; ma se lo potessimo essere, non ne avremmo bisogno: troveremo ogni volta l'*orthos lógos* opportuno. Il problema è che non è facile lavorare in continuazione come acrobati in equilibrio sul filo della contingenza. Questa capacità, infatti, non nasce tanto da "ragionamenti" e da "insegnamenti" che si possono acquisire in qualche scuola, quanto dall'esperienza, cioè da un allenamento continuo e sistematico che trova nell'*esempio* e nell'*esercizio* la propria eccellenza (*virtù*)⁴¹⁷.

La prospettiva del personalismo permetterebbe quindi al professionista di comprendere che l'azione umana può trasformarsi in esperienza educativa, non perché frutto di disposizioni biologiche o dispositivi socio-culturali, ma perché scelta in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità dalla persona stessa. In questo senso, il punto di vista educativo che si può mutuare da questo paradigma è l'idea che per costruire interventi di educazione e formazione per la persona (compresa quella con autismo) non sono sufficienti solo le leggi generali che fornisce l'etologia. Infatti per agire bene e «in situazione» l'operatore deve costantemente esercitare la propria intenzionalità, il *lógos*, la libertà e la responsabilità, superando il determinismo di dispositivi (come quello etologico) e quindi permettendo interventi che conducano la persona a trovare la propria «forma»⁴¹⁸.

⁴¹⁵ *Ibi*, p. 233.

⁴¹⁶ *Ibi*, p. 235.

⁴¹⁷ *Ibi*, p. 242.

⁴¹⁸ *Ibi*, p. 302.

L'analisi della prospettiva etologica fin qui discussa ha permesso di rilevare la sua importanza in ambito educativo, la sua attualità e la sua validità, che è dimostrata non solo dagli studi scientifici, ma anche dai racconti di chi vive l'autismo. La sfida che oggi si pone a chi predispone processi di educazione e formazione per la persona con autismo e per i suoi operatori è decidere come utilizzare la prospettiva educativa che nasce dagli studi dell'etologia. In questa trattazione sono stati evidenziati due possibilità educative: la prima è quella di porre al centro l'autismo dell'individuo e la seconda è quella di porre al centro la persona. Resta solo all'operatore e alla sua riflessione libera, responsabile e intenzionale la scelta di decidere verso quale prospettiva dirigersi.

4. DAL COMPORTAMENTISMO ALLA PEDAGOGIA

Nel precedente capitolo ci è si occupati di delineare come la prospettiva etologica abbia influito sui processi di educazione della persona, in particolar modo di quella con autismo. Nella trattazione che segue si vogliono presentare i contributi educativi di una delle discipline di studio che ha fornito, soprattutto in epoca contemporanea, maggiori prospettive di intervento per quanto riguarda proposte teoretiche e tecniche finalizzate a costruire percorsi di apprendimento per le persone con autismo. Si sta parlando della psicologia del comportamento. I quattro elementi costitutivi storici dai quale si è originata questa disciplina sono stati le teoresi sul *condizionamento classico* ideate da Pavlov, la *legge dell'effetto* di Thorndike, gli esperimenti di Watson sul *condizionamento umano* e la concettualizzazione di Skinner rispetto al *condizionamento operante*⁴¹⁹. Lo sviluppo del comportamentismo è in gran parte attribuito a John B. Watson, il quale nel 1913 ha scritto un articolo fondamentale intitolato *Psychology as the behaviorist views it*, in cui sosteneva che il punto di vista della psicologia che studiava il comportamento poteva essere considerato come una disciplina oggettiva delle scienze naturali. Infatti l'obiettivo degli interventi era studiare la previsione e il controllo del comportamento attraverso l'osservazione diretta del rapporto tra stimoli ambientali e conseguente risposta evocata. Questa relazione, divenuta nota come il *paradigma stimolo-risposta* (S-R), è stata poi adottata per prevedere e controllare il comportamento umano⁴²⁰. L'opportunità di studiare e prevedere il comportamento umano si è poi diffusa attraverso il pensiero di Burrhus Frederic Skinner, grazie alla trattazione *The Behavior of Organism: an experimental analysis* del 1938. Nel libro lo studioso si è interessato ai comportamenti, ponendoli in relazione con le *contingenze* e i *condizionamenti*. Elabora in questa sede due costrutti: lo *stimolo rinforzante* e il *condizionamento operante*. Nel primo caso, ci si trova di fronte ad un comportamento che si presenterà con maggiore frequenza se sottoposto ad un rinforzo positivo (comportamento rispondente). Nel secondo caso, il

⁴¹⁹ F.R. Volkmar, *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York 2013, p. 451.

⁴²⁰ *Ibi*, p. 450.

comportamento è inteso come una risposta emessa dal soggetto in vista della soddisfazione di un bisogno o dell'evitamento di un dolore. A differenza del comportamento rispondente, quello operante interviene sull'ambiente per conseguire un risultato o evitare qualcosa. Se nel comportamento rispondente è possibile identificare stimoli precisi che lo attivano, nel caso del comportamento operante occorre considerare una moltitudine di fattori (il rinforzo, l'ambiente, il bisogno dell'organismo in quel momento...) che possono condizionare la condotta della persona⁴²¹. In generale, ciò che avviene nella riflessione sull'azione umana è che, attraverso questo punto di vista, essa viene interpretata come una funzione di interdipendenza tra variabili appartenenti alla persona e all'ambiente o alla situazione⁴²². Le implicazioni didattiche di questa prospettiva conducono a considerare l'essere umano come oggetto plasmabile e modellabile secondo le regole del condizionamento⁴²³. Ciò si traduce nella pratica con interventi che, naturalizzando lo studio dell'uomo, ne analizzerebbero i comportamenti e predisporrebbero azioni didattiche solo attraverso dimensioni che possono essere operazionalizzate (quindi osservate misurate e verificate)⁴²⁴. Qui è possibile porre molta attenzione alle affezioni empiriche dell'essere umano, rifiutando tutte quelle teorie che attribuiscono al comportamento della persona spiegazioni intrapsichiche o fenomeni interni non effettivamente rilevabili⁴²⁵.

§ 1. Riflessioni pedagogiche su alcuni programmi che nascono dal paradigma comportamentista

L'approccio comportamentale di Watson e Skinner ha trovato sviluppi anche nei «trattamenti riabilitativi» con persone diagnosticate all'interno del disturbo dello spettro autistico. In particolar modo Ivar Lovaas, partendo dal presupposto che il comportamento del bambino con autismo possa essere modificato, struttura un approccio educativo che ha l'obiettivo di modellare,

⁴²¹ G. Amenta, *Comportamento*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 95-108, p. 98.

⁴²² *Ibi*, p. 99.

⁴²³ *Ibi*, p. 101.

⁴²⁴ *Ibi*, p. 101.

⁴²⁵ *Ibi*, p. 105.

modificare, controllare e adattare il comportamento del bambino considerato sbagliato o anomalo⁴²⁶. In questo paradigma di intervento, l'educazione dell'essere umano diviene un semplice addestramento all'interno del quale non si pone attenzione alla persona in quanto soggetto portatore di una propria storia, identità, vissuti, emozioni e sentimenti⁴²⁷. Gli studi sull'autismo di Lovaas e dei suoi collaboratori hanno portato a strutturare negli anni Settanta una metodologia educativa definita ABA (*Applied Behavior Analysis*)⁴²⁸. ABA si prefissa l'obiettivo di insegnare al bambino piccole unità di comportamento o compiti in base al suo profilo funzionale. Secondo lo studioso, gli insegnamenti dovrebbero essere forniti inizialmente attraverso un rapporto uno a uno, integrando sessioni di piccole tappe ravvicinate che dovrebbero essere ripetute per permettere al piccolo di acquisire l'abilità. Proseguendo, Lovaas spiega che il luogo privilegiato dove il bambino con autismo può apprendere le abilità è il proprio ambiente di vita; in tal senso infatti sottolinea che questa metodologia può essere implementata altrove, non solo in istituzioni specializzate. Difatti, non essendo di sola competenza dei clinici, propone che tutte le persone, se ben formate, possono utilizzare questo approccio. Per questo motivo, l'autore incentiva la formazione al metodo anche per figure professionali educative come i docenti, ma soprattutto ne sottolinea l'importanza e l'utilità per i familiari. Nel libro *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*, l'autore sostiene, infatti, che tutti coloro che lavorano con questi bambini devono imparare ad essere insegnanti. Se questo approccio viene attuato nell'ambiente di vita del bambino, non solo si protegge il genitore dal trauma di una separazione per motivi di cura, ma si permette anche al soggetto di sfruttare al massimo l'opportunità di apprendimento che il proprio ambiente di vita gli fornisce⁴²⁹. Nel libro *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior*.

⁴²⁶ A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., pp. 76-77.

⁴²⁷ *Ibi*, p. 81.

⁴²⁸ Cfr. I.O. Lovaas, *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me book*, Pro-Ed., Austin 1981; Id., *Behavioral Treatment and Normal Education and Intellectual Functioning in Young Autistic Children*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 1990, 55, pp. 3-10; Id., *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*, [1981], Omega, Torino 1990; I.O. Lovaas, T. Smith, *A Comprehensive Behavioral Theory of Autistic Children: paradigm for Research and Treatment*, in «Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry» 1989, 20, pp. 17-29.

⁴²⁹ I.O. Lovaas, *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*, cit., p. 20.

Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento vi è una precisa descrizione del metodo:

non abbiamo bisogno di chiedere al bambino di comportarsi diversamente né di cambiare quelle che sono le sue caratteristiche naturali, ma possiamo modificare le condizioni ambientali affinché lui possa ottenere le migliori opportunità di apprendimento, quindi di sviluppo, altrimenti a lui negate. Cambiando i contesti, «protesizzando» gli ambienti, costruendo sistemi sociali inclusivi, otteniamo cambiamenti significati e duraturi nel repertorio comportamentale e cognitivo della persona a prescindere dalle sue condizioni di salute⁴³⁰.

Secondo gli autori del manuale, l'organizzazione scientifica dei rinforzatori permette al piccolo di ridare senso all'esplorazione, al piacere di conoscere, di sperimentarsi e di entrare in relazione con l'altro⁴³¹. Grazie all'approccio metodologico di tipo positivisticò, il metodo ABA è riuscito a dimostrare una così forte efficacia da essere consigliato come intervento che permette di migliorare la comunicazione sociale e il «comportamenti problema» del bambino con autismo⁴³². La sua diffusione è stata talmente importante e i risultati che dimostra efficaci e misurabili, che nel manuale⁴³³ il metodo viene consigliato per migliorare le pratiche di inclusione scolastica; è infatti in grado di adattare «gli ambienti esterni ai [...] bisogni educativi speciali» dello studente con autismo⁴³⁴. La caratteristica di rendere oggettivabile tutti gli interventi che si conducono nei confronti del bambino con autismo strutturando un intervento educativo fortemente personalizzato, ha permesso nel corso degli anni la costruzione e diffusione di ulteriori programmi di intervento specifici nati da questo orientamento teoretico. Ne sono un esempio interventi come il TEACCH proposto da Eric Schopler (nato negli anni Sessanta) e

⁴³⁰ C. Ricci, A. Romeo, D. Bellifemine, G. Carradori, C. Magaùda, *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, Erickson, Trento 2014, p. 19.

⁴³¹ *Ibi*, p. 20.

⁴³² Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015, p. 32.

⁴³³ Cfr. C. Ricci, A. Romeo, D. Bellifemine, G. Carradori, C. Magaùda, *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, cit.

⁴³⁴ *Ibi*, p. 33.

il Denver Model, ideato dal gruppo di lavoro condotto da Sally J. Rogers e prodotto negli anni Ottanta⁴³⁵.

Secondo il pedagogo Lucio Cottini, le caratteristiche di questi programmi che «godono anche di una significativa validazione scientifica»⁴³⁶ ne hanno permesso un'applicabilità anche nel contesto scolastico⁴³⁷. Prendendo l'approccio TEACCH⁴³⁸ come spunto di riflessione, si vuole discutere di come questa prospettiva educativa sia stata presa in considerazione dalla pedagogia speciale attraverso il pensiero di Cottini e dalla pedagogia clinica tramite il punto di vista di Crispiani per strutturare interventi di didattica. Infine, è opportuno presentare la prospettiva personalistica attraverso il pensiero di Bertagna che non discute esplicitamente dell'approccio TEACCH, ma affronta riflessioni sulla didattica che permettono di comprendere come potrebbe essere considerato l'utilizzo dell'approccio TEACCH attraverso questo punto di vista.

A proposito del metodo TEACCH, Cottini sostiene che può risultare proficuo nella costruzione di una didattica scolastica con persone diagnosticate all'interno dello spettro autistico. Per l'autore, sono tre i principi dell'insegnamento strutturato che si dimostrano utili per costruire un intervento didattico per bambini con autismo: l'organizzazione degli spazi nei quali prevedere le attività didattiche, gli schemi visivi per chiarire la sequenza delle attività previste e l'organizzazione dei compiti, la quale permette di informare il bambino circa le cose da fare e i tempi necessari⁴³⁹. Per quanto riguarda il primo principio l'obiettivo è quello di rendere l'ambiente maggiormente prevedibile al fine di diminuire il livello d'ansia del piccolo, determinando in lui una maggior concentrazione nelle attività. Inoltre,

⁴³⁵ Il modello Denver è un intervento prescolastico per bambini con autismo. Si concentra sul gioco e sull'interazione come mezzi per sviluppare nel bambino le capacità sociali, emozionali e cognitivi. Il ruolo dell'adulto è quello promuovere attività e strutturare ambienti di apprendimento anche proponendo sessioni di lavoro dove il bambino può sperimentare un rapporto collaborativo con il gruppo dei pari. Cfr. S.J. Rogers, T. Hall, D. Osaky, J. Reaven, *The Denver Model: A Comprehensive, Integrated, Educational Approach to Young Children with Autism and Their Families*, in Handleman J.S., Harris S.L., (Eds.), *Preschool Education Program for Children with Autism* (2nd ed.), Pro-Ed, Austin, 2001.

⁴³⁶ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carocci, Roma 2011, p. 171.

⁴³⁷ *Ibi*, p. 172.

⁴³⁸ *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*.

⁴³⁹ L. Cottini, *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 65.

sottolinea l'importanza di definire punti di riferimento nell'ambiente frequentato: occorre strutturare non solo la classe, ma anche il corridoio, il giardino della scuola, ecc. per permettere allo studente di non percepirsi in un ambiente caotico e sconosciuto⁴⁴⁰. Scrive Cottini che «non ci deve sorprendere se lo stesso allievo che dimostra notevoli capacità visuo-spaziali, abbia poi difficoltà a orientarsi spazialmente»⁴⁴¹. Sostiene anche che quando l'allievo familiarizza con il contesto è possibile eliminare le facilitazioni visive (ad esempio si può togliere l'immagine affissa all'ingresso della palestra quando la persona riesce a capire autonomamente quale compito dovrà eseguire)⁴⁴². Per quanto riguarda l'utilizzo degli schemi visivi, l'obiettivo è quello di preannunciare le attività da effettuare, compresa la sequenza delle azioni che lo studente dovrà compiere. Ciò aiuta ad anticipare e prevedere i vari compiti. Afferma a tal proposito che «spesso i bambini autistici hanno un orientamento temporale così deficitario che possono prevedere un compito spiacevole di durata infinita, non riuscendo a percepire che esso potrà essere seguito da un'attività divertente»⁴⁴³. Per quanto riguarda la costruzione di programmi visivi che strutturano la giornata⁴⁴⁴, emerge dalla riflessione di Cottini che questi dispositivi possono offrire un notevole aiuto: permettono infatti di attenuare problemi legati al disturbo della memoria e dell'attenzione del bambino, riducono i problemi legati al tempo e all'organizzazione dell'attività, compensano le difficoltà del linguaggio recettivo e forniscono maggiore autonomia e sicurezza allo studente, il quale non deve ricorrere sempre all'insegnante per soddisfare il bisogno di sapere che cosa succederà dopo⁴⁴⁵. Gli schemi visivi devono variare a seconda del livello di sviluppo del piccolo, mentre le attività da svolgere possono essere presentate attraverso diverse modalità comunicative, oggetti, fotografie, numeri, parole, disegni, ecc. Infine, per quanto riguarda l'organizzazione di compiti e attività, Cottini evidenzia che il metodo TEACCH si caratterizza per permettere alla persona con autismo di avere una strutturazione molto chiara dell'organizzazione

⁴⁴⁰ *Ibidem.*

⁴⁴¹ *Ibidem.*

⁴⁴² *Ibi*, pp. 65-66.

⁴⁴³ *Ibi*, p. 68.

⁴⁴⁴ Per un approfondimento si consulti: E. Schopler, G.B. Mesibov, L.J. Kuncze, *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, [1998], Erickson, Trento 2001.

⁴⁴⁵ L. Cottini, *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 68.

del lavoro anche attraverso stimoli visivi; ciò facilita la comprensione degli studenti, rendendoli maggiormente autonomi e meno bisognosi della presenza dell'insegnante⁴⁴⁶. Questa strutturazione può essere molto flessibile; quando si riesce infatti ad ottenere quanto desiderato con modalità simili a quelle adottate con l'intera classe, non vi è più motivo per introdurre aiuti che poi dovranno comunque essere ridotti⁴⁴⁷. La prospettiva pedagogica di Lucio Cottini è quella di strutturare azioni educative a partire dai contributi delle scienze dell'educazione; la proposta didattica che emerge da questa lettura del metodo è quella di utilizzare un paradigma cognitivo-comportamentale che permetta all'insegnante di organizzare l'ambiente di apprendimento per lo studente a partire da leggi generali che hanno teorizzato per la persona con autismo un probabile tipo di funzionamento cognitivo.

Il secondo autore di cui si intende analizzare il punto di vista è Pietro Crispiani, il quale nel libro *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*⁴⁴⁸ sostiene che l'approccio TEACCH è un sistema terapeutico ed educativo «a forte connotazione educativa, più che psicologica o psicoterapeutica, definendosi come azioni di interazione e di aiuto in favore del soggetto con disturbo dello sviluppo [...] che sono pertinenti alle prerogative della pedagogia»⁴⁴⁹. Dedicare un paragrafo denominato la *Pedagogia del TEACCH* all'esposizione dei principi educativi del metodo⁴⁵⁰. La visione educativa che emerge nelle sue trattazioni è di tipo clinico: si punta l'attenzione sull'osservazione preliminare del soggetto, con l'obiettivo di approntare una diagnosi integrale e funzionale su tutte le dimensioni dell'individuo⁴⁵¹. Inoltre, l'autore sottolinea l'importanza di comprendere il modello di apprendimento del bambino (che è unico), prima di approntare un percorso educativo-didattico con lo studente diagnosticato all'interno del disturbo dello spettro autistico⁴⁵². Infine, evidenzia che «le manifestazioni comportamentali di questa patologia sono attinenti all'età del soggetto e all'andamento del suo sviluppo»⁴⁵³. Dalle riflessioni dell'autore emerge che l'utilizzo di questo metodo

⁴⁴⁶ *Ibi*, p. 69.

⁴⁴⁷ *Ibi*, p. 70.

⁴⁴⁸ P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., pp. 81-136.

⁴⁴⁹ *Ibi*, p. 81.

⁴⁵⁰ *Ibi*, pp. 85-107.

⁴⁵¹ *Ibi*, p. 89.

⁴⁵² *Ibi*, p. 86.

⁴⁵³ *Ibi*, p. 86.

nasce a partire dall'identificare i tratti caratteristici del comportamento dell'individuo, considerati come un'espressione anche del suo autismo. Successivamente, dopo aver condotto questa indagine, l'obiettivo è trovare un'efficace tecnica educativa che permetta la costruzione di una dimensione didattica.

Un'ultima prospettiva che si intende analizzare è quella pedagogica del personalismo⁴⁵⁴, prendendo come riferimento il punto di vista di Giuseppe Bertagna. Lo studioso ribadisce l'importanza di porre al centro dell'interesse educativo la persona come «intero» e non per le manifestazioni del proprio funzionamento psico-fisico⁴⁵⁵; in questo senso, nel proprio saggio *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche* sostiene che l'analisi funzionale della persona non è uno strumento utile a tal fine. Quindi sostiene che approntare una diagnosi (seppur integrale e funzionale) non necessariamente permette il favorire di un'esperienza educativa⁴⁵⁶. Per poter trasformare le azioni in un'esperienza realmente educativa occorre, secondo Bertagna, che entrambi i soggetti di relazione possano vivere in maniera attiva e consapevole l'esperienza come soggetto-persona attraverso la propria intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità⁴⁵⁷. Afferma inoltre che, affinché avvenga un'esperienza educativa, il problema non è predisporre quantitativamente una serie di azioni che aiuterebbero la persona a maturare competenze, ma fornire esperienze di qualità dove la persona possa esercitare intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità⁴⁵⁸. Secondo l'autore la questione educativo-didattica da affrontare non è utilizzare programmi visivi o strutturare un ambiente di apprendimento che permetta alla persona di non sentirsi confusa o ansiosa di fronte ad un evento nuovo,

⁴⁵⁴ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁴⁵⁵ *Ibi*, p. 29.

⁴⁵⁶ Per ulteriori approfondimenti sulla differenza tra esperienza umana ed esperienza educativa si consulti: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 846 ss.

⁴⁵⁷ Per ulteriori approfondimenti sulla differenza tra esperienza umana ed esperienza educativa: *Ibi*, p. 846. Per una riflessione più approfondita sull'argomento si consulti: Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

⁴⁵⁸ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854, p. 847.

quanto di comprendere quali azioni permetterebbero alla stessa di giungere al proprio sviluppo integrale. In tal senso occorre porre al centro non il funzionamento dell'individuo, ma la persona⁴⁵⁹. Pertanto il problema non consiste nell'organizzare o togliere il dispositivo che consente allo studente di partecipare alla strutturazione delle attività, assumendo il punto di vista di leggi generali⁴⁶⁰, ma attraverso la *personalizzazione* degli interventi⁴⁶¹, predisporre occasioni per permettere alla persona di agire e, per l'operatore di avvalersi di uno sguardo pro-spettico che guardi al soggetto-persona come *in potenza*⁴⁶². Quindi non è possibile fornire strategie educative per strutturare interventi di didattica, né vengono proposte indicazioni su come organizzare un ambiente di apprendimento. Nella sua prospettiva pedagogica la didattica è «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»⁴⁶³, nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Non emerge quindi una definizione di *best practice* didattiche dove al professionista sarebbe richiesta la responsabilità nell'esecuzione: chi si occupa di educazione e formazione della persona non ha un ruolo definito e definibile a priori, poiché come sostiene Aristotele, egli deve avere la «saggezza» (ovvero quella competenza nell'affrontare il particolare e il contingente)⁴⁶⁴. Questo gli permetterà, come sostiene Bertagna, di affinare la propria

⁴⁵⁹ Per quanto riguarda l'analisi antropologica dei termini «uomo», «individuo», «soggetto», «persona» si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

⁴⁶⁰ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 850.

⁴⁶¹ Cfr. Id., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009; Sandrone G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

⁴⁶² G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 850.

⁴⁶³ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

⁴⁶⁴ Aristotele, *Etica nicomachea VI*, 1142A23-24.

sensibilità, capacità di discriminazione e di giudizio critico che gli sono molto utili per affrontare in maggiore libertà e responsabilità il compito di agire nel concreto da soggetto-persona dell'educazione capace di liberare gli spazi perché anche gli altri che vuole educare possano a loro volta fare lo stesso, cioè agire anche loro per intenzionalità, logos, libertà e responsabilità⁴⁶⁵.

§ 2. *Quale didattica nella scuola italiana di oggi*

La disamina delle prospettive pedagogiche ha permesso di evidenziare che gli interventi che nascono dal paradigma del comportamentismo possono essere usati nella costruzione della didattica scolastica. La prospettiva antropologica che guida i tre punti di vista che sono stati analizzati è differente; nelle prime due prospettive si è trattato di assumere come antropologia di riferimento quella che considera l'«individuo» come indagabile attraverso le scienze della natura. La didattica si è quindi originata, ad esempio, prendendo in considerazione il funzionamento comportamentale della persona. Nell'ultima prospettiva viene riconosciuto alla persona uno statuto ontologico empirico e metaempirico: la didattica si realizza quando si mira al «bene» della persona.

Per approfondire ulteriormente come possa essere definito l'impiego di metodologie di tipo comportamentista nell'ambito scolastico, è opportuno delineare quale sia la situazione socio-culturale-educativa-pedagogica in cui si trova oggi l'Italia e, inevitabilmente, ciò che stanno vivendo i docenti che intendono usare questa prospettiva educativa per fini didattici. Dall'analisi della letteratura emerge la presenza da una parte di pensatori che, come il pedagogista Lucio Cottini, sottolineano l'importanza di applicare le metodologie didattiche di stampo comportamentista all'interno dell'ambiente scolastico; si crea così un'opportunità⁴⁶⁶ e si permette la strutturazione di azioni che si potrebbero indirizzare verso la diffusione del paradigma dell'*Evidence Based Education*. Dall'altra parte vi è una posizione maggiormente filosofica, i cui esponenti potrebbero avvicinarsi al pensiero del pedagogista Alain Goussot. L'autore,

⁴⁶⁵ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 850.

⁴⁶⁶ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., pp.171-229.

ponendo in discussione i modelli proposti dal comportamentismo, sostiene che il loro utilizzo non prende in considerazione questioni come la libertà, i diritti e la dignità della persona⁴⁶⁷.

Questi due punti di vista evidenziano la difficile posizione in cui si trovano i docenti italiani che, nel tentativo di strutturare azioni educative alla luce del paradigma comportamentista, potrebbero doversi confrontare con un'ambivalenza, una duplice corrente di pensiero. Si ipotizza quindi, in questo particolare momento storico, la necessità di una mediazione tra queste due prospettive. Riflettere su ciò significa comprendere se è possibile trovare un punto di incontro tra prospettive educative di stampo neopositivista e proposte educative che si originano dal paradigma ermeneutico. Attualmente, da un punto di vista pedagogico, Bertagna, attraverso una prospettiva più moderata che si ispira agli studi di Wittegeinstein, sta sostenendo la teoresi che per strutturare interventi didattici, sia opportuno integrare le leggi generali mutuare da paradigmi di ricerca post galileiani con un'impostazione sintetico-comprensiva. Quindi introduce una nuova "strada" che aiuterebbe gli operatori a risolvere il problema dell'ambivalenza prima citato. A questo punto, come sostiene nel proprio saggio *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*⁴⁶⁸, si tratterebbe per il docente di integrare all'esperienza sensibile della persona le spiegazioni predittive circa l'esperienza educativa che nascono dalle scienze che studiano l'uomo da un punto di vista naturalistico⁴⁶⁹. La sua idea centrale, ben sottolineata nel proprio libro *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*⁴⁷⁰ è quella che, attraverso l'integrazione delle tre razionalità (teoretica, tecnica e pratica), si possa giungere alla costruzione della didattica. In una precedente opera intitolata *Avvio alla riflessione pedagogica*⁴⁷¹ aveva già sottolineato che fondare interventi di didattica solo attraverso una *téchne* educativa

⁴⁶⁷ A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., p. 81.

⁴⁶⁸ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854.

⁴⁶⁹ *Ibi*, pp. 850 ss.

⁴⁷⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

⁴⁷¹ Id., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

dove «un docente possa insegnare ad uno studente un metodo per studiare con efficacia senza conoscere, da pedagogista, perché, operando nel modo scelto, raggiungere in tutto o in parte il risultato voluto, e perché esso è bene nelle circostanze date»⁴⁷², non avrebbe permesso la costruzione di un processo educativo. Infatti afferma che

in un mondo di mezzi che delimitano tutti gli scopi possibili dell'azione tecnica umana non esistono più fini individuali; e nemmeno esistono più scopi educativi in senso pieno, che valorizzino la creatività unica di ciascuno, e perciò la totalità dell'essere personale: abbiamo, invece, solo gli scopi pragmatici, uguali, ripetuti per tutti, che possono essere "pensati" dagli uomini in quanto già implicate nei mezzi d'uso o a disposizione, e quindi, in verità, decisi da questi mezzi, non dai soggetti⁴⁷³.

Emerge quindi che la proposta dell'autore, oltre a fornire una soluzione all'ambivalenza, proponga un valore aggiunto. Infatti, si tratterebbe, rimettendo al centro la *persona* (in questo caso il docente), di garantirle sempre e «in situazione» l'opportunità di decidere attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità quale possa essere l'*azione buona*. Il suo secondo contributo è rimettere al centro dell'intervento educativo la *relazione*: non è possibile pensare all'educazione senza prendere in considerazione lo stretto rapporto tra educatore ed educando⁴⁷⁴. A questo punto non sarebbe più solo il docente a decidere del «bene» dell'altro, ma nella relazione educativa nascerebbero quelle condizioni tali da permettere a docente e studente di decidere ciò che è «bene», strutturando quindi interventi di didattica⁴⁷⁵. Quindi, il problema non è quello di decidere se è opportuno utilizzare gli interventi educativi di stampo comportamentista per strutturare l'azione didattica, quanto che qualsiasi uomo può essere educato alle credenze, ai comportamenti, alle comunicazioni che costituiscono la «cultura» della comunità in cui si trova a vivere. È però necessario permettere a ciascuna persona di divenire viva e feconda⁴⁷⁶, facendo sì che possa utilizzare la propria intenzionalità, *lógos*,

⁴⁷² *Ibi*, p. 258.

⁴⁷³ *Ibi*, p. 265.

⁴⁷⁴ *Ibi*, p. 286.

⁴⁷⁵ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

⁴⁷⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 365.

libertà e responsabilità⁴⁷⁷, rendendo il soggetto protagonista di sé stesso e di se stesso nel mondo⁴⁷⁸. Il pedagogo suggerisce infine di trasformare l'insegnamento in formazione, in modo tale che ciascuna persona possa

«scegliere» criticamente, come e in quanto uomini, in tutti i campi della vita e dell'esperienza umana (lavoro compreso, ovviamente), nei modelli di umanità resi disponibili dalla storia e dalla cultura, la propria peculiare «forma» nella quale realizzarsi, in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Formars-*si* come trasformars-*si* in maniera protagonista nel mondo, in altre parole, per decisione e maturazione personali⁴⁷⁹.

È chiaro che se i docenti si trovassero ad assumere questa prospettiva educativa come punto di riferimento pedagogico, non solo l'utilizzo della prospettiva comportamentista assumerebbe altri valori, ma l'autismo dell'individuo, considerato tramite il punto di vista delle scienze del comportamento, si potrebbe trasformare alla luce del paradigma del personalismo in una possibilità educativa per ciò che è «bene» per quella *persona*.

⁴⁷⁷ *Ibi*, p. 366.

⁴⁷⁸ *Ibi*, p. 359.

⁴⁷⁹ *Ibi*, pp. 380-381.

5. DALLE SCIENZE COGNITIVE ALLA PEDAGOGIA

Dopo aver delineato le prospettive educative sorte all'interno del paradigma comportamentista, si intende discutere il percorso conoscitivo affrontato dalle scienze cognitive e come questa prospettiva abbia influito sui processi di educazione e formazione della persona con autismo e dei suoi operatori. Occorre sottolineare che la rivoluzione cognitivista (in parte promossa da Bruner e avvenuta negli anni Sessanta) nasce in un momento storico dove, insoddisfatti per le teorie del comportamentismo, gli studiosi sottolineavano l'importanza di studiare la mente. A partire da queste considerazioni, si originano una serie di studi che si occuperanno di identificare che cosa accada da un punto di vista cognitivo nel soggetto quando egli compie un'azione. Come è possibile intuire, il *focus* del paradigma è lo studio della mente e l'idea che essa può essere studiata e compresa. Tra i maggiori autori che hanno contribuito alla costruzione e allo sviluppo del cognitivismo vi fu: Piaget che, attraverso lo studio della genesi delle strutture mentali dell'essere umano, cercava di trovare nel soggetto in formazione la chiave con la quale egli procedeva alla conoscenza⁴⁸⁰, Bruner che si occupò di studiare le strategie e i processi inferenziali che si attivano durante il gioco, Miller che si concentrò nei suoi lavori sui piani del comportamento e Chomski che si occupò di indagare le strutture del linguaggio⁴⁸¹.

Dalla loro nascita le scienze cognitive non hanno mai smesso la loro evoluzione. Infatti, si sono dinamicamente sviluppate e specializzate anche nello studio dei processi cognitivi di persone che parevano divergere dalla "norma".

È questo il caso di persone con dislessia, con autismo, ecc. Ciò ha determinato, nel caso dell'autismo, la nascita di alcune teorie che hanno cercato di interpretare il sistema cognitivo di queste persone che parevano mostrare un funzionamento cognitivo atipico.

La maggior parte delle teorie di stampo cognitivo iniziano a diffondersi negli anni Ottanta. L'interesse degli studiosi si indirizzò all'analisi delle capacità

⁴⁸⁰ R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1997, p. 127.

⁴⁸¹ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, (a cura di Calvani A.), 2 ed., Carocci, Roma 2016, p. 24.

cognitive astratte e di alto livello (dette anche metacognitive) delle persone con autismo⁴⁸². All'interno di queste ricerche si sono successivamente dettagliati alcuni modelli interpretativi che hanno tentato di spiegare l'autismo come condizione che nasce da alcuni *deficit* cognitivi che la persona mostra. Sono nate quindi alcune teorie come il *deficit da mentalizzazione*, il *deficit nelle funzioni esecutive* e la *debolezza di coerenza centrale* che mostrerebbero come un presunto *deficit* cognitivo nell'individuo potrebbe interferire sul suo funzionamento sociale, cognitivo e comportamentale⁴⁸³. L'evoluzione di questa prospettiva teoretica si è avvalsa, in particolar modo, di studi nomotetici da implementare su una vasta casistica per verificare se, in effetti, vi era la presenza di questi *deficit* nelle persone diagnosticate all'interno dello spettro autistico. Nonostante in queste ricerche gli scienziati afferenti a questo paradigma di studio abbiano trovato alcune «ricorsività», ad oggi nessun ricercatore è riuscito a comprendere perché non tutte le persone con diagnosi di autismo possano essere identificabili nelle categorie da loro costruite. Questa considerazione viene argomentata nel libro a cura di Di Biasi e Angelilli intitolato *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*⁴⁸⁴. Infatti, nei loro contributi scientifici, gli autori del libro sottolineano che è impossibile confrontare tra loro i sistemi cognitivi di diverse persone. Inoltre, evidenziano che la presenza di alcuni elementi, tra cui le modalità di apprendimento del soggetto, la conformazione neuroanatomica, la variabilità interculturale, i fattori di plasticità cognitiva, ecc. rendono difficile definire in maniera precisa l'assunto che tutte le persone con autismo presentano *deficit* cognitivi. Un'altra critica che si rileva nel testo a proposito dei contributi scientifici nati da questo paradigma conoscitivo riguarda la possibile correlazione fra il comportamento dell'individuo e la sua base neuronale. Infatti, gli studiosi sottolineano che le teorie nate da queste ipotesi poggiano su un paradigma sperimentale di riferimento e su assunti che sono funzione del paradigma stesso⁴⁸⁵.

⁴⁸² S. Vicari, G. Valeri, L. Fava, *L'autismo. Dalla diagnosi al trattamento*, Il Mulino, Bologna 2012, p. 69.

⁴⁸³ S. Vicari, M.C. Caselli, *Neuropsicologia dello sviluppo. Normalità e patologia*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 310.

⁴⁸⁴ Cfr. S. Di Biasi, A.M. Angelilli, (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015.

⁴⁸⁵ *Ibi*, p. 134.

I punti di criticità che sono emersi nel paradigma cognitivo sono poi proseguiti con l'evoluzione degli studi di *neuroimaging*. Infatti, quando si è tentato di porre i soggetti in condizione di azione, per verificare la validità delle ipotesi legate al *deficit* che presumibilmente caratterizzava e determinava il funzionamento della persona con disturbo dello spettro autistico, i ricercatori evidenziarono che, in alcuni casi, i singoli partecipanti allo studio presentano una diversa attivazione nelle regioni cerebrali⁴⁸⁶. A questo punto, fu evidente non solo la diversità fra un individuo e l'altro, ma anche che, nelle ricerche contemporanee, non si era ancora riusciti a conoscere tutte le funzioni cognitive che appartengono all'uomo, né a scoprirne la dinamicità. Oltre a queste considerazioni, pare interessante ricordare uno studio ad opera del gruppo di Minshew che aveva evidenziato come già alla fine del Novecento persone con autismo definito ad alto funzionamento potevano mascherare con strategie di compenso cognitivo i loro *deficit* neuropsicologici⁴⁸⁷. Anche in questo caso si rileva la difficoltà sia di comprendere «che cosa» sia l'autismo, sia di identificare «chi» sono le persone che possono essere diagnosticate con questa “etichetta”. La problematica di trovare teorie che giustificano la differenza di funzioni cognitive tra un soggetto con autismo e uno neurotipico non si è fermata a questi ostacoli tanto che, alcuni studiosi hanno continuato la loro indagine sulle funzioni del cervello, arrivando, in alcuni casi, a sottolineare che occorre qualcosa in più.

Avviene, quindi, nella seconda metà del ventesimo secolo, la nascita delle neuroscienze cognitive che hanno integrato tre ambiti di intervento: scienze cognitive, neuroscienze e tecniche di *neuroimaging*. Il termine neuroscienze fu coniato agli inizi degli anni Sessanta da Frank Schmitt quando fondò il *Neuroscience Research Program*, ma l'espressione *Cognitive neuroscience* si

⁴⁸⁶ Cfr. F. Happé, S. Ehlers, S. Fletcher, U. Frith, M. Johansson, C. Gillberg, R. Dolan, R. Frackowiak, C. Frith, “*Theory of mind*” in the brain. Evidence from a PET scan study of *Asperger syndrome*, in «*Neuroreport*», 1996, 1, 8, pp. 197-201; F. Castelli, C. Frith, F. Happé, U. Frith, *Autism, Asperger syndrome and brain mechanism for the attribution of mental states to animated shapes*, in «*Brain*», 2002, 125, pp. 1839-1849; U. Frith, C.D. Frith, *Mentalizing in the brain*, in «*Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science*», 2003, 358, pp. 459-473.

⁴⁸⁷ Cfr. N.J. Minshew, G. Golstein, D.J. Singel, *Neuropsychologic in autism: profile of a complex information-processing disorder*, in «*Journal of the International Neuropsychological Society*», 1997, 3, pp. 303-316.

origina nel 1979 ad opera di Michael Gazzaniga e George Miller che teorizzarono l'importanza di utilizzare i contributi di neuropsicologia clinica, fisiologia, scienze cognitive e tecniche di *neuroimaging*, per indagare il rapporto esistente tra mente e cervello.

In particolar modo, sono stati proprio gli studi di «*neuroimaging* che hanno permesso di comprendere che le varie funzioni cognitive reclutano molte più aree [del cervello n.d.r.] del previsto»⁴⁸⁸. Questi studi hanno permesso di sottolineare che nel cervello non vi è una localizzazione specifica per individuare alcune funzioni, come ad esempio la produzione della parola, ma ha più senso teorizzare l'esistenza di numerose strutture, ossia di *network*. A questo punto, si è incominciato a intuire che le funzioni cognitive nel cervello «sono distribuite in reti neuronali specifiche che prevedono il reclutamento di numerose aree collegate fra loro. Tra queste, alcune svolgerebbero un ruolo particolarmente importante, in quanto ne costituirebbero degli epicentri, snodi importanti della rete»⁴⁸⁹.

Andrea Marini nel libro *Che cosa sono le neuroscienze cognitive* sottolinea a tal proposito che «una lesione in un nodo della rete determina un indebolimento complessivo della rete stessa ma non fa perdere necessariamente un'abilità, che risulterà però più o meno gravemente compromessa in base all'entità della lesione e all'importanza rivestita dal nodo nel network danneggiato»⁴⁹⁰. Quindi, appare evidente che non è più possibile interpretare l'autismo in base ad un presunto o esistente *deficit* dell'individuo perché fino ad oggi non si è ancora certi di come funzionano i circuiti neuronali dell'essere umano. Inoltre, proprio perché la conoscenza dell'essere umano non ha ancora esaurito tutte le curiosità sulla propria natura biologica, pare ancora importante il ruolo che può avere l'*intuizione* del soggetto nelle future scoperte scientifiche. Se da una parte potrebbe essere interessante verificare prossimamente quante nuove scoperte si origineranno da ciò, dall'altra è opportuno evidenziare che, talvolta, le idee scientifiche vengono conservate nonostante la presenza di risultati sperimentali che paiono essere in conflitto tra loro⁴⁹¹. Del resto abbiamo già assistito a fatti analoghi. Si pensi alla

⁴⁸⁸ A. Marini, *Che cosa sono le neuroscienze cognitive*, Carocci, Roma 2016, p. 74.

⁴⁸⁹ *Ibidem*.

⁴⁹⁰ *Ibi*, pp. 74-75.

⁴⁹¹ Si consideri il caso dei neuroni specchio che verranno discussi successivamente.

concezione copernicana ai tempi di Galileo che «era tanto chiaramente e manifestamente incompatibile con i fatti che Galileo dovette definirla “sicuramente falsa”»⁴⁹²; alla teoria della gravitazione di Newton che, fin dall’origine, manifestò incoerenze che la resero immediatamente confutabile; al modello atomico di Bohr che fu introdotto e conservato nonostante l’esistenza di «precisi e incontestabili fatti di esperienza contrari»⁴⁹³; alla teoria della relatività che non riuscì a spiegare una discrepanza di 10” nel moto di Venere e di più di 5” nel moto dei nodi di Marte, ecc⁴⁹⁴.

Forse stiamo ancora vivendo quanto espresso da Paul K. Feyerabend nel proprio libro *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, quando l’autore sosteneva che «il tentativo di scoprire i segreti e la natura dell’uomo, comportano quindi il rifiuto di ogni norma universale e di ogni tradizione rigida»⁴⁹⁵. Inoltre, sempre nel medesimo libro, criticando l’utilizzo di un metodo eccessivamente standardizzato che guidava le scoperte scientifiche lo studioso sottolineava che

la storia della scienza, in definitiva, non costa solo di fatti e di conclusioni tratte da fatti. Essa contiene anche idee, interpretazioni di fatti, problemi creati da interpretazioni contrastanti, errori e così via. Se esaminiamo le cose più a fondo, troviamo addirittura che la scienza non conosce “meri fatti, ma che i “fatti” che entrano nella nostra conoscenza sono già visti in un certo modo e sono per ciò essenzialmente ideazionali. Così stando le cose, la storia della scienza sarà altrettanto complessa, caotica, piena di errori e divertente quanto le idee che contiene, e che queste idee a loro volta saranno altrettanto complesse, caotiche, piene di errori e divertenti quanto la mente di coloro che le inventarono. Inversamente, un po’ di lavaggio del cervello, avrà l’effetto di rendere la storia della scienza più opaca, più semplice, più uniforme, più “obiettiva” e più facilmente accessibile a un trattamento che si fondi su regole rigide e immutabili⁴⁹⁶.

⁴⁹² G. Galilei, *Il Saggiatore*, Opere, Ed. Naz., Vol VI, p. 233; ed. a cura di Sosio L., Feltrinelli Milano 1965, p. 39, op. cit., in P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, [1975], Feltrinelli, Milano 2002, p. 46.

⁴⁹³ Cfr. M. Jammer, *The conceptual Development of Quantum Mechanics*, New York 1966, sez 22., op. cit., in P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, [1975], Feltrinelli, Milano 2002, p. 47.

⁴⁹⁴ Per ulteriori approfondimenti: P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, [1975], Feltrinelli, Milano 2002, pp. 46 ss.

⁴⁹⁵ *Ibi*, p. 18.

⁴⁹⁶ *Ibi*, p. 17.

§ 1. *Che fine hanno fatto i neuroni specchio?*

Partendo dall'idea che, per utilizzare una riflessione effettuata da Paul K. Feyerabend, «gli scienziati, specialmente i medici, pervengono non di rado a risultati diversi cosicché spesso tocca ai parenti del malato (o agli abitanti di una certa area) di decidere *attraverso* il voto quale procedimento adottare»⁴⁹⁷ si intende proseguire l'analisi del paradigma cognitivo attraverso le ricerche nate nel campo delle neuroscienze cognitive e, in particolar modo, affrontando la grande scoperta dei neuroni specchio. Ciò che il gruppo diretto da Rizzolati ha scoperto negli anni Novanta postulando l'esistenza dei neuroni specchio è ben documentato nel libro *So quel che fai*⁴⁹⁸ scritto dallo stesso Giacomo Rizzolati e da Corrado Sinigaglia. All'interno della trattazione gli autori sostengono che non esiste un confine rigido fra processi cognitivi, percettivi e motori e che il cervello che agisce è un cervello che comprende⁴⁹⁹. Infatti, gli autori evidenziano che il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e delle interazioni dipende in primo luogo dal nostro patrimonio motorio. È proprio l'azione che permetterebbe di attivare meccanismi neuronali che contribuirebbero da una parte allo sviluppo delle competenze della persona e dall'altra alla sua capacità di apprendere dagli altri⁵⁰⁰. In particolar modo, la grande scoperta associabile a questa teoria è che il sistema motorio possiede molteplici strutture e funzioni. Quindi, non ha solo un ruolo di esecutore passivo di comandi che vengono originati altrove, ma è in grado di contribuire in maniera decisiva anche alla costruzione di processi come quelli cognitivi che di solito vengono considerati di ordine superiore⁵⁰¹. Inoltre, gli autori sottolineano che alcuni neuroni specchio come quelli denominati F5 e di PF-PFG permettono la comprensione delle azioni altrui. Dagli studi di Rizzolati e Sinigaglia si rileva che «il possesso da parte di un individuo del significato dei propri atti e la conoscenza motoria che gli deriva dalla convalida delle loro possibili conseguenze appaiono»⁵⁰² condizioni necessarie e sufficienti per permettergli una immediata comprensione degli atti degli altri.

⁴⁹⁷ *Ibi*, p. 250.

⁴⁹⁸ Cfr. G. Rizzolati, G. Sinigaglia, *So quel che fai*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁴⁹⁹ *Ibi*, p. 3.

⁵⁰⁰ *Ibi*, pp. 10 ss.

⁵⁰¹ *Ibi*, p. 22.

⁵⁰² *Ibi*, p. 104.

Sulla scia di questa scoperta innovativa, tutte le ricerche effettuate negli ultimi anni⁵⁰³, soprattutto quelle che avevano utilizzato sperimentazioni attraverso l'uso della *brain imaging* hanno dimostrato che il sistema dei neuroni a specchio rivestiva un ruolo fondamentale nell'imitazione, poiché grazie a questi neuroni l'essere umano poteva codificare l'azione motoria osservata e replicarla⁵⁰⁴. La diffusione potente che ha avuto questa scoperta scientifica ha interessato il mondo dell'autismo, tanto che sono state approntate ricerche per verificare il sistema a specchio di persone che avevano ricevuto questa diagnosi.

La *teoria della simulazione mentale* nata dalla scoperta del sistema a specchio ha sostenuto per lungo tempo che i bambini con autismo non riuscivano a entrare in relazione con gli altri perché vi era in loro un *deficit* di funzionamento a livello di simulazione del sistema specchio⁵⁰⁵. Sono bastati pochi anni, però, per dimostrare che le persone con autismo non mostravano una disfunzione generale di questo sistema⁵⁰⁶. Infatti, un autore come Hamilton ha messo in discussione le prime teorizzazioni circa questa ipotesi, sostenendo che occorre ancora investigare su tale argomento, poiché (e questa è la conclusione della sua *literature reviews*) emergeva che la teoria *standard* non riusciva a sostenere quanto affermato a proposito del *deficit* che si rilevarebbe nelle persone che hanno una diagnosi di

⁵⁰³ Per ulteriori approfondimenti: M. Iacoboni, R.P. Woods, M. Brass, H. Bekkering, J.C. Mazziotta, G. Rizzolati, *Cortical mechanisms of human imitation*, in «Science», 1999, pp. 2526-2528; M. Iacoboni, L.M. Koski, M. Brass, H. Bekkering, R.P. Woods, M.C. Dubeau, J.C. Mazziotta, G. Rizzolati, *Reafferent copies of imitated actions in the right superior temporal cortex*, in «Proceedings of National Academy of Sciences of USA», 2001, 98, 24, pp. 13995-13999; N. Nishitani, R. Hari, *Temporal dynamics of cortical representation for action*, in «Proceedings of National Academy of Science», 2000, 97, pp. 913-918; N. Nishitani, R. Hari, *Viewing lip forms: cortical dynamics*, in «Neuron», 2002, 36, pp. 1211-1220; M. Heiser, M. Iacoboni, F. Maeda, J. Marcus, J.C. Mazziotta, *The essential role of Broca's area in imitation*, in «European Journal of Neuroscience», 2003, 17, pp. 1123-1128; L. Koski, A. Wohlschläger, H. Bekkering, R.P. Woods, M.C. Dubeau, *Modulation of motor and premotor activity during imitation of target-directed actions*, in «Cerebral Cortex», 2002, 12, pp. 847-855; L. Koski, M. Iacoboni, M.C. Dubeau, R.P. Woods, J.C. Mazziotta, *Modulation of cortical activity during different imitative behaviors*, in «Journal of Neuropsychology», 2003, 89, pp. 460-471

⁵⁰⁴ G. Rizzolati, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit., p. 139.

⁵⁰⁵ S. Di Biasi, A.M. Angelilli, (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, cit., p. 121.

⁵⁰⁶ Cfr. A.F. Hamilton, *Goals, Intentions and mental states: challenges for theories of autism*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 2009, 8, 50, pp. 881-892.

disturbo dello spettro autistico⁵⁰⁷. Oltre alla teoria di Hamilton, vi sono altri contributi scientifici che hanno individuato limiti rispetto alla teoria della simulazione mentale nell'autismo: lo studio di Sears e colleghi che ha sottolineato come alcuni ritardi che si rilevano nella risposta quando si sottopone un individuo con autismo a *test* potrebbero essere conseguenza di una sua patologia cerebellare⁵⁰⁸; la ricerca di Spek e colleghi che ha attribuito i rallentamenti dei soggetti con autismo ad una correlazione tra difficoltà nella fluenza verbale e il ritardo nell'elaborazione di informazioni⁵⁰⁹ e, da ultimo, lo studio fornito dal gruppo di lavoro di Biscaldi che ha dimostrato come il *deficit* di controllo imitativo può creare interferenze nella capacità di inibire le azioni motorie.

In particolar modo, i ricercatori sottolineano che, soprattutto negli studi sui bambini con autismo, questi ultimi compensino il ritardo nei processi imitativi attraverso risposte imitative esagerate⁵¹⁰. Infine, anche nello studio del 2016 di Schunke e colleghi, che aveva l'obiettivo di verificare le differenze di funzionamento nel sistema specchio tra un gruppo di persone con autismo (20 partecipanti) e un gruppo di persone "sane" (20 soggetti), si è concluso che le disfunzioni cognitive potrebbero essere attribuibili ad una patologia cerebellare del soggetto⁵¹¹. Gli autori sono giunti a questa conclusione dopo aver somministrato alcuni *test* atti a verificare le risposte dei soggetti ad alcuni stimoli visivi, uditivi e imitativi⁵¹².

⁵⁰⁷ A.F. Hamilton, *Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories*, in «Developmental Cognitive Neuroscience», 2013, 3, pp. 91-105, p. 102.

⁵⁰⁸ Cfr. L.L. Sears, P.R. Finn, J.E. Steinmetz, *Abnormal classical eye-blink conditioning in autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1994, 6, 24, pp. 737-751.

⁵⁰⁹ Cfr. A. Spek, T. Schatorje, E. Scholte, I. van Berckelaer-Onnes, *Verbal fluency in adults with high functioning autism or Aspergere syndrome*, in «Neuropsychologia», 2009, 3, 47, pp. 652-656.

⁵¹⁰ Cfr. M. Biscaldi, R. Rauh, L. Irion, N.H. Jung, V. Mall, C. Fleischhaker, C. Klein, *Deficits in motor abilities and developmental fractionation of imitation performance in high-functioning autism spectrum disorders*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», 2013, 23, 7, pp. 599-610.

⁵¹¹ Cfr. O. Schunke, D. Schöttle, E. Vettorazzi, V. Brandt, U. Kahl, T. Bäumer, C. Ganos, N. David, I. Peiker, A.K. Engel, M. Brass, A. Münchau, *Mirror Me: Imitative Responses in Adults with Autism*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 2, pp. 134-144.

⁵¹² In particolar modo, nel primo *test* i partecipanti sono stati sottoposti a stimoli visivi. Ad esempio, imitare i movimenti della mano guida. Nel secondo è stato valutato il tempo di reazione rispetto alcuni stimoli uditivi. Successivamente è stato chiesto ai soggetti di tenere la mano fissa e di porre ascolto ad un tono (che veniva assegnato in maniera casuale). Dopo averlo udito, i partecipanti dovevano alzare il più velocemente possibile l'indice se il tono era basso e

Come si rileva dalla trattazione, nonostante la grande scoperta dei neuroni a specchio abbia postulato alcuni assunti, vi sono stati altrettanti interventi scientifici che hanno evidenziato alcuni limiti, ponendo nuove prospettive di studio. Tutte queste scoperte incentivano a ritornare agli esempi prima descritti e fornitoci da Paul K. Feyerabend, il quale sostiene che «tocca ai parenti del malato [...] decidere attraverso il voto quale procedimento adottare»⁵¹³. Infatti, è proprio questa la questione: tocca a chi si occupa di educazione decidere quale paradigma di conoscenza si vuole adottare per costruire processi di educazione e formazione per la persona con autismo, vagliando se, effettivamente, solo attraverso l'utilizzo del punto di vista della psicologia cognitiva o delle neuroscienze ci si possa occupare di ciò.

§ 2. *Che cosa è successo al mondo dell'educazione?*

In generale, le ricerche in campo cognitivo hanno da sempre stimolato gli esperti del mondo dell'educazione e della formazione. In questa trattazione non si effettuerà una disamina specialistica rispetto a ciò che potrebbe accadere nella pratica educativa con persone con autismo se assumessimo come vere, buone e giuste le assunzioni che postulano le teorie nate dagli studi delle scienze cognitive (come il *deficit* nella teoria della mente, il *deficit nelle funzioni esecutive*, la *debolezza di coerenza centrale* e la teoria della simulazione mentale), ma si prenderà in considerazione come alcuni pedagogisti, a partire dai contributi delle scienze cognitive, hanno costruito proposte teoretiche e pratiche utili per l'educazione della persona con autismo. L'obiettivo finale della riflessione è quello di rilevare se, effettivamente, solo attraverso un paradigma di tipo cognitivo è possibile costruire processi di educazione e formazione per la persona.

La prima studiosa di cui verrà discusso il pensiero pedagogico è Petra Björne. Nel testo *A possible World. Autism from practice to theory*, l'autrice esprime il proprio punto di vista rispetto a come, attraverso un paradigma cognitivo,

il mignolo se il tono era alto. Nel terzo *test* i partecipanti venivano sottoposti contemporaneamente a stimoli visivi ed uditivi.

⁵¹³ P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, cit., p. 250.

si possa costruire una prospettiva educativa per il bambino con autismo⁵¹⁴. Nella trattazione, in particolar modo, dopo aver delineato alcune prospettive teoretiche che emergono nelle ricerche della psicologia cognitiva, la psicopedagoga affronta alcune questioni come, la costruzione di un contesto di apprendimento, le difficoltà che il bambino mostra nella generalizzazione e i comportamenti inappropriati della persona. Giungerà alla fine della trattazione a delineare un proprio punto di vista pedagogico, evidenziando anche il ruolo che possono avere le scienze cognitive nella costruzione dell'intervento educativo. Prima di descrivere la proposta conclusiva della studiosa è opportuno analizzare alcuni aspetti trattati dalla psicopedagoga. Si ritiene infatti che le sue riflessioni sono utili per comprendere come la psicologia cognitiva possa contribuire alla costruzione di processi di educazione per la persona con autismo.

Per quanto riguarda come costruire un *contesto di apprendimento*, Björne sostiene che ogni azione che la persona compie è sempre da interpretare in un contesto che è costituito da due dimensioni: il contesto interno e quello esterno. L'autrice definisce *contesto interno* le motivazioni e i sentimenti (rabbia, felicità...) che ciascuno persona ha e che influiscono sulle azioni del qui ed ora. In questo senso, ciascun essere umano agisce nell'ambiente a partire da percezioni che prova nel proprio contesto interno ed esercita sull'ambiente indipendentemente da come quest'ultimo è strutturato⁵¹⁵. Il *contesto esterno* è l'ambiente in cui si costruisce lo *spazio di apprendimento*. Per la psicopedagoga, questo contesto deve essere predisposto con la consapevolezza da parte dell'operatore che, quando si inserisce un soggetto in un contesto, egli vi porta il proprio stato mentale (stato che si struttura ancora prima che la persona giunga fisicamente nel contesto). Inoltre, l'autrice evidenzia che quando si struttura un *contesto esterno* occorre ricordare due condizioni: la prima è che esso può influenzare anche inibendo le azioni della persona, la seconda è che nel contesto esterno la persona mediante le proprie azioni può sia costruire ricordi, sia far riaffiorare ricordi passati⁵¹⁶. Inoltre sottolinea che l'esperienza nel qui ed ora che la persona esperisce all'interno del contesto (interno

⁵¹⁴ Cfr. P. Björne, *A possible World. Autism from practice to theory*, Lund University, Lund 2007.

⁵¹⁵ *Ibi*, p. 84.

⁵¹⁶ *Ibi*, p. 83.

ed esterno) è intrisa sia di esperienze passate, sia di azioni e percezioni correnti, sia di obiettivi desiderati dalla persona stessa⁵¹⁷. In questo senso, Björne rileva che quando un operatore costruisce o agisce in un contesto di apprendimento deve essere consapevole che in esso si sviluppano queste condizioni.

Un altro tema trattato riguarda alcune difficoltà che le persone con autismo mostrano nella *generalizzazione delle abilità*. Secondo l'autrice, spesso questi individui non riescono a trasferire un'abilità acquisita da un contesto all'altro e pertanto non vi è la trasformazione da abilità in competenza. La lettura che Björne propone rispetto a queste probabili difficoltà non si limita ad una riflessione sul funzionamento cognitivo dell'individuo determinabile da particolari connessioni cerebrali. Infatti, sostiene che, quando un individuo agisce, è stato anche influenzato da esperienze senso-motorie proprie, personali e uniche⁵¹⁸.

Inoltre, nei propri studi, Björne si concentra sui *comportamenti* che può manifestare la persona con autismo nel contesto sociale. Rileva che non in tutti i casi è necessario indagare e/o intervenire sul comportamento. Infatti, privilegierebbe l'indagine e l'intervento verso quei comportamenti che ella definisce «inappropriati», ossia manifestazioni comportamentali poco consone al contesto⁵¹⁹. Rispetto a questa questione l'autrice sostiene che, quando un operatore interviene su di essi, deve tener presente che la persona ha agito non solo per merito di particolari connessioni neuro-biologiche, ma anche per le esperienze senso-motorie che ha vissuto⁵²⁰. Per questo motivo, introducendo una visione di azione e di analisi dell'azione non circoscrivibile ad un'indagine biologica dell'uomo, sottolinea che l'intervento pedagogico principale è quello di comprendere il comportamento dell'essere umano a partire dalla propria interazione con l'ambiente e nel rispetto della sua differente e unica esperienza di vita⁵²¹.

Un'ulteriore riflessione che compare negli scritti della studiosa riguarda il momento in cui l'operatore valuta i bisogni della persona con autismo. Infatti, sostiene che solo attraverso una conoscenza approfondita dell'altro, l'operatore può

⁵¹⁷ *Ibidem*.

⁵¹⁸ *Ibi*, p. 117; p. 148.

⁵¹⁹ *Ibi*, p. 111.

⁵²⁰ *Ibi*, p. 117; p. 148.

⁵²¹ *Ibi*, p. 160.

comprendere come strutturare gli interventi educativi e/o come modificare l'ambiente di apprendimento⁵²². Sottolinea inoltre che non esiste una tecnica universale per costruire interventi didattici per la persona con autismo, poiché ciascuno in quanto individuo presenta diverse aree di funzionamento, strategie di apprendimento e potenzialità. Per questo motivo, la studiosa evidenzia che nessun intervento educativo dovrebbe essere utilizzato come una tecnica e applicato in maniera rigida e generalizzata⁵²³. Infatti, la psicopedagoga insiste sulla necessità che l'operatore non utilizzi in maniera stereotipata tecniche che apparentemente possono funzionare in generale, ma che potrebbero non essere adeguate per il singolo, invitandoli a utilizzare strategie mirate per i bisogni di quella specifica persona.

A proposito di come individuare i bisogni della persona con autismo e come predisporre interventi didattici, Björne sottolinea l'importanza del lavoro in *équipe* (inteso come intervento cooperativo) che coinvolga professionisti, familiari e il soggetto stesso⁵²⁴. La studiosa sottolinea, inoltre, che in epoca contemporanea, non è ancora avvenuta questa integrazione poiché spesso chi si occupa della persona con autismo è maggiormente focalizzato sul proprio intervento e sui relativi risultati piuttosto che sulla ricerca di strategie condivise⁵²⁵. Per questo motivo, ritiene che le ricerche future dovrebbero dirigersi in questa direzione, al fine di comprendere sempre meglio la persona.

Circa l'intervento didattico, Björne sostiene che esso debba essere sempre più vicino ad una prospettiva di *life long learning* in modo tale che si strutturi una continuità nell'intervento e che si possa seguire la persona in tutto l'arco della propria vita⁵²⁶ al fine di monitorare il suo processo evolutivo. La psicopedagoga sostiene che le azioni, i comportamenti e le attività che accompagnano questo percorso dovrebbero essere specifici per ogni periodo di vita della persona. Quindi auspica l'introduzione di attività piacevoli e diversificate a seconda delle fasi della

⁵²² *Ibi*, p. 159.

⁵²³ *Ibi*, p. 146.

⁵²⁴ *Ibi*, p. 146.

⁵²⁵ *Ibi*, p. 174.

⁵²⁶ *Ibi*, p. 146.

vita. Infatti, un'attività che è interessante nell'infanzia potrebbe diventare poco gradita nell'adolescenza e noiosa in età adulta⁵²⁷.

Dopo aver analizzato, a partire dalla prospettiva cognitivista, alcuni elementi utili per costruire percorsi di educazione per la persona con autismo, Björne conclude le sue riflessioni affermando che, ad oggi, nessuna teoria nata dalle scienze cognitive è riuscita a spiegare sufficientemente l'autismo e a garantire interventi educativi che diano risultati certi⁵²⁸. Di conseguenza è fondamentale porre al centro la persona, conoscerla attraverso un'osservazione sistematica e individuare come questa veda e sperimenti il mondo. Inoltre sottolinea il valore dell'*insight* attraverso il quale l'operatore può comprendere il mondo dell'altro⁵²⁹ e afferma l'importanza di costruire processi educativi all'insegna dell'intenzionalità e della responsabilità del singolo professionista e/o del gruppo di lavoro che si sta occupando della persona con autismo.

Recentemente la studiosa, interrogandosi sul fine dell'intervento educativo, sottolinea l'importanza che il singolo percepisca di appartenere⁵³⁰ al contesto sociale. A questo punto, la cartina di tornasole che può aiutare il professionista a costruire, porre in atto e valutare le proprie azioni didattiche è la *qualità della vita* del soggetto e a come esso si percepisca nelle proprie esperienze e nel mondo⁵³¹.

Dopo aver descritto il pensiero pedagogico di Björne si intende analizzare il contributo educativo di Reuven Feuerstein che ha elaborato la *Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale* negli anni Cinquanta e che successivamente ha posto le basi per interventi educativi specifici dedicati alle persone con autismo.

Lo studioso sostiene che l'intelligenza è una naturale propensione di un organismo a modificarsi nella propria struttura e nel proprio sistema funzionale in risposta al bisogno di adattamento a nuovi stimoli. Ciò avviene sia se gli stimoli

⁵²⁷ *Ibidem*.

⁵²⁸ *Ibi*, p. 174.

⁵²⁹ *Ibi*, p. 174.

⁵³⁰ Il concetto di «appartenenza» rappresenta secondo la studiosa un passo evolutivo rispetto al costruito di «inclusione». Cfr. L. Croce, *IX Giornata mondiale della consapevolezza dell'autismo, Oltre l'autismo nuovi orizzonti*, 2 aprile 2016; P. Björne, *A possible World. Autism from practice to theory*, cit.

⁵³¹ Cfr. L. Croce, *IX Giornata mondiale della consapevolezza dell'autismo, Oltre l'autismo nuovi orizzonti*, 2 aprile 2016.

che riceve la persona hanno un'origine interna, sia se provengono dall'esterno⁵³². Uno dei punti centrali del suo pensiero è il concetto di *modificabilità*. Per Feuerstein la *modificabilità* della persona e dei suoi processi cognitivi può avvenire solo attraverso un'azione intenzionale di natura mediativa che si crea tra educatore ed educando⁵³³. Inoltre sostiene che non esistano processi specifici per individui che manifestano uno sviluppo atipico, ma *ad hoc* per la singola persona che è sempre *in* potenza e mai definibile in maniera deterministica. A tal proposito Goussot riprendendo il pensiero di Reuven Feuerstein afferma che

quello che ci sembra l'aspetto più interessante sul piano educativo del metodo Feuerstein, per chi lavora con l'autismo, è quello del concetto di modificabilità che può essere compreso come educabilità; cioè il credere che effettivamente un bambino disabile intellettivo o autistico profondo possa imparare a crescere. Infatti la sua pedagogia è anche una pedagogia positiva che osserva il potenziale di apprendimento del bambino e tenta di capire cosa riesce ad acquisire delle competenze, in quali situazioni e con quali strumenti⁵³⁴.

La *relazione mediativa* proposta da Feuerstein viene da lui definita come uno spazio intersoggettivo in cui *natura* e *cultura* si integrano alla ricerca di mete relazionali comuni tra stati mentali e vissuti evolutivi: un riconoscersi nell'altro che va al di là di fattori qualitativi⁵³⁵. Perché avvenga questo processo, lo studioso sottolinea l'importanza che il professionista si predisponga all'*ascolto* dell'altro. A proposito dell'*ascolto* postulato da Feuerstein, Mario Di Mauro sostiene che nel linguaggio psicologico la capacità di ascolto sta nel metacognitivo di ciascuno di

⁵³² R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, [2006], Erickson, Trento 2008, p. 16; M. Di Mauro, *Perché anche i mondi di un bambino autistico possono incantare? Alla ricerca di una buona mente tra logori pregiudizi e false illusioni*, in Di Biasi S., Angelilli A.M., (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, cit., p. 137.

⁵³³ R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, [2006], Erickson, Trento 2008, p. 16.

⁵³⁴ A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., pp. 139-140.

⁵³⁵ R. Feuerstein, Y. Rand, J.E. Rynders, *Non accettarmi come sono*, [1988], Sansoni, Milano 2001; M. Martinelli, *Mediare le conoscenze. Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*, SEI, Torino, 2008; S. Di Biasi, A.M. Angelilli, (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, cit., p. 138.

noi, nel nostro essere metacomunicativi, nella nostra capacità di autoriflessione e nella nostra capacità di influenzare il domani⁵³⁶.

Come è possibile rilevare dalle prime riflessioni fin qui effettuate, Feuerstein mette in discussione che il comportamento corrisponda ad un “tratto” della persona. Infatti, preferisce definire il comportamento come una dimensione generata da uno “stato”, condizione che può determinare nella persona anche cambiamenti biologicamente significativi⁵³⁷. Emerge nel pensiero dello psicopedagogo, oltre che un investimento sullo sviluppo dei processi cognitivi dell’essere umano, un’attenzione particolare alla relazione educativa e soprattutto al processo di alterità che si crea tra i due interlocutori. Inoltre, attribuisce molta importanza alla costruzione dei processi di apprendimento e all’utilizzo di dispositivi che possono divenire sia materiali didattici particolari, sia strumenti che possono intervenire sull’ambiente per modificarlo. Infatti, per Feuerstein, il professionista può attuare un *modellamento dell’ambiente* attraverso la creazione di stimoli cognitivi e metacognitivi che permettano di creare le condizioni favorevoli, affinché lo studente possa apprendere. Lo stesso avviene per il materiale didattico da lui realizzato che ha questo scopo. L’autore insiste sull’importanza di costruire interventi didattici in cui la persona possa sperimentare problemi reali, stimolandolo a sfidare i propri limiti⁵³⁸.

L’autore attribuisce molta importanza all’esperienza personale e sottolinea che qualsiasi persona, a partire da un’esperienza vissuta, può acquisire strumenti cognitivi per gestire il proprio universo e orientarsi nella realtà⁵³⁹. Ciò avviene anche per le persone con autismo che talvolta hanno difficoltà a ideare piani di azione finalizzati al raggiungimento degli scopi, ad organizzare la ricerca di

⁵³⁶ M. Di Mauro, *Perché anche i mondi di un bambino autistico possono incantare? Alla ricerca di una buona mente tra logori pregiudizi e false illusioni*, in Di Biasi S., Angelilli A.M., (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, p. 139.

⁵³⁷ *Ibi*, p. 137; Cfr. R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, cit.

⁵³⁸ M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori, Milano 2015.

⁵³⁹ A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., p. 140.

informazioni pertinenti allo scopo e/o ad inibire le proprie reazioni impulsive⁵⁴⁰. Infatti, la proposta concreta dello studioso è rilevabile nel libro, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche* è quella di lavorare con opportuno materiale didattico per costruire attività che sanerebbero la presenza nella persona di *deficit* nella fase dell'*input* dell'informazione e la sua incapacità di pianificazione⁵⁴¹.

Alla luce delle riflessioni fin qui effettuate è possibile affermare che l'autore a proposito dell'educazione per le persone con autismo sancisce il loro essere cognitivamente *in potenza*, quindi mai definibili *a priori*.

§ 3. Possiamo mirare a qualcosa in più?

Dall'analisi dei contributi educativi che hanno fornito le scienze cognitive si rileva che: da un lato, la scienza attualmente non è ancora giunta a scoprire i processi cognitivi della persona, né tantomeno i diversi funzionamenti di quegli individui che sono stati diagnosticati all'interno dello spettro autistico; dall'altro ha favorito strutturazioni didattiche che propongono dimensioni non *to court* addestrative.

In realtà, come è emerso dall'analisi del pensiero di Feuerstein e Björne, il solo utilizzo di un approccio cognitivo per strutturare interventi di didattica non è sufficiente, ma occorre porre attenzione alla persona umana nella propria globalità.

I limiti di circoscrivere interventi educativi e prospettive didattiche al solo paradigma cognitivo e l'importanza di porre al centro la persona come «intero» sono temi affrontati anche dalla pedagoga Rita Fadda nel libro intitolato *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia Critica*⁵⁴². Dopo aver

⁵⁴⁰ R. Feuerstein, *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore 1980; R. Feuerstein, Y. Rand, M.B. Hoffman, *The dynamic assessment of retarded performers*, University Press Park, Baltimore 1979; R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, cit.

⁵⁴¹ R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, cit., pp. 184-247. È utile sottolineare che solo i terapeuti certificati possono utilizzare il materiale didattico ideato dallo studioso. Si ritiene utile la consultazione del libro citato perché permette di comprendere il pensiero dell'autore rispetto a questa questione.

⁵⁴² Cfr. R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, cit.

effettuato un'investigazione sui fondamenti teorico-epistemologici del cognitivismo in psichiatria, la studiosa ha evidenziato che la pedagogia non può continuare a ignorare teorie della formazione che vengono elaborate in registri non pedagogici, ma deve prenderne atto e confrontarsi criticamente con esse⁵⁴³. In particolar modo, a proposito del punto di vista delle scienze cognitive, sottolinea che il loro punto debole è quello di

pretendere di essere scientifica perché si appella alla ragione mentre si presenta come un intervento ri-educativo sull'uomo basato su una teoria pedagogica, ma assolutamente ingenua e acritica, di senso comune, ignara di tutti gli elementi di problematicità che la teoria e la pratica educativa criticamente pensate e praticate reca con sé, primo fra tutti quello di non potersi risolvere nei termini di una ragione cogente di tipo metodico-logico-epistemico, tipico, per intenderci del modo di procedere della scienza intesa in senso moderno, giacché il sapere scientifico non è fondativo rispetto al problema della costituzione dell'uomo attraverso la cura e l'educazione, ma è, semmai ad esso subordinato e da esso fondato⁵⁴⁴.

La critica che Fadda pone rispetto a questo paradigma scientifico è che le teorie da loro strutturate si concentrano su dimensioni come l'apprendimento, il comportamento e l'attenzione alla coerenza della teoria che deve rispondere a criteri di oggettività e scientificità, ma con «il rischio di ridurre l'elemento soggettivo, la coscienza, l'io, l'individualità, la sede della possibilità e della libertà, a mero fattore di indeterminatezza o, come drammaticamente suggerito da Morin, lo riducono a *rumore, errore, disturbo*»⁵⁴⁵. Quindi, per la studiosa ciò che manca affinché le azioni di ri-educazione si trasformino in veri e propri atti educativi è l'introduzione di dimensione come l'azione educativa intenzionale e l'importanza di riconoscere la libertà e la responsabilità alla persona⁵⁴⁶.

I concetti che Fadda esprime nel proprio libro introducono l'idea che strutturare processi educativi solo attraverso una prospettiva cognitiva vuole dire frazionare l'uomo e circoscriverlo alle sole componenti empiriche. Quindi incentiva

⁵⁴³ Per una riflessione su questi concetti si consulti: R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, cit., p. 137.

⁵⁴⁴ *Ibi*, pp. 150-151.

⁵⁴⁵ *Ibi*, p. 174.

⁵⁴⁶ *Ibidem*.

l'esigenza di introdurre una nuova prospettiva pedagogica che sia rispettosa della persona come «intero».

A questo punto, pare inevitabile proseguire la riflessione fin qui condotta sottolineando l'assunzione di un paradigma pedagogico come quello del personalismo⁵⁴⁷ che fonda le proprie basi sull'assunto che la *persona*, come dicevano Aristotele e Tommaso, non è mai solo un insieme di «vita vegetativo-minerale-corporea».

Uno dei pedagogisti che in Italia sta diffondendo il paradigma del personalismo è Giuseppe Bertagna; egli rileva che la *persona* non può mai essere ridotta alla propria manifestazione storico o empirica⁵⁴⁸ o alle conseguenze di dispositivi che l'hanno condotta a strutturarsi attraverso un funzionamento autistico. In questo senso, rimettendo al centro il soggetto-persona, egli auspica che gli interventi di educazione e formazione per tutte le persone (anche quelle con autismo) devono mirare alla *personalizzazione* attraverso un rapporto dialogico tra educatore ed educando dove ciascuno può realizzare il compimento di se stesso⁵⁴⁹. Alla base della proposta pedagogica di Bertagna si evidenzia che ciascun essere umano nascendo libero può esercitare la propria intenzionalità e responsabilità arrivando ad autodeterminarsi⁵⁵⁰. Ecco quindi che non sarà più solo l'operatore che dovrà cercare le strategie cognitive e i supporti didattici utili per permettere alla persona con autismo di migliorare le proprie difficoltà di programmazione, ma (anche prendendo spunto dalle teorizzazioni forniteci dalla letteratura cognitivista) si tratterebbe di permettere che *in relazione* educatore ed educando possano costruire i propri dispositivi didattici sempre «nel contingente» e «in situazione». Nella sua proposta pedagogica lo studioso sottolinea l'importanza dell'esperienza educativa come specifica esperienza attiva, vissuta, ragionata, voluta e promossa da

⁵⁴⁷ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁵⁴⁸ *Ibidem*.

⁵⁴⁹ Cfr. G. Sandrone, *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 283-295.

⁵⁵⁰ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

entrambi i soggetti di relazione⁵⁵¹. Questa proposta implicitamente sostiene che ciascuno, anche la persona con grave autismo e senza competenze linguistiche, non necessariamente debba subire passivamente esperienze, ma possa sperimentare «esperienze educative»⁵⁵² che saranno utili a loro per raggiungere il massimo livello di crescita possibile⁵⁵³. Infatti, nel proprio saggio intitolato *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro* afferma che «l'inizialità creativa dell'educazione umana»⁵⁵⁴ permetterà un progressivo consolidamento ed espansione «dell'intenzionalità, del *lógos*, della libertà e della responsabilità»⁵⁵⁵ della persona.

La logica del paradigma del personalismo fino ad ora discussa sottolinea che non è possibile comprendere l'essere umano solo attraverso un punto di vista cognitivo e indagarlo antropologicamente come individuo⁵⁵⁶, ma è opportuno conoscerlo come «intero» e a partire dalla propria esperienza. Nella lettura dell'esperienza che da umana si può trasformare in educativa Bertagna incentiva l'introduzione di uno sguardo *pro-spettico* che permette «nel contingente» di comprendere attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità l'esperienza vissuta dalla persona e per il futuro l'opportunità di pensare a queste esperienze senza pretendere, come sosteneva Wittgenstein, di attribuire un nesso causale agli eventi⁵⁵⁷. Saranno quindi l'intersezione tra queste quattro dimensioni (intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità) a permettere all'esperienza umana di trasformarsi in esperienze educative e a condurre la persona verso il proprio

⁵⁵¹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

⁵⁵² *Ibidem*.

⁵⁵³ *Ibi*, p. 848.

⁵⁵⁴ G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», anno VI, n. 18, pp. 117-142, p. 124.

⁵⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁵⁶ Per una disamina dei termini «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74; G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

⁵⁵⁷ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Kegan, Trench, Trubner, London 1922, prop. 6.1361.

sviluppo integrale. In questo paradigma, la centralità dell'intervento educativo è attribuita alla persona e non ai suoi processi cognitivi.

In questo senso, la proposta di poter utilizzare la prospettiva personalistica per la costruzione di processi di educazione e formazione per la persona con autismo e per i suoi operatori apre nuovi scenari d'intervento, soprattutto in un'epoca dove la maggior parte dei contributi educativi che vengono creati per le persone con autismo sono influenzati dal paradigma cognitivo-comportamentale. Infatti, il tentativo del paradigma di porre al centro la persona e non il suo autismo, determina anche un cambiamento nella visione antropologica attraverso cui osservare l'essere umano. Infatti, vi sarebbe il passaggio da una concezione naturalistica di uomo indagabile attraverso i metodi delle scienze della natura ad una dove si teorizza che la persona ha un proprio statuto fisico e metafisico e il diritto ontologico a «diventare quello che è, per natura, nella sua essenza e nel suo ordine»⁵⁵⁸. Questo paradigma introduce in realtà una grande sfida, ossia la possibilità che a partire dai contributi delle scienze dell'educazione (come in questo caso quelli delle teorie cognitive) che si stanno occupando dell'autismo della persona si possa giungere a prospettive pedagogiche che si occupino della persona con autismo.

Nonostante si ritiene che la prospettiva personalistica possa introdurre da un punto di vista pedagogico cambiamenti notevoli nei processi di educazione e formazione della persona, per evitare un'interpretazione dogmatica del paradigma è opportuno porre attenzione a due condizioni: mantenere aperto il dialogo tra pedagogia e scienze dell'educazione e lasciare spazi di manovra alla sensibilità dell'operatore che si occupa di educazione. Nella prima condizione emerge che le teorizzazioni delle scienze cognitive assunte come contributi extrapedagogici potranno essere utili per strutturare processi di educazione⁵⁵⁹ e, come sostiene Dewey, ciò permetterebbe una miglior comprensione della realtà educativa⁵⁶⁰. Nella seconda condizione, si lascerebbe al giudizio critico dell'operatore la

⁵⁵⁸ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 31.

⁵⁵⁹ Id., *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», 2009, 1, 4, pp. 13-36, p. 19.

⁵⁶⁰ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, [1929], La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 22.

possibilità di decidere come predisporre esperienze educative⁵⁶¹ affinché l'educando sia riconosciuto come persona.

Infine occorre ricordare, come sosteneva Feyerabend, che qualunque paradigma scientifico non può incappare nel pericolo di sentirsi «l'unico metodo corretto e gli unici risultati accettabili»⁵⁶². Il suo auspicio è che l'utilizzo di qualsiasi paradigma scientifico non debba essere totalizzante e totalitario, ma permettere alle persone che lo vogliono far proprio la *libertà* di comprenderlo⁵⁶³.

⁵⁶¹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 850.

⁵⁶² P.K. Feyerabend, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, cit., p. 251.

⁵⁶³ *Ibi*, p. 250.

6. SE IL FUTURO DELL'AUTISMO POTREBBE ESSERE NELLE RICERCHE CHE SI OCCUPANO DI GENETICA, IL FUTURO DELLA BIOLOGIA POTREBBE ESSERE NELLA PEDAGOGIA?

Dopo aver discusso come i paradigmi psicodinamico, etologico, comportamentale e cognitivo abbiano contribuito alla costruzione di proposte educative, si intende affrontare il punto di vista della genetica. In realtà è più un tentativo di ritornare dove si era partiti, ossia ripercorrere l'idea che, nella riflessione sull'autismo, la biologia non ha mai spesso di ricercare l'esistenza di una causa che spieghi il funzionamento dell'uomo.

Che le teorie genetiche abbiano influenzato e continueranno a influenzare le ricerche biologiche sull'autismo è un dato di fatto ormai certo. Da un punto di vista pedagogico, occorre comprendere in che modo queste ricerche possano contribuire ai processi di formazione ed educazione della persona.

La genetica è una branca della scienza biologica che indaga lo sviluppo e il funzionamento degli organismi viventi. Si concentra su come le «istruzioni biologiche» operano all'interno delle cellule⁵⁶⁴. Di vitale importanza, per questi studi, è l'acido desossiribonucleico (DNA), cioè la molecola che porta le istruzioni per lo sviluppo e il funzionamento dei meccanismi viventi. Infatti il DNA permette di tramandare di generazione in generazione alcune caratteristiche dell'essere vivente. In media tutti gli esseri umani possiedono genomi che sono per circa il 99% identici fra loro. Tuttavia è la variazione genetica tra individui che interessa particolarmente i medici e gli scienziati per individuare le malattie umane. Tra le malattie di origine genetica, si segnalano alcune variazioni nel genoma trasmesse da una generazione a quella successiva, le mutazioni che sorgono *de novo* nelle cellule germinali durante la creazione dello zigote e le mutazioni che possono sorgere in alcuni tipi di cellule adulte⁵⁶⁵. La misura in cui alcuni fattori genetici contribuiscono ad una particolare condizione, sindrome o malattia si chiama *ereditarietà*.

⁵⁶⁴ F.R. Volkmar, *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, cit., p. 1432.

⁵⁶⁵ *Ibidem*.

L'interesse clinico per l'identificazione dei fattori genetici nell'autismo è determinato dal fatto che le nuove scoperte potrebbero migliorare la diagnosi precoce, aiutare a predire il rischio di autismo nella coppia genitoriale e permettere una miglior comprensione della biologia di base della sindrome. Secondo gli studiosi la genetica può contribuire sia nelle ricerche che si interessano del trattamento, sia in quelle dedicate alla prevenzione della sindrome⁵⁶⁶.

La storia della ricerca genetica nell'autismo è recente. Infatti, fino agli anni Settanta, non veniva riconosciuta una base biologica all'autismo ma si prestava attenzione a meccanismi psicodinamici che potevano originare nel bambino l'autismo⁵⁶⁷. Negli anni Ottanta, ci si è occupati della genetica dell'autismo a partire dall'osservazione della co-presenza di sindromi cromosomiche associate ad una manifestazione della sintomatologia autistica. Queste osservazioni sono state poi supportate da studi familiari e gemellari che hanno confermato l'esistenza di una etiologia genetica⁵⁶⁸.

Secondo la ricerca di Nobile e Molteni, «uno dei probabili problemi che hanno reso particolarmente difficoltoso il cammino della ricerca genetica in questo ambito, è la complessa interazione tra eziologia e patogenesi a cui ci si trova di fronte: a livello clinico si osserva infatti un “comportamento” che può essere la risultante di vie patogeniche differenti, a loro volta condizionate dalle diverse fasi di sviluppo e dalle sottostanti cause eziologiche coinvolte»⁵⁶⁹.

Nonostante alcune difficoltà, nel corso degli ultimi anni, la ricerca genetica ha fatto molti progressi e gli studi sul genoma (*genome-wide association studies* - GWAS) e la valutazione delle alterazioni a livello micro-strutturale all'interno del genoma (*Copy Number Variation* - CNV) hanno fornito nuovi spunti di riflessione sulle cause genetiche degli autismi. Ecco, quindi, la necessità di descrivere brevemente che cosa sono.

⁵⁶⁶ *Ibidem*.

⁵⁶⁷ M. Nobile, M. Molteni, *Genetica dell'Autismo: recenti progressi e nuove sfide*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza», 2009, 76, pp. 497-512, p. 497.

⁵⁶⁸ *Ibi*, pp. 497-478.

⁵⁶⁹ *Ibi*, p. 498.

§ 1. *Il Genome-wide association*

Il *genome-wide association* (GWA) è un approccio allo studio di una malattia o di un tratto di genoma in cui i marcatori (di solito varianti genetiche comuni o polimorfismi) individuano le variazioni genetiche associate alla malattia o al marcatore studiato⁵⁷⁰. Prima dell'introduzione degli studi del GWA intorno al 2000, la genetica si ispirava alle teorizzazioni mendelliane che, però, nel caso dell'autismo e di altre malattie rare non risultavano sufficienti per spiegare le mutazioni biologiche dell'essere umano⁵⁷¹.

Le ricerche sul GWA hanno permesso, nel caso dell'autismo, di individuare alcune regioni cromosomiche che paiono essere correlabili alla manifestazione della sindrome⁵⁷². I tre studi fondamentali che hanno rilevato interessanti ricorsività sono stati quello di Wang e colleghi⁵⁷³ (che ha indagato la regione cromosomica 5p14), quello di Weiss e colleghi⁵⁷⁴ (che si è concentrato sulla regione 5p15.3) e lo studio di Anney e colleghi⁵⁷⁵ (che si è occupato dell'area 20p12). A partire da queste

⁵⁷⁰ F.R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, cit., p. 1433.

⁵⁷¹ *Ibidem*.

⁵⁷² *Ibi*, p. 1434.

⁵⁷³ Cfr. K. Wang, H. Zhang, D. Ma, M. Bucan, J.T. Glessner, B.S. Abrahams, D. Salyakina, M. Imielinski, J.P. Bradfield, P.M.A. Sleiman, C.E. Kim, C. Hou, E. Frackelton, R. Chiavacci, N. Takahashi, T. Sakurai, E. Rappaport, C.M. Lajonchere, J. Munson, A. Estes, O. Korvatska, J. Piven, L.I. Sonnenblick, A.I. Alvarez Retuerto, E.I. Herman, H. Dong, T. Hutman, M. Sigman, S. Ozonoff, A. Klin, T. Owley, J.A. Sweeney, W. Brune, R.M. Cantor, R. Bernier, J.R. Gilbert, M. L. Cuccaro, W.M. McMahon, J. Miller, M.W. State, T.H. Wassink, H. Coon, S.E. Levy, R.T. Schultz, J.I. Nurnberger Jr, J.L. Haines, J.S. Sutcliffe, E.H. Cook, N.J. Minshew, J.D. Buxbaum, G. Dawson, S.F.A. Grant, D.H. Geschwind, M.A. Pericak-Vance, G.D. Schellenberg, H. Hakonarson, *Common genetic variants on 5p14.1 associate with autism spectrum disorders*, in «Nature», 2009, 7246, 459, pp. 528-533.

⁵⁷⁴ Cfr. L.A. Weiss, D.E. Arking, Gene Discovery Project of Johns Hopkins & the Autism Consortium, M. J. Daly, A. Chakravarti, *A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism*, in «Nature», 2009, 7265, 461, pp. 802-808.

⁵⁷⁵ Cfr. R. Anney, L. Klei, D. Pinto, R. Regan, J. Conroy, T. R. Magalhaes, C. Correi, B.S. Abrahams, N. Sykes, A.T. Pagnamenta, J. Almeida, E. Bacchelli, A.J. Bailey, G. Baird, A. Battaglia, T. Berney, N. Bolshakova, S. Bölte, P.F. Bolton, T. Bourgeron, S. Brennan, J. Brian, A.R. Carson, G. Casallo, J. Casey, S.H. Chu, L. Cochrane, C. Corsello, E.L. Crawford, A. Crossett, G. Dawson, M. de Jonge, R. Delorme, I. Drmic, E. Duketis, F. Duque, A. Estes, P. Farrar, B.A. Fernandez, S.E. Folstein, E. Fombonne, C.M. Freitag, J. Gilbert, C. Gillberg, J.T. Glessner, J. Goldberg, J. Green, S.J. Guter, H. Hakonarson, E.A. Heron, M. Hill, R. Holt, J.L. Howe, G. Hughes, V. Hus, R. Iglizzi, C. Kim, S.M. Klauck, A. Kolevzon, O. Korvatska, V. Kustanovich, C.M. Lajonchere, J.A. Lamb, M. Laskawiec, M. Leboyer, A. Le Couter, B.L. Leventhal, A.C. Lionel, X.Q. Liu, C. Lord, L. Lotspeich, S.C. Lund, E. Maestrini, W. Mahoney, C. Mantoulan, C.R. Marshall, H. McConachie, C.J. McDougle, J. McGrath, W.H. McMahon, N.M. Melhem, A. Merikangas, O. Migita, N.J. Minshew, G.K. Mirza, J. Munson, S.F. Nelson,

scoperte, la successiva ricerca di Devlin, Melhem, e Roeder⁵⁷⁶ ha provato a combinare i risultati dei colleghi giungendo alla conclusione che non erano rilevabili evidenze che permettessero di individuare un'area specifica che poteva spiegare la biologia dell'autismo. Per questo motivo, nello stesso anno, lo studio di State e Levitt⁵⁷⁷ ha sostenuto che, nel caso dell'autismo, la difficoltà di trovare una base genetica comune che spieghi la malattia avviene perché a costituire la sindrome possono essere implicate molte variabili. A causa di queste difficoltà nell'individuare una causa alcuni ricercatori hanno teorizzato che l'autismo può essere determinato oltre che da interazioni genetiche anche dall'influenza di fattori ambientali⁵⁷⁸.

§ 2. *Il Copy Number Variation negli studi genetici sull'autismo.*

Il *Copy Number Variation* (CNV) rappresenta delezioni o duplicazioni di interi segmenti di cromosoma. Ciò che avviene nell'autismo e in altre malattie genetiche è che «invece di due coppie di una sequenza genetica normalmente

C. Noakes, A. Noor, G. Nygren, G. Oliveira, K. Papanikolaou, J.R. Parr, B. Parrini, T. Paton, A. Pickles, J. Piven, D.J. Posey, A. Poustka, F. Poustka, A. Prasad, J. Ragoussis, K. Renshaw, J. Rickaby, W. Roberts, K. Roeder, B. Roge, M.L. Rutter, L.J. Bierut, J.P. Rice, J. Salt, K. Sansom, D. Sato, R. Segurando, L. Senman, N. Shah, V.C. Sheffield, L. Soorya, I. Sousa, V. Stoppioni, C. Strawbridge, R. Tancredi, K. Tansey, B. Thiruvahindrapduram, S. Thomson, A. Tryfon, J. Tsiantis, H. Van Engelend, J.B. Vincent, F. Volkmar, S. Wallace, K. Wang, Z. Wang, T.H. Wassink, K. Wing, K. Wittmeyer, S. Wood, B.L. Yaspan, D. Zurawiecki, L. Zwaigenbaum, C. Betancur, J.D. Buxbaum, R.M. Cantor, E.H. Cook, H. Coon, M.L. Cuccaro, L. Gallagher, D.H. Geschwind, M. Gill, J.L. Haines, J. Miller, A.P. Monaco, J.I. Jr. Nurnberger, A.D. Paterson, M.A. Pericak-Vance, G.D. Schellenberg, S.W. Scherer, J.S. Sutcliffe, P. Szatmari, A.M. Vicente, V.J. Vieland, E.M. Wijsman, B. Devlin, S. Ennis, J. Hallmayer, *A genome-wide scan for common alleles affecting risk for autism*, in «Human Molecular Genetics», 2010, 20, 19, pp. 4072-4082.

⁵⁷⁶ Cfr. B. Devlin, N. Melhem, K. Roeder, *Do common variants play a role in risk for autism? Evidence and theoretical musings*, in «Brain Research», 2011, 1380, pp. 78-84.

⁵⁷⁷ Cfr. M.W. State, P. Levitt, *The conundrums of understanding genetic risks for autism spectrum disorders*, in «Nature Neuroscience», 2011, 12, 14, pp. 1499-1506.

⁵⁷⁸ Cfr. T.A. Manolio, *Genomewide association studies and assessment of the risk of disease*, in «The New England Journal of Medicine», 2010, 2, 363, pp. 166-176; T.A. Manolio, F.S. Collins, N.J. Cox, D.B. Goldstein, L.A. Hindorff, D.J. Hunter, M.I. McCarthy, E.M. Ramos, L.R. Cardon, A. Chakravarti, J.H. Cho, A.E. Guttmacher, A. Kong, L. Kruglyak, E. Mardis, C.N. Rotimi, M. Slatkin, D. Valle, A.S. Whittemore, M. Boehnke, A.G. Clark, E.F. Eichler, G. Gibson, J. Haines, T.F.C. Mackay, S.A. McCarroll, P.M. Visscher, *Finding the missing heritability of complex diseases*, «Nature», 2009, 7265, 461, pp. 747-753.

presenti in un individuo, saranno presenti un numero inferiore o superiore di coppie di quella particolare sequenza»⁵⁷⁹.

I primi studi che hanno utilizzato questa tecnologia sono recenti⁵⁸⁰ e hanno teorizzato una presenza *de novo* nel 1% dei controlli sani, nel 2-3% nel caso di famiglie multiplex e nel 7% nelle famiglie simplex. Inoltre gli studiosi sostengono un aumento significativo del tasso di mutazioni *de novo* nelle famiglie con un solo caso di autismo⁵⁸¹. Questi primi dati evidenziano che esistono diverse modalità di ereditarietà nei campioni indagati. Come sostengono Nobile e Molteni, da questi risultati, emerge che «la differenza tra le famiglie multiplex rispetto alle simplex suggerisce che gli individui sani delle famiglie multiplex siano, in una buona percentuale di casi, portatori di un fenotipo correlato alla malattia ma non completamente espresso, al contrario degli individui appartenenti alle famiglie simplex dove è più frequente la presenza di mutazioni *de novo*»⁵⁸². Secondo gli autori, l'utilizzo della tecnologia delle microvariazioni strutturali ha permesso l'identificazione di possibili geni candidati che potrebbero essere correlati all'autismo. Ritengono, tuttavia, necessario approfondire con ulteriori studi questa ipotesi di ricerca evidenziando alcune criticità in questa tecnologia. «L'identificazione di una CNV non è di per sé suggestiva del fatto che questa sia

⁵⁷⁹ M. Nobile, M. Molteni, *Genetica dell'Autismo: recenti progressi e nuove sfide*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza», cit., p. 509.

⁵⁸⁰ Cfr. J. Sebat, B. Lakshmi, D. Malhotra, J. Troge, C. Lese-Martin, T. Walsh, B. Yamrom, S. Yoon, A. Krasnitz, J. Kendall, A. Leotta, D.M. Pai, R. Zhang, Y.H. Lee, J. Hicks, S.J. Spence, A.T. Lee, K. Puura, T. Lehtimäki, D. Ledbetter, P.K. Gregersen, J. Bregman, J.S. Sutcliffe, V. Jobanputra, W. Chung, D. Warburton, M.C. King, D. Skuse, D.H. Geschwind, T.C. Gilliam, K. Ye, Wigler M., *Strong association de novo copy number mutations with autism*, in «Science», 2007, 316, pp. 445-449.

⁵⁸¹ Cfr. J. Sebat, B. Lakshmi, D. Malhotra, J. Troge, C. Lese-Martin, T. Walsh, B. Yamrom, S. Yoon, A. Krasnitz, J. Kendall, A. Leotta, D.M. Pai, R. Zhang, Y.H. Lee, J. Hicks, S.J. Spence, A.T. Lee, K. Puura, T. Lehtimäki, D. Ledbetter, P.K. Gregersen, J. Bregman, J.S. Sutcliffe, V. Jobanputra, W. Chung, D. Warburton, M.C. King, D. Skuse, D.H. Geschwind, T.C. Gilliam, K. Ye, Wigler M., *Strong association de novo copy number mutations with autism*, in «Science», cit.; C.R. Marshall, A. Noor, J.B. Vincent, A.C. Lionel, L. Feuk, J. Skaug, M. Shago, R. Moessner, D. Pinto, Y. Ren, B. Thiruvahindrapduram, A. Fiebig, S. Schreiber, J. Friedman, C.E. Ketelaars, Y.J. Vos, C. Ficicioglu, S. Kirkpatrick, R. Nicolson, L. Sloman, A. Summers, C.A. Gibbons, A. Teebi, D. Chitayat, R. Weksberg, A. Thompson, C. Vardy, V. Crosbie, S. Luscombe, R. Baatjes, L. Zwaigenbaum, W. Roberts, B. Fernandez, P. Szatmari, S.W. Scherer, *Structural variation of chromosomes in autism spectrum disorder*, in «American Journal of Human Genetics», 2008, 82, pp. 477-488.

⁵⁸² M. Nobile, M. Molteni, *Genetica dell'Autismo: recenti progressi e nuove sfide*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza», cit., p. 503.

patogenica, infatti, molte mutazioni anche ampie o all'interno di zone funzionalmente significative sono sorprendentemente ben tollerate all'interno del genoma umano: differenziare le forme patogenetiche da quelle non patogenetiche rimane una delle sfide del futuro»⁵⁸³.

§ 3. Le ricerche odierne in campo genetico sull'autismo

Come si rileva nella trattazione, la ricerca genetica si sta concentrando sull'utilizzo di indagini sempre più approfondite che, in realtà, hanno l'obiettivo di spiegare i vari "autismi".

Nel DSM-5, il *Disturbo dello spettro autistico* viene definito all'interno di un continuum dimensionale⁵⁸⁴. Secondo Persico, quest'ampia categoria diagnostica non riesce a descrivere «la variabilità di quadri sintomatologici, traiettorie di sviluppo, modalità d'esordio, gravità del disadattamento, risposta alle terapie riabilitative e comorbilità che si riscontra costantemente nella pratica clinica»⁵⁸⁵. Quindi, per rispettare la variabilità interindividuale, «che molti ritengono sottesa da altrettanto significative differenze a livello eziologico, è stato coniato il termine "autismi"»⁵⁸⁶. La ricerca genetica si indirizza proprio allo studio di queste differenze. Infatti, autori come Persico o Abrahams, i quali hanno studiato in questo campo di ricerca, sono arrivati a definire l'autismo come un disturbo psichiatrico che mostra le più alte stime di ereditabilità (> 90%)⁵⁸⁷. Per riuscire a spiegare la fondatezza della teoria degli autismi e la sua correlazione biologica, Persico ne ha tentato una classificazione. La sua ricerca ha prodotto sette tipi di autismo.

Il primo è stato definito da Persico "autismo classico". Per l'autore, l'autismo individuabile in questo quadro clinico si accompagna a dismorfismi, malformazioni, micro- o macro somia/cefalia, ritardo mentale e/o sintomi

⁵⁸³ *Ibi*, p. 504.

⁵⁸⁴ A.M. Persico, *Gli autismi*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 2011, 78, pp. 9-2, p. 10.

⁵⁸⁵ *Ibidem*.

⁵⁸⁶ *Ibidem*.

⁵⁸⁷ Cfr. A.M. Persico, T. Bourgeron, *Searching for ways out of the autism maze: genetic, epigenetic and environmental clues*, in «Trends in Neuroscience», 2006, 29, pp. 349-358; B.S. Abrahams, D.H. Geschwind, *Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology*, in «Nature Reviews Genetics», 2008, 9, pp. 341-355.

neurologici quali epilessia ed ipotonia⁵⁸⁸. La seconda categoria viene definita “autismo mitocondriali”, in cui vi è una maggior eterogeneità clinica che dipende dalla percentuale di mitocondri portatori della mutazione che differisce da individuo a individuo⁵⁸⁹. A tal proposito, secondo lo studio di Di Donato e Zeviani, nonostante l'utilizzo delle indagini molecolari come strumento diagnostico, nel 50% dei adulti e nel 90% dei bambini (affetti da patologie mitocondriali documentate a livello biochimico e/o istologico) si rileva una difficoltà ad identificare la mutazione genetica o il riarrangiamento genomico che pare originare l'autismo⁵⁹⁰. La terza categoria è quella rilevata attraverso le tecnologie di analisi genomica. «Le “copy numbers variants” (CNV) sono microdelezioni e microduplicazioni di almeno 1000 paia di basi, ma abitualmente di dimensioni tra 1kb e 2 Mb»⁵⁹¹. Attraverso queste metodiche è possibile stimare il numero degli alleli sulla base dell'intensità del segnale proveniente da ogni singola sonda. Per quanto riguarda le anomalie individuate attraverso questa tecnica, occorre evidenziare che, se vi è nel campione indagato la presenza di microdelezioni e microduplicazioni potenzialmente patogene, è importante ricercare un'ulteriore conferma di quanto trovato. Di solito quest'ulteriore studio viene effettuato attraverso PCR⁵⁹² quantitativa. Rispetto a questa terza categoria, lo studio di Nobile e Molteni sostiene che l'applicazione di questa nuova tecnologia ha individuato quattro geni (UBE3A, PARK2, RFWD2 e FBXO40) che mostrano una frequenza significativamente maggiore di CNV in persone con autismo rispetto ai controlli sani⁵⁹³. La quarta categoria, introdotta negli studi di Persico, accoglie tutte quelle forme monogeniche di autismo che sono dovute a mutazioni o anomalie citogenetiche⁵⁹⁴. Secondo l'autore queste mutazioni o riarrangiamenti non sono

⁵⁸⁸ A.M. Persico, *Gli autismi*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», cit., p. 11.

⁵⁸⁹ Cfr. L. Palmieri, A.M. Persico, *Mitochondrial dysfunction in autism spectrum disorders: Cause or effect?*, in «Biochimica et Biophysica Acta», 2010, 1797, pp. 1130-1137.

⁵⁹⁰ Cfr. S. Di Donato, M. Zeviani, *Mitochondrial disorders*, in «Brain», 2004, 127, pp. 2153-2172.

⁵⁹¹ A.M. Persico, *Gli autismi*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», cit., p. 12.

⁵⁹² La PCR è un metodo che amplifica in maniera sincronica sia le reazioni a catena della polimerasi, sia la quantificazione del DNA.

⁵⁹³ M. Nobile, M. Molteni, *Genetica dell'Autismo: recenti progressi e nuove sfide*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza», cit., p. 504.

⁵⁹⁴ C. Lintas, A.M. Persico, *Autistic phenotypes and genetic testing: state-of-the-art for the clinical geneticist*, in «Journal of Medical Genetics», 2009, 46, pp. 1-8.

sempre *de novo*. Infatti spesso sono ereditate da uno dei genitori o sono presenti anche in altri familiari non affetti da sindrome⁵⁹⁵. Sempre in questa categoria Persico definisce quattro forme monogeniche: i geni “sinaptici”, i geni che regolano la struttura della cromatina, quelli che regolano il ciclo cellulare, la crescita e la morfogenesi e i geni connessi al calcio. Nella categoria delle forme monogeniche che investono i geni sinaptici, Persico individua un fenotipo clinico eterogeneo e privo di dismorfismi o altri tratti che possono indirizzare il clinico a richiedere analisi specifiche. In questo gruppo rientrano, secondo l’autore, quelle malattie che possono avere un esordio lento e insidioso o improvviso e regressivo⁵⁹⁶. Nella seconda categoria, lo studioso cita l’esempio di pazienti con sindrome di Rett che, nell’80% dei casi, erano portatori di mutazioni *de novo* del gene (MECP2)⁵⁹⁷. Tra i geni che regolano la struttura della cromatina e che regolano il ciclo cellulare, ossia geni coinvolti nella crescita corporea e nella morfogenesi coinvolti nelle forme monogenetiche di autismo, Persico individua il gene homeobox A1 (HOXA1), il gene Phosphatase and Tensin Homologue (PTEN) ed il gene che codifica lo Eukaryotic translation Initiation Factor 4E (EIF4E)⁵⁹⁸. Infine, per quanto riguarda il ruolo del calcio nella etiologia dell’autismo (come possibile determinante di anomalie del segnale intracellulare), Persico si ispira agli studi di Krey e Dolmetsch che documentano questa correlazione⁵⁹⁹. L’ultima categoria individuata da Persico descrive l’origine dell’autismo come determinato da fattori ambientali. In essa rientrano gli studi che indagano le modificazioni epigenetiche. A questi studi appartengono anche quelle ricerche che hanno trattato le modificazioni epigenetiche prima della nascita (I-II trimestre di gravidanza)⁶⁰⁰. Rispetto a questa particolare area di ricerca si dimostrano interessanti le

⁵⁹⁵ A.M. Persico, *Gli autismi*, in «Psichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza», cit., p. 13.

⁵⁹⁶ *Ibi*, p. 14.

⁵⁹⁷ *Ibidem*.

⁵⁹⁸ *Ibidem*.

⁵⁹⁹ Per ulteriori approfondimenti: J. Krey, R. Dolmetsch, *Molecular mechanism of autism: a possible role for Ca²⁺ signaling*, in «Current Opinion in Neurobiology», 2007, 17, pp. 112-119.

⁶⁰⁰ Cfr. M.L. Bauman, T.L. Krempner, *Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions*, in «International Journal of Developmental Neuroscience», 2005, 23, pp. 183-187; E. Di Cicco Bloom, C. Lord, L. Zwaigenbaum, L. Courchesne, S.R. Dager, C. Schmitz, R.T. Schultz, J. Crawley, L.J. Young, *The developmental neurobiology of autism spectrum disorder*, in «The Journal of Neuroscience», 2007, 26, pp. 6897-6906; A.M. Persico, T. Bourgeron, *Searching for ways out of the autism maze: genetic, epigenetic and environmental clues*, in «Trends in Neuroscience», 2006, 29, pp. 349-358.

teorizzazioni di Landrigan che ha rilevato come alcuni eventi potrebbero causare l'autismo. Nello studio vengono citate condizioni quali: la sindrome fetale da anticonvulsivanti (in particolar modo l'acido valproico), il danno prodotto da un'interferenza con la circolazione ematica fetale ad opera della talidomide (inibitore dell'angiogenesi) o de misoprostol (derivato metilestere della prostaglandina E1) e infezioni virali prenatali quali rosolia e citomegalovirus⁶⁰¹. Inoltre, a proposito di ulteriori meccanismi etiologici di natura non genetica che potrebbero contribuire all'autismo, alcuni studiosi si sono concentrati sull'esposizione a composti inquinanti chimici quali pesticidi e metalli pesanti da parte della madre in gravidanza o del bambino durante i primi mesi di vita⁶⁰² e, infine, sul ruolo del virus poliovirus nel contesto di una trasmissione verticale del virus stesso mediata, al momento del concepimento, dai gameti parentali⁶⁰³.

§ 4. Il confronto fra l'approccio genetico e quello pedagogico

Come ben individuabile nella letteratura proposta, l'approfondimento genetico, sulle cause dell'autismo, sta avendo un'ampia diffusione determinata anche dalle molteplici possibilità di studio. Infatti, nella trattazione, è emerso che l'autismo può avere differenti forme di trasmissioni (da quella classica tramite DNA dei genitori ad un'esposizione ambientale del piccolo nei suoi primi mesi di vita). Gli studi che parlano di genetica non sono solo dominio dei genetisti. Infatti vi sono alcuni autori che lo affrontano attraverso altri punti di vista. In particolar modo questo interesse si rileva sia nelle produzioni scientifiche sia nei romanzi a tema autismo. Ad esempio, i testi scientifici di Ansermet e Giacobino⁶⁰⁴ o quello di

⁶⁰¹ Cfr. P.J. Landrigan, *What causes autism? Exploring the environmental contribution*, in «Current Opinion in Pediatrics», 2010, 22, pp. 219-225.

⁶⁰² Cfr. B. Eskenazi, L.G. Rosas, A.R. Marks, A. Bradman, K. Harley, N. Holland, C. Johnson, L. Fenster, D.B. Barr, *Pesticide toxicity and the developing brain*, in «Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology», 2008, 102, pp. 228-236.

⁶⁰³ Cfr. C. Lintas, L. Altieri, F. Lombardi, R. Sacco, A.M. Persico, *Association of autism with polyomavirus infection in postmortem brains*, in «Journal of Neurovirology», 2010, 16, pp. 141-149; A.M. Persico, *Polyomaviruses and autism; more than simple association?*, in «Journal of Neurovirology», 2010, 16, pp. 332-333.

⁶⁰⁴ F. Ansermet, A. Giacobino, *A ciascuno il suo genoma*, [2012], Quodlibet, Macerata 2013.

Cena e Imbasciati⁶⁰⁵ discutono dei contributi delle ricerche sulla genetica da un punto di vista psicodinamico, incentivando una riflessione su come in futuro le due discipline di studio potrebbero integrarsi. Di questo argomento discutono anche Grandin e Panek. Nel loro libro le ricerche genetiche odierne vengono descritte e comparate ai primi studi di Kanner e Bettelheim⁶⁰⁶, quindi si assiste ad una vera e propria storia evolutiva degli studi in questo campo⁶⁰⁷.

Infine, vi sono i romanzi a tema autismo, che raccontano come il contributo della genetica e le ricerche in quest'area di studio risultano interessanti anche per i familiari. A volte perché forniscono una speranza, altre perché ricordano taluni passati. Ad esempio, nel libro *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica* di Claiborne Park, l'autrice, che racconta la propria storia di madre e il suo impegno educativo nei confronti della figlia, affronta il tema della genetica dell'autismo descrivendo l'importanza della biologia nella manifestazione della sindrome⁶⁰⁸. Il romanzo di Collins *Né giusto né sbagliato* discute la tematica delle ricerche genetiche, ricordando il periodo delle ricerche in campo eugenetico⁶⁰⁹. Nel libro *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, Franco Ervas, padre di un figlio con autismo, descrive la storia di un proprio viaggio oltreoceano con Andrea. Durante il viaggio l'autore incontra la madre di un altro ragazzo con diagnosi di autismo. I discorsi tra i due genitori confluiscono sulle possibilità di cura/guarigione dall'autismo. La signora affronta, quindi, il tema della *chelazione*. Questa viene descritta attraverso due punti di vista: da una parte come un rimedio per guarire dall'autismo, d'altra come speranza. Infatti dopo questo intervento la persona può apparire diversa anche da un punto di vista comportamentale.⁶¹⁰ Il romanzo di Vincenzo D'aucelli, anch'egli padre di un figlio con autismo, fornisce

⁶⁰⁵ L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, cit., pp. 250 ss.

⁶⁰⁶ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, [2013], Adelphi editore, Milano 2014, p. 85.

⁶⁰⁷ *Ibi*, pp. 71-85.

⁶⁰⁸ C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, [2001], Astrolabio, Roma 2001, p. 16. Occorre sottolineare che la prima edizione di questo libro è stata scritta in un periodo dove le teorie psicogene sull'autismo erano dominanti rispetto alla prospettiva biologista.

⁶⁰⁹ P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, [2004], Adelphi, Milano 2005, p. 78.

⁶¹⁰ F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, Marcos y Marcos, Milano 2012, p. 281.

una panoramica sugli studi di genetica rispetto a tre temi. Nel primo descrive come possa essere semplice accedere alle indagini. L'esempio riportato riguarda l'analisi di un frammento di genoma attraverso un capello. La seconda riflessione affronta l'opportunità che, oggi, vi sia modo di effettuare molte indagini che giungono a descrivere la biologia della singola persona. Rispetto a questo tema l'autore sottolinea che queste indagini talvolta richiedono un contributo economico da parte delle famiglie, quindi non tutti possono accedervi⁶¹¹. Il terzo punto di vista riguarda la correlazione tra la dimensione emotiva del genitore e l'indagine diagnostica. D'auelli sottolinea che il momento di indagine per il genitore può coincidere con la ricerca di una speranza, mentre la lettura del referto può coincidere con sentimenti di delusione, rammarico, rabbia, insoddisfazione...⁶¹² (dimensioni che faranno sempre parte della storia di vita del genitore). I contributi qui proposti dimostrano che la questione della genetica dell'autismo coinvolge aree di riflessioni non solo biologiche. In particolar modo, i romanzi a tema autismo sostengono che l'esperienza educativa che il genitore compie con il proprio figlio è influenzata anche dalle riflessioni che il genitore effettua sui contributi della genetica. A questo punto sorgono alcune domande che potrebbero incentivare una riflessione pedagogica su alcuni argomenti. *Perché genetisti, scienziati di altre discipline di studio e gente comune hanno bisogno di parlare degli studi di genetica? Quale significato ha per tutte queste persone investire sia in termini economici, sia in termini di speranze su questa area di studio? L'interesse delle persone per le ricerche genetiche quali influenze possono determinare nel campo dell'educazione e della formazione dell'essere umano? Riassumendo, perché la pedagogia si deve occupare degli studi di genetica?*

Per affrontare questi quesiti si intendono usare sia le stimolazioni che il testo di Ansermet e Giacobino fornisce sia le riflessioni iniziali di Centone rintracciabili nell'introduzione del libro. Diego Centone, neurologo e psichiatra dell'università Tor Vergata di Roma, sottolinea come le scoperte sul ruolo dei geni e sui fattori ambientali nelle malattie non saranno mai in grado di spiegare completamente perché alcuni soggetti si ammalano e altri no. Quindi il destino (vita, morte,

⁶¹¹ V. D'auelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, Mondadori, Milano 2015, p. 9.

⁶¹² *Ibi*, p. 10.

differenziamento) di singole cellule con identico patrimonio genetico e identica esposizione ambientale non è detto che sia identico⁶¹³. Da questa considerazione si origina la discussione di Ansermet e Giacobino. Sono quattro i punti fondamentali che vengono trattati nel libro e che sono utili per impostare una riflessione su come la pedagogia possa e debba occuparsi delle ricerche che vengono svolte sulla genetica.

§ 5. Perché la pedagogia si deve occupare di genetica

Innanzitutto gli autori di *A ciascuno il suo genoma* sostengono che l'ipotesi genetica della malattia può aiutare i genitori a togliersi il "senso di colpa" per essere stati la causa della malattia del figlio⁶¹⁴. Tale ipotesi allontana ancora di più il rischio di un ritorno alle vecchie teorie sulla «madre frigorifero».

In realtà, vi è comunque un altro "senso di colpa" per i genitori, non affrontato dagli autori (rilevabile invece nei romanzi), che è quello di sentirsi la «causa biologica» della malattia del figlio. Da un punto di vista epistemologico, individuare il problema e analizzarlo attraverso un processo di causa-effetto, dove l'autismo è interpretato come se fosse un sistema binario, non ha aiutato la diffusione di una cultura educativa. Infatti la comprensione dell'autismo, come originato da un'inadeguata relazione che il bambino ha sperimentato nei confronti di un congiunto o l'ipotesi che l'autismo provenga da un gene difettoso, ha contribuito solo alla nascita di processi terapeutici (psicoterapia, farmacoterapia...), ma non ad un pensiero educativo⁶¹⁵. In parte ciò è avvenuto perché il riferimento antropologico utilizzato all'interno delle ricerche è stato quello di ridurre l'uomo ad un "oggetto" indagabile attraverso le scienze della natura⁶¹⁶. Alcuni studiosi,

⁶¹³ F. Ansermet, A. Giacobino, *A ciascuno il suo genoma*, cit., p. 8.

⁶¹⁴ *Ibi*, p. 38.

⁶¹⁵ Lo dimostrano la diffusione di approcci psicoeducativi come TEACCH, ABA, Denver Model, ecc. che, di per sé, non possono essere considerati interventi pedagogici.

⁶¹⁶ Per un'esplicitazione della differenza tra «persona» e «uomo» si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142; Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio alla riflessione pedagogica e alla teoria dell'educazione*, cit.; Id., *Pedagogia*

evidenziando il riduzionismo insito in questo paradigma di conoscenza, hanno teorizzato l'opportunità che la pedagogia si occupi di genetica. Tra questi Love secondo cui la pedagogia può favorire, attraverso il proprio sapere, una riflessione epistemologica sull'oggetto di studio della biologia⁶¹⁷: è solo se la riflessione scientifica si aprirà a contributi interdisciplinari che ciascuna scienza potrà allontanarsi dal riduzionismo⁶¹⁸.

5.1 Pedagogia e sofferenza biologica

Se quindi, da una parte, l'attenzione alla «causa biologica» dell'autismo potrebbe divenire uno dei tanti espedienti per conoscere la natura dell'essere umano, senza per questo ridurre la persona all'espressione di un proprio gene, dall'altra, permane ancora il problema di come affrontare, da un punto di vista pedagogico, la dichiarazione di un genitore che esprime la propria sofferenza di fronte alla constatazione che lui potrebbe essere la «causa biologica» della malattia del figlio. Questo tema non è inverosimile se si considerano le narrazioni a tema autismo. I romanzi scritti dai genitori non nascono per dare risposta a questo quesito ma lo affrontano, ciò indica che vi è la necessità di parlare anche di questo aspetto. Inoltre, nei romanzi, emerge che percepirsi come la «causa biologica» della malattia figlio può influire sulla modalità che ha il genitore di stare in relazione con lui. Questo tema è fondamentale se ci si occupa di educazione e formazione della persona perché ciò non può prescindere dalla comprensione dell'esperienza che il genitore sperimenta. Un esempio di quanto descritto si rileva nella narrazione di Viola. La signora, madre di un figlio con mosaicismi con traslocazione robertsoniana e autismo, scrive nel suo romanzo dal titolo *Storia del mio bambino perfetto* che

dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁶¹⁷ A.C. Love, *Interdisciplinary Lessons for the Teaching of Biology from the Practice of Evo-Devo*, in «Science & Education», 2013, 22, pp. 255-278, pp. 258 ss.

⁶¹⁸ Cfr. I. Brigandt, A.C. Love, *Evolutionary novelty and the Evo-devo synthesis: field notes*, in «Evolutionary Biology», 2010, 37, pp. 93-99. Si consulti anche: A.C. Love, *Interdisciplinary Lessons for the Teaching of Biology from the Practice of Evo-Devo*, in «Science & Education», 2013, 22, pp. 255-278, pp. 258 ss.

a un certo punto lo portai via, in un'altra stanza, con la scusa di allattarlo, e mentre lui fissava la finestra finalmente crollai. Gli chiesi scusa perché il mio corpo non era riuscito a crearlo come gli altri, scusa per quella farsa. Scusa perché sarebbe stato diverso, per sempre. Scusa perché non ero felice, non ancora. Il viaggio che ti porta ad accettare un bambino come Luca è lunghissimo. Non accade subito in modo spontaneo, e io non ero pronta per lui. A poco a poco gli amici tornarono a casa loro, e finalmente potei terminare anche quel pomeriggio orrendo, doloroso, e rientrare nella mia bella routine⁶¹⁹.

Alcune constatazioni presenti nella storia di Viola compaiono anche nel libro *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico* di Gianluca Nicoletti. Nel romanzo l'autore scrive che

tutti abbiamo al momento civilmente e razionalmente metabolizzato che le ragioni per cui i nostri figli sono così strani non sono da attribuirsi a comportamenti deficitari di affetto o attenzione nei primi mesi della loro vita. Si tratta, invece, di una trasmissione genetica: siamo colpevoli dell'autismo come possiamo esserlo di aver dato loro il colore dei nostri occhi o l'espressione del nostro viso. Certo, ci sollevarebbe pensare che la responsabilità sia da attribuire all'inquinamento, all'alimentazione, ai vaccini, persino agli ufo o qualsiasi altra causa indipendente da noi, questo ci assolverebbe da un profondo e innegabile senso di colpa⁶²⁰.

La descrizione dell'autore introduce all'altra faccia della medaglia del «senso di colpa biologico», ossia la ricerca di ciò che sollevarebbe il genitore dal «senso di colpa» stesso. Anche questa questione meriterebbe un'attenzione pedagogica, poiché è un'esperienza che il genitore conduce e che influisce sul suo modo di intendere l'educazione e la formazione del figlio. A tal proposito, è opportuno fare riferimento al testo di Vincenzo D'auelli, il quale nel romanzo *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita* tratta di questo argomento. Infatti si legge che

⁶¹⁹ M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, Rizzoli, Milano 2015, pp. 168-169. È stata riportata nella trattazione non solo la parte del testo che sottolineerebbe il «senso di colpa biologico» della madre, ma anche alcune riflessioni che dimostrano quanto questo dolore possa essere pervasivo. Emerge quindi l'importanza di prendere in considerazione da un punto di vista pedagogico questa specifica esperienza di vita del genitore.

⁶²⁰ G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit., p. 37.

per lavoro ero abituato a muovermi in ambito ospedaliero e sapevo che è buona regola non fermarsi mai alla prima diagnosi, soprattutto nei casi più dubbi. Inoltre, per carattere non sono una persona che si arrende facilmente. Non ero disposto ad accettare con rassegnazione questa sentenza di condanna per mio figlio. La mia prima reazione è stata di incollarmi al computer, cercando in rete informazioni per comprendere meglio cosa fosse l'autismo⁶²¹.

Successivamente, l'autore racconta

da allora, quando le luci a casa si spegnevano e tutti andavano a dormire, mi sedevo in un angolo del soggiorno davanti al computer a caccia di informazioni e notizie su nuovi studi, nuovi trattamenti apparentemente prodigiosi capaci di sconfiggere il mio «nemico». In parallelo, abbiamo continuato a consultare specialisti, forse con la segreta speranza che qualcuno contraddicesse i pareri precedenti, oppure ci offrisse una chiave di lettura certa sulle cause che avevano determinato l'autismo di Giulio e, soprattutto, sulle terapie da seguire. [...]. Questo eccesso di proposte ha sui genitori da una parte l'effetto benefico di farli sentire meno soli e impotenti di fronte al problema; dall'altra, quello di ritrovarsi come Pollicino nel bosco: persi e senza sapere quale strada prendere. Mentre tenti di capirci qualcosa e ti addenti sempre più nel labirinto, consultando ogni sorta di specialisti, che ti propongono le attività più svariate per riempire la giornata di tuo figlio, il tuo conto in banca è in caduta verticale libera⁶²².

Ciò che emerge nella descrizione di questo padre è il rischio che il processo di educazione e formazione della persona diventi una sorta di «ingegneria educativa» dove, nel tentativo di trovare una soluzione ad un evento più o meno drammatico, l'essere umano concentra la propria attenzione verso i “ritrovati scientifici”, con il rischio di perdere di vista ciò che è «bene» per quella persona. Questa dimensione appare in maniera evidente nelle narrazioni a tema autismo. Un esempio viene fornito da Ervas che, nel proprio romanzo, scrive

Andrea ha già conosciuto metà del mondo attraverso le cure: metodi tedeschi, americani, francesi. Medici tradizionali, cure sperimentali, cure spirituali. Ci siamo sempre fidati e abbiamo accettato suggerimenti, aiuti, consigli. Guardando avanti. Senza pregiudizi. Ora mettiamo in conto un altro tipo di cura⁶²³.

⁶²¹ V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit., p. 7.

⁶²² *Ibi*, pp. 8-9. È stato opportuno riportare frasi ulteriori rispetto all'oggetto di discussione per dimostrare quanto la ricerca di speranza e/o di soluzioni e/o di cause possa essere una dimensione che coinvolge in maniera importante la vita delle persone e, inevitabilmente, ciò influisce sul significato che questi ultimi attribuiscono all'educazione.

⁶²³ F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit., p. 23.

Nelle riflessioni fin qui effettuate risulta chiaro che, se da un certo punto di vista trovare la regione genica incriminata o il genitore portatore della malattia potrebbe significare aver risolto deterministicamente il problema biologico dell'individuo, non necessariamente ciò permette di comprendere l'«intero» della persona. Da un altro punto di vista si rileva che il tentativo di ricercare le cause della malattia fuori da sé e il bisogno di affidarsi alle ultime scoperte scientifiche non necessariamente permettono alla persona stessa di riflettere sulla propria esperienza. Ciò al fine di comprendere quello ha vissuto, vive o si porterà dietro come un bagaglio che apparterrà per sempre alla sua storia di vita e condizionerà il suo modo di percepire l'educazione e la formazione. Emerge, quindi, la necessità di introdurre un pensiero pedagogico che consenta di andare oltre i principi empirici di come è costituito l'uomo dirigendosi verso una ricerca metafisica sull'essere umano⁶²⁴.

Infatti, benché il tema del «senso di colpa biologico» o la ricerca di una colpa fuori da sé possa interessare anche altre scienze (psicologia, sociologia, neurologia, antropologia, storia, diritto...), nessuna di loro si è mai posta il problema del trascendente come dimensione necessaria per comprendere l'essenziale dei processi di educazione e formazione della persona⁶²⁵. A questo punto, per riflettere su quanto possa essere importante l'intervento del sapere pedagogico, si intende effettuare una comparazione con un'altra forma di sapere, in particolar modo con la psicologia.

5.2 Perché riflessione pedagogica e non psicologica

Il punto di vista psicologico, attraverso uno sguardo retrospettivo che analizza l'esperienza della persona, può inquadrare la tematica del «senso di colpa biologico» o della ricerca di una colpa fuori da sé come un lutto da rielaborare.

⁶²⁴ G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 5-28, p. 24.

⁶²⁵ *Ibi*, p. 26; G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 849 ss.

Questa prospettiva non affronta necessariamente il significato educativo che può emergere dall'esperienza vissuta dal genitore, perciò non diviene un elemento per la crescita e la formazione della persona. Infatti, lo sguardo psicologico, tende a concentrarsi sul problema del singolo e, come nel caso di un'infestante malattia, a somministrare, seppur metaforicamente, un farmaco. Quindi potrebbe trovare una strategia (analisi, riflessione cognitiva su quanto successo...) che tenti di alleviare la sofferenza o debellarla definitivamente ma, anche questo trattamento, non necessariamente, condurrebbe la persona a trasformare la propria esperienza di sofferenza in un processo di apprendimento utile per il suo sviluppo integrale. Mancherebbero nello sguardo psicologico almeno due condizioni che potrebbero essere apportate, invece, dalla pedagogia.

La prima condizione è quella che individua nell'*esperienza* il motore propulsore dell'apprendimento e della formazione della persona poiché ne incentiva il pensiero critico⁶²⁶. La seconda è la *dimensione dialogica* del rapporto educativo. Per quanto riguarda il primo punto occorre sottolineare il ruolo dell'esperienza come mezzo per il cambiamento. A tal proposito Dewey sottolinea

la natura dell'esperienza si intende soltanto se si osserva che essa include un elemento attivo e uno passivo particolarmente combinati. In senso attivo l'esperienza è tentare, significato espresso dal termine connesso "esperimento". In senso passivo essa è sottostante. Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso, poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transazione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso all'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando seguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di puro flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa⁶²⁷.

Il contributo pedagogico di Dewey evidenzia che, attraverso l'*esperienza*, l'essere umano può non solo conoscere il passato, ma anche introdurre nella propria

⁶²⁶ Per ulteriori approfondimenti: J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, [1938], Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, pp. 83-85.

⁶²⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, [1916], La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 179.

vita un pensiero prospettico che anticipi il futuro e che, in maniera riflessiva, introduca una prospettiva intenzionale di quanto sperimentato. A questo proposito Francesco Cappa scrive nell'*Introduzione* al testo *Esperienza ed educazione*

l'emergente, l'evento educativo, porta sempre una discontinuità, uno squilibrio, ma allo stesso tempo si dà una "storia", osservabile: una traccia della continuità dell'esperienza rimane visibile a partire dal fatto che il presente "accade in una prospettiva". Ogni presente riscrive e amplia questa prospettiva che viene dal passato, che è sempre individuale e sociale, interna ed esterna, per aprirsi al futuro che la novità emergente dischiude, nelle condizioni che la situazione e i dispositivi pedagogici rendono operanti⁶²⁸.

Si rileva, quindi, che il contributo che le scienze pedagogiche possono fornire a questo oggetto di ricerca è l'opportunità che l'*esperienza* diventi «la chiave di volta per pensare e fare educazione»⁶²⁹ e, attraverso di essa, la persona possa sviluppare una propria attitudine a pensare, senza far sì che siano i dispositivi a farlo per lei⁶³⁰. In questo senso, il compito del pedagogo è quello di considerare tutto quello che la persona ha già acquisito come mezzo e strumento per aprire nuovi campi di riflessione e nuove prospettive di crescita⁶³¹. Ecco quindi che, per il genitore, sentirsi la «causa biologica» della malattia del figlio oppure ricercare la causa della malattia fuori da sé diventa un'esperienza che, agli occhi della pedagogia, può divenire educativa per la persona stessa, poiché non coinvolge solo una riflessione retrospettiva dell'esperienza stessa.

La seconda condizione che lo sguardo pedagogico fornisce è il *rapporto dialogico*. Riprendendo il pensiero di Martin Buber, l'uomo diventa un Io solo quando è in interrelazione con un altro Io in un incontro serio e trasformante⁶³².

⁶²⁸ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, cit., p. XIX.

⁶²⁹ *Ibi*, p. XI.

⁶³⁰ *Ibi*, p. 78.

⁶³¹ *Ibi*, p. 68. La parte del testo di Dewey presa in esame si concentra soprattutto sull'ambito scolastico e su come si possano creare condizioni di apprendimento a partire dall'esperienza (pp. 65-82). Nella trattazione vengono espresse anche indicazioni sul ruolo che dovrebbe assumere l'educatore nei confronti dei metodi della scienza (p. 73), dello studente e dell'esperienza di quest'ultimo. Le proposte educative dell'autore risultano essere molto utili anche declinandole in contesti extrascolastici. Infatti si auspica che tali teorizzazioni favoriscano il processo di *life long learning* e ciò potrebbe condurre la persona ad utilizzare l'esperienza per la propria formazione.

⁶³² M. Buber, *Io e tu*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, [1962], (a cura di Poma A.), Edizioni Paoline, Milano 1993, p. 79.

Quindi, attraverso un rapporto che Buber chiama di «ricomprensione»⁶³³, la persona sperimenta una condizione di piena *reciprocità* che gli permette di raggiungere la sua massima realizzazione⁶³⁴. Contestualizzando l'approccio pedagogico di Buber rispetto alle cause dell'autismo (il genitore che «si sente la causa biologica della malattia del figlio» o il genitore che ricerca la causa della malattia fuori da sé), emerge un cambiamento di prospettiva: si passa dalla solitudine di chi si sente la causa del proprio problema o di chi ricerca la soluzione altrove, all'incontro di due esseri umani che affrontano questa esperienza.

I due soggetti, entrando in relazione, sperimentano un rapporto di alterità che permetterà loro di giungere alla pienezza dell'esperienza umana. Scrive Buber: «L'individuo non avrà rotto la sua solitudine se non quando riconoscerà nell'altro, in tutta la sua alterità, se stesso, l'Uomo; se non quando aprirà un varco verso l'altro, partendo da questa prospettiva intenzionale, in un incontro serio e trasformante»⁶³⁵. In questo senso, la pienezza dell'esperienza umana dipenderà dalla possibilità che la persona possa incrociare il proprio sguardo con un altro essere umano e, per riprendere un'affermazione di Guardini, permettere che i due destini si leghino in senso personale⁶³⁶. L'esperienza si trasforma, così, in un'occasione di crescita per la persona e il «senso di colpa biologico» o il ricercare la causa della malattia fuori da sé diventa un modo per occuparsi di sé. Del resto, come scrive Buber, «che cosa ci aspettiamo quando siamo disperati, ma cerchiamo lo stesso una persona? Probabilmente una presenza attraverso la quale ci venga detto che, nonostante tutto, esiste il senso delle cose»⁶³⁷.

L'introduzione di uno sguardo pedagogico al «sentirsi la causa biologica» della malattia del figlio o cercare la causa della malattia fuori da sé può portare ad

⁶³³ «La ricomprensione è un particolare rapporto dialogico costituito da tre elementi: un rapporto reciproco tra due persone; un processo esperito da entrambe, cui una partecipa attivamente; il fatto che questa persona, mentre avverte e vive la propria partecipazione, esperisce il processo anche dall'altra parte, cogliendo ciò che è vissuto dall'altra persona». A. Bobbio, (Ed.), *Pedagogia del dialogo e relazione d'aiuto. Teorie azioni esperienza*, Armando Editore, Roma 2012, p. 34.

⁶³⁴ G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori università, Milano 2009, p. 242.

⁶³⁵ M. Buber, *Il problema dell'uomo*, [1948], ElleDiCi, Leumann 1983, p. 118.

⁶³⁶ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 193.

⁶³⁷ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, [1962], (a cura di Poma A.), San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 199.

un possibile cambiamento nel significato che la persona attribuisce a questa esperienza e con essa ai processi di educazione e di formazione. Infatti, dall'«essere causa» si passa al «far esperienza di sentirsi causa» che, non necessariamente, significa «essere causa»; il «cercare la causa fuori da sé» si trasforma (in un'ottica pedagogica) in una ricerca di sé e del «perché c'è bisogno di cercare una causa fuori da sé». Quindi si introduce l'opportunità per la persona di riflettere sulla propria esperienza. Dewey, nei propri studi, sostiene che se permettiamo alla persona di organizzare la propria intellettualità sulla base dell'esperienza essa svilupperà l'attitudine al pensiero. Quindi avrà meno necessità di riferirsi a metodi imposti dall'esterno per cercare le ragioni di una situazione⁶³⁸. Scrive Dewey «se ne deduce che la scienza e il suo metodo devono tenere un posto subordinato; che dobbiamo tornare alla logica dei principi primi quali sono formulati nella logica di Aristotele e di san Tommaso, perché i giovani possano disporre di un saldo punto di appoggio nella loro vita intellettuale e morale, e non siano alla mercé di ogni soffio di brezza passeggera»⁶³⁹. È proprio questo che uno sguardo pedagogico può fornire al tema in oggetto, ossia l'opportunità che la persona non mutui uno sguardo riduzionistico verso l'essere umano o nei confronti di se stesso.

§ 6. *La pedagogia aiuta a non ridurre l'essere umano a sola biologia*

Tornando al testo *A ciascuno il suo genoma* di Ansermet e Giacobino, un altro elemento che conferma il valore dello sguardo pedagogico è il suo considerare l'unicità della persona nonché l'unicità del suo autismo. Sostengono gli autori che «tutto si svolge come se ci fosse una parte geneticamente determinante, ma sempre differente e propria di ciascun autistico»⁶⁴⁰. Per far ciò la pedagogia sussume il contributo delle scienze dell'educazione (tra cui la genetica) per porre al centro il valore della persona come unica e irripetibile.

A tal proposito si considerino i contributi di alcuni pedagogisti. Per Agazzi e Bertagna si tratta di conoscere un «soggetto umano» che viene considerato nella

⁶³⁸ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, cit., p. 78.

⁶³⁹ *Ibi*, pp. 78-79.

⁶⁴⁰ F. Ansermet, A. Giacobino, *A ciascuno il suo genoma*, cit., p. 39.

propria complessità e unità e nel proprio essere, esistere e vivere⁶⁴¹, mentre secondo Frauenfelder «se è vero [...] che la principale fonte delle differenze va rintracciata nella informazione genetica contenuta nel DNA, ciò non significa, tuttavia, che la «forma» di un organismo sia interamente ricavabile dall'informazione genetica»⁶⁴².

L'interazione di pedagogia e genetica ha portato alla luce alcuni quesiti: *i percorsi di educazione e formazione dell'essere umano possono variare e come si modificano se scopriamo che la persona della quale ci occupiamo ha un autismo genetico o indotto da condizioni ambientali? Sapere che una persona ha un autismo classico o un autismo mitocondriale modifica o arricchisce lo sguardo sulla persona con autismo? Dettagliare gli «autismi» aiuta chi si occupa di educazione a non perdere mai di vista l'unicità del soggetto-persona o ne dirige la curiosità verso teorie che potrebbero apparentemente spiegare il funzionamento dell'autismo, ma non quello della persona stessa?*

Rispondere a queste domande solo attraverso il punto di vista delle scienze dell'educazione (psicologia, storia, sociologia, genetica...) non permette l'apertura ad un *momento fenomenologico della ragione*⁶⁴³, apertura possibile se si utilizza il

⁶⁴¹ A. Agazzi, *La funzione dell'educatrice nel lavoro di équipe*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965 pp. 351-392, p. 353; G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 32.

⁶⁴² E. Frauenfelder, *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 2001, p. 85.

⁶⁴³ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001, p. 38. Lo studioso sostiene che la riflessione pedagogica si compie di un momento teoretico e di uno pragmatico. Nel primo momento vi è la «ricognizione dell'orizzonte dei possibili modelli educativi in relazione a una certa problematica formativa (intellettuale, etica, estetica, affettiva)» (p. 37). Questa analisi ha l'obiettivo di permettere allo studioso di «acquisire consapevolezza critica della pluralità delle ipotetiche soluzioni pedagogiche» (p. 37). Questa riflessione garantisce un approccio antidogmatico alla problematica formativa affrontata e permette l'emergere dei limiti dei modelli. Ciò che l'autore definisce *momento dialettico della ragione*. Questo consente «un'apertura teoretica unilaterale all'intera trama dei possibili modelli educativi (*momento trascendentale della ragione*) e si rende attuabile il loro ordinamento in una sistematica pedagogia aperta (*momento fenomenologico della ragione*). Sulla base di questa sistemazione dell'esperienza educativa, l'istanza trascendentale della ragione è inoltre in atto come ricerca della conciliazione della problematicità che emerge da tale quadro, attraverso l'*integrazione* delle forme in cui si manifesta l'esperienza in prospettive più ampie e comprensive, nutrite dagli apporti provenienti da differenti modelli e potenziate dalla ristrutturazione di questi in un'ipotesi unitaria» (pp. 37-38).

punto di vista della pedagogia generale e, in particolare, quello della pedagogia sperimentale⁶⁴⁴.

Questo ramo della pedagogia potrebbe essere utile ai fini di una lettura sui processi di educazione e formazione della persona, coinvolgendo sia i *teorici dell'educazione* sia chi, nella pratica, *fa educazione*. Questi professionisti, ingaggiati un po' come una cartina di tornasole rispetto ad una condizione socio-culturale che sta nascendo, potrebbero far luce su quali sono i problemi fondamentali che la pedagogia è chiamata a investigare⁶⁴⁵, ad esempio, se in epoca contemporanea la visione pedagogica idealista ha lasciato il posto ad una neopositivista o se il paradigma biologico è diventato o meno fondante per una lettura epistemologica sui processi di formazione ed educazione degli studenti con autismo. Inoltre, potrebbe essere interessante individuare se l'attenzione emergente ai modelli biologici che interpretano l'autismo altro non sia che un dispositivo rassicurante per il professionista. Questo dispositivo potrebbe essere la base per permettere al *pratico dell'educazione* (insegnante, educatore) di strutturare un approccio didattico personalizzante e quindi consentire nell'azione didattica il passaggio dall'*individuo* con autismo alla *persona*. Secondo questo punto di vista lo studio delle categorie biologiche (che definiscono in parte il funzionamento della persona) servirebbero al professionista dell'educazione per crearsi *cornici di riferimento* utili all'occorrenza per confrontare il particolare con il generale.

Il tema della *contaminazione* tra biologia e pedagogia e come questa assimilazione abbia condotto a riflessioni sulla didattica è già stato argomento di studio dei pedagogisti, tra cui Aldo Agazzi. L'autore sosteneva che la finalità e il principio dell'educazione sono uguali per tutti i casi ma, per quanto riguarda gli interventi didattici, occorre prestare attenzione al funzionamento della persona. È importante, quindi, definire il tipo di minorazione

⁶⁴⁴ Per una riflessione sulla ricerca sperimentale in pedagogia si consulti: M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., pp. 85-137.

⁶⁴⁵ Per una disamina su come le «pratiche dell'educazione possano fornire dati e argomenti che costituiscono i problemi dell'indagine pedagogica» si consulti: J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 24. Lo studioso sostiene anche che: una ricerca per essere pedagogica deve affrontare “problemi” di prassi educativa, la “metodologia della ricerca pedagogica” deve indirizzarsi a riflettere preoccupazioni di ordine epistemologico in relazione allo statuto scientifico della pedagogia. Per ulteriori approfondimenti: M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 8.

per adattare a ciascun tipo di minorazione la *sua* didattica. Potremmo anche dire la *sua* pedagogia: ma, come si diceva, se la pedagogia è essenzialmente una rappresentazione di principi e di fini dell'educazione, è precisamente sul modo di operare concretamente nei riguardi di ciascun soggetto disadattato che deve vertere il discorso, a seconda, cioè, se si tratti di insufficienti mentali nei riguardi dell'intelligenza o del carattere, o di insufficienti sensoriali (sordi, sordastri, ciechi, ambliopi), o affetti di disturbi del linguaggio, o di insufficienti nella motricità, di lesi nel sistema nervoso, o post-poliomelitici, encefalitici, ecc. Perché, di volta in volta, si presenta l'uno o l'altro complesso di problemi specifici. Di fronte a un sordomuto, ad esempio, si tratta sempre dell'esigenza di portarlo alla pienezza di se stesso, alla associazione con gli altri, ad una acquisizione di cultura: ma con procedimenti intrinsecamente diversi da quelli da porre in atto, ad es., con un cieco⁶⁴⁶.

Nelle proprie riflessioni, effettuate negli anni Sessanta, il pedagogista sottolineava che era importante interrogarsi sull'esistenza tra chi è normale e chi non lo è per comprendere come strutturare un intervento didattico.

Sappiano tutti che si tratta di una questione ardua. Ci sono coloro che asseriscono non esistere nessuna intrinseca e fondamentale differenza tra normalità e anormalità: si tratterebbe soltanto di gradazioni, e di più o meno adattabilità o inadattabilità o di disadattabilità. Resta tuttavia il fatto che, fra chi ha i polmoni sani e chi ha la tubercolosi in atto non c'è solo una differenza di grado nella salute. L'uno è sano, l'altro è malato, leso, positivamente colpito e minorato dalla salute⁶⁴⁷.

Quindi, per Agazzi il problema doveva definirsi nella scelta metodologica rispetto a quale procedimento educativo era più utile usare, ossia rifarsi ad una distinzione di carattere concettuale o ad una classificazione empirica di natura descrittiva⁶⁴⁸. In qualsiasi caso ciò che occorreva evitare era la costruzione di «ricette didattiche»⁶⁴⁹ in modo da individuare la soluzione adatta caso per caso⁶⁵⁰. Le sue teorizzazioni hanno risposto alla questione dell'assimilazione tra biologia e pedagogia, definendo l'educazione positivista non necessaria, ma permettendo al

⁶⁴⁶ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, cit., pp. 7-42, p. 14.

⁶⁴⁷ *Ibi*, p. 15.

⁶⁴⁸ *Ibidem*.

⁶⁴⁹ *Ibi*, p. 19.

⁶⁵⁰ *Ibidem*.

professionista in *libertà* e in *responsabilità* di decidere se e come utilizzare i contributi della biologia per organizzare i propri interventi didattici.

In epoca contemporanea, Giuseppe Bertagna ha affrontato, da un punto di vista epistemologico, la relazione esistente tra biologia e pedagogia. Nel proprio saggio *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»* sostiene che non vi è «nessuna metafisica oltre la fisica, per gli esseri umani, dopo l'intera occupazione dell'antropologia da parte delle «scienze dell'uomo» che hanno sposato il paradigma scientifico moderno e contemporaneo. Esisterebbero solo i singoli individui, empirici, così come sono»⁶⁵¹. Nella propria riflessione l'autore sottolinea che non pare essere solo il cammino della biologia ad avere assunto questo punto di vista. Rileva, infatti, che anche le «scienze umane» stanno avanzando verso questa strada⁶⁵². Secondo lo studioso, i pedagogisti, avendo percepito che la ricerca scientifica empirica sarebbe giunta a risultati vacui, ha riproposto l'«esigenza di una concezione metafisica normativa dell'uomo in quanto uomo»⁶⁵³ e non ha voluto cambiare il proprio nome e il proprio statuto presentandosi come una pedologia, ma ha difeso la propria posizione di pedagogia ponendo attenzione all'«agogé (il trasporto e il movimento fisico ed emotivo che è indotto dalla musica nelle persone), sull'agogós (la guida di qualcuno da parte di qualcun altro), sull'ago» (il condurre e l'essere condotto attivi)»⁶⁵⁴. Quindi, come successivamente esprime nel saggio *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, la posizione che ha assunto la pedagogia è stata quella di mutuare sia i contributi delle scienze della natura sia quelli delle scienze dello spirito, esplicitando il proprio punto di vista «da cui e con cui le interroga» con l'obiettivo di

usare le conclusioni opportune acquisite dalle scienze dell'educazione per affrontare bene, come si deve, in maniera teoreticamente, metodologicamente e praticamente adeguata,

⁶⁵¹ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»*: il senso di una differenza, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 19.

⁶⁵² *Ibi*, p. 20.

⁶⁵³ *Ibi*, p. 30.

⁶⁵⁴ *Ibi*, p. 30.

l'«im-perfetto» educativo per renderlo, quando sarà concluso e archiviato, un «perfetto» migliore di quelli finora accertati sul piano del vero, del bello e del bene⁶⁵⁵.

In questo senso, in accordo con quanto sostenuto da Agazzi nelle teorizzazioni prima argomentate, Bertagna rivendica l'importanza di prestare attenzione alla singola persona e propone una didattica volta a divenire «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»⁶⁵⁶. Il punto di vista pedagogico di Agazzi e Bertagna nei confronti della contaminazione tra biologia e pedagogia è stato quello di non dimenticare mai la centralità del soggetto-persona e non trasformarla solo in un oggetto da indagare empiricamente.

§ 7. *L'irriducibilità del soggetto-persona*

La terza condizione che emerge nel contributo di Ansermet e Giacobino, *A ciascuno il suo genoma*, riguarda l'irriducibilità della persona umana. Infatti, gli studiosi evidenziano che, a fronte dei progressi in campo genetico, questa scienza non è ancora riuscita a trovare una causa per descrivere i vari autismi. Infatti quando nel 2011 Devlin e colleghi⁶⁵⁷ hanno provato a combinare i risultati raggiunti da altri studi (che avevano rilevato in alcune regioni cromosomiche il mistero dell'autismo), i ricercatori hanno scoperto che non vi erano evidenze che permettevano di spiegarne la biologia. Questi dati hanno sostenuto che l'essere umano non è riducibile alla sola biologia, perciò è importante che lo sguardo pedagogico conduca i professionisti (che si occupano di educazione e di formazione della persona) a tener conto della natura complessa, sistemica e interattiva dell'essere umano⁶⁵⁸. Tra i sostenitori di questo punto di vista vi sono Agazzi, Bertagna e Frauenfelder.

⁶⁵⁵ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 851-852.

⁶⁵⁶ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

⁶⁵⁷ Cfr. B. Devlin, N. Melhem, K. Roeder, *Do common variants play a role in risk for autism? Evidence and theoretical musings*, in «Brain Research», 2011, 1380, pp. 78-84.

⁶⁵⁸ E. Frauenfelder, *Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative*, in «Studi sulla formazione», 2011, 1, pp. 7-17, p. 8.

Negli anni Sessanta Agazzi affermava l'importanza di guardare alla biologia pensando che lo sviluppo dell'uomo è anche lo sviluppo della persona e che «lo sviluppo *dell'uomo* include non solo lo sviluppo vegeto-animale e biologico, ma anche lo sviluppo di tutti quegli stessi valori che noi chiamiamo *valori dello spirito*, i quali vanno via via maturando anch'essi nel contesto pieno dello sviluppo di tutto l'essere umano, e in stretta dipendenza con gli aspetti bio-naturalistici del soggetto umano»⁶⁵⁹.

In epoca contemporanea, Bertagna sottolinea l'importanza di introdurre una riflessione antropologica sull'essere umano e rilancia il termine «persona (umana)» come costruito che dispone di un «orizzonte semantico non soltanto empirico-descrittivo, ma anche metaempirico-normativo»⁶⁶⁰. Infatti, secondo lo studioso, l'essere umano è sempre eccedente rispetto alle proprie affezioni empiriche che lo contraddistinguono⁶⁶¹. Quindi l'indagine conoscitiva su di esso non può fermarsi solo ad un'investigazione biologica.

Sempre in epoca contemporanea, Frauenfelder evidenzia che i vincoli biologici producono, nella persona, dei *pattern* di cambiamento⁶⁶². Rileva, infatti, che

si individua così, nell'attività del soggetto intesa come caratteristica biologica propria della specie umana, stimolata e potenziata dagli stimoli ambientali, la causa prima dello sviluppo e della crescita dell'uomo, avallando con tale tesi l'ipotesi che corrette stimolazioni delle potenzialità apprenditive, intese come capacità organizzative, critiche e creative costituiscono le carte d'oro dei processi educativi. In queste dinamiche emerge la significatività del processo esperienziale ed è qui, in questa strategia di raccordo, esperienziale appunto, che si esprime tutta la rilevanza del pedagogico⁶⁶³.

⁶⁵⁹ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, cit., pp. 7-42, pp. 11-12.

⁶⁶⁰ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 32.

⁶⁶¹ Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., p. 115.

⁶⁶² E. Frauenfelder, *Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative*, in «Studi sulla formazione», cit., p. 13.

⁶⁶³ *Ibi*, p. 12.

Ciò che emerge dunque da queste teorizzazioni è che la pedagogia può fornire un contributo alle ricerche di stampo biologico introducendo una riflessione antropologica sul soggetto-persona e sulla sua irriducibilità.

§ 8. Verso una riflessione epistemologica

L'ultimo punto di analisi, che propongono gli autori del testo *A ciascuno il suo genoma* e che può essere utile per una riflessione sul perché la pedagogia si debba occupare degli studi di genetica, coinvolge il pensiero di Jean-Claude Milner. Ansermet e Giacobino, rifacendosi al pensiero di Milner, sostengono che l'*impasse* odierno della genetica potrebbe essere supportato dalle teorizzazioni della psicoanalisi, che diventerebbe così una possibile frontiera per la genetica (è opportuno ricordare che anche Agazzi sottolinea che non è possibile curare con la biologia o con la medicina una malattia che appartiene al mondo psichico o al «mondo dello spirito» e, viceversa, ciò avviene anche per quelle malattie organiche che vorrebbero essere curate con suggestioni psico-spirituali)⁶⁶⁴.

Inoltre Ansermet e Giacobino, teorizzando l'opportunità che una disciplina non biologica si occupi di una condizione apparentemente biologica (come si rileva dalla letteratura analizzata), sostengono che l'autismo può essere trattato anche da altre discipline di studio e, forse implicitamente, che l'autismo non può essere ridotto solo a una condizione biologica. Per questo motivo pare interessante definire come potrebbe intervenire la pedagogia in quest'area di ricerca attraverso il punto di vista di Frauenthal (una dei pochi pedagogisti che si sono occupati di questi temi) che, nella costruzione del proprio pensiero, si è ispirata ai contributi di Piaget.

Per la studiosa la comprensione dell'essere umano può avvenire solo attraverso uno sguardo che integra i contributi di *biologia* e *cultura* e che osserva i processi di apprendimento e di comportamento del soggetto all'interno della propria esperienza. In questo modo, l'attività conoscitiva dell'uomo e sull'uomo non è solo determinata dal patrimonio genetico, ma avviene in reciproca interdipendenza tra

⁶⁶⁴ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, cit., pp. 7-42, p. 23.

individuo e ambiente mettendo in relazione le esperienze del soggetto con i suoi processi adattivi⁶⁶⁵. Scrive l'autrice, nel testo *Pedagogia e Biologia*, «è la stessa chiave biologica che garantisce l'elemento culturale come elemento costitutivo della forma e, quindi, del soggetto che si forma; è proprio attraverso l'analisi del «meccanismo» biologico, dunque, che è possibile difendere l'incidenza dell'elemento culturale nello sviluppo e nella crescita della specie dell'uomo»⁶⁶⁶.

Un'altra riflessione interessante che emerge dai suoi scritti riguarda il contributo scientifico che il pedagogo può effettuare rispetto ai meccanismi genetici (in cui un uomo porta dentro di sé elementi innati) o a quelli encefalici dell'essere umano (in cui occorre prendere in esame anche le conoscenze acquisite dal soggetto). La seconda area è strettamente correlata alla prima, infatti, l'esperienza che effettua la persona nell'ambiente di vita non solo gli permette di sviluppare una plasticità cerebrale, ma produce un cambiamento anche a livello genetico nella persona. Scrive l'autrice, «il sistema nervoso centrale si costituisce a partire dall'informazione genetica, ma mentre una parte di esso rimane strutturalmente soggetta a comandi genetici, un'altra si organizza attraverso stimoli ambientali liberandosi dai comandi deterministici»⁶⁶⁷.

Dalle trattazioni di Frauenfelder emergono stimolazioni utili per alcune riflessioni pedagogiche. La prima riguarda i fondamenti teoretici della pedagogia. Infatti, per statuto epistemologico, ossia come disciplina che assume su di sé i contributi delle scienze dell'educazione, la pedagogia pare non riuscire a descrivere il campo della biologia e, in particolar modo, quello della genetica se non attraverso uno sguardo che va oltre la biologia stessa: l'autrice correla alla riflessione biologica sull'uomo anche la cultura nel quale esso è inserito. Nel pensiero della pedagoga emerge che la riflessione su biologia e cultura (assunti come contributi extrapedagogici) permetterebbero alla pedagogia stessa di evitare il riduzionismo scientifico.

Il secondo punto di riflessione nelle teorizzazioni di Frauenfelder riguarda il rapporto tra i meccanismi genetici della persona e l'intervento pedagogico. La

⁶⁶⁵ E. Frauenfelder, *Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative*, in «Studi sulla formazione», cit., p. 8.

⁶⁶⁶ Id., *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 2001, p. 87.

⁶⁶⁷ *Ibi*, p. 98.

studiosa divide i fattori genetici in più livelli. Vi è un livello (le caratteristiche genetiche di base della persona) sul quale l'educazione non può intervenire⁶⁶⁸ ed altri livelli che possono venir modificati grazie alle stimolazioni dell'ambiente, compreso le stimolazioni culturali⁶⁶⁹. Sottolinea, inoltre, che uno dei problemi pedagogici attuali riguarda la varietà delle stimolazioni alle quali la persona è sottoposta. Si creano quindi due situazioni: da una parte queste stimolazioni non sempre sono occasione di crescita per l'essere umano, mentre dall'altra non si riesce sempre a comprendere se alcuni progressi siano determinati da una particolare stimolazione educativa o dal fatto che il soggetto è sottoposto a tante stimolazioni. Quindi ciò che spetta al pedagogo come scienziato e alla pedagogia come scienza è quello di porre attenzione all'esperienza soggettiva della persona poiché, solo attraverso di essa, è possibile comprendere anche la biologia dell'essere umano.

La sua prospettiva pedagogica si indirizza verso l'analisi dello sviluppo della persona

in cui non prevalga il «cognitivo» sul relazionale, ma in cui, viceversa, il canale relazionale si faccia partecipe di elaborazioni strategiche, di organizzazione e di selezione della massa informativa. [...] La costruzione di un forte progetto del «sé», coerente alla propria storia e alla propria crescita, è dunque l'ipotesi pedagogica più proponibile per arginare i fenomeni negativi di una massiva e spesso «scriteriata» informazione. Un progetto del «sé», dunque che vada nella direzione di una produzione di codici e sottocodici tali da offrire la massima apertura all'«altro» da sé, ma anche la massima espressione del sé, in un costante esercizio «apprenditivo» di «filtraggio» e selezione critica e consapevole che preveda le «crisi», i «salti», gli «squilibri», ma che faccia propri gli strumenti razionali ed emotivi idonei a superarli e a ricomporli in una costante prospettiva di «educazione al discontinuo»⁶⁷⁰.

Come citato, il pensiero di Frauenfelder si ispira agli studi di Piaget che ha ampiamente analizzato il processo di assimilazione dei saperi a partire dal paradigma del costruttivismo⁶⁷¹ arrivando a sostenere la necessità di una riflessione anche epistemologica. Nel suo libro *Epistemologia genetica* l'autore sottolinea che

⁶⁶⁸ *Ibi*, p. 103.

⁶⁶⁹ *Ibi*, pp. 100 ss.

⁶⁷⁰ *Ibi*, pp. 106-107.

⁶⁷¹ L'autore sosteneva che il costruttivismo era il paradigma di conoscenza adottabile per sconfiggere il riduzionismo. Infatti affermava che «la confutazione del riduzionismo comporta un richiamo al costruttivismo». J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, [1970], cit., p. 118.

la conoscenza non potrebbe essere concepita come predeterminata né nelle strutture interne del soggetto, perché esse risultano da una costruzione effettiva e continua, né nei caratteri preesistenti dell'oggetto, poiché essi non sono conosciuti che grazie alla mediazione necessaria di queste strutture e queste stesse li arricchiscono inquadrandoli (non forse altro che ponendoli nell'insieme dei possibili). In altri termini, ogni conoscenza implica una qualche elaborazione originale, e il grosso problema dell'epistemologia è di conciliare questi apporti nuovi col duplice fenomeno per cui, sul piano formale, essi si connettono necessariamente non appena elaborati, e, sul piano reale, permettono (e sono i soli a permettere) la conquista dell'obiettività⁶⁷².

Ne emerge una proposta epistemologica che consiglia all'operatore di accostarsi alle scienze della natura (in questo caso alla biologia e agli studi sulla genetica) non solo attraverso una lettura positivista ma partendo anche dai meccanismi biologici dell'uomo, per tornare ai problemi epistemologici classici. Infatti, sostiene che «nel campo biologico si son voluti ridurre i processi vitali ai fenomeni fisico-chimici conosciuti (dimenticando le trasformazioni possibili di una disciplina che si modifica continuamente): donde la reazione di un antiriduzionismo vitalistico il cui merito, assolutamente negativo, non è consistito che nel denunciare le illusioni delle riduzioni premature»⁶⁷³.

Quindi, per rispondere alle domande poste all'inizio della trattazione, come indica lo stesso Piaget, occorre sottolineare che non vi è un unico metodo di accesso al sapere (l'empirismo, l'innatismo...) ma, come studiosi, ciascuno necessita di costruire un processo generale di conoscenza che nasca dall'organismo vivente poiché è da lui che si sono generati tutti i sistemi di comprensione⁶⁷⁴.

A questo punto, per evitare che una riflessione biologica sull'essere umano si trasformi in un'etichetta deterministica per l'individuo, si ritiene che, in vista della costruzione di processi di educazione e formazione della persona con autismo e dei suoi operatori, potrebbe essere interessante assumere come quadro pedagogico di riferimento il paradigma del personalismo⁶⁷⁵. Tale paradigma, attento alle affezioni empiriche della persona e alla sua dimensione metaempirica, sarebbe in

⁶⁷² *Ibi*, p. 5.

⁶⁷³ *Ibi*, p. 117.

⁶⁷⁴ *Ibi*, p. 116.

⁶⁷⁵ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

grado di porre al centro delle proprie investigazioni l'essere umano sostenendo che, pur subendo i più pesanti condizionamenti ambientali, biologici e sociali, ciascuno è in grado di «trionfare sulla determinatezza del gruppo sociale, affermando in libertà e consapevolezza, se stesso come unità fondativa e forza inaugurante»⁶⁷⁶.

Resta quindi da preparare un terreno scientifico e culturale che, nell'atto di formare gli operatori, accetti la sfida di porre al centro dell'attenzione la persona e non il suo autismo.

⁶⁷⁶ Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., p. 115.

7. DAL DSM AI *CRITICAL AUTISM STUDIES*: UNA SFIDA PER LA PEDAGOGIA

Dopo aver argomentato lo sguardo che alcune scienze dell'educazione hanno condotto sull'autismo dell'individuo e come questo abbia influito sui processi di educazione della persona, si è conclusa la trattazione sostenendo l'importanza di costruire un clima scientifico culturale che ponesse al centro la persona e non il suo autismo. La pedagogia si occupa di persone e difficilmente si interessa di riflettere sulla nosografia e in particolar modo su quella che è stata prodotta sull'autismo. In generale, pare interessante occuparsi da un punto di vista pedagogico di questo tema perché potrebbe permettere una riflessione su come un paradigma di cura medicocentrico abbia determinato un'attenzione più ai sintomi che alla vita delle persone, inquadrando l'essere umano in un dispositivo diagnostico, peraltro ancora molto discusso; è come se, affrontando una riflessione sul percorso evolutivo dei DSM (*Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali*), si voglia discutere del significato che ha avuto l'autismo come "malattia" per le persone con autismo e per chi si occupa di loro.

La difficoltà di definire la diagnosi di autismo non solo ha sollevato critiche rispetto al sistema di classificazione nosografico, ma ha anche permesso una riflessione sul futuro della ricerca: potrebbe coinvolgere non solo l'ambito della biologia, ma anche le persone stesse, attraverso le loro autodescrizioni. In questa dimensione di rinnovamento viene coinvolta anche la pedagogia, non solo come scienza che costruisce il proprio sapere a partire dai contributi delle scienze dell'educazione, ma anche come disciplina che, nella propria pratica, deve tener conto dell'influenza che l'atto diagnostico può avere sui processi di educazione e di formazione della persona. Per questo motivo, ai fini di costruire un punto di vista pedagogico rispetto al tema posto in esame, si è proceduto effettuando un'analisi dell'evoluzione dei DSM con l'obiettivo di descrivere come la nosografia ha spiegato l'autismo. Successivamente, si è presentato il punto di vista dei *Critical Autism Studies* come prospettiva che pone il problema della malattia come costruito culturale e, infine, si è discusso l'apporto della pedagogia rispetto ai processi di educazione e formazione della persona.

§ 1. L'analisi dei DSM

L'autismo viene attualmente considerato nel DSM come un «disordine del neurosviluppo, ad esordio in età evolutiva, che presenta una espressività clinica variabile fra soggetto e soggetto e, nello stesso soggetto, nel corso del tempo»⁶⁷⁷. Negli anni la sindrome autistica ha avuto un'evoluzione che, in parte, ha seguito i contributi scientifici degli specialisti che hanno formulato i DSM (si pensi al passaggio dal pensiero dicotomico utilizzato per classificare i disturbi psichiatrici nei primi DSM⁶⁷⁸ all'idea di spettro che definisce la malattia all'interno di *continuum* dinamico), mentre dall'altra è stato influenzato dai movimenti politico-sociali di chi ha messo in discussione la scientificità del dispositivo⁶⁷⁹. Inoltre, vi è stato un ultimo evento che ha cambiato l'interesse nosografico per la malattia mentale dagli anni Sessanta: l'introduzione degli psicofarmaci, i quali hanno sancito definitivamente che le malattie psichiatriche potevano essere indagate da un punto di vista biologico⁶⁸⁰ e non psicogeno come era avvenuto negli anni

⁶⁷⁷ R. Militerni, A. Carloni, A. Frolli, G. Militerni, *I disturbi dello spettro dell'autismo: la revisione del DSM-5*, in «Giornate di neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2014, 34, 2, pp. 94-99, p. 94.

⁶⁷⁸ Ad esempio la depressione era classificata su varie distinzioni, del tipo endogena/reattiva, somatogena/psicogena, nevrotica/psicotica, primaria/secondaria, lieve/grave, minore/maggiore. Quando si è dimostrato che le categorie erano riduttive per procedere alla classificazione del disturbo psichiatrico, le stesse hanno perso gradualmente valore e significato.

⁶⁷⁹ I primi due eventi che mettono in crisi la scientificità del DSM avvengono negli anni Settanta. Il primo, nel 1973, è l'esperimento che conducono un gruppo di ricercatori della Stanford University. Tra questi il ricercatore-psichiatra David Rosenhan che si finge schizofrenico insieme ad altri colleghi. Gli studiosi ingannano gli psichiatri ospedalieri ed ottengono un ricovero coatto. Il messaggio che vogliono trasmettere è il seguente: «come può essere scientificamente credibile una specializzazione medica i cui esponenti possono formulare delle diagnosi errate con tanta facilità, con conseguenze probabilmente tragiche?». T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 27. Il secondo evento, avvenuto nello stesso anno, si riferisce al movimento degli omosessuali che insorge contro la classificazione del DSM. Infatti, in questo periodo, tale preferenza sessuale viene considerata come malattia mentale e, quindi, situazione da curare. Il movimento degli omosessuali vince la causa contro i fautori del DSM e, successivamente, sparisce dalla classificazione l'omosessualità come malattia. Questo secondo evento dimostra come la malattia possa divenire un evento sociologico. Una situazione simile sta accadendo in epoca contemporanea anche alle persone con sindrome di Asperger che, attraverso un proprio movimento, stanno insorgendo contro quanto scritto nel DSM-5. Infatti, mentre nel DSM-IV la sindrome di Asperger aveva un posto proprio e specifico, nel DSM-5 questa diagnosi viene assorbita nella grande categoria dei disturbi dello spettro autistico.

⁶⁸⁰ S. Zoli, *E liberaci dal male oscuro*, Longanesi & C., Milano 1993. Tra il 1960 e il 1961 vi è l'introduzione degli psicofarmaci nella cura delle malattie mentali. Questo evento incentiva

precedenti. Quindi, come è possibile rilevare attraverso questa introduzione, anche la diagnosi di autismo ha avuto nel corso degli anni alcune modificazioni che pare interessante passare in rassegna.

Il DSM-I, primo manuale ufficiale sui disturbi mentali, si è dimostrato un glossario con la descrizione delle categorie diagnostiche. In esso compare spesso l'uso della parola "reazione", che riporta alla concezione psicobiologica di Adolf Meyer, secondo la quale «i disturbi mentali rappresentavano reazioni della personalità a fattori psicologici, sociali e biologici»⁶⁸¹. All'interno di questa edizione, che ha un influsso fortemente psicodinamico, emergono alcune prospettive biologiche che si rifanno al sistema di classificazione proposto da Kraepelin⁶⁸². Nella prima edizione del DSM, pubblicata nel 1952, l'aggettivo "autistico" compare per descrivere sintomi schizofrenici che avvengono prima della pubertà e non in relazione a una diagnosi autonoma: si parla infatti di «comportamento autistico, atipico e ritirato», «pensiero autistico»⁶⁸³. Contestualmente, nel 1952, nascono casualmente gli psicofarmaci⁶⁸⁴, ma i loro effetti terapeutici verranno valutati in maniera maggiormente rilevante negli anni seguenti. L'attenzione e l'incremento all'ipotesi che vi sia una correlazione biologica tra malattia e persona e, quindi, l'ipotesi che la malattia mentale possa essere curabile attraverso un farmaco, ha contenuto la lettura psicoanalitica circa l'origine della causa nel disturbo mentale. Questo è successo soprattutto nei paesi anglofoni che, dagli anni Sessanta in poi, hanno considerato l'autismo una malattia

anche una serie di ambivalenze. Da un lato vi è la speranza di guarigione nei casi di diagnosi croniche e conclamate, mentre dall'altro paure legate alla possibile dipendenza chimica e psicologica che l'assunzione del farmaco può indurre nei pazienti. Serena Zoli a proposito degli psicofarmaci sostiene che «la nascita degli psicofarmaci ebbe sulla psichiatria un impatto pari all'introduzione degli antibiotici nel campo delle malattie infettive. [...] L'introduzione degli psicofarmaci [...] ha costituito un evento di grande portata che ha avuto e avrà un'influenza crescente, anche sui nostri costumi, sulla nostra cultura, non solo nel nostro modo di curare» (p. 272).

⁶⁸¹ American Psychiatric Association, *DSM III-R: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1987, pag. 4.

⁶⁸² C. Gillberg, *Alternative Diagnostic Concepts*, in Volkmar F.R., (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York, 2013, pp. 105-116, p. 106.

⁶⁸³ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 23.

⁶⁸⁴ La nascita dei principali psicofarmaci avviene per caso, mentre con alcuni di questi composti si stavano curando altre malattie. È possibile ricordare, ad esempio, lo psichiatra australiano John F. Cade che nel 1949 scoprì gli effetti sedativi del litio nel corso di uno studio sulla gotta. Per ulteriori approfondimenti: S. Zoli, *E liberaci dal male oscuro*, cit., p. 272.

biologica; questo ha incentivato la ricerca genetica⁶⁸⁵. Ciò non è avvenuto in Italia, poiché la forte tradizione psicomodinamica non ha permesso un importante investimento in quest'area, almeno fino alla fine del secolo scorso⁶⁸⁶.

Nella seconda edizione del DSM⁶⁸⁷ non è menzionato l'autismo; diagnosi che ricomparirà nel 1980 con la pubblicazione del DSM-III⁶⁸⁸. Nel DSM-III l'autismo viene inserito «all'interno di una nuova classe di disturbi definiti Pervasivi dello Sviluppo (DPS)»⁶⁸⁹. Nel periodo storico che intercorre tra la pubblicazione del DSM-II e quella del DSM-III, si tenta di circoscrivere meglio la sintomatologia autistica. In particolar modo, è Rutter che, sulla base del primo studio di Kanner, individua alcuni criteri diagnostici rappresentativi della sindrome (insorgenza precoce intorno ai due anni e mezzo, sviluppo sociale compromesso e peculiare, comunicazione compromessa e peculiare e comportamenti insoliti)⁶⁹⁰.

Tra gli anni Sessanta e Settanta, ossia tra la stesura del DSM-II e quella del DSM-III-R, gli appartenenti all'Associazione Psichiatrica Americana designano una *task-Force on Nomenclature and Statistics* con il compito di integrare le classificazioni del DSM alle revisioni effettuate dall'OMS sulla Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD). Da questo lavoro emerge un modello di lettura delle malattie mentali di tipo categoriale: si assiste ad un diverso modo di interpretare l'autismo da un punto di vista nosografico. Inoltre, in questi anni, per ricevere la diagnosi di autismo infantile, occorre soddisfare sei criteri: assenza di sintomi che rinviavano alla schizofrenia, esordio prima dei trentasei mesi, assenza di responsabilità nelle relazioni con gli altri, grosso *deficit* di sviluppo nel linguaggio

⁶⁸⁵ Per ulteriori approfondimenti: M. Creak, *Childhood psychosis: A review of 100 cases*, in «British Journal of Psychiatry», 1963, 109, pp. 84-89; B. Rimland, *Infantile autism*, Appleton Century Crofts Inc., New York, 1964; M. Rutter, *The influence of organic and emotional factors on the origins, nature and outcome of childhood psychosis*, in «Developmental Medicine and Child Neurology», 1965, 7, pp. 518-528; J.K. Wing, *Diagnosi, epidemiologia, eziologia*, in Wing J.K., (Ed.), *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando, Roma 1970, pp. 15-68.

⁶⁸⁶ E. Micheli, *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, Università degli studi di Padova, tesi di laurea aa 1980-1981, pp. 4 ss.

⁶⁸⁷ Pubblicato nel 1968.

⁶⁸⁸ Nel DSM-III compare la categoria "autismo infantile" in una categoria più ampia definita «disturbi pervasivi dello sviluppo» (PDD-*Pervasive Developmental Disorders*).

⁶⁸⁹ S. Di Biasi, A.M. Angelilli, *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, p. 10.

⁶⁹⁰ M. Rutter, *Diagnostic validity in child psychiatry*, in «Advances In Biological Psychiatry», 1978, 2, pp. 2-22.

e, se il linguaggio era presente, forme peculiari di discorso quali ecolalia immediata o ritardata, linguaggio metaforico, inversione pronominale, reazioni bizzarre a vari aspetti dell'ambiente, per esempio la resistenza ai cambiamenti, attaccamenti peculiari a oggetti animati o inanimati⁶⁹¹.

Nel 1980, con la pubblicazione del DSM-III, l'autismo infantile viene inserito nella sottoclasse dei disturbi generalizzati dello sviluppo. Nel manuale si introduce per la prima volta il PDD (*Pervasive Developmental Disorders*), "*Disturbo pervasivo dello sviluppo*", che accoglie sia la categoria diagnostica di autismo in generale, sia quella di patologie ad esso correlate. In particolar modo, si evidenzia una categoria definita "autismo infantile" che comprende cinque fattori: mancanza di relazione con gli altri, assenza di linguaggio o presenza di stili comunicativi atipici, resistenza al cambiamento e attaccamento ossessivo agli oggetti, assenza di caratteristiche schizofreniche, insorgenza di tale condizione prima dei 30 mesi⁶⁹². Nel DSM si legge che

nell'infanzia queste carenze si possono manifestare attraverso l'incapacità di abbracciare, la mancanza di contatto visivo o di reazioni mimiche, e anche attraverso l'indifferenza o l'avversione per gli affetti e il contatto fisico⁶⁹³.

Secondo Feinstein, a differenza delle precedenti classificazioni, il DSM-III è stato considerato maggiormente affidabile rispetto alle altre edizioni, poiché sono stati aggiunti criteri diagnostici e interviste strutturate per permettere una costruzione maggiormente pertinente delle categorie⁶⁹⁴. Nonostante ciò, l'inclusione all'interno della diagnosi di autismo del criterio "assenza di elementi schizofrenici" fu molto discussa da Ciandella e Mamelle, i quali sottolineano come questa nuova definizione abbia influito sulla epidemiologia dell'autismo⁶⁹⁵.

⁶⁹¹ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 28.

⁶⁹² American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3th. ed., Masson, Milano 1980, pp. 99 ss.

⁶⁹³ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3th. ed., Masson, Milano 1980, pp. 100-101.

⁶⁹⁴ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 177.

⁶⁹⁵ Per ulteriori approfondimenti si consulti: P. Cialdella, N. Mamelle, *An epidemiological study of infantile autism in a French department (Rhône): A research note*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 1989, 30, 1, pp. 165-175.

Negli anni Ottanta vi è un altro evento che condiziona la descrizione nosografica dell'autismo: nel 1981 Lorna Wing presenta al pubblico anglofono le opere del 1943 e del 1944 del pediatra austriaco Hans Asperger⁶⁹⁶ che, come Kanner, aveva tentato di definire l'autismo. Asperger aveva identificato una categoria di bambini che condividevano determinati comportamenti come la «mancanza di empatia, scarsa capacità di stringere amicizie, discorsi unilaterali, intenso assorbimento in un particolare interesse, movimenti maldestri»⁶⁹⁷. Nei propri studi, sottolineava che questi bambini potevano parlare all'infinito dei loro argomenti preferiti e li soprannominava «i piccoli professori». Lo studioso definisce questa sindrome «psicopatia autistica», ma Wing pensa che, a causa delle connotazioni negative che negli anni aveva assunto il termine «psicopatia», fosse «da preferire il termine neutro sindrome di Asperger»⁶⁹⁸. Nel 1981, quando Lorna Wing conia il termine “sindrome di Asperger”⁶⁹⁹, ipotizza che possa appartenere alla macroarea dei disturbi autistici.

Negli anni successivi, la definizione del quadro clinico dell'autismo si concentra sull'approfondimento dei criteri diagnostici: attribuendo un diverso *range* alla valutazione della passività negli approcci sociali del bambino o all'importanza di considerare l'età dell'esordio non come criterio essenziale, vi è un aumento o una diminuzione di bambini che possono rientrare nei criteri diagnostici⁷⁰⁰. Nasce l'esigenza di modificare la denominazione del termine. Infatti, si rende necessario sostituire la diagnosi di “autismo infantile” con quella di “disturbo autistico”. Questo cambiamento avviene perché si rileva che l'autismo dell'individuo può modificarsi con lo sviluppo. Inoltre, si auspica una maggiore

⁶⁹⁶ Nel 1970, Wing incontra Asperger a Londra e discutono della possibilità di considerare la “sindrome di Asperger” come una diagnosi differente dalla diagnosi classica di autismo. Nel corso degli anni successivi si dimostra difficile attribuire alla “sindrome di Asperger” un'etichetta diagnostica specifica. Per ulteriori approfondimenti: A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 179.

⁶⁹⁷ L. Wing, *Asperger's Syndrome: A clinical Account*, in «Psychological Medicine», 11 1981, pp. 115-130.

⁶⁹⁸ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 29-30.

⁶⁹⁹ Per ulteriori approfondimenti: L. Wing, *Asperger's syndrome: A clinical account*, in «Psychological Medicine», cit., pp. 115-129.

⁷⁰⁰ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 180.

attenzione alla valutazione del quadro clinico del bambino, in relazione alla propria età evolutiva, all'intelligenza, e alla presenza di comorbidità⁷⁰¹.

Nel 2000, con la pubblicazione del DSM-III-R, si ridefinisce il disturbo pervasivo dello sviluppo in due sottotipi: il “*Disturbo autistico*” e il “*PDD-NOS*” (*Pervasive Developmental Disorders-Not Otherwise Specified*) (*Disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato*)⁷⁰². Negli anni successivi, nella definizione di un quadro diagnostico, sarà posta molta attenzione alla caratteristica sostanziale di alcuni bambini definiti autistici, ossia alla loro necessità di evitare le situazioni ordinarie della vita quotidiana. Questo interesse anticipa quella che in seguito sarà la nascita del PDA (*Pathological Demand Avoidance*) (*Sindrome da evitamento estremo delle richieste*). Quindi, la caratteristica di evitamento delle situazioni ordinarie della vita quotidiana, combinata al livello di comprensione sociale e alle capacità di gioco immaginativo del bambino, permetterà la nascita di una nuova etichetta diagnostica, differente dal disturbo autistico classico. In realtà, non si trovano immediatamente prove sufficienti per descrivere questa nuova sindrome che si ipotizza appartenere ai disturbi pervasivi dello sviluppo⁷⁰³.

Per questo motivo, dal 1980 in poi, numerosi professionisti hanno dibattuto sulla collocazione del PDA e sul suo possibile inserimento all'interno dei disturbi della personalità o in una particolare forma di autismo⁷⁰⁴. Ad esempio, rispetto a questo quesito, la posizione di Judith Gould depone per considerare il PDA come appartenente ai disturbi dello spettro autistico⁷⁰⁵. Tale questione ha avuto un interesse internazionale, tanto che ha portato nei clinici il bisogno di rivedere nuovamente il modo di costruire i criteri diagnostici per definire l'autismo. Ad esempio, nel 1983, in Giappone, Ishii e Takahashi hanno pubblicato un documento che sottolinea l'indispensabilità di alcune caratteristiche per l'individuazione della

⁷⁰¹ *Ibidem*.

⁷⁰² A tal proposito, il dottor Phil Christie dichiara che la nascita dello “Disturbo Pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato” non ha aiutato i genitori o gli insegnanti a comprendere meglio il comportamento del bambino con autismo. Per ulteriori approfondimenti in merito al disturbo pervasivo dello sviluppo, si consulti: E. Newson, K. Le Maréchal, C. David, *Pathological demand avoidance syndrome: a necessary distinction within the pervasive developmental disorders*, in «Archives of Disease in Childhood», 2003, 88, pp. 595-600.

⁷⁰³ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 181.

⁷⁰⁴ *Ibidem*.

⁷⁰⁵ *Ibi*, p. 195.

diagnosi di autismo. Alcuni dei punti indicati nel documento sono definiti mediante una scheda, la quale è costituita da 9 *item* che indagano i disturbi della relazione interpersonale, 8 *item* per individuare l'assenza o l'atipia nel linguaggio, 6 *item* per classificare la resistenza al cambiamento e 10 *item* per le risposte atipiche a stimoli sensoriali. In questo studio, le caratteristiche legate al livello d'intelligenza, all'età dell'esordio e alla presenza di eziologia organica non sono menzionati come criteri⁷⁰⁶.

Nel 1987, con la pubblicazione del DSM-III-R, la diagnosi di autismo si trasforma da «Autismo infantile» in «Disturbo Autistico» e viene inserita nei disturbi generalizzati dello sviluppo. Emerge che

i disturbi compresi in questa sottoclasse sono caratterizzati da insufficienza qualitativa nello sviluppo dell'interazione sociale reciproca, nello sviluppo delle capacità di comunicazione verbale e non verbale e nella attività immaginativa. Spesso vi è un repertorio di attività e di interessi marcatamente ristretto, caratterizzato frequentemente anche da stereotipia e ripetitività. La gravità e l'espressione di tali menomazioni variano grandemente da bambino a bambino. Questi disturbi sono frequentemente associati con una varietà di altre condizioni. Distorsioni o ritardi di sviluppo sono comuni nelle seguenti aree: capacità intellettive [...]; comprensione del significato del linguaggio e produzione dell'eloquio [...]; postura e movimenti; risposta alla stimolazione sensoriale⁷⁰⁷.

Inoltre,

le manifestazioni essenziali [n.d.r. del *Disturbo Autistico*] configurano una forma grave di Disturbo generalizzato dello sviluppo con esordio nell'infanzia o nella fanciullezza. Le altre manifestazioni del disturbo sono descritte sopra⁷⁰⁸.

Si evidenzia, inoltre, un aumento dei criteri diagnostici (da sei a sedici)⁷⁰⁹ e grazie alla maggiore minuziosità, si incrementano le diagnosi di autismo. Infatti,

⁷⁰⁶ Per ulteriori approfondimenti si consulti: T. Ishii, O. Takahashi, *The epidemiology of autistic children in Toyota, Japan: Prevalence*, in «*Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry*», 1983, 24, pp. 311-321. N.d.r. A tal proposito è opportuno sottolineare che, gli *items* usati dai ricercatori per definire l'autismo si possono ritrovare anche in altre patologie.

⁷⁰⁷ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3th. ed., Text Revision (DSM III-R), cit., p. 53.

⁷⁰⁸ *Ibi*, p. 59.

⁷⁰⁹ Questi criteri furono divisi in tre categorie e si specificò che il soggetto doveva presentare almeno otto sintomi tra cui: almeno due appartenenti alla categoria A, uno nella categoria B e uno all'interno della categoria C.

nello studio di Waterhouse effettuato nel 1996 su 194 bambini in età prescolare che presentano notevole menomazione sociale, vengono confrontati i criteri diagnostici attraverso l'uso del DSM-III e del DSM-III-R. Dalla ricerca emerge che, utilizzando il DSM-III, il 51% dei bambini poteva essere considerato autistico, mentre secondo il DSM-III-R lo era 91% dei casi⁷¹⁰.

Nel 1987 il DSM amplia la categoria dei PDD (*Atypical Pervasive Developmental Disorders*), inserendovi i «Disturbi Pervasivi dello sviluppo, atipici». Questa nuova categoria inserisce nei PDD i casi di autismo lieve o quelli che hanno la presenza di gran parte dei sintomi, ma non tutti. La nuova diagnosi assume il nome di «*Disturbi Pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati*» (PDD-NOS *Pervasive Development Disorders Not Otherwise Specified*)⁷¹¹. Nel corso dei futuri anni, alcuni eventi si dimostrano importanti per la costruzione dei criteri diagnostici dell'autismo, di cui il primo nel 1988. In quell'anno, a Londra, avviene la prima conferenza internazionale sulla sindrome di Asperger. L'anno successivo, Christopher Gillberg e Peter Szatmari pubblicano nuovi criteri diagnostici che riprendono i contributi scientifici di Asperger. Tra i criteri diagnostici pubblicati è possibile individuare: la grave compromissione nell'interazione sociale con altre persone, la presenza di interessi ristretti, la presenza di comportamenti routinari, i problemi legati alla comunicazione verbale e non verbale e la presenza di goffaggine motoria (correlata a scarso neurosviluppo). Secondo gli studiosi, per confermare la diagnosi, era importante rilevare nel bambino tutti i criteri⁷¹².

⁷¹⁰ L. Waterhouse, R. Morris, D. Allen, M. Dunn, D. Fein, C. Feinstein, I. Rapin, L. Wing, *Diagnosis and Classification in Autism*, in «*Journal of Autism and Developmental Disorders*», 26,1, 1996, pp. 115-130. N.d.r.: si ritiene questo studio interessante sia perché permette una riflessione sociologica circa l'evoluzione della sindrome sia perché pone delle questioni anche educative. Ad esempio, se vi è un incremento o un decremento delle diagnosi di autismo occorre che nella formazione degli insegnanti si prenda in considerazione questa variazione? Se sì, quali strumenti, quali competenze e quale formazione dovrebbero ricevere? I docenti sono pronti a lavorare in un'*équipe* multidisciplinare anche con l'aiuto di operatori sanitari? Riescono a comprendere e ad argomentare la loro prospettiva educativa integrandola con quella che forniscono gli studi che nascono dalla medicina, dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, dall'etologia, dalla biologia...? Per analizzare quanto può essere complesso integrare la prospettiva del docente con quella che forniscono le altre scienze dell'educazione si consiglia di riflettere su ciò che è stato discusso nei precedenti capitoli.

⁷¹¹ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 29.

⁷¹² A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 182.

Il secondo evento che influisce sulla costruzione dei criteri diagnostici avviene nel 1991 quando Uta Frith traduce in inglese lo scritto di Asperger del 1944⁷¹³. Nello stesso anno, l'*American Psychiatric Association* pubblica il DSM-IV aggiungendo una nuova diagnosi, ossia il «Disturbo di Asperger». A proposito della nuova nosografia, alcuni clinici sottolineeranno la difficoltà diagnostica⁷¹⁴. Infatti, i medici ritengono che effettuare una diagnosi tra i due e i tre anni del bambino risulta molto complesso poiché il problema è l'interpretazione del comportamento del bambino; non è sempre chiara la differenza tra un'atipia del comportamento o l'assenza di una competenza nel comportamento stesso. A tal proposito, Wendy Stone, dell'Università di Vanderbilt, in Tennessee, sostiene che ci potrebbero essere molte ragioni perché un clinico non riscontri un comportamento, ad esempio perché il bambino non lo mostra o semplicemente perché non l'ha ancora sviluppato⁷¹⁵. La difficoltà nella valutazione clinica, sorta in concomitanza con l'introduzione del nuovo DSM, si perpetuerà anche nel corso dei successivi anni⁷¹⁶.

La prospettiva categoriale rilevabile nei precedenti DSM cambia con l'introduzione del DSM-IV. Questa versione nosografica modifica nuovamente la lettura delle malattie mentali, compreso l'autismo. Quindi, come per tutte le altre categorie diagnostiche, l'autismo può essere individuato lungo un *continuum* senza confini netti⁷¹⁷. Inoltre, con l'inclusione del disturbo di Asperger nel DSM-IV, l'autismo, sempre inserito nella sottoclasse dei disturbi generalizzati dello sviluppo, viene formulato come uno *spettro*. Secondo l'interpretazione che Grandin e Panek hanno postulato rispetto all'ampiezza della spettro, a un estremo di esso si trovano i soggetti gravemente disabili, all'estremo opposto si possono incontrare persone come Einstein o Steve Jobs⁷¹⁸.

⁷¹³ Per ulteriori approfondimenti si consulti: U. Frith, *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge University Press, 1991, pp. 37-92.

⁷¹⁴ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 182.

⁷¹⁵ *Ibi*, p. 183.

⁷¹⁶ *Ibi*, p. 182.

⁷¹⁷ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th. ed.*, Masson, Milano 1994.

⁷¹⁸ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 30.

Nel 2000, quando viene pubblicata la revisione del DSM-IV, si parla indifferentemente di «Disturbo pervasivo dello sviluppo» e di «Disturbo di spettro autistico» (ASD). La diagnosi di spettro autistico avviene quando vi è una

compromissione grave e generalizzata in diverse aree dello sviluppo: capacità di interazione sociale reciproca, capacità di comunicazione, o presenza di comportamenti, interessi e attività stereotipati le compromissioni qualitative che definiscono queste condizioni sono nettamente anomale rispetto al livello di sviluppo o all'età mentale del soggetto. Questa sezione contiene il Disturbo autistico, il Disturbo di Rett, il Disturbo disintegrativo dell'infanzia, il Disturbo di Asperger e il Disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato⁷¹⁹.

Inoltre,

le caratteristiche fondamentali del *Disturbo Autistico* sono la presenza di uno sviluppo notevolmente anomalo o deficitario dell'interazione sociale e della comunicazione, e una notevole ristrettezza del repertorio di attività e di interessi. Le manifestazioni del disturbo variano ampiamente a seconda del livello di sviluppo e dell'età cronologica del soggetto⁷²⁰.

Come sostiene Grandin, l'ampiezza stessa dello spettro è parte del problema. Infatti, contestualmente a ciò che nel pensiero medico veniva definito spettro, nell'opinione pubblica assume i connotati di «epidemia d'autismo»⁷²¹. Sostiene, inoltre, che «se si fornisce alla comunità medica una nuova diagnosi da assegnare a un gruppo di comportamenti noti, è naturale che l'incidenza di quella diagnosi aumenti»⁷²² e sottolinea che, all'aumentare delle diagnosi di autismo, decrescono quelle di «ritardo mentale» e di «disturbo del linguaggio»⁷²³. La dimostrazione di quanto sostenuto dall'autrice avviene ad opera di Marissa King e Peter Bearman: il loro studio retrospettivo dimostrava che su 7003 pazienti californiani diagnosticati autistici fra il 1992 e il 2005, un paziente su undici, ossia 631, avevano ricevuto una diagnosi di ritardo mentale oltre a quella di autismo. Ciò evidenziava in proporzione che un bambino su quattro non sarebbe stato

⁷¹⁹ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th. ed., cit., p. 61.

⁷²⁰ *Ibi*, p. 83.

⁷²¹ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 30.

⁷²² *Ibidem*.

⁷²³ *Ibi*, p. 31.

diagnosticato come autistico nel 1993⁷²⁴. Un altro studio della Colombia University, ad opera degli stessi autori, sostiene che, nel campione indagato nel precedente studio, i bambini che abitavano vicino a bambini con autismo avevano una maggiore probabilità di ricevere anche loro questa diagnosi⁷²⁵.

Infine occorre sottolineare che, come sostiene Grandin, il problema dell'aumento della diagnosi di ASD o PDD è cresciuta anche per un errore di stampa. Infatti,

la descrizione dei «Disturbi pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati» che doveva essere stampata nel DSM IV parlava di «una grave e generalizzata compromissione dello sviluppo sociale e delle capacità di comunicazione verbali e non verbali» (corsivo aggiunto). Ma in realtà il testo che fu stampato diceva: «una grave e generalizzata compromissione dell'interazione sociale reciproca o delle capacità di comunicazione verbali e non verbali» (corsivo aggiunto). Invece di dover soddisfare *entrambi* i criteri per ricercare la diagnosi di PDD-NOS, bastava che un paziente ne soddisfacesse *uno dei due*⁷²⁶.

Secondo l'autrice non è possibile individuare quanti medici abbiano formulato una diagnosi errata per colpa di questo refuso⁷²⁷. La frase oggetto di contenzioso fu corretta nel 2000 con la pubblicazione del DSM-IV-TR; nel frattempo, però, come sostiene Grandin, è possibile che vi sia stata un'«epidemia» di autismo: in quegli anni, sono venuti meno alcuni *standard*, si sono accorpate sindrome di Asperger, PDD-NOS e ASD, c'è stato il refuso durante la pubblicazione ed è accresciuta sia nell'area scientifica, sia in quella sociale la sensibilità alla condizione autistica⁷²⁸.

Come emerso dalla trattazione, nel corso delle varie stesure del DSM, ci sono stati eventi che ne hanno minato la credibilità. Caso interessante è l'esempio francese. Infatti, mentre la maggior parte degli stati aderiva alla proposta nosografica del DSM-IV, la Francia prediligeva usare come strumento diagnostico

⁷²⁴ M. King, P. Bearman, *Diagnostic Change and the Increased Prevalence of Autism*, in «International Journal of Epidemiology», 2009, 5, 38, pp. 1224-1234; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, [2013], Adelphi editore, Milano 2014, p. 31.

⁷²⁵ K.-Y. Liu, M. King, P. Bearman, *Social Influence and the Autism Epidemic*, in «American Journal of Sociology», 2010, 5, 115, pp. 1387-1434; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 31.

⁷²⁶ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 32.

⁷²⁷ *Ibidem*.

⁷²⁸ *Ibidem*.

la CFTMEA R-2000 (*Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*), secondo cui l'autismo è considerato una psicosi grave e rara. L'inventore della *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent* è il dottor Roger Misès, che difende questo strumento nato da un'impostazione psicodinamica. Il suo punto di vista è che utilizzare questa scala non significa ignorare le disfunzionalità organiche, ma attraverso la sua attuazione, vi è una maggior possibilità di prendere in considerazione la persona e la sua storia⁷²⁹. Un altro studioso che si è occupato di indagare la posizione francese rispetto al DSM, è stato il clinico Denys Ribas. L'autore ritiene che nessuno può affermare con certezza che la persona con autismo mostri un ottimo rapporto con la realtà. In questo senso, le persone con autismo possono definirsi psicotiche. Quindi, secondo lo studioso, in termini psichiatrici è ragionevole individuare l'autismo come una delle psicosi⁷³⁰.

A fronte di queste diverse interpretazioni della malattia, nel mondo clinico si assiste da una parte a interventi scientifici che cercano mettere in discussione il DSM come unico strumento diagnostico, dall'altra al desiderio di introdurre un linguaggio condiviso in tutti i paesi del mondo. Nasce quindi una nuova stesura del manuale: il DSM-IV-TR. L'obiettivo è quello di creare uno strumento come base comune per le ricerche statistiche, i *controlled trial* sui farmaci e i lavori epidemiologici. Inoltre la caratteristica fondamentale delle ultime stesure dei DSM è stata quella di considerare ciascun sistema di classificazione come un possibile spaccato di un processo conoscitivo in continua evoluzione, che non costituisce niente di definitivo⁷³¹. In questa edizione lo spettro autistico viene classificato come *Disturbo Pervasivo dello Sviluppo*. Quindi si sottolinea che

questi disturbi sono caratterizzati da gravi deficit e compromissione generalizzata di molteplici aree di sviluppo. Queste includono la compromissione dell'interazione sociale reciproca, la compromissione della comunicazione e la presenza di comportamenti, interessi e attività stereotipati. I disturbi specifici inclusi in questa sezione sono il Disturbo

⁷²⁹ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 186.

⁷³⁰ *Ibidem*.

⁷³¹ S. Zoli, *E liberaci dal male oscuro*, cit., pag. 78.

autistico, il Disturbo di Rett, il Disturbo disintegrativo dell'infanzia, il Disturbo di Asperger e il Disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato⁷³².

Inoltre,

le caratteristiche fondamentali del *Disturbo Autistico* sono la presenza di uno sviluppo notevolmente anomalo o deficitario dell'interazione sociale e della comunicazione, e una notevole ristrettezza del repertorio di attività e di interessi. Le manifestazioni del disturbo variano ampiamente a seconda del livello di sviluppo e dell'età cronologica del soggetto⁷³³.

§ 2. *Il DSM-5*

Nel Maggio 2013 avviene la pubblicazione della quinta edizione del DSM⁷³⁴, tradotta in italiano nel 2014⁷³⁵. Il nuovo manuale si è posto l'obiettivo di superare il modello di classificazione descrittivo e categoriale, per rielaborare un processo nosografico che prenda in considerazione sia i recenti contributi delle neuroscienze, sia della genetica. Lo scopo degli autori del manuale è stato quello di migliorare sia l'utilità del sistema di classificazione, sia l'intervento clinico-diagnostico. Inoltre, si ritiene che possa essere una corretta guida per le future ricerche⁷³⁶. Nel DSM-5, il disturbo dello spettro autistico viene inserito nel «disordine neuropsichiatrico complesso, ad esordio in età evolutiva, che presenta una espressività clinica variabile tra soggetto e soggetto e, nello stesso soggetto, nel corso del tempo»⁷³⁷. Viene dismesso il modello multiassiale che fu usato nella lettura delle malattie mentali dal DSM-III⁷³⁸ e cambia nuovamente la modalità attraverso la quale si interpretano le malattie mentali, che vengono analizzate

⁷³² American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th. ed., Text Revision (DSM-IV-TR)*, Masson, Milano 1994, p. 54.

⁷³³ *Ibi*, p. 86.

⁷³⁴ American Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.*, Arlington, American Psychiatric Association, VA 2013.

⁷³⁵ American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali. Quinta edizione. DSM-5*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

⁷³⁶ D.A. Regier, E.A. Kuhl, D.J. Kupfer, *The DSM-5: classification and criteria changes*, in «World Psychiatry», 2013, 12, pp. 92-98.

⁷³⁷ R. Militerni, A. Carloni, A. Froli, G. Militerni, *I disturbi dello spettro dell'autismo: la revisione del DSM-5*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», cit., p. 94.

⁷³⁸ American Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3th ed.*, Arlington, American Psychiatric Association, VA 1980.

attraverso un modello di meta-struttura basato sul raggruppamento dei singoli disturbi in *cluster* che presentano confini più ampi⁷³⁹. Ogni singolo *cluster* include più condizioni psicopatologiche, validate sulla base di ricerche epidemiologiche, genetiche e di *neuroimaging*. Secondo Ruggerini e colleghi, «il ricorso a questo modello rappresenta il tentativo di superare i confini in parte arbitrari posti tra un disturbo, individuando nelle frequenti condizioni di comorbidità o co-occorrenza non un limite diagnostico imposto da un sistema strettamente categoriale, al contrario, l'occasione di avvicinare sempre più la realtà naturale dei disturbi mentali».⁷⁴⁰ In questa versione del DSM, la diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo si determina a partire da due categorie diagnostiche, ossia valutare il “deterioramento persistente nelle comunicazioni sociali reciproche e nelle interazioni sociali” (ciò che nel DSM viene individuato nel Criterio A)⁷⁴¹ e gli “schemi comportamentali ripetitivi e ristretti” (Criterio B)⁷⁴². Questi criteri diagnostici sono diversi da quelli utilizzati nella precedente edizione del DSM: nel DSM-IV veniva utilizzato un modello triadico, ossia si considerava la compromissione del bambino nell'interazione sociale, nella comunicazione sociale e nella modalità di comportamento, interessi e attività ristretti, ripetitivi e stereotipati⁷⁴³. Quindi, nell'attuale DSM per ricevere la diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico, una persona deve soddisfare i criteri A,B,C, e D del manuale⁷⁴⁴. Infatti il soggetto deve presentare una compromissione persistente della comunicazione sociale e reciproca e dell'interazione sociale (Criterio A) e pattern di comportamento, interessi o attività ripetitivi e ristretti (Criterio B). Inoltre, questi

⁷³⁹ G. Andrew, D.P. Goldberg, R.F. Krueger, W.T. Carpenter, S.E. Hyman, P. Sachdev, D.S. Pine, *Exploring the feasibility of a meta-structure for DSM-V and ICD-11: could it improve utility and validity?*, in «Psychological Medicine», 2009, 12, 39, pp. 1993-2000.

⁷⁴⁰ C. Ruggerini, O. Daolio, S. Manzotti, *DSM-5, Disturbi del Neurosviluppo e Disabilità Intellettiva (Disturbo dello sviluppo intellettivo)*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2014, 34, 2, pp. 87-93, p. 88.

⁷⁴¹ American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, cit., p. 57.

⁷⁴² *Ibi*, pp. 57-58.

⁷⁴³ S. Di Biasi, A.M. Angelilli, *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, pp. 12-13.

⁷⁴⁴ American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, cit., p. 61.

sintomi, come dimostrano i Criteri C⁷⁴⁵ e D⁷⁴⁶ del manuale, sono presenti già nella prima infanzia e limitano o compromettono il funzionamento nella vita quotidiana⁷⁴⁷. All'interno del manuale si fa riferimento anche al criterio E, il quale si occupa di valutare la concomitanza tra disturbo dello spettro autistico e il *deficit* intellettivo. Per effettuare una diagnosi di comorbidità di disturbo dello spettro autistico e di disabilità intellettiva, il livello di comunicazione deve essere inferiore rispetto a quanto atteso per il livello di sviluppo generale⁷⁴⁸.

Infine occorre evidenziare che, all'interno dei disturbi dello spettro autistico, è possibile individuare tre livelli di gravità. Nel primo livello vi sono le persone che necessitano di un supporto. Nel secondo i soggetti che hanno bisogno di un supporto significativo, mentre nel terzo si deve predisporre per l'individuo un supporto molto significativo. Nell'atto diagnostico il clinico deve prendere in considerazione il livello di compromissione funzionale dell'individuo che può variare a seconda sia delle sue caratteristiche, sia delle condizioni ambientali. È importante rilevare che alcune modalità di compensazione e supporto possono mascherare le difficoltà della persona in alcuni contesti. La scelta di parlare dello "spettro autistico" ha l'obiettivo, quindi, di considerare i livelli di sviluppo, l'età cronologica ed il livello di gravità della condizione autistica⁷⁴⁹.

Un'altra caratteristica introdotta dal nuovo sistema nosografico, riguarda l'abolizione di alcuni disturbi quali, ad esempio, il Disturbo di Asperger, il Disturbo Pervasivo dello Sviluppo non Altrimenti Specificato e altre sottocategorie come l'Autismo atipico. Questo cambiamento avviene poiché i sintomi di questi disturbi sono così simili che, in realtà, è preferibile considerarli non come entità separate,

⁷⁴⁵ Il criterio C viene così specificato nel manuale: «i sintomi devono essere presenti nel periodo precoce dello sviluppo (ma possono non manifestarsi pienamente prima che le esigenze sociali eccedano le capacità limitate, o possono essere mascherati da strategie apprese in età successive)». American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, cit., p. 58.

⁷⁴⁶ Il criterio D viene così definito all'interno del DSM-5: «i sintomi causano compromissione clinicamente significative del funzionamento in ambito sociale, lavorativo o in altre aree importanti». American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, cit., p. 58.

⁷⁴⁷ American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, cit., p. 58.

⁷⁴⁸ *Ibi*, p. 57.

⁷⁴⁹ *Ibi*, p. 61.

bensi parte di uno stesso *continuum*⁷⁵⁰ (in questo caso nella macroarea *Disturbo dello spettro dell'autismo*). Questa scelta ha sollevato grossi interrogativi, soprattutto da parte di familiari e pazienti, i quali temono che la scomparsa della diagnosi di Asperger possa corrispondere ad un minor investimento nella cura di questa condizione⁷⁵¹. Inoltre nel DSM-5 vi è l'eliminazione del "ritardo/menomazione del linguaggio" fra i sintomi necessari per individuare la diagnosi e l'introduzione di sintomi come "sensibilità insolita agli stimoli sensoriali" o come sintomatologia compresa tra i "comportamenti ripetitivi". Quindi, se il bambino presenta sintomi che si dimostrano sufficienti per una diagnosi correlata ad un altro disturbo, il clinico può assegnare al paziente una doppia diagnosi⁷⁵².

La nuova edizione del DSM è stata accompagnata da forti critiche poiché, come sostiene Mingone, vi è il rischio di psichiatrizzare gli stati psicologici che fanno parte delle comuni esperienze di vita⁷⁵³, considerazione è stata in parte sostenuta da uno studio precedente di Kendell e Jablensky, i quali hanno discusso più in generale del problema della diagnosi psichiatrica. Secondo gli autori il confine tra normalità e una diagnosi psichiatrica e tra le stesse diagnosi psichiatriche è influenzato da una multidimensionalità che rende complesso il lavoro clinico e la definizione di ciò che è un sintomo diagnostico e ciò che non lo è. Interessante è anche la posizione di Kulage e colleghi; affermano che l'adozione dei nuovi criteri del DSM potrebbe cambiare l'epidemiologia dell'autismo poiché i soggetti che nel DSM-IV-TR rientrerebbero nel *Disturbo Pervasivo dello Sviluppo Non Altrimenti Specificato*, resterebbero fuori dallo Spettro autistico definito nei criteri del DSM-5⁷⁵⁴. Sul come ci possano essere cambiamenti da un punto di vista

⁷⁵⁰ S. Orzonoff, *Editoria: DSM-5 and autism spectrum disorders-two decades of perspectives from the JCPP*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 2012, 53, 9, e4-e6; M.B. Lauritsen, *Autism Spectrum Disorders*, in «European Child & Adolescent Psychiatry suppl», 2013, 1, pp. 37-42.

⁷⁵¹ S. Orzonoff, *Editoria: DSM-5 and autism spectrum disorders-two decades of perspectives from the JCPP*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», cit., e4-e6.

⁷⁵² S. Di Biasi, A.M. Angelilli, *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, p. 13.

⁷⁵³ P. Migone, *Presentazione del DSM-5*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 2013, 4, pp. 567-600.

⁷⁵⁴ K.M. Kulage, A.M. Smaldone, E.G. Cohn, *How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic review and meta-analysis*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2014, 8, 44, pp. 1918-1932.

epidemiologico sulle diagnosi di autismo del nuovo DSM, interviene anche lo studio di Militerni e colleghi, i quali sostengono che

da un punto di vista strettamente epidemiologico, è difficile poter parlare di perdita di *sensibilità* riconducibile ai nuovi criteri. Ciò, infatti, significherebbe ammettere che i soggetti “persi” sono realmente autistici e che il sistema non è riuscito adeguatamente a riconoscerli. Ma potrebbe essere vero anche il contrario. I “vecchi” criteri, cioè, potrebbero essere stati eccessivamente inclusivi e come tali avrebbero permesso l’attribuzione di una diagnosi di Disturbo Pervasivo dello Sviluppo anche a soggetti che in effetti avevano problemi di natura diversa da quella propriamente autistica. Da un punto di vista dell’organizzazione dei servizi, va tenuto conto che i soggetti che non rispondono più ai criteri diagnostici di un Disturbo dello Spettro dell’Autismo, presentano comunque un disturbo del neurosviluppo che, da un lato, deve dare l’avvio ad un percorso di presa in carico che risponda ai bisogni specifici del soggetto che ne è portatore⁷⁵⁵.

Nella riflessione sui vantaggi che sono nati grazie al nuovo sistema categoriale, emerge la riflessione di Kendell e Armstrong. Per il primo, l’uso dell’approccio dimensionale nell’atto diagnostico permette un superamento di confini arbitrari che nascono utilizzando un modello diagnostico di tipo categoriale⁷⁵⁶. Per Armstrong l’adozione di un approccio polinomico-polisemico può essere strettamente legato all’attuale dibattito circa il concetto di Neurodiversità⁷⁵⁷. In questo senso, in questa prospettiva, lo sviluppo neurologico atipico diviene una normale differenza interindividuale da riconoscere e rispettare come ogni altra variazione umana⁷⁵⁸.

Nella letteratura nazionale e internazionale presa in esame emerge che le riflessioni sul DSM non sono solo state effettuate dai clinici, ma anche da autori

⁷⁵⁵ R. Militerni, A. Carloni, A. Froli, G. Militerni, *I disturbi dello spettro dell’autismo: la revisione del DSM-5*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell’età evolutiva», cit., p. 98.

⁷⁵⁶ R.E. Kendell, *The choice of diagnostic criteria for biological research*, in «Archives of General Psychiatry Journal», 1982, 39, pp. 1334-1339.

⁷⁵⁷ T. Armstrong, *The Power of neurodiversity: Unleashing the Advantages of your Differently Wired Brain*, Da Capo Press Lifelong, Cambridge, MA 2011. La definizione di neurodiversità viene introdotta da Singer nel 1998. J. Singer, *Why can’t you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergency of a new category of difference*, in Corker M., French S., (Eds.), *Disability discourse*, Open University Press, London 1998, pp. 59-67. Il termine neurodiversità viene ripreso e divulgato da uno dei siti di riferimento quali neurodiversity.org.

⁷⁵⁸ C. Ruggerini, O. Daolio, S. Manzotti, *DSM-5, Disturbi del Neurosviluppo e Disabilità Intellettiva (Disturbo dello sviluppo intellettivo)*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell’età evolutiva», 2014, 34, 2, pp. 87-93, p. 92.

che hanno avuto esperienza *con* e *di* autismo. In maniera rappresentativa è opportuno proporre i contributi di due autori che, a partire da due punti di vista differenti, concordano nel sostenere l'utilità di analizzare l'evoluzione nosografica dell'autismo poiché rappresentativa della visione sociale e culturale odierna. Per questo motivo, si è deciso di analizzare dapprima il pensiero di Temple Grandin, che ha una formazione maggiormente legata all'ambito delle scienze della natura. Successivamente, si procederà a discutere il contributo scientifico di Enrico Valtellina, che ha una formazione più vicina alle scienze dello spirito. Inoltre si intende riflettere sulla correlazione esistente tra l'atto diagnostico e la cultura, dimensioni che sono sempre state preoccupazione anche degli autori del DSM. Infatti, sostengono che

la cultura di appartenenza fornisce dei contesti interpretativi che modellano l'esperienza e la manifestazione dei sintomi, segni e comportamenti che costituiscono i criteri per la diagnosi. La cultura viene trasmessa, rivista e ricreata all'interno della famiglia e di altri sistemi sociali e istituzioni. La valutazione diagnostica deve quindi tener conto della possibilità che le esperienze, i sintomi e i comportamenti di un individuo possano differire da norme socioculturali e portare a difficoltà di adattamento nelle culture di origine e in specifici contesti sociali e familiari⁷⁵⁹.

Per ritornare all'analisi del pensiero di autori non medici che hanno argomentato l'evoluzione del DSM, si vuole descrivere il pensiero di Grandin, molto attenta a sostenere l'origine biologica dell'autismo⁷⁶⁰. La studiosa ipotizza che l'utilizzo del nuovo manuale diagnostico possa permettere ai clinici di costruire diagnosi in linea con gli sviluppi delle ricerche in campo genetico e neuroscientifico. Questo permetterebbe di indirizzare le ricerche verso la causa dell'autismo, ma con tre importanti differenze: la ricerca della causa deve coinvolgere non la mente, ma il cervello con evidenze neurologiche e genetiche osservabili; il cervello è un organo complesso, quindi è possibile teorizzare l'esistenza non di una causa, ma di più cause che determinano l'autismo; occorre ogni sintomo presente nello spettro autistico potrebbe avere una o più cause, quindi

⁷⁵⁹ American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, Raffaello Cortina, Milano 2014, p. 16.

⁷⁶⁰ Cfr. T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.

è importante concentrarsi sui sintomi⁷⁶¹. Afferma, inoltre, che la nuova nosografia può cambiare la modalità di far ricerca, ad esempio suggerisce di assegnare i soggetti autistici ai vari studi, a partire dai loro differenti sintomi e non a partire dalla loro diagnosi. Infatti sostiene che è fondamentale considerare le autodescrizioni dei soggetti, poiché «pensare ai singoli sintomi, uno per uno, alla fine ci permetterà di pensare alla diagnosi e al trattamento paziente per paziente»⁷⁶².

Il secondo autore del quale è opportuno descrivere il pensiero è Valtellina. Lo studioso affronta il tema della nosografia attraverso una riflessione sulla sindrome di Asperger, (catalogazione clinica inserita nel DSM nel 1994 e scomparsa con la pubblicazione dell'ultima edizione del manuale nel 2013) definita dall'autore una «bolla culturale»⁷⁶³. In effetti, il suo interesse è sottolineare che le diagnosi sono «oggetti culturali», sempre esistiti, anche all'interno delle fiabe. Ad esempio, nel testo si riferisce ai *changeling*, ossia i cosiddetti bambini scambiati nella culla⁷⁶⁴. La tesi di Valtellina è che la diagnosi non sia solo un'etichetta che nasce e si conclude all'interno di un manuale; ricevere la diagnosi, in questo caso di autismo, può permettere anche altro. A tal proposito cita il *potere* che può avere la diagnosi sulla persona e il potere che può esercitare la persona che ha la diagnosi. A dimostrazione di quanto affermato descrive l'esempio di quei genitori che, attraverso la diagnosi del congiunto, acquisiscono un potere che possono esercitare sulla società. Infatti nel libro si sottolinea che «i genitori riuniti in associazioni vedono nel riconoscimento istituzionale della *disabilità* dei figli un viatico per avere accesso alle forme di sostegno pubblico disponibili, a livello medico, riabilitativo, educativo, lavorativo»⁷⁶⁵. Un altro elemento di potere è quello che acquisiscono le persone con autismo ricevendo la diagnosi: queste persone, spesso unite dall'identità di un gruppo, trasformano il proprio potere in un movimento identitario. Scrive l'autore a proposito di questo concetto che «per un verso gli

⁷⁶¹ T. Gradin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 134.

⁷⁶² *Ibi*, p. 136.

⁷⁶³ E. Valtellina, *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, Mimesis, Milano 2016, p. 10.

⁷⁶⁴ *Ibi*, p. 54.

⁷⁶⁵ *Ibi*, p. 31.

attivisti autistici (AS o autistici ad alto funzionamento) rifiutano come stigmatizzante l'essere individuati come disabili»⁷⁶⁶.

§ 3. *I Critical Autism Studies*

A questo punto emerge molto chiaramente che la diagnosi non può essere circoscritta solo ad una dimensione nosografica; la proliferazione esponenziale di quest'ultima ha condotto autori come Grandin a teorizzare che l'autismo nasca una costruzione culturale⁷⁶⁷. Alla stessa conclusione giunge Valtellina, quando nel proprio libro *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, sottolinea che la stessa sindrome di Asperger è stata un «oggetto culturale»⁷⁶⁸. L'ipotesi che la diagnosi di autismo rappresenti un fenomeno culturale, tra l'altro molto complesso e articolato, è area di interrogazione dei *Disability Studies* che, come disciplina afferente alle scienze sociali, si stanno occupando di questo argomento attraverso una specifica area di ricerca denominata *Critical Autism Studies*.

Il termine *Critical Autism Studies* è stato introdotto nel libro *Worlds of autism: accross the spectrum of neurological difference* da Davidson e Orsini⁷⁶⁹. Nella loro proposta teoretica gli autori sostengono l'importanza di indagare le disabilità relazionali attraverso un punto di vista culturale. I punti centrali del loro pensiero si originano a partire da temi legati al pensiero foucaultiano, individuando come alcune relazioni di potere abbiano originato diagnosi come l'autismo. Sostengono, inoltre, l'importanza di introdurre nuove dimensioni narrative, con l'obiettivo di contenere alcuni stereotipi e superare una visione di autismo come *deficit* per la persona. A conclusione della loro trattazione, Davidson e Orsini auspicano la costruzione di nuovi ambiti di ricerca attraverso prospettive

⁷⁶⁶ *Ibidem*.

⁷⁶⁷ Cfr. T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.

⁷⁶⁸ Cfr. E. Valtellina, *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, cit.

⁷⁶⁹ Cfr. J. Davidson, M. Orsini, *Worlds of autism: accross the spectrum of neurological difference*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2013.

interdisciplinari che permettano di incentivare una maggior comprensione delle persone con autismo non come categoria diagnostica, ma come individui⁷⁷⁰.

Nel corso degli anni molti autori si sono occupati di autismo da questo punto di vista. Ian Hacking, attraverso una prospettiva storica e culturale, ha posto in relazione la nascita e la morte di alcune patologie psichiatriche, come ad esempio, la personalità multipla⁷⁷¹. In un saggio del 2010, intitolato *Autism Fiction: A Mirror of an Internet Decade?*, mette in discussione che la categorizzazione dell'autismo in uno spettro diagnostico riesca a comprendere le specificità della persona con autismo⁷⁷².

Un altro autore che si è occupato di questa prospettiva è Stuard Murray, padre di due figli con diagnosi di autismo; egli ha cercato di studiare l'autismo attraverso le rappresentazioni culturali emerse dai libri e dai film⁷⁷³. L'autore, già in un proprio testo del 2008 intitolato *Representing autism: Cultural, narrative, fascination*, aveva sottolineato che, a differenza delle altre diverse abilità, l'autismo da una parte sfuggiva a rappresentazioni culturali univoche a causa della sua pluridimensionalità, dall'altra affascinava⁷⁷⁴.

Altra autrice che si è occupata di autismo attraverso la prospettiva dei *Critical Autism Studies* è Majia Holmer Nadesan, madre di un figlio con autismo. Nel libro *Constructing autism: Unravelling the "truth" and Understanding the social* sottolinea che l'eziologia dell'autismo nasce da una moltitudine di fattori, tra cui quelli sociali e culturali. La sua ipotesi teoretica in ordine alla costruzione dell'autismo come «oggetto culturale», è che il costrutto "autismo" rappresenti una categoria in grado di accogliere un'eterogeneità di persone che condividono una particolare modalità di comunicazione divergente dalla norma⁷⁷⁵. In questo testo, a

⁷⁷⁰ *Ibi*, p. 12

⁷⁷¹ Cfr. I. Hacking, *La riscoperta dell'anima: Personalità multiple e scienze della memoria*, [1995], Feltrinelli, Milano 1996. Altro testo interessante è: I. Hacking, *I viaggiatori folli*, [1998], Carocci, Roma, 2004. In questo libro è ben espresso il legame tra la patologia e il tempo nel quale quest'ultima si è manifestata.

⁷⁷² Cfr. I. Hacking, *Autism Fiction: A Mirror of an Internet Decade?*, in «University of Toronto Quartely», 2010, 79, 2, pp. 632-655.

⁷⁷³ Cfr. S. Murray, *Autism*, Routledge, London 2012.

⁷⁷⁴ Cfr. S. Murray, *Representing autism: Cultural, narrative, fascination*, Liverpool University Press, Liverpool 2008.

⁷⁷⁵ M.H. Nadesan, *Constructing autism: Unravelling the "truth" and Understanding the social*, Routledge 2005, p. 9.

partire dalla riflessione sulla nascita dello sguardo psichiatrico verso le persone che manifestavano un funzionamento atipico, l'autrice evidenzia che lo sviluppo nel diciannovesimo secolo di una cultura attenta alla crescita del bambino ha incentivato l'evoluzione di aree di studio quali la medicina pediatrica, lo sviluppo dei movimenti legati all'"igiene mentale", lo sviluppo della psicologia evolutiva, ecc. Ella sostiene che l'investimento su queste discipline di studio ha contribuito all'approfondimento dei processi di sviluppo del bambino e sulle sue possibili anomalie. Ciò ha determinato nel ventesimo secolo una visione di autismo che potrebbe essere descrivibile come un disturbo infantile nelle relazioni interpersonali⁷⁷⁶.

Un ultimo autore del quale è opportuno presentare brevemente il pensiero, è il sociologo Gil Eyal. La riflessione dello studioso sull'autismo come dimensione culturale si origina dal processo di deistituzionalizzazione: questo processo da una parte ha fatto scomparire l'idea che vi fossero persone "ineducabili" e quindi bisognose di istituzioni di custodia, ma dall'altra ha permesso la nascita di nuove categorie diagnostiche dove inserire i "bambini atipici"⁷⁷⁷. Ciò ha determinato che il disturbo dello spettro autistico divenisse una nuova categoria diagnostica al confine tra due dimensioni: da un lato il bisogno di cura del bambino e dall'altro le sue prospettive di educazione.

Come emerge da questa rassegna, pare che la diagnosi di autismo sia stata più un *fenomeno* che una "malattia". Occorre, inoltre, sottolineare che la prospettiva dei *Critical Autism Studies* fino a qui argomentata si pone in contrapposizione ad un modello medicocentrico, il quale cerca di incasellare le manifestazioni del comportamento di una persona in una diagnosi. Infatti i *Critical Autism Studies* sottolineano la centralità del dispositivo sociale come costruttore di malattia. Questa prospettiva teoretica presa singolarmente e senza un confronto con i contributi delle altre scienze dell'educazione non consente comunque a chi si occupa di processi di educazione e formazione di cogliere la persona come «intero». Emerge quindi che, sia la prospettiva che fornisce la medicina attraverso la

⁷⁷⁶ *Ibi*, pp. 54-55.

⁷⁷⁷ G. Eyal, B. Hart, E. Onculer, N. Oren, N. Rossi, *The autism matrix. The social origins of the Autism Epidemic*, Polity Press, Cambridge 2010, p. 3.

nosografia, sia ciò che propongono i *Critical Autism Studies*, non riescono ad elevare la loro riflessioni sull'essere umano, se non al livello dell'individuo⁷⁷⁸.

§ 4. Qual è la prospettiva pedagogica di fronte a questi punti di vista?

La riflessione fin qui effettuata sull'evoluzione nosografica e sul pensiero di alcuni autori, che sono intervenuti per discutere su di essa, conferma la grande difficoltà che mostrano i clinici a descrivere che cos'è l'autismo. Inoltre dalla letteratura analizzata emerge che individuare da un punto di vista nosografico questa diagnosi non vuol dire attribuire un'etichetta al malato, anzi, è solo una piccola parte di una argomentazione ampia e complessa che coinvolge una riflessione su come una persona con autismo si pone in relazione con l'altro e con il mondo. Da un altro punto di vista, il DSM fornisce i presupposti scientifici per strutturare le ricerche epidemiologiche che, come dimostrano i recenti studi, stanno rilevando un aumento delle diagnosi di autismo⁷⁷⁹ e inevitabilmente introducono una riflessione sulla necessità o meno che nelle istituzioni scolastiche vi siano docenti preparati ad accogliere questi studenti⁷⁸⁰. Da un ulteriore punto di vista, le argomentazioni che sono emerse dall'analisi dei contributi scientifici dei *Critical Autism Studies*, seppur introducendo un'altra prospettiva rispetto alla lettura della diagnosi di autismo, evidenziano che in epoca contemporanea non si è ancora giunti a prendere in considerazione la persona con autismo, ma spesso ci si è soffermati sull'autismo dell'individuo. A questo punto potrebbe essere interessante una riflessione pedagogica per individuare all'interno di questi paradigmi di riferimento

⁷⁷⁸ Per una riflessione pedagogica sulla differenza antropologica tra «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si rimanda al saggio: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁷⁷⁹ Cfr. J. Baio, *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010*, in «Surveillance Summaries», cit., pp. 1-21. Lo studio di Baio e colleghi stima che 1 su 68 bambini negli Stati Uniti ha una diagnosi ascrivibile all'interno dello spettro autistico.

⁷⁸⁰ M.J. Morrier, K.L. Hess, L.J. Heflin, *Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders*, in «Teacher Education and Special Education», 2011, 34, pp. 119-132. Lo studio di Morrier e colleghi dimostra quali possono essere le metodologie educative speciali che vengono usate per strutturare una didattica scolastica. (Si consulti la tabella di pagina 122). Inoltre riflette sull'uso dell'*Evidence Based Practice* per predisporre strategie educative utili nel contesto scolastico (pp. 125 ss.).

quali prospettive educative siano sorte. Occorre evidenziare che, soprattutto a proposito di una riflessione sull'area medica, sorge il problema di come una disciplina non medica si possa occupare di teorizzare su un contributo medico; secondo alcuni autori questo è possibile. È un'ipotesi di lavoro già paventata da Cavicchi e ancora prima da De Sanctis. Nel pensiero di De Sanctis l'integrazione tra i saperi favorisce la maturazione scientifica degli stessi, quindi nel caso della medicina, ciò è utile per sua la crescita scientifica e per allontanarla dal rischio di riduzionismo⁷⁸¹. Secondo Cavicchi si tratta di sostenere che nessuna disciplina può essere solo autoreferenziale perché altrimenti questo processo potrebbe giungere a costruire verità dogmatiche⁷⁸². Infatti, «sulla medicina non esiste una titolarità esclusiva del medico al di fuori di quella strettamente professionale. Per il resto, essa è un oggetto di studio⁷⁸³ come molti altri»⁷⁸⁴. Afferma Cavicchi che

la medicina fa la scienza che è e che si può permettere. La vera questione è «quale scienza», cioè cosa includere nell'ambito che si considera scientifico. Ma non si può rispondere al quesito «quale scienza» senza prima decidere «quale malato». Cioè non si può rispondere eludendo il nodo ontologico⁷⁸⁵.

Quindi «il primo problema per un clinico è capire quali tipi di entità le sue ipotesi diagnostiche impegnano effettivamente. Egli non può «giudicare» un malato senza rendersi conto delle sue proprie assunzioni ontologiche»⁷⁸⁶.

Alla luce di queste considerazioni la pedagogia, come del resto ogni altra scienza, può aiutare la riflessione scientifica che la medicina fa su di sé. Inoltre la medicina (in questo caso una parte di essa che è rappresentata dalla nosografia) e la pedagogia possono avere un punto di incontro nella ricerca dell'ontologia della

⁷⁸¹ De Sanctis nella costruzione della moderna neuropsichiatria sottolineò che questa disciplina di studio necessitava dell'«animo e l'ingegno dei medici e degli educatori, affinché contribuissero al suo definitivo sviluppo». Per ulteriori approfondimenti: S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 62-79, p. 63.

⁷⁸² Cfr. I. Cavicchi, *Filosofia e crisi nella "medicina"*. In risposta a Giovanni Federspil, in «Iride» 2003, 1, 38, pp. 99-106.

⁷⁸³ In questa affermazione lo studioso intende sostenere che non è solo prerogativa dei medici parlare di medicina. I. Cavicchi, *Filosofia e crisi nella "medicina"*. In risposta a Giovanni Federspil, in «Iride», cit., p. 100.

⁷⁸⁴ *Ibidem*.

⁷⁸⁵ *Ibi*, p. 103

⁷⁸⁶ *Ibi*, p. 106.

persona. La stessa lettura nosografica dell'autismo ce lo dimostra: la ricerca medica non è ancora giunta a definire «quale malato», quindi l'unico terreno sul quale è possibile lavorare, meglio se integrati, è la ricerca di «quale persona» possa divenire l'oggetto/soggetto di indagine degli studi.

Il discorso fin qui effettuato analogamente può essere utilizzato anche per riflettere sugli studi prodotti dagli scienziati del paradigma afferente ai *Critical Autism Studies*: in questo caso si tratterebbe di interrogarsi su come trasformare la «diagnosi di autismo come oggetto culturale» in una prospettiva di intervento che possa porre al centro la persona (anche a partire dalla propria cultura e nella cultura in cui) permettendole il raggiungimento del proprio sviluppo integrale.

Occorre sottolineare però che, da un punto di vista pedagogico, non è possibile costruire interventi educativi che mirino allo sviluppo integrale della persona utilizzando solo come riferimento i contributi offerti dalla nosografia e/o dai *Critical Autism Studies*, perché anche assumendoli in maniera integrata, non riuscirebbero ad aiutare l'operatore a riflettere sull'essere umano come «intero». Tale constatazione invita a ritornare agli studi di Piaget, il quale sosteneva l'importanza del processo di ibridazione delle conoscenze, ossia di formare il professionista permettendo a lui di costruire il proprio sapere scientifico intersecando i risultati delle differenti scienze⁷⁸⁷. Queste considerazioni sono state anche utilizzate da alcuni studiosi che le hanno fatte proprie, al fine di indirizzare la costruzione del sapere pedagogico. Lo dimostrano alcuni scritti di Dewey⁷⁸⁸, De Bartolomeis⁷⁸⁹, Visalberghi⁷⁹⁰, Bertolini⁷⁹¹, Laporta⁷⁹², Spadafora⁷⁹³, Bertagna⁷⁹⁴, Baldacci⁷⁹⁵ che, interrogandosi sull'identità della pedagogia, riconoscono il contributo che le scienze dell'educazione possono apportare a questa disciplina di

⁷⁸⁷ Cfr. J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, cit.

⁷⁸⁸ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, [1938], La Nuova Italia, Firenze 1996a.

⁷⁸⁹ Cfr. F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

⁷⁹⁰ Cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Arnoldo Mondadori, Milano 1978.

⁷⁹¹ Cfr. P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983.

⁷⁹² Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

⁷⁹³ Cfr. G. Spadafora, *Le fonti di una scienza dell'educazione tra autenticità e modello interpretativo*, in «Periferia», 2009, 3, 73, 2009, pp. 5-26.

⁷⁹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., pp. 13-36.

⁷⁹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2013.

studio. Riportando il pensiero di alcuni autori che si sono occupati della questione, si rileva che nel saggio *La pedagogia come scienza* De Bartolomeis sostiene che questa disciplina di studio ambisce ad una fondazione scientifica grazie alla collaborazione delle altre scienze; è proprio questa che attribuisce alla pedagogia un'«attitudine scientifica», che «dissolve l'accusa di empirismo e di eclettismo»⁷⁹⁶. Per Visalberghi la scientificità della pedagogia è costituita dall'insieme delle scienze (il settore psicologico, quello sociologico, quello metodologico-didattico e quello dei contenuti), che concorrono in modo circolare alla formazione del soggetto e alla costruzione della scientificità della pedagogia.⁷⁹⁷ Infine, nel saggio *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, Bertagna, affrontando questa questione, sottolinea che è compito della pedagogia

esplorare i paradigmi culturali della diversa provenienza “scientifica” che già alimentano in modo implicito o esplicito la “pratica” educativa e, specularmente, dall'altro lato, se e solo se individuano quali “principi teoretici” elaborati dalle diverse “scienze” esistenti (pedagogia compresa, ovviamente) ma non ancora refluiti in “pratica” educativa possono invece perfezionarla e renderla sempre più affidabile e certa nel compito di far crescere l'uomo⁷⁹⁸.

Le considerazioni fino ad ora effettuate dimostrano che la nosografia e i contributi dei *Critical Autism Studies* possono divenire fonti del sapere della pedagogia e che assumere come quadro teoretico di riferimento la pedagogia del personalismo⁷⁹⁹ possa favorire la costruzione di processi di educazione e formazione *ad hoc* per l'operatore e per la persona con autismo.

In questo modo l'autismo dell'individuo diventerebbe un elemento secondario⁸⁰⁰ e sarebbe possibile per gli operatori guardare all'essere umano con

⁷⁹⁶ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 9.

⁷⁹⁷ Cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Arnoldo Mondadori, Milano 1978.

⁷⁹⁸ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit., pp. 18-19.

⁷⁹⁹ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74; Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

⁸⁰⁰ Questa considerazione non è scontata per chi si occupa di costruire esperienze di educazione per la persona con autismo. Infatti analizzando alcuni testi che propongono interventi educativi, emerge non solo una prospettiva di lavoro attenta alla riabilitazione e poco all'educazione, ma anche che l'autismo dell'individuo rappresenta un elemento principale delle proposte. Per ulteriori approfondimenti si consultino: F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalse, *Autismo e*

occhi nuovi: senza oggettualizzarlo, ma riconoscendogli una dimensione metafisica difficilmente investigabile solo tramite lo sguardo delle scienze della natura⁸⁰¹. Inoltre si potrebbe superare l'idea che solo attraverso un modello medicocentrico sia possibile costruire processi di educazione per la persona con autismo (anche nel contesto scolastico). Quindi, dando centralità alla persona (indipendentemente dalla sua condizione autistica), si potrebbe tornare a parlare di interventi didattici che pongano attenzione al soggetto *in* relazione, alla persona dotata di l'intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità e al fatto che ella nelle sue esperienze possa continuamente perfezionare l'*orthos lógos* pratico, cioè quella condizione personale e intransmissibile che nasce e si esaurisce nell'esperienza personale⁸⁰² e consente all'essere umano di deliberare sulle nuove azioni. Quindi significa

a) [...] intervenire sulle esperienze più educative del soggetto-persona non ancora avvenute, ma che «stanno per accadere», «av-vengono», «av-verranno», subite o decise come possibilità dal soggetto-persona stesso, nelle relazioni uniche e irripetibili (libere) che intrattiene con gli altri, nel mondo; b) per accompagnare il soggetto-persona ad essere sempre più capace, nel presente e nel futuro, di esercizio virtuoso dell'intenzionalità, del *logos*, della libertà e della responsabilità dinanzi all'*av-vento* dell'esperienza umana non ancora compiuta, ma che può compiersi, a determinate condizioni, anche come esperienza educativa⁸⁰³.

In questo modo «ogni persona avrebbe il diritto ontologico di diventare quello che è, per natura, nella sua essenza e nel suo ordine, irripetibili nel mondo»⁸⁰⁴.

autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori, Erickson, Trento 2012; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, [2013], Erickson, Trento 2013; F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, [2009], Erickson, Trento, 2014.

⁸⁰¹ Sandrone G., *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 285.

⁸⁰² Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 327.

⁸⁰³ Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 852.

⁸⁰⁴ Id., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 31.

§ 5. Per una pedagogia del concreto

La proposta di introdurre il paradigma del personalismo per favorire una visione meno naturalistica dell'essere umano non esime dal sottolineare alcune sfide che emergono per la pedagogia e per il pedagogo come scienziato. Per questo motivo, a partire dall'analisi di alcuni testi che forniscono quesiti rilevanti, si intendono sottolineare alcune aree di riflessione che potranno essere oggetto di investigazioni pedagogiche.

I contributi presi in esame sono stati quello scritto da Valtellina *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale* e quello redatto da Gradin e Panek *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*. Essi forniscono una rappresentazione socio-storico-culturale odierna della diagnosi di autismo. Si rileva da una parte una forte naturalizzazione dell'essere umano, dall'altra che questa prospettiva si è diffusa a macchia d'olio nel contesto sociale e culturale. Emerge, però, il rischio che questo punto di vista possa dirigere i processi di educazione e formazione della persona solo verso una dimensione empirico-descrittiva sia dell'individuo, sia delle azioni. I contributi teorici degli autori sostengono da una parte in quale realtà sia chiamata ad operare la pedagogia e dall'altra che nei prossimi anni occorra indagare se è auspicabile e se è opportuno modificare questo punto di vista e in funzione di che cosa. In maniera molto concreta la pedagogia potrebbe rispondere al quesito: *può e come può la pedagogia intervenire in una realtà che preferisce osservare l'essere umano solo da un punto di vista biologico?*

Un'ulteriore riflessione riscontrata soprattutto all'interno del lavoro di Grandin e Panek si occupa del diverso e specifico approccio culturale e sociale che ogni singolo paese mostra nei confronti dell'autismo. Gli studiosi hanno rilevato che talvolta l'atto diagnostico mostra grosse incongruenze semantiche⁸⁰⁵, che poi si riverberano sull'intervento riabilitativo e terapeutico. Infatti una persona con autismo può essere diagnosticata in maniera diversa: psicotica per alcuni studiosi francesi e con autismo per i clinici italiani⁸⁰⁶, rientrare in una categoria diagnostica

⁸⁰⁵ T. Gradin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 133.

⁸⁰⁶ Di questo tema si occuperà soprattutto Feinstein nel proprio libro. L'analisi che fa l'autore di come l'autismo viene considerato nei vari Paesi può essere interessante per rilevare il

in un primo momento e poi in un'altra, ricevere un interventi clinico ritenuto indispensabile in uno paese e poter godere di una diversa proposta in un altro⁸⁰⁷. A partire da queste considerazioni alla pedagogia potrebbe essere richiesto di studiare lo specifico contesto di vita della persona e rispondere alla domanda: *come permettere che i processi di educazione e formazione della persona non si circoscrivano all'etichetta diagnostica, ma siano costituiti ponendo al centro la persona come «intero»?*

La terza area di riflessione che spetta alla pedagogia e al pedagogo come scienziato riguarda la constatazione che esistono diversi modi per psichiatrizzare l'essere umano. Questo oggetto di ricerca è stato ben documentato dalle teorizzazioni di Foucault; è rintracciabile in opere come *Storie della follia in età classica*, in cui sostiene il rischio che una condizione di malattia come la follia possa trasformare l'essere umano da soggetto libero a oggetto alienato⁸⁰⁸. Alla stessa conclusione si giunge anche nel libro *A sé e agli altri. Storia della manicomializzazione dell'autismo e delle altre disabilità relazionali nelle cartelle cliniche di S. Servolo*, dove il lavoro di ricerca effettuato (attraverso la consultazione delle cartelle cliniche dell'ex manicomio maschile di S. Servolo e dell'ex manicomio femminile di S. Clemente) ha permesso ad un'equipe multidisciplinare di scoprire come la psichiatrizzazione dell'individuo, talvolta disposta per proteggere la persona stessa⁸⁰⁹, non ne abbia permesso lo sviluppo integrale. Un altro contributo che si occupa di questo argomento è il testo di Grandin e Panek intitolato *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*. Nel corso delle proprie riflessioni, gli autori approfondiscono il tema di come l'istituzione scolastica possa divenire un dispositivo che crea sintomi psichiatrici. Nel libro si descrive anche come permettere che la scuola non costruisca queste etichette. Sostengono, infatti,

concetto di «incongruenza semantica» introdotto nella descrizione. Per ulteriori approfondimenti: A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 127; p. 186.

⁸⁰⁷ T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 132.

⁸⁰⁸ Cfr. M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, [1961], Rizzoli, Milano 1980.

⁸⁰⁹ Si consulti il caso di Jolanda Manfrè. Per ulteriori approfondimenti: C. Russo, M. Capararo, E. Valtellina, (Eds.), *A sé e agli altri. Storia della manicomializzazione dell'autismo e delle altre disabilità relazionali nelle cartelle cliniche di S. Servolo*, Mimesis, Milano 2013, p. 151.

consideriamo la diagnosi di Disturbo oppositivo provocatorio: «Disturbo del comportamento che causa deficit clinicamente significativi nelle attività sociali, scolastiche o professionali». Vi garantisco che, se prendete un ragazzino di terza elementare che è in grado di leggere testi di matematica del liceo e continuate a fargli fare esercizi di matematica per bambini, diventerà «oppositivo provocatorio», perché sarà scocciato da andare fuori di testa. Come lo so? Perché ho visto casi del genere, scolari che apparentemente avevano gravi disturbi della condotta finché qualcuno non ha cominciato a insegnare loro la matematica in un modo che teneva conto delle potenzialità del loro cervello⁸¹⁰.

La preoccupazione che la scuola divenga un'istituzione psichiatrizzante era già stata peraltro segnalata all'inizio del secolo da De Sanctis: se l'organizzazione della scuola non rispetta le attitudini dei singoli bambini, può individuare un maggior numero di «incapaci»⁸¹¹. Sostiene l'autore che

tuttavia la curva di educabilità presenta molte fallacie. 1) Siccome la prima fase della curva del lavoro (orientamento, abbrivio, impostazione mentale e muscolare) è certamente più lunga negli anormali-psichici che non nel normale, cioè, nel raccogliere i dati e nelle votazioni, può indurre in errore il maestro; 2) Siccome nell'anormale-psichico la caduta della fase d'esercizio della curva di lavoro arriva prima che nei normali, questo può essere causa di errore nelle votazioni, se venga interpretato come fatica. Difatti esso potrebbe essere ritenuto segno d'ineducabilità in chi consideri la curva di rendimento dell'alunno⁸¹².

A questo punto, la domanda alla quale può rispondere la pedagogia è: *quale strutturazione didattica permette lo sviluppo integrale della persona?* Chiaramente al pedagogista spetterebbe il compito di individuare «in situazione» quali strumenti sono necessari affinché quella singola persona possa giungere a ciò. In questo senso il paradigma pedagogico del personalismo indirizzerebbe gli operatori alla personalizzazione⁸¹³ e ad una didattica «volta a scoprire ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire

⁸¹⁰ T. Gradin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit., p. 131.

⁸¹¹ Per ulteriori approfondimenti: A. Gonnelli-Cioni, *Ortofrenia*, in «L'ortofrenia. Rivista mensile medico-pedagogica per la propaganda dell'educazione e istruzione dei fanciulli e giovanetti Idiotti, Imbecilli e Tardivi», 1894, 1, 1, pp. 1-2.

⁸¹² S. De Sanctis, *Il problema dell'educabilità*, in *Infanzia Anormale*, 1963, 4, pp. 80-91, p. 86.

⁸¹³ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 283-295.

per cancellarlo), nelle dinamiche che intervengono quando due persone»⁸¹⁴ nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Se, viceversa, si volesse aderire ad una prospettiva clinica, si porrebbe maggiore attenzione allo sviluppo psicologico e ai quadri di alterazione patologica che contraddistinguono l'autismo dell'individuo. Quindi la dimensione didattica assumerebbe maggiormente le connotazioni di un intervento riabilitativo sulle abilità poco sviluppate o latenti dello studente⁸¹⁵.

La quarta area di intervento che la pedagogia potrebbe investigare riguarda la considerazione che, in alcuni casi, l'essere umano trova la propria identità all'interno della psichiatrizzazione del sé. Questo concetto è stato ampiamente espresso nel testo di Valtellina attraverso la descrizione di alcuni casi per cui la diagnosi diventa funzionale alla persona⁸¹⁶. Anche la stessa frase riportata nel libro «per un verso gli attivisti autistici (AS o autistici ad alto funzionamento) rifiutano come stigmatizzante l'essere individuati come disabili»⁸¹⁷ depone a favore di questa ipotesi. Per permettere alla pedagogia di «migliorare i processi individuali e sociali della crescita dell'uomo»⁸¹⁸ occorre che la propria riflessione scientifica avvenga sullo spazio dell'esperienza del singolo (secondo Maritain, è proprio l'esperienza come «frutto incomunicabile della sofferenza e della memoria»⁸¹⁹ che permette la formazione della persona). In questo senso, viene chiesto agli operatori di fronteggiare con perizia e contingenza⁸²⁰ i processi di crescita della persona, non partendo da una legge generale da adattare ai casi particolari (ossia capire perché le persone abbiano la necessità di psichiatrizzarsi), ma concentrandosi sul particolare, ossia sull'individuazione e comprensione del motivo per cui per quella persona sia stato importante psichiatrizzarsi. A tal proposito alcuni autori hanno già affrontato

⁸¹⁴ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

⁸¹⁵ L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, cit., pp. 133-141; P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., pp. 73-194.

⁸¹⁶ E. Valtellina, *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, cit., p. 31; p. 111.

⁸¹⁷ *Ibi*, p. 31.

⁸¹⁸ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit., p. 18.

⁸¹⁹ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, (a cura di Galeazzi G.), La Scuola, Brescia 2001, p. 87.

⁸²⁰ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit., p. 22. L'autore riprende dal pensiero di Aristotele queste teoresi.

questa tematica e i loro studi possono essere di aiuto ai pedagogisti; un esempio è quello discusso da Jackson e Watzlawick nel proprio articolo del 1963. Attraverso il racconto dell'esperienza psicotica di una donna trentenne, gli autori sottolineano che la dimensione patologica ha permesso un miglior adattamento dell'individuo alla situazione⁸²¹. Questo caso è interessante non perché la psicosi sia simile all'autismo, ma perché se l'esperienza (anche quella psicotica o autistica) diventa occasione per la persona di confrontarsi con qualcosa che è fuori da sé, allora si possono attivare dentro di lei quei processi che favoriscono in ciascuno la crescita psico-fisica.

Se il pedagogista riuscirà a costruire con l'altro un'«etica dell'incontro»⁸²² dove questa esperienza sarà condivisa come adattamento autopoietico (frutto di atti umani o atti dell'uomo)⁸²³, ciò che la persona avrà sperimentato sarà una relazione educativa che lo avrà condotto verso lo sviluppo della propria educazione integrale⁸²⁴. Se, viceversa, nella riflessione sull'esperienza sarà anteposto l'autismo alla persona, probabilmente si assisterà in futuro solo a processi di cura e di riabilitazione.

Come emerso nella trattazione, alla pedagogia e al pedagogista si prospettano anni di duro lavoro: spetta a loro il compito di trasformare i sintomi biologici in caratteristiche dell'essere umano (trasformando l'oggetto di studio da uomo a persona), hanno il ruolo di introdurre nella discussione scientifica sul tema dell'autismo un linguaggio pedagogico che si occupi di educazione e non di interpretazione o gestione di uno stato psicopatologico e viene chiesto loro di riflettere intenzionalmente sul perché debba interrogarsi oggi rispetto a queste questioni e non lo abbia potuto fare qualche anno fa.

⁸²¹ D.D. Jackson, P. Watzlawick, *La psicosi acuta come manifestazione di un'esperienza di crescita (1963)*, in Watzlawick P., *Guardarsi dentro rende ciechi*, [2009], Fabbri, Milano 2014, pp. 61-75, pp. 63-64.

⁸²² S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 261-278, p. 267.

⁸²³ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 259-328.

⁸²⁴ Id., *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit., p. 34.

§ 6. Per una riflessione finale

Nel corso della discussione sono stati analizzati come nosografia e *Critical Autism Studies* possono contribuire alla riflessione pedagogica. Il punto di raccordo tra le tre discipline diviene una riflessione ontologica sull'essere umano; non è una lettura biologica dell'uomo o una critica alla lettura biologica dell'essere umano, la quale potrebbe scivolare in una visione deterministica della sindrome e far sì che ci si dimentichi della *persona*. Ciò che nel corso di questa riflessione è stato approfondito è la sfida che oggi la pedagogia accetta decidendo di occuparsi di autismo. Infatti, pensare ai processi di educazione per la persona diagnosticata all'interno dello spettro e riflettere su come poter predisporre interventi di formazione rivolti agli operatori, significa strutturare percorsi finalizzati all'educazione integrale della persona, cercando di non ridurre nessun uomo ai propri *sintomi* o alle proprie *diverse abilità*. Significa, inoltre, saper leggere dentro i costrutti sociali che hanno indirizzato oggi la visione di autismo. Quindi magari sostenendo che non è aumentato l'autismo, ma solo le diagnosi di autismo e aumentando l'opportunità di parlare di persone, si potrebbe in futuro assistere a una decrescita del numero delle diagnosi. Infine significa costruire dispositivi educativi che permettano alla persona l'espressione della propria libertà. Se la pedagogia riuscirà ad accettare questa sfida le sarà consentito (al pari di medicina, psicologia...) di occuparsi di persone con autismo. Se, viceversa, non si esporrà mediante riflessioni scientifiche, dovrà rimanere a guardare le evoluzioni delle terapie sull'autismo e forse potrà riservarsi la competenza di dividere gli interventi che vedrà realizzati da altri in trattamenti che avranno naturalizzato l'uomo o interventi che avranno cercato di comprendere il soggetto⁸²⁵. In entrambi i casi però la pedagogia non riuscirebbe a cambiare le sorti della persona con autismo (che forse sarà sempre percepita come diversa e magari malata).

L'autismo, dalla sua origine ad oggi, è sempre stato un grande mistero; se si

⁸²⁵ Per quanto riguarda l'analisi antropologica dei termini «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

analizzano gli scritti degli autori fino ad ora presi in esame si può constatare che nessuno ha mai capito che cosa fosse, diventando perciò più un “disturbo disturbante” per gli scienziati, che non una problematica per la persona che lo vive. *A questo punto, che cosa ci impedisce di chiudere la finestra dell'autismo per aprire la porta alla persona?*

8. PEDAGOGIA IERI, OGGI E DOMANI: UNO SGUARDO VERSO L'AUTISMO

Dopo aver argomentato come alcune discipline scientifiche hanno affrontato il tema dell'autismo e quali prospettive educative sono sorte dai loro studi, si intende approfondire in maniera specifica quale è stata la storia di questa disciplina nei confronti dell'autismo. Trattare di pedagogia e autismo in epoca contemporanea pare difficoltoso poiché storicamente non vi sono stati pedagogisti che si sono occupati di autismo, ma medici con una grande sensibilità educativa. È questo il caso di Sante De Sanctis, Karl König, Hans Asperger, Giovanni Bollea, Françoise Brauner e altri ancora che hanno incentivato i pedagogisti a interessarsi di autismo. La prospettiva educativa degli autori prima citati è ben espressa nel testo a cura di Crispiani intitolato *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*⁸²⁶. Dal testo emerge che la prospettiva pedagogica sorta dal pensiero educativo dei primi medici che si sono occupati di autismo è prettamente clinica, quella che un tempo veniva chiamata pedagogia curativa o, in Italia, pedagogia emendativa. Ciò che accomuna le teorizzazioni dei medici che si sono occupati di autismo, con uno sguardo educativo, è l'idea che per comprendere l'essere umano occorre indagarlo mediante gli strumenti delle scienze della natura e con un spirito umanitario da parte degli operatori. Questo era per sommi capi ciò che accomunava le prospettive educative che avevano guidato i primi medici verso l'intuizione che il bambino con autismo potesse godere anche di esperienze educative. Infatti, per De Sanctis si trattava di studiare l'essere umano nella propria storia, nel contesto culturale di appartenenza e nella propria dimensione metaempirica⁸²⁷. L'idea centrale che ha poi realizzato all'interno degli asili-scuola è stata che la «collaborazione cordiale dell'elemento medico e dell'elemento didattico»⁸²⁸ permetteva, nella cura e nell'educazione dei bambini, il raggiungimento di risultati tangibili e duraturi⁸²⁹. Inoltre, sosteneva che «qualsiasi

⁸²⁶ Cfr. P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

⁸²⁷ S. De Sanctis, *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61.

⁸²⁸ E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 1-8, p. 4.

⁸²⁹ *Ibidem*.

scuola non può essere educativa, se non si avvicina il più possibile al tipo della famiglia»⁸³⁰. König postulava di introdurre nell'assistenza dei bambini con autismo una pedagogia curativa che si avvaleva delle scoperte di psichiatria e neurologia. L'idea educativa dell'autore nasce dalla constatazione che è opportuno guardare al bambino attraverso un punto di vista antropologico. Questo per poterlo comprendere nella propria globalità⁸³¹. Asperger nelle proprie riflessioni ha incentivato i pedagogisti a conoscere globalmente la personalità del bambino con le sue attitudini e potenzialità⁸³². L'idea educativa che ha lasciato in eredità ai pedagogisti sottolinea l'importanza di considerare il bambino nella propria relazione con l'ambiente⁸³³, di porre attenzione agli interessi del piccolo⁸³⁴ e di costruire un rapporto di fiducia che permetta al bimbo sia di esercitare la propria libertà, sia di esprimere la sua personalità⁸³⁵. Inoltre, Asperger sottolinea l'importanza di approcciarsi al bambino facendogli sentire la propria «calma e integrità interiore»⁸³⁶. Bollea introduce l'idea di comprendere la persona attraverso un modello bio-psico-sociale e culturale. Sostiene che le sofferenze dei bambini non possono solo essere interpretate come una manifestazione organica, ma occorre porre attenzione anche alle relazioni umane come dimensione che necessita di essere curata e può curare⁸³⁷. Françoise Brauner il cui pensiero educativo è strettamente legato a quello del marito Alfred che era un educatore, dopo aver lavorato a partire dagli anni Settanta con bambini diagnosticati all'interno dello

⁸³⁰ *Ibi*, p. 5.

⁸³¹ V. Maffei, *Karl König. La comunità Camphill: un'integrazione inversa*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 274-282, p. 278.

⁸³² P. Sandri, *Hans Asperger. "Nato per vedere, messo qui per osservare". Un contributo alla pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 417-436, p. 423.

⁸³³ J.C. Mc Partland, A. Klin, F.R. Volkmar, *Asperger Syndrome. Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders*, The Guilford Press, New York 2014, p. X.

⁸³⁴ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 30.

⁸³⁵ P. Sandri, *Hans Asperger. "Nato per vedere, messo qui per osservare". Un contributo alla pedagogia speciale*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., p. 427.

⁸³⁶ P. Sandri, *Hans Asperger. "Nato per vedere, messo qui per osservare". Un contributo alla pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 417-436, p. 428.

⁸³⁷ G. Amatori, F.M. Corsi, *Giovanni Bollea. La neuropsichiatria infantile tra medicina e pedagogia*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 437-443, p. 440.

spettro autistico, lascia ai pedagogisti il compito di trovare strumenti che permettano ai bambini non di essere interpretati e diagnosticati, ma di essere scoperti e conosciuti nei loro punti di forza⁸³⁸. Infatti, l'obiettivo che realizzarono adottando lo strumento del disegno, fu quello di dimostrare che i bambini con autismo erano in grado di esprimere emozioni, di comunicare e di svolgere attività concrete, ben organizzate e ritualizzate⁸³⁹. Se i primi professionisti che si occuparono in termini educativi di autismo furono medici, i secondi furono psicologi e operatori che si interessavano di riabilitazione. La prospettiva educativa ideata da questi studiosi nasce da un'antropologia pedagogica di tipo naturalistico. Si consideri il trattamento di cura ideato da Glen Doman, un fisioterapista, che ha strutturato un punto di vista neurologico nella cura dei bambini cerebrolesi⁸⁴⁰ e successivamente con bambini con autismo e Carl H. Delacato, laureato in scienze dell'educazione e specializzato nella riabilitazione di bambini gravi con cerebrolesioni⁸⁴¹. Secondo gli studiosi, l'autismo proviene da un disturbo neurologico ed è riconducibile ad una disfunzione del sistema nervoso centrale che si origina da una lesione cerebrale minima e diffusa⁸⁴². Quindi, per loro, il primo passo è riconoscere l'esistenza di eventuali disfunzioni ed essere consapevoli che queste determinano ripercussioni nello sviluppo soprattutto motorio del bambino⁸⁴³. Quindi, l'approccio terapeutico-riabilitativo, implementato presso gli Istituti Doman di Filadelfia, è stato quello di curare i bambini con autismo attraverso una stimolazione sensoriale unita ad un clima amorevole nell'assistenza⁸⁴⁴. Infine, non è possibile dimenticare lo psicologo Eric Schopler. Lo studioso ritiene che l'autismo sia un disturbo a base neurologica causato da

⁸³⁸ E. Malaguti, *Alfred e Françoise Brauner. Un educatore ed un medico psichiatra: pionieri dell'intervento educativo multidimensionale ed integrato*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 545-557, p. 549.

⁸³⁹ *Ibi*, p. 550.

⁸⁴⁰ Cfr. G. Doman, *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, [1974], Armando, Roma 1983.

⁸⁴¹ Per una riflessione sui primi lavori che l'autore appronta con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico si consulti: C.H. Delacato, *Alla scoperta del bambino autistico*, [1974], Armando, Roma 1982.

⁸⁴² Cfr. A. Parisi, *Il bambino dallo sguardo sfuggente*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1999.

⁸⁴³ A.L. Sangalli, *L'attività motoria compensativa*, Trentouno, Trento 2004, p. 34.

⁸⁴⁴ N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., p. 246.

anomalie organiche cerebrali⁸⁴⁵. Schopler sostiene l'importanza di utilizzare la ricerca empirica come possibilità per studiare il funzionamento dei bambini. Inoltre, incentiva una prospettiva educativa che si origina a partire dal paradigma cognitivo-comportamentale. Tra i suoi consigli educativi per lavorare con persone diagnosticate all'interno dello spettro autistico vi sono: la costruzione di interventi 1:1 tra terapeuta e bambino adattando gli strumenti alle specifiche caratteristiche e ai bisogni di quest'ultimo, un lavoro di integrazione con le persone che si occupano del piccolo, l'attenzione agli ambienti di vita e all'opportunità che quest'ultimo diventi il *setting* dell'intervento e, infine, l'uso di scale di valutazione per meglio descrivere il profilo funzionale del bambino⁸⁴⁶. Alla luce di questa prima descrizione, non stupisce che oggi non vi sia una vera e propria pedagogia lontana dal retaggio di quella curativa che si occupi di autismo. Infatti, appaiono nelle prospettive di ciascun autore tanti punti di vista educativi che hanno contribuito alla costruzione di riflessioni di cura, trattamento ed educazione che hanno posto al centro l'autismo dell'individuo. Se si prendono in esame gli scritti di autori che in epoca contemporanea stanno teorizzando l'educazione della persona con autismo, si nota una concezione naturalistica dell'essere umano⁸⁴⁷. Si consideri, ad esempio, Theo Peeters, laureato in Lettere e Filosofia, che inizia ad occuparsi di autismo nel 1977. L'autore sostiene che una società poco attenta ai bisogni delle madri che devono accudire un figlio con autismo genera vissuti di inadeguatezza e disagio nelle madri stesse. Inoltre conferma la tesi che le pseudo-nevrosi delle madri non possono generare l'autismo nel figlio⁸⁴⁸. Il suo impegno, in epoca contemporanea, è diffondere in Europa l'approccio TEACCH proposto da Schopler. Un altro studioso che si sta occupando di teorizzare l'educazione per le persone con autismo e per i loro operatori è Fred R. Volkmar psichiatra e psicologo famoso per diverse opere tra cui *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica*

⁸⁴⁵ A. Morganti, *Eric Schopler. Il pioniere della cultura dell'autismo*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 532-544, p. 534.

⁸⁴⁶ *Ibi*, pp.538-540.

⁸⁴⁷ Per una riflessione sulla differenza tra «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si consulti: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁸⁴⁸ A. Valenti, *Theo Peeters. Autismo. La ricerca del significato*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 585-597, p. 558.

per genitori, insegnanti, educatori scritto con la collega Lisa A. Wiesner. Negli scritti dello studioso compare un'attenzione al paradigma cognitivo-comportamentale come possibilità educativa da approntare verso le persona con autismo⁸⁴⁹. Vi è, inoltre, lo psicologo Peter Vermeulen che utilizza un approccio educativo che si ispira al paradigma cognitivo-comportamentale e propone interventi definiti di psicoeducazione⁸⁵⁰. Infine, vi è Michele Zappella, neuropsichiatra e pedagogo italiano⁸⁵¹, che si pone nello studio dell'autismo come colui che ha tentato di portare in Italia una propria rielaborazione del modello etologico proposto dai coniugi Tinbergen. Nel libro del 1976, *Il pesce bambino*, lo studioso inizia a strutturare l'idea che, ai fini della riabilitazione, potrebbe essere importante costruire le basi per la strategia della *holding situation*, dimensione che diventerà parte della proposta pedagogica dell'autore e che confluirà nel metodo "etodinamico". Scrive nel proprio testo *I bambini autistici, l'holding e la famiglia* «il mio metodo [...] usa l'holding come strumento di comunicazione all'interno della famiglia nucleare, che rappresenta il referente principale dell'intero procedimento terapeutico»⁸⁵². L'approccio Attivazione Emotiva e Reciprocità Corporea che si origina da questo contributo⁸⁵³ sancirà definitivamente l'impostazione terapeutica-riabilitativa del medico e la necessità di prendere in considerazione l'essere umano da un punto di vista naturalistico nella costruzione dei processi di educazione per le persone con autismo.

A questo punto, sorgono spontanee alcune domande: *che di autismo possano occuparsi solo sanitari o clinici? Parlare di educazione per le persone con autismo vuol dire necessariamente investigarle da un punto di vista naturalistico oppure vi sono altre antropologie pedagogiche che possono guidare la costruzione*

⁸⁴⁹ Cfr. F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per i genitori, insegnanti, educatori*, [2009], Erickson, Trento 2014.

⁸⁵⁰ P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit., pp. 80-81. Nel libro, l'autore descrive il suo punto di vista educativo costruendo un modello di intervento che egli chiama «socrastico» che si compone di interventi psicoeducativi i quali, per come sono presentati, potrebbero essere al confine tra proposte di addestramento e atti educativi.

⁸⁵¹ Cfr. P. Crispiani, D. Altieri, *Michele Zappella. Neuropsichiatra infantile e pedagogo*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 618-628.

⁸⁵² M. Zappella, *I bambini autistici, l'holding e la famiglia*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1987, p. 37.

⁸⁵³ P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit., pp. 137-154.

di processi di educazione e formazione sia dedicati alla persona con autismo sia per i loro operatori? Prima di rispondere a questi quesiti occorre sottolineare che il problema di costruire processi di educazione e formazione per le persone con autismo e per i loro operatori, attraverso un punto di vista pedagogico, non è una questione che interessa tutte le nazioni poiché in realtà ciascun paese teorizza la pedagogia in maniera diversa. Ne sono un esempio, le ricerche del contesto francofono che parlano di *pédagogie* trattando teorizzazioni che in Italia potrebbero essere considerate nell'ambito disciplinare della didattica o quelle anglosassoni che si occupano di *education* o *instruction*, ma non di pedagogia⁸⁵⁴. Infine, è opportuno sottolineare che, anche concentrandosi su una piccola area di interesse, come potrebbe essere la valutazione degli apprendimenti scolastici⁸⁵⁵, o in questo caso una pedagogia che si occupi di strutturare e valutare l'apprendimento dei bambini con autismo nella scuola, emergerebbe comunque che i sistemi e i processi educativi che appartengono ai diversi paesi sono difficilmente comparabili⁸⁵⁶. Sancito quindi che l'interesse al tema pedagogia e autismo può non essere una preoccupazione di molti, si vuole prendere in esame la situazione italiana e analizzare come è avvenuta l'evoluzione di questo discorso.

§ 1. Prospettive pedagogiche italiane e autismo: verso una prospettiva futura

Come si è rilevato all'interno della trattazione, storicamente sono stati proprio i protagonisti della cura a pensare all'educazione soprattutto di chi pareva non avere le competenze e/o le potenzialità per poterla ricevere. Ciò è avvenuto quando, in un periodo non troppo lontano, le persone con diversa abilità venivano considerate ineducabili e il punto di vista della cura precedeva l'educazione⁸⁵⁷. Inoltre, come espresso nel libro a cura di Piero Crispiani intitolato *Storia della*

⁸⁵⁴ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 17.

⁸⁵⁵ E. Damiano, *Diventare quel che si misura? Indagine sull'internalizzazione della ricerca pedagogica*, in A.A.V.V., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Quaderni di Education Science & Society, Armando, Roma 2012, pp. 59 ss.

⁸⁵⁶ P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., p. 63.

⁸⁵⁷ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006, pp. 58-64.

Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione i medici che si sono occupati della cura di persone con autismo hanno rilevato il bisogno di introdurre un punto di vista educativo, didattico e pedagogico nei confronti di queste persone⁸⁵⁸. L'antropologia pedagogica, sottesa alle teorizzazioni educative dei primi medici italiani che si sono occupati di situazioni legate alla didattica speciale, si ispirava ad una concezione classica di essere umano⁸⁵⁹. Questo ha permesso la trasmissione di una cultura pedagogica nazionale attenta allo sviluppo integrale della persona anche per bambini che, secondo i canoni della medicina, mostravano uno sviluppo atipico e, per la società e l'opinione pubblica difficilmente potevano godere di prospettive educative⁸⁶⁰. In questi anni, molti medici hanno sottolineato l'importanza di pensare ad una prospettiva pedagogica nei confronti dell'educazione del bambino con difficoltà. La stessa Montessori che, in quegli anni, fu molto criticata da un punto di vista pedagogico perché la sua proposta di intervento veniva considerata più vicina ad un paradigma scientifico di tipo positivista⁸⁶¹, sottolineava al *I Congresso pedagogico* di Torino del 1898 che la questione dei bambini deficienti⁸⁶² era prevalentemente pedagogica, anziché medica⁸⁶³ e che la riforma dei metodi di apprendimento e della scuola doveva avvenire attraverso uno sguardo pedagogico che si occupava di proteggere lo sviluppo di ogni bambino, anche di quelli che si dimostravano refrattari all'ambiente e alla vita sociale⁸⁶⁴. Questa impostazione teoretica è proseguita fino

⁸⁵⁸ Cfr. P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

⁸⁵⁹ Si pensi al pensiero pedagogico di De Sanctis. Per approfondimenti: S. De Sanctis, *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61.

⁸⁶⁰ Per una riflessione su questa dimensione si consulti: C. Russo, M. Capararo, E. Valtellina, (Eds.), *A sé e agli altri. Storia della manicomializzazione dell'autismo e delle altre disabilità relazionali nelle cartelle cliniche di S. Servolo*, cit.

⁸⁶¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 99.

⁸⁶² In quegli anni la diagnosi di insufficienza mentale era prevalente rispetto ad altre diagnosi. Quindi, se il bambino mostrava insufficienza mentale e autismo era considerato insufficiente mentale. Il sistema nosografico moderno si è modificato, quindi non è possibile sapere quanti bambini oggi diagnosticati con disturbo dello spettro autistico un tempo sarebbero stati solo considerati insufficienti mentali. Per ulteriori approfondimenti: S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «*Infanzia Anormale*», cit., p. 76.

⁸⁶³ M. Montessori, *Una storia per il nostro tempo*, Ed. Opera Nazionale Montessori, Roma 1997, p. 31.

⁸⁶⁴ P. Crispiani, L. Mazzetti, *Maria Montessori. La pedagogia per la Casa dei bambini*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 298-323, p. 310.

ai giorni nostri tanto che Piero Crispiani attraverso la pedagogia clinica e Alain Goussot e Lucio Cottini con interventi di pedagogia speciale hanno sviluppato proposte educative *ad hoc* per persone con autismo attente a loro come *soggetti*⁸⁶⁵ di educazione. Se da una parte, attraverso i propri scritti, questi autori stanno indirizzando il contesto italiano all'importanza di una pedagogia che si occupi di autismo, dall'altra occorre effettuare una riflessione che colga verso quale pedagogia gli autori ci stanno indirizzando. Ad esempio, un pratico dell'educazione che si trovasse ad analizzare le proposte teoretiche degli studiosi sopra citati potrebbe giungere a sostenere che per occuparsi di didattica e autismo potrebbe essere utile sia uno sguardo clinico sull'essere umano (Crispiani)⁸⁶⁶, sia un punto di vista filosofico per guidare l'operatore nella scelta dei paradigmi di intervento da utilizzare e per decidere a quale antropologia pedagogica ispirare il nostro contributo (Goussot)⁸⁶⁷, sia considerare le teorizzazioni delle scienze dell'educazione per costruire interventi di didattica (Cottini)⁸⁶⁸. Un teorico dell'educazione che si trovasse a riflettere sulle proposte di questi studiosi rileverebbe tre dimensioni: la prima potrebbe essere una riflessione che rimanda alla razionalità tecnica. Infatti, il pratico dell'educazione si trova etimologicamente a de-cidere fra interventi educativi che non necessariamente sono interventi didattici⁸⁶⁹, trasferendo *tout court* le teorizzazioni di Cottini, di Goussot o di Crispiani nella pratica senza prima una riflessione intenzionale su ciò che è «bene»

⁸⁶⁵ Per una riflessione pedagogica sulla differenza antropologica tra «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si rimanda a saggio G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁸⁶⁶ Cfr. P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit.; P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

⁸⁶⁷ Cfr. A. Goussot, *Bambini "stranieri" con bisogni speciali* cit.; A. Goussot, (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, cit.; A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit.

⁸⁶⁸ Cfr. L. Cottini, *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale. Aspetti metodologici e tecnici dell'intervento educativo*, cit.; Id., *Che cos'è l'autismo infantile*, cit.; Id., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, cit.; Id., *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.

⁸⁶⁹ Per interventi didattici si intende prendere come quadro teoretico di riferimento quello proposto da Giuseppe Bertagna. Lo studioso sostiene che la didattica è «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)» nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

per quella persona in quel contesto e in quella situazione, rischiando la diffusione di un'«ingegneria pedagogica» che è tutto fuorché pedagogia⁸⁷⁰. Infatti, l'esperto di educazione potrebbe limitarsi solo a fare una raccolta di dati nella speranza che essi siano sufficienti per offrire possibili soluzioni, ma non risolverebbe il problema di una pedagogia o di una didattica che si occupi di persone con autismo⁸⁷¹. La seconda è una riflessione teoretica. Questa riguarda la constatazione che in tutti questi anni non siamo ancora riusciti a spostare il punto di vista dall'autismo dell'individuo alla persona con autismo. Rimane sempre e costantemente centrale nell'investigazione pedagogica degli autori che l'autismo dell'individuo influisce sul nostro modo di rapportarci a lui. Anche Goussot nonostante sia il teorico più lontano da una visione naturalistica di essere umano, critica, ad esempio, alcuni approcci come quello comportamentale intensivo che non è attento al bambino con autismo «come soggetto, pure a suo modo, portatore di storia, identità, vissuti, emozioni e sentimenti»⁸⁷² e sancisce in realtà che l'autismo spesso è centrale in molti processi di educazione dell'individuo. La terza riflessione che si intende discutere riguarda la razionalità pratica. Nelle proposte dei pedagogisti italiani presi in esame si rileva che la loro prospettiva teoretica indirizza la formazione (di chi si occupa di processi di educazione e formazione della persona con autismo e dei loro operatori) verso ciò che è «bene» fare. In questo senso, per Crispiani potrebbe essere in-segnare le prospettive cliniche degli autori che si sono occupati di

⁸⁷⁰ Per ulteriori approfondimenti sul concetto di «ingegneria pedagogica» si consiglia la lettura di: A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, cit., pp. 7-42, p. 9.

⁸⁷¹ Si vuole effettuare una riflessione in merito alla proposta di costruire ambienti di apprendimento per il bambino con autismo. Cottini in uno dei propri libri descrive anche graficamente come organizzare un'aula scolastica. Seppur si ritiene che la proposta del pedagogista possa prendere in considerazione le esigenze e i bisogni di alcuni bambini con autismo, questo non vuol dire che questa organizzazione sia di *default* necessaria per tutti i bambini con autismo sia necessaria questa organizzazione. L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., pp. 134-137. In questo senso, si ritiene che sia opportuno permettere al gruppo di lavoro che si occupa dello studente di individuare insieme a lui come è opportuno costruire un ambiente di apprendimento. Questa proposta non è impensabile, si consideri lo studio di Vellonen e collehi. Per ulteriori approfondimenti: V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), Texas, USA 2013, pp. 170-177.

⁸⁷² A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., p. 81.

autismo⁸⁷³, per Cottini addestrare ad interventi cognitivi-comportamentali, ad esempio, gli insegnanti in modo che possano comprendere come l'uso sistematico di alcune tecniche può essere efficace nell'apprendimento dello studente con autismo⁸⁷⁴ e per Goussot porre l'attenzione sui processi di plasmazione in cui la società rappresenta la disabilità⁸⁷⁵. Queste prospettive, seppur attente a costruire interventi per il «bene» della persona non riescono a descrivere nel concreto che cosa è «bene» per quella persona. A questo punto, pare interessante introdurre nel contesto italiano un nuovo sguardo pedagogico che possa permettere questa trasformazione. Si ritiene che questa possibilità possa essere fornita dal personalismo. Infatti attraverso alcune teorizzazioni che emergono da questa prospettiva teoretica si potrebbe attuare il passaggio dall'autismo dell'individuo alla persona. La prima teorizzazione che propone questa prospettiva è l'attenzione all'essere umano come soggetto empirico e metaempirico e l'idea che ogni persona può riuscire attraverso processi di educazione e formazione a «diventare quello che è, per natura, nella sua essenza e nel suo ordine»⁸⁷⁶. La seconda è che non vi è lo sguardo sulla persona con autismo come «io», ma l'attenzione alla costruzione di dimensioni di alterità tra due persone che conducono alla costruzione di un «noi». In questo senso, sancendo che l'essere umano si forma *in* relazione (anche quella con autismo priva di competenze linguistiche) si auspica che l'interrogazione sull'azione didattica diventi: una riflessione teoretica sulla relazione che si instaura tra le due persone⁸⁷⁷, uno strumento della razionalità tecnica in quanto intervento di *personalizzazione* sulle proposte pedagogico-educative⁸⁷⁸ e una riflessione sul

⁸⁷³ Cfr. P. Crispiani, *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, cit.

⁸⁷⁴ Cfr. L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.

⁸⁷⁵ A. Goussot, *Bambini "stranieri" con bisogni speciali* cit., p. 10; Cfr. A. Goussot, (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, cit.; A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., pp. 75 ss.

⁸⁷⁶ G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 31.

⁸⁷⁷ Id., *Ritorno alla pedagogia. Ma quale?*, in «Rassegna di pedagogia», 2013, 3-4, pp. 191-209, p. 206.

⁸⁷⁸ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.

«bene» della persona che richiama la razionalità pratica⁸⁷⁹. La terza teorizzazione che propone questo paradigma riguarda l'opportunità che l'esperienza umana della persona si possa trasformare in esperienza educativa⁸⁸⁰. Per far questo occorrerebbe investire affinché le persone possano continuamente avere l'opportunità di fare esperienza e riflettere su di essa. In questo modo, ciascuna persona potrebbe riconoscere quando le sue azioni sono state poste in opera per intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità o esercitate in quanto dispositivi sociali, educativi e culturali⁸⁸¹.

§ 2. Alcuni fantasmi nell'armadio

Se da una parte, si intravede la possibilità di investire in termini pedagogici sulla costruzione di processi di educazione e formazione della persona con autismo e dei loro formatori attraverso la pedagogia personalistica, dall'altra non possiamo dimenticare che esiste una pedagogia implicita, quella che Badacci definisce pedagogia popolare⁸⁸² e che per Bertagna assume le dimensioni di dispositivo⁸⁸³ che potrebbe influenzare l'evoluzione o l'involuzione della proposta pedagogica di cui si sta discutendo. Innanzitutto, potrebbe verificarsi che per molte persone l'educazione dei bambini con uno sviluppo atipico possa coincidere con la cura o il modellamento di abitudini di vita. A tal proposito, l'esempio che fornisce Paul Collins nel proprio romanzo *Né giusto né sbagliato* dimostra che già nel Settecento quando si era di fronte ad un bambino "diverso" si preferiva affidarlo alle investigazioni della medicina e non a quelle dell'educazione. Collins ha descritto la storia di Peter, ragazzo scoperto a vagare nei boschi nel 1725. Nel libro, Peter viene presentato come «un bambino ferino, quasi muto che zampettava nel palazzo di

⁸⁷⁹ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

⁸⁸⁰ Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

⁸⁸¹ Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-355.

⁸⁸² M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006, pp. 169 ss.; Id., *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 24.

⁸⁸³ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

Kensington»⁸⁸⁴. Le sue particolarità di fanciullo (che era riuscito a vivere nei boschi da solo, non mostrava alcun difetto fisico⁸⁸⁵ e preferiva i vegetali crudi⁸⁸⁶) sono state oggetto di interesse di tutti, scienziati e non. In particolar modo, oggetto stesso di studiosi che, attraverso le scienze della natura, avrebbero potuto scoprire *che cosa fosse* e non *chi fosse*⁸⁸⁷. Infatti, si è disposta per lui una particolare educazione, quella del dottor Arbuthnot che tra i suoi obiettivi doveva fargli apprendere il linguaggio, trasformarlo in una creatura socievole⁸⁸⁸ e prepararlo a frequentare una specifica scuola nella prestigiosa istituzione di Harrow⁸⁸⁹. Questo piccolo esempio dimostra che la curiosità dell'essere umano di scoprire che cos'è una persona con sviluppo atipico precede l'indagine verso la comprensione di chi è la persona stessa. La stessa sorte è toccata a Victor selvaggio dell'Aveyron. Il saggio filosofico di Moravia che ha ricostruito le investigazioni di Itard e Pinel alle prese con una riflessione sulle competenze e *deficit* di Victor ha dimostrato che l'indagine medica ha preceduto la prospettiva educativa⁸⁹⁰. Fin quando l'interesse del professionista era comprendere il funzionamento della persona non è stato possibile per Victor accedere al mondo dell'altro e neppure al medico di comprendere Victor come persona, mentre quando si è investito su di lui come essere umano sono avvenute modificazioni inaspettate sia nel comportamento del ragazzo, sia nel proprio porsi in relazione con l'altro. Una riflessione interessante che emerge all'interno del saggio di Moravia e che si pone come cornice rispetto ad una tematica che si potrebbe definire di «necessità di cura o possibilità di educazione» riguarda uno scritto fornito da un anonimo che ha commentato la storia di Victor. Ciò che emerge dalle sue riflessioni è l'interrogativo rispetto a chi è affidato il metro di valutazione della persona e a quale unità di misura. Per questo motivo, l'anonimo sottolinea che

⁸⁸⁴ P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit., p. 20.

⁸⁸⁵ Non era muto, emetteva suoni che non erano simili al linguaggio umano e non era sordo. Viene specificato nel testo che se ode uno sparo non ne viene attratto, ma si dimostra molto attento al rumore di una noce rotta.

⁸⁸⁶ P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit., p. 21.

⁸⁸⁷ *Ibi*, pp. 51 ss.

⁸⁸⁸ *Ibi*, pp. 31 ss. Ciò che compare nel romanzo di Collins è che il dottor Arbuthnot era impegnato ad allevare il ragazzo con metodi che prevedevano cinghiate sulle gambe allo scopo di incutere soggezione all'allievo.

⁸⁸⁹ *Ibi*, p. 45.

⁸⁹⁰ Cfr. S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, Universale Laterza, Bari 1972.

se l'obiettivo è quello di comprendere la natura dell'essere umano bisognerebbe indirizzare la lettura della persona verso una riflessione antropologica sulla natura dell'essere umano⁸⁹¹ ma, come ben espresso nelle riflessioni qui condotte, questo interesse è venuto dopo. I contributi fino ad ora citati conducono inevitabilmente a ricordare il saggio di Rousseau che, nel suo *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*, dimostra come le società civilizzate (e le scienze) rappresentano una corruzione rispetto alla natura "originaria" dell'essere umano⁸⁹². Infatti, quando nella storia gli esseri umani sono stati posti di fronte ad un proprio simile atipico ciò che hanno utilizzato come possibilità di riflessione non è stata un'indagine sull'uomo di natura, quanto la necessità di inquadrare l'essere umano nei canoni già prestabiliti dalla società e dalla cultura⁸⁹³. Per questo motivo, a prescindere dalle condizioni di natura in cui qualsiasi essere umano può trovarsi, si ritiene necessario che la costruzione di una riflessione pedagogica che si occupi di persone con autismo possa prendere in esame anche le dimensioni storico-socio-culturali in cui i processi di educazione e di formazione sono strutturati. Inoltre, non è possibile dimenticare che vi è una pedagogia implicita che ciascuno di noi porta con sé e che esercita quando è chiamato a riflettere su un proprio simile, anche e particolarmente, nei casi in cui egli è tanto differente da noi⁸⁹⁴. A questo punto, si potrebbe provare a studiare la pedagogia implicita, ad esempio attraverso la lettura dei romanzi a tema autismo, per rilevare in maniera probabilistica se vi è spazio oggi nel contesto storico-culturale italiano per introdurre la prospettiva personalistica come paradigma pedagogico di riferimento per strutturare riflessioni sui processi di educazione e formazione. Vi è però un altro scoglio più difficile da superare per comprendere se davvero si possa introdurre uno sguardo pedagogico sulla persona. Questo scoglio appartiene al secolo scorso. Ci si sta riferendo alla collaborazione e/o antinomia tra pedagogia e scienze dell'educazione che è uno dei temi che inevitabilmente occorre affrontare quando si discute in termini pedagogici

⁸⁹¹ *Ibi*, p. 188.

⁸⁹² J.J. Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*, [1755], in *Scritti politici*, Vol. 1, Laterza, Bari 1971, pp. 130 ss.

⁸⁹³ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G., (Ed.), *Il pedagogista Rousseau*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66, p. 65.

⁸⁹⁴ Per riflettere su quanto affermato si consiglia la lettura di: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, [1956], cit., pp. 190 ss.

di autismo. Questo quesito non è mai stato completamente risolto. Infatti, il testo del 1929 di John Dewey, *The Sources of a Science of Education* non ha fornito indicazioni su come la pedagogia potesse rapportarsi alle scienze dell'educazione. Per questo motivo, come sostiene Spadafora, spesso interventi di filosofia dell'educazione, psicologia dell'educazione e sociologia dell'educazione hanno talvolta preso il sopravvento sulla riflessione epistemologica in ordine ai processi di educazione e formazione⁸⁹⁵. Si può immaginare, ma si può anche rilevare, leggendo anche solo gli scritti degli autori citati in questa trattazione, quanto sia complesso scrivere un trattato scientifico di pedagogia e autismo senza cadere nel tranello di costruire una teoria dell'educazione spacciandola per teoria pedagogica. Il problema non è riflettere sull'importanza dell'intersezione dei contributi extrapedagogici per perfezionare la riflessione pedagogica (tema peraltro già sancito dai pedagogisti)⁸⁹⁶, quanto come utilizzare questi contributi ai fini di una riflessione pedagogica per costruire teorie che siano pedagogiche e non afferenti all'ambito delle scienze dell'educazione. Rispetto a questa questione l'indirizzo che qui si intende proporre è quello di favorire nel professionista la conoscenza di tutti i punti di vista delle scienze dell'educazione sussunti in una prospettiva pedagogica. In tal modo si ritiene che l'operatore riesca a decidere in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità quali strumenti educativi, in quale contesto e in quale specifica circostanza possano realmente aiutarlo a strutturare l'azione didattica. *Come dimostrare che questa teoria funziona?* Se dopo aver letto tutta la prima parte ci si sentisse in grado di effettuare una riflessione pedagogica sui processi di educazione e di formazione per la persona con autismo o per i suoi operatori, allora questa teoria funziona. Se non si fosse in grado a causa della complessità dell'argomento, a causa di una pedagogia implicita o perché il proprio paradigma pedagogico di riferimento è differente da quello ipotizzato fino ad ora e si ritenesse che la propria prospettiva pedagogica apparisse più indicata rispetto al personalismo, allora questa teoria potrebbe funzionare. Se anche con questa ipotesi non si fosse in grado di

⁸⁹⁵ Per una riflessione pedagogica su questi concetti si consiglia la lettura di: G. Spadafora, *Le fonti di una scienza dell'educazione tra autenticità e modello interpretativo*, in «Periferia», cit., pp. 5-26.

⁸⁹⁶ Si analizzi ad esempio il contributo scientifico: G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», 2009, cit., p. 19; pp. 35-36.

strutturare una riflessione pedagogica, probabilmente occorrerebbe ricominciare da capo per verificare in quale parte della trattazione abbia vinto l'autismo sulla persona.

PARTE II: LA DIDATTICA NELLA PRATICA

1. METODOLOGIA DELLA RICERCA

§ 1. Premessa

Nella prima parte della trattazione ci si è occupati di sottolineare che, a fronte di molti contributi educativi sul tema autismo, non pare possibile rilevare teorizzazioni che permettano la costruzione di percorsi formativi che pongano al centro la persona e non il suo autismo. Infatti, la letteratura scientifica che riguarda l'autismo⁸⁹⁷ e i romanzi di chi vive l'autismo⁸⁹⁸ o ha un congiunto diagnosticato all'interno dello spettro⁸⁹⁹ sembra dimostrare che non esistano metodi per costruire percorsi di formazione per i professionisti che si occupano dell'educazione delle persone con autismo. Inoltre, a fronte di molte indicazioni utili per predisporre interventi di didattica scolastica con i bambini diagnosticati all'interno dello spettro, vi sono anche narrazioni di storie di vita da cui si evince come questi dispositivi non siano sufficienti ad affrontare alcune problematiche. In particolare modo, non permettono di comprendere in quale direzione ci si possa orientare per promuovere una formazione che, mettendo al centro la persona, riesca a capacitarla⁹⁰⁰ la costruzione di una didattica⁹⁰¹. Infatti, da una parte, le ricerche

⁸⁹⁷ Sono stati consultati, in particolar modo, il database ERIC (ponendo come *keyword* «autism») e libri i cui autori hanno descritto da un punto di vista scientifico l'autismo. Nel corso della trattazione verranno esplicitati nel dettaglio le fonti.

⁸⁹⁸ Cfr. B. Selling, *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*, [1993], Bollati Boringhieri, Torino 1995; T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.; F. De Rosa, *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.; Antonello A., *Baci a tutti*, Sperling & Kupfer, Milano 2015; P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, Salani Editore, Milano 2016.

⁸⁹⁹ Cfr. C. Claiborne Park, *L'assedio. I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, cit.; Id., *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit.; P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit.; M. Gallardo, M. Gallardo, *Maria e io*, Comma 22, Bologna 2009; F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.; M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit.; E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, [2012], Erickson, Trento 2015.

⁹⁰⁰ Nel presente elaborato è inteso come mettere in condizione, promuovere l'azione. Per ulteriori approfondimenti: M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla letteratura del Pil*, [2011], Il Mulino 2011.

⁹⁰¹ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

scientifiche spesso oggettualizzando l'uomo non riescono a comprenderlo come «intero». Dall'altra, i romanzi a tema autismo consentono di cogliere meglio l'esperienza umana in quanto soggetto-persona. Talvolta vi è la descrizione di come l'esperienza umana sia divenuta un'esperienza simile a quella educativa, sancendo però l'impossibilità di trasferire la conoscenza empirica mutuata da queste singole esperienze in un contributo pedagogico che orienti gli operatori a trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa.

Quindi, da una parte, prese singolarmente, le produzioni scientifiche e i contributi narrativi non permettono di costruire proposte pedagogiche di formazione per insegnanti che si occupano di studenti con autismo nella scuola primaria. Dall'altra, non consentono di cogliere i bisogni dei docenti perché spesso si concentrano sulla esperienza già avvenuta della persona con autismo o del genitore. Per questo motivo, dopo aver fatto *epochè* della letteratura presa in esame, si è cercato nel concreto di raccogliere le esperienze dei docenti della scuola primaria per individuare dapprima che cosa non ha reso possibile la costruzione di interventi di didattica scolastica e successivamente tentare di proporre come costruire percorsi di formazione dedicati al tema "didattica e autismo". Quindi, attraverso una «ricerca osservativa»⁹⁰² e lo strumento della narrazione, si sono raccolte le esperienze dei docenti che attualmente lavorano e/o potrebbero lavorare con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico. L'obiettivo è stato duplice: da una parte comprendere la didattica in uso e dall'altra rilevare se gli insegnanti avevano individuato problemi nel proprio lavoro o si prefiguravano difficoltà nella didattica scolastica con studenti diagnosticati all'interno dello spettro. Ciò che è emerso dalle interviste è stato estremamente interessante. Infatti, la relazione che si è creata nel corso dei colloqui tra intervistatore e intervistato ha permesso di scoprire non solo l'unicità e la singolarità della persona umana e della propria esperienza, ma anche la fragilità soprattutto di quei professionisti che già hanno avuto esperienza con bambini diagnosticati all'interno dello spettro. L'autismo del bambino pare coinvolgere così profondamente l'insegnante da fare emergere anche problemi e sofferenze personali. Una fragilità, spesso di tipo

⁹⁰² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005, pp. 20-22.

emotivo, che può rimettere in discussione il paradigma di intervento cognitivo-comportamentale che oggi viene proposto in molta letteratura a tema autismo che tratta di percorsi di educazione per il bambino con autismo nella scuola⁹⁰³. Queste riflessioni dimostrano che potrebbe essere interessante introdurre nel paradigma educativo che fino ad ora è stato proposto nella scuola il punto di vista della pedagogia del personalismo. Questo, con l'ipotesi che si possa sempre di più porre al centro dell'esperienza educativa il soggetto-persona in relazione e disincentivare pratiche educative che non favoriscono alla persona umana l'esercizio della propria intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità; lo ridurrebbero ad un oggetto di indagine, individuo frazionato e uomo plasmabile⁹⁰⁴. L'ipotesi è che introducendo questo paradigma pedagogico non sia più l'autismo al centro dell'interesse dell'intervento educativo dei docenti, ma la persona *in relazione*. Quindi, non sia l'autismo in sé dell'educando che fa emergere problematiche e difficoltà personali e professionali nel docente, ma la costruzione di un «Noi»⁹⁰⁵ che permetta a insegnante e studente di affrontare le problematiche che «in situazione» e «nel contingente» si verificheranno durante l'azione didattica.

Per questo motivo, prendendo come riferimento il pensiero filosofico di Dewey, la pratica educativa della narrazione è stata la fonte per procurare il materiale educativo da indagare teoricamente attraverso i contributi delle scienze dell'educazione⁹⁰⁶ e attraverso la riflessività⁹⁰⁷ si è giunti a comprendere quali sono stati gli ostacoli che oggi non hanno favorito la didattica. Per questo motivo, che verrà poi presentato, sono state individuate all'interno delle narrazioni alcuni elementi ricorrenti che sono parsi meritevoli di un approfondimento teorico. Inoltre,

⁹⁰³ Cfr. L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.; F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalse, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.; A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013; M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, Einaudi, Torino 2014; F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.

⁹⁰⁴ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

⁹⁰⁵ Questa proposta è ben discussa nel testo a cura di Pioli. Per ulteriori approfondimenti: A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano 1983, p. 25.

⁹⁰⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 22.

⁹⁰⁷ Per ulteriori approfondimenti si consulti: J. Dewey, *Come pensiamo*, [1919], La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 61-98; pp. 174-249.

poiché si è ritenuto che alcuni elementi osservati (come ad esempio, segni di visibile emozione, bisogno di un supporto psicologico...) siano in realtà la punta di un *iceberg* che nasconde dimensioni culturali, sociali, educative e storiche più profonde, si è cercato di interpretare questi elementi verificando se fossero stati già trattati e in che modo all'interno di precedenti studi. Nel caso in cui le tematiche emerse durante le interviste sfociassero in problematiche più ampie (come ad esempio, la dimensione del «bene», il rapporto tra psicoeducazione e interventi educativi o tra *Evidence Based Education* e pedagogia) si è reso indispensabile effettuare approfondimenti, a volte integrando sia le conclusioni emerse dalla letteratura scientifica che i contributi che si possono desumere dai romanzi a tema autismo. L'obiettivo è stato triplice. Comprendere meglio in quale complessità ci si stava addentrando. Integrare contributi che adottano paradigmi nomotetici con quelli idiografici per comprendere la situazione che si stava osservando⁹⁰⁸. Identificare quali sono attualmente gli ostacoli che non permettono la costruzione di un'azione didattica. Infine, da questo lavoro di riflessione sono emersi spunti per costruire un corso che possa essere formativo per gli insegnanti attraverso una competenza culturale ed emotiva e che permetta loro di costruire una didattica *ad hoc*.

§ 2. Spiegazione della metodologia

Sono state individuate a *random* alcune scuole primarie della provincia di Lecco che accoglievano o hanno accolto bambini con autismo. In tutto sono state identificate 8 scuole di cui 4 potenziate. Successivamente sono stati contattati i dirigenti delle scuole a cui è stato presentato il progetto di ricerca. Con loro si è condivisa la modalità di coinvolgimento degli insegnanti. Per quanto riguarda i dirigenti delle scuole potenziate la loro scelta è stata quella di coinvolgere soprattutto le insegnanti specializzate nel sostegno, ritenendo che questo progetto potesse essere maggiormente adatto ai loro bisogni, anche perché alcuni insegnanti avevano dimostrato difficoltà nella gestione del bambino con autismo. In una delle quattro scuole potenziate individuate non ha formalmente partecipato nessun

⁹⁰⁸ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, cit., prop. 6.41.

docente⁹⁰⁹. Per quanto riguarda le scuole non potenziate, i responsabili hanno affermato che, compatibilmente con gli impegni dei collaboratori, sarebbe stato molto interessante per tutti gli insegnanti e non solo per quelli specializzati nel sostegno partecipare al progetto. Ai docenti interessati sono stati presentati gli obiettivi dello studio e si è raccolta la firma per il consenso informato. Successivamente, è stata condotta «un'intervista libera»⁹¹⁰ con l'obiettivo di raccogliere l'esperienza lavorativa degli insegnanti. Oggetto dell'intervista è stata l'esperienza didattica che i docenti avevano maturato con studenti diagnosticati all'interno dello spettro. L'intervista consisteva nella raccolta di una narrazione⁹¹¹, realizzata *vis a vis*, e veniva condotta in un luogo scelto dall'intervistato. Questo per permettere al partecipante di sentirsi maggiormente a proprio agio durante il colloquio⁹¹². Quindi, durante il 2016 sono stati incontrati 7 insegnanti di sostegno (di cui uno maschio) e 12 docenti curricolari. Infine, per comprendere se vi era una differenza nell'esperienza tra i professionisti che avevamo lavorato con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico e docenti che non avevano mai lavorato con questi bambini sono intervistati sugli stessi temi e con le stesse modalità 12 docenti.

È opportuno, in ultimo, sottolineare una situazione accaduta durante la fase del coinvolgimento dei partecipanti, meritevole di un approfondimento. In realtà, vi sono stati altri due insegnanti specializzati nel sostegno che hanno contattato il ricercatore per partecipare allo studio e non sono stati inseriti nel numero indicato poiché non hanno firmato il consenso informato. I due docenti, un uomo con laurea in scienze della formazione e una donna con diploma magistrale, hanno voluto raccontare la propria esperienza al ricercatore, ma si sono dimostrati ambivalenti rispetto alla firma del consenso informato. Quindi, probabilmente, se non ci fosse

⁹⁰⁹ Nessun docente ha firmato il consenso al progetto di ricerca, quindi formalmente non ha partecipato nessun insegnante all'intervista. In realtà, come si evidenzierà successivamente nella trattazione, due insegnanti di sostegno hanno avuto il desiderio e la necessità di condividere la propria esperienza. L'ambivalenza che i docenti hanno mostrato nella scelta pare un dato significativo che verrà successivamente discusso.

⁹¹⁰ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., p. 87.

⁹¹¹ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 1998; S. Tusini, *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 119 ss.

⁹¹² Alcuni docenti hanno preferito che io effettuassi l'intervista all'interno dell'istituzione scolastica, altri in contesti diversi, come ad esempio la casa dell'intervistato o il parco.

stato questo dispositivo che formalizzava il rapporto tra il ricercatore e il partecipante allo studio, non ci sarebbero stati problemi. Occorre evidenziare che queste due persone non sono le uniche che hanno deciso di non partecipare allo studio a causa di questo dispositivo. È opportuno però sottolineare che, a differenza di altri docenti che hanno contattato il ricercatore, magari anche più volte, e poi hanno deciso di non partecipare allo studio, questi due insegnanti nei loro dialoghi telefonici con il ricercatore hanno espresso il bisogno di raccontare la loro esperienza. In particolar modo, si intende descrivere la situazione che si è venuta a creare con il docente maschio poiché si ritiene che analizzare quanto successo fornisce informazioni interessanti in merito al lavoro didattico che l'insegnante giornalmente effettua. Il docente maschio ha telefonato tre volte al ricercatore: la durata delle conversazioni è stata di un'ora per quanto riguarda la prima telefonata e trentacinque minuti nelle successive. All'inizio di ogni telefonata il docente esprimeva la sua ambivalenza nel partecipare allo studio ma, successivamente, come un fiume in piena iniziava a parlare soprattutto dell'esperienza lavorativa che stava vivendo. In tutte le occasioni il ricercatore non è mai riuscito a contenere lo sfogo del docente. Solo nell'ultima telefonata, alla fine delle sue comunicazioni, il ricercatore ha comunicato al docente che, se l'avesse contattato nuovamente, non avrebbe più potuto ascoltarlo, in quanto aveva la sensazione che queste telefonate coprissero un bisogno di altro tipo. Si è voluto descrivere questo caso perché pare emblematico. Infatti, da una parte rappresenta quali effetti possa avere un «dispositivo» sulla persona, mentre dall'altra descrive il desiderio dell'insegnante di raccontarsi e di parlare dei propri bisogni. Inoltre, il ricercatore ha ipotizzato che alla base del bisogno dell'insegnante sembrava esserci l'assenza di un «contenitore relazionale» che lo accogliesse come persona, mentre emergeva la presenza di un «contenitore istituzionale» che lo accoglieva come uomo⁹¹³. È stato opportuno descrivere questa esperienza per dar voce a tutte quelle ambivalenze e a quei silenzi

⁹¹³ Per un'esplicitazione della differenza tra persona e uomo si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

che si sono incontrati in fase di coinvolgimento dei partecipanti che forse stanno comunicando proprio questo.

§ 3. *Intervistatore e modalità dell'intervista*

Dopo aver individuato che cosa raccogliere all'interno della narrazione, ci si è posti l'interrogativo di come raccogliere l'esperienza del partecipante.

3.1 Che cosa raccogliere

In particolar modo, vi sono alcune dimensioni alle quali si è posta attenzione durante le interviste. La prima è quella di raccogliere l'esperienza del docente, come «conoscenza delle cose individuali»⁹¹⁴. La seconda è stata individuare se, come rilevato negli studi effettuati, i professionisti che avevano lavorato a contatto con studenti diagnosticati all'interno dello spettro avevano vissuto una propria «esperienza autistica» e come questa abbia influito sull'esperienza educativa e quindi sulla didattica. Infine, dopo aver analizzato i dati del colloquio si è individuato alla luce del paradigma pedagogico del personalismo se il docente era riuscito realmente a trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa⁹¹⁵ o se, pur dichiarando di aver avuto un'esperienza educativa, questa dimensione non era avvenuta. L'idea di raccogliere l'esperienza è stata mutuata da alcuni studiosi che l'hanno presa in esame come elemento per argomentare sia in ordine ai processi di educazione che coinvolgono l'essere umano, sia per dimostrare quanto questa possa essere di aiuto per costruire una teoria dell'educazione. Infatti, Aristotele sosteneva che la raccolta della singola esperienza non permetteva di conoscere il perché delle cose, ma indirizzava l'essere umano nella comprensione del perché quella persona maturava quella specifica condizione. Lo studioso aveva dimostrato, inoltre, che la scienza e l'arte giungono all'uomo attraverso

⁹¹⁴ Aristotele, *Metafisica*. Libro I, RCS, Milano 2012, p. 5.

⁹¹⁵ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

l'esperienza⁹¹⁶. Anche Dewey sottolineava che l'esperienza poteva costituire il punto di inizio e il punto di arrivo per l'elaborazione di una teoria. Infatti, per l'autore la vera validazione di una teoria dell'educazione presupponeva il confronto critico con l'esperienza⁹¹⁷. Infatti, nel testo *Experience and Education* del 1938, Dewey sostiene che la scientificità dell'educazione può avvenire se il ricercatore comprende il significato dell'atteggiamento dell'individuo di fronte ai problemi che gli si pongono. Quest'ultimo concetto è fondamentale per capire attraverso quale sguardo conoscitivo l'intervistato avrebbe potuto rileggere la propria esperienza.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, ossia indagare l'«esperienza autistica», occorre effettuare un piccolo approfondimento per spiegare da dove nasce questo termine e perché si è posta attenzione a questo particolare. Questo costrutto è stato introdotto da Resnik all'interno del Convegno *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*. Lo studioso, che origina il proprio pensiero da un punto di vista fenomenologico-psicodinamico, sostiene che la relazione diadica che si genera tra terapeuta e paziente nasce grazie all'esperienza effettuata da entrambi i soggetti nel momento in cui entrano in relazione l'uno con l'altro. In particolar modo, Resnik rileva che nel campo dell'educazione specializzata⁹¹⁸ si sperimenta la necessità di confrontarsi con i diversi orizzonti di esperienza (quello esistente tra professionisti, quello fra educatore ed educando...)⁹¹⁹. Inoltre, sottolinea che l'esperienza è sempre intrisa di elementi inconsci e consci. Secondo l'autore, nel «co-esistere dell'educare che si collega sempre dialetticamente con l'inducere (influenzare l'altro), in ogni spazio relazionale ci sono zone di influenza. Dalla manipolazione (espressione di insicurezza dell'essere) alla confluenza, si arriva all'affluire del processo empatico. Nell'empatia si svolge un certo sistema di scambi in modo tale che il “logos” può essere nutrito tra l'uno e l'altro, cioè arrivare

⁹¹⁶ Cfr. Aristotele, *Metafisica*. Libro I, RCS, Milano 2012.

⁹¹⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp. 14 ss.

⁹¹⁸ Durante la relazione lo studioso si concentra in generale sulla relazione tra operatore e bambino con autismo.

⁹¹⁹ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 263.

al “dias” (attraverso), al logos che si mobilita nello spazio»⁹²⁰. Quindi, Resnik sostiene che «ogni relazione corrisponde ad un certo tipo di esperienza, e ad una certa modalità di Umgang (commercio, scambio)» e che il sistema di Umgang si congela nell'autismo⁹²¹. Lo studioso sottolinea che la persona con autismo riesce ad affermarsi nel congelarsi e questo è un modo per rispondere alla minacciosità del mondo che percepisce⁹²². Ritiene anche che, di fronte ad una persona con autismo, occorre costruire un'etica dell'incontro, nel rispetto del suo bisogno di mostrarsi o rimanere chiuso a noi, ponendo attenzione ai tempi della persona e allo spazio all'interno del quale avviene la relazione⁹²³. Per questo motivo, costruire uno spazio dell'incontro anche attraverso strumenti didattici necessita secondo Resnik di un'etica della *techné*⁹²⁴. Se da una parte lo studioso rileva quanto può essere delicato entrare in relazione con questi individui rispettandoli come soggetti, dall'altra evidenzia che l'educatore o l'insegnante, come il terapeuta, devono prendere in considerazione il proprio *controtransfert* e le sensazioni di sentirsi appiattiti, de-vitalizzati e svuotati che possono emergere nella relazione. Queste dimensioni appena citate appartengono all'esperienza che compie l'operatore in relazione con la persona con autismo⁹²⁵. Questo è proprio quello a cui Resnik attribuisce il nome di «esperienza autistica»⁹²⁶. Nelle proprie discussioni, lo studioso sostiene l'importanza che l'operatore confronti la propria esperienza autistica con il soggetto con autismo. Racconta, infatti, che nel momento in cui si è trovato a condividere con la propria paziente l'esperienza autistica che aveva maturato nel rapporto con lei, esperienza che gli aveva fatto sperimentare un sentimento di chiusura e de-vitalizzazione, la paziente aveva permesso a Resnik di ri-vitalizzarsi e di sentirsi nuovamente se stesso⁹²⁷. Detto ciò, è opportuno spiegare perché si è deciso di individuare nei colloqui la presenza di questa condizione. Innanzitutto, prima ancora di ricercare tale condizione si è voluto individuare se l'esistenza della teoria di Resnik era presente anche in altri studiosi e nei romanzi a

⁹²⁰ *Ibi*, p. 264.

⁹²¹ *Ibidem*.

⁹²² *Ibidem*.

⁹²³ *Ibi*, p. 267.

⁹²⁴ *Ibidem*.

⁹²⁵ *Ibi*, p. 272.

⁹²⁶ *Ibi*, p. 274.

⁹²⁷ *Ibidem*.

tema all'autismo. Dopo aver rilevato che l'«esperienza autistica» non solo era presente negli scritti di molti autori, ma contribuiva in alcuni casi a porre le basi per poter costruire l'esperienza educativa che si creava tra educatore ed educando e genitore e figlio, si è deciso di ricercare durante i colloqui effettuati se effettivamente anche le insegnanti ne avevano rilevato traccia. Inoltre, si è analizzato come avevano gestito la propria esperienza autistica. Poiché la scoperta di trasformare l'esperienza autistica in esperienza educativa pare non essere ancora stata presa in considerazione dalla letteratura pedagogica contemporanea si è voluto effettuare un altro piccolo approfondimento per dimostrare da una parte quanto questa teoria possa essere un terreno interessante da percorrere da un punto di vista educativo, dall'altra quanto possa essere importante nella costruzione dei futuri processi formativi per i docenti. Va sottolineato che il contributo educativo che ha fornito Resnik attraverso il costrutto di «esperienza autistica» è stato quello di evidenziare che alla base del rapporto con la persona diagnosticata all'interno dello spettro occorre avere una attenzione antropologica rispettosa della natura dell'essere umano. Inoltre, secondo l'autore è importante predisporre momenti di relazione attraverso una prospettiva etica dove l'operatore possa esprimere i propri vissuti e come si è sentito nella relazione con l'altro. Quindi, l'idea di teorizzare che è possibile condividere con la persona con autismo le sensazioni che si sono sperimentate all'interno dell'esperienza mutuata in relazione con lei, in realtà, sostiene l'ipotesi che queste persone, seppur molto chiuse, non siano “morte dentro”, né solo addestrabili o poco consapevoli del mondo che li circonda. Anzi, è come se nelle proprie descrizioni Resnik voglia indirizzarci all'idea che è possibile, nella relazione tra educatore ed educando, l'esercizio dell'intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità di entrambi e ciò favorisca la costruzione di una prospettiva educativa. Per questo motivo, parafrasando il pensiero dell'autore, è come se le sue descrizioni invitassero ad approfondire l'ipotesi che può esistere una pedagogia della persona che si occupi anche di autismo. In effetti, Resnik non arriva nei suoi studi a postulare come può avvenire l'esperienza educativa, quindi a dettagliare come trasformare l'esperienza autistica in esperienza educativa, perché il suo pensiero si ferma all'esperienza autistica che compie il soggetto. Per questo motivo, poiché la pedagogia personalistica ha già trattato come trasformare l'esperienza

umana in esperienza educativa⁹²⁸ si vuole ipotizzare che sia possibile comprendere che la propria esperienza umana che può divenire esperienza autistica quando si ha l'opportunità di entrare in relazione con una persona che vive l'autismo⁹²⁹. Inoltre, l'operatore può trasformare la propria esperienza autistica (che sarà sempre contingente e situazionale) in esperienza educativa solo permettendo la costruzione di un pensiero riflessivo. Solo a queste condizioni, infatti, l'esperienza umana (autistica o psicotica) si può trasformare in esperienza educativa.

3.2 Dall'«esperienza autistica» all'«esperienza educativa»

Come espresso precedentemente, il contributo di Resnik ha permesso di sottolineare che l'esperienza autistica che sperimenta l'operatore può trasformarsi in un'occasione di crescita per la persona. Da un punto di vista pedagogico, l'esperienza autistica può divenire esperienza educativa se la persona la rielabora attraverso l'uso di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Nelle teorizzazioni dell'autore emerge poi che l'esperienza autistica vissuta dal professionista può essere propedeutica alla nascita di un rapporto educativo dove la persona si sente soggetto e non oggetto di intervento⁹³⁰. Quindi, è possibile auspicare che l'esperienza autistica trasformata in esperienza educativa possa essere utile anche alla costruzione di una dimensione didattica. L'ipotesi di focalizzare l'attenzione sull'«esperienza autistica» come dimensione propedeutica alla didattica è nata dopo aver rilevato che le teorizzazioni di Resnik sono state più o meno consciamente introdotte anche da altri autori nei loro scritti. Infatti, nella letteratura analizzata

⁹²⁸ Per un approfondimento tra «esperienza umana» ed «esperienza educativa» si consulti: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 846 ss.

⁹²⁹ Ci si sta riferendo all'esperienza fenomenologica che è stata descritta da Resnik.

⁹³⁰ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit., p. 123. Resnik è uno dei maggiori esponenti del pensiero filosofico di Husserl declinato nella cura e nel trattamento dei disturbi dello spettro autistico e della schizofrenia. Nella trattazione l'autore sostiene che, in un incontro dove si sperimenta una dimensione di alterità, ciascuno può mettersi in relazione con la propria «esperienza autistica». A proposito del concetto di alterità, la *Paarung*, Mistura, riprendendo Husserl sostiene che «sono così un Io singolare e concreto perché in me stesso trovo un altro, anzi una coppia [*Paarung*]». S. Mistura, *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006, p. XXIX.

emerge che l'«esperienza autistica» del professionista, del genitore, ecc. può contribuire alla costruzione del rapporto educativo con la persona diagnosticata all'interno dello spettro e incentivare la crescita personale e professionale in chi si relaziona con il bambino. A tal proposito, la scoperta interessante è stata quella di individuare che di «esperienza autistica» non parlano solo autori che hanno scritto la propria autobiografia⁹³¹, ma anche le narrazioni di chi racconta l'autismo del congiunto⁹³² e gli scritti di professionisti che hanno lavorato con persone diagnosticate all'interno dello spettro (professionisti che tra l'altro mutuano la propria conoscenza dal paradigma psicodinamico)⁹³³. Tutte queste pubblicazioni hanno in comune il fatto che ciascuno parla della propria specifica e situazionale «esperienza autistica». Se pensare di trovare all'interno delle autobiografie l'esperienza autistica dell'autore può apparire scontato, in realtà lo è meno per tutti quei romanzi o quelle pubblicazioni scientifiche che parlano di autismo. Infatti, nelle trattazioni emerge che il pretesto di parlare dell'autismo dell'altro svela, in realtà, la necessità di ciascun autore di raccontare della propria personale e unica «esperienza autistica». Negli scritti si sottolinea che è proprio l'«esperienza autistica» ad essere il motore propulsore del percorso di crescita sia dell'autore stesso sia della persona con autismo. Analizzando in maniera approfondita i testi di alcuni familiari che hanno parlato di «esperienza autistica» si rileva che, per

⁹³¹ Cfr. B. Selling, *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*, cit.; T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.; F. De Rosa, *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.; P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, cit.

⁹³² Cfr. C. Claiborne Park, *L'assedio. I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, cit.; C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit.; P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit.; M. Gallardo, M. Gallardo, *Maria e io*, cit.; F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, Mondadori, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.; M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit.; E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.

⁹³³ Cfr. B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, cit.; Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit.; Id., *La Vienna di Freud*, cit.; F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit.; Id., *Comprendere l'autismo: un approccio alle psicosi psicogene dell'infanzia*, in «Neuropsichiatria infantile», cit., pp. 931-936; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit.

Nicoletti, l'esperienza autistica è stata quella di comprendere la dimensione kairotica che vive la persona con autismo nei propri atti. Sostiene l'autore: «Da un punto di vista personale, penso che stare accanto a lui⁹³⁴ faccia dimenticare l'erosione del tempo; la sua eterna routine potrebbe prendere nelle sue spire ogni persona che gli stia accanto per tutta la giornata e, alla fine, sovrapporsi a ogni altro impegno»⁹³⁵. D'auelli afferma: «La mia vita non è semplicemente cambiata, si è annullata»⁹³⁶; tuttavia a partire da ciò è arrivato a inventarsi una nuova direzione per la propria vita. Secondo Viola, l'esperienza autistica è una presa di coscienza su che cosa ciascuno di noi proietta sull'altro. Inoltre, l'autrice ha preso consapevolezza che questo processo avviene soprattutto tra genitore e figlio. Viola sottolinea che questa esperienza l'ha resa cosciente dell'esistenza di relazioni formali o di superficie (autistiche nel senso etimologico del termine) nel contesto sociale; le relazioni formali nascono tra gli uomini non con l'obiettivo di approfondire circostanze di sofferenza creando legami profondi e duraturi tra le persone. Scrive l'autrice: «Il Luca "normale", dunque, quello che avrei voluto io, quello che sarebbe stato invitato alle feste di compleanno, quel bambino era morto. Anzi, non era proprio mai nato. E noi li a far finta di festeggiare, come se poi ci fosse stato qualcosa da celebrare. Ricordo vivamente gli abbracci un po' più lunghi del solito degli ospiti, gli sguardi fintamente comprensivi, le chiacchiere, le battute di spirito per sdrammatizzare, per dire di tutto pur di non affrontare la tristezza»⁹³⁷.

Anche nell'analisi della letteratura scientifica, proposta dai clinici che si sono occupati di autismo, emerge la dimensione dell'«esperienza autistica». Per Bettelheim, l'esperienza autistica è l'espressione di come il narcisismo di ciascuno vieti l'opportunità di entrare in relazione con l'altro⁹³⁸; secondo Tustin rappresenta «come combattere il rischio di perdere la speranza e l'interesse nel rapporto con

⁹³⁴ L'autore parla del figlio con autismo.

⁹³⁵ G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, Mondadori, cit., p. 50.

⁹³⁶ V. D'auelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit., p. 49.

⁹³⁷ M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit., p. 168.

⁹³⁸ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, [1956], cit., p. 190.

bambini così difficili che sembrano resistere tanto alle nostre cure»⁹³⁹, per Pellella Mélega, l'«esperienza autistica» è stata l'opportunità di mettere in discussione l'efficacia dei propri strumenti professionali⁹⁴⁰. Infine, è importante sottolineare il contributo scientifico di Melzer. L'autore inventa un dispositivo per permettere ai professionisti che si occupano di autismo di condividere la propria esperienza, anche quella autistica, che emerge nel corso della seduta analitica e di comprendere il soggetto con autismo e se stessi. La sua proposta di creare supervisioni che consentano agli operatori di parlare proprio di ciò incentiva da una parte la possibilità di comprendere il funzionamento del bambino⁹⁴¹ (anche la sua situazione emotiva)⁹⁴² e dall'altra rende gli operatori maggiormente consapevoli del proprio lavoro con questi bambini⁹⁴³. Dopo aver sottolineato quanto sia importante sviluppare l'analisi dell'esperienza autistica ai fini della costruzione di un'esperienza educativa, si intende tornare alle teorizzazioni di Resnik per sottolineare il seguente concetto. L'autore aveva evidenziato che l'esperienza, in quanto esperienza, era intrasmissibile, ma era possibile «trasmettere uno stile, e svegliare nell'altro le sue proprie possibilità individuali che gli permetteranno di fare le sue proprie esperienze»⁹⁴⁴, consapevoli che «l'esperienza è una percezione privilegiata, un percepire che lascia una traccia di sapienza»⁹⁴⁵. Ciò che emerge nel pensiero dello studioso è che l'esperienza autistica diviene fondamentale per comprendere l'autismo dell'altro, ma anche le tendenze autistiche o narcisistiche dell'operatore⁹⁴⁶. Inoltre, come espresso in precedenza, occorre sottolineare che tutti i racconti dell'esperienza autistica presi in esame non sono giunti a definire l'esperienza educativa. Infatti, si rileva, soprattutto nei romanzi a tema autismo, una

⁹³⁹ Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, p. 31.

⁹⁴⁰ M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit., p. 13.

⁹⁴¹ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., pp. 55-57.

⁹⁴² D. Melzer, *Sulla immaginazione*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 163.

⁹⁴³ *Ibi*, pp. 167 ss.

⁹⁴⁴ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: *modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit., p. 262.

⁹⁴⁵ *Ibidem*.

⁹⁴⁶ *Ibi*, p. 278.

sorta di “pedagogia popolare”⁹⁴⁷ dove, alla luce di alcune riflessioni effettuate dai genitori rispetto alla propria esperienza autistica, nascono idee educative. Per questo motivo, manca nelle descrizioni il modo di trasformare l’esperienza autistica del singolo in un’esperienza educativa. Come prima affermato, si ritiene che ciò possa avvenire attraverso un utilizzo consapevole da parte della persona di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Quindi, proprio perché è mancata anche nella pedagogia popolare questa riflessione, si sostiene che, per trasformare una serie di buone azioni educative spesso guidate da intuizioni, occorrerebbe introdurre una pedagogia personalistica che, tra il suo statuto assiologico, abbia già posto le basi teoriche per trasformare l’esperienza autistica in quanto esperienza umana in esperienza educativa⁹⁴⁸.

Questo approfondimento ha permesso di individuare due prospettive: da una parte di spiegare quanto si voleva raccogliere nelle interviste, dall’altra di ricavare dal pensiero di Resnik alcune prospettive utili per costruire un corso di formazione per i docenti. Infatti, dal pensiero dello studioso si è mutuata l’idea che vi sono ampie possibilità perché la formazione degli insegnanti non divenga puro addestramento di tecniche, ma possibilità per riflettere sulla propria esperienza. Infine, è opportuno sottolineare altri concetti che Resnik ha postulato e possono essere utili come indicazione per la preparazione di una formazione. Il primo è che l’esperienza autistica permette al docente di confrontarsi con il proprio funzionamento cognitivo ed emotivo⁹⁴⁹. Il secondo è che l’operatore che lavora con le persone diagnosticate all’interno dello spettro deve possedere la capacità di tollerare l’impotenza nonché essere consapevole che può non riuscire a comprendere tutto, né tener tutto sotto controllo⁹⁵⁰. Il terzo concetto è che ciascun partecipante alla formazione debba essere cosciente del fatto che esiste sempre «un margine di incertezza creativa per imparare»⁹⁵¹. A questo punto, risulta chiaro che

⁹⁴⁷ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 24.

⁹⁴⁸ G. Bertagna, *L’esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854.

⁹⁴⁹ Atti del convegno internazionale, *modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, p. 278.

⁹⁵⁰ *Ibidem*.

⁹⁵¹ *Ibidem*.

la formazione offerta potrà essere solo un modo per permettere al professionista, anche nell'incertezza, di strutturarsi un proprio percorso di autoformazione che gli consentirà di trasformare le proprie specifiche e contingenti esperienze autistiche in esperienze educative utili ai fini della didattica.

3.3 Come raccogliere

Dopo aver approfondito perché era così importante raccogliere l'esperienza dei docenti, è opportuno descrivere come sono stati raccolti gli elementi nelle interviste. Per raggiungere gli obiettivi prefissati ci si è ispirati alle teorizzazioni di Resnik sulla funzione del ricercatore in scienze sociali, secondo il quale lo studioso ha la funzione fenomenologica di rendere visibili e trasparenti anche aree di ricordi che possono avere uno stato di opacità⁹⁵². Quindi, per far sì che il momento della narrazione realizzasse le teorizzazioni di Resnik ci si è avvalsi dei contributi di Rogers circa l'importanza di costruire un colloquio attraverso un'attenzione attiva, emotiva e partecipata⁹⁵³. Inoltre, nel corso della narrazione, il ricercatore non ha mai interrotto l'intervistato durante il proprio racconto⁹⁵⁴ e si è ispirato alle teorizzazioni di Blanchet sul «rilancio»⁹⁵⁵ per avere l'opportunità di comprendere meglio i contenuti delle esperienze del partecipante allo studio. Questa tecnica ha permesso di dare maggior spazio al vissuto soggettivo della persona. A questo punto, l'intervista narrativa ha consentito al ricercatore di comprendere maggiormente il contesto umano all'interno del quale i docenti intervistati operavano⁹⁵⁶. Inoltre, sono state prese in considerazione le teorizzazioni di Montesperelli circa l'impossibilità di «annullare completamente gli effetti dell'interazione tra intervistato e intervistatore»⁹⁵⁷. In questo senso, durante la raccolta delle narrazioni, il ricercatore ha tentato di assumere maggiormente il ruolo

⁹⁵² S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 263.

⁹⁵³ Cfr. C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, [1961], La Meridiana, Molfetta 2007.

⁹⁵⁴ S. Tusini, *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, cit., p. 123.

⁹⁵⁵ *Ibidem*.

⁹⁵⁶ A. Blanchet, R. Ghigione, J. Massonat, A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interview, questionner*, Dunod, Paris 2005, p. 17.

⁹⁵⁷ P. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 73.

di ascoltatore, cercando di non farsi coinvolgere in discussioni che, nel pensiero dell'intervistato, potevano avere l'obiettivo di confrontarsi sull'esperienza lavorativa vissuta, ma che non permettevano all'intervistatore di cogliere completamente i contenuti cognitivi ed emotivi del partecipante allo studio. Per quanto riguarda i dispositivi a supporto del ricercatore per condurre l'intervista si è deciso di non usare strumenti per registrare il racconto. Questo perché ci si è posti l'obiettivo di raccogliere l'esperienza del partecipante come dimensione antropologica della persona e non con finalità sociologiche. Per scoprire la dimensione antropologica dell'intervistato, come sostiene Powdermaker, il ricercatore-intervistatore può raccogliere i propri dati registrando mentalmente le risposte del partecipante allo studio⁹⁵⁸. Inoltre, come teorizzano Schwartz e Jacobs, per quanto riguarda interviste non direttive, come quelle che sono state condotte in questo studio, occorre che l'intervistatore abbia una preesistente competenza nella conduzione di interviste attraverso questa modalità di realizzazione⁹⁵⁹. Nel caso specifico, è stata utilizzata la quindicennale esperienza pregressa del ricercatore che ha lavorato in un Dipartimento di Salute Mentale e ha utilizzato nel corso della propria esperienza lavorativa questo metodo per raccogliere le esperienze. Di seguito, se ne vogliono approfondire alcune caratteristiche.

§ 4. *Come condurre l'intervista*

4.1 Non registrare

Un motivo che ha spinto il ricercatore a non avvalersi di strumenti tecnologici è il seguente; benché esista un'area di riflessione che ne sostiene il crescente interesse e utilizzo come dispositivo che produce conoscenza scientifica

⁹⁵⁸ H. Powdermaker, *Stranger and friend: the way of the anthropologist*, W.W. Norton & Company, New York London 1966, pp. 156-157.

⁹⁵⁹ H. Schwartz, J. Jacobs, *Sociologia qualitativa. Un metodo nella follia*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 71.

(si consultino, ad esempio, i lavori di Clarke e Fujimura⁹⁶⁰ e Latour⁹⁶¹); dall'altra vi sono altri studi che dimostrano come il ruolo degli strumenti tecnologici nelle scienze sociali sia stato poco approfondito⁹⁶². In particolar modo, lo studio di Lee definisce il contrasto esistente tra i ricercatori che sono favorevoli all'uso degli strumenti come le audio registrazioni e gli studiosi che utilizzano le registrazioni dei dati in forma manuale⁹⁶³. Da questo studio sono stati mutuati notevoli spunti di riflessione che sono state oggetto di analisi nella definizione della strutturazione dell'intervista in questo progetto di ricerca. Il primo contributo che si è preso in esame riguarda come l'utilizzo di un dispositivo tecnologico possa trasformare l'interesse della ricerca da un'indagine antropologica sull'essere umano ad una sociologica. Il secondo tratta l'utilizzo del registratore come affermazione di una dimensione culturale che, in alcune culture, potrebbe collegarsi anche a dinamiche di potere tra intervistatore e intervistato. Infatti, secondo l'autore, l'utilizzo del registratore potrebbe determinare opposte visioni culturali e divenire un limite anziché un aiuto⁹⁶⁴. Quindi, per evitare un fraintendimento nell'uso dello strumento e per contenere la possibilità che parte del colloquio fosse dedicata a esplicitarne il senso⁹⁶⁵, durante l'intervista si è deciso di non usufruire di audio o videoregistrazioni. Inoltre, un'altra teorizzazione dello studio di Lee che è stata presa in esame riguarda la responsabilità che il ricercatore attribuisce al

⁹⁶⁰ Cfr. A.E. Clarke, J.H. Fujimura, 'What Tools? Which Jobs? Why Right?', in Clark A.E., Fujimura J.H., (Eds), *The Right Tools for the Job: At Work in Twentieth-Century Life Sciences*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 1992, pp. 3-44.

⁹⁶¹ Cfr. B. Latour, *Science in Action*, Open University Press, Milton Keynes 1987.

⁹⁶² Cfr. D. Draaisma, S.D. Rijcke, *The Graphic Strategy: The Uses and Functions of Illustrations in Wundt's Grundzüge*, in «History of the Human Sciences», 2001, 1, 14, pp. 1-24; W.C. Mangabeira, *On the Textuality of Objects in Disciplinary Practice: The Couch in Psychoanalysis*, in «Psychoanalytic Studies», 1999, 3, 1, pp. 327-354.

⁹⁶³ Cfr. R.M. Lee, *Recording Technologies and the Interview in Sociology, 1920-2000*, in «Sociology», 2004, 5, 38, pp. 869-889.

⁹⁶⁴ *Ibi*, p. 881.

⁹⁶⁵ L'atto della firma del consenso informato pone un contratto tra ricercatore e partecipante allo studio. Questo contratto è la spiegazione di ciò che avverrà e dei fini della ricerca. Questo dispositivo crea un legame tra i due soggetti, ma non necessariamente dopo questa operazione nasce un rapporto di fiducia tra i due. Quando si intervista non si conosce a priori la struttura di personalità dell'intervistato. Soprattutto se ci si trova di fronte a partecipanti dubbiosi, sospettosi o con leggeri tratti paranoici l'uso del registratore può essere un ostacolo. Per ulteriori approfondimenti su come un atteggiamento paranoico può creare una distorsione nelle comunicazioni si consiglia la lettura del testo: G.C. Zapparoli, *Paranoia e Tradimento*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

registratore⁹⁶⁶. Infatti, non esistono ancora in commercio strumenti che riescono a decodificare ogni peculiarità dell'intervista in maniera simultanea (ad esempio, che garantiscono nello stesso tempo la decodifica dei contenuti, del meta-messaggio, della comunicazione non verbale, delle emozioni dell'intervistato, delle reazioni dell'intervistatore alle risposte dell'intervistato e delle conseguenze rispetto al tono usato nella domanda successiva...). Per questo motivo, ci si è affidati alla competenza e all'esperienza del ricercatore come colui che potesse, pur considerando i limiti della persona umana e delle proprie esperienze pregresse, cogliere in ogni intervista in maniera simultanea tutte le dimensioni sopra espresse. Un'altra teorizzazione citata nello studio dell'autore che è stata oggetto di analisi nella scelta del metodo riguarda il rischio che l'utilizzo di uno strumento può divenire intrusivo nella raccolta della narrazione, soprattutto se gli argomenti trattati durante il colloquio sono molto delicati⁹⁶⁷. Nelle proprie riflessioni Lee sostiene che, a volte, alcune scelte metodologiche che compie il ricercatore possono essere dettate da poca lungimiranza analitica circa l'utilizzo del materiale fornito dall'intervistato⁹⁶⁸. In questo senso, lo studioso incentiva il ricercatore ad una riflessione specifica sugli obiettivi che l'intervistatore vuole raggiungere. Infine, poiché visto obiettivo delle interviste (costruire una documentazione che potesse essere utilizzata per un'analisi pedagogica dell'esperienza dei docenti), si è ritenuto importante condurre il colloquio partendo da una dimensione educativa dell'incontro dove, come sostiene Resnik, attraverso una dinamica dell'educere-inducere, intervistato e intervistatore potessero sperimentare un'«etica dell'incontro»⁹⁶⁹.

In questo senso, la raccolta delle narrazioni che, per come è stata strutturata si è avvalsa molto dei contributi della cultura psicomodinamica⁹⁷⁰, è divenuta uno

⁹⁶⁶ R.M. Lee, *Recording Technologies and the Interview in Sociology, 1920–2000*, in «Sociology», cit., p. 871.

⁹⁶⁷ *Ibi*, p. 880.

⁹⁶⁸ *Ibi*, p. 879.

⁹⁶⁹ Atti del convegno internazionale, modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 264 ss. A tal proposito si consulti la citazione dell'autore riportata nel paragrafo 3.1 di questa parte dell'elaborato.

⁹⁷⁰ In particolar modo, ci si è riferiti al pensiero di Balint. Cfr. M. Balint, P.H. Ornstein, E. Balint, *Psicoterapia focale. Un esempio di psicoanalisi applicata*, [1972], Astrolabio, Roma 1974. Nell'*Introduzione* del libro scritta da Michael Balint e completata da Paul H. Ornstein,

spazio relazionale dove si è cercato di strutturare una dimensione che permettesse l'incontro tra due soggetti di relazione e dove ci fosse un rapporto paritario tra chi conduceva l'intervista e chi raccontava.

4.2 Spazio, tempo, curiosità e simpatia

Vi sono stati alcuni elementi che sono stati presi in considerazione nel momento in cui si è trattato di decidere come condurre le interviste. Il primo elemento analizzato è stato il «tempo». Per quanto riguarda questa dimensione ci si è ispirati a Canevaro, quando ricordando la tecnica che usava Nuto Revelli nel fare domande, sottolineava l'importanza di lasciare ad ogni testimonianza l'opportunità di essere ascoltata fino in fondo. Infatti, rilevava che «questo non voleva dire sottoporre il tempo a un calendario predisposto dal ricercatore, ma derivato dallo svolgimento della testimonianza»⁹⁷¹. Il secondo elemento preso in considerazione è stata la «simpatia». Nelle trattazioni del pedagogista, che riprende l'autore di *L'Anello Forte*, la simpatia diviene quel collegamento che si crea tra intervistato e

dopo la morte del collega, viene dedicata una riflessione a ciò che ha permesso la pubblicazione dell'opera, ossia alle relazioni di sedute di analisi tra terapeuta e paziente (documenti scritti e non audio registrati). Infatti, durante le sedute terapeutiche, l'analista ascoltava il paziente e, dopo l'incontro, affidandosi completamente alla sua memoria per ricostruire quanto avvenuto, il terapeuta dettava alla segretaria i contenuti dell'intervento. Nell'*Introduzione* del libro si motiva la scelta metodologica sottolineando che tale strutturazione poteva più facilmente mettere in risalto sia il carattere del paziente sia la natura della tecnica terapeutica che, altrimenti, sarebbe stata ricavata da dati grezzi forniti da nastri registrati. (p. 10). È opportuno sottolineare che, attraverso questa scelta, si è anche sancita la posizione del ricercatore rispetto al colloquio pedagogico. Si ritiene, infatti, che la strutturazione che verrà discussa è quella che pare più idonea sia per l'ambito della ricerca pedagogica in ambito accademico sia nella pratica quotidiana di intervento. Occorre inoltre evidenziare che attualmente non vi è una posizione univoca dei pedagogisti sulle modalità di conduzione del colloquio pedagogico. Per questo motivo l'esperienza che qui verrà discussa potrebbe essere un contributo utile per riflessioni future su questo argomento. Utilizzare i contributi della psicologia psicodinamica per la costruzione del colloquio pedagogico non ha come scopo quello di creare pseudo-psicoterapeuti, bensì si pone l'obiettivo di permettere ai pedagogisti di beneficiare di una tecnica, che consente di utilizzare il rapporto emotivo che nasce nel colloquio, per studiare il rapporto interpersonale che sorge nella relazione con l'educando. Ciò a parere del ricercatore favorirebbe una maggior attenzione dell'operatore alla *persona* come «intero» e una minore importanza alla sua malattia o sofferenza. Questa riflessione è già stata condotta da Michael Balint rispetto ai medici di medicina generale. M. Balint, *Medico, paziente e malattia*, [1957], Feltrinelli, Milano 1961, pp. VIII ss. Infatti, nel libro la proposta dell'autore è formare i medici ad un atteggiamento psicologico attento al soggetto e alla relazione interpersonale, nel tentativo di comprendere l'ammalato nella sua totalità.

⁹⁷¹ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, cit., p. 57.

intervistatore perché nel dialogo emerge un interesse per la dimensione storica e umana della persona⁹⁷². Il terzo elemento è stato «come gestire la curiosità». Come si sostiene in *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)* «la curiosità non autorizza invadenze e intromissioni, ma esige educazione, rispetto e capacità di ascolto»⁹⁷³. Per questo motivo, si sono rispettati i silenzi e le pause di riflessione dell'interlocutore durante la narrazione. Inoltre, le domande poste agli intervistati sono state discrete, ponderate e mai condotte attraverso uno stile direttivo poiché si era consapevoli che attraverso la raccolta della narrazione si entrava nella vita dell'altro. L'ultimo elemento preso in considerazione durante le interviste è stato lo «spazio». Per quanto riguarda quest'area si è mutuato il pensiero di Galimberti. Nel saggio *Il corpo*, il filosofo sostiene che lo spazio rappresenta l'opportunità per l'uomo di essere-nel-mondo⁹⁷⁴, il quale può essere percepito dall'essere umano che agisce come «ostacolo o veicolo»⁹⁷⁵. Inoltre, afferma che non è possibile ragionare sullo spazio senza effettuare un'indagine sul corpo del soggetto. Infatti, il corpo è il mezzo che permette al soggetto di ancorarsi allo spazio e, infine, al mondo⁹⁷⁶. Lo studioso evidenzia che l'elemento spazio non rappresenta solo un'entità fisica, ma anche una dimensione sensoriale ed emotiva⁹⁷⁷. Infine, descrive lo spazio come quell'elemento che riesce a soddisfare tre dimensioni. Nella prima, il soggetto esprime il proprio spazio corporeo che «porta con sé la traccia di sentimenti personali, di bisogni sociali e di elementi emotivi»⁹⁷⁸. Nella seconda, è l'elemento che l'essere umano costruisce per soddisfare un proprio bisogno. A tal proposito, Galimberti sostiene che gli uomini possiedono *un punto fisso* nello spazio da cui partire ogni giorno e a cui fare ritorno. Questo punto, che spesso è la casa, risponde ad un bisogno di sicurezza della persona⁹⁷⁹. Nella terza, lo spazio diviene quella traccia che permette all'uomo di orientarsi nel mondo⁹⁸⁰. Il filosofo ritiene che per

⁹⁷² *Ibidem.*

⁹⁷³ *Ibidem.*

⁹⁷⁴ U. Galimberti, *Il corpo*, Fabbri Publishing, Milano 2014, p. 140.

⁹⁷⁵ *Ibi*, p. 141.

⁹⁷⁶ *Ibi*, p. 137.

⁹⁷⁷ *Ibi*, p. 140.

⁹⁷⁸ *Ibi*, p. 138.

⁹⁷⁹ *Ibi*, p. 138.

⁹⁸⁰ *Ibi*, p. 139.

consentire alla persona di soddisfare queste dimensioni, quindi di usare lo spazio come possibilità per ancorarsi al mondo, occorre fornire all'essere umano l'opportunità di disporre in libertà del proprio corpo. Questo prerequisito attribuisce all'essere umano la possibilità di agire e di disporre dello spazio intorno a sé⁹⁸¹. Lo studioso rileva che lo spazio può rappresentare per l'intervistato qualcosa in più che un semplice luogo per l'incontro.

Alla luce di queste considerazioni, si è deciso di dare l'opportunità al docente di scegliere lo spazio dove raccogliere la narrazione permettendo quindi al corpo del partecipante di non essere costretto in un ambiente deciso da altri. L'ipotesi sottostante era che, lasciando al docente la libertà di decidere questo elemento, l'intervistato, come teorizzato da Galimberti, avrebbe potuto esprimersi come persona che è nel mondo e in esso dirige le proprie azioni.

4.3 Come interpretare i dati delle interviste

Prima di discutere come verranno interpretati i dati raccolti è utile spiegare perché si è usata questa metodologia. È opportuno partire dall'obiettivo di questa trattazione e da come si è giunti ad esso, ovvero la costruzione di un percorso formativo che possa aiutare oggi, in Italia, i docenti della scuola primaria che lavorano con bambini con autismo. Tale obiettivo è nato dopo aver constatato che la letteratura scientifica e la narrativa analizzate erano talvolta incongruenti nonostante si occupassero, seppur attraverso punti di vista diversi, degli stessi argomenti. Inoltre, esse parevano non aver risolto la questione di come costruire la didattica scolastica. A questo punto ci si è indirizzati verso la ricerca sul campo (quindi sono stati intervistati gli insegnanti della scuola primaria) e ciò per comprendere meglio quali erano i problemi educativi di cui la pedagogia poteva occuparsi e su cui poteva intervenire. Quindi, dopo aver confrontato e studiato le ricerche scientifiche, i romanzi a tema autismo e analizzato le interviste, si è reso indispensabile introdurre un pensiero riflessivo che ha permesso di comprendere a quale obiettivo indirizzare lo studio. Dewey che, aveva discusso del pensiero riflessivo come proposta pedagogica per risolvere i problemi dell'educazione,

⁹⁸¹ *Ibi*, p. 140.

aveva sottolineato che il pensiero riflessivo si originava da una situazione confusa e oscura e mirava a chiarire la situazione di *impasse*⁹⁸². La natura complessa del materiale raccolto a tema autismo (teorizzazioni afferenti a generi letterari, ad ambiti di studio e ad epoche storiche diverse) ha indirizzato il ricercatore verso l'idea che in generale vi era una confusione conoscitiva sull'autismo come sindrome, sulla persona con autismo come soggetto di intervento dell'azione didattica (infatti, in alcune trattazioni l'attenzione era maggiormente posta all'autismo dell'individuo, alle tecniche di riabilitazione e meno al ruolo dell'educazione) e sul ruolo dell'insegnante. A questo punto si è deciso che lo scopo di questo contributo scientifico poteva indirizzarsi verso la soluzione di una necessità educativa⁹⁸³ concreta, ossia come strutturare un corso di formazione pedagogico che, ponendo al centro la persona, si occupasse di interventi didattici nella scuola primaria tradizionale con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro. Il problema, a questo punto, era decidere quali contributi formativi potessero essere utili per questo scopo e attraverso quale metodologia scegliere i contenuti. A tal fine, si è scelto di analizzare l'esperienza dei docenti, individuando alcuni elementi comuni rintracciabili nelle narrazioni raccolte. Questi elementi sono stati interpretati in maniera quali-quantitativa con l'obiettivo di effettuare un'analisi su quale significato potesse avere il contenuto dei colloqui. Inoltre, si è ritenuto che gli elementi raccolti dai colloqui non fossero espressione solo di convinzioni del singolo docente, ma appartenessero a una dimensione storico-socio-culturale-educativa in cui l'insegnante era inserito. Quindi, si è deciso, utilizzando il metodo delle libere associazioni⁹⁸⁴, di esplorare meglio i contenuti dei colloqui effettuando collegamenti con quanto studiato in letteratura. Per ogni problematica emergente si sono descritti i primi contributi scientifici e/o narrativi che venivano in mente al ricercatore e che parevano collegarsi alla tematica emergente. Questa strategia è stata utilizzata come dimensione metodologica al fine di esplorare meglio il meta-

⁹⁸² J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 172.

⁹⁸³ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 140.

⁹⁸⁴ Freud in alcuni scritti sostiene che «il metodo delle libere associazioni» può contribuire alla presa di coscienza del problema. Cfr. S. Freud, *L'interpretazione dei sogni. I messaggi del nostro lato oscuro*, [1899], Giunti, Prato 1995.

significato delle narrazioni⁹⁸⁵. Si è ottenuto come risultato quello di far emergere possibili spiegazioni di natura storico-socio-culturale-educativa che potevano spiegare la presenza di alcune «ricorsività» individuate all'interno delle narrazioni⁹⁸⁶. Inoltre, questi contributi sono stati riletti alla luce del pensiero pedagogico del personalismo per poter comprendere meglio come disporre il materiale formativo ai fini della costruzione del corso. Quanto è emerso ha rappresentato la teoria che ha guidato il ricercatore verso l'ideazione del corso di formazione.

Per riassumere. La metodologia di lavoro seguita è stata quella di partire dall'ipotesi che per costruire un progetto di formazione per docenti della scuola primaria dedicato a studenti con autismo si sarebbe dovuto:

- studiare la maggior parte della letteratura scientifica sul tema specifico (sia pedagogica, sia riguardante gli studi delle scienze dell'educazione);
- analizzare i contributi narrativi dei romanzi a tema autismo come fossero «studi scientifici di caso»⁹⁸⁷ per sviluppare nel ricercatore l'attitudine a comprendere le esperienze, le emozioni, le riflessioni che una persona può approntare a proposito della propria esperienza;
- raccogliere attraverso la narrazione l'esperienza dei possibili fruitori della formazione;
- rielaborare i dati raccolti dalle interviste a partire da alcune considerazioni che potevano presentarsi in maniera trasversale nei racconti degli intervistati;
- proseguire nell'analisi delle interviste confrontando ogni dato individuato attraverso la bibliografia già studiata;
- analizzare ulteriormente alla luce del paradigma pedagogico del personalismo la letteratura usata per approfondire gli elementi ricavati dalle interviste.

È opportuno sottolineare che, da questa ulteriore rielaborazione si sono individuati gli elementi fondamentali per inventare la formazione.

⁹⁸⁵ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 71,

⁹⁸⁶ È interessante rilevare che, nonostante molti docenti non si conoscessero tra di loro, spesso nelle narrazioni alcuni contenuti emergenti erano simili.

⁹⁸⁷ Per una riflessione sullo studio di caso si consiglia: D.O. Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977; R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, [2003], Armando Editore, Roma 2005.

2. ELEMENTI GENERALI DELLE INTERVISTE

Dopo aver descritto come sono state svolte le interviste si riporteranno i risultati. La domanda posta ai partecipanti che hanno lavorato con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico è stata quella di raccontare la propria esperienza lavorativa con questi studenti. Tutti gli intervistati hanno iniziato la propria trattazione raccontando i «casi»⁹⁸⁸, ossia l'esperienza didattica che l'insegnante aveva avuto con quel particolare bambino. All'interno dei colloqui emergeva, come sostiene Foucault, la «potenza del discorso» come dimensione che annuncia quello che sta per accadere e contribuisce alla realizzazione di ciò che accadrà profetizzandone il futuro⁹⁸⁹. Infatti, attraverso il discorso nascevano contributi di esperienze uniche, individuali, irripetibili, ricche di significati non sempre espliciti e, in qualche modo, anticipatori di prospettive o problematiche che avrebbero potuto coinvolgere la didattica scolastica con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro autistico. Dai colloqui si rilevava che inizialmente, la narrazione nasceva come descrizione oggettiva dell'esperienza didattica del docente. Successivamente, il racconto sull'«esperienza» si trasformava in un racconto di vita professionale e personale dell'insegnante. In particolar modo, il clima⁹⁹⁰ dell'intervista, forse sotto l'influsso dell'attenzione empatica⁹⁹¹ del ricercatore, aveva permesso una trasformazione da «ti racconto il caso» (come se il «compito» dell'intervistato fosse quello di descrivere oggettivamente un bambino e un'azione didattica) a «descivo l'esperienza soggettiva di quanto è accaduto» anche attraverso i propri vissuti emotivi. Infatti, anche i professionisti che mostravano un codice comunicativo maggiormente paterno e di stampo cognitivo

⁹⁸⁸ Si utilizza il termine «caso» poiché molti docenti iniziavano la loro narrazione attraverso frasi come: «Le racconto un caso», oppure «Per rispondere alla domanda potrebbe essermi d'aiuto descriverle i casi che ho seguito».

⁹⁸⁹ M. Foucault, *L'origine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, [1971], Einaudi, Torino 1972, p. 14.

⁹⁹⁰ Per quanto riguarda l'attenzione al *clima* come condizione emotiva che nasce nello scambio relazionale tra due persone (terapeuta-paziente, narratore-ascoltatore) è possibile trovare spunti di riflessioni nel convegno «Il clima come fattore terapeutico» tenutosi a Milano, il 28 settembre 2012. Per ulteriori approfondimenti si consulti: S. Resnik, *La comunicazione non verbale nella comunità terapeutica*.

⁹⁹¹ Cfr. E. Stein, *L'empatia*, [1917], FrancoAngeli, Milano, 1992.

finivano per parlare di emozioni, di esperienze, di accoglienza empatica e di se stessi; il problema così non appariva più il bambino con autismo e il suo comportamento, ma quanto l'autismo del bambino avesse in realtà scosso l'identità personale e professionale del docente⁹⁹². Questa tematica che, negli anni Ottanta, era già stata affrontata da Resnik, aveva ricevuto anche un nome dallo stesso autore: «esperienza autistica»⁹⁹³. La nota interessante è che, a fronte di riflessioni psicologiche e pedagogiche già effettuate nel corso di un convegno tenutosi in Italia in quegli anni, la proposta di prendere in considerazione l'«esperienza autistica» come specifica esperienza che può far parte dell'esperienza umana dell'insegnante è rimasta cristallizzata fino ai giorni nostri⁹⁹⁴. Infatti, non si è ancora sviluppata l'ipotesi che anche l'«esperienza autistica» in qualità di esperienza umana possa essere trasformata in esperienza educativa⁹⁹⁵. Questa rilevazione è deducibile dalle interviste condotte in questo studio in cui i bisogni mostrati dai docenti corrispondevano a quelli dei colleghi che lavoravano negli anni Ottanta⁹⁹⁶.

Un altro elemento generale identificato all'interno delle interviste è stato che la relazione con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro era più importante della metodologia didattica utilizzata. Quindi, gli insegnanti avevano

⁹⁹² Si ritiene che questo affiorare di emozioni dovrebbe indurre chi si occupa di processi di formazione a porre attenzione oltre che al problema didattico, anche e soprattutto all'aspetto emotivo della relazione con il bambino.

⁹⁹³ Per ulteriori approfondimenti: A.A.V.V., *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981, p. 262.

⁹⁹⁴ Le teorie nate in quegli anni dagli autori che, attraverso una prospettiva psicoanalitica, avevano fornito indicazioni per la didattica paiono non essere prese in considerazione attualmente. Per un confronto tra quanto raccolto nelle interviste e le tematiche emerse su questi temi negli anni Ottanta. Per questo motivo si rimanda alla lettura di: A.A.V.V., *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit. Per evidenziare le linee di intervento odierne in merito alla didattica si consiglia la lettura del testo: A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013.

⁹⁹⁵ Bertagna nei propri studi ha affrontato come trasformare l'«esperienza umana» in «esperienza educativa». Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 846 ss.

⁹⁹⁶ Per evidenziare quanto i bisogni degli insegnanti non siano cambiati si consiglia la lettura di: A.A.V.V., *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit.; A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit.

molto a cuore il bambino come persona. Infine, in alcune interviste emergeva che l'esperienza maturata dall'insegnante nel rapporto con lo studente aveva inciso così profondamente sul primo a tal punto che, nei casi in cui l'esperienza fosse stata condotta molti anni prima, era rimasta per una serie di motivi "congelata" nel ricordo soggettivo del singolo. Questo ricordo è riaffiorato in tutta la sua intensità emotiva solo perché era stato risvegliato dal ricercatore⁹⁹⁷. Talvolta, questo ricordo era ancora molto vivo e vissuto come momento difficile e mai completamente risolto della propria esperienza umana. Uno dei motivi che può aver condotto, nel corso degli anni, a questa condizione di "congelamento" dell'«esperienza umana/esperienza autistica» del professionista può essere stato il cambio di paradigma scientifico nella cura dell'autismo. Quindi, il passaggio dall'approccio psicoanalitico a quello cognitivo-comportamentale. Infatti, questo secondo paradigma ha permesso una maggior attenzione alla formazione dei professionisti da un punto di vista cognitivo rispetto ai processi di pensiero dell'individuo con autismo, ha fornito la conoscenza e l'opportunità di implementare processi di addestramento (paradigma comportamentista)⁹⁹⁸, ma non sono state attuate pratiche, ad esempio, di *mindfulness*⁹⁹⁹ (nate dall'approccio cognitivo-comportamentale, peraltro sorte in anni successivi e in alcuni paesi adottate a

⁹⁹⁷ Un esempio interessante è stata l'intervista di un insegnante che si è messa a piangere durante il colloquio ricordando la sua difficile esperienza didattica. In particolar modo, ricordava con la stessa intensità emotiva di allora il momento in cui il bambino, perdendo il suo oggetto autistico, le aveva fatto provare la sensazione di angoscia.

⁹⁹⁸ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», cit., pp. 15 ss.

⁹⁹⁹ Per ulteriori approfondimenti sull'efficacia degli interventi di *mindfulness* si veda: Y-S. Hwang, P. Kearney, *A Mindfulness Intervention for Children with Autistic Spectrum Disorder. New Directions in Research and Practice*, Springer, Switzerland 2015, pp. 76 ss. Nel libro viene specificato maggiormente il beneficio dell'intervento sulle madri (pp. 76 ss.) e sui bambini con autismo (pp. 131 ss.). Per quanto riguarda le competenze pedagogiche utili per insegnare la *mindfulness* si analizzi il contributo di McCown e colleghi (D. McCown, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York, 2011). Tra le teorizzazioni degli autori emerge come *fil rouge* della trattazione la capacità di concettualizzare le proprie esperienze (pp. XVIII ss., p. 7). Per quanto riguarda la correlazione tra *mindfulness* e il compito dell'insegnante nell'assumersi la responsabilità sia nella preparazione dell'ambiente di apprendimento, sia nel prendere in considerazione le specificità del discente si consultino le pubblicazioni di: Y.S. Hwang, P. Kearney, *A systematic review of mindfulness intervention for individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects*, in «Research in Developmental Disabilities», 2013, 34, pp. 314-326; D. McCown, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York 2011, pp. 137 ss.

supporto del docente), che avrebbero in parte preso in considerazione il carico emotivo degli operatori e gestito l'«esperienza umana/esperienza autistica» del professionista anche se con un altro paradigma scientifico di riferimento¹⁰⁰⁰. Inoltre, occorre sottolineare che nelle interviste emergeva una differenza di genere nella descrizione della propria «esperienza umana/esperienza autistica» che aveva indotto nei docenti vissuti personali e professionali molto importanti. Infatti, l'unico maschio intervistato, insegnante specializzato nel sostegno, aveva percepito questa «esperienza» con meno senso di «ansia-allerta» e minore messa in discussione della propria identità personale e professionale¹⁰⁰¹. Nel corso dell'indagine la differenza di genere non è stata indagata per due motivi. Il primo riguarda la scarsità del campione indagato. Il secondo perché non pertinente all'obiettivo della ricerca. Si ritiene comunque che possa essere un'area di studio che potrebbe essere indagata in futuro.

La seconda dimensione rilevata nelle interviste riguarda una teorizzazione espressa da Piero Crispiani nel testo *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Nel manuale lo studioso sottolinea che è importante analizzare le esperienze dei professionisti attraverso un confronto con gli indirizzi storico-socio-culturali e legislativi del paese in cui lavorano¹⁰⁰². Infatti, nelle narrazioni condotte in questo studio emergeva la presenza dell'influsso culturale della psicoanalisi nell'analisi che effettuavano i docenti rispetto ai bisogni del bambino¹⁰⁰³. In questo senso, appariva che l'autismo del bambino non poteva essere solo considerato attraverso un punto di vista cognitivo, ma anche come dimensione relazionale. Inoltre, i docenti intervistati aderivano al pensiero storico-socio-culturale-ideologico che aveva condotto l'Italia al processo di

¹⁰⁰⁰ Si sono prese in considerazione i paradigmi di cura usati per l'autismo e non le prospettive pedagogiche poiché, come analizzato nella prima parte di questa trattazione, non vi sono state prospettive pedagogiche che alla nascita della sindrome si sono occupate di formare i docenti.

¹⁰⁰¹ In realtà anche il contenuto del racconto telefonico dell'insegnante maschio che non ha aderito allo studio si dirigeva in quella direzione. Non è possibile tener conto del contributo come dato che dimostra l'ipotesi di cui sopra, però pare interessante citarlo per giustificarne l'ipotesi.

¹⁰⁰² P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 62 ss.

¹⁰⁰³ Per influsso culturale della psicoanalisi non si intende il costrutto di «madre frigorifero» peraltro emerso in tre interviste ma dimensioni quali i bisogni emotivi del bambino e il *controtransfert*.

deistituzionalizzazione. Infatti, alcuni intervistati hanno sostenuto che occorre a tutti i costi non mettere mai in discussione la possibilità di accogliere il bambino nella scuola tradizionale a fronte di un sistema socio-culturale e scolastico che non sempre era attrezzato ad accogliere i bisogni del bambino e della sua famiglia¹⁰⁰⁴. Inoltre, in alcune narrazioni veniva individuata una correlazione tra tre variabili che, a parere dei docenti, influivano sull'accoglienza dello studente con autismo nella scuola. Le tre variabili erano: il bambino che mostrava gravi problemi di comportamento e talvolta ingestibilità comportamentale in aula, la fatica dei genitori e le problematiche familiari nell'affrontare il contingente e nel predisporre l'educazione per il proprio figlio, la difficoltà di integrazione tra servizi sociali, scolastici e sanitari nel costruire un progetto globale che permettesse una reale presa in carico del bambino e della sua famiglia. Inoltre, nelle interviste raccolte si rilevava che era il personale scolastico ad attivare l'integrazione tra servizi e che avesse difficoltà ad assumere su di sé il ruolo di *case manager*, ossia di chi si prende la responsabilità di monitorare la situazione globale del bambino. Infine, nei racconti, gli insegnanti sottolineavano che questo ruolo non doveva essere affidato alla scuola.

La terza dimensione che emergeva dalle interviste riguarda il sistema che coinvolge il bambino con autismo. In particolar modo, le relazioni tra micro, meso, eso e macrosistema¹⁰⁰⁵. Di seguito, partendo dal macrosistema, verranno presentati alcuni spunti di riflessione emersi all'interno delle narrazioni. Tali spunti sottolineano l'esistenza di interazioni tra i vari sistemi che si ritiene andrebbero prese in considerazione nel caso in cui si volessero costruire processi di formazione per i docenti che si occupano di studenti con autismo nella scuola. La prima dimensione individuata è quella istituzionale. Nelle interviste, i docenti si sono concentrati soprattutto sulle leggi che guidavano la scuola. Di seguito verranno presentate alcune osservazioni emerse all'interno delle narrazioni. Una docente curricolare sostiene che «quando c'era l'idea dei Larsa... sì che si andava meglio».

¹⁰⁰⁴ Questa considerazione emerge anche in una recente ricerca di Merlo. Lo studioso sostiene che i genitori per motivi spesso di natura emotiva preferiscono indirizzare i propri figli a scuole speciali. Per ulteriori approfondimenti si consulti: G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Maggioli editore, Rimini 2015.

¹⁰⁰⁵ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, [1979], Il Mulino, Bologna 2002.

Un'altra insegnante curricolare evidenzia che «oggi la burocrazia ci impedisce di fare didattica». Una docente specializzata nel sostegno rileva che «bisogna programmare tutto e ci si dimentica dei bambini, si è sempre in programmazione». Infine, un'altra insegnante specializzata nel sostegno termina una frase sottolineando che «con tutti questi tagli...».

La seconda area individuata riguarda il rapporto esistente tra le istituzioni¹⁰⁰⁶. Una docente curricolare racconta: «ho tentato di dire ai genitori di far valutare il bambino alla neuropsichiatria... ma come si fa... è stato difficile... il padre si è arrabbiato... diceva che il figlio era vivace. Dopo quattro anni ha fatto valutare Luca, ormai il bambino era in quarta... Luca era autistico». Un'altra docente curricolare narra: «il problema più grosso l'ho avuto con una mia collega, un insegnante di scuola dell'infanzia, che avrebbe inserito il figlio nella nostra scuola, tra l'altro nella mia classe. La mamma aveva insistito perché si facessero interventi cognitivi e comportamentali sul bambino. Riteneva che quella era la strada giusta. Noi ne avevamo parlato in riunione tra docenti. Il suo bambino era molto grave, ma, secondo noi, prima di iniziare a insegnargli i numeri e la *routine* doveva imparare a stare in mezzo agli altri, a costo di non apprendere altro. Sono stati cinque anni infernali. Il bambino era un disastro e non c'è stato modo di fare niente. Alle medie è stato anche peggio, poi la mamma ha tentato di tenerlo a casa, ma con scarsi risultati. Lui diventava grande, forte e aggressivo. Alla fine è stato inserito subito in uno di quegli istituti... È stato il più grande fallimento professionale della mia vita... chissà se non avessimo ascoltato la mamma (nostra collega) e avessimo fatto di testa nostra, forse a quest'ora Marco non sarebbe là. Anche dopo la fine della primaria mi sono sempre informata su Marco perché la famiglia abitava nel mio paese. La madre ogni volta che mi incontra dice che ha sbagliato a imporci di seguire quello che diceva lei. Alla fine anche la famiglia ha avuto importanti modificazioni. Il padre se ne era andato, la figlia maggiore è diventata una psicologa e ha lasciato la casa andando a studiare altrove. Marco non viene più a casa dall'istituto». Una insegnante specializzata nel sostegno afferma che «tutte queste riunioni con la neuropsichiatria a volte paiono inutili. Io cerco sempre di trovare consigli e soluzioni da loro e non ricevo nulla. Al contrario, loro

¹⁰⁰⁶ Si inserisce in questa area anche l'istituzione famiglia.

chiedono a me del bambino. All'inizio andavo alla riunione speranzosa di trovare una soluzione per la didattica, ora vado e ascolto». Una insegnante curricolare evidenzia che «due riunioni all'anno o forse una con il servizio di neuropsichiatria infantile a cosa servono secondo lei? I neuropsichiatri e gli psicologi dovrebbero venire nella scuola e vedere il bambino e non osservarlo per poco tempo nello studio. Se venissero in classe si potrebbero accorgere meglio delle dinamiche. È differente un bambino con autismo nello studio del medico rispetto ad un bambino con autismo in mezzo ad altri diciotto compagni di classe che urlano alla presenza di un solo insegnante». Un insegnante curricolare racconta: «ho parlato con i genitori e li ho convinti dell'utilità di mandare il proprio figlio all'oratorio. Poi mi sono organizzata e sono andata a parlare con il sacerdote. Questo bambino è isolato fuori dalla scuola... ho dovuto svolgere una funzione sociale». Un'altra insegnante curricolare narra che «il bambino era vivacissimo. In classe non si riusciva a tenerlo. I genitori convocati non riuscivano a parlare bene l'italiano perché erano stranieri. Avevamo solo colto che non si fidavano di noi, non volevano integrarsi e non erano interessati a sentire le nostre osservazioni su Omar. Il bambino non aveva amici, la scuola è servita per trovare amici, ma poi c'era il vuoto. Avevo segnalato al comune ma... niente. Poi, piano piano, ho lavorato io con la madre, cercavo di parlarle all'uscita della scuola. All'inizio non si fidava di me. Successivamente, ho capito che le cose stavano cambiando e che aveva piacere ad incontrarmi. In quel periodo uno dei progetti scolastici era la piscina. L'attività veniva effettuata una volta la settimana. Nel collegio docenti avevamo pensato che poteva essere un'ottima occasione per inserire Omar, ma come dirlo alla mamma? Ho sfruttato i momenti di incontro che ci eravamo ritagliate alla fine della scuola. Le ho spiegato che la piscina sarebbe stata una buona occasione per far sì che Omar si integrasse maggiormente nel gruppo. Le ho specificato che era un progetto piccolo... erano solo sei volte. Niente... la mamma non voleva perché non aveva i soldi. Inizialmente, ho pensato che era una scusa... Poi tra colleghe ne abbiamo parlato e abbiamo fatto una colletta. Ho detto alla mamma che i soldi c'erano. Alla fine, il bambino non solo è andato in piscina, ma dopo quell'evento la mamma aveva conosciuto anche le altre famiglie dei compagni e non aveva più solo la scuola e me come punto di riferimento».

La terza dimensione emersa nelle interviste è quella dello scarto generazionale tra insegnanti. In quest'area, i docenti sottolineavano che vi è differenza tra «chi aveva studiato alle magistrali e chi all'università». Infatti, un insegnante curricolare afferma che «ci sono queste nuove colleghe giovani con la laurea, hanno tutte le schede...hanno un altro modo di lavorare... ma rispetto a noi non è che ottengano risultati migliori...». Un'altra insegnante curricolare evidenzia: «secondo me, la maestra deve essere un po' come la mamma... il bambino si fida di più di maestre così...». Infine, una docente curricolare sottolinea che «con l'arrivo delle maestre più giovani sono sorte nuove dinamiche, anche tra di noi. Prima la scuola era un po' come una casa».

La quarta dimensione rilevata all'interno delle interviste è quella che coinvolge il singolo professionista nell'azione didattica. Un insegnante specializzata nel sostegno afferma: «sono un insegnante di sostegno e i colleghi lasciano gestire a me il bambino anche nella pausa dopo pranzo. Se il bambino fa qualcosa non intervengono, piuttosto mi chiamano perché il bambino è mio». Un'altra insegnante di sostegno racconta che «questa bambina mi consuma un sacco di energie! È molto affettuosa, è piacevole stare con lei, ma è molto grave e mi sfinisce!». Un insegnante curricolare sottolinea: «io sono insegnante curricolare, cerco di coinvolgere sempre Linda nelle attività, ma quando sono da sola a gestire la classe mi rendo conto che non sempre riesco a far bene tutto e lei si estranea». Un'altra insegnante curricolare evidenzia: «vorrei sapere se c'è una tecnica per lavorare con questi bambini». Una docente curricolare ritiene che «l'insegnante di oggi debba avere buone competenze psicologiche per comprendere il bambino, le dinamiche della classe e i genitori». Una docente specializzata nel sostegno sostiene che «so che è impossibile, ma un manuale che mi spiega cosa fare mi sarebbe utile». Una insegnante curricolare afferma che «potrebbe essere interessante avere un supervisore per confrontarsi».

In generale, all'interno delle due aree indagate («esperienza dell'insegnante» e «rapporti di sistema») emergono alcuni bisogni specifici denunciati dall'insegnante. Il primo, nato come reazione all'«esperienza

umana/esperienza autistica»¹⁰⁰⁷ del docente, è la domanda che egli si pone circa i sentimenti e le emozioni che il bambino con autismo crea in lui. Questa area di ricerca è stata analizzata all'interno degli studi di Bettelheim. In particolar modo, in *La Vienna di Freud*, si risponde a questo interrogativo attraverso la descrizione delle reazioni che gli operatori avevano mostrato nei confronti di bambini che, allevati in contesti umani, presentavano atteggiamenti da «bambini selvaggi»¹⁰⁰⁸. Quindi, secondo l'autore, lavorare con bambini con autismo provocava nell'operatore la necessità di elaborare ipotesi per spiegare «la natura» di questi bambini che parevano «ferini»¹⁰⁰⁹. Secondo Bettelheim, le ipotesi che gli operatori postulavano nascevano per «trovare una spiegazione emotivamente accettabile del loro comportamento, che appariva inesplicabile e del tutto inaccettabile»¹⁰¹⁰. Una spiegazione che, nel particolare, si concentrava sull'atteggiamento del bambino con autismo, ma in generale coinvolgeva una investigazione più ampia sulla natura e sui comportamenti dell'essere umano. Nelle proprie trattazioni, Bettelheim ha richiamato l'attenzione anche sul tema «che cosa l'altro o una sua particolare condizione crea in me»¹⁰¹¹. Infatti, per quanto riguarda la condizione autistica, Bettelheim interpreta il bisogno dei propri collaboratori di trovare una spiegazione plausibile ai comportamenti dei bambini attraverso due ipotesi. Sostiene, infatti, che

¹⁰⁰⁷ È opportuno utilizzare il termine «esperienza autistica» coniato da Resnik per descrivere quella particolare esperienza che ciascuno può effettuare quando si relaziona con una persona con autismo.

¹⁰⁰⁸ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., pp. 188 ss. Con il termine «bambino ferino» ci si riferisce all'analisi che Bettelheim effettua su due pubblicazioni dedicate al ritrovamento in India di due bambine che si ritenevano allevate dai lupi. Questa notizia, secondo lo studioso, riattivava l'antica credenza dell'esistenza dei «bambini lupo». Secondo Bettelheim è importante riflettere sul perché le persone credono all'esistenza dei bambini-lupo. L'autore, infatti, ritiene che vi siano radici molto profonde che spingono l'essere umano a credere a ciò (p. 188). In occidente anche Gesell ha dato molta importanza a questi studi poiché sembravano confermare certi tesi del comportamentismo.

¹⁰⁰⁹ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 189.

¹⁰¹⁰ *Ibi*, p. 190.

¹⁰¹¹ A tal proposito Bettelheim sottolinea che per comprendere la natura dell'essere umano e i suoi comportamenti occorre studiare l'uomo nella propria globalità (p. 11). Per una disamina su che cosa l'autismo aveva creato negli operatori dell'Orthogenic school occorre analizzare gli studi di caso proposti ne *La fortezza vuota*. Per approfondimenti: B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 86 ss. Per una riflessione su «che cosa l'altro o una determinata condizione dell'altro può creare nell'operatore», si consiglia la lettura di: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., pp. 185 ss. In queste pagine viene affrontata la relazione educativa-terapeutica tra Sullivan e Keller.

in primo luogo, c'era la narcisistica riluttanza ad ammettere che quelle creature simili ad animali potessero avere un passato in qualche modo analogo al nostro (è lo stesso tipo di narcisismo che si era ribellato contro la teoria evoluzionistica). Secondariamente, quelle fantasie soddisfacevano il nostro bisogno di comprendere e di spiegare il comportamento di questi bambini, e si sa che, quanto più inconsueto e inaccettabile è un fenomeno, tanto più urgente è il bisogno narcisistico di darne comunque una spiegazione. E forse, inoltre, quanto più il fenomeno è disgustoso, tanto meno abbiamo voglia di soffermarci su di esso, e ci accontentiamo di attribuirlo a qualche reazione emotiva o a un'altra semplice causa che non richieda ulteriori riflessioni¹⁰¹².

Quindi, la risposta che Bruno Bettelheim fornisce in merito a «che cosa l'autismo crea in me» è da rintracciare all'interno delle istanze narcisistiche del soggetto.

Un altro psicoanalista che interviene nel dibattito su «che cosa l'autismo crea in ciascuno di noi» è Donald Melzer. Secondo lo psichiatra-psicoanalista è possibile trovare una risposta a questo interrogativo analizzando la relazione che l'operatore ha con il bambino con autismo. Rileva inoltre che, essendo l'autismo un disturbo della capacità relazionale, è palese quanto questa condizione sia di difficile studio¹⁰¹³. In particolar modo, Melzer sottolinea che attraverso una ricostruzione descrittiva del funzionamento del bambino è possibile integrare quegli elementi che sembrano isolati e talvolta non coerenti. Quindi, per lo psichiatra-psicoanalista occorre selezionare i comportamenti pezzo per pezzo, comprendere i frammenti «distaccandoli dal rumore di fondo autistico»¹⁰¹⁴ e, come nell'atto di infilare le perle ad una collana, occorre tentare di comprendere la sequenza e il significato di ciascun frammento¹⁰¹⁵. Questa strategia, secondo l'autore, permette una ri-significazione di quegli elementi che possono a prima vista essere incoerenti¹⁰¹⁶ e consente all'*équipe* di cura una nuova motivazione per lavorare con il bambino. Inoltre, questa proposta di intervento consente di comprendere «che cosa l'autismo crea nel professionista». Infatti, il suggerimento di Melzer è quello di creare un gruppo di supervisione per individuare sia che cosa

¹⁰¹² B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 190.

¹⁰¹³ D. Melzer, J. Bremner, S. Hoxter, D. Weddell, I. Wittenberg, *Esplorazioni sull'autismo: studio psicoanalitico*, [1975], Boringhieri, Torino 1977, p. 2.

¹⁰¹⁴ D. Melzer, *Sulla immaginazione*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., p. 167.

¹⁰¹⁵ *Ibi*, p. 168.

¹⁰¹⁶ B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., pp. 55-57.

l'autismo crea nel gruppo di lavoro, sia quanto emerge nel rapporto uno a uno e quindi di rispondere alla domanda «che cosa l'autismo crea in me». Un'opera contemporanea che recentemente ha trattato la proposta di Donald Melzer e ha mostrato come i professionisti hanno risposto alla domanda «che cosa l'autismo crea in me» ragionando in gruppo è il libro di Pellella Mélega intitolato *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*¹⁰¹⁷.

Il secondo bisogno dei docenti individuato all'interno delle interviste può essere inserito in una riflessione sui «rapporti di sistema». Infatti, è emerso nel corso delle interviste quanto lavorare con uno studente diagnosticato all'interno dello spettro costringa l'operatore a «entrare in relazione con le persone che fanno parte del sistema». L'autismo, quindi, crea reti anche quando il professionista, come si è individuato nelle interviste, non vorrebbe o partecipa mal volentieri a queste trame. In base alla letteratura scientifica analizzata rispetto a questa questione si evidenzia l'esistenza di due linee di indirizzo che possono permettere di comprendere le dinamiche relazionali tra sistemi e le relative difficoltà di integrazione. Il primo è maggiormente legato alla persona che si occupa del bambino con autismo, mentre il secondo è da individuare all'interno delle dinamiche del gruppo di lavoro.

Per quanto riguarda la letteratura che ha affrontato la prima dimensione occorre riferirsi al contributo scientifico di Miniscalco e colleghi¹⁰¹⁸. Gli studiosi sostengono che, attraverso l'osservazione, ciascun professionista può farsi un'idea di quello che avviene, ad esempio, nel contesto classe con lo studente con autismo. Successivamente, si rende opportuno un lavoro di gruppo fra tutti gli operatori che si occupano del bambino (docenti, neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale, ecc.). Da qui, la necessità di lavorare in *équipe* per costruire un'ipotesi di intervento¹⁰¹⁹. Inoltre, secondo gli studiosi durante la condivisione in gruppo spesso si rileva quando i professionisti hanno effettuato un ruolo non proprio e ciò è utile per indirizzare il lavoro futuro. Gli autori esemplificano questa teorizzazione

¹⁰¹⁷ Per ulteriori approfondimenti: M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit.

¹⁰¹⁸ V. Miniscalco, M. Pagliarai, R. Rossetti, *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico*, in Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 132-155.

¹⁰¹⁹ *Ibi*, p. 137.

attraverso un esempio. Il caso citato nella loro relazione intitolata *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico* è quello di un bambino con tratti autistici non interessato alla relazione e concentrato sul proprio sé. Secondo i ricercatori, il pedagogo potrebbe sconfinare nel proprio intervento interessandosi al mondo interno del piccolo e alle sue paure. Viceversa, lo psicoterapeuta che ha di fronte un bambino nella fase della latenza, molto difeso, potrebbe tentare di negare la vita inconscia dello studente trasformandosi in un insegnante di educazione sessuale¹⁰²⁰. Per gli autori, lo «sconfinare» del professionista in un'altra disciplina di studio avviene perché spesso essi sperimentano nei confronti del bambino con autismo un grosso senso di impotenza che nasce da una ferita narcisistica, di cui non sempre si è coscienti. Infatti, secondo gli studiosi, il docente, il clinico, ecc. non riescono ad entrare in relazione con il bambino, il che può creare la convinzione di sentirsi sottodimensionato al compito, o sperimentano un profondo senso di frustrazione¹⁰²¹. Questo atteggiamento determina da una parte che alcuni interventi professionali tendono a «sconfinare» verso discipline che non sono di competenza propria, dall'altra una difficoltà operativa con il gruppo di lavoro.

Per quanto riguarda la seconda area individuata all'interno delle interviste, ossia la difficoltà di confrontarsi con il gruppo di lavoro, occorre riferirsi alle teorie di Wilfred Bion, il quale aveva dimostrato che, in tutti i gruppi di lavoro, vi è una dimensione emotiva che lega il gruppo¹⁰²². Infatti, nel proprio libro *Esperienze nei gruppi* afferma che

*indipendentemente dall'assunto di base attivato, dall'indagine è risultato che gli elementi della situazione emotiva sono così strettamente collegati a fantasie di ansie primitive che, ogni volta che la pressione dell'ansia diventa troppo intensa, il gruppo è costretto a passare sulla difensiva*¹⁰²³.

Effettuando attraverso il pensiero di Bion una riflessione sulle interviste raccolte in questo studio emerge che l'«assunto di base» del gruppo di lavoro a cui i professionisti partecipavano più o meno consciamente era quello che lo studioso

¹⁰²⁰ *Ibi*, p. 139.

¹⁰²¹ *Ibi*, pp. 139-140.

¹⁰²² W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, [1961], Armando, Roma 2013, pp. 173-174

¹⁰²³ *Ibi*, p. 173. Il corsivo è del testo citato.

aveva definito di «dipendenza». Secondo l'autore, questo gruppo di lavoro trova la propria coesione e si organizza nell'idea di trovare un'entità (un capo, un ideale, ecc.) da cui dipendere e ricevere la soluzione dei problemi, nutrimento, protezione, sostegno, soccorso...¹⁰²⁴. Analizzando le interviste emerge che, nonostante vi sia la necessità di trovare un *leader* che si faccia carico delle problematiche esistenti (si considerino, ad esempio, quelle interviste che tentano di attribuire questo ruolo al neuropsichiatra), il gruppo di lavoro non è riuscito ad individuare nessun membro che potesse effettuare questa funzione. Quindi, non si è assistito ad una vera e propria costruzione di un'*équipe* educativa e di cura, ma solo di soggetti che riuscivano più o meno a confrontarsi, probabilmente, come sostiene Bion, perché portatori di «valenze» individuali¹⁰²⁵. Inoltre, in questi casi, come sottolinea lo stesso autore, anche se il gruppo avesse eletto un *leader*, quest'ultimo non sarebbe riuscito a farsi carico delle tensioni emotive del gruppo stesso. Quindi,

il risultato è che il gruppo non riesce più a fronteggiare la situazione emotiva, la quale da quel momento in poi si estende con esplosiva violenza ad altri gruppi, fino a quando non ne viene investito un numero di gruppi sufficienti ad assorbire la reazione. In pratica, nel piccolo gruppo, questo si traduce in un impulso a lamentarsi presso un'unità esterna, ad esempio nello scrivere alla stampa o a un membro del Parlamento¹⁰²⁶.

Nelle interviste effettuate emergeva che la dinamica di cui si è discusso era ben presente in tutte le aree del sistema. Ad esempio, in quelle narrazioni che individuavano problematiche nelle leggi, nel sistema di formazione dei nuovi insegnanti, nel servizio di neuropsichiatria che seguiva il bambino, ecc.

Un ulteriore bisogno rilevato all'interno della riflessione sul «sistema» che accoglie lo studente con autismo riguarda l'area che Bronfenbrenner identificherebbe come microsistema, ossia dove si pone attenzione alla relazione diadica docente-studente. In questa dimensione, il soggetto di bisogno (che nei racconti è sempre il docente e non lo studente) ha la necessità specifica di conoscere e comprendere «che cos'è l'autismo». Le domande che si pongono gli insegnanti sono molto concrete, come ad esempio, la richiesta di formazione ad interventi

¹⁰²⁴ F. Galimberti, *Wilfred R. Bion*, Mondadori, Milano 2000, pp. 70 ss.

¹⁰²⁵ *Ibi*, p. 87.

¹⁰²⁶ *Ibi*, p. 88.

specifici o comprendere da un punto di vista biologico qual è la caratteristica del bambino con autismo¹⁰²⁷. Dall'analisi delle interviste emerge che questo bisogno è solo la punta dell'*iceberg* di una situazione ben più complessa che è il riflesso di condizioni storico-socio-culturali nel quale il docente è inserito. Infatti, si ritiene che queste necessità nascondano in realtà altri bisogni che nel corso della trattazione verranno descritti.

¹⁰²⁷ Una osservazione/domanda che spesso è comparsa nelle interviste è stata: perché a fronte di tanti esercizi il bambino è giunto alla fine dell'anno scolastico a non comprendere la differenza tra il *prima* e il *dopo*? È un problema cognitivo?

3. LE INTERVISTE NEL PARTICOLARE

Dopo aver descritto gli elementi generali emersi nelle interviste, è parso opportuno dettagliare alcune dimensioni che sono comparse trasversalmente in molte di esse. Fornire uno sguardo alle singole esperienze degli intervistati ha fatto emergere quanto possa essere complessa la didattica nella scuola primaria. In non pochi colloqui, gli insegnanti hanno sottolineato che la dimensione educativa con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro aveva determinato in loro senso di impotenza, inadeguatezza e inefficacia. Quando si è predisposto questo percorso di ricerca tramite la raccolta di narrazioni non si era ipotizzato che il vissuto emotivo del singolo (talvolta forse poco elaborato dal docente stesso) lo potesse condurre durante l'intervista ad interrompersi per mostrare segni evidenti di commozione. Vista l'intensità dei contenuti emersi durante la raccolta delle narrazioni non si riporteranno integralmente i colloqui, ma solo parte di essi. Questa scelta ha l'obiettivo di rispettare la dimensione privata ed emotiva della persona che, partecipando allo studio, ha donato al ricercatore una parte anche dolorosa della propria esperienza di vita. Quindi, si riassumeranno alcune «ricorsività» che potranno essere oggetto di più accurate riflessioni in generale sul futuro del ruolo professionale, sulle competenze, sulla formazione del docente lasciando al lettore il compito di percepire lo stato emotivo dell'intervistato.

§ 1. Che cosa emerge dalle narrazioni: analizzando la fatica

Lo strumento della narrazione autobiografica da una parte ha permesso al docente di prendere le distanze da sé e riflettere su se stesso e sulle proprie azioni, dall'altra gli ha consentito di scoprire e accettare le proprie molteplicità di persona, professionista, madre/padre, ecc¹⁰²⁸. Nei racconti, si rilevava che non esisteva una scissione tra il tempo professionale e il tempo personale. Anzi, emergeva che molti docenti dedicavano parecchio tempo personale ad affrontare questioni lavorative. La percezione del ricercatore era che le insegnanti fossero sempre al lavoro. Inoltre,

¹⁰²⁸ V. Raffa, *Identità croniche? La talassemia tra costruzione sociale ed esperienza biografia*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 41-42.

si evidenziava che minore era la scissione tra i due «tempi» (lavorativo e privato) e maggiore era la sensazione di fatica (anche emotiva) che l'insegnante percepiva. In particolar modo, il docente assumeva su di sé il «peso» della responsabilità dell'intervento didattico che aveva nei confronti del bambino con autismo. In tutte le interviste emergeva che l'insegnante si sentiva responsabile degli apprendimenti del bambino e che spesso il «fardello» della responsabilità gravava sul docente come singolo e non come parte dell'istituzione e quindi inserito in un gruppo di lavoro. Rileva un insegnante curricolare nel corso della propria narrazione: «mi sono organizzata: torno a casa, faccio la programmazione fino alle 18 e poi stacco. Ho fatto fatica a darmi questi tempi, passavo tutta la giornata a fare programmazione, arrivavo all'ora di cena e non avevo ancora cucinato per i miei figli. Per fortuna loro mi hanno dato il senso del tempo». Una insegnante specializzata nel sostegno sottolinea: «ho lasciato il cellulare alla mamma del bambino e così quando è in ansia o mi deve comunicare qualcosa mi manda i messaggi. I messaggi li ricevo solo quando sono a scuola. A volte sono utili perché quando la bambina arriva agitata so il perché. Però, spesso, anche se finisco il mio orario di servizio, la bambina mi rimane nella mente. Ho dovuto farmi seguire da uno psicologo perché non era possibile che passassi tutta la giornata a farmi carico di lei. Ho capito che avevo delle parti mie che dovevo risolvere e soprattutto che non potevo risolvere tutti i problemi della bambina». Un'altra insegnante specializzata nel sostegno racconta che «il bambino era grave. Ho tentato in tutti i modi di trovare una soluzione didattica. Ho fatto corsi *online*, ho letto libri, ho guardato video su *you tube*, ecc. Facevo solo quello, dentro e fuori dall'orario lavorativo. Qualsiasi libro usciva in commercio lo compravo e lo leggevo. In realtà avevo chiesto di essere allontanata dal bambino, ma mi è stato detto che io ero l'insegnante di sostegno. Mi sono fatta seguire da uno psicologo e ho iniziato a prendere del tempo per me. Quando è arrivato il secondo bambino con autismo è stato diviso tra più colleghi. La situazione è stata più gestibile per me». Una docente durante la sua prima esperienza con uno studente con autismo racconta che «era un bambino di sette anni aggressivo e io non avevo gli strumenti. Era il mio primo incarico. Arrivavo a casa stanchissima e il giorno dopo non volevo andare al lavoro. È stato un anno pesante! Il secondo anno mi sono fatta aiutare da un'associazione

di genitori. Ho attuato le strategie che mi consigliavano e tutto andò meglio. Forse il bambino mi conosceva già e questo aveva reso il mio lavoro un po' più semplice. Il terzo anno sapevo che se avessi accettato l'incarico avrei dovuto ancora seguire quel bambino. Alla fine ho rifiutato l'incarico. Un altro anno non credo che l'avrei retto».

Da queste considerazioni è possibile effettuare due riflessioni. La prima è il tempo e lo spazio che spendono i docenti per prepararsi all'azione, mentre la seconda è la «fatica» che mostrano per realizzare interventi di didattica. Per quanto riguarda il primo punto occorre sottolineare che, come sostiene Canevaro nel proprio saggio *Didattica ed educazione integrale*, tempo e spazio sono «agenti facilitanti» per l'accoglienza dello studente a scuola. Quindi, entrambe le dimensioni sono utili ai fini dell'azione didattica. A proposito del tempo, l'autore sottolinea che è un mezzo di incontro didattico tra insegnante e studente. In questo senso, la relazione avviene quando ciascuno dei due interlocutori incontra il proprio tempo con quello dell'altro. Lo spazio, invece, permette di creare una dimensione di «specularità» fra i due soggetti¹⁰²⁹. Nelle trattazioni dello studioso si rileva che all'interno delle dimensioni di spazio e tempo, docente e studente possono sperimentare di essere una persona indipendente e separata dall'altra. Nel caso dell'autismo, come sostiene Maud Mannoni, la dimensione del tempo e dello spazio è diversa. Infatti, l'autrice dimostra che talvolta il bambino non ha ancora maturato quella competenza che gli permette di percepirsi come individuo separato dall'altro. Quindi, secondo la studiosa, è compito dell'altro (genitori, insegnanti, ecc.) guidare il bambino affinché possa evolversi e individuarsi all'interno di queste due dimensioni¹⁰³⁰. Per questo motivo, il docente deve tener presente che il tempo e lo spazio che si struttura o si vuol strutturare con lo studente con autismo nella didattica deve necessariamente prendere in considerazione come il bambino vive il tempo e lo spazio.

¹⁰²⁹ A. Canevaro, *Didattica ed educazione integrale*, in «Cooperazione educativa», 1982, 6, pp. 60-66, p. 63.

¹⁰³⁰ M. Mannoni, *D'une impossible à l'autre*, Seuil, Paris 1982, p. 71. Per raggiungere questo obiettivo l'autrice sottolinea che è possibile costruire giochi di alternanza tra presenza-assenza per permettere al bambino di tollerare la separazione dall'oggetto e, quindi, di esistere come soggetto.

Una seconda dimensione individuata nelle interviste condotte riguardava lo spazio e il tempo che l'insegnante impiegava per la preparazione della didattica. Appariva infatti che tempo e spazio erano divisi in due parti. Mutuando il pensiero di Jacques Lacan è come se il docente visse un tempo e uno spazio «simbolico» che avveniva quando l'insegnante era con il bambino e si percepiva come individuo distinto dall'altro e un tempo «immaginario» che si realizzava nei momenti in cui egli non era fisicamente con il bambino, ma pensava ad esso e cercava di costruire quelle condizioni che gli avrebbero permesso di incontrare l'altro a scuola e nel discorso. Secondo Lacan, l'«immaginario» rappresenta il momento della fusione. In questa dimensione il docente può pensarsi come unità indistinta dall'altro e, solo a partire da questo polo, può predisporre tutte quelle azioni che gli permetteranno di giungere al «simbolico»¹⁰³¹. Dalle interviste effettuate si evidenziava che l'insegnante riusciva ad accedere al «simbolico» attraverso la responsabilità che aveva verso il bambino, il linguaggio e l'azione didattica. In realtà, nei colloqui si rilevava che le tre variabili individuate rappresentavano barriere alla realizzazione del «simbolico» e, quindi, al processo di soggettivazione della persona. Infatti, per quanto riguarda la prima variabile, ossia la responsabilità, dalle interviste si ricavava che la preoccupazione del docente era rivolta all'apprendimento dello studente nei termini di «sono responsabile dei risultati dell'apprendimento scolastico del bambino». Questa condizione induceva una maggior preoccupazione verso il risultato dell'azione didattica e non verso la didattica¹⁰³². Nella seconda variabile, ovvero il linguaggio, emergeva dalle narrazioni che talvolta le caratteristiche del bambino con autismo non sempre permettevano il processo di «specularità» esplicita¹⁰³³, soprattutto nel caso di bambini privi di linguaggio.

¹⁰³¹ Per ulteriori approfondimenti rispetto a questo concetto si consulti: A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit., p. 40

¹⁰³² G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁰³³ Spesso le comunicazioni del bambino verso le insegnanti sono non verbali. Quindi il docente deve interpretare i messaggi dello studente. Migliore è la conoscenza del bambino e maggiore è l'opportunità di comprendere il contenuto delle sue comunicazioni. Spesso il processo di comprensione è lungo e non immediato. Per questo motivo si sostiene che il processo di «specularità» non è esplicito. Per ulteriori approfondimenti circa il processo di conoscenza utile per comprendere i messaggi dello studente con autismo nella scuola si consiglia la lettura del libro: V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit., pp. 15 ss.

Quindi, nelle interviste si evidenziava che il docente metteva in discussione le proprie azioni didattiche a partire soprattutto dalle considerazioni circa l'azione didattica stessa e si soffermava meno sugli spunti di riflessione che gli forniva lo studente con i propri comportamenti. Infine, l'ultima variabile individuata (ossia l'azione didattica che dovrebbe permettere, parafrasando il pensiero di Lacan, il passaggio del docente al «simbolico») non si realizzava perché mancavano alcuni prerequisiti di base come l'idea di essere in una relazione educativa con lo studente. Emergeva infatti nei racconti che le azioni del docente talvolta erano più simili ad interventi di cura e non ad una relazione educativa. Inoltre, nelle narrazioni, le tre variabili di cui si è precedentemente trattato mettevano in discussione l'impianto educativo della scuola (regole, strumenti didattici, ecc.) e l'azione didattica dell'insegnante che, soprattutto inizialmente, non si sentiva ri-conosciuto come persona dal bambino con autismo¹⁰³⁴. Quindi, la condizione di «fatica» che emergeva nei racconti degli intervistati era doppia. Vi era da una parte la «fatica esplicita» ovvero, riprendendo il pensiero di Mannoni, quella in cui il docente poteva studiare come creare momenti di presenza-assenza didattica per permettere al bambino di non sentirsi minacciato dalla figura dell'altro¹⁰³⁵ e maturare l'opportunità di avere un rapporto con il mondo e con gli altri. Questa «fatica» sfociava poi nell'opportunità di poter costruire una relazione educativa tra insegnante e studente. Inoltre, vi era una «fatica implicita» che avveniva all'interno del ruolo di mediazione che il docente assumeva su di sé. In questa dimensione, secondo Mannoni, l'insegnante doveva mediare tra le istanze del bambino e quelle dell'istituzione scolastica. Per approfondire meglio questa seconda dimensione è opportuno riportare alcune affermazioni che emergevano nei colloqui. Un insegnante specializzata nel sostegno raccontava: «il bambino fa rumore in classe, la collega non riesce a fare lezione. Io devo portare fuori il bambino». Un insegnante curricolare evidenziava: «la campanella segna l'ora delle lezioni. Matteo ci ha messo molto a capirne il senso. Lui aveva altri modi per comunicare che per lui la lezione di italiano era finita».

¹⁰³⁴ Ci si riferisce alla difficoltà che tra i due si instauri una relazione di *Parrung*.

¹⁰³⁵ Cfr. M. Mannoni, G. Seligmann, *Pedagogia deistituzionalizzata del "diverso"*, [1979], FrancoAngeli, Milano 1981.

Il tema della «fatica» professionale che gli insegnanti sottolineavano nel lavoro con bambini che mostravano gravi difficoltà nell'apprendimento (compresi i bambini con autismo) e il tentativo istituzionale di gestire la fatica del docente è stato argomento di uno studio nella scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano. La ricerca risale alla fine degli anni Ottanta, quando nell'istituzione speciale erano presenti bambini con gravissime difficoltà di apprendimento che risultavano ancora incollocabili nella scuola tradizionale. Lo studio condotto da Baratelli e colleghi aveva sostenuto che «gli operatori a contatto con questi casi sono esposti a disagi psicologici al limite del sostenibile, poiché si tratta di un impegno affettivo insieme intenso, penoso, frustrante per i limiti ristretti e squalificanti del proprio intervento»¹⁰³⁶. I ricercatori sottolineavano che «il primo dato emergente [...] concerneva la demotivazione degli insegnanti e la loro sensazione di faticare tanto senza approdare a nulla. [...] I maestri sentivano di essere stati abbandonati»¹⁰³⁷. Nella ricerca si cita l'importanza di introdurre metodologie didattiche aventi come scopo quello di evitare un «rapporto esclusivo bambino-adulto che nell'ambiente scolastico risulta deleterio per entrambi»¹⁰³⁸ e interventi atti a superare i momenti di «depressione derivante dall'impotenza terapeutica negli insegnanti»¹⁰³⁹. L'introduzione di questi dispositivi aveva permesso alcuni miglioramenti negli interventi di didattica, «anche bambini con comportamenti autistici partecipavano più assiduamente alle attività del grande gruppo»¹⁰⁴⁰, nonostante il malessere dell'operatore continuasse ad essere presente. In questa ricerca, l'istituzione speciale si era posta l'obiettivo di creare un ambiente che contenesse «le angosce del bambino e degli adulti»¹⁰⁴¹.

Confrontando le teorizzazioni dello studio di Baratelli e colleghi con le interviste condotte nella presente ricerca emerge che, attualmente, a fronte di una importante «impotenza educativa dei docenti», vi sono pochi o nulli accorgimenti istituzionali atti a predisporre un ambiente che possa contenere le difficoltà di

¹⁰³⁶ B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F. (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, cit., p. 137.

¹⁰³⁷ *Ibi*, p. 157.

¹⁰³⁸ *Ibi*, p. 140.

¹⁰³⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁰⁴¹ *Ibi*, p. 142.

docente e studente. Pare, infatti, che questa «impotenza» sia non solo del docente, ma anche dell'istituzione¹⁰⁴². Tale sensazione potrebbe spiegare, parzialmente, perché il docente necessita di impiegare tempo professionale e tempo privato per gestire la «fatica». A tal proposito è opportuno segnalare alcune considerazioni emerse nelle interviste. Una docente specializzata nel sostegno, durante l'intervista, sosteneva che «ad un certo punto, si sono introdotte alcune riunioni con la dirigente per parlare di questi casi gravi. Alla fine però, non usciva nulla che mi forniva un aiuto concreto con il bambino». Un'altra insegnante specializzata nel sostegno raccontava: «quando ho provato a comunicare il mio disagio, mi sono resa conto che era più una fatica mia che non degli altri».

Per quanto riguarda lo studio di Baratelli e colleghi, che aveva analizzato il tema della fatica e della difficoltà emotiva dell'operatore, non si rilevano soluzioni concrete che potessero aiutare gli insegnanti della scuola speciale, ma la loro analisi, condotta sulle dinamiche del gruppo di lavoro e sul mandato istituzionale, avrebbe potuto essere di riferimento e di aiuto per tutte quelle istituzioni scolastiche che, oltre ad occuparsi di interventi di didattica speciale, avrebbero voluto prestare attenzione alla fatica emotiva del docente. Infatti, nella scuola speciale presa in esame, i ricercatori sottolineavano che i docenti vivevano all'interno di una dimensione lavorativa che mostrava in sé una conflittualità di base, poiché l'istituzione doveva svolgere due mandati che per il personale parevano incompatibili. Il primo mandato era scolastico, il secondo era terapeutico. L'obiettivo del primo mandato era permettere al bambino di acquisire la scolarità. Il secondo mandato si concentrava sulla cura e sull'educazione della persona¹⁰⁴³. Questo tema, in realtà, è stato ricorrente anche nelle interviste condotte nel presente studio, soprattutto se lo studente inserito mostrava gravi difficoltà di apprendimento.

È opportuno ricostruire i punti salienti dell'intervento di Baratelli e colleghi perché si ritiene che le osservazioni emerse nello studio possano rispondere in parte al tema della «fatica» del docente di cui si sta discutendo. I ricercatori hanno analizzato come tre classi vivevano il doppio mandato. Infatti, nella ricerca si

¹⁰⁴² Per istituzione si intende quella scolastica, sanitaria, sociale.

¹⁰⁴³ *Ibi*, p. 158.

evidenziava che gli insegnanti della scuola speciale avevano dovuto scegliere quale indirizzo adottare per modificare le metodologie didattiche e ciò aveva influito sul senso di fatica del docente. In particolar modo, due classi su tre avevano scelto a livello esplicito l'adesione al progetto didattico e, a livello implicito, di stare accanto agli studenti con amore e tenerezza dato che, per cause di forza maggiore, era impossibile e allo stesso tempo inadeguato svolgere il ruolo dell'insegnante secondo la concezione canonica¹⁰⁴⁴. I docenti di queste classi avevano adottato per le loro azioni un modello relazionale accudente-materno che spesso si indirizzava verso una esclusività nella relazione insegnante-studente¹⁰⁴⁵. Le insegnanti che lavoravano con questo paradigma educativo accusavano difficoltà e fatica a gestire gli studenti. Inoltre, nello studio, emergeva che in questo gruppo di lavoro il ruolo dei docenti era di «cura» della persona e che erano presenti istanze fortemente depressive. Quindi, l'insegnante attuava maggiormente funzioni di accudimento come, ad esempio, cambiare ed imboccare gli studenti, lavarli, ecc., e svolgeva in misura inferiore funzioni educative.¹⁰⁴⁶ Inoltre, nello studio veniva evidenziata la presenza di una classe all'interno della quale i docenti avevano deciso di concentrarsi sulle esigenze terapeutiche del bambino. Accantonando le velleità di educare lo studente avevano privilegiato attività che permettevano al bambino lo sviluppo dell'autonomia, della comunicazione e della socializzazione¹⁰⁴⁷. Questi docenti erano riusciti a trovare modalità di integrazione con il servizio di neuropsichiatria e avevano rifiutato il

modello relazionale madre-figlio e le relative fantasie di sacrificio (a questo proposito un insegnante riferiva all'osservatrice: "Io ai ragazzi voglio bene, ma né loro né questo lavoro sono tutto nella mia vita. Io ho una famiglia a cui pensare, un marito, dei figli..."); questo permetteva di scegliere l'aggregazione in un gruppo come fonte di reciproco sostegno e collaborazione nell'affrontare difficoltà pratiche e disagi psicologici posti dai ragazzi¹⁰⁴⁸.

Baratelli e colleghi avevano rilevato che, all'interno di questo modello, non vi erano una gerarchia e un ruolo definiti, ma lo studente era "di tutti", diversamente

¹⁰⁴⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁴⁵ *Ibidem.*

¹⁰⁴⁶ *Ibi*, p. 157.

¹⁰⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁰⁴⁸ *Ibi*, p. 159.

dalle altre classi, all'interno delle quali ogni maestro si occupava esclusivamente dei "propri" ragazzi¹⁰⁴⁹. Se si confronta quanto teorizzato nello studio di Baratelli e colleghi con le interviste effettuate nel presente lavoro di ricerca emerge la seguente constatazione: nella maggior parte dei casi, i docenti percepiscono che, soprattutto con bambini con mostrano un grave funzionamento, viene richiesto a loro un ruolo soprattutto di cura. Inoltre, lavorano spesso attraverso un modello relazionale materno dove il singolo insegnante vive un rapporto educativo/di cura esclusivo con lo studente. (Dalle interviste emerge che, su 20 casi, solo in 3 non vi era una situazione di totale *maternage*)¹⁰⁵⁰.

Come si dimostra dalla letteratura analizzata, una eccessiva dimensione di *maternage* aveva minato negli anni Ottanta il benessere psicofisico dei docenti della scuola speciale. Si tenga presente che nella ricerca di Baratelli e colleghi veniva sottolineata l'esistenza di una dimensione istituzionale che gestiva il benessere dei maestri; infatti, l'attenzione a tale condizione degli operatori era da sempre stata oggetto di investimento dai fondatori della scuola Treves-De Sanctis di Milano. Angela Spinelli, pedagoga di questa istituzione, rilevava ciò nel suo saggio degli anni Sessanta intitolato *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, dove evidenziava il clima educativo all'interno del quale il professionista lavorava e sosteneva che «la scuola ha il carattere della grande famiglia, dove ciascuno svolge il proprio compito con serenità, con spirito di collaborazione e bontà e senso di responsabilità»¹⁰⁵¹. Inoltre, tra gli scritti della studiosa veniva citata anche l'aula di rotazione, ossia una metodologia didattica impiegata all'interno della scuola, ideata da Sante De Sanctis come dispositivo utile per venire incontro alla fatica di studenti e docenti. Infatti, l'aula di rotazione permetteva ad entrambi di interrompere l'attività didattica e di dedicarsi ad altre occupazioni di tipo

¹⁰⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁵⁰ Tra le interviste effettuate ai docenti che hanno avuto esperienza di lavoro con bambini con autismo emerge che tre docenti (i docenti di sesso maschile specializzati nel sostegno e l'insegnante curricolare con diploma magistrale nata nel 1965) hanno condotto l'*équipe* a costruire un modello educativo non troppo accudente e materno nei confronti degli studenti. Tuttavia, in quattro casi (una specializzata nel sostegno e tre curricolari), gli insegnanti avevano proposto un modello di accoglienza verso gli studenti non eccessivamente materno, ma l'*équipe* adottava un modello relazionale fortemente accudente. Quindi le insegnanti si sono adattate allo stile materno dei colleghi pur mantenendo forti perplessità.

¹⁰⁵¹ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», 1963, pp. 19-26, p. 21.

manuale, ludico e motorio. Questo dispositivo aveva consentito di creare un dinamismo nella costruzione dell'azione didattica. Infatti, per lo studente era utile perché soddisfaceva «oltre che ad esigenze di igiene del lavoro mentale»¹⁰⁵², un minore «affaticamento dovuto ad un eccessivo tempo di applicazione»¹⁰⁵³ e gli permetteva di ampliare i propri interessi, mentre al docente consentiva di non concentrarsi solo sull'attività puramente didattica. In questo senso, l'aula di rotazione era un dispositivo che permetteva di spezzare e contenere la fatica dei docenti e dello studente durante la didattica scolastica. Sull'importanza di tale dispositivo è opportuno ricordare il saggio intitolato *Sala di rotazione ed occupazioni intellettuali ricreative* scritto da Rosa Terzulli, insegnante presso la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano. Nel contributo, l'autrice narra la propria esperienza nella «sala di rotazione» sostenendo sia i benefici che questo dispositivo aveva nei confronti degli studenti, sia il “movimento” che creava fra i docenti. A proposito degli studenti sottolineava che le attività condotte nella sala di rotazione permettevano ai docenti di osservare i bambini «assorti in se stessi, tranquilli, operosi, sereni, riflessivi, interiormente disciplinati, entusiasti e soddisfatti del loro lavoro basato sull'emulazione e sulla cooperazione, sull'aiuto del più capace verso il meno capace, del più forte verso il più debole»¹⁰⁵⁴. Inoltre, la maestra sosteneva che la conduzione di questa sala richiedeva all'insegnante da una parte, che disponesse di un'«energia» che si doveva sempre rinnovare, dall'altra, che potesse contare su un lavoro di costante collaborazione con i propri colleghi¹⁰⁵⁵. Emerge quindi da questo piccolo approfondimento che la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano aveva strutturato una metodologia didattica alternativa a quella tradizionale ben cosciente del fatto che l'attività didattica tra docente e studente poteva entrare in crisi chiedendo loro di aderire ad un modello standardizzato di apprendimento. Inoltre, l'idea di porre in relazione fra loro i docenti permetteva di tenere vivo quello spirito di collaborazione tra professionisti e i valori comuni fondanti della scuola. Queste dimensioni erano state descritte da

¹⁰⁵² *Ibi*, p. 22.

¹⁰⁵³ *Ibi*, p. 22.

¹⁰⁵⁴ R. Terzulli, *Sala di rotazione ed occupazioni intellettuali ricreative*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 33-37, p. 33.

¹⁰⁵⁵ *Ibi*, p. 34.

Spinelli come educative poiché incentivavano in operatori e studenti l'opportunità di lavorare in relazione, con serenità, libertà e responsabilità¹⁰⁵⁶.

Se si confronta quanto emerso dallo studio di Baratelli e colleghi e dai saggi di Spinelli e Terzulli, rispetto alla «fatica» del professionista e ai dispositivi istituzionali impiegati per gestirla, con i contenuti delle narrazioni raccolti in epoca contemporanea e qui descritti, emerge che attualmente non vi è una presa in carico istituzionale efficace per sanare il malessere del docente ed egli deve ricorrere alla consulenza psicologica extra-lavorativa per affrontare questa difficoltà. In particolar modo, in una intervista raccolta, una docente sottolineava che la condizione lavorativa l'aveva condotta verso il malessere e si interrogava su quanto avesse dovuto attivarsi come persona e non come professionista inserita in un gruppo di lavoro per gestire questa problematica. La sua conclusione fu che la consultazione dello psicologo le aveva fornito benefici personali, ma le restava l'interrogativo sul perché questo dispositivo non potesse essere stato un presidio istituzionale. Infatti, sosteneva che la causa della sofferenza proveniva dalla sua difficoltà lavorativa come insegnante.

Lo studio di Baratelli e colleghi non fornisce indicazioni circa l'importanza di un supporto psicologico 1:1 da proporre alle insegnanti in difficoltà. Inoltre, sottolinea che la «fatica» dei docenti della scuola Treves-De Sanctis non veniva gestita attivando un servizio psicologico specialistico nei confronti del singolo insegnante in difficoltà, ma piuttosto strutturando una particolare metodologia didattica che permetteva la costruzione di un gruppo di lavoro supportivo per i docenti ed efficace per la didattica. Nella ricerca, gli autori sottolineavano che questo dispositivo didattico nasceva dall'integrazione dei livelli culturali, interattivi ed istituzionali del gruppo di lavoro¹⁰⁵⁷. In questo senso, emergeva che non si poteva costruire un aiuto per i professionisti solo attraverso un dispositivo normativo o linee guida che stabilivano come poteva/doveva essere costituita l'*équipe* di lavoro, ma occorreva costruire strategie per attivare nell'*équipe* la

¹⁰⁵⁶ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., p. 21.

¹⁰⁵⁷ B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F. (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, Unicopli, Milano 1989, pp. 137-165, pp. 137-138, p. 165.

nascita e la condivisione di valori comuni. Occorre, inoltre, sottolineare che nella monografia a cura di Alda Bencini Bariatti intitolata *La scuola “Treves-De Sanctis” di Milano e l’assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, dove è possibile ricostruire parte della storia di questa istituzione, viene evidenziato che il loro stile di lavoro era caratterizzato da un’*équipe* integrata di professionisti nell’area dell’educazione e nella cura che si occupavano in maniera costante e immediata sia dei bisogni degli studenti, sia di quelli del personale¹⁰⁵⁸.

La filosofia di pensiero che sosteneva le azioni didattiche approntate dagli operatori della suddetta scuola, ossia la convinzione che fosse opportuno creare un’*équipe* integrata che condividesse gli stessi valori, è una teorizzazione sancita pure in epoca contemporanea. Lo dimostra una recente ricerca condotta in North Carolina da Able e colleghi¹⁰⁵⁹. I ricercatori hanno strutturato una ricerca qualitativa attraverso l’utilizzo di *focus group*, effettuando una riflessione sulle pratiche di inclusione a favore degli studenti con autismo. Il progetto di ricerca nasceva per verificare se, a fronte di un mandato istituzionale che incentivava l’inclusione dei bambini diversamente abili nella scuola, gli insegnanti erano riusciti a costruire e implementare *best practice* adeguate al raggiungimento dell’obiettivo o, viceversa, questo intento non si era realizzato a causa di difficoltà che non erano ancora state gestite. Tra le conclusioni dello studio emergeva che, creando un’*équipe* che condivideva la medesima filosofia di pensiero, si permetteva a docenti che si occupavano di studenti con autismo l’opportunità di migliorare le metodologie didattiche¹⁰⁶⁰. Inoltre, secondo gli studiosi, la costruzione di valori comuni consentiva al professionista di migliorare il proprio senso di «agentività»¹⁰⁶¹. Questa ricerca sostiene infine che costruire un ambiente didattico dove si

¹⁰⁵⁸ Per ulteriori approfondimenti si consulti: A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola “Treves-De Sanctis” di Milano e l’assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di infanzia anormale», 1963, 4, pp. 1-188. Questo dato è stato ulteriormente confermato attraverso un’intervista effettuata alla Prof.ssa Bencini Bariatti avvenuta a Milano il 31 maggio 2017. Per ulteriori approfondimenti sul pensiero dell’autrice si consulti l’allegato 7.

¹⁰⁵⁹ Cfr. H. Able., M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education» 2015, 38, 1, pp. 44-57.

¹⁰⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁰⁶¹ *Ibidem*. L’agentività è la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà ed esercitarne potere causale. Per ulteriori approfondimenti: A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Vol. I, Fabbri Publishing, Milano 2014, p. 17.

condividono i valori fondanti può essere un dispositivo utile per la didattica e per il benessere degli insegnanti. Dopo aver analizzato questi contributi scientifici e alla luce di quanto raccolto nelle narrazioni emerge che la «fatica» professionale del docente può essere in parte risolta costruendo un'istituzione che incentivi valori e metodologie didattiche in cui vengano prese in considerazione tutti i bisogni delle persone inserite. Inoltre, come espresso da Spinelli, propedeutica alla didattica è l'azione libera e responsabile dell'operatore.

Nel corso della trattazione è emersa l'opportunità di introdurre lo psicologo nel contesto scolastico attribuendogli il ruolo di supportare e/o sostenere la «fatica» che dichiara di percepire il docente. Si intende pertanto effettuare un approfondimento per descrivere il punto di vista sostenuto da alcune ricerche scientifiche che si sono occupate di questo argomento. Proporre i risultati di questi studi può essere utile per comprendere, alla luce delle interviste effettuate, se, vista la complessità della didattica scolastica con bambini diagnosticati all'interno dello spettro, si renda indispensabile la competenza dello psicologo scolastico oppure sia opportuno strutturare altri interventi. Tra le ricerche che si sono occupate di inserire la figura dello psicologo nell'istituzione scolastica per gestire problematiche come quelle qui discusse vi è una ricerca condotta da Selvini Palazzoli e colleghi alla fine degli anni Sessanta¹⁰⁶². Questa ricerca seppur datata sostiene tematiche ancora ricorrenti e attuali che meriterebbero di essere analizzate prima di decidere se lo psicologo scolastico potrebbe essere una risposta adeguata ai bisogni degli insegnanti¹⁰⁶³. Gli autori rilevano che l'intervento terapeutico dello psicologo nelle istituzioni, compresa quella scolastica, non necessariamente può risolvere le problematiche esistenti. Inoltre, secondo gli studiosi, questo intervento non può avvenire se prima il professionista non riesce a «controllare i propri comportamenti-

¹⁰⁶² È opportuno sottolineare questo studio per le teorizzazioni che fornisce in merito all'introduzione dello psicologo nell'ambiente scolastico e rispetto alle aspettative che, in generale, spesso le istituzioni (azienda, scuola...) attribuiscono alla figura dello psicologo. Quindi il consiglio è di leggere questo contributo cercando di individuare quale richiesta implicita viene fatta allo psicologo in quanto professionista indipendentemente dall'istituzione che richiede la sua presenza.

¹⁰⁶³ M. Selvini Palazzoli, L. Anolli, P. Di Blasio, L. Giossi, R. Paruta, I. Pisano, C. Ricci, M. Sacchi, V. Ugazio, *I trabocchetti delle istituzioni. Rilevamento di alcune ridondanze e inserimento funzionale dello psicologo nell'istituzione*, in «Terapia familiare. Rivista interdisciplinare di ricerca ed intervento relazionale», 1978, 4, pp. 43-57.

comunicazione-risposta nell'approccio con i vari sottosistemi dell'organizzazione»¹⁰⁶⁴. Quindi, sottolineavano che la responsabilità del cambiamento non poteva essere affidata solo a quest'ultimo. Infatti, lo studio aveva sostenuto che talvolta le istituzioni che si erano affidate alla consulenza dello psicologo per affrontare alcune difficoltà esistenti non avevano avuto beneficio a causa di alcune dinamiche esplicite e implicite che erano sopraggiunte. Per quanto riguarda le dinamiche esplicite citano il caso in cui l'istituzione chiede di introdurre lo psicologo come figura professionale che può intervenire efficacemente in breve tempo nella gestione di situazioni complesse. Condizione che, secondo Selvini Palazzoli e colleghi, talvolta era irrealistica e generava false speranze. Nelle dinamiche implicite raccontano di quando l'istituzione usa in termini manipolativi il ruolo dello psicologo. Ad esempio, viene descritta una situazione dove il professionista viene contattato per risolvere i problemi segnalati dalla dirigenza nei confronti dei propri collaboratori, ma emerge che implicitamente la funzione che avrebbe dovuto assumere lo psicologo era quella di divenire strumento di controllo verso gli operatori¹⁰⁶⁵. Un altro caso dove si sostiene il ruolo fallimentare dello psicologo in generale nell'istituzione è quando si contatta il professionista per cercare di creare un dinamismo in un'*équipe* di lavoro omeostatica, ma in realtà è lo stesso gruppo di lavoro che non permette, anche con agiti, l'evolvere della situazione¹⁰⁶⁶. La ricerca condotta da Selvini Palazzoli e colleghi è stata presa come riferimento per evidenziare quali dinamiche possono nascondersi dietro alla richiesta di un gruppo di lavoro che vuole introdurre nuove figure professionali per gestire una situazione problematica. Le conclusioni dello studio dimostrano che non è tanto l'introduzione nell'istituzione di nuove figure professionali investite magicamente di potere che può favorire la risoluzione di un problema, quanto l'analisi delle circostanze che determinano il problema¹⁰⁶⁷.

Se si analizza la letteratura contemporanea riguardante l'utilizzo di interventi anche di natura psicologica sia per sostenere l'intervento didattico con lo

¹⁰⁶⁴ *Ibi*, p. 55.

¹⁰⁶⁵ *Ibi*, p. 45.

¹⁰⁶⁶ *Ibi*, pp. 51-52.

¹⁰⁶⁷ Alcuni esempi descritti non riguardano in particolare l'istituzione scolastica ma sono stati inseriti poiché si teorizza che le conclusioni di questo studio potrebbero essere traslate anche nella scuola. Il metodo usato per effettuare questa riflessione è stato quello ipotetico-deduttivo.

studente con autismo nella scuola, sia supportive per i docenti, emergono due linee di intervento. La prima si concentra sul gruppo di lavoro come oggetto di intervento, mentre la seconda si interessa in maniera sistemica degli ambiti di vita del bambino. Al primo contributo appartengono studi che hanno risolto questa difficoltà attraverso la *téchne*. Vi è, ad esempio, la ricerca realizzata da Able e colleghi condotta in North Carolina. Dopo aver effettuato *focus group* con gli insegnanti, con l'obiettivo di far emergere quali prassi e convinzioni avevano indirizzato o limitato l'agire didattico dei professionisti, si è proposta una formazione che, attraverso un paradigma comportamentale potesse contenere le difficoltà didattiche dell'insegnante¹⁰⁶⁸. Un altro studio che ha avuto come oggetto il gruppo di lavoro è stato quello di Hall realizzato a San Diego. La ricerca della studiosa si è indirizzata verso la costruzione di un programma formativo per docenti che prendesse in considerazione la didattica scolastica da approntare con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico. Il paradigma di riferimento usato nello studio era ispirato alla pratica *Evidence Based*. In entrambi gli studi citati le teorie che fondavano le riflessioni degli autori erano di ispirazione comportamentista. L'obiettivo degli studi era quello di trovare una soluzione che, per la metodologia della ricerca usata, si dimostrava giustificabile, verificabile e generalizzabile¹⁰⁶⁹. In questa prima area di intervento è opportuno sottolineare anche la *review* condotta da Roberts e Simpson e la loro interrogazione bibliografia condotta su studi pubblicati da gennaio 2004 a luglio 2015 dedicati all'inclusione scolastica di studenti con autismo nella scuola primaria e secondaria¹⁰⁷⁰. Nel corso della propria analisi gli autori sottolineano che, in alcune ricerche, come quelle proposte da

¹⁰⁶⁸ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education» 2015, 38, 1, pp. 44-57.

¹⁰⁶⁹ Cfr. L.J. Hall, *Sustaining Evidence-Based Practices by Graduated Special Educators of Students With ASD: Creating a Community of Practice*, in «Teacher Education and Special Education» 2015, 1, 38, pp. 28-43.

¹⁰⁷⁰ Cfr. J. Roberts, K. Simpson, *A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools*, in «International Journal of Inclusive Education», 2016, 20, 10, pp. 1084-1096.

Emam e Farrell¹⁰⁷¹, il gruppo di lavoro di Soto-Chodiman¹⁰⁷² e lo studio di Yumak e Akgul¹⁰⁷³, la conoscenza limitata dell'autismo e la difficoltà dei docenti nell'affrontare le esigenze dei singoli studenti con autismo incrementano negli insegnanti *stress* e percezioni di fatica. Per questo motivo, gli autori sostengono che in alcune ricerche, come quella di Soto-Chodiman, Pooley, e Taylor¹⁰⁷⁴, si era intervenuti supportando i docenti attraverso lo psicologo scolastico, mentre nella ricerca di Loiacono e Palumbo¹⁰⁷⁵ questo supporto veniva fornito anche da educatori specializzati. La seconda linea di intervento che emerge dall'analisi della letteratura si occupa di intervenire in maniera sistemica sugli ambiti di vita del bambino e indirettamente sul docente. In queste ricerche si evidenzia che il tema centrale non è occuparsi della «fatica» del docente, ma delle condizioni che permettono al bambino il proprio benessere. La costruzione di queste dimensioni, di riflesso, aiutano il benessere di chi vive e lavora con il bambino con autismo. In questi studi, ci si interessa della rete di servizi che si sviluppa intorno al bambino. Infatti, emerge che questa proposta permette di condividere il lavoro con un'*équipe* multidisciplinare che, inevitabilmente, contiene il senso di «fatica» del professionista. Anche in questo caso, si punta l'attenzione sulla razionalità tecnica per affrontare problematiche didattiche¹⁰⁷⁶. Tra queste esperienze vi sono quella di Maurizio Arduino che assume come fondamento teorico interventi di matrice cognitivo-comportamentale¹⁰⁷⁷ e quella condotta dal gruppo di lavoro di Federico

¹⁰⁷¹ Cfr. M. Emam, P. Farrell, *Tensions Experienced by Teachers and Their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools*, in «European Journal of Special Needs Education», 2009, 24, pp. 407-422.

¹⁰⁷² Cfr. R. Soto-Chodiman, J. Pooley, M. Taylor, *Students with ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian Classrooms*, in «Australasian Journal of Special Education», 2012, 36, pp. 97-111.

¹⁰⁷³ Cfr. N. Yumak, E. Akgul, *Investigating Elementary School Administrators' and Teachers' Perceptions on Children with Autism*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 2010, 2, pp. 910-914.

¹⁰⁷⁴ Cfr. R. Soto-Chodiman, J. Pooley, M. Taylor, *Students with ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian Classrooms*, in «Australasian Journal of Special Education», cit., pp. 97-111.

¹⁰⁷⁵ Cfr. V. Loiacono, A. Palumbo, *Principals Who Understand Applied Behavior Analysis Perceive They Are Better Able to Support Educators Who Teach Students with Autism*, in «International Journal of Special Education», 2011, 26, pp. 212-222.

¹⁰⁷⁶ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 5-7.

¹⁰⁷⁷ Cfr. M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, Einaudi, Torino 2014.

Bianchi di Castelbianco e Magda Di Renzo che integrano un paradigma di intervento cognitivo-comportamentale ad uno psicodinamico¹⁰⁷⁸.

Alla luce della letteratura analizzata, si ritiene che la «fatica» dei docenti individuata durante le interviste raccolte in questo studio potrebbe essere compresa solo dopo aver analizzato le circostanze istituzionali nelle quali l'insegnante è inserito e presta la propria attività professionale. Quindi, dopo aver individuato queste componenti, potrebbe essere possibile discutere quale/i sapere/i disciplinare/i sia/siano adeguati per trovare una soluzione al problema. Inoltre, è opportuno sottolineare che, nella letteratura italiana presa in esame, emerge un cambio di paradigma. Infatti, in età contemporanea, si preferisce trattare l'autismo e le situazioni didattiche ad esso correlate attraverso un paradigma di intervento di tipo cognitivo-comportamentale, mentre quello usato nell'interpretazione clinica dell'autismo e dei bisogni degli insegnanti negli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso era di tipo sistemico e psicodinamico. Questo ha fatto emergere una diversità culturale che ha modificato i dispositivi tecnici usati per gestire la difficoltà del docente.

In base alla letteratura analizzata e alla luce delle riflessioni effettuate fino ad ora si ritiene che, in epoca contemporanea, utilizzare un paradigma teorico solo cognitivo-comportamentale potrebbe non permettere di comprendere la complessità della situazione in cui oggi operano gli insegnanti che lavorano con studenti diagnosticati all'interno dello spettro. Inoltre, emerge che utilizzare solo questo paradigma teorico (così come è stato strutturato fino ad oggi) potrebbe mostrare criticità nel fornire risposte ai problemi di natura emotiva che hanno sottolineato i docenti durante le interviste. Infine, occorre rilevare che nonostante la presenza di un cambio di paradigma di riferimento, le azioni ideate per gestire problemi didattici sono rimaste circoscritte all'area della razionalità teorica e tecnica. Quindi, si è avuta un'evoluzione sulle tecnologie a supporto della didattica, ma non sulla didattica poiché è mancato un confronto «tra i risultati della riflessione teorica filosofica e scientifica sull'uomo e sul suo fine»¹⁰⁷⁹; spesso gli interventi

¹⁰⁷⁸ Cfr. F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», cit., p. 15.

¹⁰⁷⁹ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

hanno preso in esame solo alcuni paradigmi interpretativi e punti di vista unici (spesso quello psicologico) e non quanto può derivare da più punti di vista (psicologia, sociologia, antropologia culturale, neurologia, ecc.) e, in alcuni casi, non vi è stata una riflessione etica in ordine a ciò che è bene per la persona.

§ 2. *Le «ricorsività»*

Dopo aver analizzato quanto può essere complessa la didattica scolastica e quanto sinora gli studiosi non siano ancora giunti a discutere di didattica come «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹⁰⁸⁰ nella dinamica che interviene quando due persone dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità intendono promuovere reciproci processi educativi di insegnamento/apprendimento, è opportuno esporre alcuni elementi comuni che sono stati individuati in molte interviste. Tali elementi sono stati definiti dal ricercatore «ricorsività». La presenza di esse ha favorito nel ricercatore da una parte il desiderio di analizzarle attraverso un approccio al dato quali-quantitativo, dall'altra il tentativo di comprendere perché esse apparivano in maniera frequente in tutte le interviste. Quindi, è stata predisposta una tabella (vedi allegato 1) per individuare quante persone avevano segnalato nella propria esperienza lo stesso elemento. Successivamente, sono state tratte alcune frasi dai colloqui per dimostrare quanto alcune dimensioni sperimentate dagli intervistati siano apparse simili¹⁰⁸¹. Infine, si è ipotizzato che gli elementi ricorsivi individuati nelle interviste rappresentino la punta di un *iceberg* non di problematiche, idee, percezioni... appartenenti ai singoli individui intervistati (ad esempio, la «fatica» del docente A come espresso precedentemente), ma di un

¹⁰⁸⁰ *Ibidem.*

¹⁰⁸¹ Si vuole sottolineare che, in accordo con quanto sostiene Giuseppe Bertagna nei propri studi, l'esperienza è per definizione unica, intrasmissibile e non confrontabile. Ciò che si può indagare (ed è quello che è avvenuto in questo studio) sono dimensioni come le percezioni, i sentimenti, le sensazioni, le ipotesi educative, ecc. che ciascun essere umano in quanto persona può aver vissuto all'interno della esperienza. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss; Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

sistema storico-socio-culturale-educativo attuale che sta emergendo, spesso attraverso i disagi della singola persona. Per questo motivo, dopo aver individuato l'elemento comune apparso all'interno delle interviste e verificato quali contenuti nei colloqui sostenevano questa posizione si è cercato di ricostruire, mediante il contributo di ricerche scientifiche e/o raccolte di narrazioni, che cosa rappresentino tali elementi e di rilevare se eventualmente nascondano bisogni sottostanti della persona o siano semplicemente l'espressione di un sistema storico-socio-culturale-educativo. Nel caso in cui la letteratura precedentemente studiata non abbia prodotto argomentazioni sostanziali o dall'analisi dell'elemento in oggetto sia emerso il bisogno di approfondire la tematica in questione sono state effettuate ulteriori esplorazioni. Quindi, nei prossimi capitoli verrà discussa in maniera approfondita tutto ciò che è stato definito con il termine di «ricorsività».

4. L'ESPERIENZA

La prima «ricorsività» individuata nelle interviste è l'esperienza. In tutte le interviste condotte i docenti sostenevano che l'esperienza influiva sull'azione didattica che l'insegnante approntava con lo studente. In particolar modo, emergeva che più il docente aveva maturato esperienza, maggiore era il senso di sicurezza che sperimentava all'interno del contesto didattico. Inoltre, all'unanimità gli insegnanti sottolineavano che ogni esperienza era stata diversa dall'altra. A proposito dell'importante ruolo che l'esperienza ha fornito al docente per la costruzione di un percorso didattico con i propri studenti è opportuno riportare alcune affermazioni tratte dai colloqui.

«Quando mi dissero che in classe avrei avuto un bambino con autismo mi preoccupai. Avevo paura di non saperlo gestire. E questo fu la prima volta. Nelle successive volte mi chiedevo quale sfida avrei dovuto affrontare»¹⁰⁸². (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Avevamo incontrato le colleghe della scuola dell'infanzia per la presentazione dei nuovi studenti. Marco è stato dipinto come un bambino ingestibile. Passai tutta l'estate a documentarmi e avevo paura di non riuscire a lavorare con quel bambino. A settembre ero terrorizzata dall'idea di incontrarlo. Durante i primi giorni di scuola mi accorsi che era grave, ma non così ingestibile. So che lavorare con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico è molto più difficile rispetto agli altri, ma l'ansia che ho provato per il primo bambino non l'ho più provata nonostante io abbia seguito bambini più gravi rispetto a Marco». (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Il primo bambino con autismo non aveva neanche la diagnosi. Io penso che ciascun bambino in quanto bambino ha il diritto di partecipare alla vita di classe. Sono consapevole che devo avere un impegno superiore se il bambino ha l'autismo

¹⁰⁸² La docente parla di sfida in termini positivi. Dalla narrazione emerge molta motivazione e voglia di scoprire le potenzialità del bambino.

perché l'esperienza me lo ha dimostrato, però so che troverò la strada anche con quel bambino. Alla fine ho visto che ci sono sempre riuscita». (Insegnante curricolare)

«Io credo che la mia fortuna sia stata quella di frequentare la scuola ortofrenica e di fare il tirocinio. Credo che aver lavorato con bambini così gravi mi sia servito. Infatti, quando sono entrata in ruolo nella scuola pubblica come insegnante curricolare ciò mi ha permesso di non spaventarmi di fronte a bambini gravi. Avevo già compreso la difficoltà e gli scarsi risultati che si potevano ottenere con bambini gravi, quindi non mi spaventava il fatto di non riuscire a insegnare a questi bambini come agli altri». (Insegnante curricolare).

A proposito della esperienza, nelle narrazioni i docenti sottolineavano che, nonostante avessero già lavorato con studenti con autismo, la metodologia didattica che avevano strutturato poteva non essere utile nei confronti di un altro studente con autismo che mostrava lo stesso funzionamento e aveva la stessa età. Infatti, i docenti avevano rilevato che spesso questo studente non era riuscito a beneficiare della modalità di apprendimento del compagno. Ciò concorda con la riflessione pedagogica di Bertagna il quale, nel proprio saggio *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, sostiene che

non si tratta più di collocare il caso singolo di ogni persona che si incontra o addirittura della nostra stessa persona nella norma, nella legge, nella teoria scientifica esistente che lo spiega. E nemmeno, a partire da queste spiegazioni, possedere la 'potenza delle tecniche e delle tecnologie', nel senso di essere anche in grado di trovare i modi e gli strumenti necessari per colmare o vicariare con successo i deficit trovati, spingere al massimo le capacità di ognuno inespresse ma conosciute come potenziali, valorizzare con appositi percorsi e compiti la superdotazione di qualcuno in un settore della sua personalità senza per questo creare squilibri in un altro nel quale si presenta normale o disabile. È necessario, invece, procedere esattamente al contrario. Considerare in che cosa e perché il caso singolo e ogni persona è un caso singolo, fuoriesca per forza di cose, se 'individuale', dalle norme, dalle leggi, dalle teorie scientifiche disponibili che lo possono spiegare e poi tecnicamente trattare dei problemi che manifesta. Cogliere, cioè, la 'sostanza' unica e irripetibile di ciascuno, senza uniformarla a ciò che ne negherebbe la sua irriducibile peculiarità¹⁰⁸³.

¹⁰⁸³ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», 2009, 56, 6, pp. 961-983, p. 973.

In generale, nelle interviste condotte emergevano due considerazioni che è opportuno descrivere. La prima era che l'esperienza poteva assumere un ruolo fondamentale nel processo di formazione professionale del docente. La seconda sottolineava come l'esperienza che l'insegnante aveva condotto con studenti con autismo talvolta aveva posto in discussione il ruolo professionale del docente e fatto maturare un senso di incompetenza. Per quanto riguarda il primo punto, vi sono alcuni contributi scientifici che hanno confermato quanto raccolto nelle narrazioni di questo studio. Ad esempio, la ricerca di Busby e colleghi ha dimostrato che, in Alabama, soprattutto nei paesi rurali, nelle scuole tradizionali, gli insegnanti curricolari che non hanno l'opportunità frequentemente di lavorare con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico si sentono meno competenti nel loro lavoro. Secondo gli studiosi il senso di incompetenza era da attribuire alla loro poca esperienza professionale¹⁰⁸⁴. Alla stessa conclusione giunge lo studio condotto in North Carolina da Able e colleghi. Anche in questo caso, l'inesperienza dei docenti curricolari determina da una parte il bisogno di delegare al collega specializzato l'insegnamento della didattica speciale con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico e dall'altro l'aumento del senso di inefficienza del docente stesso¹⁰⁸⁵.

Per quanto concerne la seconda considerazione, ossia che l'esperienza acquisita dai docenti permetteva una rimessa in discussione del proprio ruolo professionale, si evidenziano due dimensioni. Da una parte il docente che, nel caso di bambini molto gravi, assumeva funzioni di accudimento (riflessione già proposta quando si è esposto lo studio di Baratelli e colleghi¹⁰⁸⁶), dall'altra la trasformazione da insegnante a educatore (tema argomentato nella letteratura proposta da

¹⁰⁸⁴ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», 2012, 2, 3, pp. 27-35.

¹⁰⁸⁵ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

¹⁰⁸⁶ Cfr. B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F. (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, Unicopli, Milano 1989, pp. 137-165.

Bertagna¹⁰⁸⁷). In particolar modo, rispetto a questo secondo punto, nel libro *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* lo studioso esprime due riflessioni. La prima riguarda la formazione come atto per mezzo del quale la persona attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità riesce a darsi «forma»¹⁰⁸⁸. Quindi, il docente può fare formazione quando nella relazione educativa si realizzano le condizioni per cui la persona riesce a formar-*si* e trasformar-*si* in maniera protagonista nel mondo, ossia per decisione e maturazione personale¹⁰⁸⁹. Questo è il caso di quei docenti che hanno visto una trasformazione del proprio ruolo da insegnante a educatore. Viceversa, nel caso in cui non si siano realizzate queste condizioni il docente ha insegnato allo studente, cioè ha lasciato il segno sullo studente fornendogli competenze, insegnandogli dispostivi, ecc. che però non sono stati assunti dal bambino per decisione personale e neppure per propria maturazione. Una delle frasi emblematiche raccolte nelle interviste che può sostenere quanto un'esperienza didattica possa essere di in-segnamento riguarda un'affermazione di un insegnante specializzata nel sostegno. La maestra aveva narrato che, dopo sei mesi di lavoro con il bambino, quest'ultimo aveva imparato a rispettare la fila, cosa che prima non faceva. La sua percezione rispetto a questo comportamento era che lo studente fosse più rispettoso per far piacere a lei e non per aver capito le regole.

A questo proposito occorre sottolineare che durante la raccolta delle esperienze spesso emergeva il problema di strutturare nella scuola primaria gli obiettivi didattici. Da una parte si rilevava il binomio insegnamento-formazione già discusso. Dall'altra, questo soprattutto per insegnanti che avevano studenti che si preparavano ad accedere alla scuola secondaria, si trattava di preparare lo studente alle sfide che avrebbe incontrato. Bertagna nel testo *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* sostiene che «sul piano metodologico, l'istruzione primaria privilegia perciò la riflessione sull'esperienza interna ed esterna dei bambini»¹⁰⁹⁰. A proposito del passaggio tra

¹⁰⁸⁷ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», cit., pp. 969-970.

¹⁰⁸⁸ Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 381.

¹⁰⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁹⁰ *Ibi*, p. 399.

istruzione primaria e istruzione secondaria, l'autore afferma che «non può esistere una «istruzione secondaria» sull'intero della cultura da istruzione primaria. Ciascuno è invece chiamato ad esercitare intenzionalità, lógos, libertà e responsabilità per trascogliere quei settori della istruzione primaria che intende elaborare in maniera secondaria al fine di formarsi ed essere una persona educata»¹⁰⁹¹. Le teoresi dell'autore dimostrano che è possibile fare formazione nella scuola primaria se si permette al bambino di riflettere sulla propria esperienza. In questo senso, emerge che la scuola primaria non deve preoccuparsi di programmi didattici che preparino lo studente alle sfide dell'istruzione secondaria. Questa considerazione è fondamentale per due motivi. Da una parte per dettagliare l'ambito delle funzioni dell'insegnante della scuola primaria, il mandato che la scuola primaria ha nei confronti del proprio studente e il ruolo educativo dell'insegnante. Dall'altra, se si assume questo punto di vista per interpretare le narrazioni, emerge che non tutti gli insegnanti stanno lavorando pensando all'istituzione primaria come a un luogo che consenta allo studente di fare esperienze e di riflettere sull'esperienza interna ed esterna realizzata.

Da questa prima disamina si rileva che l'esperienza è una condizione utile per permettere al docente di sentirsi maggiormente competente durante la strutturazione dell'azione didattica. Inoltre, sono emersi alcuni punti cruciali come il mandato istituzionale della scuola primaria, il ruolo del docente, la differenza tra insegnamento e formazione. Si intende a questo punto effettuare un altro approfondimento che nasce dal desiderio di individuare perché, spesso, i docenti, raccontando della propria esperienza, avevano descritto l'esistenza di *misunderstanding* nella comunicazione con lo studente con autismo. Infatti, dalle descrizioni che fornivano gli insegnanti emergeva che il bisogno dei bambini era di tipo formativo, ossia lo studente con autismo agiva in maniera più o meno consapevole la necessità di cercare una «forma» a sua misura e interesse. Viceversa, l'insegnante si avvicinava al bambino con l'intenzione di insegnare, ossia etimologicamente di "lasciare il segno". A sostegno di quanto affermato si vogliono riportare alcune frasi tratte dalle narrazioni.

¹⁰⁹¹ *Ibi*, p. 402.

«Ho sempre pensato che avrei lavorato come maestra di sostegno. Quando mi hanno affidato Alberto ho capito che dovevo fare l'educatrice. Sono andata dalla dirigente perché volevo essere sollevata dall'incarico. Io ho studiato per fare la maestra e non volevo fare l'educatrice. Alla fine sono rimasta anche se mi spiace di non poter fare la maestra. Quando è arrivato Giovanni ho capito che anche in questo caso non avrei potuto svolgere il lavoro di docente. Questa volta le cose sono andate meglio, sono entrata meno in crisi». (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Cerco di creare un programma didattico simile a quello dei compagni ma Matteo è grave e si vede che non riesce e non vuole seguire le lezioni. Se potessi porterei Matteo a fare la spesa, gli insegnerei, ad esempio, ad essere autonomo negli spostamenti con i mezzi di trasporto. Credo che a lui la scuola possa servire a questo. Ora Matteo è in seconda, non so se l'anno prossimo insegnerò ancora in questo istituto, ma se così fosse vorrei lavorare di più sulle abilità della vita quotidiana». (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Roberto era un bambino intelligentissimo, ma non si riusciva a tenerlo tranquillo. Quando facevamo matematica riuscivo a fare la maestra, ma per il resto... Non si riusciva a far niente. Aveva sempre le crisi... mi sfiniva. Quando ho smesso di fare la maestra nell'ora di italiano, Roberto ha smesso di avere le crisi». (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Gloria è una bambina davvero carina e tutti le vogliono bene. Ho tentato di costruire un programma su misura per lei per permetterle di seguire le lezioni di storia anche coinvolgendo i compagni. Non sempre si possono fare i lavori di gruppo se no rimaniamo indietro con il programma. Ho verificato che la storia non le piace, così le mostro comunque le sue schede, ma se vedo che non mi segue e guarda in aria non la riprendo più». (Insegnante curricolare)

§ 1. Dentro l'esperienza

Le riflessioni fin qui condotte rispetto al ruolo che ha avuto l'esperienza nella costruzione della didattica scolastica hanno in realtà aperto quattro aree di indagine. La prima è che alcuni bambini giungono alla scuola primaria ma necessitano di proposte alternative alla didattica tradizionale. A questo proposito, l'esperienza della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano aveva individuato, già negli anni Sessanta, il lavoro manuale e i laboratori come strumenti alternativi alla didattica tradizionale¹⁰⁹². Inoltre è opportuno evidenziare il saggio *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali* scritto da due insegnanti della scuola speciale. Maddalena Valenzano e Anna Bianchini sostenevano nel loro scritto che i laboratori e il lavoro manuale erano strumenti che permettevano agli studenti inseriti presso la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano di prepararsi ad un futuro lavoro¹⁰⁹³, di disciplinarsi al lavoro¹⁰⁹⁴ e sviluppare nella persona l'utilizzo di libertà e responsabilità¹⁰⁹⁵. Infatti, sostengono, nel corso della trattazione, che solo quando lo studente riusciva ad amare il proprio lavoro¹⁰⁹⁶ e lo sentiva non come un dovere verso l'altro, ma come un'esperienza che poteva servire a sé, a sentirsi gratificato come persona¹⁰⁹⁷, ecc., il lavoro diveniva realmente un'opportunità didattica. A proposito delle attività le insegnanti sottolineano che la strategia realmente efficace non era stata programmare l'intervento e permettere che lo studente vi aderisse (in-segnando), quanto conoscere il bambino come persona e successivamente costruire insieme a lui l'intervento didattico. Emerge quindi dallo scritto che il principio guida degli interventi didattici delle docenti fosse la relazione.

¹⁰⁹² A. Albertini, *L'assistenza medico-pedagogica dei fanciulli anormali nella scuola «Z Treves» di Milano. Prima sezione preparatoria. Saggio di Programma*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 123-130, pp. 127 ss.; A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», 1963, pp. 19-26, pp. 22 ss.; M. Valenzano, A. Bianchini, *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 92-99, pp. 93 ss.

¹⁰⁹³ M. Valenzano, A. Bianchini, *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «Infanzia Anormale», cit., pp. 92-93.

¹⁰⁹⁴ *Ibi*, p. 93.

¹⁰⁹⁵ *Ibi*, p. 94.

¹⁰⁹⁶ *Ibi*, p. 93.

¹⁰⁹⁷ *Ibidem*.

La seconda area di indagine emersa nelle interviste riguarda un dilemma: la scuola deve insegnare o formare? Questo tema è stato ampiamente discusso all'interno della letteratura di Bertagna¹⁰⁹⁸. Nel proprio libro *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* lo studioso rilancia l'opportunità che l'istituzione scolastica possa divenire un'esperienza educativa per gli studenti e possa permettere loro l'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità ridando centralità alla relazione tra studente e insegnante. Per permettere che l'esperienza divenga formativa, Bertagna sostiene l'utilizzo della «personalizzazione»¹⁰⁹⁹ come metodologia didattica per consentire all'insegnante l'opportunità di organizzare le azioni di educazione, formazione e apprendimento che riconoscono e valorizzano la centralità della persona-studente poiché ne promuovono le sue potenzialità¹¹⁰⁰.

La terza area di riflessione che è possibile effettuare dall'analisi delle narrazioni riguarda un problema che potrebbe essere definito di «pragmatica della comunicazione». Infatti, nelle narrazioni appariva che le interazioni tra docente e studente ricordavano una situazione che Bateson avrebbe definito da «doppio legame»¹¹⁰¹. Da una parte il docente pensava di poter costruire dispositivi didattici utili da proporre allo studente pensando di fare il suo «bene», dall'altra, lo studente con autismo segnalava costantemente, attraverso il comportamento talvolta disadattivo, che le azioni didattiche erano «bene» per l'insegnante, ma non per lui. Dai colloqui emergeva che per la particolarità e specificità delle comunicazioni verbali e non verbali tra docente e studente e a causa di alcune anomalie nella comunicazione che si creavano nell'interazione tra i due¹¹⁰², nella relazione tra

¹⁰⁹⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 376-403.

¹⁰⁹⁹ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.

¹¹⁰⁰ G. Sandrone, *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 289-293.

¹¹⁰¹ Cfr. G. Bateson, D.D. Jackson, J. Haley, J. H. Weakland, *Toward a theory of schizophrenia*, in «Behavioral Science», 1956, 1, pp. 251-264.

¹¹⁰² Spesso per deficit di funzionamento della persona con autismo si individuano difficoltà nel pensiero astratto, difficoltà a leggere le emozioni nell'interlocutore, ecc. Per ulteriori approfondimenti si consultino i seguenti autori che hanno contestualizzato la problematica del funzionamento del bambino declinandola anche all'interno della dimensione scolastica. Cfr. F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalese, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori*,

insegnante e discente la problematica del «bene» veniva affrontata da entrambi attraverso differenti linguaggi. Dalle narrazioni emergeva che il linguaggio adoperato dallo studente con autismo per comunicare il proprio disagio era spesso di tipo comportamentale (soprattutto nei casi in cui il bambino mostrava poca capacità di linguaggio), mentre per l'insegnante era cognitivo-comportamentale. Utilizzando il linguaggio cognitivo il docente tentava di sviluppare le potenzialità dello studente attraverso l'insegnamento. Si rilevava che, se il bambino si faceva modellare, addestrare, si lasciava insegnare, iniziava a strutturarsi una relazione. Nel caso in cui questa dimensione non avveniva, nelle narrazioni si individuava che le insegnanti spesso ritornavano a quell'immaginario di "bambino lupo" che riecheggia ancora oggi nell'inconscio collettivo attraverso la storia di Victor selvaggio dell'Aveyron¹¹⁰³. Questa storia, forse la più nota, ma non la prima¹¹⁰⁴ contiene un meta-messaggio ben più profondo che Rousseau aveva già espresso nel suo *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*, dove si sosteneva che le società civilizzate (e le scienze) rappresentano una corruzione rispetto alla natura "originaria" dell'essere umano¹¹⁰⁵. Emerge quindi che, al di là del problema di comunicazione tra docente e studente, questi conflitti rappresentano dimensioni archetipe tra il desiderio di ciascun essere umano di

insegnanti e genitori, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.; F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.

¹¹⁰³ Cfr. S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, cit.

¹¹⁰⁴ Nel 1700 Linneo aveva avuto la necessità di catalogare alcuni ragazzi che avevano fatto parlare l'opinione pubblica a causa del loro anomalo ritrovamento. Tra alcuni di essi si ricordano: il giovane allevato dai lupi della Hesse nel 1344 (*Juvenis Lupinus Hessensis*), i ragazzi vissuti in solitudine nei Pirenei (*Pueri Pyraenaici*), le due ragazze denominate *Puella Campanica* e *Puella Karpfensis* perché trovate l'una all'interno della Campania e l'altra nelle foreste dei Carpazi. Inoltre, Linneo si era occupato di catalogare anche un ragazzo descritto da Rousseau e Condillac. Questo ragazzo nel 1694 fu catturato dopo essere stato allevato dagli orsi delle foreste della Lituania. A questo soggetto Linneo diede il nome di *Juvenis Ursinus Lithuanus*. Per ulteriori approfondimenti: S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, cit., p. 4. Dal 1724 in poi, una serie di casi incentivano una riflessione sulla condizione autistica; si ricordi, ad esempio, Wild Peter (ragazzo che era stato visto correre a piedi nudi nella vicina città tedesca di Hamelin. Peter non imparò mai a parlare, ma tra le sue peculiarità possedeva un olfatto acuto e un'insensibilità a odori acri come quello dei propri escrementi). Per ulteriori approfondimenti: P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit. Lo scrittore nel libro alterna la storia di Wild con quella del figlio.

¹¹⁰⁵ J.-J. Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*, [1755], in *Scritti politici*, Vol. 1, cit., pp. 130 ss.

vivere all'interno dello stato di natura e la costrizione che viene fatta su di lui quando è chiamato a vivere in un dispositivo sociale. Questa analisi era già stata discussa nel saggio filosofico di Moravia quando, dopo aver descritto la storia di Victor il selvaggio dell'Aveyron, conclude la trattazione proponendo le riflessioni di un anonimo che aveva trattato la vicenda del fanciullo sostenendo che

l'uomo di natura, dice uno, deve essere migliore, più saggio, più intelligente, più felice, dell'uomo della società. Ora il Selvaggio dell'Aveyron non è nulla di tutto ciò; dunque esiste visibilmente in lui un vizio di conformazione, i suoi organi sono paralizzati. Quel filosofo giudica, senza esitare, che egli è sordo o imbecille. Invece non è né sordo né imbecille -replica uno spirito malinconico-, egli è ciò che deve essere; si trova nel vero stato di natura; l'Uomo di natura non differisce in nulla dall'animale; e da ciò questo spirito malinconico coglie l'occasione per abbassare e calunniare la specie umana¹¹⁰⁶.

Inoltre, per sottolineare quanto questa tematica sia già stata affrontata anche in ambito pedagogico si intende riportare la riflessione di Bertagna che nel proprio saggio *Una pedagogia tra metafisica ed etica* sostiene

nello stato di natura, perciò, l'uomo è persona, il che significa sottratto alla necessità e collocato nel regno della libertà, perfettibile e infinitamente modificabile. Allo stato naturale l'uomo non si evolve, non migliora, né peggiora: è sempre chi è, la persona che è; trascorre la sua vita del tutto priva di sorprese perché è e rimane sempre chi è, in una terra immutabile, la propria: deve soltanto compierla, realizzarla. Del tutto diversa la condizione dell'uomo civile che dipende in tutto e per tutto dal numeratore, qualunque esso sia, e che cambia a seconda di come cambia questo¹¹⁰⁷.

Le considerazioni fin qui effettuate conducono all'idea che potrebbe essere interessante analizzare il conflitto tra studente e docente attraverso la riflessione filosofica esistente tra uomo civile e uomo di natura dove, come espresso dalla ricostruzione di Moravia, solo quando si è guardato alla persona, come «intero» e nell'intero della propria esperienza (si pensi al lavoro condotto da Madame Guérin

¹¹⁰⁶ S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, cit., pp. 180-181.

¹¹⁰⁷ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G., (Ed.), *Il pedagogista Rousseau*, cit., p. 65.

e Itard con Victor)¹¹⁰⁸ l'esperienza umana si è potuta trasformare in esperienza educativa¹¹⁰⁹.

È proprio quest'ultimo concetto che pare mancare nelle interviste raccolte. Infatti, nel corso della trattazione si è sottolineato che gli insegnanti hanno posto maggiore attenzione alle dimensioni cognitivo-comportamentali della persona e non ad essa come intero, ad insegnare e meno a formare. In parte ciò può derivare da un'epistemologia contemporanea che, naturalizzando l'essere umano, lo ha ridotto a «unità frazionaria»¹¹¹⁰. Per sostenere che probabilmente l'attitudine del docente a insegnare più che a formare derivi anche dall'immagine che stanno fornendo molte ricerche scientifiche odierne rispetto alla persona con autismo è opportuno effettuare un approfondimento.

§ 2. *L'uomo naturalizzato: un problema dell'epoca contemporanea*

Per trattare questo argomento si è consultato il *database* ERIC¹¹¹¹. Attraverso di esso sono state scelte casualmente 117 ricerche che avessero come *keyword* «autism» e fossero state condotte nel 2016. Nelle ricerche sono stati individuati gli ambiti disciplinari, le metodologie delle ricerche impiegate, il paradigma teorico di riferimento, se la persona era stata osservata come oggetto di indagine e se nelle teorizzazioni i ricercatori avevano posto al centro la persona o avevano sottolineato l'importanza di porla al centro¹¹¹². Dall'analisi della letteratura scientifica è emerso che l'interesse dei ricercatori si è diretto verso soluzioni che permettessero alla persona con autismo di essere sempre più inseribile nel contesto sociale. In queste indagini, l'essere umano è stato osservato come oggetto. Quindi, dopo averlo ridotto alle sue componenti biologiche, cognitive, ecc., spesso attraverso ricerche di matrice neopositivista, si è cercato di trovare una

¹¹⁰⁸ S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, cit., pp. 71-76.

¹¹⁰⁹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

¹¹¹⁰ J.-J. Rousseau, *Emilio*, [1762], cit., I, p. 11.

¹¹¹¹ Per ulteriori informazioni: eric.ed.gov. ERIC è un *database* internazionale che si occupa di ricerca educativa.

¹¹¹² Vedi allegato 2.

spiegazione al suo funzionamento. Inoltre, nelle conclusioni degli studi, emergeva un'impostazione fisico-matematica che, a partire da un'atipia biologica, cognitiva, comportamentale, ecc., descriveva come essa potesse, in alcuni casi, trasformarsi in normalità attraverso trattamenti. Spesso questi studi hanno fornito spunti di riflessione su azioni che potevano essere utili ed efficaci in generale per le persone con autismo. Nonostante ciò, tra le ricerche analizzate si evidenziano una minoranza di studi che rileva il limite del proprio paradigma conoscitivo; vi sono state altre ricerche i cui risultati, non interpretati in termini probabilistici, incentiverebbero una visione deterministica dell'essere umano. Inoltre, in questi studi spesso emergeva che il professionista che formulava le teorie di cura ed educazione non prestava particolare attenzione alla persona con autismo e alla sua esperienza. A tal proposito, è opportuno descrivere alcuni risultati delle ricerche analizzate per sottolineare quanto gli esiti di questi studi possano determinare riduzionismi conoscitivi nei confronti delle persone con autismo e in generale un pensiero deterministico nei professionisti. Ad esempio, la ricerca di Brondino e colleghi sostiene che non esistono prove sufficienti per suggerire l'uso di farmaci che agiscono efficacemente sui recettori GABA¹¹¹³; lo studio di Weiss e colleghi dichiara che l'autoefficacia del genitore influisce su come gli stessi si affidano ai servizi di cura¹¹¹⁴; Ma e colleghi dimostrano che lo scorbuto nei bambini con autismo può presentarsi a causa della loro selettività alimentare¹¹¹⁵; nel lavoro di Dababnah si teorizza che, dopo aver condotto per quindici settimane sui genitori che avevano bambini con autismo dai tre ai sei anni il programma cognitivo-comportamentale *Preschool Basic Parent Program*, i partecipanti alla fine del trattamento hanno dimostrato soddisfazione per le tecniche apprese e per le

¹¹¹³ Cfr. N. Brondino, L. Fusar-Poli, C. Panisi, S. Damiani, F. Barale, P. Politi, *Pharmacological Modulation of GABA Function in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review of Human Studies*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 3, pp. 825-839.

¹¹¹⁴ Cfr. J.A. Weiss, A. Tint, M. Paquette-Smith, Y. Lunsky, *Perceived Self-Efficacy in Parents of Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 4, pp. 425-434.

¹¹¹⁵ Cfr. Ma N.S., C. Thompson, S. Weston, *Brief Report: Scurvy as a Manifestation of Food Selectivity in Children with Autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 4, pp. 1464-1470.

competenze che hanno potuto sperimentare con successo con i propri figli¹¹¹⁶; lo studio di Greenberg ha dimostrato che i docenti che hanno utilizzato nel percorso didattico con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico l'*Applied Behavior Analysis* sono riusciti a migliorare le *performance* del bambino nei compiti richiesti e si è notata una riduzione delle stereotipie¹¹¹⁷. Le conclusioni di alcune delle ricerche prese in esame suggeriscono che, attualmente, la maggior parte degli studi prodotti sul tema autismo sta fornendo risultati generalizzabili e universali determinando un particolare punto di vista sull'autismo e sull'essere umano. In generale, nonostante in alcuni studi analizzati si evidenzia una visione di uomo che non è ancora stata compresa neppure per le proprie peculiarità naturalistiche e quindi sia manchevole, non emerge il desiderio di sostenere che solo conoscendo la persona come «intero» è possibile comprendere maggiormente l'essere umano.

Come precedentemente sottolineato, poiché vi sono stati alcuni studi (una minoranza) che, individuando nel loro paradigma conoscitivo alcuni limiti, hanno sostenuto l'importanza di conoscere il singolo individuo per poi intervenire attraverso la medicina, l'educazione, la psicologia, ecc. è opportuno discutere anche gli esiti di queste ricerche per sostenere che nei prossimi anni non è detto che gli scienziati, sulla scorta delle considerazioni emerse dagli studi contemporanei, non favoriscano un ritorno all'episteme antica dove non vi era separazione tra scienza e filosofia e l'indagine sull'esperienza era l'indagine sull'intero dell'esperienza. Come espresso precedentemente si intendono riportare alcune conclusioni delle ricerche a tema autismo prese in esame per evidenziare quanto incentivino l'opportunità di comprendere la persona talvolta all'interno della propria esperienza umana. Si proporranno di seguito gli studi che si sono diretti verso questa direzione. Lo studio di Chen e colleghi ha indagato l'ansia sociale della persona con autismo e ha teorizzato che è possibile comprenderla solo ponendo molta attenzione alla

¹¹¹⁶ Cfr. S. Dababnah, S.L. Parish, *Feasibility of an Empirically Based Program for Parents of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 85-95.

¹¹¹⁷ Cfr. J.H. Greenberg, W. Lau, S. Lau, *Teaching Appropriate Play to Replace Stereotypy Using a Treatment Package with Students Having Autism*, in «Global Education Review», 2016, 3, 3, pp. 94-104.

persona e all'esperienza che in quel momento la stessa sta effettuando¹¹¹⁸. La ricerca di Gunn e Delafield-Butt sottolinea che personalizzare gli apprendimenti può migliorare gli interventi di didattica scolastica¹¹¹⁹. Lo studio di Lubas e colleghi si è occupato di *Evidence Based Practice*. Tra le questioni affrontate nello studio è stata presa in esame la formazione degli insegnanti attraverso un punto di vista empirico. Infatti, gli studiosi hanno evidenziato che le esperienze degli insegnanti rappresentano una componente essenziale per determinare il futuro delle pratiche *Evidence-Based*. Inoltre, hanno sostenuto che occorre formare i docenti alla capacità di individuare le esigenze specifiche del bambino¹¹²⁰. Trimmingham e Shaughnessy, dopo aver osservato due bambini con autismo in un progetto teatrale condotto tra il 2011 e il 2014, sostengono che talvolta gli ambienti sociali tipici (come la scuola) non forniscono le chiavi giuste o l'intensità adeguata per permettere al bambino con autismo di fare esperienza di apprendimenti sociali o di sviluppare la propria fantasia. Quindi, sottolineano l'importanza di costruire ambienti di apprendimento a partire dalle potenzialità e dalle caratteristiche del bambino¹¹²¹. Dopo aver condotto un'analisi empirica del comportamento verbale di tre bambini con autismo di sei anni, lo studio di Sterponi e de Kirby ha dimostrato che, se il ricercatore pone attenzione esclusivamente ai *deficit* che il bambino presenta nella comunicazione, è possibile che vi sia una propensione dell'operatore a strutturare programmi di intervento che incoraggino la persona a modificare le proprie abitudini¹¹²². Se, viceversa, ci si interessa alle potenzialità e competenze del bambino, il ricercatore è maggiormente predisposto a cogliere in lui competenze relazionali che spesso potrebbero apparire inesistenti nella vita di tutti i giorni. Anche la ricerca di Fisher e Taylor può essere inserita in questa categoria. Gli

¹¹¹⁸ Cfr. Y.-W. Chen, A. Bundy, R. Cordier, Y.-L. Chien, S. Einfeld, *The Experience of Social Participation in Everyday Contexts among Individuals with Autism Spectrum Disorders: An Experience Sampling Study*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 4, pp. 1403-1414.

¹¹¹⁹ Cfr. K.C.M. Gunn, J.T. Delafield-Butt, *Teaching Children with Autism Spectrum Disorder with Restricted Interests: A Review of Evidence for Best Practice*, in «Review of Educational Research», 2016, 86, 2, pp. 408-430.

¹¹²⁰ Cfr. M. Lubas, J. Mitchell, G. De Leo, *Evidence-Based Practice for Teachers of Children with Autism: A Dynamic Approach*, in «Intervention in School and Clinic», 2016, 51, 3, 188-193.

¹¹²¹ Cfr. M. Trimmingham, N. Shaughnessy, *Material Voices: Intermediality and Autism*, in «Research in Drama Education», 2016, 21,3, pp. 293-308.

¹¹²² Nel caso di questa ricerca si pone attenzione alle abitudini comunicative del bambino.

studiosi, indagando attraverso un'analisi qualitativa le percezioni di bullismo in trenta ragazzi con autismo tra i diciassette e i diciannove anni, teorizzano l'importanza di affinare le competenze dell'operatore nella valutazione tecnica del questionario¹¹²³ per comprendere meglio l'esperienza della persona¹¹²⁴. Un altro interessante studio è quello fornito dalla ricerca di Webster e colleghi. Attraverso lo studio di un caso, gli autori hanno ricostruito la storia di vita di Geoff nell'arco dei suoi primi 40 anni. In particolar modo, essi rilevano che aver dato centralità alla persona e ai propri bisogni di cura, educazione e riabilitazione ha permesso a Geoff di apprendere l'uso di parole e frasi. Inoltre, i ricercatori sostengono che aver coinvolto precocemente la famiglia ha evitato un'istituzionalizzazione *tout court* del piccolo e ha permesso al bambino di maturare le proprie esperienze di vita nel contesto sociale di appartenenza¹¹²⁵. Infine, tra gli studi consultati emerge la presenza di due ricerche che, utilizzando un paradigma ermeneutico, sottolineano l'importanza di prendere in considerazione i racconti delle persone con autismo al fine di comprendere non solo i bisogni della persona, ma anche di chi presta a loro cura ed educazione. È questo il caso della ricerca di Loukisas e Papoudi che sottolineano come, attraverso questo punto di vista, si possa avere una migliore comprensione dell'autismo¹¹²⁶. Alle stesse considerazioni giunge lo studio di Cheuk e Lashewicz, i quali hanno indagato per mezzo di una ricerca qualitativa effettuata tramite interviste, i sentimenti di paternità in padri che hanno avuto un bambino con disturbo dello spettro autistico. Le studiose sottolineano l'importanza

¹¹²³ M.H. Fisher, J.L. Taylor, *Let's Talk about It: Peer Victimization Experiences as Reported by Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20,4, pp. 402-411, p. 408. Nell'articolo si parla di migliorare quella competenza tecnica che potrebbe permettere al ricercatore di leggere con più precisione la reale esperienza della persona.

¹¹²⁴ Cfr. M.H. Fisher, J.L. Taylor, *Let's Talk about It: Peer Victimization Experiences as Reported by Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20,4, pp. 402-411.

¹¹²⁵ Cfr. C.D. Webster, D. Fruchter, J. Dean, M.M. Konstantareas, L. Sloman, *Lessons That Linger: A 40-Year Follow-Along Note about a Boy with Autism Taught to Communicate by Gestures When Aged Six*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 7, pp. 2561-2564.

¹¹²⁶ Cfr. T.D. Loukisas, D. Papoudi, *Mothers' Experiences of Children in the Autistic Spectrum in Greece: Narratives of Development, Education and Disability across Their Blogs*, in «International Journal of Disability, Development and Education», 2016, 63,1, pp. 64-78.

di conoscere il punto di vista delle persone per poter meglio cogliere i loro bisogni e comprendere la loro situazione di vita¹¹²⁷.

Se da una parte vi sono state ricerche che hanno incentivato l'idea che sia opportuno conoscere la persona e la propria esperienza, dall'altra molti studi affermano quanto in epoca contemporanea l'essere umano venga declassato a oggetto e così osservato per essere compreso. In queste ricerche si pone maggiormente attenzione ad alcune dimensioni della persona, come ad esempio il suo funzionamento cognitivo, le capacità di imitazione, ecc. Per approfondire quanto appena trattato è opportuno esaminare il contenuto di altre ricerche. Lo studio di Moore e colleghi indagava le difficoltà visuo-spaziali in trentotto persone con autismo e ha sottolineato che se le persone vengono poste di fronte a stimoli visivi semplici è possibile per loro avere una migliore decodifica del compito¹¹²⁸. La ricerca di Dolan e colleghi, occupandosi di valutare l'efficacia del *Program for the Education and Enrichment of Relational Skills*, sottolinea l'importanza di considerare la motivazione della persona come mezzo per permettergli di migliorare la qualità nelle relazioni¹¹²⁹. Lo studio di Ledford e colleghi descrive un programma di attività fisica per due bambini con autismo. L'intervento è avvenuto in un parco pubblico. I due soggetti erano Alex di cinquantacinque mesi e Ben di cinquantasei mesi. Dopo aver condotto interventi 1:1 strutturati con un paradigma comportamentale, i ricercatori avevano rilevato un miglioramento sia dell'attività motoria dei bambini, sia dei loro comportamenti sociali¹¹³⁰. Ad una riflessione simile giungono Contreras e Betz che, volendo valutare gli esiti della *lag schedules*

¹¹²⁷ Cfr. S. Cheuk, B. Lashewicz, *How are they doing? Listening as fathers of children with autism spectrum disorder compare themselves to fathers of children who are typically developing*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20 3, pp. 343-352.

¹¹²⁸ Cfr. D.J. Moore, J. Reidy, L. Heavey, *Attentional Allocation of Autism Spectrum Disorder Individuals: Searching for a Face-in-the-Crowd*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20,2, pp. 163-171.

¹¹²⁹ Cfr. B.K. Dolan, A.V. Van Hecke, A.M. Carson, J.S. Karst, S. Stevens, K.A. Schohl, S. Potts, J. Kahne, N. Linneman, R. Rimmel, E. Hummel, *Brief Report: Assessment of Intervention Effects on in Vivo Peer Interactions in Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD)*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 6, pp. 2251-2259, p. 2257.

¹¹³⁰ Cfr. J.R. Ledford, J.D. Lane, C. Shepley, S.M. Kroll, *Using Teacher-Implemented Playground Interventions to Increase Engagement, Social Behaviors, and Physical Activity for Young Children with Autism*, in «Focus on Autism and Other Developmental Disabilities», 2016, 31, 3, pp. 163-173.

of reinforcement, strutturano un trattamento comportamentista basato sull'utilizzo di rinforzi per tre bambini con autismo, due dei quali, durante il programma, hanno mantenuto abilità già acquisite e introdotto l'utilizzo di ulteriori comportamenti adattivi¹¹³¹. Anche lo studio di Scott che afferisce ad un paradigma comportamentale può rientrare in questa area. La sua ricerca sottolinea che l'insegnante prima di strutturare l'ambiente di apprendimento deve aver compreso le modalità di apprendimento dello studente¹¹³². La ricerca di Venkat e colleghi, indirizzata a gestire l'emergenza sanitaria di persone con autismo, ha teorizzato l'introduzione di una scheda di circa due pagine che può essere fornita al personale sanitario per permettere una buona conoscenza delle abitudini e delle caratteristiche della persona con autismo. Infatti, oltre a domande socio-anagrafiche o anamnestiche rispetto alla salute fisica (ad esempio, vaccinazioni effettuate, presenza di allergie ai farmaci, particolari diete alimentari...), la scheda si compone di alcune domande che riguardano le caratteristiche personali del paziente. Ad esempio, vi sono dati rispetto a quante ore la persona dedica al sonno, quali sono i fattori ambientali o relazionali che potrebbero far agitare la persona, se presenta stereotipie, comportamenti autolesionistici, quali tecniche la persona usa per mantenere la calma, quali sapori preferisce, ecc.¹¹³³. Vi è, inoltre, la *review* di Roberts e Simpson, i quali utilizzando un paradigma teoretico afferente al cognitivismo, effettuano una consultazione bibliografica sulle pratiche inclusive presenti nella scuola primaria e secondaria, sottolineando da una parte l'importanza di costruire protocolli condivisi di intervento per quanto riguarda l'attuazione di azioni didattiche e dall'altra la necessità di mantenere un atteggiamento flessibile

¹¹³¹ Cfr. B.P. Contreras, A.M. Betz, *Using Lag Schedules to Strengthen the Intraverbal Repertoires of Children with Autism*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», 2016, 49, 1, pp. 3-16.

¹¹³² Cfr. S. Scott, *The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education*, in «Update: Applications of Research in Music Education», 2016, 34, 2, pp. 13-20.

¹¹³³ Cfr. A. Venkat, J.M. Migyanka, R. Cramer, J.J. McGonigle, *An Instrument to Prepare for Acute Care of the Individual with Autism Spectrum Disorder in the Emergency Department*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 7, pp. 2565-2569. Questa ricerca che, ha mutuato la collaborazione tra professionisti del dipartimento di educazione e ricercatori dell'area medica, ha prodotto un contributo non pedagogico ma più vicino all'ambito delle scienze dell'educazione.

nei confronti dello studente¹¹³⁴. La ricerca di Popple e colleghi descrive il miglioramento della salute orale di diciotto bambini con autismo di età compresa tra i cinque e i quattordici anni attraverso il trattamento con *video modeling*. Gli autori dopo il trattamento hanno sottolineato che aver seguito i bambini nell'igiene orale ponendo attenzione ai loro specifici bisogni ha permesso un miglioramento importante in quest'area¹¹³⁵. Altri studi che si sono concentrati sull'importanza di porre al centro alcune parti della persona sono stati lo studio di Sanders e colleghi i quali, dopo aver indagato l'interazione adulto-bambini in quarantadue bambini con autismo di età compresa tra i tre e i cinque anni che frequentano le scuole tradizionali, hanno sostenuto che se all'interno della stessa classe il bambino gode dalla presenza di più adulti anche in caso di limitata abilità linguistica può avvantaggiarsi di maggiori stimolazioni cognitive¹¹³⁶. Heimann e colleghi, dopo aver analizzato le competenze imitative di tre gruppi di bambini di cui diciannove con autismo, venti con la sindrome di Down e ventitrè con "sviluppo tipico", sottolineano l'importanza di trovare strumenti specifici per individuare quali differenti processi possono permettere alla persona lo sviluppo di questa abilità. Inoltre, nella loro ricerca si evidenzia che le persone con autismo necessitano di differenti strategie per sviluppare adeguati livelli di motivazione all'attività¹¹³⁷. Altro studio inseribile tra quelli che hanno indagato l'essere umano naturalizzandolo è quello di Keen e colleghi. I ricercatori, attraverso un paradigma di interpretazione dei dati di tipo cognitivo, mediante la consultazione di ERIC®, PsycINFO®, CINAHL® e PubMed® hanno analizzato gli studi che misuravano le valutazioni del rendimento scolastico di persone tra 5 e i 18 anni diagnosticate

¹¹³⁴ Cfr. J. Roberts, K. Simpson, *A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools*, in «International Journal of Inclusive Education», cit., pp. 1084-1096.

¹¹³⁵ Cfr. B. Popple, C. Wall, L. Flink, K. Powell, K. Discepolo, D. Keck, M. Mademtzi, F. Volkmar, F. Shic, *Brief Report: Remotely Delivered Video Modeling for Improving Oral Hygiene in Children with ASD: A Pilot Study*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 8, pp. 2791-2796.

¹¹³⁶ Cfr. E.J. Sanders, D.W. Irvin, K. Belardi, L. McCune, B.A. Boyd, S.L. Odom, *The Questions Verbal Children with Autism Spectrum Disorder Encounter in the Inclusive Preschool Classroom*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 96-105.

¹¹³⁷ Cfr. M. Heimann, E. Nordqvist, K. Strid, J. Connant Almrot, T. Tjus, *Children with Autism Respond Differently to Spontaneous, Elicited and Deferred Imitation*, in «Journal of Intellectual Disability Research», 2016, 60, 5, pp. 491-501.

all'interno del disturbo dello spettro autistico e hanno individuato l'importanza di costruire un ambiente di apprendimento con programmi specifici per lo studente¹¹³⁸. La ricerca di Ostfeld-Etzion e colleghi, indagando lo stile disciplinare che mostravano i genitori nei confronti dei loro figli con autismo (il campione è stato composto da quaranta bambini dai 36 agli 82 mesi) e lo stile disciplinare dei genitori di figli di uguale età con "sviluppo tipico", sottolineava che introdurre un certo tipo di intervento comportamentista e comunicazioni chiare avrebbe permesso al bambino un miglioramento della propria fiducia in sé e nell'auto-regolamentazione¹¹³⁹. Anche la ricerca di Johnston e Nelson effettuata attraverso lo studio di un caso e con un paradigma teorico cognitivo-comportamentale su Ben appartiene a quest'area. Ben è un bambino con autismo di quattro anni che frequenta una scuola dell'infanzia tradizionale in America. In questo studio si sottolinea che il bambino ha potuto apprendere i comportamenti comunicativi e le abilità sociali grazie ad un lavoro propedeutico approntato con le insegnanti e il gruppo dei pari per preparare un ambiente di apprendimento idoneo alle esigenze di Ben¹¹⁴⁰. Infine, è opportuno segnalare la ricerca di Bearss e colleghi che hanno condotto una ricerca qualitativa sull'ansia in quarantacinque persone con autismo di età compresa tra i 3 e i 17 anni. Questa ricerca si presenta al limite tra quegli studi che hanno considerato la persona come «unità frazionaria» e quelli che hanno cercato di pensare che occorreva comprenderla anche all'interno della propria esperienza. Infatti, tra le conclusioni della ricerca emerge che usualmente non vengono usati metodi qualitativi per monitorare condizioni come l'ansia. Quindi, la loro proposta è quella di mettere in discussione la conoscenza dell'essere umano solo attraverso l'utilizzo di metodi nomotetici. Infatti, i ricercatori sostengono che l'utilizzo di una metodologia qualitativa può approfondire la grossa tematica aperta esistente tra chi ritiene che l'ansia faccia parte della categoria dei disturbi e chi la

¹¹³⁸ Cfr. D. Keen, A. Webster, G. Ridley, *How well Are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 3 pp. 276-294.

¹¹³⁹ Cfr. S. Ostfeld-Etzion, R. Feldman, Y. Hirschler-Guttenberg, N. Laor, O. Golan, *Self-Regulated Compliance in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: The Role of Temperament and Parental Disciplinary Style*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 7, pp. 868-878.

¹¹⁴⁰ Cfr. S.S. Johnston, C. Nelson, *Using Graphic Symbols to Teach Children with Autism to Enter into Playgroups*, in «Intervention in School and Clinic», 2016, 52, 2, pp. 85-91.

individua all'interno di un "evento fenomenico" che può appartenere alla vita della persona¹¹⁴¹.

Come espresso dalla letteratura analizzata fino ad ora, alcuni degli studi citati hanno individuato alcuni limiti conoscitivi nei propri saperi e hanno sostenuto che è fondamentale porre al centro la persona con l'intenzione di conoscerla comprendendola. Viceversa, vi sono studi anche più numerosi per i quali non era così fondamentale porre al centro della riflessione la persona come «intero», ma che hanno fornito risultati efficaci e pertanto generalizzabili verso tutte le persone. Studi come questi, che si pongono in primo piano per i loro risultati in ordine all'efficacia dell'intervento, sono stati presi come punto di riferimento da altri ricercatori per costruire linee guida che indirizzano le azioni degli operatori. Lo dimostrano, da un punto di vista nazionale, la Linee guida 21¹¹⁴² e in area internazionale alcuni protocolli come l'*Interventions For Children With An Autism Spectrum Disorder*¹¹⁴³. Emerge quindi che, attualmente, ciò che indirizza nell'azione l'operatore che lavora con persone con autismo (compresi gli educatori e i docenti) spesso sono tecniche emerse da studi che, naturalizzando la conoscenza dell'uomo, hanno definito in termini probabilistici come può funzionare una sua parte (ad esempio, quella cognitiva). Nonostante vi sia il tentativo anche su ricerche di tipo medico di integrarsi ad un pensiero educativo, come dimostra la ricerca di Venkat e colleghi prima citata, emerge l'idea che la persona con autismo ha necessità di in-segnamento, addestramento, modellamento. Si rileva quindi un'attitudine alla cura e alla riabilitazione dell'individuo più che all'educazione della persona.

Dopo aver sottolineato quanto in epoca contemporanea conoscere l'uomo attraverso le scienze della natura abbia condotto gli operatori che si occupano della

¹¹⁴¹ K. Bearss, K. Bearss, M.G. Aman, R. Whittemore, L. Lecavalier, J. Miller, J. Pritchett, B. Green, L. Scahill, *Using Qualitative Methods to Guide Scale Development for Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 6, pp. 663-672, p. 670.

¹¹⁴² Cfr. Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015.

¹¹⁴³ Cfr. P.S. Strain, E.H. Bovey, *Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children With Autism Spectrum Disorders*, in «Topics in Early Childhood Special Education», 2011, 3, 31, pp. 133-154; WWC Evidence Review Protocol: *Interventions For Children With An Autism Spectrum Disorder*.

persona con autismo a comprenderla più per piccole caratteristiche che come «intero», è opportuno evidenziare che alcuni epistemologi avevano già trattato il pericolo riduzionistico di assumere come esclusivo questo punto di vista. Gli autori avevano rilevato l'importanza di riconoscere che, se si assumono come vere ipotesi nate da alcune premesse che si mostrano vere solo in quanto all'interno del loro paradigma di riferimento, si può cadere nel riduzionismo conoscitivo. Alcuni di questi concetti sono espressi nel testo di Agazzi, Minazzi e Geymonat intitolato *Filosofia, scienza e verità*¹¹⁴⁴ e da Giuseppe Bertagna che nelle proprie teorizzazioni pedagogiche ha dimostrato il rischio di giungere a conoscenze deterministiche se si interpretano nel particolare come vere, giuste, buone, belle e bene ciò che è emerso da interventi che prendono in considerazione l'universale¹¹⁴⁵. Quest'ultimo studioso sostiene, infatti, che, senza l'utilizzo da parte del professionista di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, i risultati di saperi certi e affidabili sia giunti all'operatore attraverso un metodo nomotetico, sia di natura idiografica, possono sfociare in tecnicismi¹¹⁴⁶. Quindi, avviene che la riflessione o l'azione che l'operatore mette in campo nella propria pratica lavorativa diviene tecnica e non didattica. In questo senso, si ritiene che assumere *tout court* i risultati delle ricerche fino ad ora discusse possa permettere la strutturazione di un addestramento per la persona con autismo o per gli operatori attento alla tecnica e maggiormente indirizzato a conoscere il funzionamento di una parte dell'individuo. A questo punto, effettuando una scelta teoretica, si intende sostenere che per discutere di didattica occorre ridare centralità alla persona come «intero» e all'intero della sua esperienza. Detto questo, è indispensabile sottolineare che la riflessione fin qui condotta è servita per dimostrare quanto in epoca contemporanea possa essere complesso tornare a parlare dell'essere umano come «intero»,

¹¹⁴⁴ E. Agazzi, F. Minazzi, L. Geymonat, *Filosofia, scienza e verità*, Rusconi, Milano 1989, pp. 127 ss.

¹¹⁴⁵ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 840 ss.

¹¹⁴⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-355.

soprattutto quando si discute della persona con autismo come «unità frazionaria»¹¹⁴⁷.

§ 3. *I romanzi a tema autismo: quale soggetto antropologico?*

Se da una parte questa prima indagine ha permesso di mettere in luce che in epoca contemporanea molti studi scientifici naturalizzano l'essere umano per comprenderlo, dall'altra si è ritenuto opportuno analizzare come i romanzi descrivono la persona con autismo. Anche in questo caso, l'ipotesi era quella di individuare se i romanzi come espressione di cultura incentivino un'idea di persona con autismo come «intero» o come «unità frazionaria». Inoltre, nei libri sono stati individuati i suggerimenti utili alla didattica. L'analisi di alcuni testi dimostra che chi ha scritto la storia del proprio autismo¹¹⁴⁸ o di quello di un proprio congiunto¹¹⁴⁹ ha cercato di considerare l'«intero» della persona. Nonostante ciò, come spesso compare in alcune autobiografie, forse a causa di un paradigma biologico imperante nella riflessione sull'autismo, l'autore spesso si è descritto a partire dalle implicazioni del proprio autismo nell'esperienza di vita più che descrivendo l'esperienza di autismo come esperienza umana¹¹⁵⁰. Questi contributi, concentrandosi sulla storia del singolo, sono sempre giunti a concludere come una particolare dimensione educativa abbia permesso alla persona di sviluppare le

¹¹⁴⁷ Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G., (Ed.), *Il pedagogista Rousseau*, cit., p. 65.

¹¹⁴⁸ Cfr. T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.; F. De Rosa, *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014; A. Antonello, *Baci a tutti*, cit.; P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, cit.

¹¹⁴⁹ Cfr. C. Claiborne Park, *L'assedio. I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, cit.; C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit.; P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit.; F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.; E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.; M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit.

¹¹⁵⁰ Ne sono un esempio: T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.; F. De Rosa, *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014; A. Antonello, *Baci a tutti*, cit.; P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, cit.

proprie potenzialità. Raramente si è assistito a consigli che incentivavano l'utilizzo di tecniche che, ad esempio nella letteratura scientifica precedentemente analizzata, erano risultate efficaci per molti. Forse perché si era vissuta come esperienza fallimentare la speranza che l'utilizzo di una di tali tecniche fosse stata inutile nel proprio caso o in quella del congiunto¹¹⁵¹. Quindi, se da una parte i romanzi hanno cercato di rappresentare la persona con autismo come «intero» e nell'intero delle proprie esperienze, spesso essi hanno restituito l'immagine che viviamo in una dimensione socio-culturale dove si è maggiormente attenti alle caratteristiche autistiche dell'individuo più che alla persona con autismo. Nonostante ciò, le considerazioni educative che emergono nei romanzi individuano quanto sia importante il ruolo dell'esperienza per comprendere la persona con autismo. Inoltre, questi testi, affrontando temi inerenti alla didattica scolastica o extrascolastica, hanno sottolineato l'importanza di dimensioni quali il «bene» della persona, la «libertà» e la «responsabilità». In particolar modo, hanno sostenuto che l'azione didattica poteva avvenire solo interrogandosi sul «bene» della persona, un «bene» che non poteva essere solo realizzato mutuando metodologie didattiche dichiarate «utili» ed «efficaci» per molti. Infatti, in parecchi romanzi emerge che pensare al «bene» significa attuare una riflessione intenzionale sull'opportunità di lasciare alla persona con autismo la propria «libertà». Ad esempio, nel romanzo *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, in qualità di madre, Claiborne Park descrive il «bene» riflettendo su una strategia educativa che è «bene», «utile» ed «efficace» per molti (la *token economy*). La madre si chiede se questo strumento può realmente essere «bene» per la figlia.¹¹⁵² Inoltre, nello scritto emerge che l'autrice deciderà di usare questo dispositivo quando la figlia le farà capire (soprattutto con il comportamento) che l'«utile e l'efficace» dello strumento può soddisfare il suo «bene». Nel libro di Claiborne Park si compie una riflessione sul passaggio dal dispositivo che permette metaforicamente «il maggior bene per il maggior numero» al dispositivo chiesto, voluto e accettato in «libertà» dall'essere umano perché considerato il proprio

¹¹⁵¹ Per ulteriori riflessioni su queste tematiche si consultino i romanzi di: F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.

¹¹⁵² C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit., p. 135.

«bene» dalla persona stessa che, nel caso in esame, è la richiesta della figlia di usare la *token economy*. L'autrice analizza inoltre la dimensione della «libertà» della ragazza come possibilità di scegliere il dispositivo più adatto per i suoi bisogni, ossia il dispositivo percepito come «bene», «utile», «efficace» per la persona stessa. Inoltre, a proposito dell'intervento didattico che l'altro (il genitore, il docente, il clinico...) effettua sulla «libertà» della persona con autismo, Claiborne Park sostiene che è molto complesso decidere che cosa è «bene» per una persona con autismo. Infatti, afferma che ognuno di noi ha provato a far scorrere la sabbia tra le dita, ma

per l'autistico c'è il pericolo oggettivo che questo scorrere della sabbia gli riempi tutta la vita. Era questo tipo di annullamento estatico, atemporale e autoalimentato che i genitori di Jessy dovettero porre sotto assedio fin dal principio. Ma in seguito l'assedio divenne un viaggio attraverso le sue possibilità di coesistenza nel nostro mondo, in parte comprendendolo (cosa possibile ancora solo molto limitatamente per Jessy) ma in parte maggiore imparandone le regole (per lei inintelligibili) a memoria, pur ammettendo, e addirittura rafforzando, la propria singolarità e identità autistica, quell'immediatezza, purezza e semplicità di mente che è il nocciolo del suo carattere e della sua arte¹¹⁵³.

L'autrice sosterrà l'importanza di lasciare la «libertà» al proprio figlio affinché egli decida del proprio «bene». L'intuizione di Claiborne Park viene ripresa anche da altri genitori che nei loro scritti si interrogano sulla «libertà». Emerge infatti che in molti romanzi questo tema si pone come elemento comune e trasversale rispetto alle storie di vita. Nicoletti sostiene «l'anormale autistico» è «nato libero, ma sembra che noi, quasi per invidia, facciamo di tutto per costringerlo a costruirsi gli stessi legami che appesantiscono le nostre esistenze»¹¹⁵⁴. Questi genitori hanno dimostrato nelle proprie narrazioni che l'azione didattica-educativa si realizza quando la persona con autismo ha potuto esercitare la propria «libertà». Il concetto viene supportato e confermato anche dalle autobiografie di chi ha ricevuto una diagnosi all'interno dello spettro. A tal proposito, nel suo racconto, Morello evidenzia: «esame dopo esame giungo al termine del mio percorso universitario e mi accorgo che la parte più bella è stata l'interazione con gli altri.

¹¹⁵³ C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit., p. 9.

¹¹⁵⁴ G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit., p. 7.

Soprattutto i rari momenti senza angeli custodi. [...] Senza guinzagli nel rispetto della mia individualità e libertà»¹¹⁵⁵.

In realtà, nei romanzi vengono discussi vari livelli di «libertà». Da una parte, vi è la «libertà» di far scegliere la propria strada alla persona con autismo. In essa, il ruolo dell'operatore o del genitore sta nel cogliere di quale «libertà» la persona con autismo necessita. Un'altra forma di «libertà» è il desiderio di essere libero dall'autismo. In questo senso, è la persona che chiede in «libertà» di adottare dispositivi che gli permettano di sperimentare la «libertà». Scrive Andrea al padre, dopo che il genitore gli domanda cosa può fare per aiutarlo.

COSA TI POTREBBE AIUTARE?

No troppe richieste fatico eseguire tanti ordini

Male la testa

Papa scusami io non controllo il mio corpo

LE SCUSE NON SERVONO A NIENTE

So

Devi capire mio disagio. Grande ansia ho.

VUOI CHE RIFLETTA SU QUALCHE COSA?

Sono un uomo imprigionato nei pensieri di libertà.

Andrea vuole guarire.

Ciao¹¹⁵⁶

Sostiene Higashida: «so che il mio comportamento vi rattrista e sconcerta, ma non dipende da me. [...] Vi prego, qualunque cosa decidiate di fare, non lasciatemi solo: ho bisogno del vostro aiuto»¹¹⁵⁷.

L'analisi delle narrazioni ha sottolineato quanto, nonostante il soggetto antropologico delle riflessioni voglia essere l'essere umano *in potenza* e non l'uomo con il proprio *deficit*, in realtà spesso vi è la necessità di descrivere agli altri il *deficit* che mostra la persona con autismo. Per questo motivo, soprattutto quando gli autori raccontano di esperienze didattico-educative che la persona ha condotto, si rileva il limite che può emergere se si assume un punto di vista biologico come paradigma conoscitivo per l'autismo dell'individuo. Infatti, utilizzando unicamente questa prospettiva, non si riesce a comprendere né la persona, né talvolta il suo

¹¹⁵⁵ P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, Salani Editore, Milano 2016, p. 191.

¹¹⁵⁶ F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit., pp. 111-112.

¹¹⁵⁷ N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit., p. 28.

funzionamento. Inoltre, nei romanzi compare che occuparsi dell'educazione di persone con autismo spesso vuol dire necessariamente porre in relazione lo «stato di natura» in cui si trova quella persona con quanto richiesto dal contesto sociale¹¹⁵⁸. Soprattutto i genitori, comprendendo la fatica del figlio, ma anche la difficoltà nell'educazione, talvolta “chiuderebbero un occhio” di fronte alle consuetudini civili¹¹⁵⁹. In tutti i romanzi analizzati emerge che, per integrare queste dimensioni, si preferirebbe l'utilizzo di esperienze educative piuttosto che di dispositivi addestrativi¹¹⁶⁰. Inoltre, nelle riflessioni degli autori si rileva sempre il ruolo che può avere l'esperienza della persona per la crescita dell'essere umano. Inoltre, negli scritti si individua che l'emergere di tematiche quali il «bene», la «libertà», la «responsabilità», la scelta «intenzionale» di decidere una strategia da adottare piuttosto che di attivare l'altro sono dimensioni che nascono all'interno di un *lógos* tra la persona con autismo e il proprio interlocutore. Per tale motivo, il lettore di questi romanzi può cogliere che è possibile sia coltivare l'educazione della persona con autismo, sia costruire un processo relazionale ed empatico tra i due interlocutori (ad esempio studente con autismo e docente) che permetta loro lo scambio di esperienze. Un'ultima considerazione che si rileva dai romanzi presi in esame è che la competenza del *fare educazione* maturata sia coloro che vivono nell'autismo, sia i loro genitori, nonostante sia molto importante, sviluppi delle competenze nella persona e ponga le basi di una pedagogia implicita, non riesce a trasformarsi in una teoria pedagogica strutturata. Per questo motivo, come nella descrizione fornita nel romanzo di D'aucelli, le competenze acquisite o l'idea educativa dell'autore può venir sempre posta costantemente in discussione al cambiare delle situazioni e del contesto. Quindi, questi contributi non possono essere considerati scientifici e i professionisti che operano nel mondo dell'educazione e che ritengono di aver bisogno di riferimenti scientifici potrebbero non prenderli in considerazione nonostante, a livello educativo, forniscano molti spunti di riflessione.

¹¹⁵⁸ Vi è un po' il ritorno al tema «uomo naturale» e «uomo civile» di Rousseau. Per approfondimenti: J.-J. Rousseau, *Emilio*, [1762], cit., I, p. 11.

¹¹⁵⁹ Cfr. F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.

¹¹⁶⁰ Cfr. G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.

Come è emerso dalla discussione, sia le ricerche scientifiche, sia i romanzi a tema autismo sostengono quanto il paradigma biologico stia veicolando una particolare visione di autismo e, inevitabilmente, condizionando il nostro modo di interpretare sia la persona, sia la sua esperienza. Nonostante ciò, alcuni contributi scientifici e le narrazioni a tema autismo sottolineano che è opportuno indirizzare la riflessione verso altro e, in particolar modo, verso la persona piuttosto che nei confronti dell'autismo dell'individuo. Occorre notare, inoltre, che queste considerazioni, nata da un'apparente problematica di «pragmatica della comunicazione» tra docente e studente sono in realtà sfociate nel sostenere che esiste un'area sommersa rispetto a questa difficoltà. A conclusione del paragrafo è opportuno riepilogare alcune di tali tematiche: la riflessione sull'«uomo di natura» e sull'«uomo civile», il problema del «bene» per la persona e come il professionista possa decidere il «bene» per lo studente, come una persona con autismo possa esercitare la propria «libertà» e «responsabilità» e quanto possa essere pericoloso naturalizzare la conoscenza dell'essere umano che non aiuterebbe né nella scoperta della persona con autismo, né nella costruzione di una formazione adatta a spiegare in che modo approntare processi di formazione per la persona con autismo o per i suoi formatori.

§ 4. Una questione di cultura

Dopo aver argomentato quanto un apparente problema di pragmatica della comunicazione nascondesse tematiche più profonde, è opportuno descrivere la quarta area di indagine che è emersa nelle interviste. Trasversalmente, in molte narrazioni si evidenziava che l'esperienza era strettamente influenzata dal «contesto culturale» in cui essa veniva condotta. Ad esempio, nei colloqui effettuati in questo studio si rilevava che le insegnanti cercavano di costruire un programma adatto ai bisogni dei bambini e che il loro primo pensiero non era quello di utilizzare interventi efficaci proposti dalla letteratura scientifica, ma di modellarsi per permettere al bambino di accedere alla didattica. Ad esempio, una docente curricolare in un'intervista sostiene di avere «tentato di costruire un programma su misura per lei». Un'altra osservazione in linea con l'idea che vi sia una stretta

correlazione tra contesto culturale ed esperienza riguarda la progettazione degli interventi di didattica. Afferma un insegnante specializzata nel sostegno che: «se potessi porterei Matteo a fare la spesa». Nella narrazione si coglieva l'esigenza di strutturare esperienze di didattica alternativa con il bambino e l'idea che il contesto dove l'insegnante attualmente esercitava il proprio lavoro non era ancora pronto ad accettare ciò. In generale, nelle interviste emerge che i docenti hanno assunto un ruolo dinamico nei confronti del bambino e questo con l'obiettivo di co-costruire una relazione educativa. Infatti, un insegnante specializzata nel sostegno affermava: «quando ho smesso di fare la maestra nell'ora di italiano, Roberto ha smesso di avere le crisi». Se da una parte la creatività delle insegnanti ha permesso, nei limiti del possibile, di strutturare didattiche alternative, dall'altra emerge che alcune prospettive di intervento didattico avevano messo in crisi l'idea di ruolo che il docente si era preconstituito. In un'intervista, una docente specializzata nel sostegno rilevava che: «ho studiato per fare la maestra e non volevo fare l'educatrice». Questa rimessa in discussione dei propri «abiti professionali» spinge ad approfondire il «contesto culturale» nel quale le docenti operano. L'obiettivo, attraverso la comparazione tra la cultura italiana e quella anglosassone, è quello di comprendere perché in Italia le insegnanti, da una parte possono utilizzare la propria creatività per costruire interventi educativi personalizzanti e trasformare il proprio lavoro in un'opera di artigianato (dove ogni produzione è unica e irripetibile nel suo genere), ma dall'altra proprio perché non vi è una definizione strutturata e rigida del ruolo e del fare didattica con bambini diagnosticati all'interno dello spettro il passaggio dal «lavoro» all'«opera»¹¹⁶¹ può mettere in crisi il professionista.

¹¹⁶¹ Si intende in questo pensiero ispirarsi alla riflessione che ha condotto Arendt sulla differenza tra *lavoro* e *opera* nel tentativo di sostenere che la didattica scolastica è un' *opera* o deve mirare ad essa. Per una riflessione sulla differenza tra *lavoro* e *opera* si consulti: H. Arendt, *Vita Activa*, RCS, Milano 2010, p. 15. Per la studiosa «l'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale della stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa. L'operare è l'attività che corrisponde alla dimensione non naturale dell'esistenza umana, che non è assorbita nel ciclo vitale sempre ricorrente della specie e che, se si dissolve, non è compensata da esso. [...] Il significato stesso dell'operare sta nel superare e nel trascendere i limiti. La condizione umana dell'operare è l'essere-nel mondo». Per ulteriori approfondimenti si consultino anche pp. 105-111.

4.1 Uno sguardo Oltralpe

Per quanto riguarda i paesi anglosassoni occorre tornare agli anni Sessanta. Infatti, dalla Creak Committee in poi, si è cercato in Inghilterra di individuare l'origine dell'autismo da un punto di vista biologico¹¹⁶². Questo lavoro è terminato definendo l'autismo una malattia biologica. Da questo momento in poi, in Inghilterra, si sono diffusi contributi scientifici che hanno cercato di indagare i *deficit* biologici multipli che potevano essere rilevati nelle persone diagnosticate all'interno di questa sindrome. Le ricerche di Bender nel 1959¹¹⁶³, quelle di Rimland nel 1964¹¹⁶⁴, il contributo di Rutter del 1965¹¹⁶⁵ e i lavori di Wing del 1966¹¹⁶⁶ sono andati in questa direzione. Negli studi emergeva da una parte che l'oggetto antropologico assunto per la ricerca era l'uomo naturalizzato, dall'altra che l'obiettivo era quello di trovare una causa e una possibile soluzione al comportamento autistico. Questa visione antropologica ha permesso negli anni successivi il realizzarsi di due linee di intervento. La prima è quella biologica che si rivolge alla ricerca di cause genetiche per l'autismo. A tal proposito è importante ricordare lo studio di Folstein e Rutter del 1977¹¹⁶⁷. La seconda è quella psicologica che nasce a partire dagli studi di Hermelin e O' Connor del 1970¹¹⁶⁸. Come dimostra

¹¹⁶² Cfr. M. Creak, *Childhood psychosis: A review of 100 cases*, in «British Journal of Psychiatry», cit., pp. 84-89.

¹¹⁶³ Cfr. L. Bender, *Autism in children with mental deficiency*, in «American Journal of Mental Deficiency», 1959, 1, 64, pp. 81-86.

¹¹⁶⁴ Cfr. B. Rimland, *Infantile autism*, Appleton Century Crofts Inc., New York, 1964.

¹¹⁶⁵ Per ulteriori approfondimenti si consulti: M. Rutter, *The influence of organic and emotional factors on the origins, nature and outcome of childhood psychosis*, in «Developmental Medicine and Child Neurology», cit., pp. 518-528.

¹¹⁶⁶ In particolar modo: J.K. Wing, *Diagnosi, epidemiologia, eziologia*, in Wing J.K., (Ed.), *Autismo infantile precoce*, cit., pp. 15-68.

¹¹⁶⁷ Cfr. S. Folstein, M. Rutter, *Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs*, in «The journal of child psychology and psychiatry», 1977, 18, 4, pp. 297-321.

¹¹⁶⁸ Cfr. B. Hermelin, N. O' Connor, *Esperimenti psicologici con bambini autistici*, Armando, Roma 1976. Gli studiosi attraverso sperimentazioni condotte in laboratorio indagano alcune domande di ricerca come sensibilità all'ambiente (primo esperimento), reazione a due stimoli somministrati con modalità differenti (secondo esperimento), *test* di apprendimento attraverso il cambiamento della configurazione dello stimolo (terzo esperimento), discriminazione tra il «che cos'è» e il «dov'è» (quarto esperimento) in due gruppi di bambini di cui uno con sviluppo tipico e gli altri subnormali. I gruppi mostravano una caratteristica comune che era il Q.I. Nel gruppo dei bambini subnormali si evidenzia una sintomatologia eterogenea, quindi si preferisce chiamare questi bambini «psicotici» invece che «autistici». Per ulteriori approfondimenti: B. Hermelin, *Recenti studi Psicologici*, in Wing J.K., *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 189-204, pp. 191 ss.

il testo di Wing¹¹⁶⁹ che affronta il ruolo dell'educazione nell'autismo in quegli anni, l'indagine naturalistica dell'uomo con autismo e l'interesse a considerare l'essere umano da un punto di vista biologico e psicologico ha avuto notevoli influssi sulla costruzione della pedagogia curativa. Infatti, come emerge dalla trattazione dello studioso, il problema non era ragionare sulla «libertà» della persona, quanto individuare ciò che poteva essere «utile» ed «efficace» per trattare le caratteristiche dell'autismo del bambino. In questo senso, l'atto educativo che diveniva *insegnamento*, aveva l'obiettivo di trovare una soluzione all'estrema rigidità del piccolo, alla sua fatica ai cambiamenti, al proprio bisogno di *routine*, ecc. Quindi, non vi sono riflessioni su come formare la persona con autismo¹¹⁷⁰. Scrivono i coniugi Wing a proposito dell'educazione del bambino con autismo

la prima conseguenza è che l'ambiente deve essere strutturato, organizzato e logico più che "permissivo". La permissività diventa un mezzo piuttosto che un fine, una tecnica da usarsi nelle occasioni in cui è chiaramente richiesta, piuttosto che un principio che guida l'intero regime della classe. La seconda conseguenza è che molto di ciò che si insegna può apparire insignificante. Un bambino autistico non capirà che cos'è all'inizio "una casa" anche se conosce e sa ripetere la parola. Una volta però che sia capace di divertirsi a guardare delle figure (il che può non avvenire prima del compimento del sesto anno o più tardi), gli si potrà mostrare una fotografia della sua casa, e poi condurlo fuori e fargli vedere la casa nella realtà in modo da stabilire un nesso significativo fra l'oggetto e la parola. Questo tipo di lezione deve essere ripetuta in moltissime occasioni in tutti i campi di esperienza, usando tecniche differenti, a seconda dell'età e dei disturbi affettivi del bambino. [...] Una terza conseguenza è che alcuni insegnamenti iniziali sembrerebbero "vuoti" ed insignificanti a coloro che non sanno cosa stia tentando di fare. Si può insegnare ad un bambino autistico ad abbracciare suo padre quando torna a casa dal lavoro, a baciare la mamma, a sorridere, [...] a non rubare scatole di detersivo al supermercato, senza che il bambino "comprenda" perché si debba comportare così. [...] La voluta organizzazione di un'atmosfera scolastica, con un appello, dei banchi, la ricreazione, e ricompense al merito, appartengono alla stessa categoria. Il bambino verrà a sapere solo più tardi, ammettendo che l'insegnante sia riuscito nel suo scopo, che cosa significhino queste decorazioni; nel frattempo queste cose gli diventano familiari, ed egli impara come comportarsi in un ambiente che, senza che lo sappia, è "normale". Più tardi i suggerimenti voluti possono essere messi da parte gradualmente, via via che il bambino comincia a produrre risposte adeguate senza una stimolazione artificiale. Una volta che il bambino riesce a comprendere in un certo modo

¹¹⁶⁹ J.K. Wing, L. Wing, *Una interpretazione clinica di insegnamento correttivo*, in Wing J.K., *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 215-236, pp. 226 ss.

¹¹⁷⁰ Si intende "formare" la persona secondo il punto di vista di Giuseppe Bertagna. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 376 ss.

il suo mondo, verso i nove o i dieci anni, sarà possibile introdurlo nel mondo degli altri, e solamente dopo di questo potrà iniziare a giocare socialmente¹¹⁷¹.

Inoltre, dagli anni Sessanta in poi, sorgono in Inghilterra scuole speciali, alcune specifiche per studenti con autismo. In questo senso, la pedagogia curativa si specializza nelle varie forme di diversa abilità. Una delle pioniere in questo campo è stata la docente Sybil Elgar che vanta un influsso montessoriano nella propria formazione di base¹¹⁷². L'autrice nei propri scritti sottolineava che nella propria esperienza professionale non aveva mai incontrato due bambini simili con diagnosi di autismo¹¹⁷³. Inoltre, trovava inappropriato il termine autismo poiché questi bambini presentavano capacità e talenti diversi¹¹⁷⁴ e secondo la maestra non esisteva un metodo di cura proprio perché ciascuno studente differiva dagli altri e «non si è ancora trovato un surrogato del vecchio sistema dello «“sbagliando s'impara”»¹¹⁷⁵. Inoltre, affermava che «l'insegnamento è inutile e perfino controindicato fino a che non è stato corretto il difetto di base»¹¹⁷⁶. Infatti, teorizzava che per permettere a questi bambini di apprendere, l'insegnante doveva individuare nello studente i «blocchi di apprendimento»¹¹⁷⁷. La studiosa costruisce un proprio approccio educativo per l'autismo che si struttura attraverso una disamina del processo di apprendimento del bambino (ad esempio se lo studente apprende per immagini) e dei *deficit* che egli presenta. Quindi, l'insegnante doveva

¹¹⁷¹ J.K. Wing, L. Wing, *Una interpretazione clinica di insegnamento correttivo*, in Wing J.K., *Autismo infantile precoce*, cit., pp. 225-226.

¹¹⁷² A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 87. In quegli anni, in Italia, la prospettiva pedagogica di Montessori non ebbe molto successo poiché venne considerata più vicina ad una visione positivista. Tale visione fu ampiamente criticata da molti studiosi tra cui Croce e Gentile. Occorre sottolineare, infatti, che la proposta educativa di Montessori si indirizzava maggiormente ai contributi delle scienze dell'educazione (medicina e psicologia) e non alla filosofia che, come sosteneva Gentile, era l'unica disciplina che permetteva di considerare l'essere umano con la propria trascendenza. Per Montessori la pedagogia era chiamata a rispettare le leggi dello sviluppo del fanciullo e doveva liberarsi da qualsiasi giudizio metafisico. Quindi, nonostante oggi si abbia dell'idea pedagogica di Montessori un'altra visione, occorre sottolineare che in quegli anni, nel nostro Paese, si metteva in discussione che il suo pensiero fosse pedagogico. Per ulteriori approfondimenti: G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 83-94.

¹¹⁷³ S. Elgar, *L'insegnamento ai bambini autistici*, in Wing J.K., *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 237-274, p. 240.

¹¹⁷⁴ *Ibi*, p. 240.

¹¹⁷⁵ *Ibi*, p. 240.

¹¹⁷⁶ *Ibi*, p. 238.

¹¹⁷⁷ *Ibi*, p. 240.

saper individuare nello studente la presenza di disturbi motori, aprassia o altre deficenti minori e saper utilizzare tecniche mutuata dalla psicologia del comportamento¹¹⁷⁸. Inoltre, a partire da alcune somiglianze nel funzionamento motorio e cognitivo che aveva individuato nei propri studenti, la docente ha costruito un proprio approccio didattico teorizzando l'importanza di un'educazione correttiva¹¹⁷⁹. Per Sybil Elgar

non tentare l'insegnamento correttivo equivale al rifiuto di insegnare ad un bambino sordo a leggere con le labbra. Niente, secondo me, è più tragico di veder dare a un bambino che è pronto a progredire nella comprensione del mondo, l'equivalente del "passatempo di una terapia occupazionale" nell'errato convincimento che questo, col tempo, farà emergere le sue capacità di apprendimento arbitrariamente ritenute inalterate¹¹⁸⁰.

L'approccio didattico dell'insegnante nasce, quindi, da una disamina delle «ricorsività» che aveva individuato nel lavoro con i bambini diagnosticati all'interno dello spettro. Ad esempio, una caratteristica comune era la fatica che mostravano questi bambini nella comprensione del linguaggio. La studiosa aveva teorizzato che questi piccoli non disubbidivano volontariamente quando veniva richiesto loro di fare qualcosa, poiché riteneva che essi non riuscissero a comprendere il significato di indicazioni come ad esempio «siediti» o «chiudi la porta». Per questo motivo, nei propri scritti, Sybil Elgar sottolineava l'importanza di guidare lo studente all'attività attraverso l'uso del tatto. In questo modo, era possibile condurre il piccolo verso l'azione richiesta. Un altro tratto comune che l'autrice aveva indagato era l'incapacità del bambino con autismo di apprendere attraverso l'imitazione. Quindi, affermava che molte capacità sociali che il bambino può apprendere quasi automaticamente per imitazione erano incomprensibili per il bambino con autismo in età scolare perché non aveva sviluppato negli anni precedenti queste competenze¹¹⁸¹. Perciò, pur non ponendo in discussione la validità di ambienti scolastici non strutturati e permissivi purché caldi e non troppo disordinati, la studiosa sottolineava che, con metodi specifici e maggiore

¹¹⁷⁸ *Ibi*, pp. 246-247.

¹¹⁷⁹ *Ibi*, pp. 250 ss.

¹¹⁸⁰ *Ibi*, pp. 251-252.

¹¹⁸¹ *Ibi*, p. 241.

strutturazione, lo studente mostrava miglioramenti più rapidi¹¹⁸². L'approccio didattico di Elgar viene mutuato da importanti autori come Schopler che colgono maggiormente l'aspetto curativo del paradigma¹¹⁸³. Quindi, ciò che nel corso degli anni si eredita dalla cultura educativa dei paesi anglosassoni è che l'azione educativa coincide con atti di cura¹¹⁸⁴. Ne consegue che, negli anni successivi, in questi paesi ci si è indirizzati maggiormente verso il contributo delle scienze dell'educazione per costruire un'educazione sempre più specificamente curativa e riabilitativa nei confronti dei bambini con autismo. Essa ha trovato ampie diffusioni nella costruzione dapprima di scuole speciali e nell'individuazione di metodi¹¹⁸⁵, successivamente, nel tentativo di permettere al bambino di essere accolto nelle scuole tradizionali. Il percorso storico-educativo dell'autismo nei paesi anglofoni non ha determinato la nascita di un punto di vista pedagogico per l'autismo, poiché il pensiero educativo-culturale di questo paese si era diretto maggiormente a comprendere l'autismo come *deficit*.

4.2 La situazione italiana

La situazione culturale italiana è diversa. Infatti, la tradizione classica ha da sempre permesso un altro sguardo alla persona. Innanzitutto, come sosteneva De Sanctis, per la nostra cultura era importante studiare l'essere umano nella propria storia, nel contesto culturale di appartenenza e nella propria dimensione metaempirica¹¹⁸⁶. Inoltre, lo studioso affermava che

l'intellettualismo puro non è merce latina; esso ci viene dal nord col suo incesso grandioso, se volete, ma freddo e temibile. Il segreto della civiltà nostra è un altro. Taluno dice: è il sentimento. Non credo. Sarebbe altrettanto pericoloso il sentimentalismo meridionale come l'intellettualismo nordico, e – certamente – meno grande. Il segreto latino sta nell'applicazione armonica di tutte le attività spirituali, sia nell'arte, sia nella multiforme

¹¹⁸² *Ibi*, p. 251.

¹¹⁸³ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 88.

¹¹⁸⁴ Per una disamina sulla distinzione tra cura ed educazione si veda il contributo di Bertagna. Per approfondimenti: G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 5-28.

¹¹⁸⁵ Si pensi alla diffusione che ha avuto il metodo TEACCH in quegli anni.

¹¹⁸⁶ S. De Sanctis, *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61.

azione sociale; sta insomma, nella fusione e nella unità di tutte le forze spirituali. Vogliamo certamente il metodo e il canone per la utilizzazione dell'uomo, ma vogliamo che in essa vibri il bello e il bene. L'utilizzazione dell'uomo dev'essere fatta secondo norme razionali e scientifiche, ma ha da scaturire dalle radici delle anime fervide, dev'essere mossa da una calda aspirazione verso i supremi fini della umanità. Accettiamo da E. Kant il *dovere*, ma intendiamo che sia un *dovere amato*, come pretendeva Göthe. Questa sintesi ideo-affettiva è una delle più alte che io mi conosca. Sarebbe meglio, forse, amare il contenuto dell'azione doverosa; ma credo sia necessario e anche sufficiente amare, per sé, il compimento del proprio dovere. Comunque, una cosa tutti dobbiamo sapere e sentire e cioè, che la nostra vita non va soltanto vissuta per noi, ma deve palpitare pel bene di tutti¹¹⁸⁷.

4.1.1 Medicina: la sensibilità educativa dei medici

Inoltre, in Italia, a segnare i processi di educazione per i bambini con autismo dagli inizi del Novecento fu l'integrazione tra tre variabili quali medicina, pedagogia e psicologia. In particolar modo, la visione medica e psicologica rispetto alla persona con autismo mostrava affinità con la prospettiva pedagogica. Nello specifico, per quanto riguarda la medicina vi era l'influenza di pensatori come De Sanctis, Montesano, Montessori, Gonnelli-Cioni, che mostravano un punto di vista medico-educativo nella valutazione diagnostica del paziente¹¹⁸⁸. Infatti, erano contrari ai metodi riduzionisti che etichettavano la persona e la identificavano con il proprio sintomo. All'interno di questa prospettiva l'atto diagnostico diveniva «una *valutazione somato-psichica-integrale*»¹¹⁸⁹ dell'essere umano che doveva

¹¹⁸⁷ S. De Sanctis, *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61.

¹¹⁸⁸ Per Agazzi, studiosi come Montessori o Decroly avevano una sensibilità pedagogica e quando parlavano di educazione non lo facevano da un punto di vista biologico o medico, ma da un punto di vista pedagogico. Per ulteriori approfondimenti: A. Agazzi, *La funzione dell'educatrice nel lavoro di équipe*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, cit., p. 355. Nel libro di Crispiani, De Sanctis, Montesano, Montessori, Gonnelli-Cioni vengono citati come Pedagogisti e precursori della pedagogia speciale. Per ulteriori approfondimenti: M.A. Galanti, *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione, cit., pp. 243-252, p. 243; E. Mangiaracina, *Giuseppe Ferruccio Montesano. Origini della pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione, cit., pp. 252-261; P. Crispiani, L. Mazzetti, *Maria Montessori. La Pedagogia e la Casa dei bambini*, in Crispiani P., (Ed.), Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione, cit., pp. 298-323; F. Bocci, *Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti*, in Crispiani P., (Ed.), Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione, cit., pp. 443-455.

¹¹⁸⁹ S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», cit., p. 73.

originarsi attraverso un metodo clinico analitico¹¹⁹⁰. Infatti, l'obiettivo era evitare l'insorgere di «categorie diagnostiche contenitore» dove poter inserire quadri sindromici tra i più disparati potenzialmente incollocabili in altre categorie diagnostiche¹¹⁹¹. Nel pensiero degli studiosi, la dimensione educativa dell'atto medico era legata sia alla responsabilità che il professionista aveva nei confronti del futuro del bambino, sia alla valutazione clinica che non doveva essere mai *a priori* deterministica. Scriveva De Sanctis nel proprio saggio *La neuropsichiatria infantile* che

quando un medico si esprime con frasi come queste: il tale ragazzo finisce male; ovvero, il talaltro finirà al Manicomio, io penso che sia molto ingiusto e anche molto vile rendere un tale omaggio all'anonimo destino. Per lo meno sono persuaso che a noi non sia concesso di segnalare con precisione tutte quelle evidenze sottili e lontane che, interferendo sui grossolani fatti che constatiamo, son capaci di disturbare i nostri pretenziosi prognostici pessimistici. La «condizione» come direbbe il Tandler, influisce sul genotipo; non beninteso, sulla sua struttura, ma sul suo realizzarsi. La variabilità interferisce insomma sull'immaginato destino, o se si vuole che l'occulta e lo deforma talmente nell'oggi e nel domani, che a noi non è dato di considerarlo più come un destino noto e inevitabile. In breve, io sono convinto che noi possiamo spesso intervenire per far deviare l'asse degli avvenimenti di quel tanto che basta per dare nuovi aspetti di vita e scongiurare il fato minacciante¹¹⁹².

Dal pensiero dell'autore era nata una concezione di Neuropsichiatria come subspecialità di Psichiatria e Pediatria che, per svilupparsi necessitava dell'animo e dell'ingegno di medici ed educatori¹¹⁹³. L'autore, molto attento a come una condizione di natura fisica o psichica della persona potesse condurre l'essere umano a manifestare disturbi psichici, sollevava nei propri scritti una riflessione sull'ambiente (come quello scolastico) che poteva di per sé far diagnosi attraverso le azioni didattiche. Scriveva, infatti, che

esistono nell'età evolutiva malattie nervose o mentali da sovraccarico o strapazzo cerebrale? Ossia quelle che si dicono «malattie dell'energia» e p. es. la neurastenia da

¹¹⁹⁰ *Ibi*, p. 65.

¹¹⁹¹ Lo studioso critica molto la diagnosi di Cerebropatia infantile che «rappresenta l'omaggio moderno più evidente al metodo sintetico». Per ulteriori approfondimenti: S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», cit., p. 65.

¹¹⁹² S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», cit., p. 71.

¹¹⁹³ *Ibi*, p. 63.

surmenage, e l'amenza da esaurimento? Il problema è risolto negativamente. La fatica scolastica fu uno spauracchio; nella infanzia e fanciullezza di costituzione normale-media vi ha una auto-regolazione automatica del lavoro scolastico che è proporzionata alla disponibilità energetica del piccolo da fini di carriera o di posizione sociale, non studia e fallisce agli esami. È ben inteso del resto che in ogni scuola debbano esser regolate la minaccia, il premio, il castigo e l'emulazione al fine di ottenere il rendimento «ottimale», non a quello di massimizzare lo sforzo. Ed è pure beninteso che in ogni scuola bene organizzata debba funzionare la selezione degli inadatti e degli incapaci¹¹⁹⁴.

Ecco quindi che nell'atto medico diagnostico si scorgono affinità con il punto di vista educativo sia rispetto all'approccio alla persona, sia alla preparazione di un ambiente che possa permetterle un pieno sviluppo.

Inoltre De Sanctis individua uno strumento che pone in relazione le tre discipline di studio (medicina, pedagogia e psicologia) che si occupano del bambino. Si tratta del lavoro manuale come attività didattica. Attraverso questo strumento avvengono due interventi. Da una parte si permette l'integrazione dei tre saperi perché tutti i professionisti riflettono sullo stesso oggetto di studio. Dall'altra questa opportunità non favorisce una presa in carico della persona unicamente attraverso un punto di vista medico, delegando l'analisi funzionale alla sola dimensione biologica dell'individuo¹¹⁹⁵, poiché anche gli psicologi e i docenti erano chiamati a confrontarsi per le loro competenze su come il bambino si approcciava all'attività manuale. Occorre evidenziare, inoltre, che il pensiero pedagogico che nacque in quegli anni circa l'educabilità degli studenti con diversa abilità e l'integrazione tra area medica, psicologica e pedagogica rimase vivo in tutti quei dispositivi educativi (come l'Asilo-scuola) che aveva ideato l'autore per l'educazione del bambino con difficoltà di apprendimento. Quindi, fino agli anni Ottanta, data in cui la scuola speciale di Milano veniva chiusa, questo pensiero educativo continuò ad essere adottato. Lo dimostra l'articolo di Baratelli e colleghi¹¹⁹⁶ che, confrontato con i contributi scientifici di Spinelli degli anni Sessanta¹¹⁹⁷, fa emergere come l'indirizzo medico-pedagogico della scuola speciale

¹¹⁹⁴ *Ibi*, p. 68.

¹¹⁹⁵ E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 4-6.

¹¹⁹⁶ B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F., (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, cit., pp. 137-165.

¹¹⁹⁷ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 19-26.

non si sia modificato nel corso degli anni. In realtà, l'integrazione tra le discipline di medicina, pedagogia e psicologia nella presa in carico dello studente con diversa abilità e l'educabilità della persona con difficoltà di apprendimento è rimasta sempre costante in Italia fino ai giorni nostri. Questa dimensione è divenuta un tratto culturale del nostro paese. Lo dimostrano i lavori di Semeraro¹¹⁹⁸, Arduino¹¹⁹⁹ e Bianchi di Castelbianco¹²⁰⁰ che nelle loro pubblicazioni sostengono quanto i processi di educazione della persona con autismo siano integrati alla disciplina medica e psicologica.

Dopo aver descritto come la disciplina medica abbia mostrato un pensiero educativo e aver sottolineato che anche in epoca contemporanea vi è integrazione tra medicina, psicologia e pedagogia nella costruzione dei processi educativi per le persone con autismo, è opportuno trattare l'integrazione tra la disciplina pedagogica e quella medica e psicologica.

4.2.2 Pedagogia: uno sguardo alle origini

Per discutere di pedagogia e delle esperienze di educazione che nel corso degli anni sono state costruite per i bambini con autismo occorre effettuare un approfondimento, con l'obiettivo di far cogliere quanto il contesto culturale italiano abbia da sempre avuto a cuore l'idea che la persona con autismo non sia solo un essere umano da curare e/o riabilitare. Infatti, la pedagogia che si occupava dell'educazione delle persone con autismo agli inizi del Novecento era di tipo emendativo. Essa era presente soprattutto nelle scuole speciali o in istituzioni a carattere terapeutico-riabilitativo. In realtà, analizzando i contributi degli operatori che lavoravano presso la scuola speciale, emergono forti influenze rispetto alla

¹¹⁹⁸ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 83-113, pp. 83 ss.

¹¹⁹⁹ Cfr. G.M. Arduino, *Profilo funzionale e presa in carico: esperienza con quattro bambini con disturbo pervasivo di sviluppo*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 2010, 77, n. 2, pp. 280-296.

¹²⁰⁰ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, Binetti P., (Ed.), Autismo oggi. Lo stato dell'arte, cit., pp. 77-107.

pedagogia gentiliana, presente in quegli anni su tutto territorio italiano¹²⁰¹. Quindi, si ha a che fare con due pedagogie che, incontrandosi, hanno fornito un nuovo punto di vista rispetto ai processi di educazione della persona con diversa abilità. Data la particolarità della condizione pedagogica italiana è opportuno descrivere il clima pedagogico culturale dagli inizi del Novecento. Successivamente, si evidenzierà come la formazione che i docenti hanno ricevuto in quegli anni abbia indirizzato l'approccio didattico con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico. Questo è utile per sostenere che, nonostante all'interno delle scuole speciali (primi dispositivi che si sono occupati dell'educazione delle persone con autismo) l'indirizzo pedagogico fosse di tipo emendativo, ossia maggiormente focalizzato alla cura e alla riabilitazione dello studente, soprattutto i docenti approntavano azioni didattiche che ricordavano molto quelle usate nella scuola tradizionale ponendosi quindi con la persona con diversa abilità in un'ottica educativa e non solo riabilitativa. Dopo aver analizzato ciò e quindi essere giunti ad approfondire il periodo della scuola speciale verrà discusso come la pedagogia di quegli anni abbia mostrato aree di intersezione con la psicologia e la medicina. Questa analisi è utile per comprendere la visione pedagogica del nostro Paese rispetto ai processi di educazione predisposti per i bambini che mostravano difficoltà di apprendimento.

Da un punto di vista storico-pedagogico, dagli anni venti del Novecento in poi, la pedagogia risente dell'influenza dell'«educazione nuova» che in Italia non ebbe così fortuna come all'estero. I sostenitori dell'«educazione nuova» ritenevano che, per educare in modo efficace, l'insegnante doveva appellarsi agli interessi profondi del bambino, rispettarne la natura e i ritmi di sviluppo¹²⁰². Queste teorie furono mutate anche per i bambini con problematiche di apprendimento. Si pensi all'esperienza di Montessori e alla sua Casa dei Bambini¹²⁰³. Nel primo ventennio dell'«educazione nuova» (periodo che si conclude all'incirca con la prima guerra mondiale) si assistette ad una nuova concezione puerocentrica dell'educazione e la

¹²⁰¹ Cfr. O. Clausi-Schettini, *Esperienza del centro di osservazione*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 27-30; M. Chiappa, *Classe Prova*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 31-32; R. Terzulli, *Sala di rotazione ed occupazioni intellettuali ricreative*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 33-37; G. Rossi, *La finalità del canto corale nella scuola per insufficienti mentali*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 38-41; M. Valenzano, A. Bianchini, *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «Infanzia Anormale», cit., pp. 92-99.

¹²⁰² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 47 ss.

¹²⁰³ *Ibi*, p. 87.

struttura del discorso pedagogico si diresse da una pedagogia ispirata alla filosofia ad una che ispirata ai contributi delle scienze dell'educazione e, in particolar modo, agli apporti della psicologia e della sociologia¹²⁰⁴. Tuttavia, mentre in Europa ebbe fortuna la ventata rinnovatrice della pedagogia scientifica (di eredità e tradizione positivista) che utilizzava i contributi delle scienze dell'educazione (come medicina, sociologia e psicologia) per costruire processi di educazione per la persona, in Italia vi fu un'impronta fortemente anti-positivista sul versante artistico, letterario e filosofico¹²⁰⁵. In questo periodo storico, molti pensatori italiani aderirono al pensiero di Benedetto Croce che aveva criticato questo «naturalismo pedagogico» emergente. Il pensiero dello studioso ebbe molte ricadute e influenzò il contesto socio-culturale italiano e con esso il mondo dell'educazione e della pedagogia. Ad esempio, tra gli anti-positivisti ci fu Giovanni Calò, pedagogista preoccupato di salvaguardare la dimensione e la prospettiva spirituale dell'uomo. Lo studioso sosteneva che l'essere umano non poteva essere definito solamente come le scienze della natura lo rappresentavano¹²⁰⁶. Quindi, se in America e in Europa il saggio di Dewey *Come pensiamo* del 1910 era stato di ispirazione da un punto di vista filosofico e pedagogico per costruire una cultura psico-pedagogica sperimentale, in Italia, la pubblicazione di Gentile, intitolata *Sommario di pedagogia*, si muoveva in tutt'altra direzione¹²⁰⁷. Questi fatti influenzarono notevolmente l'evoluzione delle ricerche sperimentali nel campo dell'educazione. Infatti, i contributi educativi di studiosi, spesso medici, come ad esempio Mosso, Sergi, De Sanctis, Pizzoli e Montessori, i quali aderivano a questo pensiero, finirono per concentrarsi prettamente sui bambini anormali. Il rilancio della cultura attivistica, soprattutto statunitense, giunse in Italia nell'immediato dopoguerra con l'arrivo delle truppe alleate che riorganizzarono i programmi di studio della scuola italiana. Inoltre, iniziano a far circolare il pensiero di Dewey ad opera di Codignola, allievo e collaboratore di Gentile. Nel primo Novecento, in Italia, si assistette quindi, da un lato la diffusione della pedagogia delle scuole attive e dall'altro alla

¹²⁰⁴ *Ibi*, pp. 45 ss.

¹²⁰⁵ *Ibi*, pp. 84 ss.

¹²⁰⁶ Cfr. E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, La Scuola, Brescia 2013.

¹²⁰⁷ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit.

nascita di pedagogie non puerocentriche. Da un punto di vista teorico, queste due scuole di pensiero hanno una diversa concezione di libertà. Nel primo caso, la libertà è legata all'idea dello sviluppo psicologico. L'atto educativo diviene il prendere atto delle capacità del soggetto in formazione, sostenendolo ma senza promuovere forme direttive esterne estranee allo sviluppo della persona¹²⁰⁸. Nel secondo caso, le teorie educative guardano alla libertà in relazione a finalità metaindividuali. Quindi, «la libertà dell'uomo è vista come irripetibile occasione per perfezionare o accrescere coscienza/autocoscienza di sé attraverso cui giungere alla condivisione di esperienze di più ampio significato: dai valori della *Bildung* alla lezione metatemporale della classicità, dalla celebrazione dell'immanenza dello Spirito alla rivoluzione marxiana, alle virtù cristiane»¹²⁰⁹. In questa visione di educazione i bisogni e i ritmi di sviluppo del bambino non sono stati ricondotti ad una visione psicologica di persona. Quindi, la psicologia non viene considerata come la scienza che fonda l'educazione, ma svolge una funzione ausiliaria nei processi che conducono all'educazione¹²¹⁰. Queste due prospettive determinarono da un punto di vista pedagogico due paradigmi. Il primo attribuisce importanza agli aspetti sperimentali del processo educativo, nella prospettiva delle scienze dell'educazione, mentre il secondo afferisce ad «approcci filosofici/politici a cui è stato affidato il compito di definire la costellazione dei contesti culturali e dei fini dell'educazione»¹²¹¹.

Per quanto riguarda l'Italia, è inoltre importante ricordare il pensiero pedagogico e filosofico di Gentile che ha guidato, anche da un punto di vista delle politiche scolastiche (si veda la Riforma scolastica del millenovecentotrenta), l'educazione della persona. Nella propria idea di educazione, Gentile sosteneva la centralità dell'uomo che, attraverso il pensiero, scopre e conquista il valore universale della propria umanità¹²¹². L'educazione diviene un «processo dello spirito», ovvero un'esperienza spirituale attraverso cui si risponde incessantemente al socratico invito «conosci te stesso»¹²¹³. Per lo studioso le conoscenze

¹²⁰⁸ *Ibi*, p. 100.

¹²⁰⁹ *Ibidem*.

¹²¹⁰ *Ibidem*.

¹²¹¹ *Ibidem*.

¹²¹² *Ibi*, pp. 113-115.

¹²¹³ *Ibi*, p. 114.

psicologiche e sociologiche non erano in grado di condurre la persona alla piena comprensione della propria esperienza umana, dimensione che poteva essere raggiunta solo attraverso la filosofia¹²¹⁴. Quindi, secondo Gentile era impensabile costruire una teoria pedagogica scissa da una riflessione filosofica. Infatti, sostiene l'autore, «la pedagogia che si riduce è la pedagogia empirica, che si pone autonoma rispetto alla filosofia; e la pedagogia che riduce, è la pedagogia filosofica, o filosofia come critica della pedagogia»¹²¹⁵. L'educazione diviene quindi un «farsi dello Spirito» e cioè formazione dell'uomo in quanto realtà spirituale. In questo senso, da una parte Gentile auspica che ciascun uomo sviluppi la propria libertà poiché «l'uomo è degno del suo nome quando è padrone di sé»¹²¹⁶ e dall'altra che la libertà dell'essere umano possa essere un processo non individualistico, ma scaturito da processi storici (ad esempio nazionali)¹²¹⁷. L'idea di Gentile è che nell'azione educativa non vi sia una dualità tra educatore ed educando, ma che entrambi, superando le proprie differenze empiriche, si ritrovino, quasi per contagio spirituale, nella comune esperienza umana. Scrive Gentile: «l'autorità dell'educatore diventa la libertà dell'alunno»¹²¹⁸. La didattica, per l'autore, non è metodologia, ma una dimensione dialettica presente nell'educazione»¹²¹⁹ e la scuola diventa il dispositivo che promuove il sapere dello studente. In questo senso, la scuola non trasmette sapere, ma favorisce l'interesse culturale e l'intelligenza della persona¹²²⁰. L'idea di educazione di Gentile riguarda anche gli studenti con difficoltà di apprendimento. Per questo motivo, si intende approfondire brevemente il suo pensiero per dimostrare quanto, parte della sua idea di educazione, sia stata mutuata anche nelle scuole speciali. Nei confronti di studenti con difficoltà di apprendimento, Gentile sosteneva che occorre amare il disattento e accostarsi a lui e alla sua anima con simpatia; «attraendolo a voi, fate un'anima sola, e poi salite rapidamente con lui»¹²²¹. In questo senso, lo studioso non proponeva una didattica

¹²¹⁴ *Ibidem*.

¹²¹⁵ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, Laterza, Bari, 1925, p. 16.

¹²¹⁶ Id., *La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1975, p. 30.

¹²¹⁷ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 114.

¹²¹⁸ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, Sansoni, Firenze 1954, p. 198.

¹²¹⁹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 1117-1119.

¹²²⁰ *Ibi*, p. 119.

¹²²¹ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, cit., p. 91.

speciale che si originava dalle discipline psicologiche, ma una didattica speciale delle forme dello Spirito. Questa didattica si componeva di tre categorie, ossia soggettività, oggettività e la loro unità. In particolar modo, la formazione della soggettività avveniva per lo studioso attraverso l'arte. Nell'arte lo spirito umano effettuava l'esperienza del sentimento e l'uomo scopriva la ricchezza delle proprie energie. Secondo Gentile, «il momento estetico si risolve, dialetticamente, nel suo opposto, ovvero nell'oggettività. L'esperienza soggettiva viene in tal modo avvertita come transitoria e rinvia al senso della necessità e cioè alla legge»¹²²². Attraverso la religione secondo lo studioso avveniva il momento dell'oggettività. Infatti, la religione alimentava nell'uomo l'esperienza del limite della propria soggettività e la necessità di creare un dio/dei fuori da sé¹²²³. Infine, secondo Gentile, la maturità dell'uomo culminava nell'esperienza filosofica, dove soggettività e oggettività, arte e religione trovavano la loro sintesi nell'atto spirituale¹²²⁴. A partire da queste teoresi, la formazione del maestro diviene per lo studioso «la formazione dell'uomo che scopre dentro di sé le ragioni più profonde della propria umanità nella ricerca del sapere e della coerenza etica»¹²²⁵. In questo senso, al maestro non serviva la padronanza di tecniche specialistiche per educare, ma «doveva essere soltanto se stesso e questo accadeva ogni qual volta si liberava da tutti i concetti che, nati sulla base delle scienze empiriche, rendevano artificioso o meccanico il suo insegnamento»¹²²⁶. L'idea di educazione di Gentile fu successivamente messa in pratica quando, in qualità di Ministro dell'Istruzione nel primo governo Mussolini, fu incaricato di promuovere la riforma della scuola. Per questo motivo, Gentile incentivò sia l'eccellenza per una cultura classica-umanistica, sia la libertà d'insegnamento per il maestro. Quindi, venne riconosciuto esplicitamente all'insegnante il proprio ruolo di formatore. Il valore del maestro non doveva essere soggetto ad altra regola se non alla forza della propria cultura¹²²⁷. In campo pedagogico, il pensiero di Gentile si diffuse anche ad opera di Lombardo-Radice che, nel 1913, attraverso le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza*

¹²²² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 118.

¹²²³ *Ibidem*.

¹²²⁴ *Ibi*, p. 119.

¹²²⁵ *Ibidem*.

¹²²⁶ *Ibidem*.

¹²²⁷ *Ibi*, p. 121.

magistrale espresse da un punto di vista pedagogico quella che diverrà la vera e propria riforma della scuola elementare. Nella propria opera, Lombardo-Radice fornisce indicazioni didattiche che permetteranno di superare il distacco tra scuola ed esperienze infantili. È opportuno discutere brevemente il pensiero dell'autore perché successivamente verrà posto in relazione con l'esperienza didattica delle insegnanti della scuola speciale. Questo per dimostrare che l'idea pedagogica dell'autore non si diffuse solo all'interno delle scuole tradizionali, ma appartenne anche ad una dimensione culturale che respirarono tutti gli insegnanti. Per Lombardo-Radice, la scuola era un dispositivo che si costituiva in funzione dei bisogni e delle capacità dello studente. Inoltre, diveniva una «scuola serena» che coglieva la parte affettiva e fantastica del bambino. Anche la visione educativa di Lombardo-Radice si contrappose ad una visione psicologica dello studente e ad una visione d'infanzia empirico-sperimentale¹²²⁸. Infatti, tra le raccomandazioni che Lombardo-Radice fornì ai maestri in quegli anni vi fu l'importanza di non chiudersi in sé come un «gelido professionista»¹²²⁹, ma di aprirsi alla conoscenza del mondo extrascolastico del bambino e del suo sapere, poiché questo rappresentava la condizione per la didattica¹²³⁰. Anche nel caso di studenti con difficoltà di apprendimento l'autore sostiene che «il risveglio d'un bambino è sempre qualcosa d'improvviso: la prognosi è difficile, ma nulla ci autorizza a giudicarlo male»¹²³¹.

Come espresso nella presente trattazione, l'idea di non psicologizzare l'educazione del bambino è un costrutto che appartiene alla cultura italiana già dagli inizi del Novecento. Questa idea permane anche a metà del secolo, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, con la diffusione in Italia della pedagogia cattolica che mostrava caratteri di compatibilità con l'idealismo. Infatti, entrambe si contrapponevano alla cultura pedagogica positivista proponendo la nascita di una didattica che valorizzava la spontaneità dello studente e promuoveva la crescita della sua interiorità¹²³². In questo senso, veniva criticata una visione naturalistica di

¹²²⁸ *Ibi*, p. 124.

¹²²⁹ G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, III ediz., Sandron, Palermo 1917, p. 72.

¹²³⁰ *Ibi*, p. 99.

¹²³¹ G. Lombardo-Radice, *Didattica viva*, (a cura di Frauenfelder E.), La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 109.

¹²³² G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 149 ss.

uomo poiché non permetteva la comprensione della persona. Sarà, in particolar modo, dagli anni Cinquanta in poi, la diffusione della pedagogia cattolica non solo in senso filosofico, ma anche come atteggiamento pratico, morale e politico, che sancirà come valore principale dell'educazione la persona e non la sua natura biologica o psicologica. Quindi, attraverso il personalismo si favorisce l'idea che la didattica possa permettere allo studente la ricostruzione dell'esperienza vissuta, individuale e storica, che non sarà mai definita a priori e sarà raccolta intorno alla dimensione del religioso¹²³³. I principi educativi che nascono dalla prospettiva della pedagogia cattolica vengono favoriti anche, tra il 1958 e il 1965, dal Concilio Vaticano II che sostenne la centralità dell'uomo e dei suoi problemi, privilegiando la dimensione della coscienza personale e introducendo un'apertura al dialogo nei confronti della cultura moderna. Il documento conciliare *Gravissimum educationis* sosterrà, infatti, che educare cristianamente significa preoccuparsi della maturazione dell'uomo e della creatura soprannaturale che è in lui. Le conseguenze pratiche di questo pensiero educativo furono il riconoscimento delle scienze umane e delle scienze dell'educazione come dispositivi che fornivano nuovi ed efficaci strumenti sia per conoscere l'uomo, sia per intervenire sulla realtà.

Queste idee pedagogiche continuarono a far parte della cultura italiana anche tra il dopoguerra e gli anni Settanta. Infatti, i nuovi approcci dell'educazione cristiana si intrecciarono con i bisogni della società italiana come, ad esempio, la scolarizzazione sempre più generalizzata e diffusa per tutti i ceti sociali, il bisogno di metodi e pratiche didattiche efficaci, il confronto con le teorie elaborate dalla psicologia dell'educazione, l'attenzione all'educazione in famiglia, degli adulti, ecc.¹²³⁴. In questo periodo storico, esponenti della pedagogia cattolica come Aldo Agazzi aprirono nuovi orizzonti di ricerca nel campo della pedagogia sociale¹²³⁵. Questo determinò nuovamente un confronto tra le discipline. In particolar modo, l'integrazione tra i saperi disciplinari nasceva per circostanze sociali come, ad esempio, trovare una risposta educativa per i bambini disadattati. Da un punto di

¹²³³ *Ibi*, pp. 190 ss.

¹²³⁴ *Ibi*, pp. 305 ss.

¹²³⁵ Cfr. A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42.

vista pedagogico, rimase ancora vivo l'interesse per la persona come centro per teorizzare l'educazione. A tal proposito, è opportuno evidenziare un convegno tenutosi a Brescia del 1964 dedicato alla riflessione sul significato dell'educazione per i bambini disadattati in età prescolare. Tra gli atti del convegno si vuole ricordare il contributo di Aldo Agazzi all'apertura del convegno e la sua idea che fosse necessaria una collaborazione tra le diverse discipline di studio che si occupano di questi bambini e che al centro dell'interesse degli scienziati occorreva porre la persona e non il suo disagio¹²³⁶.

Se da una parte, come emerge nelle riflessioni fin qui effettuate, il contesto italiano ha permesso di costruire una cultura attenta alla persona indipendentemente dalle proprie possibilità o difficoltà, dall'altra occorre sottolineare che questa cultura pedagogica è stata "respirata" da tutti i professionisti e i teorici che si sono occupati di educazione in quegli anni. Infatti, i principi pedagogici che hanno formato gli insegnanti della scuola tradizionale sono anche quelli usati per la formazione dei docenti che hanno lavorato nella scuola speciale¹²³⁷. Quindi l'idea pedagogica che soggiaceva all'educazione della persona è stata trasportata e convertita dagli stessi insegnanti nella loro pratica didattica. Infatti, nonostante le scuole speciali avessero docenti specializzati nell'educazione dei cosiddetti ineducabili e il clima pedagogico dell'istituzione fosse rivolto ad una pedagogia emendativa, in alcuni scritti degli insegnanti della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano si ritrova una dimensione pedagogica fortemente attenta all'educazione della persona più che ad una riabilitazione del *deficit*. Inoltre, analizzando gli scritti dei docenti e comparandoli con quanto affermato per le scuole tradizionali emerge che alcune metodologie didattiche venivano usate con i medesimi scopi sia nella scuola tradizionale, sia in quella speciale. A sostegno di quanto dichiarato è opportuno confrontare due scritti. Il primo tratto dal pensiero di Lombardo-Radice e il secondo della maestra che gestiva l'attività di canto nella scuola speciale. Lombardo Radice, rispetto ai programmi introdotti dalla riforma

¹²³⁶ *Ibi*, pp. 7-8.

¹²³⁷ Per ulteriori approfondimenti si consulti la legge che tratta del corso biennale di specializzazione polivalente EX D.P.R. n. 970/75. Il corso è stato riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione con Decreto del 29/10/1987. Per visionare le discipline di studio inserite nei programmi didattici della scuola ortofrenica si consulti l'allegato 5.

Gentile, sottolineava che gli insegnamenti artistici valgono come elemento rasserenatore dell'anima e «destano i fanciulli alla vita spirituale, [...] dando loro, si potrebbe dire, *il senso delle forze interiori*»¹²³⁸. Inoltre, evidenziava che «per il canto il maestro può ritmare l'attività della scuola, sollevando i fanciulli dalla fatica dell'esercizio individuale, alla gioia della elevazione collettiva»¹²³⁹. Infine sosteneva che «i maestri hanno altresì compreso di quale aiuto siano canto e disegno per tutti gli insegnamenti. Il canto è l'esercizio sovrano di una retta pronuncia e di garbata dizione e indiretto correttivo della cattiva lettura e preventivo contro gli errori di ortografia; esercizio anche che dispone all'ordine e alla misura e dà forza alla attenzione e conferisce spirito di disciplina»¹²⁴⁰.

Giuseppina Rossi è stata insegnante di canto della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano; nel proprio saggio intitolato *La finalità del canto corale nella scuola per insufficienti mentali* emerge che questa attività avveniva attraverso la spiegazione del testo, la recitazione, la sillabazione, l'utilizzo di cartellini, ecc. In questo senso, il canto non solo coinvolgeva lo sviluppo delle doti canore del bambino, ma si concentrava anche sul potenziamento di abilità cognitive che sarebbero risultate utili per l'alfabetizzazione. Sosteneva inoltre che «per i piccoli le lezioni di canto sono ore di serena gioia utilissime al fine rieducativo, psicologico, didattico»¹²⁴¹. La docente narra che, mediamente, la lezione durava un'ora. La strutturazione dell'attività avveniva alternando esercizi di varia natura: alcuni erano propedeutici alla vocalizzazione, altri relativi al gioco. Infine, si effettuava l'attività vera e propria di canto. La maestra sottolinea che

col passare del tempo si può notare un sensibile miglioramento nel comportamento stesso degli scolari: c'è in essi più armonia di movimento, più scioltezza, più prontezza. L'atteggiamento esteriore che migliora man mano è certamente l'espressione di un'armonia e di un ordine che via via viene formandosi anche nella loro mente. Penso che ciò sia avvenuto grazie anche alla possibilità offerta loro di muoversi e di esprimersi liberamente. I bambini chiedono il giuoco, il canto preferito ed io approfitto della loro richiesta per meglio conoscerli e per studiarli profondamente. Ascoltare i nostri alunni [...]

¹²³⁸ E. Frauenfelder, (Ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica viva*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 63.

¹²³⁹ *Ibi*, p. 64.

¹²⁴⁰ *Ibidem*.

¹²⁴¹ G. Rossi, *La finalità del canto corale nella scuola per insufficienti mentali*, in «*Infanzia anormale*», cit., p. 38.

vuol dire porsi la domanda se sono proprio essi che cantano, perché mettono un tale e costante impegno nell'esecuzione, che fa dimenticare la presenza in essi di quelle gravi note di instabilità che rendono tanto difficile l'apprendimento di ogni materia¹²⁴².

Come emerge dalla discussione vi sono affinità tra quanto teorizzato da Lombardo-Radice e le riflessioni didattiche di Rossi.

Inoltre, per dimostrare quanto l'attenzione pedagogica alla persona sia stata una componente importante anche all'interno delle istituzioni speciali, come ad esempio la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano, e quanto i maestri abbiano organizzato azioni didattiche mettendo al centro la persona, è opportuno sottolineare che la dimensione didattico-educativa che descrive Rossi rispetto alla propria attività viene citata anche da altri suoi colleghi. Dalle descrizioni degli insegnanti si individua che la costruzione dell'azione didattica e la riflessione su di essa non erano affidate solo al singolo professionista che si occupava dello studente, ma coinvolgevano l'intero gruppo di lavoro, con l'ipotesi che vi fosse un'integrazione anche con le varie professionalità che si occupavano dei bambini. Un esempio di quanto descritto è rintracciabile nelle argomentazioni di Albertini, medico della scuola Treves-De Sanctis di Milano, rispetto alle attività educativo-didattiche. Nel proprio saggio *L'assistenza medico-pedagogica dei fanciulli anormali nella scuola «Z Treves» di Milano. Prima sezione preparatoria. Saggio di Programma* il medico sostiene il valore educativo e rieducativo della metodologia didattica usata dai docenti. Infatti, evidenzia che nella dimensione didattica l'insegnante deve porre molta attenzione all'iniziativa personale dello studente, sostenendo che lo scopo didattico è quello di dare responsabilità al fanciullo¹²⁴³. A proposito delle lezioni di canto sottolinea che «gli esercizi musicali e di canto oltre che coadiuvare alla educazione estetica generale hanno una speciale influenza sulla correzione della voce e di taluni difetti ortofonici»¹²⁴⁴. Un'altra professionista che punta l'attenzione sul valore educativo degli interventi didattici dei docenti della scuola è la pedagoga Spinelli, la quale evidenzia che alcuni

¹²⁴² *Ibi*, pp. 38-39.

¹²⁴³ A. Albertini, *L'assistenza medico-pedagogica dei fanciulli anormali nella scuola «Z Treves» di Milano. Prima sezione preparatoria. Saggio di Programma*, in «*Infanzia Anormale*», 1963, 4, pp. 123-130, p. 124.

¹²⁴⁴ *Ibi*, p. 129.

studenti della scuola Treves-De Sanctis hanno seguito un programma di formazione ministeriale¹²⁴⁵. A proposito della didattica, la pedagoga sottolinea che

voglio però specificare trattasi di una didattica non solo differenziale, ma applicata alla sua differenziazione¹²⁴⁶, in molti casi, sul piano strettamente individuale. Non vi è un metodo da seguire, ma tutti i metodi vengono chiamati in causa a seconda delle difficoltà che si presentavano all'insegnante. [...] Non è raro il caso che, illuminata dalla sua specifica preparazione, dall'esperienza, dalla conoscenza delle lacune e delle possibilità dei suoi alunni, l'insegnante stessa crei qualcosa di nuovo e di particolarmente adatto ad essi. Tale iniziative non restano isolate e slegate, perché la collaborazione che esiste nella scuola tra i gruppi e la direzione permette di coordinare ogni attività discutendo collegialmente, sottoponendo al giudizio dei superiori e colleghi i risultati ottenuti. I programmi di studio e di lavoro, appositamente stabiliti per le singole classi, hanno valore indicativo: saranno più o meno seguiti, ridotti o ampliati a seconda delle possibilità dei gruppi. Così a seconda delle maggiori o minori capacità degli alunni, a seconda del particolare orientamento dello loro attitudini, l'insegnante, aiutata dall'esperienza e dall'intuizione didattica, spogliandosi di quello che è l'abito mentale della maestra preoccupata di «impartire nozioni scolastiche, scrivere, leggere, far di conto», per rivestire quello dell'educatrice, tende ad ottenere lo sviluppo massimo della psiche e della mente dei suoi alunni¹²⁴⁷.

Infine, analizzando gli scritti dei docenti della scuola speciale emerge la centralità della persona nella predisposizione dell'azione didattica. Si rileva, infatti che «l'insegnare non è l'applicazione di formule o regole, è un'azione educativa che noi possiamo esplicitare»¹²⁴⁸. Inoltre, si individua che, nonostante ciascuno possa presentare un proprio temperamento (baldanzoso, malinconico, ecc.) «si possono però ottenere felici risultati da tutte e due. Anche qui non si può formulare una regola»¹²⁴⁹. Dalle descrizioni dei docenti in merito alle proprie azioni didattiche emerge un'attenzione alla persona e non solo al *deficit* dello studente e il tentativo non ancora formalizzato di abbozzare ciò che in anni successivi, attraverso la riforma Moratti, diverrà una vera e propria metodologia didattica, ossia la

¹²⁴⁵ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., p. 23.

¹²⁴⁶ Non ci sono elementi sufficienti per sostenerlo ma possiamo presumere che ciò di cui parla Spinelli sia molto vicino a quanto oggi i programmi ministeriali raccomandano, ossia strutturare metodologie didattiche volte alla *personalizzazione* degli apprendimenti.

¹²⁴⁷ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., p. 23.

¹²⁴⁸ E. Frauenfelder, (Ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica viva*, cit., p. 38.

¹²⁴⁹ *Ibi*, p. 39.

personalizzazione¹²⁵⁰. Si presenteranno a tal proposito parti di alcuni scritti degli insegnanti della scuola speciale per dimostrare quanto precedentemente affermato. Scrive Clausi-Schettini a proposito delle azioni didattiche che i docenti effettuavano nel centro di osservazione che occorreva

scrutare fino a che punto queste piccole menti potranno avere il senso dello spazio e delle dimensioni, le percezioni della giornata con il senso del tempo; *vedere* se si potrà risvegliare un minimo di adattabilità per poter convivere nella comunità; quello che noi chiamiamo, pomposamente, «osservazione del comportamento sociale»; *osservare* fino a che punto si potrà accendere nel loro cuore la fiammella della affettività verso la famiglia, la scuola, la società; *analizzare* la motricità degli arti nell'associare e coordinare i movimenti, al fine di prevedere la possibilità di applicazione ad un lavoro pratico, se pure elementare; *vedere* se la logica potrà raggiungere quel «minimum» di coerenza necessaria all'espletamento di un'azione; *aiutare* in tutti quegli atti che si rendono indispensabili, per il disimpegno nel soddisfacimento delle necessità fisiologiche... [...] Nulla di preordinato; un gesto, una parola, una domanda, una attenzione di alcuni di essi è sufficiente per dare a noi modo di comprendere la loro individualità e da cui prendere spunto per calamitare l'attenzione degli altri. La fiducia spesso volte vien meno, ma quando ci soffermiamo a considerare queste piccole e strane personalità, ci accorgiamo che ci sono delle differenze; anche quando uguali sono i livelli di intelligenza e i processi morbosi che li sottendono. La famiglia da cui provengono, l'ambiente dove hanno aperto gli occhi, le cure che essi hanno avuto, già hanno impresso delle nette note distintive. Ciò allora ci fa ben comprendere come il nostro sforzo non sarà vano, anche se per salire un piccolo gradino si sarà dovuta percorrere una lunga e spinosa via¹²⁵¹.

Scrivono Valenzano e Bianchini nel proprio saggio

Ecco come si comportarono i nostri alunni fin dalla prima lezione: apatia, poca attenzione, scarsissima comprensione, nessuna abilità motrice da parte dei deboli di mente. Superattività, disordine, impazienza, nessun controllo sul lavoro fatto, scarsissima durata dell'attenzione da parte dell'instabile. Così che si avevano alunni che andavano fortemente stimolati perché tirassero una riga o tagliassero un foglio di carta; altri che alla minima contrarietà buttavano via ogni cosa, uscivano dalla sala, gridavano; altri che non osservati per un attimo terminavano il lavoro con rapidità meravigliosa quanto era meravigliosa l'assoluta mancanza di criterio che spesso il lavoro dimostrava. Evidentemente era impossibile seguire un programma¹²⁵².

¹²⁵⁰ Per ulteriori approfondimenti: L. 53/2003 art. 2 comma 1.

¹²⁵¹ O. Clausi-Schettini, *Esperienza del centro di osservazione*, in «*Infanzia anormale*», cit., p. 30.

¹²⁵² M. Valenzano, A. Bianchini, *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «*Infanzia Anormale*», cit., p. 93.

A partire da queste premesse educative e individuando i limiti di un approccio didattico poco finalizzato ai bisogni dello studente, i docenti della scuola speciale spesso tentarono di adottare una prospettiva pedagogica attenta alla persona. Infatti, costruirono l'intervento didattico dapprima conoscendo e individuando le caratteristiche e le potenzialità dello studente. Ad esempio, gli insegnanti avevano osservato che gli studenti amavano maggiormente il «fare» rispetto all'«imparare a fare»¹²⁵³. Alla luce delle osservazioni emerse in aula, i docenti avevano costruito un progetto che «disciplinasse al lavoro»¹²⁵⁴ gli studenti attraverso l'opportunità di ridar loro la propria libertà e responsabilità¹²⁵⁵.

L'analisi fin qui effettuata della documentazione prodotta dagli operatori della scuola Treves-De Sanctis di Milano dimostra che la dimensione pedagogica che emergeva nella scuola speciale era un'integrazione tra una pedagogia emendativa dedicata alla cura e alla riabilitazione della persona e il tentativo/desiderio di costruire una pedagogia della persona attenta all'educazione dell'essere umano. Emerge quindi che già da un punto di vista educativo-culturale gli insegnanti che si occupavano di bambini con difficoltà di apprendimento avevano individuato il limite di un'azione solo riabilitativa nei confronti dello studente. Infatti, in tutte le loro produzioni non si sottolinea mai l'idea che ci sia un difetto base da sanare come era emerso invece per la prospettiva anglofona di Sybil Elgar.

Dopo aver discusso questa particolare dimensione della pedagogia, è opportuno descrivere il rapporto esistente tra la prospettiva pedagogica e discipline quali la medicina e la psicologia. Questo per sostenere quanto queste discipline di studio si siano integrate nella strutturazione di prospettive educative. Per quanto riguarda l'area medica è già stato esposto il lavoro d'*équipe* che veniva effettuato nella costruzione dell'accoglienza dello studente nella scuola speciale, ad opera soprattutto del pensiero di De Sanctis. Questa integrazione non fu solo circoscritta

¹²⁵³ *Ibidem*.

¹²⁵⁴ *Ibidem*.

¹²⁵⁵ Occorre sottolineare che, in questi anni, l'attenzione a collocare la persona con diversa abilità nel mondo del lavoro aveva l'obiettivo di sviluppare l'identità personale dello studente anche fornendogli un ruolo sociale. In questo senso la persona diveniva attiva nella società e si diminuiva il rischio di assistenzialismo. Per ulteriori approfondimenti: A. Bencini, *L'inserimento dell'insufficiente mentale nel campo del lavoro. Indagine catamnistica su un gruppo di dimessi*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 9-18.

all'ambito dell'istituzione speciale. Infatti, tale attenzione emerse anche quando, nel periodo in cui si iniziarono i percorsi di integrazione degli studenti con diversa abilità nella scuola tradizionale, gli operatori della scuola speciale furono chiamati a riflettere e a valutare circa l'apprendimento degli studenti con diversa abilità nell'istituzione tradizionale. Lo dimostra lo studio di Caracciolo e Bencini Bariatti del 1964¹²⁵⁶ dove emerge un lavoro di collaborazione tra gli insegnanti e i clinici che si trovavano insieme a valutare il rendimento scolastico dei bambini con difficoltà di apprendimento. Scrivono gli autori: «ogni insegnante della Scuola Speciale ha espresso il suo giudizio sul grado di adattamento scolastico e sul rendimento scolastico di ciascun allievo i.m.¹²⁵⁷, mediante una scala pentenaria. Questa valutazione ci ha permesso di chiarire e convalidare i dati raccolti mediante i Questionari e i tests»¹²⁵⁸. È opportuno inoltre evidenziare che in questo lavoro di ricerca emergono le specificità e le differenze del sapere professionale dei diversi operatori. Ad esempio, nello studio qui preso in esame, si sostiene che il giudizio professionale del medico e dell'insegnante nei confronti dello stesso bambino e dei suoi risultati di apprendimento può essere diverso. I ricercatori sostengono che tale diversa modalità di percepire lo studente e i suoi progressi era utile per riflettere sia da un punto di vista clinico sul funzionamento del bambino, sia da un punto di vista educativo sull'individuazione le possibilità di sviluppo dello stesso¹²⁵⁹. A fronte di divergenze tra giudizi clinici e valutazioni educative, gli studiosi sottolineano che questa condizione nasceva per gli specifici punti di vista dei professionisti. Quindi, sanciscono l'importanza di costruire un lavoro di integrazione tra le due competenze cercando di integrare le due visioni senza scegliere quale sia il punto di vista corretto. Sostengono, inoltre, a proposito dei giudizi più clementi dei

¹²⁵⁶ Cfr. E. Caracciolo, M.A. Bencini Bariatti, *Ulteriore contributo allo studio dell'adattamento negli insufficienti mentali*, in «Quaderno di infanzia anormale», 1964, 5, pp. 1-21.

¹²⁵⁷ Si sottolinea che in quel periodo, come da indicazioni di De Sanctis, se un bambino mostrava una grave insufficienza mentale e autismo veniva considerato insufficiente mentale. Non è possibile individuare in questo studio quanti studenti avevano una diagnosi di insufficienza mentale e autismo. Lo studio viene utilizzato solo per dimostrare il lavoro di integrazione tra l'area medica e l'area pedagogica. Per verificare quanto affermato rispetto alla diagnosi di insufficienza mentale si consulti: S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Quaderni di Infanzia Anormale», cit., p. 76.

¹²⁵⁸ E. Caracciolo, M.A. Bencini Bariatti, *Ulteriore contributo allo studio dell'adattamento negli insufficienti mentali*, in «Quaderno di infanzia anormale», cit., p. 17.

¹²⁵⁹ *Ibidem*.

docenti, che «questa divergenza coi dati ottenuti mediante gli altri strumenti d'indagine si può spiegare con una maggiore comprensione da parte dell'insegnante, che, dopo parecchi anni di «convivenza» con l'allievo, ne valuta con maggiore indulgenza gli aspetti positivi»¹²⁶⁰.

Inoltre, è importante sottolineare che l'integrazione tra area educativa e area medica non avveniva solo grazie a progetti che prevedevano il coinvolgimento di un'*équipe* multidisciplinare per confrontarsi sul livello di apprendimento dello studente o sulle sue potenzialità e difficoltà, ma anche rispetto alla strumentazione usata per descrivere il funzionamento della persona. Infatti, in quegli anni, per definire l'educabilità della persona i medici e i pedagogisti si ispiravano al testo *L'Educazione dei deficienti*¹²⁶¹ di De Sanctis. Nel contributo scientifico del medico si rilevava che la persona veniva considerata ineducabile se non mostrava «tracce apprezzabili di «ragione»¹²⁶², condizione che, come sostiene Aldo Agazzi, avveniva raramente¹²⁶³.

Come emerso dalla trattazione, se da una parte la medicina cercava spazi di integrazione per dialogare con la pedagogia, dall'altra specularmente ciò avveniva per la pedagogia nei confronti della medicina. Infatti, occorre sottolineare che, anche da parte dei pedagogisti emerge l'importanza di costruire un dialogo tra discipline di studio e che proprio nella dimensione pratica possa avvenire l'integrazione tra pedagogia e scienze dell'educazione. Secondo Agazzi, questo lavoro di confronto poteva permettere la costruzione di un'*équipe* multidisciplinare tale da incentivare azioni educative che avrebbero permesso all'essere umano di conseguire «la pienezza della *propria* personalità, nel maggiore equilibrio e nel più elevato grado possibile»¹²⁶⁴. Dalla riflessione fin qui effettuata si evince che l'attenzione all'educazione della persona avviene per tutte le persone, anche per quei bambini che sono considerati da un punto di vista diagnostico «gravissimi». L'obiettivo, secondo il pedagogista, è che grazie alla collaborazione di tutte le

¹²⁶⁰ *Ibidem*.

¹²⁶¹ Cfr. S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, [1915], Pensa Multimedia, Lecce 2002.

¹²⁶² A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42, p. 17.

¹²⁶³ *Ibi*, p. 22.

¹²⁶⁴ *Ibi*, p. 8.

discipline di studio che teorizzano sui processi di educazione emergano proposte didattiche tali da consentire allo studente di raggiungere il proprio sviluppo integrale¹²⁶⁵.

Dopo aver trattato dei processi di integrazione tra medicina e pedagogia e aver descritto che per entrambi il fine dell'azione didattica doveva essere il soggetto persona, è opportuno dare uno sguardo al rapporto tra psicologia e pedagogia.

4.2.3 Psicologia: il rapporto con la pedagogia

Negli scritti dei professionisti che avevano lavorato presso la scuola speciale si rilevava che per porre le basi per l'azione didattica il docente doveva possedere una cultura psicologica rispetto ai processi di sviluppo dell'individuo. Questo tema è individuabile nel contributo della pedagogista Spinelli, la quale sostiene l'importanza di conoscere «i moventi psicologici che stanno alla base»¹²⁶⁶ del funzionamento del bambino, in quello del dirigente medico Bariatti Bencini, che nel suo articolo sul gioco cita la conoscenza delle fasi di sviluppo evolutivo e psicologico del bambino da parte degli operatori come prerequisito per strutturare interventi educativi¹²⁶⁷, e in quello del dirigente medico Albertini, il quale sostiene che «l'insegnante cui ciascun ragazzo è affidato indaga dal punto di vista pedagogico le manifestazioni psichiche e intellettuali»¹²⁶⁸ dello studente. L'integrazione tra questi due saperi per la costruzione della didattica non fu circoscritta solo al periodo di diffusione delle scuole speciali in Italia. Lo conferma un intervento di De Fontana degli anni Ottanta che ha trattato il rapporto tra psicologia e pedagogia descrivendo i processi di integrazione del bambino con autismo nella scuola tradizionale. La psicologa sostiene che la prospettiva pedagogica e quella psicologica¹²⁶⁹ si integrano poiché entrambe le discipline di

¹²⁶⁵ *Ibi*, p. 22.

¹²⁶⁶ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., p. 23.

¹²⁶⁷ A. Bencini Bariatti, *L'insufficiente mentale grave e il gioco*, in «Assistenza d'oggi», 1969, n. 6, pp. 36-44, p. 43.

¹²⁶⁸ A. Albertini, *Primi risultati dell'assistenza medica e pedagogica agli alunni anormali nelle scuole autonome comunali «Z Treves» (1915-1919)*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 110-122, p. 113.

¹²⁶⁹ L'indirizzo teoretico della studiosa è psicoanalitico.

studio lavorano sulla “parte sana” del bambino. Inoltre, secondo la studiosa, gli psicologi e i pedagogisti devono sempre riflettere sulle proprie azioni didattiche e/o terapeutiche per poter predisporre interventi sempre più specifici rispetto ai bisogni del bambino. Infatti, a proposito del lavoro con i bambini diagnosticati all’interno dello spettro evidenzia che

non esistono ricette precostituite per trattare con un bambino autistico, né per i “casi” in generale, né per un bambino in particolare. In realtà, se noi ci pensiamo bene, non esistono ricette infallibili proprio per niente. Nelle malattie ciascuno di noi ha il suo raffreddore, che con determinate medicine scompare, e non con altre (ottime invece per altre persone), e che ad un certo punto non reagisce più a quegli stessi medicinali che ci erano “sempre” stati utili sicché bisogna, come si suol dire, ristrutturare il campo e trovare altre soluzioni¹²⁷⁰.

Dalla letteratura che ha trattato lo stretto rapporto esistente tra sapere pedagogico e sapere psicologico nel contesto scolastico e nella formazione dei docenti è emersa l’importanza di costruire processi di integrazione tra i due punti di vista. È opportuno sottolineare che, quando sono avvenuti tali processi, ad esempio nel contesto scolastico, sono nate riflessioni interessanti rispetto alle peculiarità dei due saperi. A tal proposito si intendono descrivere le conclusioni di uno dei primi studi che si era occupato di valutare i risultati di apprendimento di studenti con diversa abilità inseriti nella scuola tradizionale poiché già in questa prima ricerca emergevano considerazioni interessanti e ancora attuali che sostengono quanto risulti complesso il dialogo tra questi due saperi e talvolta impossibile trasferire *tout court* i risultati di una riflessione psicologica in un contributo educativo. La riflessione su questo studio viene presentata per due obiettivi. Da una parte è in linea con l’approfondimento fin qui disposto per individuare il lavoro di integrazione tra discipline di studio e come queste abbiano formato il tessuto socio-culturale-educativo del nostro paese. Dall’altra è utile per evidenziare che non necessariamente l’intervento psicologico può aiutare e supportare il docente nella didattica.

¹²⁷⁰ B. De Fontana, *Operatività pedagogica e problemi clinici nell’autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 117-129, p. 120.

La ricerca in oggetto è quella di Bencini Bariatti e Ravaccia. In essa sono state analizzate le dinamiche che intercorrevano tra insegnanti ed educatori che lavoravano nella scuola. Si è da una parte focalizzata l'attenzione sul fatto che psicologo e docente avessero strumenti di valutazione diversa e dall'altra che fosse difficile la valutazione educativa dell'insegnante nella scuola tradizionale con studenti che mostravano difficoltà di apprendimento¹²⁷¹. Scrivono gli autori che

dinnanzi a queste divergenze di valutazione, gli insegnanti possono pensare che vi sia stato un errore di interpretazione dello psicologo; d'altra parte quest'ultimo può ritenere che il giudizio di rendimento possa in qualche modo essere stato influenzato da valutazioni del tutto soggettive dell'insegnante. Tuttavia, dopo che lo psicologo e l'insegnante si sono incontrati per discutere i singoli casi, pur escludendo una certa percentuale di errore, talune divergenze tendono a persistere. Si può pensare che a determinare tali divergenze entrino in gioco fattori meno semplicistici della soluzione erronea. Tuttavia è piuttosto arduo poter identificare questi fattori, perché l'insegnante e lo psicologo usufruiscono di mezzi di ricerca e di studio talvolta molto differenti¹²⁷².

Per questo motivo emergono dallo studio alcune osservazioni. La prima si occupa della formazione dei professionisti. Secondo gli studiosi, un modo per migliorare l'integrazione tra i saperi era quello di incentivare nell'insegnante una preparazione psicologica e indirizzare gli psicologi allo studio della psicopedagogia¹²⁷³. Per Bencini Bariatti e Ravaccia, questa soluzione avrebbe permesso di porre le due discipline all'interno di un linguaggio comune in vista della costruzione dell'integrazione dei saperi. La seconda riflessione riguarda una dimensione maggiormente educativa. Infatti, gli studiosi sostengono che l'insegnante ha difficoltà nel fare una valutazione poiché egli non conosce il proprio studente in maniera approfondita¹²⁷⁴. Pertanto lo giudica su dati provenienti dai voti di un compito scritto o di un'interrogazione, ma questi dispositivi non permettono di conoscere la persona, le sue caratteristiche, potenzialità e limiti. Sottolineano inoltre che questa metodologia di valutazione, ossia l'utilizzo di *tests*, compiti

¹²⁷¹ Cfr. M.A. Bencini Bariatti, F. Ravaccia, *Osservazioni sul significato delle divergenze tra educatori e psicologo sulla valutazione dell'insufficienza intellettuale di allievi di una scuola media milanese*, in «Infanzia anormale», 1964, 60, pp. 829-852.

¹²⁷² *Ibi*, pp. 829-830.

¹²⁷³ *Ibi*, p. 830.

¹²⁷⁴ Sottolineatura che esprimono gli studiosi. Per ulteriori approfondimenti: *Ibidem*.

scritti, ecc. può essere «sufficiente sul piano pratico nei riguardi della maggior parte degli alunni, non rappresenta certo un tipo di giudizio adeguato per ragazzi che presentano serie difficoltà di adattamento e rendimento»¹²⁷⁵. Nella ricerca si pone l'accento sulla *téchne* usata per la valutazione che, come sostengono gli stessi autori, non riesce a fornire una corretta immagine delle potenzialità e dei limiti dello studente. Non compare invece l'ipotesi che la relazione educativa possa in realtà fornire l'opportunità al docente di valutare il proprio studente. Questa mancanza sottolinea quanto la scuola sia stata considerata in questa ricerca come un dispositivo di istruzione. Infatti, compare soprattutto che l'esercizio della responsabilità del docente è indispensabile per permettere lo sviluppo della personalità del bambino¹²⁷⁶ e per tener viva la motivazione dello studente all'apprendimento¹²⁷⁷ e solo in maniera inferiore si affronta il tema della responsabilità come elemento fondante per la costruzione di una relazione educativa.

Come emerso dalla trattazione l'ambito disciplinare della pedagogia italiana è stato estremamente connesso alle riflessioni sorte dai settori disciplinari della medicina e della psicologia. Inoltre, nei processi di educazione dello studente con diversa abilità è stata posta attenzione non solo al *deficit* da riabilitare, ma anche alla *responsabilità e libertà* del professionista e della persona con autismo da educare. Questo punto di vista diverge dall'approccio anglosassone che, soprattutto nel caso degli studenti con autismo, ha da sempre previsto una centralità del docente nei processi di insegnamento/apprendimento poiché alla base vi era una dimensione di cura e riabilitazione per l'individuo.

La riflessione condotta fino ad ora ha permesso di affrontare l'ambito di integrazione tra medicina e pedagogia e tra medicina, pedagogia e psicologia; in particolar modo, è stata posta attenzione agli interventi condotti dagli operatori della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano sia nei confronti degli studenti inseriti nella scuola, sia nei progetti effettuati in integrazione con le scuole tradizionali che nel corso degli anni hanno iniziato ad occuparsi di bambini con difficoltà di apprendimento. Inoltre, per quanto riguarda la psicologia, si è

¹²⁷⁵ *Ibidem.*

¹²⁷⁶ *Ibi*, p. 831.

¹²⁷⁷ *Ibi*, p. 836.

analizzato l'intervento di Fontana che negli anni Ottanta si è interrogata sul rapporto tra pedagogia e psicologia rispetto ad un intervento educativo nella scuola tradizionale con bambini con autismo.

È opportuno completare la descrizione di tale rapporto prendendo in esame a quale paradigma psicologico ci si è riferiti nel contesto italiano fino agli anni Ottanta. Questo approfondimento ha l'obiettivo di sottolineare che il paradigma psicologico usato per la cura e il trattamento dell'autismo in quegli anni ha incentivato alcuni processi di educazione della persona; infatti questa corrente si è distanziata dall'approccio biologico, che considerava l'autismo come una disfunzione, e lo aveva analizzato come un disturbo della relazione. Pertanto aveva postulato che si sarebbe potuto intervenire sulla disfunzione per migliorarla. Infatti, dagli inizi del Novecento, soprattutto nel contesto italiano, la psicologia psicoanalitica ha influenzato con il proprio punto di vista la costruzione di processi di educazione per la persona, anche quella con autismo¹²⁷⁸. Per quanto riguarda questa disciplina di studio emergeva che, fino alla fine degli anni Ottanta, le teorie dell'educazione che si sono occupate di autismo si sono ispirate in maniera quasi esclusiva al pensiero di alcuni studiosi che tennero nel nostro paese seminari e convegni sul tema¹²⁷⁹ e ad alcuni libri che fornirono un'interpretazione clinico-diagnostica sull'autismo¹²⁸⁰. In questo periodo storico, in Italia, l'autismo non fu interpretato come il sintomo di un comportamento, ma come mezzo «che il soggetto

¹²⁷⁸ Un esempio può essere De Sanctis. Per ulteriori approfondimenti: M.A. Galanti, *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 244-24. Per quanto riguarda come la psicologia analitica ha influenzato i processi di educazione della persona si consulti: G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit.

¹²⁷⁹ Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura di alcuni contributi scientifici di Tustin e Resnik. F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit.; Id., *Comprendere l'autismo: un approccio alle psicosi psicogene dell'infanzia*, in «*Neuropsichiatria infantile*», 1979, ott-nov, pp. 931-936, p. 931; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; S. Resnik, *Spazio mentale. Sette lezioni alla Sorbona*, Bollati Boringhieri, Torino 1990; S. Resnik, *Psicosi e persona*, [1973], Einaudi, Torino 2001; S. Resnik, E. Levis, S. Nissin, M. Pagliarini, *Abitare l'assenza. Scritti sullo spazio tempo nelle psicosi e nell'autismo infantile*, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹²⁸⁰ Cfr. B. Bettelheim, *Psychotherapy and Psychopedagogy*, in «*Psychotherapy and Psychosomatics*», cit., pp. 44-45; Id., *Un genitore quasi perfetto*, cit.; Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit.; Id., *La Vienna di Freud*, cit.

inventa per affrontare e trattare il suo stesso disagio»¹²⁸¹. Questo punto di vista influì sulla costruzione di esperienze di educazione della persona con autismo. Infatti, la persona non venne considerata *a priori* determinata, ma con possibilità di crescita. Tale modalità di interpretare il disturbo dell'individuo non fu *tout court* in contrasto con il pensiero pedagogico poiché entrambe le discipline trovarono un terreno comune nell'idea che occorreva conoscere la persona attraverso la relazione. In realtà questo interesse coincise anche con una certa visione medica (si ricordi, ad esempio, l'analisi del pensiero di De Sanctis e ciò che esprimeva riguardo all'importanza di comprendere l'essere umano da un punto di vista antropologico¹²⁸² e di conoscerlo attraverso la propria storia, nel contesto culturale di appartenenza e nella propria dimensione metaempirica)¹²⁸³; ciò dimostra un'integrazione tra questi tre saperi.

§ 5. Lontani dalla biologia

Come si è potuto rilevare dall'analisi fin qui condotta, gli studi medici, pedagogici e psicologici che si occuparono fin oltre la metà del Novecento di autismo non furono particolarmente interessati alla biologia della sindrome poiché ritennero più importante considerare la persona da altri punti di vista o conoscerla attraverso altre letture. Infatti, la preoccupazione medica, pedagogica e psicologica italiana non fu quella di trovare una soluzione alle manifestazioni comportamentali che un individuo affetto dalla sindrome autistica avrebbe potuto manifestare, quanto cercare di comprendere un sistema relazionale che aveva generato l'autismo in una persona¹²⁸⁴. Questa scelta scientifico-culturale ha contribuito ad un ritardo

¹²⁸¹ N. Purgato, *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 136.

¹²⁸² S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, Vallardi, Milano 1915, pp. XIV, XV.

¹²⁸³ Id., *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61.

¹²⁸⁴ Se si analizza anche solo il pensiero di Bettelheim emerge che per conoscere il bambino con autismo occorre conoscere prima se stessi (Per ulteriori approfondimenti: B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 11). In particolar modo il professionista «deve sapere in che modo egli stesso è diventato quello che è, per quali aspetti vede le cose e le vive diversamente da coloro che si propone di curare» (B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 239.). Se nella relazione con il bambino con autismo qualcosa ci urta è perché «abbiamo dovuto o dobbiamo tuttora combattere contro la stessa tendenza in noi stessi» (B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 42). Il bambino con autismo può

nelle traduzioni in lingua italiana dei lavori internazionali che sostenevano l'influenza biologica nelle manifestazioni cliniche dell'autismo¹²⁸⁵. In tal senso, questo ritardo non favorì negli anni Sessanta uno scambio interculturale con i Paesi che consideravano l'autismo una malattia organica e chi la teorizzava come un problema relazionale. Tale opportunità iniziò ad essere maggiormente concreta negli anni Novanta quando si diffuse, anche in Italia, la psicoeducazione¹²⁸⁶ e l'interesse per tutte quelle teorie che individuano negli individui possibili *deficit* nel funzionamento cognitivo (si pensi ad esempio al *deficit* delle funzioni esecutive, al *deficit* primario della relazione interpersonale, ecc.).

Occorre effettuare un piccolo approfondimento tornando agli anni Ottanta prima di discutere come cambiò l'approccio di cura all'autismo nel periodo successivo. Infatti, negli anni Ottanta si iniziò a segnalare un piccolo cambiamento nel modo di interpretare l'autismo da parte di alcuni operatori che lavoravano nei servizi sanitari. La tesi di laurea di Enrico Micheli dimostrò che nei servizi di cura per l'autismo (si trattava di servizi di riabilitazione) si poneva in discussione l'efficacia dell'approccio psicodinamico¹²⁸⁷. Quindi, si auspicava un modello di

cambiare i propri atteggiamenti se vi è una relazione terapeutico-educativa che non gli fa sperimentare di sentirsi un oggetto. Si analizzi, ad esempio, il caso di Laurie. (Per ulteriori approfondimenti: B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., pp. 118 ss.). Vi è una transgenerazionalità di parti del sé irrisolte o di traumi che si depositano nella persona (Cfr. B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.). L'autismo è una "difesa emotiva dal dolore" che emerge come risposta ad una situazione estrema (Per ulteriori approfondimenti: B. Bettelheim, *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit., p. 56 «La gravità dello squilibrio dipenderà dalla natura e dall'intensità della frattura comunicativa con il mondo esterno»).

¹²⁸⁵ E. Micheli, *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, cit., pp. 4 ss.

¹²⁸⁶ Si consideri l'avvento della psicoeducazione avvenuto negli anni Novanta (per ulteriori approfondimenti: P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit., pp. 49 ss.) e il cambio di paradigma psicologico nella cura della dimensione autistica. Per ulteriori approfondimenti: M. Di Renzo, "L'autismo in una prospettiva psicodinamica", in «Babele», cit., pp. 37-39.

¹²⁸⁷ Si è presa come riferimento la tesi di laurea di Enrico Micheli per molti motivi. Innanzitutto, insieme a Cesarina Xaiz egli ha postulato la teoria dell'intersoggettività che rappresenta ad oggi in Italia una prospettiva educativa per il trattamento del bambino con autismo. Per ulteriori approfondimenti: C. Xaiz, E. Micheli, *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Erickson, Trento 2001. Il paradigma di pensiero dell'autore si è strutturato maggiormente sulla prospettiva cognitivo-comportamentale, ma la sua carriera come educatore nei servizi per l'autismo è nata in un periodo storico dove, per la cura dell'autismo, veniva usato il trattamento psicoanalitico. In quegli anni egli afferma (in qualità di educatore ma riflettendo sulla sua esperienza nella tesi di laurea che gli avrebbe permesso di divenire psicologo) di sentirsi impotenti nei confronti del bambino e ritiene che l'approccio teoretico usato per l'intervento non gli era spesso di aiuto. Per ulteriori

cura diverso¹²⁸⁸. Nello stesso periodo però, altri studiosi ritenevano l'approccio psicodinamico una buona via per pensare alla cura e all'educazione della persona con autismo. Questo secondo punto di vista si rileva analizzando gli atti del convegno internazionale *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico* avvenuto in Italia¹²⁸⁹.

Nel convegno emerse una buona integrazione tra gli ambiti disciplinari di medicina, pedagogia e psicologia, e, negli interventi dei relatori, un forte impianto teorico di tipo psicodinamico¹²⁹⁰. Da questo primo momento formativo nacquero indicazioni operative per l'educazione del bambino con autismo nella scuola tradizionale, tra cui, la costruzione di una dimensione relazionale con lo studente. In particolar modo, si puntò l'attenzione, da una parte, ai «sistemi» implicati nella cura del bambino e, dall'altra alle interazioni che quest'ultimo può sperimentare nei confronti dei docenti e del gruppo dei pari¹²⁹¹. Inoltre, durante il convegno, esperti

approfondimenti: E. Micheli, *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, cit., p. 4. La sua tesi di laurea, nonostante presentasse una forte prospettiva biologista, individuando che le persone con autismo potevano presentare anomalie rilevabili nell'elettroencefalogramma, non fu al tempo particolarmente apprezzata forse proprio perché in quegli anni la cultura scientifica italiana propendeva per la lettura dell'autismo attraverso una prospettiva relazionale. Questo dato è stato raccolto dall'intervista effettuata con la Prof.ssa Bencini Bariatti correlatore alla tesi di Enrico Micheli. Intervista condotta a Milano il 31 maggio 2017. Non è dato sapere se il paradigma di pensiero che ha guidato Micheli ha strutturare la propria teoria sia nato proprio dall'esperienza maturata presso il servizio educativo presso il quale lavorava.

¹²⁸⁸ E. Micheli, *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, cit., pp. 4 ss. Nell'elaborato di Micheli si dimostra che chi metteva in discussione l'efficacia dell'approccio psicodinamico erano soprattutto gli operatori che non avevano un ruolo preciso nella cura della persona con autismo e quindi sentivano la propria professionalità inutile.

¹²⁸⁹ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 83-113; B. De Fontana, *Operatività pedagogica e problemi clinici nell'autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 117-129; V. Miniscalco, M. Pagliarani, R. Possetti, *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 133-155.

¹²⁹⁰ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 100 ss.

¹²⁹¹ Queste considerazioni sono state trattate in ottica educativa negli interventi di Semeraro, de Fontana e Miniscalco e colleghi. Per ulteriori approfondimenti: R. Semeraro, *Verso un*

come Tustin e Resnik affrontano l'autismo in termini di «esperienza autistica», ossia come un'esperienza umana che coinvolge il professionista in relazione con il bambino con autismo anche da un punto di vista emotivo¹²⁹².

Come è possibile individuare da questo approfondimento, nonostante con gli anni Ottanta si iniziò a mettere in discussione le teorie psicoanalitiche nei servizi sanitari e nascono a livello internazionale le teorie di matrice cognitiva per spiegare l'autismo a partire da una disfunzione biologica, fino agli anni Novanta in Italia non scomparve l'idea che l'autismo possa essere trattato come problematica relazionale. Questa particolare posizione clinico-psicologica nei confronti dell'autismo non era in contrasto con la visione dell'intervento pedagogico perché, in entrambi i casi, si poneva molta attenzione alla relazione.

Per dimostrare quanto dichiarato, si intende esaminare le teorizzazioni di due autori, ossia Luigi Longhin per la prospettiva analitica e Giuseppe Bertagna per quella pedagogica. Dalle trattazioni dei due studiosi emerge che, nonostante

approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 83; B. De Fontana, *Operatività pedagogica e problemi clinici nell'autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 117-129; V. Miniscalco, M. Pagliarani, R. Possetti, *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 134. Occorre inoltre sottolineare che all'interno di questo convegno emerge già una differenza tra l'educazione come cura dei paesi anglosassoni e l'approccio pedagogico italiano. Per approfondimenti si confrontino i contributi italiani con quelli internazionali, ad esempio, l'intervento di Felton June avvenuto nello stesso convegno. J. Flton, *Video films the treatment of autistic children in a day unit-Derek*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 238-257.¹²⁹² F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit., p. 98; F. Tustin, *Gli stati autistici nei bambini*, Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 290-319; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; L. Ravasi Bellocchio, *Come il destino. Lo sguardo della fiaba nell'esperienza autistica*, Cortina, Milano 1999, p. 45. (L'autrice riprende le considerazioni che Tustin effettua a proposito dell'esperienza di relazioni con bambini con autismo); M. Tagliabue, *Autismo e relazione*, Mimesis, Milano-Udine 2013, p. 63. Scrive l'autrice: «Lavorando con un soggetto autistico bisogna tener presente che molto della soggettività dell'analista verrà fuori e l'analista dovrà assumersi quello che sta vivendo, accogliere quello che sta succedendo in lui in quel momento, perché vi è una co-partecipazione nel qui e ora della relazione».

l'oggetto di ricerca delle due scienze fosse diverso, entrambe mostravano nelle proprie riflessioni scientifiche alcuni elementi comuni. Infatti, se si confronta il testo di Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*¹²⁹³ e quello di Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*¹²⁹⁴ (comparazione opportuna poiché entrambi nella propria riflessione epistemologica originano il proprio discorso a partire dai contributi di Evandro Agazzi) si rilevano alcune affinità. Nonostante l'oggetto di studio della psicoanalisi sia la realtà psichica mentale inconscia¹²⁹⁵ e quella della pedagogia sia il soggetto-persona¹²⁹⁶, entrambi gli autori sostengono che non è possibile conoscere i rispettivi oggetti di studio solo attraverso un punto di vista chimico-meccanico-biologico. Per quanto riguarda la prospettiva dinamica, nelle proprie riflessioni Freud era rimasto affascinato dalla natura metafisica dell'uomo, ma non ne aveva approfondito lo studio¹²⁹⁷ e questo ha permesso che le sue successive teorizzazioni circa la mente inconscia non fossero solo frutto di dimensioni empiriche. Sostiene Longhin che «la teoria freudiana non è una scienza (empirista) perché continua ad avere per suo oggetto il soggetto e non l'organismo»¹²⁹⁸. Per quanto riguarda la pedagogia, Bertagna nei propri studi descrive da un punto di vista filosofico la natura metafisica della persona¹²⁹⁹. Anche in questo caso siamo di fronte ad una concezione di essere umano che non si compone solo di dimensioni empiriche.

Uno dei costrutti fondanti della disciplina psicoanalitica è che «esiste una connessione tra teoria e applicazione tecnica che ne giustifichi le sue pretese scientifiche»¹³⁰⁰. Specularmente, anche il sapere pedagogico è costituito dall'esperienza e dalla teoria dell'esperienza educativa¹³⁰¹.

¹²⁹³ Cfr. L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, Borla, Roma 1992.

¹²⁹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., pp. 13-36.

¹²⁹⁵ L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, cit., p. 70.

¹²⁹⁶ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., p. 25.

¹²⁹⁷ L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, cit., p. 70.

¹²⁹⁸ *Ibi*, p. 49.

¹²⁹⁹ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., p. 24. Si consulti anche: Id., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹³⁰⁰ L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, cit., p. 154.

¹³⁰¹ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., p. 13. Si consulti anche: Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae*

La dimensione analitica viene descritta da Longhin come un momento esperienziale sia per il paziente, sia per il terapeuta¹³⁰². Similmente, per Bertagna la conoscenza pedagogica ha bisogno dell'esperienza educativa per costituirsi¹³⁰³. Secondo Longhin, il processo analitico si occupa di dinamiche relazionali e coinvolge la dimensione del passato del paziente¹³⁰⁴. Bertagna sostiene che nel processo educativo la persona ha il diritto ontologico di diventare quello che è. Infatti, nella propria natura ontologica l'uomo ha una dimensione storica e relazionale e il processo educativo, tenendo conto di tale natura¹³⁰⁵, volge verso il suo *av-venire*.

Come è possibile rilevare nella trattazione, seppur gli scopi della psicologia psicoanalitica e della pedagogia siano diversi e la psicologia analitica si rivolga all'esperienza passata, mentre la pedagogia a quella che deve av-venire, entrambe si occupano di esperienza, di dimensione storica e relazionale del soggetto ed entrambe individuano l'essere umano non solo come un insieme di dimensioni empiriche. Nonostante le finalità di queste discipline e la loro antropologia pedagogica siano differenti, i punti di congiunzione appena discussi hanno contribuito a strutturare prospettive educative per l'autismo in cui il contributo dei fondamenti biologici della persona era minimo rispetto al desiderio di conoscere l'essere umano nella propria storia e in un percorso di relazione.

Ciò che emerge attraverso questo approfondimento è che l'integrazione tra il pensiero di queste scienze ha favorito l'evoluzione di un particolare punto di vista educativo nei confronti della persona con autismo. Infatti, se da una parte questa congruenza ha permesso una buona intesa teoretica, dall'altra è venuta meno la possibilità di mettere in discussione o di interrogarsi su alcune condizioni date per scontate. Ad esempio, un quesito come: *“nei processi di educazione nei confronti della persona con autismo è così importante la relazione?”* non sarebbe stato mai

e pedagogia. Riflessioni epistemologiche, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

¹³⁰² L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, cit., pp. 166-167.

¹³⁰³ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., p. 15.

¹³⁰⁴ L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, cit., p. 170.

¹³⁰⁵ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», cit., p. 24.

messo in discussione. Non è possibile sapere se, in quegli anni, questo interrogativo sarebbe stato oggetto di studi se al posto della psicoanalisi ci fosse stata un'altra psicologia a guidare la riflessione sull'autismo o al posto di medici-educatori medici-biologicisti attenti maggiormente agli attributi empirici dell'uomo. Questa dimensione può essere monitorata oggi poiché è cambiato l'approccio psicologico e medico alla cura dell'autismo. Infatti, in epoca contemporanea, forse è opportuno interrogarsi sulla domanda: *nei processi di educazione nei confronti della persona con autismo è così importante la relazione?* (risposta scontata per la pedagogia, ma non necessariamente per i contributi delle scienze dell'educazione).

L'analisi della letteratura fin qui analizzata ha fornito notevoli spunti di riflessione. Da una parte, come è già emerso, la cultura anglosassone si è diretta nel corso degli anni verso la cura dell'autismo incentivando una visione biologica dell'uomo. Questo ha favorito l'evoluzione di pedagogie curative. Viceversa, la cultura italiana ha posto molta attenzione alla dimensione relazionale dell'autismo (che può essere indagata sia nella persona diagnosticata, sia in chi si relaziona con lei) e all'importanza di una dimensione pedagogica (anche all'interno delle scuole speciali) capace di occuparsi della persona¹³⁰⁶. L'affinità che presentano medicina, psicologia e pedagogia nel contesto italiano di quegli anni ha favorito la costruzione di un approccio all'accoglienza scolastica dello studente con autismo ed ha sviluppato esperienze didattiche volti alla «personalizzazione», dove il «soggetto» di ricerca fosse la persona e non l'autismo. Inoltre, si sono poste le premesse per costruire la didattica¹³⁰⁷ e non solo interventi tecnici¹³⁰⁸. Quindi, nel pensiero degli

¹³⁰⁶ Per quanto riguarda l'ambito medico è già stato sottolineato che l'Italia del primo Novecento ha goduto di medici con sensibilità educativa i quali hanno dato origine ad una interpretazione clinica della diagnosi a partire da una visione antropologica di soggetto. Per quanto riguarda la psicoanalisi occorre evidenziare il contributo di Resnik che sottolinea la relazione educativa come dimensione che permette l'atto terapeutico tra professionista e bambino con autismo (S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 263-264) e il testo di Pellella Mélega che sostiene come l'opportunità di lavorare in terapia sugli oggetti autistici del bambino è reso possibile solo a partire da un approccio pedagogico alla persona. Infatti, l'autrice sostiene che il solo approccio psicologico non sarebbe riuscito a raggiungere il risultato sperato. (Per ulteriori approfondimenti: M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit., pp. 72 ss.)

¹³⁰⁷ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p.

7.

¹³⁰⁸ *Ibi*, p. 5.

autori che hanno affrontato il tema dell'educazione della persona con autismo in ambito scolastico negli anni analizzati, vi era la ricerca della costruzione di ambienti di apprendimento e di didattiche volte a «favorire l'acquisizione di saperi e competenze non standardizzate, ma rispondenti alle caratteristiche, alle aspettative e al potenziale creativo di ogni persona»¹³⁰⁹.

Se si volesse discutere su ciò che è mancato in Italia in quegli anni e che invece pare essere indispensabile attualmente per pensare ad esperienze di educazione per la persona con autismo, occorrerebbe analizzare il rapporto tra pedagogia e biologia. Un pedagogista attento a questo tema era stato Agazzi, il quale aveva considerato la biologia allo stesso livello di psicologia, sociologia... sottolineando l'importanza che i contributi extrapedagogici potevano fornire allo sguardo pedagogico. Inoltre aveva evidenziato alcune prospettive di studio utili per strutturare un approccio educativo.

La prima riguardava la costruzione di un sapere pedagogico che doveva avvalersi delle discipline delle scienze dell'educazione, ma non doveva divenire «una specie di «ingegneria», intesa ad un'opera di pura organizzazione di materiali e di dati offerti da altri, sì che il pedagogista non avrebbe altro compito che quello di raccogliere dei risultati di ricerche psico-sociologiche, bio-psichiche e socio-culturali, e fare come delle somme, e, al massimo, un'apparenza di sintesi (perché ben altro è una sintesi autentica)»¹³¹⁰. Quindi la suggestione che aveva fornito Agazzi riguardava come costruire una prospettiva pedagogica che poteva includere le scoperte delle altre scienze, compresa la biologia, senza trasformare la pedagogia in un riassunto delle ricerche scritte da altri. In questo senso, sottolinea l'importanza di non costruire proposte di educazione per la persona solo a partire da una prospettiva biologica.

In secondo luogo l'autore rifletteva sul concetto di sviluppo non come processo bio-naturalistico, ma teorizzando che ciascun essere umano ha il suo

¹³⁰⁹ G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, cit., p. 37.

¹³¹⁰ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42, p. 9.

particolare sviluppo¹³¹¹. Anche in questo senso, l'essere umano non veniva ridotto al funzionamento di una sua parte.

Infine, la terza stimolazione che ha fornito lo studioso era che ciascuna componente dell'esistenza umana (biologica, psicologica, antropologica, ...) necessitava di essere approfondita rispetto alla sua specifica scienza di riferimento, perché «c'è bisogno, cioè, di individuare i vari aspetti e i vari settori della situazione, per intervenire, per così dire, frontalmente, ossia su tutto il complesso della personalità»¹³¹². Ciò, secondo l'autore, serviva anche a definire che «fra chi ha i polmoni sani e chi ha la tubercolosi in atto non c'è solo una differenza di grado nella salute»¹³¹³. Infatti, evidenziava che questa condizione pone il pedagogo di fronte ad un problema concreto e pratico e invitava la pedagogia a prendere in considerazione anche tale aspetto.

In epoca contemporanea, Bertagna, riprendendo gli stessi temi affrontati da Aldo Agazzi, sostiene che l'interrogazione solo biologica sull'essere umano non permette una sua comprensione come «intero», ma come «unità frazionaria»¹³¹⁴. Quindi introduce l'esigenza che nella riflessione scientifica sull'essere umano venga riproposta «una concezione metafisica normativa dell'uomo in quanto uomo»¹³¹⁵. Anche per Bertagna non si può pensare ad un'educazione che prenda in considerazione solo la dimensione biologica della persona. A questo punto, la domanda da porsi è la seguente: *il paradigma del personalismo affermato da questi autori attraverso il loro punto di vista come può guidare i professionisti che si occupano di persone con autismo a costruire processi di educazione e di formazione per la persona con autismo stessa e per i suoi operatori alla luce di una prospettiva culturale che spesso favorisce il valore di naturalizzare l'uomo per comprenderlo?* Infatti, tutte le prospettive cognitive che hanno indirizzato i processi

¹³¹¹ A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., p. 11.

¹³¹² *Ibi*, p. 24.

¹³¹³ *Ibi*, p. 15.

¹³¹⁴ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G., (Ed.), *Il pedagogo Rousseau*, cit., p. 65.

¹³¹⁵ Id., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 30.

di educazione per la persona con autismo già dagli anni Ottanta stanno guidando gli interventi educativi verso questo indirizzo teoretico, sostenendo l'importanza di investire da un punto di vista scientifico sullo studio della biologia dell'autismo.

Come si è rilevato nel corso della trattazione, la necessità di confrontarsi con le ricerche biologiche giunge in Italia dopo gli anni Ottanta, poiché, con l'introduzione di una visione biologicista dell'autismo, anche nel nostro paese, la prospettiva di intervento sull'essere umano si è modificata. Quindi, l'autismo si è trasformato da una condizione relazionale ad una «sindrome comportamentale causata da un disordine dello sviluppo biologicamente determinato»¹³¹⁶ che si «configura come disabilità “permanente” che accompagna il soggetto nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit sociale assumono un'espressività variabile nel tempo»¹³¹⁷. Questo punto di vista ha messo in discussione la prospettiva relazionale che era stata uno dei punti cardine nell'integrazione tra medicina, pedagogia e psicologia. Infatti, conoscere l'autismo attraverso le scienze della natura ha incentivato una prospettiva pedagogica più vicina a quella della pedagogia curativa dove il bisogno pare essere quello di intervenire sull'individuo in termini riabilitativi e abilitativi¹³¹⁸.

In tal senso, è importante sottolineare che, utilizzando il contributo della prospettiva analitica, la relazione tra docente e studente può essere esaminata attraverso una riflessione più ampia, che include tematiche quali *transfert-controtransfert*, problemi di transgenerazionalità o conflitti irrisolti del professionista (dimensioni che nelle interviste condotte in questo studio sono emerse ed esistenti). Tale riflessione si restringe se si analizza questo rapporto da un punto di vista meccanicistico, ovvero più in sintonia con le teorie educative che nascono dal paradigma cognitivo-comportamentale¹³¹⁹. Se ci si ispira solo a questi contributi per teorizzare processi di educazione e di formazione che si occupano di persone con autismo e dei loro formatori, il problema emotivo-relazionale che può

¹³¹⁶ Linee guida per l'autismo. Raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2005, 25, 1, pp. 1-87, p. 6.

¹³¹⁷ *Ibidem*.

¹³¹⁸ A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013, p. 99.

¹³¹⁹ Per ulteriori approfondimenti: A. Goussot, (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, cit.

coinvolgere coloro che vivono il rapporto didattico con lo studente potrebbe non essere preso in considerazione o affrontato naturalizzando la conoscenza dell'uomo. Lo stesso potrebbe avvenire per i processi di apprendimento dedicati alla persona con autismo, i quali potrebbero svilupparsi maggiormente in direzione della *téchne* più che della didattica. Emerge, quindi, che in epoca contemporanea i processi di educazione per le persone con autismo paiono più in linea con una visione naturalistica di uomo; diventa perciò comprensibile la diffusione, anche all'interno del contesto scolastico, di metodologie didattiche che si ispirano a strategie di intervento comportamentali come ABA¹³²⁰ «finalizzati a insegnare specifiche competenze con lo scopo di migliorare la socializzazione, la comunicazione e il comportamento adattivo»¹³²¹ o evolutive come il Denver Model¹³²² che, attraverso una relazione esperienziale con il bambino, sono indirizzate a favorire la libera espressione della persona con autismo in un ambiente “terapeutico” dove si privilegia l'interazione, lo scambio e la conoscenza tra terapeuta e bambino, eventualmente anche attraverso l'utilizzo di interventi comportamentali¹³²³.

Come fin qui descritto il passaggio da un paradigma di cura relazionale ad uno biologico ha influito sui processi di educazione della persona. Si pongono a questo punto due questioni. La prima riguarda il rapporto tra pedagogia e biologia. La seconda è l'integrazione tra la pedagogia e le scienze dell'educazione (medicina, psicologia, ...). Per quanto riguarda il primo punto è possibile sottolineare che, quando la pedagoga Frauenfelder ha tentato, nel proprio libro *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*, di trovare punti di congiunzione tra i due orientamenti, non è riuscita a discutere solo di pedagogia e biologia. Infatti, ha

¹³²⁰ I.O. Lovaas, *Teaching illness and behavioural models for the treatment of autistic children: a historical perspective*, in «Journal of Autism Developmental Disorders», 1979, 9, pp. 315-323.

¹³²¹ Linee guida per l'autismo. Raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2005, cit., p. 56.

¹³²² Cfr. S.J. Rogers, T. Hall, D. Osaky, J. Reaven, J. Herbison, *The Denver Model: a comprehensive, integrated educational approach to young children with autism and their families*, in Handleman J.S., Harris S.L., (Eds.), *Preschool Educational Programs for Children with Autism*, 2nd. Ed., Pro-Ed., Austin, Texas 2000, pp. 95-133.

¹³²³ Linee guida per l'autismo. Raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», cit., p. 57.

evidenziato che occorre inevitabilmente introdurre il concetto di cultura come elemento imprescindibile per riflettere e pensare allo sviluppo e alla formazione dell'uomo, poiché la cultura influisce anche sui processi della biologia¹³²⁴. Ha sottolineato, inoltre, che senza l'attenzione all'esperienza soggettiva del soggetto nessuna teoria è in grado di comprendere la persona¹³²⁵. In questo senso, la sua proposta educativa è stata quella di favorire interventi didattici e non tecnici. Infatti, ha introdotto temi come quello di ritornare alla cultura dell'esperienza (che tra l'altro era peculiarità dell'approccio pedagogico-educativo nato dai costrutti della pedagogia attiva e della pedagogia della persona umana e presente anche nella psicologia psicomotricità) strutturando esperienze di formazione per la persona che prendessero in considerazione le differenze dell'essere umano, valorizzandole, e si allontanassero dalla costruzione di prospettive educative omologanti per la persona¹³²⁶. Se si volesse considerare il rapporto tra pedagogia e biologia attraverso uno sguardo epistemologico, occorrerebbe prendere in esame le teorizzazioni di Piaget, quando, nell'*Epistemologia genetica*, sostenne che occorre leggere i contributi che ci forniscono le scienze della natura non attraverso un punto di vista positivista, ma usando l'analisi dei meccanismi biologici della persona per effettuare una riflessione sui problemi dell'epistemologia classica. Quindi significava prendere in considerazione che, in nessun caso finora studiato, l'essere umano poteva essere ridotto alla propria natura bio-fisica¹³²⁷. Infatti, per Piaget, l'analisi dei meccanismi bio-fisici risultava utile per generare sistemi di comprensione che avrebbero permesso all'essere umano di avvicinarsi alla conoscenza della propria natura, senza peraltro mai raggiungerla¹³²⁸. Quindi, parafrasando il pensiero dell'autore, è possibile sostenere che il suo invito fu di non ridurre la prospettiva pedagogica ad un puro biologicismo.

Per quanto riguarda il secondo punto, ossia l'integrazione tra pedagogia e scienze dell'educazione, emerge che fino agli anni Ottanta il punto di vista educativo e l'attenzione alla persona erano risultate centrali nelle riflessioni emerse

¹³²⁴ E. Frauenfelder, *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 2001, p. 87.

¹³²⁵ *Ibi*, pp. 106-107.

¹³²⁶ *Ibi*, p. 87.

¹³²⁷ J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, [1970], cit., pp. 116-117.

¹³²⁸ *Ibi*, p. 116.

nelle tre discipline di studio analizzate. Questo interesse oggi si è maggiormente spostato verso la ricerca di una biologia dell'autismo che possa guidare i processi di educazione della persona. Per questo motivo, l'orientamento biologico può trovare maggiori punti in comune con pedagogie come quella clinica, che spesso originano le proprie riflessioni a partire da una visione biologica dell'essere umano, e meno con quella personalistica, poiché verrebbero solo prese in considerazione le caratteristiche empiriche dell'individuo. Quindi, il problema è se e come è possibile giungere a nuovi equilibri tra pedagogia e scienze dell'educazione.

Per questo motivo, utilizzando un metodo ipotetico deduttivo, è opportuno ricordare per analogia il saggio di Scotti (intitolato *Autismo: ricerca psicoanalitica o ricerca biologica? Rilievi metodologici*) che aveva trattato la differenza tra una ricerca psicoanalitica, la quale descriveva l'autismo in un'ottica fenomenologica, e una biologica, attenta alla compromissione del sistema nervoso centrale, alla gravità dei sintomi, ecc. Questo riferimento è utile per portare un parallelismo alla situazione odierna e, quindi, alla necessità di trovare un punto di incontro tra pedagogia e interpretazione naturalistica dell'uomo. L'autore sostiene che «l'autismo si presta particolarmente a risollevarne tale questione, per la difficoltà della diagnosi, [...] per la gravità dei sintomi e la loro scarsa sensibilità a tutte le procedure terapeutiche sperimentate, comprese quelle psicoterapiche. È questo uno dei temi su cui con più evidenza si può cogliere l'incomunicabilità quasi perfetta tra psicologi e biologi (ma soprattutto tra terapeuti e ricercatori, cioè tra due categorie di operatori scientifici che differiscono maggiormente per le rispettive motivazioni) quando sono costretti ad occuparsi degli stessi eventi».¹³²⁹ Scotti sottolineava nel saggio precedentemente citato che tra i due indirizzi vi era un'incomunicabilità epistemologica alla base¹³³⁰, dovuta ad alcune variabili tra cui la formazione del sapere stesso. Infatti, nella trattazione l'autore evidenziava che l'intervento clinico era diretto al singolo malato più che alla sua malattia. Inoltre, i fenomeni rilevati venivano osservati come particolari della persona. Per lo studioso, questi particolari mostravano «relazioni di comprensibilità tra di loro» e potevano

¹³²⁹ F. Scotti, *Autismo: ricerca psicoanalitica o ricerca biologica? Rilievi metodologici*, in «Quaderni di psicoterapia infantile, Borla, Roma, 1985, 14, pp. 242-250, p. 242

¹³³⁰ *Ibidem*.

«essere mantenuti insieme nella mente del terapeuta»¹³³¹. Viceversa, sosteneva che l'area biologica, occupandosi della malattia, considerava i fenomeni individuati durante l'indagine come dati che potevano creare indicazioni per molti. Quindi, indirizzava i ricercatori a trovare strategie che permettessero l'opportunità di replicare quanto scoperto¹³³². Un'altra differenza sottolineata nel saggio tra l'approccio analitico e quello biologico era che, nel primo caso, vi era un'inconfrontabilità delle teorizzazioni poiché nascevano da ciò che era avvenuto nell'incontro tra paziente e terapeuta¹³³³; nel secondo, l'obiettivo era quello di scoprire anomalie nel sistema di funzionamento della persona¹³³⁴. Scotti terminava la sua analisi con una proposta rispetto ai due approcci. Infatti, oltre ad individuare l'importanza dei due punti di vista, egli riteneva auspicabile che la ricerca di queste due discipline potesse trovare un punto di incontro nello studio dello sviluppo ontogenetico dell'essere umano e nell'opportunità che i professionisti riuscissero ad effettuare un'analisi tra il *deficit* biologico e il *deficit* di significato. Nel primo caso la persona presentava un danno, quindi un *deficit* in una o più funzioni che determinano difficoltà nell'azione. L'area di intervento del professionista che avrebbe rilevato questa dimensione si concentrava sul danno che aveva l'essere umano. Nel secondo caso, l'attenzione dell'operatore non era posta al danno biologico, quanto al significato che esso poteva assumere per la persona. In questo senso, il professionista indirizzava il proprio intervento verso il significato che aveva per la persona effettuare un'azione e non sul suo possibile limite verso di essa¹³³⁵. La proposta di Scotti potrebbe essere presa in esame per indirizzare i rapporti tra pedagogia e biologia e, in generale tra pedagogia e scienze dell'educazione. Infatti, la prospettiva dell'autore permette una posizione dialettica tra due punti di vista che paiono opposti e difficilmente integrabili.

¹³³¹ *Ibi*, p. 247.

¹³³² *Ibi*, p. 248.

¹³³³ *Ibi*, p. 247.

¹³³⁴ *Ibi*, p. 248.

¹³³⁵ *Ibi*, pp. 248-249.

§ 6. *Che cosa sta succedendo in Italia?*

Dopo aver analizzato in generale quale può essere il rapporto esistente tra biologia e pedagogia è opportuno effettuare un approfondimento sulla situazione italiana e su come questi indirizzi si stiano inserendo nelle prospettive educative. Innanzitutto, occorre sottolineare che l'intervento di Scotti preso in esame è avvenuto in un'epoca in cui, in Italia, l'impostazione biologicista al trattamento per autismo era meno preponderante, mentre gli scritti contemporanei che tra poco verranno descritti sono influenzati da un ambiente scientifico-culturale molto attento a conoscere l'essere umano da un punto di vista biologico. Tra gli autori che si stanno occupando di ideare proposte educative e riabilitative per persone con autismo emerge che vi è ancora l'attitudine a integrare le discipline di studio quali medicina, psicologia e pedagogia. Infatti, il paradigma di intervento che propone Arduino¹³³⁶, di matrice cognitivo-comportamentale, o quelli di Bianchi di Castelbianco¹³³⁷ e di Barale¹³³⁸, che includono anche un approccio dinamico, sottolineano la necessità di costruire protocolli di intervento che, probabilmente, rappresentano un dispositivo per indirizzarsi verso la riflessione fornita da Scotti rispetto all'importanza di prestare attenzione allo sviluppo ontogenetico della persona e alla differenza tra il *deficit* biologico e il *deficit* di significato. La stessa riflessione potrebbe essere effettuata per gli studi di Lucio Cottini, uno dei pochi pedagogisti che, in Italia, si sta occupando di autismo. Infatti, nei propri scritti egli sostiene la costruzione di protocolli di intervento tra la scuola e «le diverse agenzie che condividono, seppur con ruoli specifici, la responsabilità di realizzare e progettare l'integrazione dei nostri allievi»¹³³⁹. Infine, Cottini propone la condivisione di strumenti che, nati in ambito clinico-riabilitativo, potrebbero essere

¹³³⁶ Cfr. G.M. Arduino, *Profilo funzionale e presa in carico: esperienza con quattro bambini con disturbo pervasivo di sviluppo*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», cit., pp. 280-296.

¹³³⁷ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 77-107.

¹³³⁸ F. Barale, P. Orsi, S. Uccelli di Nemi, *Il modello della farm community per l'autismo in età adulta. L'esperienza decennale di Cascina Rossago*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., p. 143.

¹³³⁹ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 85.

usati per dimensioni educative¹³⁴⁰. Tutta la letteratura presentata fino ad ora sottolinea due aspetti. Da una parte, più di cinquant'anni fa si era seguito un paradigma di cura per l'autismo attento all'area relazionale, dove anche l'insegnante era chiamato ad elaborare il proprio narcisismo o autismo (che spesso veniva minato nella relazione con il bambino con autismo)¹³⁴¹ e si era posta poca attenzione al *deficit* di funzionamento dello studente. Oggi, viceversa, si sta indirizzando il docente a scoprire il *deficit* dell'uomo e a partire da lì per conoscere la persona. Questa nuova prospettiva potrebbe riservare alcune problematiche perché c'è il rischio di indirizzare i professionisti alla tecnica più che alla didattica. Infatti, un'eccessiva attenzione alla tecnica come strumento per "sanare" i *deficit* di funzionamento della persona (che potrebbero influire sulle competenze dell'essere umano) è possibile che incentivi un'attenzione diversa alla relazione che occorre instaurare tra docente e studente con autismo se si vuole prendere in considerazione l'esperienza educativa come strumento per la crescita della persona. Ne consegue che potrebbero venir meno alcune caratteristiche costitutive del processo educativo come l'intenzionalità, il discorso, la libertà e la responsabilità di entrambi i soggetti. Questo pericolo è già molto evidente in alcuni scritti degli autori sopra citati. A tal proposito è opportuno riportare alcune frasi tratte dai loro testi. L'obiettivo è quello di sottolineare che questi contributi scientifici, se non ben interpretati, potrebbero trasformare l'educazione dell'uomo in atti di puro tecnicismo. Ad esempio, a proposito delle prospettive di inclusione per gli studenti con autismo, Cottini scrive che «esiste un *corpus* di conoscenze molto affinate sull'autismo, sono stati sperimentati programmi di intervento che hanno ampiamente dimostrato la loro efficacia e sono state documentate numerose esperienze di qualità, nelle quali la prospettiva inclusiva si è congiunta con quella della formazione delle specifiche abilità»¹³⁴². Arduino, rispetto al progetto effettuato dalla sua *équipe* di lavoro in collaborazione con la scuola, la famiglia e il bambino con autismo dichiara che

¹³⁴⁰ Per esempio si pensi alla scala PEP-3 che propone anche valutazioni psicometriche. Per ulteriori approfondimenti: L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., pp. 149-155.

¹³⁴¹ Si vedano i contributi di: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 190; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 277.

¹³⁴² L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 12.

«eppure tali metodi avevano un fondamento nella ricerca scientifica, e il loro scopo era *educativo*: dovevano guidare il bambino verso l'apprendimento di abilità che altrimenti non si sarebbero sviluppate»¹³⁴³. Barale sostiene che «ogni intervento ed inserimento in attività è programmato, progettato e monitorato in modo individualizzato; la “taratura” individuale dei programmi non richiede solo una valutazione dei profili di abilità e disabilità dei singoli ma ovviamente anche una continua comprensione degli aspetti personologici. Programmi strutturati in questo senso guidano la quotidianità, l'apprendimento, il problem solving. Vengono utilizzati interventi comportamentali di tipo positivo (prompt, modelling, rinforzo, ecc.)»¹³⁴⁴. Bianchi di Castelbianco, parlando del paradigma di pensiero utilizzato da loro per approntare un progetto terapeutico per i bambini con autismo, sostiene che esso si colloca nella *zona di sviluppo prossimale*. Secondo lo studioso, il progetto integrato accoglie tutti gli ambiti di vita del bambino e punta l'attenzione sulla dimensione delle esperienze (sensoriali, relazionali, corporee, ecc.) come strumento per permettere lo sviluppo psico-cognitivo del bambino¹³⁴⁵. Nella proposta operativa dell'autore vi è, per il piccolo, l'opportunità di essere inserito in trattamenti come il massaggio pediatrico, l'osteopatia, la psicomotricità, la terapia in acqua e la *pet therapy*.

Dei quattro autori citati il primo è un pedagogista, gli altri sono psicologi. Gli psicologi presi in esame hanno un'impostazione teoretica differente, solo Arduino ha un indirizzo cognitivo-comportamentale, gli altri lavorano attraverso un paradigma che prende in considerazione anche la prospettiva psicodinamica. Tutti gli autori però, indipendentemente dalla formazione teoretica, mostrano omogeneità in ciò che sostengono. Infatti, originano i loro discorsi da un punto di vista riabilitativo più che educativo ed evidenziano che esistono tecniche utili ai fini dell'educazione della persona. In tutti i contributi, l'essere umano perde la dimensione metaempirica che aveva costituito il pensiero pedagogico italiano dell'ultimo secolo. A questo punto sorge una domanda: *che sia questo il futuro della*

¹³⁴³ M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit., p. 117.

¹³⁴⁴ F. Barale, P. Politi, M. Boso, D. Broglia, P. Orsi, A. Pace, S. Uccelli di Nemi, *L'autismo a partire dalla sua evoluzione nell'età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative*, in «NÓOÇ», cit., p. 279.

¹³⁴⁵ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 80 ss.

ricerca pedagogica di chi domani si occuperà di processi di educazione per persone con autismo? Alla luce delle riflessioni effettuate fin qui, si ritiene che tale futuro non possa essere circoscritto ad una riflessione sulle tecniche di educazione e riabilitazione. Pertanto, si auspica che prossimamente la riflessione pedagogica possa dirigersi verso l'integrazione tra un'impostazione oggettualistico-analitica (scientifica) e una sintetico-comprensiva (ermeneutica). Inoltre, ci si augura che le teorizzazioni della biologia si possano integrare con gli studi che si occupano di descrivere l'ontogenesi della persona la quale, come sosteneva Agazzi, ha un suo specifico sviluppo. Infine, si vorrebbe tornare al pensiero di Dewey quando sosteneva che «nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire in una norma dell'arte dell'educazione»¹³⁴⁶ e ricordare Aristotele quando affermava che «la saggezza non è una scienza»¹³⁴⁷, ma la competenza nell'affrontare il contingente e il particolare, specificando che nella esperienza educativa spesso abbiamo a che fare con la contingenza. In ultima istanza si vorrebbe proporre che nei processi di educazione e formazione della persona con autismo e dei loro operatori vi sia l'assunzione del paradigma del personalismo come quadro teorico di riferimento¹³⁴⁸ che, rimettendo al centro delle proprie analisi la persona e non il suo autismo (interpretato come *deficit*), permetterebbe di superare la concezione biologico-oggettualistica dell'uomo. Quindi, sarebbe possibile per ciascuno, anche per persone con “grave” autismo, giungere al proprio sviluppo integrale, poiché attraverso questo approccio teorico si attribuisce alla persona stessa il potere di esercitare intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità permettendole di divenire protagonista della propria formazione¹³⁴⁹. In questo senso, non vi saranno più processi di addestramento o in-segnamento guidati dall'operatore, ma la trasformazione da esperienze umane a esperienze educative¹³⁵⁰ dove la relazione diventerà un'opportunità per gestire la complessità dei problemi che «nel

¹³⁴⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 11.

¹³⁴⁷ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 1142A23-24.

¹³⁴⁸ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹³⁴⁹ Cfr. Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹³⁵⁰ Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 846 ss.

contingente» e «in situazione» emergeranno e la didattica potrà realmente divenire «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹³⁵¹ nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. I vari paradigmi scientifici, anche se non hanno tra loro affinità per antropologia pedagogica, potrebbero comunque ricercare un punto di accordo sull'*esperienza* come oggetto di indagine; una dimensione che ciascuna scienza indagherà a partire dal proprio specifico punto di vista. Rimettendo al centro l'esperienza della persona, tutte le scienze dell'educazione potrebbero confrontarsi su un argomento comune; ciò permetterebbe alla pedagogia di affrontare ancor meglio la riflessione su come trasformare l'esperienza umana dell'operatore in un'esperienza educativa. Attraverso questa prospettiva la persona non sarà mai dimezzata e forse, nei saggi e nei trattati che si occuperanno di educazione e formazione della persona con autismo e dei propri operatori, si tornerà a parlare di *phýsis*.

¹³⁵¹ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

5. SEGNI DI VISIBILE COMMOZIONE/EMOTIVITÀ ESPRESSA

È stata fino ad ora discussa l'esperienza come dimensione che permette al docente un maggior senso di competenza nelle proprie azioni professionali e sono state analizzate quali dimensioni nascoste si celino dietro l'esperienza: ad esempio, che l'esperienza ha permesso un approfondimento sul ruolo professionale del docente, sulle sue azioni che possono essere di in-segnamento o formazione, sul contesto storico-socio-culturale-educativo all'interno del quale egli vive ed esercita la propria attività. A questo punto, è opportuno affrontare la seconda «ricorsività» che emergeva nei colloqui. Per analizzarla è stato indispensabile prendere in considerazione la comunicazione non verbale dei docenti e, in particolar modo, i segni di emotività espressa. Nelle narrazioni emergeva che, ricordando le esperienze lavorative con bambini diagnosticati all'interno dello spettro, quasi tutti gli intervistati tranne uno avevano mostrato segni di visibile commozione. In un caso, la docente si mise a piangere e ciò era avvenuto perché, durante la narrazione, essa era entrata «in risonanza» con l'emozione che aveva provato il bambino in quel momento. Raccontava la docente che

«Mario era sempre attaccato a questo giocattolo. Non lo lasciava mai. Una volta lo ha perso in giardino. Rientrato in classe ha iniziato a disperarsi. Non c'è stato niente da fare. Abbiamo dovuto andare in tre e portare lui in giardino a cercare il gioco. Non ho mai capito cosa significasse per lui questo gioco, so solo che non lo poteva abbandonare. Diventava buio e il gioco non si trovava. Lui diventava irrequieto, noi non sapevamo cosa fare. Alla fine una collega trovò il gioco. Mario mi si avvicinò e mi strinse la mano. Era un bambino che non si era mai avvicinato a me e tantomeno era affettuoso. Nel momento in cui mi strinse la mano capii che cosa aveva sperimentato Mario in quelle ore. Avevo sentito l'angoscia del bambino. (*La docente scoppia a piangere*). Sembrerà strano ma dopo tanti anni di lavoro ricordo ancora quell'angoscia. Da allora in poi, quando un qualsiasi bambino porta un oggetto a scuola mi ricordo di quello che mi aveva insegnato Mario». (Insegnante curricolare)

Nella maggior parte dei casi, durante i colloqui, le insegnanti, raccontando la propria esperienza professionale, mostravano occhi lucidi, rallentavano il discorso quasi a trattenere l'emotività ed anche il loro respiro non era regolare. Qualche docente effettuava lunghi respiri tra una frase e l'altra, mentre alcuni non riuscivano a terminare quanto stavano comunicando perché rimanevano senza respiro. Ecco di seguito alcuni stralci di colloqui.

«Giovanni si nascondeva sempre. Amava correre fuori dalla classe e si nascondeva nei luoghi più impensati. Quella volta non riuscimmo a trovarlo. Ero disperata. Girammo invano per tutta la scuola. Io ero spaventata, avevo paura che stesse male, che gli fosse successo qualcosa... Dopo mezz'ora, Giovanni aveva sentito che il tono della mia voce era cambiato e così iniziò a fare dei versi per farsi trovare. Lo trovammo in un vecchio magazzino di cui tutti noi avevamo dimenticato l'esistenza. *(La docente interrompe il racconto e fa un respiro. Gli occhi iniziano ad inumidirsi)*. Giovanni aveva capito che questa volta mi aveva fatto molto spaventare. Mi diede la mano e da quel giorno in poi non scappò più fuori dalla classe per farsi trovare». (Insegnante curricolare)

«Mattia non ama stare in classe e spesso sono costretta a portarlo fuori e andiamo in un'altra stanza. Nel corridoio c'è una finestra che illumina una zona del corridoio vicino alla scala. Mattia scappa sempre da me. Si mette sotto la luce e inizia a girare velocissimamente su se stesso. Le prime volte glielo impedivo. Avevo paura che potesse cadere, che potesse pestare la testa sulle scale... Con il tempo ci ho fatto l'abitudine. Tra l'altro ha una padronanza del proprio corpo che non emerge neanche nelle lezioni di educazione motoria. *(La docente si ferma per pochi istanti e gli occhi diventano lucidi)*. Mi piace vedere Mattia che gira su se stesso, in quel momento lui è felice, sembra in contatto con il mondo. Non ha paure, non ha comportamenti problema... è se stesso. È il momento più bello della mia giornata». (Insegnante specializzata nel sostegno)

«Era un bambino gravissimo. Quando iniziava con le stereotipie non la smetteva più. Era chiaro che quando si annoiava iniziava con questi atteggiamenti, ma c'era

la convinzione che Luca dovesse rimanere in classe. Quel giorno iniziò a picchiare la matita sul banco. Gliela tolsi e poi prese la gomma. Gliela tolsi e poi prese l'evidenziatore. Gli portai via l'astuccio. Alla fine trovò una puntina per terra. (*La docente interrompe il racconto, mostra segni di commozione*). Stava per ficcarsi la puntina nella mano quando in maniera repentina gliela levai. Subito dopo lo portai fuori dalla classe. Non ne potevo più. Non sapevo più che cosa fare». (Insegnante specializzata nel sostegno)

Individuando come, nei docenti che si erano occupati di bambini con autismo, l'emotività espressa fosse un tratto ricorrente, si è confrontato questo dato con quelli ricavati dalle interviste degli insegnanti che non avevano avuto esperienze con bambini diagnosticati all'interno dello spettro. L'obiettivo era verificare se questa caratteristica fosse legata alla particolare relazione didattica che si instaurava con lo studente con autismo oppure fosse una dimensione comune, rilevabile nell'esperienza umana dell'insegnante indipendentemente dallo studente. Nel gruppo di docenti che non avevano avuto esperienze lavorative con bambini diagnosticati all'interno dello spettro, qualcuno aveva espresso segni di visibile commozione (2 casi su 12 intervistati). A questo punto, si è ipotizzato che, in accordo con quanto sosteneva Resnik, l'esperienza umana che conducevano gli insegnanti posti in relazione con il bambino con autismo poteva fornire maggiori stimolazioni anche da un punto di vista emotivo al docente stesso¹³⁵². Quindi, si è postulato che questa precisa esperienza che Resnik aveva definito «esperienza autistica» necessitava di una maggior investigazione da parte del ricercatore.

Prima di approfondire la tematica in oggetto, è indispensabile precisare quale domanda era stata posta agli insegnanti che non avevano avuto esperienza professionale con bambini diagnosticati all'interno dello spettro e descrivere alcune risposte per sostenere che probabilmente era proprio l'esperienza autistica a mettere in crisi gli insegnanti. Quindi, il problema non è analizzare come l'esperienza che i

¹³⁵² S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; F. Tustin, *Autistic states in children*, in Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 290-319.

docenti conducono con il bambino con autismo nella scuola talvolta sia faticosa e metta in crisi gli insegnanti, ma che l'insegnante non riesca a trasformare l'esperienza umana (che diviene esperienza autistica) in esperienza educativa.

La domanda iniziale posta ai docenti che non avevano avuto esperienza professionale con bambini diagnosticati all'interno dello spettro è stata quella di descrivere come immaginavano la didattica scolastica. Tutti gli intervistati avevano iniziato le proprie narrazioni a partire dalla descrizione dei «casi», ossia il racconto di esperienze didattiche personali o vissute da altri che però erano state per le insegnanti stesse fonte di riflessione. Analizzandole emergeva che potevano essere suddivise in tre gruppi. Al primo appartenevano quelle descrizioni dove il docente aveva ricordato la propria esperienza lavorativa con bambini che mostravano difficoltà di apprendimento. Nel secondo gruppo vi erano quei docenti che iniziavano la conversazione rammentando l'esperienza di una collega che aveva lavorato con lo studente con autismo e, a partire da questa esperienza, successivamente, avevano descritto che cosa avrebbero fatto nella stessa condizione. Il terzo gruppo era composto da insegnanti che avevano uno studente con autismo nella scuola ma non nella propria classe. Non vi era relazione tra colleghi rispetto alla didattica effettuata con lo studente e l'intervistata, partendo da riflessioni personali nate da ricordi sensoriali o osservazioni, descriveva al ricercatore il proprio punto di vista. Spesso le osservazioni nascevano all'interno del contesto scolastico in momenti comuni come, ad esempio, la mensa. In molti casi i ricordi erano di tipo uditivo (una frase emersa dalle interviste è stata: «io ero in classe che facevo lezione e sentivo questo bambino correre nei corridoi, fare versi e la collega che lo seguiva»). Nei due casi dove si sono rilevati segni di emotività espressa, le insegnanti avevano narrato storie di bambini che le avevano colpite da un punto di vista umano o racconti dove emergeva un grosso senso di impotenza durante l'azione didattica.

A questo punto, per tornare a quanto ipotizzato, ossia che è la particolare esperienza autistica che sperimentava l'insegnante a mettere in crisi il docente, si sono volute analizzare alcune dimensioni emerse nei colloqui dove si erano evidenziati i «segni di visibile commozione». Ripercorrendo mentalmente ogni singolo colloquio, sono emerse tre condizioni che avevano spinto il docente a

manifestare la propria emotività. La prima appariva strettamente legata all'area emotiva dell'insegnante e i «segni di visibile commozione» emergevano quando, descrivendo la situazione, il docente aveva raccontato di aver percepito l'ansia e l'angoscia del bambino come se fossero suoi. Durante i colloqui, la comunicazione non verbale di questi docenti era stata immediata, intensa e circoscritta nel tempo. La seconda condizione riguardava la «fatica» professionale dell'insegnante nella gestione del proprio mondo emotivo. In quest'area potevano essere inserite quelle narrazioni che evidenziavano una mancanza di separazione tra il tempo professionale e il tempo personale del docente. Se si dovessero rappresentare graficamente le comunicazioni non verbali dei docenti che avevano dichiarato di aver vissuto questa esperienza si potrebbe tracciare un grafico sinusoidale dove, a segni di visibile commozione, si erano contrapposti momenti di piccola gioia (spesso motivati dal ricordo di alcuni risultati professionali) e solo, successivamente, riemergeva il ricordo delle difficoltà. Durante i colloqui si rilevava che l'alternarsi di questo stato emotivo era costante. La terza condizione che pareva generare l'emotività, era attribuibile a cause di natura cognitiva, spesso legate al senso di impotenza del docente. La comunicazione non verbale di questi insegnanti era breve, circoscritta nel tempo e non particolarmente intensa.

Dall'analisi delle interviste si individuavano che i «segni di visibile commozione» non erano originati come reazione biologica o meccanica ad una stimolazione, ma avevano una precisa nascita ed evoluzione. Per questo motivo, si è ritenuto che, per comprendere l'emotività espressa dalle insegnanti, occorreva riflettere sull'«intero» della persona e sull'intero della sua esperienza ed era opportuno introdurre una prospettiva pedagogica che permettesse ciò. Infatti, per evitare che la riflessione sull'esperienza/esperienza autistica dell'insegnante fosse circoscritta al solo ambito di indagine delle scienze dell'educazione (dimensione già presente in letteratura come dimostrano gli studi di Bettelheim¹³⁵³ e Resnik¹³⁵⁴, i quali però non erano giunti a trasformare l'esperienza umana/esperienza autistica in esperienza educativa) si è individuato un paradigma pedagogico che si facesse

¹³⁵³ Cfr. B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.

¹³⁵⁴ Cfr. S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278.

carico di questa esigenza. In questo modo sarebbe stato possibile per i docenti tradurre le proprie esperienze in esperienze educative, predisponendo le basi per costruire una didattica scolastica adatta ai bisogni di docente e studente. Infatti, nelle interviste, emergeva che i segni di emotività espressa potevano essere la punta dell'*iceberg* di una situazione emotiva e cognitiva dell'insegnante durante l'esperienza didattica anche perché non era avvenuto il passaggio dall'esperienza umana all'esperienza educativa.

Poiché, attualmente, i paradigmi nati dalle scienze dell'educazione (che si sono occupati dell'esperienza umana/esperienza autistica e che hanno fornito strumenti di lettura rispetto alle reazioni emotive e cognitive dei docenti) non sono fino ad ora riusciti ad aiutare il docente a trasformare l'esperienza umana in esperienza educativa, pare opportuno introdurre il punto di vista pedagogico.

Per dimostrare questo, tra i paradigmi delle scienze dell'educazione il primo che verrà messo in discussione è quello che definiremo psicodinamico e che coinvolge le teorizzazioni degli psicoanalisti, mentre il secondo (che nella trattazione verrà definito biologico) è quello che si è concentrato maggiormente sul comportamento della persona e sulle sue dimensioni cognitive, organiche ed etologiche. Si sono volute analizzare queste due prospettive, poiché nel mondo occidentale, questi due punti di vista sono sempre stati presenti sin dall'individuazione della diagnosi di autismo. Non solo lo dimostrano gli studi di Kanner che parlava sia di origine psicogena che di tratti biologici, ma anche la successiva pubblicazione intitolata *Infantile Autism* del 1964 di Rimland in cui compariva una prima disamina dei due paradigmi. Nel libro, l'autore aveva sostenuto che nell'approccio dinamico si poneva attenzione alle emozioni e all'aspetto relazionale/transgenerazionale anche inconscio di un trauma, mentre in quello biologico ci si sarebbe interessati soprattutto del comportamento della persona a partire anche dagli studi etologici sull'*araucare*¹³⁵⁵. Nel corso degli anni entrambi i paradigmi interpretativi dell'autismo si sono avvicinati prendendo uno il sopravvento sull'altro. In nessun caso nessuna delle due prospettive si è mai dissolta. Pare emblematico il caso italiano poiché, come evidenzia la pubblicazione di Feinstein intitolata *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, a

¹³⁵⁵ Cfr. B. Rimland, *Infantile Autism*, Meredith Publishing Company, New York 1964.

differenza di altri paesi che hanno abbandonato l'indirizzo dinamico precocemente, questo paradigma teoretico ha avuto una diffusione ampia permettendo una maggior sensibilità degli operatori e dell'opinione pubblica verso questa prospettiva¹³⁵⁶.

Nonostante in epoca contemporanea il punto di vista psicodinamico, per il trattamento dell'autismo, sia preso meno in considerazione, alcuni contributi scientifici italiani dimostrano che questo approccio si è modificato ma non è scomparso. Questa considerazione si rileva nelle trattazioni di Bianchi di Castelbianco e Di Renzo¹³⁵⁷ e Barale¹³⁵⁸ che propongono una prospettiva di lavoro che integra contributi nati da un approccio cognitivo e psicodinamico e il lavoro di Cena e Imbasciati che individuano come prospettiva futura per il trattamento dell'autismo l'integrazione tra psicoanalisi e neuroscienze¹³⁵⁹.

Anche nel resto del mondo il paradigma psicodinamico non è mai scomparso. Infatti, anche se non così diffuso come in Italia, si rileva che le teorizzazioni di questo punto di vista sono presenti. Lo dimostra lo studio di Echegaray-Bengoa e Soriano-Ferrer che nel 2013 ha individuato come, da un'indagine condotta su 47 insegnanti curricolari peruviani, è emerso che il 29,8% dei partecipanti riteneva che la condizione autistica nascesse da un'origine psicogena¹³⁶⁰.

È importante ricordare che sia il paradigma dinamico sia quello cognitivo, oltre a sostenere una diversa genesi dell'autismo, hanno proposto azioni terapeutiche che hanno influenzato i processi di educazione e, inevitabilmente, anche la formazione dei docenti. A questo punto, circoscrivendo l'ambito di indagine al contesto italiano, pare importante approfondire come il paradigma

¹³⁵⁶ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 73.

¹³⁵⁷ F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», cit., pp. 15-18; F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 80 ss.

¹³⁵⁸ Cfr. F. Barale, P. Politi, M. Boso, D. Broglia, P. Orsi, A. Pace, S. Uccelli di Nemi, *L'autismo a partire dalla sua evoluzione nell'età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative*, in «NÓOÇ», cit., pp. 257-291.

¹³⁵⁹ L. Cena, A. Imbasciati, *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, cit., p. 248.

¹³⁶⁰ Cfr. J. Echegaray-Bengoa, M. Soriano-Ferrer, *Peruvian teachers' perceptions about autism and implications for educational practice*, in Pracana C., Silva L., (Eds.) *Impact 2013. International psychological applications conference and trends, World Institute for Advances Research and Science. Book of Proceedings*, cit., pp. 346-348.

dinamico e quello biologico abbiano influenzato i processi di educazione e come abbiano discusso su temi come la dimensione emotiva e cognitiva del professionista.

Negli anni in cui l'indirizzo psicodinamico si è occupato di autismo, l'attenzione degli studiosi si è concentrata sia sul bambino con autismo sia sull'area emotiva del professionista: quindi su come l'accoglienza delle difficoltà emotive dell'operatore potesse essere di aiuto per la strutturazione dell'intervento didattico con il bambino. Ad esempio, Bettelheim in *La Vienna di Freud*, descrivendo le difficoltà dei propri collaboratori, sottolineava la dimensione emotiva del disagio¹³⁶¹: solo comprendendo l'origine del disagio dell'operatore era possibile l'atto educativo con lo studente. Un'altra autrice che tratta di questa dimensione è Tustin la quale discute su alcune complicazioni di natura emotiva sorte durante la propria attività clinica come terapeuta¹³⁶². La riflessione sulle proprie difficoltà conduce la studiosa a prendere in esame le proprie azioni terapeutiche arrivando alla conclusione che non in tutti i casi poteva fornire il proprio contributo clinico¹³⁶³. Un'altra studiosa che si è occupata di questa area è stata De Fontana che ha sostenuto l'importanza di «accogliere le reazioni degli adulti»¹³⁶⁴ che si occupano del bambino con autismo; questo intervento poteva essere di aiuto per creare una rete che accogliesse realmente il bambino e i suoi bisogni. Tuttavia Semeraro (pedagogista che si è occupata di teorizzare esperienze di educazione per il bambino con autismo a partire da una prospettiva psicodinamica) ha sostenuto che, per lavorare con lo studente diagnosticato all'interno dello spettro autistico, il docente avrebbe dovuto prima di tutto essere in grado di liberarsi delle proprie «tracce autistiche»¹³⁶⁵; solo a partire da ciò poteva essere possibile la nascita di un

¹³⁶¹ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 190.

¹³⁶² F. Tustin, *Autistic states in children*, in Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit., pp. 324 ss.

¹³⁶³ *Ibidem*.

¹³⁶⁴ B. De Fontana, *Operatività pedagogica e problemi clinici nell'autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 118.

¹³⁶⁵ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 83 ss.

rapporto educativo con quest'ultimo. Nella riflessione della pedagoga, emergeva che la prospettiva psicodinamica, negli anni Ottanta, aveva influenzato notevolmente i processi di educazione nonché la didattica scolastica italiana nei confronti del bambino con autismo.

Sottolineava anche che la creazione di una didattica scolastica, adatta ad un bambino con autismo, permetteva alla pedagogia di riflettere con sguardo critico sul proprio sapere. Infatti affermava che, in passato, la pedagogia (teoria dell'educazione) si richiamava alla filosofia e sviluppava soprattutto prospettive in ambito teoretico. Successivamente, con l'affermarsi delle scienze umane (psicologia, sociologia, antropologia culturale...), il fenomeno educativo (prassi dell'educare del "tirare fuori") si era orientato verso la pratica operativa e verso i problemi concreti (personali e storici) che erano emersi dallo sviluppo dell'uomo. Quindi, attraverso le scienze dell'educazione, si sono sviluppate nuove prospettive teoretiche che si sono occupate dell'educazione sia a livello istituzionale (analisi scientifica dell'istituzione scolastica), sia a livello dinamico (psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, antropologia educativa...). Per Semeraro, questa nuova prospettiva dell'educazione aveva permesso alla pedagogia un'apertura interdisciplinare ed aveva rimesso in discussione la metodologia della ricerca scientifica (dalla pedagogia alle scienze dell'educazione)¹³⁶⁶.

Dall'analisi del pensiero di questi autori è emerso che nel paradigma psicodinamico veniva posta molta attenzione ai processi di relazione che si instauravano tra due soggetti come, ad esempio, il terapeuta e il bambino, l'insegnante e lo studente o il genitore e il figlio. Pertanto, si è rilevato che la relazione si poneva come dimensione centrale per permettere l'esperienza educativa. Ciò permetteva, secondo Resnik, l'opportunità che i due interlocutori vivessero un'«orizzonte di esperienza» dove ciascun professionista poteva assumere su di sé il "*periculum*", ossia l'opportunità di fare prove per raggiungere la conoscenza di sé¹³⁶⁷, dell'altro e dell'autismo.

¹³⁶⁶ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 100.

¹³⁶⁷ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-263.

La seconda prospettiva che si è occupata di autismo e dei processi di educazione è quella biologica. Nel corso degli anni ha avuto una notevole trasformazione, è opportuno, perciò, ricostruire la sua prospettiva teoretica dagli anni Sessanta fino ai giorni nostri individuando come abbia influito sui processi di educazione. È necessario ricordare che la prospettiva psicodinamica è stata messa in discussione soprattutto dagli anni Sessanta in poi. Il primo, dopo Kanner, a sostenere una biologicità dell'autismo è stato Rimland¹³⁶⁸, in seguito se ne sono occupati anche Rutter¹³⁶⁹ e Wing e Gould¹³⁷⁰. Contemporaneamente l'individuazione di nuovi modelli di intervento (come quelli ideati da Lovaas sull'analisi comportamentale applicata e successivamente quella di Schopler con il programma TEACCH) aveva sostenuto che l'autismo, sindrome su base neurologica, poteva essere trattato attraverso la teoria comportamentista. Il punto di vista di questi interventi era che il bambino non riusciva facilmente ad apprendere dal proprio ambiente quindi, attraverso una modalità di facilitazione, promossa da terapisti, genitori e insegnanti, si addestrava il piccolo ad adattarsi al proprio ambiente di vita¹³⁷¹. Negli anni Ottanta, la prospettiva biologica sull'autismo è stata ulteriormente rinforzata dalla nascita di teorie che hanno rilevato la presenza di una differenza cognitiva nelle persone con autismo nelle quali si poteva individuare una carenza o assenza nella teoria della mente¹³⁷². Successivamente, negli anni

¹³⁶⁸ Si consideri il contributo di Rimland che permette di analizzare sia la posizione biologica (pp. 51-60) sia quella psicogena (pp. 61-66). Per ulteriori approfondimenti: B. Rimland, *Infantile Autism*, cit.

¹³⁶⁹ M. Rutter, *Diagnosis and Definition*, in Rutter M., Schopler E., (Eds.), *Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, New York 1978, pp. 18-39.

¹³⁷⁰ Cfr. L. Wing, J. Gould, *Severe Impairment of Social Interaction and Associated Abnormalities*, in *Children: Epidemiology and Classification*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1979, 9, pp. 11-30.

¹³⁷¹ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 30.

¹³⁷² Per quanto riguarda l'incapacità di rendersi conto del pensiero altrui si consulti: U. Frith, *Autismo. Spiegazione di un enigma*, [1989], Laterza, Roma-Bari, 1996; G. Dawson, M. Fernald, *Perspective-taking ability and its relationship to the social behavior of autistic children*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1987, 17, pp. 487-498; P. Howlin, S. Baron-Cohen, J. Hadwin, *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati dell'altro*, [1999], Erickson, Trento 2003, pp. 8-14; S. Baron-Cohen, (Ed.), *Cognizione ed empatia nell'autismo. Dalla teoria della mente a quella del "cervello maschile estremo"*, [1985, 2009], Erickson, Trento 2011, pp. 41-43. Per quanto riguarda la difficoltà di comprendere i segnali sociali si consulti: L. Wing, *Autism: possible clues to the underlying pathology I: clinical facts*, in *Aspects of autism-bio-logical research*, Gaskell, London 1988a; L. Wing, *The continuum of autistic characteristic*, in Schopler E., Mesibov G., (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism*, Olenum Press, New York 1988b. Rispetto alle difficoltà

Novanta, è nata la teoria della simulazione mentale. Questa teoria si fonda sulla scoperta dei neuroni specchio¹³⁷³. Secondo questa prospettiva i neuroni motori dell'essere umano si attivano sia quando una persona compie una determinata azione, sia quando vede un'altra persona compierla. Questo accade anche quando la parte finale dell'atto viene nascosta, quindi non è visibile¹³⁷⁴. Secondo la *teoria della simulazione mentale*, le persone con autismo non riescono ad attivare i medesimi circuiti neuronali delle persone con sviluppo tipico e, di conseguenza, faticano nella comprensione e nella decodifica delle azioni e delle emozioni degli altri.

Sempre in questi anni vi è l'evoluzione della psicoeducazione (alla quale si dedicherà una riflessione specifica più avanti) come metodologia dell'educazione speciale. Anche in questo caso, come per ABA e TEACCH, la psicoeducazione nasce con l'obiettivo di favorire l'acquisizione delle competenze nel bambino con autismo. Infine, all'inizio del secolo, vi è la nascita della prospettiva definita *mente enattiva*. Secondo gli studi di Klin e colleghi, ogni persona è naturalmente orientata a rispondere a stimoli di natura sociale. Quindi, a partire da questi, l'essere umano costruisce azioni sociali che lo portano a maturare cognizioni sociali. Nel caso delle persone con autismo, gli studiosi rilevano che la loro poca attenzione alla decodifica di situazioni sociali le rende meno competenti nell'interpretazione degli stati mentali dell'altro¹³⁷⁵. In questo senso, questa teoria pare connessa e integrabile al *deficit* della simulazione mentale. La ricostruzione storica delle teorie è servita per evidenziare quanto il paradigma biologico si sia sviluppato nel corso degli anni e come abbia influenzato le teorie dell'educazione.

A tal proposito è opportuno prendere in esame il contributo di Cottini (pedagogo che ha costruito le sue teorie dell'educazione a partire dalle teorie

nelle funzioni esecutive che possono mostrare i bambini e i ragazzi con disturbi pervasivi dello sviluppo si consulti: C. Malagoli, C. Usai, S. Solari, G.M. Arduino, *Funzioni Esecutive in bambini e ragazzi con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo*, in «Autismo», 2012, 10, 2, pp. 177-188. Per quanto riguarda la teoria dell'empatia-sistematizzazione: S. Baron-Cohen, (Ed.), *Cognizione ed empatia nell'autismo. Dalla teoria della mente a quella del "cervello maschile estremo"*, [1985, 2009], Erickson, Trento 2011, pp. 45-47, p. 52.

¹³⁷³ Cfr. G. Rizzolati, G. Senigaglia, *So quel che fai*, cit.

¹³⁷⁴ *Ibi*, pp. 86 ss.

¹³⁷⁵ Cfr. A. Klin, W. Jones, R. Schulz, F. Volkmar, *La mente enattiva o dalle azioni alla cognizione: lezioni sull'autismo*, in «Autismo e Disturbi dello Sviluppo», 2004, 2, 1, pp. 7-44.

appena descritte). Nel libro *Autismo scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione* evidenzia che la nascita di modelli esplicativi dell'autismo (*deficit della teoria delle mente*¹³⁷⁶, *deficit* primario nella relazione interpersonale¹³⁷⁷, *deficit* delle funzioni esecutive programmatiche¹³⁷⁸, *deficit* di coerenza centrale¹³⁷⁹, teoria della simulazione mentale¹³⁸⁰, prospettiva della *mente enattiva*) sono strettamente correlati all'idea che la persona con autismo presenta un *deficit* biologico. Ciò ha incentivato l'evoluzione di metodi comportamentali, cognitivi e

¹³⁷⁶ «La teoria della mente si riferisce [...] all'incapacità di capire che gli altri individui hanno il loro proprio personale punto di vista nei riguardi del mondo. Molti individui autistici non comprendono che altri possano avere pensieri, piani e prospettive diverse dalle loro». Per ulteriori approfondimenti: C. Vio, C. Toso, M.S. Spagnoletti, *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, Carocci Faber, Roma 2015, p. 186.

¹³⁷⁷ Secondo questa teoria il bambino con autismo ha avuto difficoltà nello scambio interattivo con il genitore. Questo a catena ha permesso al genitore una difficoltà nel processo di definizione della propria competenza genitoriale individuando un fattore di rischio nella costruzione dell'intersoggettività del bambino. Per ulteriori approfondimenti: C. Trevarthen, K.J. Aitken, *Infant Intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Applications*, in «Journal of Child Psychiatry», 2001, 42, 1, pp. 3-48; N.O. Davis, A. Carter, *Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum disorders*, in «Nature Neuroscience», 2008, 38, pp. 1278-1291; R.P. Hastings, T. Brown, *Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health*, in «American Journal on Mental Retardation», 2002, 107, 3, pp. 222-232; P. Venuti, *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*, Carocci Editore Roma 2012; S. Di Biasi, A.M. Angelilli, *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, pp. 69 ss.

¹³⁷⁸ «Le funzioni esecutive prevedono processi di pianificazione, inibizione di risposte prevalenti, flessibilità, ricerca organizzata, controllo e coordinazione del funzionamento del sistema cognitivo. Tradizionalmente sono associate all'attività dei lobi frontali». Le funzioni esecutive comprendono molte capacità della persona tra cui: formare piani di azione che sono finalizzati al raggiungimento degli scopi, organizzare una ricerca di informazioni pertinenti e inibire le proprie reazioni impulsive. Per ulteriori approfondimenti: C. Vio, C. Toso, M.S. Spagnoletti, *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, cit., p. 189; Shallice T., *From Neuropsychology to Mental Structure*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹³⁷⁹ «Con l'espressione "coerenza centrale" s'intende la tendenza a elaborare le informazioni mettendo insieme i dati in base a un significato di livello superiore: ad esempio un oggetto in relazione alla sua funzione, una parte come appartenente a un insieme più ampio che attribuisce all'oggetto un significato diverso (ad es. un mattoncino lego, da solo, significa che appartiene all'insieme delle costruzioni, ma può essere parte di un oggetto diverso, come un ponte, una casa ecc.)». Per ulteriori approfondimenti: C. Vio, C. Toso, M.S. Spagnoletti, *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, cit., p. 188.

¹³⁸⁰ Secondo questa teoria le persone con autismo hanno un differente funzionamento nel sistema a specchio. La teoria originaria proposta dal gruppo di Rizzolatti è stata ulteriormente riformulata da Hamilton il quale ha sostenuto che le persone con autismo non presentano una disfunzione generale del sistema specchio ma un differente modo di elaborare le informazioni. Per ulteriori approfondimenti: A.F. Hamilton, *Goals, Intentions and mental states: challenges for theories of autism*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 2009, 8, 50, pp. 881-892; A.F. Hamilton, *Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories*, in «Developmental Cognitive Neuroscience», 2013, 3, pp. 91-105.

cognitivo-comportamentali che hanno permesso di favorire l'adattamento della persona al proprio contesto di vita. Secondo l'autore, questi nuovi paradigmi di intervento si pongono come nuovi punti di vista nella riflessione pedagogica circa le prospettive educative per l'autismo¹³⁸¹. Per Cottini, le teorie dell'educazione, nate dalla prospettiva biologica, incentivano interventi educativi che assumono l'identità di interventi abilitanti e riabilitanti. Egli stesso, a partire da questa prospettiva, struttura una propria proposta educativa: a partire dai principi della teoria della mente elabora, ad esempio, schede didattiche che possono essere usate sia in un rapporto 1:1 con il bambino con autismo, sia in un lavoro comune con il gruppo classe¹³⁸². Anche la sua idea sulla strutturazione dell'ambiente di apprendimento, ossia la costruzione di un'aula scolastica con spazi che permettono al bambino stesso di effettuare attività di gruppo, attività individuale o attività di piccolo gruppo senza uscire dall'ambiente classe¹³⁸³, dimostra il punto di vista riabilitativo alla quale queste prospettive teoretiche conducono. Nel caso specifico dell'azione didattica, Cottini propone di indirizzare i processi di educazione verso la prospettiva cognitivo-comportamentale orientando quindi l'uso della razionalità tecnica del professionista verso questa dimensione. Infatti, nel suo testo, compaiono frasi come «con la consegna di discriminare le emozioni dei personaggi raffigurati»¹³⁸⁴, «le risposte giuste vengono subito rinforzate, mentre quelle sbagliate sono oggetto di immediata correzione»¹³⁸⁵ e «sulla scorta di varie esercitazioni di questo tipo, l'educatore cerca, con la metodologia indicata ai livelli precedenti (rinforzo immediato delle risposte corrette e spiegazione in caso di errore), di insegnare il principio educativo generale che sta alla base della credenza e che tanta importanza ha per lo sviluppo del bambino»¹³⁸⁶.

Come emerso dalla discussione fin qui condotta, i due paradigmi che si sono occupati dell'educazione dei bambini con autismo (il paradigma psicodinamico e quello biologico) non sono riusciti a riportare l'attenzione allo studente come

¹³⁸¹ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 41.

¹³⁸² *Ibi*, p. 204.

¹³⁸³ *Ibi*, pp. 135-137. Proposta ripresa anche nel libro: L. Cottini, G. Vivanti, (Eds.), *Autismo: come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Giunti, Firenze 2016, guida p. 72.

¹³⁸⁴ L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit., p. 204.

¹³⁸⁵ *Ibi*, p. 206.

¹³⁸⁶ *Ibi*, p. 211.

«intero» nonostante i contributi pedagogici di Semeraro e Cottini. Ciò dimostra come le scienze dell'educazione abbiano prevalso sul pensiero pedagogico riducendo talvolta la didattica ad una tecnica ma anche come sia stato chiesto alla pedagogia di interrogarsi sul proprio sapere.

Per superare i limiti dei due paradigmi è opportuno introdurre la prospettiva pedagogica del personalismo¹³⁸⁷ che, mettendo al centro dei propri interventi la persona umana, dà modo al professionista di riflettere sulla didattica. Ci si chiede tuttavia se, in epoca contemporanea, vi sia effettivamente spazio per accogliere una prospettiva pedagogica che aiuti il docente a sviluppare una riflessività intenzionale sulla propria esperienza. Questo interrogativo nasce dalla constatazione che, fino ad oggi, non c'è stata una prospettiva pedagogica a guidare i processi di educazione per la persona con autismo, ma paradigmi medici e psicologici.

È inoltre opportuno sottolineare che, anche in epoca contemporanea, gli interventi educativi definiti di psicoeducazione o di *Evidence Based Education* (oggi ampiamente diffusi anche nel contesto scolastico) rappresentano interventi tecnici (non nati una prospettiva pedagogica che pone al centro la persona) e stanno fornendo proposte educative che indirizzano l'azione dell'operatore. Il problema da affrontare, quindi, è che non bisogna confondere la tecnica con la didattica, distinzione che deve essere chiara nell'operatore, il quale, attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, deve saper utilizzare i contributi nati dalla tecnica per la didattica per non correre il rischio di trasformarla in didatticismo. Da qui la necessità di un approfondimento sulla psicoeducazione e sull'*Evidence Based Education*.

§ 1. Le origini della psicoeducazione

La psicoeducazione nasce come metodologia di educazione speciale utile per formare insegnanti specializzati che si sarebbero occupati nella propria pratica operativa di rieducazione. In particolar modo, le prime tecniche sono nate per la rieducazione di persone che avevano commesso reato o per pazienti psichiatrici

¹³⁸⁷ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

internati. Queste tecniche servivano per «dotare le persone delle abilità necessarie a farsi carico della propria vita»¹³⁸⁸. La prima esperienza di psicoeducazione, effettuata da Jeannin Guindon a Montreal nel 1953, si era concentrata sulla rieducazione dei giovani delinquenti. Le teorizzazioni dell'autrice dimostravano che la psicoeducazione era una metodologia specifica che si interessava da una parte dell'educazione di bambini problematici e dall'altra di formare insegnanti in grado di occuparsi di loro¹³⁸⁹. L'insegnante veniva definito «psicoeducatore» poiché aveva competenze specifiche che lo rendevano competente all'educazione speciale. Nella visione di Guindon, il metodo della psicoeducazione permetteva di strutturare una serie di tecniche che consentivano allo psicoeducatore di strutturare processi di educazione con i bambini a lui affidati.

Le successive teorizzazioni di Ivey, rispetto all'uso della psicoeducazione come metodologia educativa, dimostravano che questo dispositivo si è specializzava nella dimensione di cura della persona ed era possibile usarlo come metodo per informare i pazienti psichiatrici della propria malattia e/o le famiglie circa lo stato di malessere del congiunto¹³⁹⁰.

Negli anni Ottanta, l'articolo di Anderson e colleghi, intitolato *Family Treatment of Adult Schizophrenic Patients: A Psychoeducational Approach*, sosteneva che l'intervento psicoeducativo diveniva una metodologia educativa usata nei contesti psichiatrici per informare i familiari dello stati di salute dei congiunti e non era uno strumento rivolto principalmente alla persona in carico¹³⁹¹.

La ricostruzione dell'evoluzione della psicoeducazione sottolinea che questa metodologia educativa nasceva come tecnica e non come didattica.

Negli anni successivi, la psicoeducazione si trasforma in una vera e propria strategia educativa che, tra le sue caratteristiche, ha quella di descrivere i processi

¹³⁸⁸ P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit., p. 48.

¹³⁸⁹ Cfr. M. Renou, *La psychoéducation: Une perspective historique*, in «Revue Canadienne de Psychoéducation», 1989, 18, 2, pp. 63-68.

¹³⁹⁰ Cfr. A.E. Ivey, *The Clinician as a Teacher of Interpersonal Skills: Let's give away what we're got*, in «The Clinical Psychologist», 1974, 27, 3, pp. 6-9; A.E. Ivey, *Cultural Expertise: If the Counsellor is to Become a Teacher, Toward What Should That Teaching Be Directed?*, in «Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy», 1977, 12, 1, pp. 23-29.

¹³⁹¹ Cfr. C.M. Anderson, G. Hogarty, D.J. Reiss, *Family Treatment of Adult Schizophrenic Patients: A Psychoeducational Approach*, in «Schizophrenia Bulletin», 1980, 6, pp. 490-505.

e i risultati che possono essere generalizzabili. Infatti, dagli anni Ottanta in poi, nascono i primi tentativi di definire e schematizzare il metodo¹³⁹² e, dagli anni Novanta, l'uso di queste tecniche si diffonde sempre di più¹³⁹³.

L'interpretazione di Bisbee, rispetto alla così ampia diffusione che la psicoeducazione ha avuto in questi anni (soprattutto in ambito sanitario), è che ciò sia avvenuto perché questo metodo era un intervento che si integrava perfettamente con l'idea di paziente-consumatore (che aveva il diritto di ricevere informazioni sulla propria malattia, sul trattamento e in generale sulle sue condizioni di salute)¹³⁹⁴. La diffusione della psicoeducazione è avvenuta ad ampio raggio anche perché ha iniziato ad occuparsi di svariati argomenti, quali schizofrenia, anoressia, autismo...

Vermeulen, commentando in epoca contemporanea l'evoluzione della psicoeducazione, sostiene che la sua diffusione è avvenuta anche perché durante gli anni Settanta questa proposta educativa si era contrapposta al paradigma psicodinamico (in quegli anni fortemente discusso) e ciò aveva favorito negli operatori l'interesse verso nuovi orizzonti teoretici. Inoltre sottolinea che la psicoeducazione ha avuto il pregio di permettere un «supporto psicosociale educativo e informativo» al paziente¹³⁹⁵. Dimostrandosi efficace, il metodo ha acquisito sempre più popolarità e con esso il suo paradigma fondante, ossia l'intervento cognitivo-comportamentale¹³⁹⁶. Lo stesso Vermeulen lo ha utilizzato per costruire una propria proposta di intervento¹³⁹⁷, sostenendo che, nonostante il metodo si dimostri maggiormente vicino ad un approccio psicologico, questo strumento può essere utile per l'educazione della persona con autismo. A tal proposito afferma che

¹³⁹² Cfr. C.R. Goldman, *Towards a Definition of Psychoeducational*, in «Hospital Community Psychiatry», 1988, 39, 6, pp. 666-668.

¹³⁹³ P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit., p. 49.

¹³⁹⁴ Cfr. C.C. Bisbee, *Psychiatric Patient Education*, in «Psychiatric Time», 2000, 17, 4, p. 23, *op. cit.*, in Vermeulen P., *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit., p. 49.

¹³⁹⁵ Cfr. P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.

¹³⁹⁶ *Ibi*, p. 48.

¹³⁹⁷ *Ibi*, p. 49. L'autore dichiara che «*Io sono speciale* è il primo programma esaustivo nel campo della psicoeducazione per le persone con autismo».

per circa vent'anni abbiamo utilizzato una denominazione ampia di «psicoeducazione», riferendo il termine a tutti i tipi di intervento educativo e pedagogico finalizzato a «fornire alle persone gli strumenti (abilità, conoscenze e fiducia in se stesse) necessari per prendere (recuperare) il controllo della propria vita»¹³⁹⁸.

Nella sua proposta di psicoeducazione, l'operatore che utilizza questa tecnica è considerato un «educatore» o un «insegnante» che ha lo scopo di abilitare gli altri¹³⁹⁹. Sostiene, anche, l'importanza dell'uso della pedagogia come «scienza che si occupa di studiare e sviluppare teorie sui processi di insegnamento e formazione e possiede un insieme di metodi riflessivi e ragionati per trasferire conoscenze e abilità»¹⁴⁰⁰. Egli teorizza un metodo che guida la persona con autismo all'autodeterminazione e all'*empowerment*. Vermeulen lo definisce «socratico» in quanto è un dialogo tra educatore ed educando¹⁴⁰¹. Per permettere che la persona con autismo giunga all'autodeterminazione occorre, quindi, che il docente comprenda le sue caratteristiche (eventuali funzionamenti cognitivi come la preferenza verso forme di comunicazioni concrete, chiare, precise ed esplicite)¹⁴⁰². In questo senso egli postula l'uso di un dialogo «socratico», ossia di un colloquio dal quale si apprende uno stile comunicativo logico ed essenziale, che evita «di fare appello al piano emozionale, che raramente funziona con le persone con autismo»¹⁴⁰³. Afferma, infatti, «piuttosto cercate di persuaderle attraverso argomentazioni logiche, più confacenti al loro modo di pensare spesso estremamente rigoroso e letterale. È molto utile anche presentare le cose in forma matematica»¹⁴⁰⁴.

Ciò che emerge, dall'analisi del testo citato, è che la psicoeducazione da lui proposta, come intervento educativo per le persone con autismo o per gli operatori, non è un intervento didattico. Infatti, attraverso un approccio educativo che si ispira al paradigma cognitivo-comportamentale, questo strumento si prefigge l'obiettivo

¹³⁹⁸ *Ibi*, p. 50.

¹³⁹⁹ *Ibi*, p. 56.

¹⁴⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁴⁰¹ *Ibi*, p. 68.

¹⁴⁰² *Ibi*, p. 80.

¹⁴⁰³ *Ibi*, pp. 80-81.

¹⁴⁰⁴ *Ibidem*.

di *abilitare* il soggetto¹⁴⁰⁵ e non di *educarlo*. A questo punto, se volessimo permettere che la sua proposta tecnica possa essere utilizzata in termini didattici, si dovrebbe attribuire al professionista il «potere» e la «libertà» di decidere delle proprie azioni e quindi verificare (in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità) se questo strumento sia «bene» per la persona. Mutuando quanto sostiene Arendt in *Vita Activa*, occorrerebbe che il docente si riappropriasse del proprio pensiero come dimensione che guida l'essere umano nelle proprie azioni¹⁴⁰⁶. Solo in questo modo, sostiene l'autrice, l'essere umano non sarebbe alla «mercé di ogni dispositivo tecnicamente possibile»¹⁴⁰⁷. Quindi, ridando al professionista l'intenzionalità, la libertà e la responsabilità di decidere sulle proprie azioni, egli potrebbe scoprire il senso della *didattica*¹⁴⁰⁸. A questo punto, attraverso la relazione con l'altro, l'insegnante potrebbe promuovere un processo educativo di insegnamento/apprendimento anche utilizzando la psicoeducazione, essendo egli in grado di discutere criticamente le proprie scelte tecniche.

§ 2. Il passaggio dalla psicoeducazione all'*Evidence Based*

Dopo aver preso in esame lo strumento della psicoeducazione è opportuno analizzare la prospettiva dell'*Evidence Based Education* come dispositivo che, al pari della psicoeducazione, si presenta come dimensione tecnica e non didattica *tout court*. Per affrontare questo argomento pare utile soffermarsi dapprima sui processi che ne hanno guidato lo sviluppo. In questo modo sarà anche possibile comprendere che esistono molte prospettive *Evidence Based* al quale il docente può riferirsi. Dopo aver compreso i vari paradigmi al docente non resterebbe altro che utilizzare la propria riflessività intenzionalità per decidere, «in situazione», il suo utilizzo.

Da un punto di vista storico la metodologia *Evidence Based* nasce in medicina, negli anni Settanta, per soddisfare il bisogno di trovare e applicare trattamenti efficaci che permettono all'operatore di orientare le proprie azioni di

¹⁴⁰⁵ *Ibi*, p. 50.

¹⁴⁰⁶ H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 13.

¹⁴⁰⁷ *Ibi*, p. 11.

¹⁴⁰⁸ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

cura affinché esse non siano puro spontaneismo e forniscano i risultati sperati. Sarà il contributo di Sackett e colleghi che sancirà l'importanza dell'uso delle *Evidence Based Practice* nella pratica clinica, diffondendo la convinzione che sia importante attuare azioni che nascono dal contributo delle migliori evidenze di ricerca con i valori di perizia clinica¹⁴⁰⁹. Successivamente questa idea viene sviluppata anche nelle altre discipline di studio, tra cui le scienze sociali. Infatti, anche in ambito educativo, se ne individuano le prime tracce negli anni Ottanta negli Stati Uniti. L'attenzione degli studiosi si concentra sull'*Evidence Based* come metodologia che potrebbe promuovere modelli di conoscenze adeguati per individuare i migliori interventi d'insegnamento. In questo periodo vi è la necessità di diminuire la quantità di analfabetismo¹⁴¹⁰. Alla fine degli anni Novanta, Hargreaves interviene nel dibattito internazionale sostenendo che, nella ricerca educativa, è possibile trovare risposte efficaci ai problemi reali, avvicinando la ricerca e la pratica educativa al paradigma medico¹⁴¹¹. Contemporaneamente, Coe introduce l'*Evidence Based Education* nella disciplina pedagogica¹⁴¹² e sostiene l'importanza che tutti i professionisti dell'educazione (soprattutto gli insegnanti) possano utilizzare un approccio volto a giustificare le proprie azioni e a monitorarne gli effetti. L'autore rileva l'importanza di investire sulle competenze dell'insegnante, affinché egli possa adottare una pratica *evidence* nell'azione didattica. Non tutti gli scienziati che si occupano di educazione concorderanno con quanto descritto da Coe. Infatti, negli anni successivi, studiosi come Atkinson¹⁴¹³, Simon¹⁴¹⁴, Burton e

¹⁴⁰⁹ Per ulteriore approfondimento: D.L. Sackett, S.E. Straus, W.S. Richardson, W. Rosenberg, R.B. Haynes, (Eds.), *Evidence-based medicine: How to teach and practice EBM*, Edinburgh, U.K., Churchill Livingstone, 2000, p. 7.

¹⁴¹⁰ Cfr. L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

¹⁴¹¹ Cfr. D.H. Hargreaves, *Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and proposals for Future*, in «Cambridge Journal of Education», 1999, 29, 2, pp. 405-419.

¹⁴¹² Cfr. R. Coe, *A Manifesto for Evidence-Based Education*, University of Durham Curriculum Evaluation and Management Centre, Durham 1999, p. 1. Per approfondimenti: <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf>.

¹⁴¹³ Cfr. E. Atkinson, *In Defence of Ideas, or why "What Works" Is not Enough*, in «British Journal of Sociology of Education», 2000, 21, 3, pp. 317-330.

¹⁴¹⁴ Cfr. H. Simons, *Evidence-Based Practice: Panacea or over Promise?*, in «Research Papers in Education», 2003, 18,4, pp. 303-311.

Chapman¹⁴¹⁵ e Biesta¹⁴¹⁶ intervengono nella discussione internazionale rispetto a questo tema, sottolineando i limiti di trasferire all'educazione della persona alcuni contenuti nati all'interno del paradigma medico. Evidenziano, tuttavia, che potrebbero generarsi problemi nel caso in cui si voglia mutuare il medesimo intervento sia sulla stessa persona ma in un tempo differente sia su un gruppo di persone.

La complessità di questo argomento rende necessario uno sguardo ai contributi epistemologici che si pongono alla base di interventi *evidence* in campo educativo.

La prima corrente di pensiero che si occupa di *Evidence Based Education* si ispira ad un paradigma neopositivista. Uno dei suoi principali autori è Slavin¹⁴¹⁷ che, nelle proprie trattazioni, si avvicina allo stile interpretativo proposto nelle ricerche rintracciabili nel What Works Clearinhouse. Analizzando i contributi scientifici che nascono da questa prospettiva, emerge che vi sono notevoli metodologie che si ispirano a quelle usate dal sapere medico. Spesso, all'interno delle ricerche, si punta l'attenzione all'utilizzo di indagini sperimentali, al coinvolgimento di un grosso numero di casi e all'utilizzo di *trial* randomizzati.

La seconda impostazione teoretica si ispira ad un paradigma fenomenologico e interazionista. I sostenitori di questa area di ricerca (tra cui Biesta)¹⁴¹⁸ discutono dei limiti dell'approccio sottolineando che la diffusione di contributi *Evidence Based Education*, nei contesti scolastici, potrebbe aumentare il rischio di tecnicismo dell'azione didattica. Vi sarebbe, infatti, il pericolo di applicare tecniche di insegnamento invece di incentivare la nascita di pratiche educative che forniscano suggerimenti didattici all'insegnante.

¹⁴¹⁵ M. Burton, M.J. Chapman, *Problems of Evidence Based Practice in Community Based Service*, in «Journal of Learning Disabilities», 2004, 8, 1, pp. 56-70, p. 60.

¹⁴¹⁶ Cfr. G. Biesta, *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, in «Educational Theory», 2007, 51,1, pp. 1-22.

¹⁴¹⁷ Cfr. R.E. Slavin, *Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research*, in «Educational Researcher», 2002, 31, 7, pp. 15-21; R.E. Slavin, *Educational Research Can and Must Address "What Works" Questions*, in «Educational Researcher», 2004, 33, 1, pp. 27-28.

¹⁴¹⁸ Cfr. G. Biesta, *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, in «Educational Theory», 2007, 51,1, pp. 1-22.

La terza corrente di pensiero che si è occupata di *Evidence Based Education* afferisce ad un paradigma più moderato. Uno degli esponenti è Oakley¹⁴¹⁹ secondo cui, per comprendere la complessità della dimensione educativa, è opportuno utilizzare *mixed methods*, ossia integrare pratiche di ricerca qualitativa con ricerche quantitative.

Le discussioni circa l'uso dell'*Evidence Based*, nella costruzione dei processi di educazione, hanno coinvolto anche i pedagogisti italiani. Anche se la pedagogia italiana, come scienza, non ha ancora preso una posizione ufficiale rispetto all'introduzione di pratiche *evidence* (come dispositivo che può aiutare l'intervento educativo e la didattica), vi sono stati, però, singoli pedagogisti che hanno fornito un loro personale punto di vista¹⁴²⁰, tra questi Calvani, Margiotta e Cottini.

Calvani, interrogandosi da un punto di vista epistemologico su questo argomento, propone un paradigma interessante, diverso da quelli prima descritti nati nel contesto internazionale e molto rispettoso della tradizione culturale scientifica pedagogica italiana. Per questo si ritiene che, il pensiero dell'autore possa essere considerato come una quarta corrente teoretica rispetto a questa tematica.

Calvani cerca di integrare i fondamenti della storia della pedagogia nazionale con i contributi internazionali sull'*Evidence Based Education*, integrando due dimensioni¹⁴²¹. Nella prima sostiene il valore delle conoscenze acquisite

¹⁴¹⁹ Cfr. A. Oakley, D. Gough, S. Oliver, J. Thomas, *The politics of evidence and methodology: Lessons from the EPPI-Centre*, in «Evidence & Policy», 2005, 1, 1, pp. 5-31.

¹⁴²⁰ Cfr. A. Calvani, *Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"?*, in «Journal of E-Learning and Knowledge Society», 2007, 3,3, pp. 139-149; Id., «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti, in «EPCS Journal», 2011, 3, pp. 77-99; Id., *Per un'istruzione evidence bases. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012; A. Calvani, G. Vivanet, *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «EPCS-Journal», 2014, 9, pp. 127-146; U. Margiotta, *The nature of evidence: improving educational research in Italy*, in «Pedagogia oggi», 2012, 2, pp. 37-56; L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit.

¹⁴²¹ Cfr. A. Calvani, *Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"?*, in «Journal of E-Learning and Knowledge Society», cit., pp. 139-149; Id., «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti, in «EPCS Journal», cit., pp. 77-99; Id., *Per un'istruzione evidence bases. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, cit.; A. Calvani, G. Vivanet, *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «EPCS-Journal», cit., pp. 127-146.

dell'esperienza concreta (i presupposti teorici sono mutuati da Aristotele, Dewey e Lewin), esperienza diviene co-costruttrice di *expertise* professionale. Per l'autore, è possibile parlare di *evidenza* solo introducendo il concetto di riflessività nell'agire. La *riflessività* diviene un fondamento che accompagna il professionista nella costruzione di una "saggezza pratica". Secondo Calvani, è con quest'ultima dimensione che il professionista riesce ad agire sempre e «in situazione», gestendo anche l'ambito delle contingenze. La seconda dimensione sottolinea l'importanza di tutte quelle conoscenze dichiarative e procedurali (principi, modelli...) che sono indispensabili per la costruzione del paradigma di evidenza come, ad esempio, una *Linea Guida* che può essere osservabile, condivisa ed eventualmente utilizzabile da tutti i soggetti coinvolti¹⁴²². La riflessione che pone Calvani, in ordine all'utilizzo dell'*Evidence Based* come metodologia didattica, assume anche una veste epistemologica. Infatti il pedagogo si interroga sul significato dell'*Evidence Based Education*, chiedendosi se le pratiche *evidence* possano essere un'opportunità epistemologica o possano sancire la diffusione di pratiche neopositiviste¹⁴²³. Calvani afferma che si dimostra un'operazione culturale semplicistica definire l'*Evidence Based Education* come un rinato positivismo. La ricerca educativa, infatti, è attualmente carente di quadri identificativi che permettono agli operatori di riconoscere la tipologia della situazione che stanno affrontando, il grado di conoscibilità, la loro storia pregressa e i valori culturali di riferimento. In questo senso le pratiche *evidence* possono favorire una consapevolezza metodologica, poiché esplicitano al docente i criteri di riferimento e rendono trasparenti e ripercorribili le operazioni effettuate. Attraverso l'*Evidence Based Education*, si può ripensare alla reale corrispondenza tra il pensiero didattico e l'azione didattica. In pratica i costrutti *evidence* sono, per il pedagogo, un'opportunità di tradurre in maniera molto concreta e verificabile affermazioni come "personalizzare gli apprendimenti"¹⁴²⁴. Attraverso ciò, si potrebbe trasformare un generico bisogno di personalizzare gli interventi nella possibilità di

¹⁴²² A. Calvani, «*Decision Making*» nell'istruzione. «*Evidence Based Education*» e conoscenze sfidanti, in «EPCS Journal», cit., pp. 83 ss.

¹⁴²³ Id., *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», cit., pp. 91-101.

¹⁴²⁴ *Ibi*, p. 98.

specificare che cosa vuol dire, in quella situazione con quella persona, *personalizzare* l'azione didattica.

Se da una parte l'autore sostiene l'uso di queste pratiche in vista di una riflessione sull'azione didattica, dall'altra rileva che una diffusione non pedagogica dell'*Evidence Based Education* potrebbe creare alcune interrogazioni. La prima consiste nella trasformazione delle indicazioni *evidence* come una norma prescrittiva. In questo caso si possono realizzare due evoluzioni: la pratica didattica diventerebbe azione subalterna alla teoresi e il professionista potrebbe deresponsabilizzarsi nelle azioni didattiche poiché trasferirebbe la propria intenzionalità, responsabilità e libertà alla *téchne* (*evidence*). La seconda interrogazione riguarda il riduzionismo metodologico-didattico che l'utilizzo di queste tecniche può determinare se ad esse non si affianca l'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità del professionista. La pratica *evidence* potrebbe divenire, così, sinonimo di previsionalità e causalità delle azioni. L'attenzione dei professionisti, quindi, potrebbe essere rivolta all'individuazione di azioni ricorsive o causali circa quella pratica e non alla persona o alla riflessione intenzionale sull'utilizzo delle pratiche *evidence*¹⁴²⁵.

Alla luce di quanto descritto si ritiene che il pensiero di Calvani potrebbe aiutare i pedagogisti italiani ad affrontare i limiti e i vantaggi dell'*Evidence Based Education*, permettendo, così, che la tecnica non si trasformi in didatticismo, che la didattica possa prendere in considerazione i risultati della *téchne* e che la pedagogia (come disciplina di studio che, già dalle sue origini, non ha mai voluto afferire alle tentazioni del determinismo scienziato) non si trasformi in pedo-logia¹⁴²⁶.

È opportuno, infine, che i pedagogisti riflettano sull'uso degli interventi di psicoeducazione e di *Evidence Based* nella didattica, per indirizzare gli operatori all'uso di questi dispositivi.

¹⁴²⁵ *Ibi*, pp. 96 ss.

¹⁴²⁶ G. Bertagna, *Ritorno alla pedagogia. Ma quale?*, in «Rassegna di pedagogia», cit., pp. 205-206.

§ 3. Dalla tecnica alla didattica

La presente ricerca, che ha analizzato l'emotività espressa dei docenti e che ha individuato all'interno della letteratura scientifica la presenza di dispositivi (anche tecnici) che possono aiutare l'insegnante, ha altresì rilevato la mancanza di un quadro teorico di riferimento su cui costruire una didattica che permetta alla persona di trasformare le sue esperienze in esperienze educative. Una soluzione potrebbe essere quella di affidarsi ai contributi scientifici del personalismo che è ben consapevole della differenza tra tecnica e didattica. A proposito di quest'ultima, infatti, si sostiene che debba permettere alla persona di raggiungere la propria *phýsis*¹⁴²⁷.

Tuttavia non è dato sapere a nessun educatore quale può essere la forma del proprio educando, quindi, riprendendo le teorizzazioni di Dewey nel testo *The Arc Reflex Concept in Psychology* del 1896, si tratterebbe per l'educatore di comprendere il significato dell'atteggiamento scientifico dell'individuo di fronte all'esperienza e alle problematiche che egli affronta¹⁴²⁸.

Non essendo possibile teorizzare uno strumento rigido che determini la formazione degli insegnanti potrebbe, essere interessante proporre strumenti che suscitino la curiosità del docente affinché egli trovi *la propria strada* e il proprio modo di fare didattica. Per raggiungere ciò, come sosteneva Dewey nel libro *Esperienza e educazione*, occorrerebbe che il docente trovasse «il nesso organico fra educazione ed esperienza personale»¹⁴²⁹ per costruirsi un “capitale” a cui attingere in ogni circostanza. In questo modo, ciascuna esperienza presente diverrebbe «come una forza propulsiva per le esperienze future»¹⁴³⁰ rendendo, così, il docente più competente.

Inoltre, occorre sottolineare che non essendo gli interventi educativi specifici per studenti con autismo attualmente in grado di essere efficaci per tutti (data la singolarità e unicità di ciascuno) è opportuno mettere in discussione il senso

¹⁴²⁷ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁴²⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., pp. 3-6.

¹⁴²⁹ Id., *Esperienza e educazione*, [1938], Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 11.

¹⁴³⁰ *Ibi*, p. 81.

di una didattica speciale per l'autismo introducendo, piuttosto, la possibilità di una didattica specifica per la persona.

6. SENSO DI IMPOTENZA, INEFFICACIA E INADEGUATEZZA

Dopo aver analizzato le prime due «ricorsività» individuate all'interno delle interviste, si intende discutere una successiva dimensione ossia il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza che dichiaravano di aver percepito i docenti durante il proprio lavoro con studenti con autismo. Come per le precedenti «ricorsività» prese in esame, l'analisi di questa dimensione ha permesso di scoprire parte della complessità che sta dietro a queste sensazioni e alle difficoltà degli insegnanti.

Innanzitutto, occorre sottolineare che analizzando le interviste questa dimensione si rilevava solo nei docenti (specializzati nel sostegno o curricolari) che avevano avuto esperienza con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico e non negli insegnanti che non avevano ancora lavorato con questi studenti. Infatti, questi ultimi, al contrario, sembravano più inclini a riflettere su come trovare strategie per entrare in relazione con il bambino e non parevano preoccupati di sentirsi impotenti, inadeguati e inefficaci. Se dovessimo interpretare le risposte dei docenti che non avevano mai lavorato con studenti con autismo alla luce delle ricerche di Finke e colleghi¹⁴³¹ e di Segall e Campbell¹⁴³², che hanno descritto come alcuni stereotipi possano inficiare la didattica, si potrebbe sostenere che i docenti intervistati, seppure senza esperienza, sono *in potenza* preparati ad accogliere i bambini con autismo nella scuola tradizionale. Questo però non è sufficiente affinché gli insegnanti possano predisporre azioni didattiche senza rischiare di sentirsi impotenti, inefficaci e inadeguati. Infatti, i contenuti delle interviste dei docenti che avevano lavorato con bambini diagnosticati all'interno dello spettro dimostravano che, a fronte della loro motivazione professionale a conoscere e ricercare strategie didattiche per l'educazione dello studente con autismo, gli insegnanti avevano perso la motivazione a conoscere lo studente

¹⁴³¹ Cfr. E.H. Finke, D.B. McNaughton, K.D.R. Drager, *All children can and should have the opportunity to learn*: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC, in «Augmentative and Alternative Communication», 2009, 25, pp. 110-122.

¹⁴³² Cfr. M.J. Segall, J.M. Campbell, *Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders*, in «Research in Autism Spectrum Disorders», 2012, 6, pp. 1156-1167.

quando avevano percepito di non sentirsi riconosciuti come soggetto dal bambino e avevano sperimentato di non essere desiderati¹⁴³³. Questa condizione aveva generato nei docenti un senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza poiché si sentivano oggetto dello studente con autismo più che persona *in relazione* con il proprio educando. Inoltre, nei colloqui emergeva che questa insicurezza metteva in discussione il senso di autoefficacia del docente e tale difficoltà coinvolgeva tutti gli ambiti di vita dell'operatore. Aver individuato il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza nei colloqui ha fatto sorgere nel ricercatore il desiderio di costruire una proposta formativa dedicata ai docenti della scuola primaria che si occupano di bambini con autismo.

§ 1. I contributi dell'epoca contemporanea

In epoca contemporanea è già presente una prospettiva di intervento che si occupa del senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza che il docente può provare durante l'azione didattica. Per questo motivo è parso interessante analizzare il paradigma già esistente. Quindi, si è approfondito il pensiero di Albert Bandura e di autori che, a partire dalla sua prospettiva, hanno fornito proposte che contribuirebbero a “sanare” le sensazioni che può sperimentare il docente.

Inoltre, analizzando in maniera approfondita i contenuti delle interviste, emergeva che il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza poteva provenire anche da una *espressione fenomenica* della persona che vive un'esperienza umana/esperienza autistica quando è posta in relazione con lo studente con autismo. Per questo motivo, si è approfondito il pensiero di Ronald Laing che ha fornito la descrizione dell'esperienza esistenziale che può vivere una persona quando entra in contatto con l'altro e con il mondo e si trova a sperimentare l'esistenza di una scissione tra il Sé e il non-Sé e tra Sé e Sé.

¹⁴³³ Le insegnanti sperimentano ciò che Mistura descrive a proposito della relazione con le persone diagnosticate all'interno dello spettro. Secondo l'autore nella relazione vi è un'«impossibilità di far tesoro del punto di vista degli altri, ma anche di proiettare il proprio punto di vista, come può realizzarsi il complesso esercizio fenomenico con il quale il soggetto costituisce ed è costituito dall'altro». In questo senso, non vi è un ri-conoscimento tra i due soggetti di relazione. Per ulteriori approfondimenti: S. Mistura, *Autismo. L'umanità nascosta*, cit., p. XXI.

Alla luce di queste considerazioni è apparso opportuno illustrare i loro specifici punti di vista.

Per quanto riguarda il primo paradigma si è presa in esame la teoria socio-cognitiva di Bandura. L'autore ha teorizzato il costrutto dell'autoefficacia come dimensione che può contribuire e/o minare il benessere psico-fisico della persona. Attraverso di esso egli fornisce prospettive che possono affrontare il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza del docente. Per Bandura queste sensazioni nascono quando l'essere umano sperimenta un'esperienza che lo rende incapace di controllare ciò che influisce negativamente sulla propria vita. In questo senso, la persona può provare ansia, apatia e disperazione¹⁴³⁴ e quindi sentirsi inefficace. Secondo lo studioso,

quanto più si è in grado di influenzare gli eventi della propria vita, tanto più si è in grado di fare assumere ad essi la piega desiderata. Selezionando o creando attorno a sé qualcosa che riesca a favorire gli eventi desiderati, si contribuisce a determinare il corso della propria vita. Chiaramente la vita si svolge all'interno di una serie di circostanze sociali. Le condizioni ambientali che favoriscono il verificarsi di un corso di vita desiderato, quindi, vengono create sia individualmente sia di concerto con gli altri¹⁴³⁵.

Ciò che Bandura teorizza per consentire ad una persona di sentirsi *efficace* è imparare ad analizzare i propri processi di pensiero e azione avendo la consapevolezza che questi sono la risultante di processi di interconnessione tra persona, comportamento e ambiente. Afferma, infatti che,

ogni manifestazione psichica è sempre la risultante di un reciproco determinarsi di persona, situazione e comportamento, che assume forme diverse nel corso della vita e nelle diverse circostanze. La persona è portatrice di un potenziale di bisogni, inclinazioni e capacità la cui espressione è largamente determinata dalle situazioni. Le situazioni sono fonti di sollecitazioni, di vincoli e di opportunità che a loro volta sono largamente determinate dagli individui. I comportamenti che gli individui pongono in atto e che le situazioni rendono possibili a loro volta esercitano un'azione trasformativa su entrambi. Inizialmente è verosimile che l'ambiente, soprattutto sociale, eserciti una influenza decisiva nel fornire occasioni, modelli, e standard che promuovono lo sviluppo delle diverse strutture interne di autoregolazione e di relazione col mondo. Successivamente è soprattutto la capacità di autodirigersi e di trarre vantaggio dall'esperienza che determina il consolidamento di una

¹⁴³⁴ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, cit., p. 23.

¹⁴³⁵ *Ibidem*.

identità personale e lo sviluppo di una capacità autonoma di controllo su di sé e sull'ambiente¹⁴³⁶.

Lo studioso sostiene che, alla base dei processi psichici e delle azioni dell'essere umano, il soggetto è guidato dall'opportunità di riflettere e capitalizzare le proprie esperienze traendo vantaggio dalle proprie potenzialità e dalle opportunità dell'ambiente in cui vive¹⁴³⁷. Per questo motivo, ritiene che la mente umana è «generativa, creativa e proattiva, e non soltanto reattiva»¹⁴³⁸. Quindi, lo studioso interpreta le azioni dell'operatore e le relative conseguenze non solo come una reazione ad uno stimolo, ma come risposte intenzionali a stimolazioni che l'individuo sperimenta durante un'esperienza. Sostiene, inoltre, che l'intervento da attuare sul professionista è creare le condizioni affinché egli sviluppi sempre più l'opportunità di compiere azioni intenzionali definite dallo studioso *agentività*. L'*agentività* è la «*facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi*»¹⁴³⁹. Bandura sostiene che vi sono alcune condizioni che ostacolano l'*agentività* dell'uomo come, ad esempio, gli eventi stressanti¹⁴⁴⁰. Viceversa, vi sono altre circostanze che ne favoriscono la maturazione. Ad esempio, le *esperienze di padroneggiamento* (ossia condizioni in cui la persona sperimenta un'esperienza positiva)¹⁴⁴¹, le *esperienze vicarie* (osservare persone simili a noi che riescono a raggiungere un successo perseverando negli sforzi permette la nascita di un senso di fiducia nelle proprie capacità)¹⁴⁴² e la costruzione di esperienze in cui il professionista sperimenta la fiducia in sé e la consapevolezza di poter giungere a nuovi apprendimenti (anche strutturando situazioni *ad hoc*)¹⁴⁴³.

Secondo la prospettiva di Bandura, quindi, si potrebbe risolvere il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza che mina l'autoefficacia del docente attraverso interventi cognitivo-comportamentali che permetterebbero al docente di

¹⁴³⁶ V. Caprara, E. Scabini, C. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Regalia, A. Bandura, *Autoefficacia percepita e motiva e interpersonale e buon funzionamento sociale*, in «Giornale Italiano di Psicologia» 1999, 4, pp. 768-789, p. 770.

¹⁴³⁷ *Ibi*, p. 771.

¹⁴³⁸ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, cit., p. 25.

¹⁴³⁹ *Ibi*, p. 24.

¹⁴⁴⁰ G.V. Caprara, *Bandura*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 45.

¹⁴⁴¹ *Ibi*, p. 44.

¹⁴⁴² *Ibi*, p. 45.

¹⁴⁴³ *Ibi*, p. 45.

sviluppare la propria agentività. Nell'epoca contemporanea, ispirandosi alle teorizzazioni di Bandura, alcuni autori hanno già proposto interventi per risolvere dimensioni quali impotenza, inefficacia e inadeguatezza del docente che lavora con studenti diagnosticati all'interno dello spettro (vedi allegato 3)¹⁴⁴⁴. Per questo motivo è parso interessante analizzare tre di queste proposte. Due di esse hanno utilizzato un'impostazione teoretica di tipo cognitivo-comportamentale: è questo il caso degli studi di Busby e colleghi¹⁴⁴⁵ e Rakap e colleghi¹⁴⁴⁶. La terza si è ispirata al paradigma del comportamentismo; si tratta della ricerca di Able e colleghi¹⁴⁴⁷. Gli studi che hanno utilizzato un approccio teoretico di tipo cognitivo-comportamentale sono giunti a sostenere due differenti proposte: nel caso della ricerca di Busby e colleghi¹⁴⁴⁸, si mette in rilievo l'importanza di istruire i docenti all'uso di *Best Practice*, mentre nello studio di Rakap e colleghi¹⁴⁴⁹ si sottolinea che occorre concentrarsi sulle competenze professionali dell'insegnante e sulla variabile ambientale. La variabile ambientale viene individuata sia come

¹⁴⁴⁴ Ricerca condotta attraverso la consultazione del database ERIC. Sono state considerate le pubblicazioni dal 2012 a luglio 2016. Le *keywords* usate sono state "autism" e "self efficacy" e "teacher". Sono stati posti nella ricerca alcuni criteri di esclusione e inclusione. Tra i criteri di esclusione sono stati individuati: le tesi di laurea o dottorato, ricerche che trattavano l'argomento in chiave bio-medica, che si occupavano di interventi di politica sanitaria o che si concentravano su professioni riabilitative (fisioterapisti, logopedisti, ecc.). Non sono stati considerati gli studi che definivano interventi effettuati all'interno di scuole secondarie. Sono stati scartati gli studi che proponevano *trial* psicologici o che permettevano l'incremento della *self efficacy* del docente attraverso uno specifico dispositivo psicologico. Il criterio di inclusione è stato quello di individuare gli studi che avevano ideato un corso di formazione dedicato al senso di autoefficacia del docente. Si è data importanza a questo criterio perché l'ipotesi di ricerca era quella di costruire un corso di formazione per docenti che si occupassero di studenti con autismo nella scuola primaria. Avendo rilevato dalle interviste effettuate che il docente spesso poneva in discussione il proprio senso di autoefficacia, si è ritenuto che poteva essere interessante occuparsi nella formazione anche di questo aspetto.

¹⁴⁴⁵ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», cit., pp. 27-35.

¹⁴⁴⁶ Cfr. S. Rakap, A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, «Teacher Education and Special Education», 2015, 3, 38, pp. 221-239.

¹⁴⁴⁷ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

¹⁴⁴⁸ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», cit., pp. 27-35.

¹⁴⁴⁹ Cfr. S. Rakap, A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, «Teacher Education and Special Education», 2015, 3, 38, pp. 221-239.

dimensione che può contribuire al senso di efficacia del docente sia come possibilità per sviluppare le capacità nello studente¹⁴⁵⁰. Nel primo caso è l'ambiente favorevole che aiuta il docente a non minare il proprio senso di autoefficacia nel secondo è il docente che influisce sull'ambiente¹⁴⁵¹. La ricerca di Rakap e colleghi introduce un'ulteriore dimensione, ossia l'utilizzo di uno strumento di misura (scheda di autoefficacia somministrata prima e dopo la formazione) per verificare se l'insegnante ha migliorato il proprio senso di autoefficacia dopo la formazione. Per quanto riguarda la proposta formativa presentata nello studio di Able e colleghi¹⁴⁵², il docente viene indirizzato ad una riflessione sia sulle «credenze» che favoriscono o limitano il professionista nelle proprie azioni didattiche, sia sull'esperienza che, se opportunamente rielaborata, può permettere agli insegnanti di maturare l'intenzionalità delle proprie azioni (ciò che Bandura definisce «agentività»¹⁴⁵³).

Dall'analisi della letteratura fin qui analizzata emerge che, se si assume come prospettiva la teoria socio-cognitiva per interpretare ed affrontare il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza dell'insegnante, potrebbero nascere proposte formative attente alla gestione del comportamento dell'insegnante, alle modalità con cui il docente può gestire il comportamento dello studente oppure ai processi cognitivi che educando ed educatore mettono in atto durante l'azione. L'intenzione di Bandura di rendere il docente sempre più competente nell'uso della propria intenzionalità viene declinato nelle ricerche di Busby e colleghi¹⁴⁵⁴, Rakap e colleghi¹⁴⁵⁵ e Able e colleghi¹⁴⁵⁶ attraverso interventi tecnici che riguardano la persona e l'ambiente dove verrà esercitata l'azione didattica. Questo paradigma non

¹⁴⁵⁰ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, cit., p. 334.

¹⁴⁵¹ *Ibidem*.

¹⁴⁵² Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

¹⁴⁵³ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, cit., pp. 21 ss.

¹⁴⁵⁴ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», cit., pp. 27-35.

¹⁴⁵⁵ Cfr. S. Rakap, A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 221-239.

¹⁴⁵⁶ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

guida la riflessione del docente a ritenere che eventuali sensazioni provate durante l'azione sia correlabile al suo essere nel mondo¹⁴⁵⁷. Infatti, la prospettiva fino ad ora analizzata presta maggiormente attenzione alle componenti empiriche dell'essere umano. In questa visione, la persona non viene presa in considerazione come «intero»¹⁴⁵⁸ e le metodologie di formazione che nascono da tale paradigma teorico non possono essere considerate *tout court* didattiche¹⁴⁵⁹. Perciò utilizzare questa prospettiva per la formazione dei docenti non garantisce che dimensioni come il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza possano essere trasformate dall'insegnante stesso come possibilità educative per sé.

Dopo aver analizzato il paradigma interpretativo di Bandura e le ricerche ad esso correlate, si intende delineare il contributo teorico del paradigma fenomenologico che interpreta il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza come dimensioni che il soggetto può vivere poiché *in relazione* con il mondo. È stato preso come riferimento il pensiero di Laing e, in particolar modo, l'opera *L'io diviso*, poiché nei colloqui talvolta emergeva che il senso di inefficacia, impotenza e inadeguatezza sperimentato il docente appariva una dimensione fenomenica dell'esperienza umana/esperienza autistica.

Laing ne *L'io diviso* sostiene che la posizione esistenziale dell'individuo nasce da alcune categorie ontologiche (come spazio, tempo, reale, irreal) che definiscono nella persona il proprio «essere nel mondo». Lo studioso sottolinea la presenza di alcune condizioni dove l'essere umano sperimenta un'insicurezza ontologica. Una di queste avviene quando vi è un'incongruenza tra il modo in cui l'individuo si percepisce e il modo in cui gli altri rimandano all'individuo il proprio essere nel mondo¹⁴⁶⁰. In questa prospettiva il senso di inefficacia, impotenza e inadeguatezza colto nei colloqui può essere interpretato come una dimensione esistenziale della persona. Gli interventi educativi che possono nascere assumendo

¹⁴⁵⁷ S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 262.

¹⁴⁵⁸ Per riflettere sui significati «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si consulti: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹⁴⁵⁹ Per una riflessione su ciò che è tecnica e ciò che è didattica si consulti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 5-11.

¹⁴⁶⁰ R.D. Laing, *L'io diviso*, [1955], Einaudi, Torino 1969, pp. 47-54.

questo punto di vista permettono di prendere in considerazione l'essere umano non solo nelle sue dimensioni empiriche. Inoltre incentivano la riflessione sull'esperienza come dimensione che può permettere alla persona di ri-trovarsi superando il senso di rottura della propria identità¹⁴⁶¹. Tuttavia anche l'assunzione di questo punto di vista non garantisce *tout court* la trasformazione dell'esperienza umana vissuta dai docenti in esperienza educativa; mancherebbe, infatti, una riflessività intenzionale per permettere di trasformare l'esperienza avvenuta¹⁴⁶².

Nonostante dall'analisi dei due paradigmi teoretici emerga che essi da soli non sono in grado di proporre interventi che divengano educativi per la persona (quindi sarebbe opportuno uno sguardo eccedente), i contributi da loro forniti possono essere interessanti per analizzare retrospettivamente le esperienze raccolte nei colloqui; si è proceduto quindi in questa direzione sottoponendo a nuova analisi il materiale raccolto.

Il primo passaggio è stato quello di valutare se il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza colto nei colloqui era stato analizzato dalle insegnanti rileggendo la propria esperienza attraverso una prospettiva cognitiva o come peculiarità di un'espressione fenomenica della propria esperienza. In generale, nelle interviste condotte, il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza pareva originarsi da un'inintelligibilità nei discorsi tra insegnante e studente. Emergeva, inoltre, che diventava possibile una relazionalità tra i due interlocutori solo quando entrambi o uno di essi (spesso l'insegnante) riusciva ad uscire da questa posizione di inintelligibilità relazionale. Infatti alcune affermazioni colte dai colloqui sono state: «ad un certo punto ho capito che il bambino aveva cambiato atteggiamento nei miei confronti», «ho cambiato strategia», «non ho più dato importanza alle mie preoccupazioni». Nonostante, apparentemente, il senso di inefficacia, impotenza e inadeguatezza fosse considerato dagli insegnanti come dimensione da rielaborare da un punto di vista cognitivo, mentre raccontavano la loro esperienza emergeva che tale dimensione pareva legata ad una problematica di tipo esistenziale, ossia alla necessità di essere riconosciuti dall'altro. Nessun docente nelle interviste era

¹⁴⁶¹ Cfr. R.D. Laing, *L'io diviso*, [1955], cit.

¹⁴⁶² G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

però giunto alla consapevolezza di aver vissuto (come la chiamerebbe Laing) una «insicurezza ontologica», anche se le loro narrazioni si dirigevano in questa direzione. A riprova di ciò è opportuno sottolineare che, alcuni docenti, non essendo riusciti a gestire la condizione di inefficacia, impotenza e inadeguatezza, hanno chiesto aiuto ad uno psicologo, sostenendo che l'origine del loro bisogno nasceva da una problematica personale/professionale¹⁴⁶³ di natura psicologica. Quindi, non prendevano in considerazione che tale problematica potesse essere la conseguenza di una mancanza nel rapporto di alterità tra docente. Infatti, nei loro racconti l'impotenza, l'inefficacia, l'inadeguatezza e lo scarso senso di autoefficacia non erano indagabili da altri punti di vista se non da quello psicologico, ovvero questo disagio non era percepito come un problema ontologico della persona. Si esemplifica tale affermazione citando alcune frasi tratte dai colloqui: «stavo andando in depressione, ho capito che avevo bisogno dello psicologo», «ho capito che mi facevo coinvolgere troppo dalle problematiche del bambino. I suoi problemi era come fossero miei. Ho capito che avevo bisogno di uno psicologo», «ogni volta che suonava la sveglia non volevo alzarmi dal letto per andare al lavoro. Sapevo che era la situazione a farmi stare male. Allora ho deciso di andare da uno psicologo». In nessuna delle interviste emergeva che la difficoltà provata dai docenti potesse essere un modo per conoscersi come persona, per interrogarsi sul proprio essere nel mondo e per analizzare in proprio essere in relazione con l'altro.

Date queste premesse si è posto un problema nell'analisi dei contenuti dei colloqui. Infatti, il ricercatore non era un clinico¹⁴⁶⁴, ma un pedagogista che ha utilizzato la sua formazione e la competenza pregressa maturata da un'esperienza lavorativa quasi quindicennale nel campo della salute mentale per comprendere i contenuti dei colloqui.

In particolar modo si è posta attenzione ad affermazioni del tipo «sono depresso» o «non ho voglia di alzarmi dal letto»; infatti pur essendo di uso comune, esse sono usate anche da persone che hanno ricevuto una diagnosi di depressione e

¹⁴⁶³ È opportuno usare personale/professionale perché alcuni docenti hanno sostenuto che è stata la condizione vissuta nel lavoro a determinare in loro il bisogno dello psicologo.

¹⁴⁶⁴ È importante però insinuare un dubbio nel lettore: se un clinico avesse condotto queste interviste avrebbe condiviso le stesse osservazioni del ricercatore o, magari, vista la sua formazione professionale sarebbe stato più propenso ad individuare un maggior numero di insegnanti con difficoltà o necessità di un supporto psicologico?

rappresentano un sintomo di questa condizione. Come precedentemente indicato, poiché le interviste non sono state condotte da un clinico, non si è puntata l'attenzione sull'eventuale origine del malessere dell'intervistato (solo una docente pareva aver manifestato i sintomi di una depressione reattiva), quanto su quello che l'esperienza pareva aver prodotto nell'insegnante.

Quindi, raccogliendo i punti comuni che emergevano nelle interviste, il ricercatore ha individuato da una parte quali erano le tematiche che avrebbero potuto essere oggetto di ulteriori studi e dall'altra quali dimensioni potevano essere utili per costruire un corso di formazione che permettesse al docente di trasformare la propria esperienza avvenuta in esperienza educativa.

§ 2. Per un'analisi dell'esperienza

Nelle interviste sono state colte tre dimensioni. La prima è il bisogno degli intervistati di risolvere le proprie problematiche emotive e cognitive attraverso lo psicologo. Per questo motivo, si ritiene che in futuro la ricerca scientifica possa dirigersi verso alcune tematiche: da una parte potrebbe essere auspicabile indagare quale ruolo, nell'immaginario collettivo, venga attribuito allo psicologo e perché (questo per individuare se la necessità di usufruire di questa consulenza per affrontare le proprie difficoltà derivi da una dimensione culturale della società); dall'altra, occorrerebbe ricercare se questo bisogno non sia il risultato del sapere epistemologico contemporaneo che, naturalizzando la conoscenza dell'uomo, avrebbe indotto anche l'essere umano a studiarsi e a spiegarsi come oggetto empirico (in questo caso "soggetto psicologico" e non come persona come «intero»). Solo dopo aver effettuato una riflessione rispetto a questi argomenti si potrebbe decidere quale possa essere la migliore prospettiva epistemologica per indirizzare in futuro le ricerche scientifiche: incentivare un ritorno all'antica conoscenza e indirizzarsi verso i fondamenti dell'episteme antica quando scienza e filosofia coincidevano e spiegavano i problemi dell'esperienza indagando l'«intero dell'esperienza» o verificare se sia sufficiente che la persona spieghi le proprie manifestazioni emotive e cognitive attraverso il punto di vista della disciplina che gli sembra più pertinente per risolvere la situazione.

Dopo aver analizzato la prima dimensione che è stata colta nei racconti si intende discutere della seconda area di riflessione individuata nelle interviste. Per risolvere il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza percepito dai docenti potrebbe essere interessante introdurre una prospettiva sistemica che non individui la centralità del disagio nella persona come singolo, ma ridia maggiore attenzione alla persona in quanto inserita all'interno di un sistema. Infatti, quando l'insegnante rifletteva sulla propria esperienza, metteva maggiormente in discussione se stesso e attribuiva spesso a sé la sua difficoltà. A volte questo punto di vista aveva il limite di porre il docente in una situazione egoica e quindi l'insegnante si dimenticava di essere parte di un sistema. Viceversa, riflettendo sull'esperienza condotta da altri, il docente riusciva a scoprire parti del proprio funzionamento e, a volte, perché distaccato emotivamente dalla situazione, riusciva a condurre una riflessione meno istintiva e più intenzionale sull'azione didattica.

In particolar modo, nelle interviste si rilevavano due aspetti.

Il primo era quello del singolo che rifletteva sul proprio senso di inefficacia, impotenza e inadeguatezza. In quest'area sono emerse tre condizioni. Nella prima l'esperienza era stata molto difficile da affrontare e la riflessione del docente sull'esperienza avvenuta l'aveva condotto a ricercare un sostegno, soprattutto nella figura dello psicologo. La seconda condizione era quella in cui gli insegnanti si trovavano ad interagire con bambini che riuscivano ad accedere alla relazione. L'insegnante aveva contrapposto al proprio senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza sperimentato durante l'esperienza didattica strategie educative spesso di tipo cognitivo-comportamentale utili per gestire la propria difficoltà. In pochissimi casi (è questa la terza condizione) l'esperienza umana si era trasformata in esperienza educativa; ciò era avvenuto quando l'insegnante era riuscito ad analizzare le proprie azioni attraverso una riflessività intenzionale (anche prendendo in considerazione le proprie difficoltà emotive e cognitive).

Il secondo aspetto rilevato nelle interviste riguarda come il gruppo ha gestito la propria esperienza con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro autistico e il relativo senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza. Questa seconda area è emersa casualmente quando, analizzando i contenuti dei colloqui, alcuni docenti impegnati nella didattica con lo stesso studente, avevano descritto nella narrazione

il lavoro effettuato con il bambino sottolineando la propria esperienza, evidenziando la differenza tra il loro punto di vista e quello dei colleghi e narrando interventi/riflessioni che come gruppo di lavoro avevano effettuato. Questo evento casuale ha permesso di ricostruire le azioni didattiche di alcuni gruppi di lavoro e l'analisi di alcune dinamiche presenti. È emerso altresì che, in gruppo, i docenti avevano trovato una propria strategia per contenere dimensioni come impotenza, inefficacia e senso di inadeguatezza. Tuttavia si rilevava che, in nessun caso, le esperienze degli insegnanti si erano trasformate in opportunità educative per la persona stessa. Per giungere a questa conclusione è stato opportuno analizzare le interviste confrontando le narrazioni attraverso due parametri: da una parte l'esperienza del professionista e dall'altra la sua opinione sull'esperienza che stavano conducendo gli altri colleghi. Attraverso questa metodologia si sono potute ricostruire le azioni didattiche del gruppo di lavoro e le diverse esperienze dei professionisti. Si descriveranno, pertanto, nel dettaglio i gruppi di lavoro e i risultati emersi.

Il primo gruppo era composto da due insegnanti curricolari e una specializzata nel sostegno. Il secondo da due insegnanti curricolari e il terzo da un insegnante curricolare e una specializzata nel sostegno. Dalle narrazioni emergeva che nel secondo e nel terzo gruppo la condivisione delle singole esperienze aveva permesso una maggiore integrazione nelle azioni didattiche. Inoltre, il senso di impotenza sperimentato dalle docenti appariva emotivamente meno intenso rispetto a ciò che descrivevano gli insegnanti del primo gruppo. La relazionalità che si era costituita tra i colleghi del secondo e del terzo gruppo aveva permesso la costruzione di un «Noi» che, da una parte aveva creato un grande senso di appartenenza tra le docenti, dall'altra aveva posto in discussione l'«insicurezza ontologica» che avrebbe potuto sperimentare il docente in questa esperienza. Se nel secondo e nel terzo gruppo la costruzione del «Noi» aveva consentito ai docenti la predisposizione di un'esperienza educativa, la stessa condizione non si era verificata nel primo gruppo, nel quale emergevano dinamiche differenti poiché i soggetti coinvolti erano tre. Questo gruppo aveva mostrato più difficoltà nell'accoglienza del collega emotivamente più fragile e nella gestione del proprio senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza. Infatti, in un primo tempo, vi era

stata un'integrazione professionale tra le docenti; il motivo dell'unione era stato quello di trovare una soluzione didattica per il bambino. In un secondo tempo, la condivisione delle diverse esperienze, si era trasformata in uno spazio per scegliere la didattica efficace per il bambino. L'obiettivo delle docenti era stato quello di decidere quali fossero gli interventi che permettessero al bambino di apprendere. In questo senso, il ruolo della scuola diveniva quello di dispositivo per l'istruzione e non per l'educazione. Le dinamiche che emergevano all'interno di questo gruppo di lavoro erano due: da una parte, la nascita di una dimensione di competizione tra le docenti, dall'altra una maggior fatica nella gestione delle proprie difficoltà (compreso il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza), soprattutto nell'insegnante che, dedicando più tempo allo studente, sembrava mostrare maggiore fragilità anche nell'azione didattica. Questa docente aveva continuato a sperimentare un'«insicurezza ontologica», non era riuscita a porre in discussione le proprie credenze e non si era mai sentita parte del gruppo di lavoro. Viceversa, le altre insegnanti riflettendo sull'esperienza della collega affermavano che ella (docente specializzata nel sostegno) per uscire da questa *impasse* doveva autonomamente cambiare strategia nei suoi interventi. In questa *équipe* di lavoro non si era originata la dimensione del «Noi» (che nel secondo e nel terzo gruppo aveva permesso agli insegnanti di gestire maggiormente il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza); perciò la docente specializzata nel sostegno aveva continuato a vivere la propria difficoltà senza riuscire a trasformarla in un'occasione di educazione per sé.

La strategia della costruzione di un «Noi» supportiva sia per il docente sia per le difficoltà che egli incontra durante le proprie azioni didattiche era già stata oggetto di teorizzazioni nel libro *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica* a cura di Alda Pioli. Nella trattazione era stato analizzato il difficile rapporto che può crearsi tra l'individuo e il sistema sociale di appartenenza. Si sosteneva quindi che

il processo che porta al costituirsi di un Noi rispetto ad un insieme di individui (cioè a far sì che un insieme di individui percepisca se stesso come Noi) è dato da una serie di sintesi interiorizzate in cui ciascun individuo riconosce: a) se stesso e gli altri come costituenti un

Noi, cioè un gruppo; b) le sintesi analoghe e reciproche compiute dagli altri membri del gruppo¹⁴⁶⁵.

Le problematiche evidenziate nel libro sono andate oltre all'interpretazione delle difficoltà del singolo poiché sottolineavano che il processo sociale all'interno del quale si trovava la persona poteva esercitare un *potere* sulla persona stessa¹⁴⁶⁶. Quindi non veniva presa in considerazione la difficoltà del singolo quanto le dinamiche di sistema. Se si mutuasse il punto di vista discusso nel libro a cura di Pioli per leggere il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza rilevato nel corso delle interviste condotte in questo studio, emergerebbe che potrebbe essere opportuno concentrarsi sulle dinamiche del sistema sociale dove è inserita la persona che esprime queste sensazioni.

Il paradigma teorico con cui, nel libro, sono state esaminate le esperienze educative dei docenti afferisce ad una prospettiva sistemica; la validità di tale approccio (nell'analisi di tematiche quali l'educazione della persona) è stato confermato anche da altri autori. Uno studioso che, di fronte ad una difficoltà didattica manifestata dal docente, ha proposto una lettura di tipo sistemico è stato Cancrini il quale nel libro *Bambini "diversi" a scuola* aveva sostenuto che le cause del comportamento della persona non sono da ricercare solo in essa, ma anche nei processi interattivi che esistono fra i componenti del sistema¹⁴⁶⁷. Quindi, se si dovesse rileggere quanto emerso nelle interviste effettuate in questa trattazione con la teoresi fornita da Cancrini si potrebbe ipotizzare che il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza manifestato gli insegnanti dipendeva dall'esistenza di un sistema che, per come era costituito, non riusciva a soddisfare i bisogni dei loro operatori. In particolar modo, nel proprio libro, affrontando il problema didattico che poteva emergere tra insegnante e studente, Cancrini aveva teorizzato una modalità per ristabilire la comunicazione fra i due¹⁴⁶⁸. Questo espediente, che si occupava di contenere le difficoltà cognitive ed emotive del docente, era quello di introdurre un terzo elemento nella coppia docente-studente, come ad esempio, un altro collega. L'autore sosteneva che introdurre un altro elemento tra la diade

¹⁴⁶⁵ A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit., p. 25.

¹⁴⁶⁶ *Ibi*, pp. 23-28.

¹⁴⁶⁷ Cfr. L. Cancrini, *Bambini "diversi" a scuola*, Boringhieri, Torino 1974.

¹⁴⁶⁸ *Ibi*, p. 93.

docente-studente poteva essere utile per alcuni motivi. Innanzitutto inserire un'altra persona nella relazione poteva contenere il rischio che il docente messo in difficoltà dall'atteggiamento dello studente psichiatrizzasse il comportamento del bambino. Inoltre il terzo elemento della relazione poteva favorire la costruzione di momenti educativi capaci di allontanare una particolare visione di bambino malato, che si era venuta costruendo a causa della difficoltà del rapporto docente-studente¹⁴⁶⁹.

La strategia di intervento ideata da Cancrini mostra notevoli benefici. Da una parte non si corre il rischio di psichiatrizzare il bambino, quindi questo atteggiamento può permettere al docente di concentrarsi non sul comportamento anomalo del piccolo (o, come in questo caso sull'autismo dello studente), ma sul bambino come persona. Dall'altra incentiva un sistema relazionale tra colleghi meno invalidante nei confronti della persona più in difficoltà. Infatti, il terzo elemento della relazione non era giudice di ciò che è giusto o non adeguato, ma è colui che facilita la costruzione di una dimensione educativa tra insegnante e studente.

Dall'approfondimento teorico fin qui effettuato si rileva che la costruzione del «Noi» così come definita nel libro a cura di Pioli può rappresentare una potenzialità didattica e contenere il senso di impotenza, inadeguatezza, inefficacia e insicurezza sperimentato dagli insegnanti. La potenzialità didattica che è insita nella costruzione del «Noi» deriva dal rapporto di alterità che si può instaurare tra due persone. Tale rapporto è possibile solo quando si pone al centro del nostro interesse la persona. Quindi, in un certo senso, la prospettiva che emerge dal lavoro di Pioli indirizzerebbe il docente a rimettere al centro dell'attenzione il soggetto-persona.

Da un altro punto di vista la prospettiva fornita da Cancrini aiuta il docente ad affrontare le proprie difficoltà favorendo una riflessione sulle dinamiche insite nel sistema e nel rapporto tra docente e studente, anche attraverso la costruzione di dimensioni didattiche gruppali in grado di stemperare le problematiche che possono sorgere in un rapporto 1:1. L'idea di creare una dimensione dove la persona non diventi giudice dell'altro (studente o collega), ma sia di aiuto nella costruzione di un rapporto educativo sostiene l'ipotesi che, anche di fronte a difficoltà relazionali

¹⁴⁶⁹ *Ibi*, p. 214.

si possa agire attraverso tale punto di vista. Le prospettive dei due autori dimostrano il valore della prospettiva sistemica nella costruzione della didattica, intervento che però necessiterebbe di uno sguardo eccedente per permettere al singolo di trasformare la propria esperienza avvenuta in una dimensione educativa per la persona¹⁴⁷⁰.

La terza dimensione rilevata durante l'analisi dei colloqui ha permesso di individuare che, a fronte di esperienze datate, i docenti narravano le emozioni provate nell'esperienza con meno enfasi ma, in alcuni casi, senza distacco eccessivo. Il ricordo dell'esperienza didattica avvenuta con lo studente con autismo era ancora molto vivo, presente da un punto di vista emotivo così come le strategie cognitive che il docente aveva ideato o al quale si era riferito per gestire la difficoltà. Nel descrivere tali difficoltà, gli insegnanti parevano manifestare un "atteggiamento dimissionario" nei confronti di studenti con gravi difficoltà di apprendimento. Nonostante ritenessero che per tutti i bambini fosse importante il percorso scolastico in una scuola tradizionale, rilevavano che talvolta sia le caratteristiche del bambino sia l'organizzazione scolastica non permettevano la costruzione di un'esperienza didattica soddisfacente per il docente¹⁴⁷¹. Alcune delle frasi emerse dalle interviste sono state: «ho cercato di fare quello che potevo», «non siamo riusciti a fargli raggiungere molte competenze», «l'anno successivo avrebbe dovuto cambiare scuola, la mia preoccupazione era che quanto avevamo fatto non fosse sufficiente per permettergli di stare bene in classe con i suoi compagni». L'atteggiamento dimissionario dei docenti di fronte a studenti con difficoltà di apprendimento era stata una dimensione già emersa e affrontata negli anni Settanta quando, in Italia, era iniziato ufficialmente quel processo che avrebbe condotto all'inclusione scolastica. Le autrici che avevano preso in esame questo oggetto di studio erano state Pioli e Poletti¹⁴⁷², le quali avevano affrontato gli atteggiamenti

¹⁴⁷⁰ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

¹⁴⁷¹ È opportuno sottolineare che l'idea che la scuola tradizionale a volte non fosse sufficientemente attrezzata per accogliere tutti gli studenti, soprattutto quelli con difficoltà di apprendimento, è un tema emerso anche nel libro: G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, cit.

¹⁴⁷² A. Pioli, M. Poletti, *L'insegnante e il suo "diverso"*, in Pioli A., (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano 1983, pp. 84-95, p. 91.

degli insegnanti nei confronti del bambino “diverso” inserito nelle classi tradizionali. Le studiose avevano correlato l’atteggiamento dimissionario del docente con il bisogno dell’insegnante stesso di trovare una soluzione al problema didattico. Avevano, quindi, rilevato che il bisogno del docente esprimeva la necessità di introdurre nell’*équipe* la presenza di uno specialista o di un tecnico a cui affidare il compito di indirizzare l’intervento didattico e ciò aveva determinato due dimensioni: da una parte l’attivazione di progetti individualizzati che garantivano una presa in carico personalizzata dello studente, dall’altra il rischio che la «collocazione esistenziale» del bambino diventasse di competenza dell’area medico-clinica¹⁴⁷³ e non di quella pedagogico-educativa. La preoccupazione che il bambino “diverso” favorisse nel docente il desiderio di usufruire di un intervento specialistico fornito da «esperti» (soprattutto i clinici), i quali potessero supportare l’azione didattica del docente, è stato anche argomento affrontato anche da Cancrini nel proprio libro intitolato *Bambini “diversi” a scuola* in cui si definisce il bisogno mostrato dalle insegnanti come un’«interpunzione discrepante»¹⁴⁷⁴. Secondo l’autore, i supporti specialistici venivano richiesti perché le disfunzioni di rapporto con il bambino o le difficoltà didattiche venivano ricondotte alla diversità dello studente, ossia ad una diversità che necessitava di essere curata e non educata¹⁴⁷⁵. L’analisi di questo terzo punto solleva in realtà una questione centrale, emersa anche nelle interviste condotte in questo studio e soprattutto in quelle narrazioni dove i docenti raccontavano di esperienze didattiche con bambini che mostravano un funzionamento molto deficitario. Il tema centrale dei racconti era che, nonostante tutti gli insegnanti intervistati avessero sostenuto che la scuola tradizionale doveva essere un luogo di educazione per tutti i bambini, quando i docenti avevano incontrato studenti che non riuscivano a seguire la programmazione tradizionale (anche per le loro caratteristiche personali), tornava a farsi viva la riflessione che fosse più appropriato un intervento di cura rispetto ad uno di educazione. Inoltre, si rilevava che non erano ancora chiare alcune questioni,

¹⁴⁷³ *Ibi*, p. 92.

¹⁴⁷⁴ L. Cancrini, *Bambini “diversi” a scuola*, cit., pp. 24-25.

¹⁴⁷⁵ *Ibi*, pp. 93 ss. A tal proposito, lo studioso sostiene l’importanza del ruolo che può assumere la scuola, ossia quello di un’istituzione che può prevenire esclusione, devianza e psichiatrizzazione del bambino.

come ad esempio che si potesse personalizzare la didattica e che la scuola potesse avere un ruolo superiore a quello dell'insegnamento, ossia un ruolo maggiormente educativo. Dalle narrazioni raccolte si evince che non si è ancora completamente sviluppata nell'ambito scolastico una didattica per la *persona*, da costruire per tutti gli studenti, compresi quelli con diagnosi di autismo.

§ 3. *Verso una riflessione finale*

L'analisi fin qui condotta in merito al senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza, che può vivere il docente nell'esperienza con il bambino con autismo, e la riflessione su alcuni orientamenti teorici, che hanno affrontato questa questione, hanno evidenziato che, ad oggi, è difficile per il docente trasformare la sua esperienza umana in esperienza educativa. Inoltre, emerge che queste esperienze e le relative emozioni rimangono per lungo tempo impresse nei ricordi dell'insegnante. Si rileva inoltre che, ad oggi, tutte le strategie fino ad ora individuate, per risolvere le difficoltà che il docente può avere durante l'azione didattica (tra cui la gestione del senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza), non sempre sono riuscite ad aiutare realmente gli insegnanti.

Ciò significa che siamo di fronte ad una problematica irrisolta ma che può essere oggetto di ulteriori studi. Tuttavia, nella letteratura presa in esame, che è servita per analizzare il senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza sperimentato dall'insegnante durante l'esperienza professionale con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico, è emerso che ci sono state alcune strategie che hanno fornito un sollievo alle difficoltà del docente pur non arrivando ad una risoluzione totale del problema. È questo il caso dello «spostamento del problema» affrontato da Pioli e Poletti; ossia l'idea che affidarsi a specialisti possa risolvere le difficoltà didattiche del docente. Tale strategia sembra dare all'insegnante effettivamente un senso di sollievo, almeno nel breve periodo¹⁴⁷⁶, ma l'analisi delle narrazioni raccolte dalla ricercatrice hanno dimostrato che questa soluzione non contribuisce a risolvere totalmente il senso di inefficacia,

¹⁴⁷⁶ A. Pioli, M. Poletti, *L'insegnante e il suo "diverso"*, in Pioli A., (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit., pp. 91-92.

inadeguatezza e impotenza che sperimenta e ciò contribuisce a minare il suo senso di autoefficacia.

Dalla presente ricerca è emerso che l'esperienza che il docente matura, sia in relazione allo studente con autismo sia con i propri colleghi, può diventare un'esperienza di «autismo» nel senso etimologico del termine quando il professionista fa propri, anche inconsapevolmente, «i modi in cui gli altri lo percepiscono, con perdita della sua distintività individuale. La persona inclusa in un sistema di questo genere viene a trovarsi in una posizione *falsa*. [...] Trovarsi in una posizione falsa e insostenibile è la premessa della psicosi»¹⁴⁷⁷. A questo punto, ciò che occorrerebbe introdurre nelle riflessioni sulla didattica scolastica è un punto di vista pedagogico attento alla persona¹⁴⁷⁸ dove i formatori potrebbero avere l'onere e l'onore di indirizzare il gruppo di lavoro dei docenti e i singoli insegnanti verso un'affettuosa comprensione dell'autismo (che non è solo quello dello studente con diagnosi). Sarebbe, così, possibile riscoprire il valore educativo dell'azione didattica¹⁴⁷⁹; solo allora l'esperienza umana (riletta attraverso una maggiore riflessività intenzionale) potrebbe realmente trasformarsi in esperienza educativa¹⁴⁸⁰.

Perciò la costruzione di un corso di formazione per i docenti, che voglia rispondere alle difficoltà fino ad ora discusse, non può prescindere dal prendere in considerazione le riflessioni pedagogiche del personalismo con la sua proposta di *personalizzare* gli apprendimenti sia per lo studente che per l'insegnante (il quale ha la necessità di una didattica *ad hoc* per affrontare, in maniera consapevole, esperienze che non saranno mai subite, ma sempre vissute, ragionate e volute)¹⁴⁸¹.

¹⁴⁷⁷ A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit., p. 24.

¹⁴⁷⁸ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹⁴⁷⁹ Cfr. G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 5-11.

¹⁴⁸⁰ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., p. 846.

¹⁴⁸¹ *Ibidem*.

PARTE III: DALL'OPINIONE ALLA FORMAZIONE

1. L'IDEA DEL QUESTIONARIO

Dopo aver discusso nella seconda parte della trattazione le interviste effettuate ai docenti e dopo aver individuato che ciò che è mancato nel loro percorso professionale è stata l'opportunità di trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa, si è anche sostenuto che fosse importante costruire una formazione *ad hoc*. Per far ciò, sempre a conclusione della precedente riflessione, si era sottolineato che occorre comprendere l'opinione degli insegnanti italiani in merito ad alcuni temi specifici che riguardavano la didattica scolastica. Per questo motivo, si è costruito un questionario con l'obiettivo di valutare come alcuni fattori possono influire su di essa con studenti diagnosticati all'interno dello spettro, così da comprendere come è possibile strutturare i futuri interventi formativi¹⁴⁸². Il questionario (vedi allegato 8), inviato in tutte le scuole primarie pubbliche italiane, ha avuto l'obiettivo di coinvolgere nella ricerca tutti gli insegnanti che nell'anno 2016 hanno lavorato con studenti diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico al fine di:

- individuare i bisogni formativi degli insegnanti;
- valutare quali strategie e metodologie didattiche venivano impiegate in ambito scolastico;
- verificare se alcune proposte organizzativo-didattiche potevano contribuire al lavoro dei docenti.

Si riteneva, infatti, che se si fossero valutate queste aree di ricerca, si sarebbe potuto comprendere il pensiero dei docenti che oggi concretamente predispongono interventi di didattica scolastica con questi studenti. Successivamente questi dati, integrati con quelli raccolti durante le interviste, con la letteratura scientifica e con i romanzi a tema autismo, sarebbero serviti come base per costruire una proposta di formazione per i docenti.

¹⁴⁸² Per la costruzione del questionario ci si è ispirati a: P. Corbetta, *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative, Vol. II*, Il Mulino, Bologna 2015; C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., pp. 175 ss.

§ 1. Strumenti e campione

Nei mesi di aprile-maggio 2016 sono state contattate tramite *mail* 6160 scuole. È stato inviato un questionario a risposte chiuse, *online*, anonimo e facoltativo, indirizzato ai dirigenti scolastici con il suggerimento di far compilare il modulo agli operatori che avessero lavorato durante l'anno con il/i bambino/i inseriti all'interno dell'istituto scolastico o che fossero a conoscenza della didattica effettuata. La scelta di inviare il *format* in questo periodo dell'anno scolastico ha avuto l'obiettivo di permettere a tutti i compilatori, anche quelli che per la prima volta avevano avuto l'opportunità di lavorare con bambini diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico, di poter esprimere la propria esperienza su argomenti assegnati dal ricercatore. Gli istituti scolastici hanno avuto circa due mesi per compilare il questionario. Alla fine del periodo sono pervenuti 153 questionari.

§ 2. Composizione del questionario

La compilazione del questionario era di circa cinque minuti ed è stato così predisposto per non sovraccaricare l'insegnante di un'ulteriore incombenza lavorativa. Il questionario è stato suddiviso in quattro sezioni e, durante la compilazione delle parti, il docente poteva visionare attraverso una linea che si colorava progressivamente a quale punto era giunto nella compilazione. Anche questa accortezza è servita per dimostrare al compilatore che il tempo preventivato per il completamento del questionario descritto nella *mail* non era ipotetico. Tale *format* è stato costruito attraverso un *Google Forms* e sono state predisposte quattro sezioni. La SEZIONE I è stata dedicata alle *Informazioni demografiche e relative alla formazione*. In questa parte sono state richieste informazioni sia socio-anagrafiche, sia relative alla formazione pregressa del compilatore. L'obiettivo è stato quello di raccogliere dati che sarebbero serviti per contestualizzare meglio il campione che ha partecipato allo studio. La SEZIONE II è stata denominata *Informazioni generali relative alla scuola primaria*. In questa sezione sono state indagate tre aree. Nella prima area ci si è concentrati su informazioni di ordine generale (ad esempio la regione dove era collocata la scuola, se la scuola era inserita

in un progetto di scuola potenziata e il numero di bambini con autismo frequentanti). Nella seconda area si sono affrontate le proposte didattiche, con particolare attenzione alla presenza di metodologie didattiche che si ispiravano ad ABA, TEACCH e laboratori didattici. Nella terza area si è valutato nel dettaglio la percentuale del tempo settimanale in cui il bambino usufruiva di interventi 1:1, di attività in piccolo gruppo e/o era inserito all'interno del gruppo classe. Per quanto riguarda l'obiettivo della prima area, si trattava di acquisire dati che permettessero un confronto tra le risposte dei compilatori e le varie zone in cui era stata potenzialmente divisa l'Italia. Infatti, dividendo l'Italia in Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud e Isole, poteva emergere una differenza territoriale che avrebbe potuto condurre il ricercatore in fase di discussione a rilevare l'eventuale presenza di più punti di vista rispetto ai temi indagati. Questa divisione era utile anche per discutere i risultati delle aree successive. Le domande afferenti alla seconda area sono state poste dopo aver individuato grazie alla letteratura nazionale e internazionale che in epoca contemporanea sono in particolar modo due le metodologie che paiono ispirare interventi di didattica con studenti con autismo¹⁴⁸³. Si tratta dell'*Applied Behavior Analysis*¹⁴⁸⁴ e del *Treatment and Education of Autistic and related*

¹⁴⁸³ È opportuno sottolineare un interessante lavoro condotto in venti Paesi europei nei quali si è indagato come l'uso precoce di interventi come ABA e TEACCH ed altri, che nel presente questionario non sono stati presi in esame perché non pertinenti all'area di ricerca, possano promuovere la crescita del bambino. L'indagine è stata condotta sui trattamenti (anche effettuati a livello scolastico) forniti ai bambini con autismo fino ai sette anni. Il questionario *online* che, ha permesso la ricostruzione di questi interventi, ha coinvolto 1680 partecipanti residenti nei seguenti Paesi: Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna, Svezia, Macedonia e il Regno Unito (prima che uscisse dall'Unione europea). Per approfondimenti: E. Salomone, Š. Beranová, F. Bonnet-Brilhault, L.M. Briciet, M. Budisteanu, J. Buitelaar, R. Canal-Bedia, G. Felhosi, S. Fletcher-Watson, C. Freitag, J. Fuentes, L. Gallagher, P. Garcia Primo, F. Gliga, M. Gomot, J. Green, M. Heimann, S.L. Jónsdóttir, A. Kaale, R. Kawa, A. Kylliäinen, S. Lemcke, S. Markovska-Simoska, P.B. Marschik, H. McConachie, I. Moilanen, F. Muratori, A. Narzisi, M. Noterdaeme, G. Oliveira, I. Oosterling, M. Pijl, N. Pop-Jordanova, L. Poustka, H. Roeyers, B. Rogé, J. Sinzig, A. Vicente, P. Warreyn, T. Charman, *Use of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder across Europe*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 2, pp. 233-249. Nello studio emerge che è difficile un confronto tra i risultati delle varie ricerche (si consulti la p. 234). Si è voluto descrivere lo studio per sostenere quanto l'utilizzo di questi strumenti sia costantemente monitorato e quanto vi sia l'idea che occorra dirigere le azioni di cura e di riabilitazione per le persone con autismo verso interventi che forniscano un aiuto efficace sia alla persona stessa sia alla sua famiglia.

¹⁴⁸⁴ Si sottolinea quanto possa essere importante questa metodologia se si considera che nel 2014 Erickson ha pubblicato un manuale che consiglia l'utilizzo di questo strumento per migliorare le pratiche di inclusione scolastica. Per ulteriori approfondimenti: C. Ricci, A.

*Communication Handicapped Children*¹⁴⁸⁵. Queste metodologie, oltre ad aver avuto un'estrema diffusione, sono state anche sottolineate nelle *Linea Guida 21* come dispositivi che permettono all'operatore di costruire interventi basati sull'efficacia¹⁴⁸⁶. In questa seconda area è stata inserita una ulteriore domanda relativa ai laboratori didattici, di cui occorre discutere il senso e i riferimenti scientifici dai quali è originata. In epoca contemporanea, per la diffusione di interventi che si ispirano al paradigma cognitivo comportamentale, si è assistito all'evoluzione di interventi educativi che hanno permesso alle persone con autismo lo sviluppo delle competenze in aree come la vita quotidiana, la socializzazione della persona, ecc. Oggi questi interventi spesso vengono definiti di *psicoeducazione* e in alcuni libri è possibile rilevare come, attraverso la tecnica, seguendo alcune indicazioni, un operatore (compreso il docente nel contesto scolastico) possa permettere allo studente di raggiungere alcune competenze¹⁴⁸⁷. L'acquisizione delle competenze¹⁴⁸⁸ attraverso i laboratori didattici è stata anche descritta in termini maggiormente pedagogici nelle esperienze della scuola speciale

Romeo, D. Bellifemine, G. Carradori, C. Magaudo, *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, Erickson, Trento 2014, p. 33.

¹⁴⁸⁵ Per approfondimenti: E. Schopler, G.B. Mesibov, K. Hearsey, *Structured teaching in the TEACCH system*, in Schopler E., Mesibov G.B., (Eds.), *Learning and cognition in autism*, Plenum Press, New York 1995, pp. 243-268.

¹⁴⁸⁶ Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015. Per quanto riguarda il riferimento ad ABA si consultino le pagine 28, 31, 45-57. Per i riferimenti a TEACCH le pagine 43-45, 48, 54-55.

¹⁴⁸⁷ Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura di: F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalse, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.; A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit.; F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.

¹⁴⁸⁸ Occorre sottolineare che per «competenza» e per «abilità» si intende l'accezione definita nel seguente testo: G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit. Si è consapevoli che, come espresso nei libri citati nella precedente nota, talvolta le persone con autismo faticano a trasferire le «abilità» acquisite in un determinato contesto in «competenze». Per una riflessione sul termine «competenza» si rimanda a: G. Sandrone, *Competenza*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 81-94. Per una riflessione sul termine abilità si rimanda a: L. Perla, *Abilità*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 15-24.

Treves-De Sanctis di Milano¹⁴⁸⁹ e nelle trattazioni di Bertagna¹⁴⁹⁰. L'obiettivo di inserire questa domanda e di confrontare i suoi risultati con quelli delle metodologie didattiche che si ispiravano a TEACCH e ABA è stato quello di comprendere se le scuole italiane hanno mantenuto attenzione all'utilizzo di una didattica laboratoriale che, in realtà, è sempre stata parte della cultura educativa italiana¹⁴⁹¹. Inoltre, a proposito del confronto tra i laboratori e le metodologie didattiche che si ispirano a TEACCH e ABA, si voleva effettuare una fotografia circa l'attuale presenza nel contesto italiano di dispositivi educativi che, nati in un contesto clinico, hanno avuto un'ampia diffusione anche nel contesto scolastico, soprattutto per studenti con autismo.

Per quanto riguarda la domanda relativa ai laboratori didattici, è opportuno sottolineare perché si è usato il termine *abilità* (ad esempio, abilità della vita sociale e abilità della vita quotidiana) e non *competenza*. Queste parole sono state impiegate con il significato che compare nel testo *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*¹⁴⁹²: qui il termine *abilità* rappresenta l'espressione della razionalità tecnica. In questo senso, l'*abilità* ha un carattere progettuale e revisionale; è inoltre orientata alla prefigurazione di ciò che l'uomo intende

¹⁴⁸⁹ Per ulteriori approfondimenti si consulti la monografia: M.A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale», 4, Tipografia Buzzetti, Milano 1963. Tale contributo scientifico contiene anche il pensiero di De Sanctis che ha trattato a lungo di questo dispositivo. Il paradigma che ha guidato l'autore nella costruzione di ciò è legato alla pedagogia emendativa. Analizzando i saggi soprattutto degli insegnanti che hanno organizzato i laboratori didattici emerge che questo dispositivo è nato da una prospettiva educativa che poneva attenzione all'unicità del singolo studente. Le descrizioni contenute nel testo citato dimostrano che le esperienze di didattica laboratoriale sono state talvolta modificate nei contenuti per permettere un miglior uso nella didattica. Si consiglia, a tal proposito, la lettura del saggio: M. Valenzano, A. Bianchini, *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «Infanzia Anormale», cit., pp. 92-99.

¹⁴⁹⁰ Per ulteriori approfondimenti si consulti: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di una formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 78-91; G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», cit., pp. 117-142. La prospettiva pedagogica che emerge nello scritto di Bertagna è quella del personalismo.

¹⁴⁹¹ Per quanto riguarda questa affermazione si consiglia la lettura di: G. Bertagna, (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

¹⁴⁹² Cfr. G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.

realizzare. Quindi l'*abilità* è soggetta a perfezionamento¹⁴⁹³. Il termine *competenza*, che deriva dal morfema *cum-* che accompagna il verbo *pĕtere*, rimanda ad una dimensione sociale, ad una modalità operativa e alla qualità educativa di una persona che diviene «competente» quando riesce a risolvere un problema valorizzando le giuste collaborazioni con gli altri, tenendo conto della complessità teoretica, tecnica e pratico-morale della situazione da affrontare in un contesto dato¹⁴⁹⁴. Confrontando queste definizioni con alcuni contributi scientifici che discutono di interventi educativi per l'autismo, attuati anche in ambito scolastico¹⁴⁹⁵, emerge che spesso le persone con autismo faticano a trasformare le loro *abilità* in *competenze*¹⁴⁹⁶. Per questo motivo nelle domande del questionario non sono comparse frasi come “*per raggiungere la competenza nella vita quotidiana*”, ma si è preferito usare il termine *abilità*. La medesima riflessione è stata effettuata anche per le domande della quarta sezione.

Inoltre è opportuno effettuare un approfondimento rispetto a questa sezione, che potrebbe essere utile per comprendere attraverso quale punto di vista sono state costruite le domande. Innanzitutto è importante sottolineare che, a differenza della cultura anglosassone che riesce in alcune situazioni a predisporre interventi terapeutici in ambito scolastico (si pensi, ad esempio, all'uso della logopedista¹⁴⁹⁷), la cultura italiana propende per una rielaborazione dei contributi clinici in ambito

¹⁴⁹³ L. Perla, *Abilità*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), Dizionario di didattica, cit., pp. 15-16.

¹⁴⁹⁴ G. Sandrone, *Competenza*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia 2013, pp. 81-94, pp. 81-82.

¹⁴⁹⁵ Si consideri, ad esempio, la prospettiva di Carr sul «comportamento problema» delle persone con autismo, la teoria di Schopler nell'approccio TEACCH o il contributo di Xaiz e Micheli nella teoria dell'intersoggettività.

¹⁴⁹⁶ Per ulteriori approfondimenti: E.G. Carr, L. Levin, G. McConnachie, J.I. Carlson, D.C. Kemp, C.E. Smith, *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing behavior change*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1994; E. Schopler, *Autismo in famiglia. Manuale di sopravvivenza per i genitori*, [1995], Erickson, Trento 1998; C. Xaiz, E. Micheli, *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Erickson, Trento 2001.

¹⁴⁹⁷ Cfr. E. Salomone, Š. Beranová, F. Bonnet-Brilhault, L.M. Briciet, M. Budisteanu, J. Buitelaar, R. Canal-Bedia, G. Felhosi, S. Fletcher-Watson, C. Freitag, J. Fuentes, L. Gallagher, P. Garcia Primo, F. Gliga, M. Gomot, J. Green, M. Heimann, S.L. Jónsdóttir, A. Kaale, R. Kawa, A. Kylliäinen, S. Lemcke, S. Markovska-Simoska, P.B. Marschik, H. McConachie, I. Moilanen, F. Muratori, A. Narzisi, M. Noterdaeme, G. Oliveira, I. Oosterling, M. Pijl, N. Pop-Jordanova, L. Poustka, H. Roeyers, B. Rogé, J. Sinzig, A. Vicente, P. Warreyn, T. Charman, *Use of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder across Europe*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», cit., pp. 233-249.

scolastico¹⁴⁹⁸. Quindi pare più indicato parlare di metodologie che si ispirano ad un particolare approccio, piuttosto che l'applicazione di uno specifico intervento nato in ambito clinico. A tal proposito, nella formulazione delle domande del questionario, sono state usate frasi come “*metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA*” e non “*uso dell'approccio ABA*”. Inoltre, aver evidenziato solo TEACCH e ABA come prospettive e non altri dispositivi, ha una specifica ragione. Infatti, mentre TEACCH e ABA sono conosciuti, compresi e talvolta usati nell'ambito scolastico italiano anche grazie a pubblicazioni scientifiche che ne hanno diffuso i paradigmi¹⁴⁹⁹, altri dispositivi citati precedentemente (come, ad esempio, il *Pivotal Response Training*, ecc.) sono utilizzati soprattutto in area clinico-sanitaria e non sono ancora conosciuti o rielaborati come metodologie che possano favorire la didattica scolastica.

Infine, è opportuno evidenziare anche come sia stata costruita l'ultima area della seconda sezione, ossia le domande volte a valutare nel dettaglio la percentuale di tempo settimanale in cui lo studente con autismo usufruisce di interventi 1:1, attività in piccolo gruppo e/o viene inserito all'interno del gruppo classe. Questi quesiti sono stati predisposti per individuare se alcune riflessioni nate nel contesto scientifico italiano e dedicate alla strutturazione degli interventi di didattica paiono

¹⁴⁹⁸ Si consideri, ad esempio, come la metodologia ABA può essere utilizzata in un gruppo di terapia e come potrebbe essere utilizzata in un contesto scolastico.

¹⁴⁹⁹ Una delle maggiori case editrici italiane che si è concentrata sulla produzione di testi scientifici, alcuni dei quali traduzioni di contributi internazionali, sul bambino con autismo e sul bambino con autismo nella scuola è Erickson. In molte di queste pubblicazioni si punta l'attenzione sul permettere al bambino con autismo di acquisire alcune abilità e, per raggiungere l'obiettivo, vengono descritti alcune tecniche efficaci. I contributi mutuabili all'interno di molti di questi libri rimandano a prospettive metodologiche quali TEACCH e ABA. Per ulteriori approfondimenti su quanto affermato si consultino: F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalse, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, cit., pp. 20 ss.; A.A.V.V., *Le guide Erickson, Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit. Nel libro dopo aver parlato del “metodo socratico” ideato dall'autore (pp. 68 ss.), vengono espresse riflessioni che possono essere mutate nel contesto scolastico (pp. 91 ss.) soprattutto a partire da alcune tecniche di stampo comportamentista. F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.; C. Ricci, A. Romeo, D. Bellifemine, G. Carradori, C. Magaùda, *Il manuale ABA-VB Applied Behavior Analysis and Verbal Behaviour. Fondamenti, tecniche e programmi di intervento*, cit. In questo manuale compare un paragrafo relativo all'ABA come strumento per migliorare l'inclusione scolastica. L'intervento ABA viene definito come dispositivo che permette al bambino di adattarsi alle richieste dell'ambiente in cui vive (p. 33). Per ulteriori approfondimenti si consultino le pp. 32-33.

acquisite come bagaglio culturale dai docenti che creano oggi la didattica con studenti con difficoltà di apprendimento. Ci si sta riferendo, in particolar modo, alla monografia dedicata alla scuola speciale Treves-De Sanctis¹⁵⁰⁰ e allo studio di Baratelli e colleghi¹⁵⁰¹. Infatti queste produzioni scientifiche avevano già individuato le difficoltà che avrebbe potuto mostrare il docente se avesse operato per tutto l'arco della propria giornata lavorativa e per tutto l'anno scolastico esclusivamente con gli stessi studenti e con un'unica metodologia didattica. In particolar modo dagli studi emergeva che, se gli studenti mostravano un funzionamento molto compromesso, il lavoro dell'insegnante era maggiormente faticoso da un punto di vista emotivo. Inoltre in queste ricerche emergevano con molta chiarezza le difficoltà emotive e cognitive che incontrava il docente nell'atto di costruire la didattica scolastica. Oltre a descrivere le problematiche e i bisogni degli insegnanti, queste produzioni scientifiche hanno fornito soluzioni per permettere che il docente non si affaticasse da un punto fisico e psichico e che potesse strutturare una migliore didattica in aula. In questo senso, si era già delineata l'importanza di predisporre prospettive didattiche e ambienti di apprendimento, anche con una particolare organizzazione spazio-temporale che prendesse in considerazione i bisogni del docente e quelli dello studente¹⁵⁰²; quindi fornendo spunti di riflessione che, analizzati in epoca contemporanea, si dimostrano ancora molto attuali. Per quanto riguarda la prospettiva di lettura del ricercatore rispetto a questa specifica domanda, si trattava di verificare se gli spunti relativi alla didattica che avevano fornito questi studi (pur magari sconosciuti ai compilatori del questionario) facevano già parte della cultura dell'operatore. Dimensione che, in realtà, pareva non emergere nelle interviste effettuate ai docenti prima di costruire

¹⁵⁰⁰ Per ulteriori approfondimenti: M.A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale», cit.

¹⁵⁰¹ Cfr. B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F., (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, Unicopli, Milano 1989, pp. 137-165. Lo studio di Baratelli descrive anche la presenza di alcuni studenti che presentavano contemporaneamente due diagnosi: una di esse era di autismo.

¹⁵⁰² Per una riflessione più specifica si consulti l'idea della "sala di rotazione" di De Sanctis. Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura della monografia dedicata alla scuola speciale Treves-De Sanctis: M.A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale, 4», cit.

il questionario di cui si è già discusso. Inoltre, in queste interviste si rilevava che i docenti specializzati nel sostegno che lavoravano nelle scuole potenziate spesso, per motivi organizzativi, si occupavano esclusivamente dello studente con autismo. Questa scelta aveva prodotto dinamiche relazionali tra colleghi e tra docente e studente che non sempre avevano favorito la didattica. A questo punto, l'ipotesi usata per costruire la domanda del questionario fu che, nel caso in cui, come emerso nelle interviste, i risultati mostravano una maggior concentrazione di lavoro in rapporto 1:1 rispetto alle altre metodologie didattiche, si sarebbe trattato, in sede di discussione, di mettere a confronto la situazione attuale con gli studi ora citati e con gli spunti di riflessione che avevano fornito a proposito della didattica con studenti che mostravano gravi difficoltà di apprendimento. In questo modo sarebbe stato possibile o riportare all'attenzione studi che non tutti conoscono e le loro relative proposte, oppure evidenziare che ci sono similitudini tra il passato e il presente su alcune condizioni che paiono favorire la didattica.

Inoltre, a proposito dell'indagine relativa al tempo settimanale che lo studente con autismo trascorrevva in rapporto 1:1, in piccolo gruppo o con il gruppo classe, occorre sottolineare che, poiché durante l'attività il bambino può effettuare contemporaneamente un'attività 1:1, pur essendo inserito all'interno del gruppo classe o in piccolo gruppo (si pensi all'opportunità di lavoro in compresenza), si è strutturata la domanda affinché queste condizioni potessero emergere. Infatti, potendo per ciascuna di queste tre proposte indicare una percentuale di tempo settimanale rispetto a come lo studente con autismo trascorrevva l'orario scolastico, era possibile per il ricercatore ricavare una fotografia riguardo alla strutturazione degli interventi di didattica. Ad esempio, si sarebbe potuto cogliere se venivano effettuate attività di piccolo gruppo o attività 1:1 durante le attività comuni della classe. È stato opportuno effettuare questa precisazione per sottolineare che non è possibile discutere questi dati sommando i risultati che emergono separatamente nei tre monte ore. Infatti ciò che si voleva valutare nel questionario era come i docenti avevano strutturato il loro lavoro a partire dalle possibilità descritte. L'analisi di questi dati avrebbe permesso maggiori riflessioni per costruire una possibile formazione dedicata agli insegnanti a tema "didattica e autismo". Quindi i risultati dell'indagine potevano fornire elementi utili al ricercatore per indirizzare

l'intervento formativo verso l'attenzione del docente alla didattica con il gruppo classe o verso altro. Infine, per individuare se vi erano differenze tra le proposte didattiche che venivano fornite agli studenti, anche frequentanti lo stesso istituto, si è data l'opportunità al compilatore di descrivere, attraverso domande a risposta chiusa, gli interventi che venivano predisposti con ogni singolo studente (fino a un massimo di sei bambini con autismo inseriti nella medesima scuola). Questa domanda poteva essere compilata da una volta fino ad un massimo di sei a seconda dei bambini frequentanti. Si è scelto sei come numero massimo di studenti prendendo come riferimento gli studi epidemiologici e, in particolar modo, il dato che propone Baio¹⁵⁰³, da cui si è ricavato in maniera probabilistica quanti bambini con autismo potessero frequentare la stessa scuola.

La sezione successiva del questionario, SEZIONE III (denominata *Area di riflessione formativa*), è stata ideata per comprendere un tema molto delicato che era stato rilevato durante l'analisi della letteratura scientifica. Infatti, dall'inizio del Novecento chi ha discusso di educazione e di didattica per bambini con autismo sono da sempre stati i medici e successivamente operatori specializzati nella cura della persona, come ad esempio psicologi o riabilitatori. Quindi, come si evidenzia già dal termine "cura", questi operatori non avevano come obiettivo quello di occuparsi dell'educazione della persona, nonostante abbiano fornito riflessioni rispetto a questo tema¹⁵⁰⁴. Confrontando il testo a cura di Crispiani intitolato *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, in cui si possono rilevare gli autori che si sono occupati di didattica e autismo¹⁵⁰⁵, e il testo a cura di Bertagna e Triani che descrive che cosa si intende per didattica¹⁵⁰⁶, emerge che, prendendo come riferimento il punto di vista espresso da Bertagna¹⁵⁰⁷, le prospettive educative nate nel corso degli anni e dedicate all'autismo dell'individuo

¹⁵⁰³ Per ulteriori approfondimenti: J. Baio, *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010*, in «Surveillance Summaries», cit., pp. 1-21.

¹⁵⁰⁴ Per una riflessione sulla differenza tra «cura» ed «educazione» si consulti: G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 5-28

¹⁵⁰⁵ Cfr. P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

¹⁵⁰⁶ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, cit., p. 7.

¹⁵⁰⁷ *Ibidem*.

hanno incentivato negli operatori *azioni* che spesso possono essere definite di «tecnica» più che di «didattica», di «cura» e «riabilitazione» più che di «educazione». A questo punto, se nel corso soprattutto del secolo scorso la pedagogia è stata poco influente nel teorizzare sulla didattica, occorre capire (e questo è stato il senso di introdurre una domanda che si interrogasse sulla formazione del docente) se vi era ancora posto per una prospettiva pedagogica nella costruzione della didattica scolastica, chiedendo se si preferiva il punto di vista della psicologia, se la diffusione del paradigma medico-biologico avesse fatto maturare nei docenti il desiderio di comprendere maggiormente questo punto di vista, se vista l'ampia diffusione dell'autismo gli insegnanti si fossero interrogati sull'autismo come un fatto sociale¹⁵⁰⁸ e se vi era ancora interesse a discutere di didattica. Infatti, dopo questo sviluppo di tecniche, sarebbe stato comprensibile che il desiderio formativo alla disciplina pedagogica o alla didattica potesse essere agli occhi dei docenti poco appetibile. Si riteneva inoltre che tutte le informazioni che sarebbero sorte da quest'area di indagine, avrebbero aiutato il ricercatore a decidere quale disciplina di studio poteva guidare maggiormente la formazione alla quale si stava pensando. Questi dati sarebbero poi risultati utili per comprendere attraverso quale paradigma teorico gli insegnanti si immaginavano una formazione sul tema didattica e autismo. Quindi la domanda posta ai docenti nel questionario è stata di delineare quali tra alcune discipline di studio (per essere precisi area: didattica, medico-biologica, pedagogica, sociologica, psicologica) potessero essere importanti per svolgere bene il proprio lavoro didattico con il bambino diagnosticato nello spettro autistico. Si intende, inoltre, effettuare una precisazione a proposito della terminologia utilizzata nella domanda; infatti compare il termine "importante" e non "efficace" per due motivazioni. La prima perché, come rileva Calvani, le *metodologie basate sull'efficacia* possono aiutare nella progettazione degli interventi di didattica, quindi sono a supporto della didattica, ma non si

¹⁵⁰⁸ È opportuno sottolineare le stime già citate fornite da Baio nel 2014 sulle diagnosi di autismo nei bambini. Cfr. J. Baio, *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010*, in «Surveillance Summaries», cit., pp. 1-21.

possono identificare con essa¹⁵⁰⁹. La seconda motivazione è che per trattare di didattica si è preso come riferimento il paradigma teorico fornito da Bertagna¹⁵¹⁰.

Dopo aver chiesto ai docenti quale formazione ritenessero utile per la didattica scolastica, si è reso indispensabile strutturare un'ultima sezione del questionario, la SEZIONE IV (intitolata *Sezione organizzativo-didattica*), dove sono state strutturate alcune proposte organizzativo-didattiche. Quindi si è chiesto ai docenti di indicare se l'eventuale introduzione di alcune prospettive di lavoro fornite dal ricercatore sarebbero state di aiuto nella costruzione della didattica scolastica. Le domande sono state inserite a partire dalla letteratura scientifica analizzata e, in generale, avevano l'obiettivo di sondare l'opinione dei docenti rispetto ad alcune tematiche che durante l'analisi dei contributi erano apparse interessanti per l'oggetto della ricerca. Per quanto riguarda il quesito relativo all'opportunità di strutturare momenti di formazione dedicati al collegio dei docenti, si intendeva riferirsi a tutta la letteratura pedagogica e psicodinamica che ha teorizzato l'importanza di introdurre momenti di riflessione, anche attraverso lo strumento della supervisione¹⁵¹¹. Questa domanda è stata inserita per individuare se gli insegnanti ritenevano importante poter condividere le proprie esperienze con il gruppo di lavoro e avvicinarsi a quella pratica di riflessività intenzionale che permetterebbe loro di strutturare azioni didattiche sempre più guidate da

¹⁵⁰⁹ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., pp. 72-77.

¹⁵¹⁰ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁵¹¹ Per ulteriori approfondimenti si consiglia la consultazione di: F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit.; B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., pp. 21-68; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 83-113; B. De Fontana, *Operatività pedagogica e problemi clinici nell'autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 117-129; V. Miniscalco, M. Pagliarani, R. Rossetti, *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 133-155; B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.; M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit.

intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁵¹². Nel caso in cui alla domanda i docenti avessero risposto che questa proposta era poco importante, presumibilmente, in sede di discussione ci si sarebbe posti l'interrogativo di rimandare ad ulteriori ricerche l'opportunità di individuare se gli operatori necessitavano maggiormente di un confronto 1:1 con i colleghi o eventualmente del supporto di operatori specializzati. Inoltre, sarebbe stata valutata la possibilità che, anche se non in gruppo, si potesse favorire una formazione che avrebbe permesso al docente di sviluppare una maggiore riflessività.

Per quanto riguarda la seconda domanda, ovvero la possibilità per il bambino di gestire alcuni insegnamenti *online* da casa, ci si era posti l'obiettivo di verificare se l'utilizzo delle nuove tecnologie potesse essere preso in considerazione per sviluppare interventi di didattica scolastica. In questa domanda ci si è riferiti soprattutto allo studio di Vellonen e colleghi¹⁵¹³, i quali hanno riflettuto sull'uso delle nuove tecnologie nella creazione della didattica utilizzando un dispositivo che poteva essere introdotto in tutti gli ambienti di vita del bambino. In realtà, nella strutturazione della domanda ci si è ispirati anche allo studio di Rakap e colleghi¹⁵¹⁴ che, pur concentrandosi su un argomento diverso, ossia su come le nuove tecnologie potessero contribuire a formare il docente che lavora con studenti diagnosticati all'interno dello spettro autistico, ha sollevato comunque la questione relativa all'emergere di un nuovo modo di prendere in considerazione le metodologie a supporto della didattica. In questo senso, lo scopo era quello di puntare l'attenzione soprattutto alle nuove tecnologie e alla percezione che avevano i docenti rispetto ad un loro particolare utilizzo¹⁵¹⁵.

¹⁵¹² Per ulteriori riflessioni sul concetto di azione guidata da intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità si consiglia la lettura del testo: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁵¹³ Cfr. V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), Texas, USA 2013, pp. 170-177.

¹⁵¹⁴ Cfr. S. Rakap, A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 221-239.

¹⁵¹⁵ Si sottolinea, inoltre, che l'idea di raccogliere le percezioni degli insegnanti circa l'attuazione di tecnologie informatiche a supporto della didattica con studenti diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico è stata analizzata anche in un ulteriore studio. Cfr. F. Alotaibi, N. Almalki, *Saudi Teachers' Perceptions of ICT Implementation for Student with*

In una successiva domanda, volendo indagare l'ipotesi di predisporre laboratori esterni all'istituzione scolastica in situazioni sociali reali che potessero venir riconosciuti allo studente come parte del monte ore formativo, ci si è orientati verso un tema che sta discutendo Bertagna nei propri studi rispetto all'opportunità di introdurre l'alternanza scuola-lavoro nella didattica scolastica come dispositivo educativo a supporto di essa¹⁵¹⁶. Questo quesito è stato inserito per individuare la percezione degli insegnanti in merito al tema dell'alternanza scuola-lavoro che, in generale, potrebbe essere un dispositivo didattico per tutti i bambini, ma in questo caso, si è declinata la domanda specificando l'ambito della didattica scolastica per il bambino con autismo. Si voleva comprendere se, di fronte a studenti che talvolta possono dimostrare maggiori difficoltà nell'inserimento sociale, gli insegnanti si dimostravano propensi a sperimentare questa esperienza educativa.

Per quanto concerne la costruzione della domanda relativa alla possibilità di individuare un *tutor* per lo studente con autismo che potesse essere un referente per il bambino stesso e contemporaneamente un collegamento organizzativo tra scuola e famiglia, ci si è ispirati in particolar modo all'esperienza di Arduino. Nei suoi scritti egli invita ad una riflessione sulla funzione di un referente che possa mettere in relazione le varie istituzioni all'interno del quale il bambino è inserito (famiglia, scuola, neuropsichiatria, ecc.)¹⁵¹⁷. Se si confronta la letteratura scientifica, emerge che vi è la necessità per le istituzioni¹⁵¹⁸ che si occupano del bambino con autismo di formare una rete¹⁵¹⁹, al fine di accoglierlo meglio come persona, proponendo

Autism Spectrum Disorder at Mainstream Schools, in «Journal of Education and Practice», 2016, 7, 5, pp. 116-124. In questo lavoro gli autori affrontano anche come questi dispositivi possono migliorare la didattica nella scuola tradizionale e quali ostacoli potrebbero impedire il loro uso.

¹⁵¹⁶ Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», cit., pp. 117-142.

¹⁵¹⁷ Cfr. M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit. Nell'esperienza di Arduino è il servizio di neuropsichiatria che ha il ruolo di *case manager* e si pone come agenzia che coordina gli interventi sia con la scuola che con la famiglia. Infatti emerge che, in alcuni casi descritti dove si discute del bambino che mostra problematiche scolastiche, l'*équipe* sanitaria interviene per permettere una migliore accoglienza dello studente nel contesto scolastico.

¹⁵¹⁸ Si considera un'istituzione anche la famiglia.

¹⁵¹⁹ È opportuno prendere in considerazione l'esperienza del «progetto Tartaruga» e il ruolo che gli operatori sanitari stanno avendo nei progetti di integrazione tra le agenzie che si occupano del bambino. Cfr. F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi*

interventi educativi in linea con il suo percorso di crescita. Talvolta negli scritti si evidenzia che questo ruolo è affidato al servizio di cura e, nei casi in cui ciò non avviene, è la famiglia che si fa carico di questa indispensabile mansione¹⁵²⁰. Se si prendono in esame le interviste condotte agli insegnanti che lavoravano con studenti con autismo, le quali sono state effettuate prima di predisporre il questionario, si può notare che talvolta questo ruolo era affidato alla scuola. In generale, in tutte le fonti consultate emerge che è fondamentale la presenza di un operatore che si occupi di questa funzione; considerando però come ciascuno descrive la propria esperienza, pare che non vi sia un unico modo per stabilire chi si deve occupare di ciò. Quindi, a seconda delle situazioni, interviene il servizio sanitario, la famiglia o la scuola. Ricercando come questa esigenza era stata affrontata nella letteratura del passato, si è giunti all'esperienza della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano, effettuata dai primi anni del Novecento fino a quasi tutta la fine del secolo scorso. La posizione di questa istituzione è stata quella di considerare fin da subito la famiglia dello studente come un sistema che era inserito nel proprio e specifico contesto sociale¹⁵²¹; era perciò opportuno integrarlo con la scuola, con il servizio sociale e con il servizio di cura che, in realtà, appartenevano alla stessa istituzione. Per questo motivo il collegamento Scuola Treves De Sanctis¹⁵²²-famiglia significava per l'istituzione costruire una rete con e sul territorio. Questo compito era stato affidato all'assistente sociale poiché si

dell'autismo: il progetto tartaruga, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 77-107.

¹⁵²⁰ Per quanto riguarda questa affermazione si consulti l'esperienza descritta nel libro di Nicoletti e quella narrata nel romanzo scritto da D'auelli. Per ulteriori approfondimenti: G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'auelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit. È opportuno sottolineare che in questo studio si sta facendo una riflessione sul contesto italiano ma potrebbe essere anche interessante prendere in esame le esperienze di altri genitori che vivono fuori da tale contesto per verificare a chi viene affidato e con quali modalità questo ruolo. Per approfondimenti si consulti: M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit., p. 168-169.

¹⁵²¹ È importante evidenziare che in quegli anni molte famiglie erano migrate a Milano per permettere al proprio figlio di frequentare la scuola e avere tutte le opportunità che questa istituzione forniva. Dato raccolto dalla Professoressa Bancini Bariatti, Dirigente Medico della Scuola Speciale Treves-De Sanctis di Milano a Milano il 31 maggio 2017. Per ulteriori approfondimenti si consulti l'allegato 7.

¹⁵²² Che comprende servizio sociale, sanitario ed educativo.

riteneva che questo ruolo fosse da attribuire al servizio sociale¹⁵²³. Le esperienze contemporanee che sono state descritte paiono dimostrare che questa funzione non viene invece condotta dal servizio sociale che, in realtà, a parere del ricercatore, potrebbe assumere su di sé questo ruolo. Porre una domanda a livello nazionale sull'opportunità di istituire un referente per il bambino che possa essere di supporto per la didattica e di collegamento tra famiglia e scuola, ha significato per il ricercatore comprendere se vi era questa esigenza. L'ipotesi era che se le risposte fossero state favorevoli all'introduzione della figura del *tutor*, durante l'analisi dei dati si sarebbe potuto discutere come identificare questo professionista che, in accordo con il pensiero degli operatori della scuola speciale Treves-De Sanctis, doveva provenire dal servizio sociale. È opportuno infatti sottolineare che nella domanda si è espressamente scritto *tutor* e non docente o educatore *ad personam*, perché l'attribuzione di questo ruolo si riteneva adeguata ad operatori del servizio sociale, unico dispositivo che avrebbe potuto avere in carico per la vita la persona con autismo. La scuola difatti accoglie lo studente per un tempo determinato; lo stesso avviene per la neuropsichiatria infantile, che finisce il suo mandato istituzionale nei confronti del bambino con autismo e della sua famiglia al compimento dei 18 anni del ragazzo.

Rispetto alle successive domande inserite nel questionario, le quali proponevano l'inserimento di attività laboratoriali (gioco con i coetanei, sviluppo delle autonomie personali, sviluppo delle emozioni e comportamenti protosociali, sviluppo delle capacità sensoriali), l'obiettivo è stato quello di comprendere se vi era spazio nella scuola italiana per proporre anche nuovi interventi didattici, che forse appaiono lontani da come oggi si costruisce la didattica, ma che sono da sempre stati presi in esame come possibilità per costruire una rinnovata metodologia. Sono cambiati infatti i termini con cui oggi si parla di queste proposte: ad esempio, oggi si usano espressioni come “*sviluppo di comportamenti protosociali*” che ai tempi di Gentile, Lombardo-Radice, Calò erano descritte con

¹⁵²³ Cfr. A. Russo, *Il servizio sociale presso la scuola speciale Treves De Sanctis*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 42-45. L'assistente sociale era una dipendente del comune di Milano. Quanto descritto nella trattazione è emerso anche dall'intervista condotta alla Prof.ssa Bencini Bariatti, Dirigente Medico della Scuola Speciale Treves-De Sanctis di Milano. Intervista avvenuta a Milano il 31 maggio 2017. Per ulteriori approfondimenti si consulti l'allegato 7.

definizioni diverse¹⁵²⁴. Ciò non toglie che nella prospettiva educativa degli autori la scuola aveva anche queste funzioni e la didattica poteva essere favorita con diversi espedienti. Quindi, lo scopo di queste domande era comprendere se vi era spazio per una metodologia didattica che potesse essere diversa da quella che oggi viene proposta nella scuola primaria. È opportuno sottolineare, inoltre, che nella letteratura scientifica che si occupa di autismo, lo sviluppo di queste competenze pare essere disposto maggiormente con un punto di vista abilitativo e rieducativo¹⁵²⁵. Averle introdotte in un questionario che si sta occupando di didattica e che è stato costruito attraverso una prospettiva pedagogica, ha avuto il significato di pensare a queste metodologie didattiche come proposte di educazione per la persona¹⁵²⁶.

L'obiettivo della domanda che si occupava di utilizzare il diario delle attività (dove, attraverso foto, scritti, ritagli di giornale, ecc. lo studente con autismo potesse ricostruire alcune esperienze importanti del proprio anno scolastico), era comprendere se le insegnanti potevano essere disponibili a sperimentare un nuovo dispositivo. È opportuno spiegare da dove sia originata l'idea. La letteratura analizzata ha spesso espresso l'importanza che il docente costruisca un proprio diario in cui descrivere il percorso didattico del bambino. Questo avveniva già ai tempi della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano¹⁵²⁷. In epoca contemporanea, l'articolo di Vellonen ha dimostrato che è interessante poter dare allo studente con autismo l'opportunità di costruire la storia delle attività che

¹⁵²⁴ Per ulteriori approfondimenti: G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, Sansoni, Firenze 1954; G. Lombardo Radice, *Didattica viva*, cit.; G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, cit., pp. 113 ss.; E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, cit.

¹⁵²⁵ Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura di: F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalese, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.; A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit.; F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.

¹⁵²⁶ Per quanto riguarda la trasformazione da «*téchne*» a «didattica» si consiglia la lettura: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 7-11. Per quanto riguarda l'idea di azione educativa si consiglia la lettura del testo: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁵²⁷ Si esamini il saggio scritto dalla pedagoga Spinelli. Per ulteriori approfondimenti: A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «*Infanzia anormale*», cit., pp. 19-26.

effettua, ad esempio durante l'esperienza scolastica¹⁵²⁸. Il pensiero che ha guidato il ricercatore nella costruzione della domanda è stato che il diario è un elemento concreto (un mezzo) che può permettere allo studente di riflettere sulla propria esperienza scolastica, trasformandola in esperienza educativa; tutto ciò avviene attraverso uno spazio-tempo scandito dal materiale inserito nel diario e dai ricordi che si rivivono quando lo si riguarda. Infatti, attraverso il diario, che può essere costruito con tutti gli strumenti importanti delle situazioni che vive la persona (foto, ritagli, ecc.), lo studente con autismo può avere l'opportunità di ricostruire la storia di ciascuna esperienza e attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità può trasformare quanto fatto e vissuto in esperienza educativa¹⁵²⁹. Inoltre l'utilizzo di questo materiale didattico può permettere molte altre funzioni: per esempio, mostrandolo ai genitori, può fungere da collegamento tra le esperienze della scuola e quelle effettuate in famiglia creando integrazione tra le istituzioni che si occupano del bambino. Occorre sottolineare che alcuni romanzi a tema autismo, come quelli scritti da Higashida¹⁵³⁰ o Antonello¹⁵³¹, implicitamente hanno già discusso dell'uso di dispositivi come il diario per raccontare le esperienze. Purtroppo, pare dalla lettura di questi saggi che talvolta l'esperienza scolastica della persona non si è trasformata in esperienza educativa. Mancherebbe, quindi, l'opportunità che questi scritti (anche se non sono nati con questo scopo) diventino uno strumento che permetta alla persona con autismo di trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative.

Una ulteriore domanda inserita nel questionario si è occupata di chiedere ai docenti se prestare la propria attività in una classe composta da non più di dodici bambini avrebbe favorito la didattica. Questo quesito era stato preventivamente sondato nel corso delle interviste condotte prima di costruire il questionario dove si

¹⁵²⁸ Cfr. V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), Texas, USA 2013, pp. 170-177.

¹⁵²⁹ Per la trasformazione dell'*esperienza umana* in *esperienza educativa* si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854, pp. 846 ss.

¹⁵³⁰ Ci si sta riferendo al romanzo: N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.

¹⁵³¹ Ci si sta riferendo al testo: A. Antonello, *Baci a tutti*, cit.

era chiesto ai docenti che avevano lavorato con bambini con autismo e a insegnanti che non avevano avuto questa esperienza, se avere in aula un minor numero di bambini avrebbe favorito la costruzione di una didattica volta a personalizzare gli apprendimenti. La risposta della maggior parte degli insegnanti durante la raccolta delle interviste era stata che il numero dei bambini in classe poco influiva sulla didattica. Analizzando la letteratura scientifica, emergeva però che ai tempi della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano le classi erano formate da circa dodici bambini¹⁵³². Inoltre, la letteratura internazionale dimostra che spesso alcuni interventi condotti con studenti con autismo sono nati pensando ad un rapporto docente-studente personalizzato, spesso 1:1 e/o con interventi che non prevedono classi numerose¹⁵³³. Pensando alla situazione delle classi italiane dove il docente ha all'interno della propria aula studenti che hanno ciascuno esigenze particolari (non ci si sta riferendo a bambini che vengono identificati come studenti con bisogni specifici di apprendimento¹⁵³⁴, ma all'intero del gruppo classe), ci si è posti l'interrogativo di sondare se un numero ridotto di bambini in aula faciliterebbe la didattica.

Infine è stata posta un'ultima domanda, un quesito che riassumeva tutte le proposte ipotizzate al fine di creare una didattica con studenti con autismo, verificando se, in generale, le proposte effettuate potevano essere di aiuto per lavorare con ogni bambino che frequentava la scuola. In questo senso, esse divenivano fruibili per l'educazione di tutti gli studenti: non era necessario quindi

¹⁵³² Cfr. A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 22-23. Negli anni in cui vi furono molti inserimenti le classi della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano furono composte da tredici studenti. Dato ricavato dall'intervista condotta dalla Professoressa Bencini, dirigente medico della scuola. Intervista avvenuta a Milano il 31 maggio 2017. Per ulteriori approfondimenti si consulti l'allegato 7.

¹⁵³³ È questo il caso dei seguenti studi: P. Hunt, G. Soto, J. Maier, K. Doering, , *Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms*, in «Exceptional Children», 2003, 69, 3, pp. 315-332; M. Trimmingham, N. Shaughnessy, *Material Voices: Intermediality and Autism*, in «Research in Drama Education», 2016, 21, 3, pp. 293-308; S. Scott, *The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education*, in «Update: Applications of Research in Music Education», 2016, 34, 2, pp. 13-20 .

¹⁵³⁴ Si ritiene che ciascun bambino per raggiungere il proprio sviluppo integrale dovrebbe seguire un proprio percorso didattico. Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 283-295.

sottolineare che l'autismo dell'individuo meritava la strutturazione di un particolare intervento didattico.

È opportuno specificare che la letteratura presa in esame per costruire le domande del questionario e i relativi quesiti non sono stati condivisi con i compilatori per non influenzare le risposte. Questa scelta però ha comportato alcuni limiti; infatti il compilatore avrebbe potuto giungere a riflessioni diverse in merito al senso delle domande, decidere a priori di non compilare il questionario perché non capiva il senso dei quesiti o trovare altre strategie. A proposito di individuare altre strategie, è opportuno sottolineare che nel periodo di invio del questionario la cronaca nazionale aveva segnalato alcune disfunzioni nell'istituzione scolastica a proposito di studenti con autismo che non erano riusciti a partecipare alle proposte didattiche. Questo dato sicuramente ha influito sulla scelta o meno di compilare il questionario da parte delle scuole e probabilmente ha determinato anche una condizione che si è verificata. Infatti, alcuni dirigenti scolastici hanno voluto visionare le domande del questionario prima di decidere se partecipare allo studio. Questo è stato possibile come l'opportunità di contattare tramite *mail* il ricercatore. Dato che nel corso della riflessione sono già emersi i limiti strutturali della metodologia di indagine impiegata, è opportuno evidenziare anche le altre zone d'ombra del questionario, in modo da far percepire le criticità che può avere questo studio. Innanzitutto, la sua compilazione era facoltativa e quindi non si sarebbe saputo a priori quante scuole avrebbero partecipato al sondaggio, ben consapevoli dell'influsso che avrebbero potuto avere i fatti di cronaca nazionale prima citati. Quindi è stata valutata anche l'ipotesi che pochi istituti avrebbero partecipato allo studio¹⁵³⁵. In realtà, si ipotizzava anche che il silenzio sarebbe stato comunque un dato da analizzare. Inoltre, come scelta metodologica, si è deciso di chiedere solo alle scuole primarie che avevano accolto bambini con autismo durante l'anno di aderire all'indagine. Questo perché si voleva fotografare l'impressione degli insegnanti che nell'*hic et nunc* stavano creando la didattica con gli studenti con autismo. Quindi occorre sottolineare che i dati ottenuti rappresentano un parziale rispetto alle esperienze e alle opinioni: altri docenti, che avevano lavorato in anni precedenti con studenti con la stessa diagnosi, ne avrebbero potuti fornire altri.

¹⁵³⁵ È opportuno evidenziare che per essere un questionario *online* sono giunte molte risposte.

Infatti si è raccolta unicamente l'esperienza «nel contingente» e solo in studenti che avevano ricevuto questa diagnosi. È importante segnalare che alcune scuole non hanno compilato il questionario, poiché apparentemente non vi erano studenti con diagnosi di autismo, ma risultava esserci un dubbio diagnostico sul bambino che, all'invio del questionario, non risultava avere una diagnosi di autismo (tre scuole). Alcune scuole italiane hanno contattato il ricercatore per sincerarsi che, anche se non avevano avuto nell'anno indicato studenti con autismo e li avevano seguiti negli anni precedenti, non dovevano compilare il questionario. Talvolta nelle *mail* compariva il numero di bambini seguiti e il numero di anni frequentati. Queste *mail*, al di là di rilevare la disponibilità dei docenti italiani che volevano aiutare il ricercatore, dimostrano anche che vi è interesse per questa tematica¹⁵³⁶ e paiono sostenere l'ipotesi che il futuro della didattica possa essere una prospettiva di lavoro che integri il mondo dell'università (quindi chi studia e costruisce le teorie utili alla didattica) con i docenti che lavorano nella pratica e applicano tutti i giorni la teoria¹⁵³⁷. Inoltre in un caso vi è stata una telefonata tra dirigente della scuola e ricercatore. La telefonata, il cui obiettivo era apparentemente comprendere se l'istituto poteva rientrare in quelle scuole che avrebbero potuto compilare il questionario¹⁵³⁸, si è trasformata nel racconto dell'esperienza del dirigente sul tema in oggetto. Non si considererà all'interno di questa trattazione ciò che è stato raccolto durante la telefonata per rispettare la *privacy* del dirigente, ma è opportuno sottolineare a titolo di esperienza del ricercatore che l'autismo come tema ha la potenzialità di costruire reti. Quindi sarebbe un peccato non poter approfittare dell'occasione che ci sta fornendo l'autismo come parola, diagnosi, fantasie e stereotipi per riflettere in termini pedagogici sulla costruzione di esperienze che siano di educazione e formazione per la persona con autismo e per i suoi operatori. È come se ciò che si crea a contorno di questa parola inviti gli studiosi a ripartire dalla storia dell'autismo, a riguardare tutte le teorie (anche quelle dell'educazione che sono state fino ad oggi inventate) e incentivi il bisogno e il desiderio di riflettere

¹⁵³⁶ Lo dimostrano anche il numero dei questionari compilati che è importante sottolineare sono stati *online*.

¹⁵³⁷ Questa ipotesi di intervento era già stata fornita da Luigina Mortari. Per ulteriori approfondimenti: L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma 2009, p. 83.

¹⁵³⁸ Questa scuola rientra nei tre casi prima citati dove vi era un dubbio diagnostico.

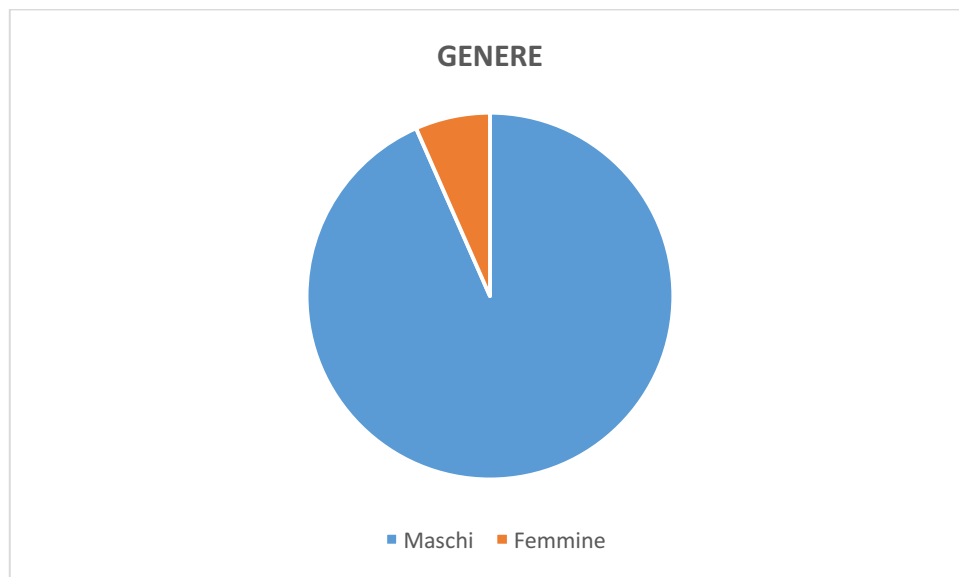
attraverso una riflessività intenzionale sulle azioni didattiche fino ad oggi predisposte. Inoltre per far ciò è come se fosse necessaria l'attenzione anche a informazioni ulteriori raccolte (non previste e che vanno al di là del questionario e fin qui descritte) come dati che rappresentano elementi futuri di lavoro e di ricerca in questo caso per la pedagogia. Infine, per concludere il discorso sui limiti di questo sondaggio, è opportuno evidenziare che nella ricerca si è intenzionalmente ristretto il campo alle scuole pubbliche primarie, poiché si voleva cogliere esclusivamente il punto di vista degli insegnanti impiegati in questi istituti. Non aver coinvolto istituti paritari e non paritari ha ristretto il campione e anche la possibilità di avere differenti risultati. Occorre sottolineare che l'esclusione di queste scuole è avvenuta perché il bilancio e la programmazione economica di questi ultimi è differente rispetto alle istituzioni statali. Quindi si è ritenuto che questi istituti, potendo vantare fondi superiori, avrebbero potuto convogliare queste risorse in strumenti o dispositivi (come ad esempio, l'acquisto di particolare materiale, la ridefinizione di ambienti didattici, la costruzione di progetti formativi per il personale, ecc.). che potevano determinare condizioni lavorative differenti per i docenti e dimensioni didattiche diverse per gli studenti. Per questo, è opportuno sottolineare che gli elementi di analisi che emergeranno da questo studio saranno comunque una fotografia parziale.

2. IL QUESTIONARIO: ANALISI DEI DATI DELLA SEZIONE I-II

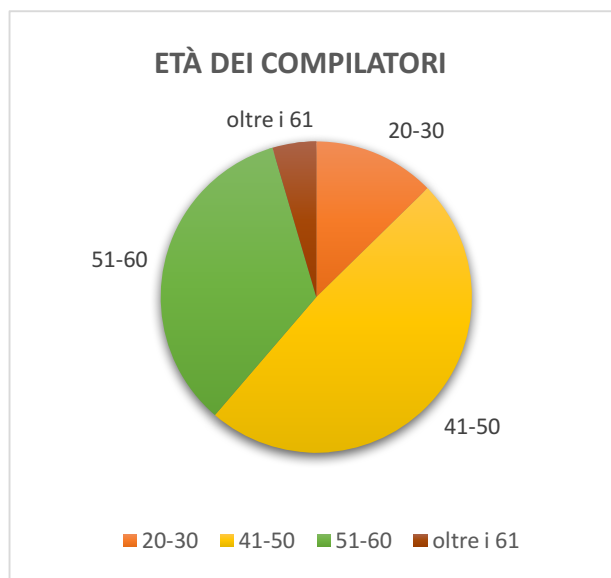
Dopo aver descritto come è stato strutturato il questionario, si intende discutere i dati che sono stati analizzati prendendo in considerazione la variabile della frequenza e utilizzando il pacchetto statistico SPSS.

§ 1. Sezione I: Informazioni demografiche e relative alla formazione pregressa del compilatore

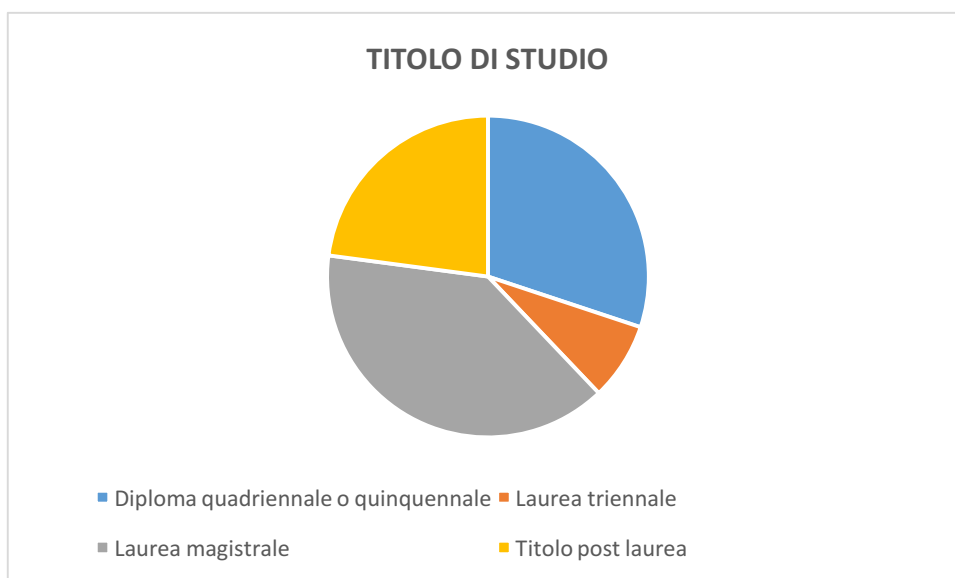
Innanzitutto occorre sottolineare che i questionari sono stati compilati per il 12,4% da maschi (19 professionisti) e per l'87,6% da femmine (n=134).



L'età dei compilatori è stata per il 9,2% tra i 20 e i 30 anni (14 compilatori), per il 27,5% tra i 31 e i 40 anni (42 compilatori), per il 35,3% tra i 41 e i 50 anni (54 compilatori), per il 24,8% dei casi tra i 51 e i 60 anni (38 compilatori) e il 3,3% dei questionari (5 compilatori) avevano oltre i 61 anni.

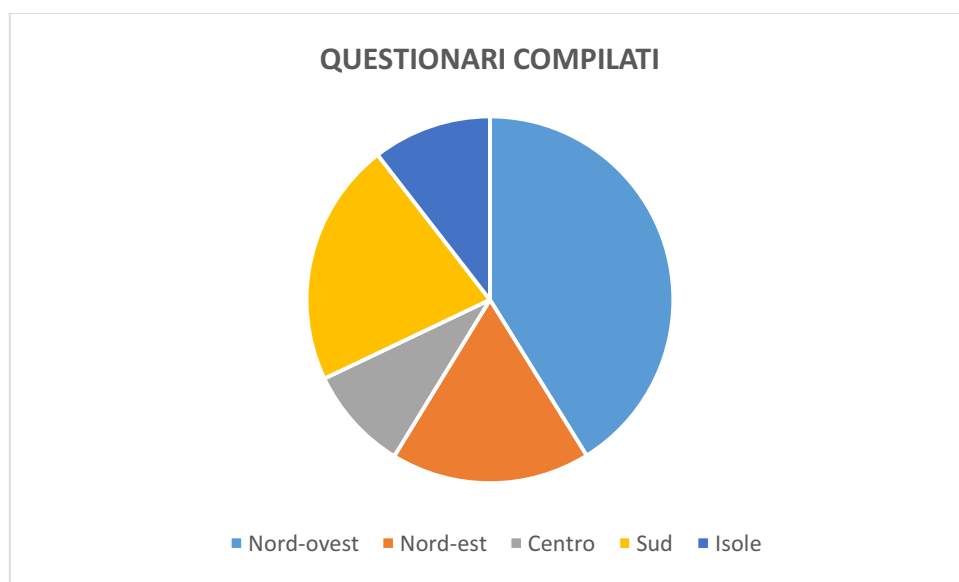


Per quanto riguarda il titolo di studio emerge che il 30,1% è in possesso di diploma quadriennale o quinquennale (46 docenti), il 7,8%, ossia 12 compilatori hanno conseguito una laurea triennale, il 39,2% ha una laurea magistrale (ossia 60 compilatori), mentre il 22,9% (35 compilatori) hanno un titolo post laurea (specializzazione, master, dottorato di ricerca, ecc.).

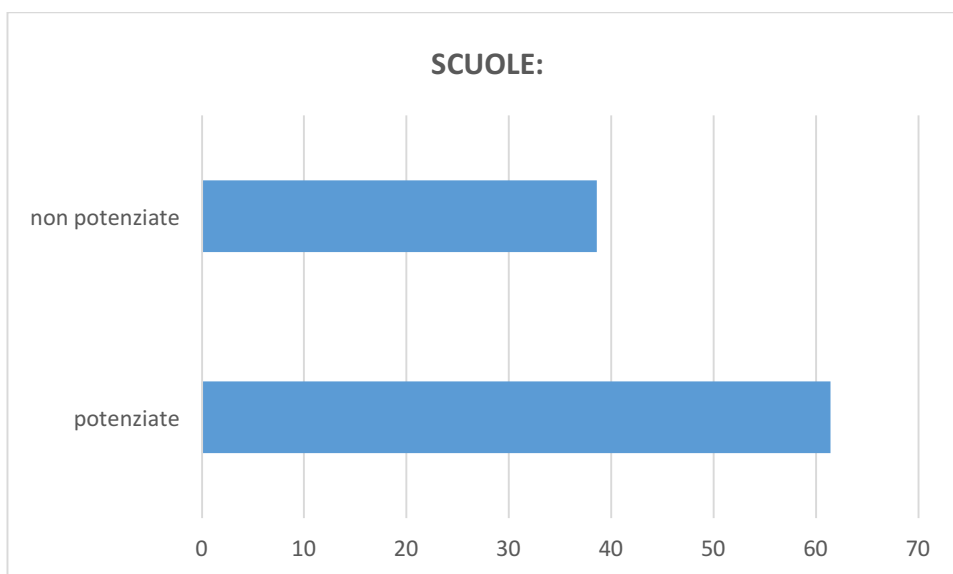


§ 2. Sezione II: Informazioni generali relative alla scuola primaria

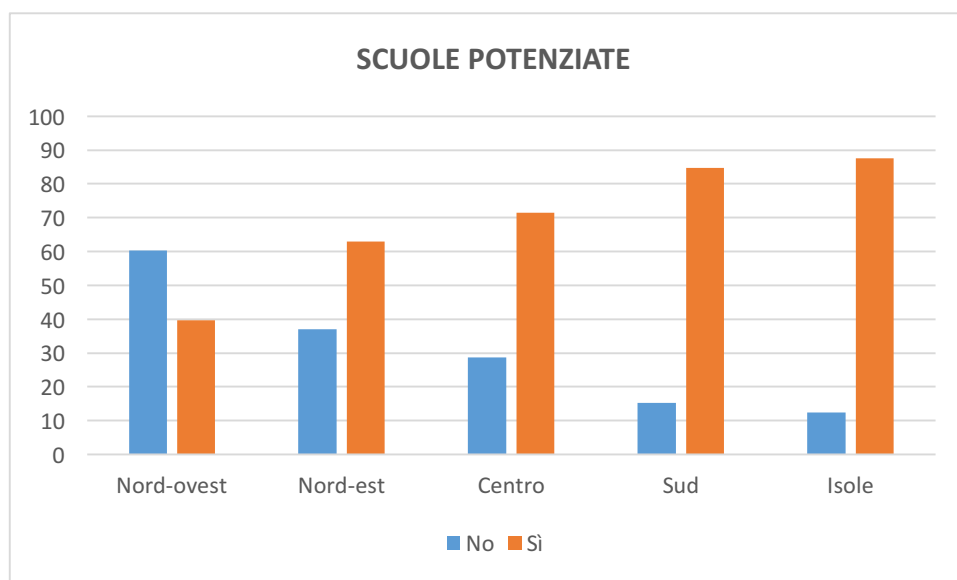
È opportuno sottolineare che, per quanto riguarda l'analisi dei dati delle sezioni che si discuteranno fra poco, si è innanzitutto valutata la frequenza nella risposta a livello nazionale e successivamente sono state analizzate le frequenze suddividendo l'Italia in quattro aree. Questo per poter individuare meglio la presenza di eventuali differenze territoriali. Quindi, prendendo come riferimento la suddivisione che ISTAT effettua nelle proprie ricerche, si è divisa l'Italia in Nord-ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta), Nord-est (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Veneto), Centro (Lazio, Marche, Toscana, Umbria), Sud (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia), Isole (Sardegna, Sicilia). La suddivisione ha avuto l'obiettivo di verificare se, all'interno dei questionari, emergevano opinioni e bisogni formativi molto differenti tra le varie aree indagate. L'analisi dei dati ha permesso di evidenziare che i questionari compilati sono giunti per il 41,2% dal Nord-ovest (63 questionari), per il 17,6% dal Nord est (27 questionari), per il 9,2% dal Centro Italia (14 questionari), per il 21,6% dal Sud Italia (33 questionari), e per il 10,5% dalle Isole (16 questionari).



Dei questionari il 61,4% proveniva da scuole potenziate (94 questionari), mentre il 38,6%, ossia 59 questionari, da scuole non potenziate.

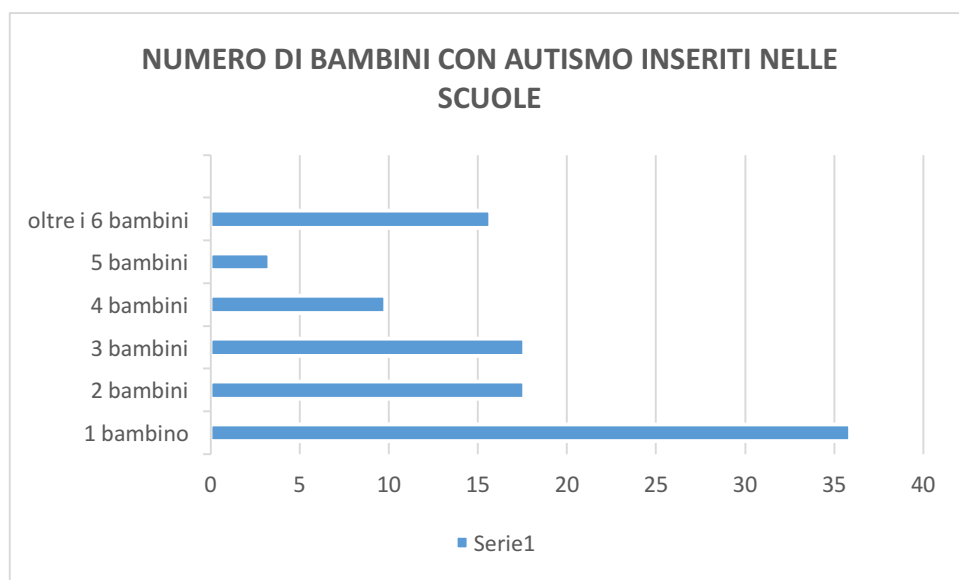


Le scuole potenziate che hanno risposto al questionario sono presenti maggiormente nelle Isole (87,5%). Inoltre vi è una percentuale rilevante anche nelle scuole del Sud Italia (84,8%). Seguono gli istituti del Centro (71,4%), quelli del Nord-est (63%) e, infine, le scuole potenziate presenti nel Nord-ovest (39,7%).

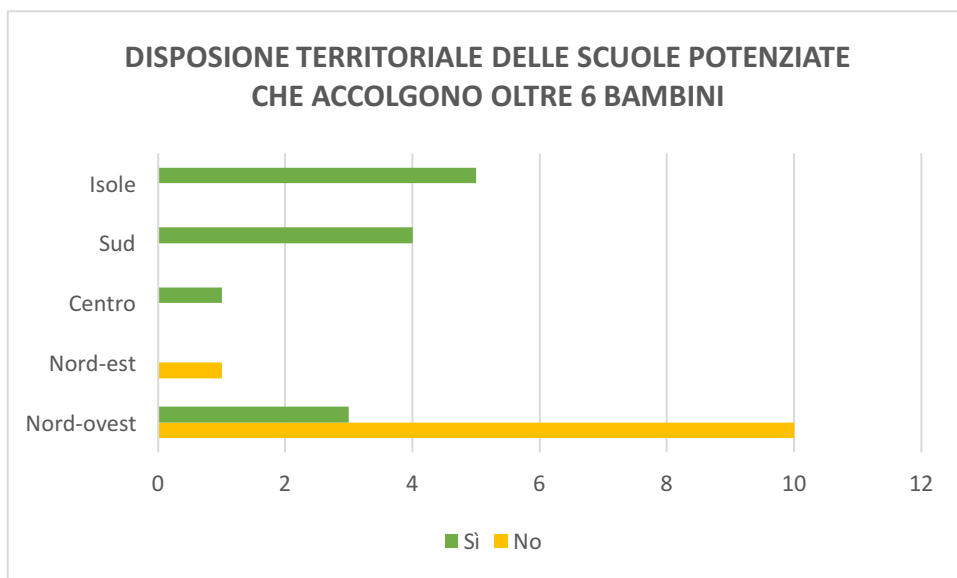


Rispetto alla domanda che chiedeva di indicare il numero di bambini con autismo inseriti nella scuola, il 35,9 % dei compilatori risponde 1 bambino (55 risposte), il 17,6% 2 bambini (27 risposte), il 17,6% 3 bambini, il 9,8% 4 bambini

con autismo (15 risposte), il 3,3% 5 bambini inseriti (5 risposte) e il 15,7% oltre i 6 bambini con autismo (24 risposte).



In particolar modo, valutando le risposte suddivise per aree geografiche, emerge che nelle scuole del Nord-ovest si trovano presenti nello stesso istituto più di 6 bambini diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico. Negli istituti del Nord-est e del Sud vi è generalmente l'inserimento di 1 unico bambino per scuola. Al Centro vi sono nella stessa scuola 1 o 3 bambini con autismo. Negli istituti scolastici delle Isole è possibile trovare 1 oppure oltre i 6 bambini. Questi dati hanno subito fatto sorgere la curiosità di individuare se gli istituti in cui vi era un numero importante di bambini con autismo fossero preferibilmente scuole potenziate. Quindi si è effettuata un'ulteriore analisi dalla quale è emerso che le scuole del Nord-ovest, che avevano segnalato di avere al loro interno più di sei bambini inseriti, sono in 3 casi scuole potenziate, mentre in 10 scuole non potenziate. L'unica scuola del Nord-est che ha affermato di accogliere più di sei bambini non è potenziata, mentre l'istituto posto nel Centro Italia è una scuola potenziata. Infine, le scuole del Sud (n=4) e delle Isole (n=5) che hanno inserito più di sei bambini, sono tutte potenziate.



Da questa analisi emerge che vi è una differenza territoriale. Infatti, nel Nord le scuole che accolgono un importante numero di studenti con autismo non necessariamente sono potenziate, mentre gli istituti presenti al Centro, Sud Italia e nelle Isole che ne accolgono più di sei sono tutte scuole potenziate.

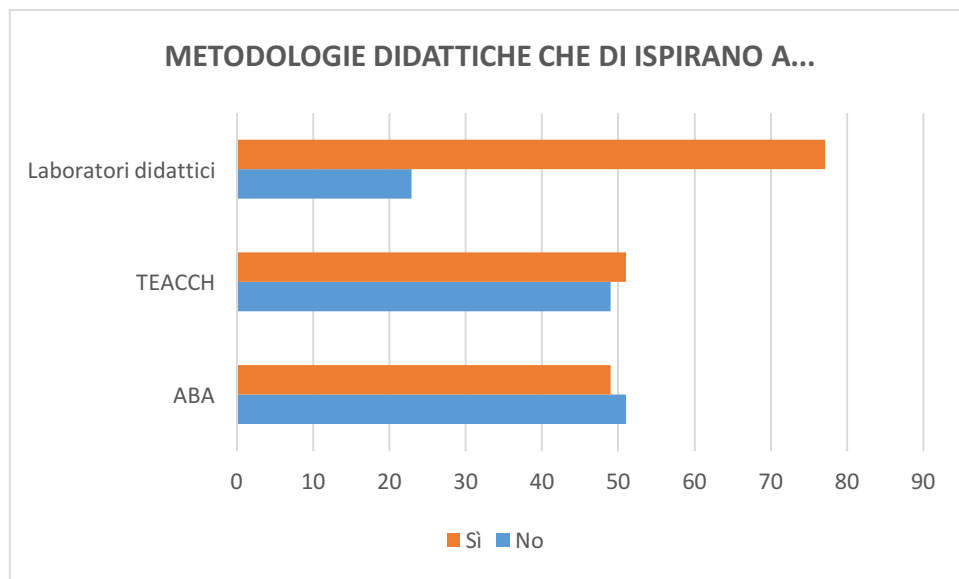
§ 3. *Le metodologie didattiche impiegate*

Per quanto riguarda i dati della seconda sezione che indagava alcune metodologie didattiche, si segnala che l'area con l'obiettivo di individuare l'utilizzo di metodologie didattiche che si ispiravano a TEACCH e ABA (che, come espresso precedentemente, sono stati considerati strumenti efficaci anche nelle indicazioni nazionali espresse dalle *Linee Guida 21*) emerge che nel contesto italiano gli istituti scolastici non realizzano nel 51% dei casi metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA (78 risposte), mentre nel 49% dei casi, ossia 75 scuole, affermano di utilizzare metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA.

Rispetto all'utilizzo di metodologie didattiche che si ispirano all'approccio TEACCH, emerge che il 49% dei casi (75 istituti) non utilizzano metodologie didattiche che si ispirano a questo approccio, mentre il 51% (78 questionari) sì.

Infine, dai dati emerge che il 77,1% dei compilatori afferma di strutturare laboratori didattici all'interno della didattica scolastica (118 risposte), mentre il

22,9%, ossia 35 questionari, sostengono che non vengono utilizzati questi strumenti.



Occorre effettuare una precisazione per quanto riguarda la domanda relativa all'utilizzo di laboratori didattici che sviluppano abilità sociali, abilità della vita quotidiana, sviluppo di abilità protosociali, attività di gioco collaborativo con i coetanei, ecc. Nella descrizione della domanda non sono stati disposti come riferimenti interventi quali l'*Early Intensive Behaviour Intervention*, il *Pivotal Response Training* o altre proposte terapeutiche (che peraltro le *Linee Guida 21* citano come auspicabili¹⁵³⁹) che propongono alcune tecniche che possono essere usate per giungere all'acquisizione di competenze quali il gioco collaborativo, ecc.; questo perché l'obiettivo non era quello di valutare specifici trattamenti che potessero essere predisposti a supporto della didattica scolastica, ma di individuare l'attuazione di laboratori didattici. Si è quindi deciso di non citare dispostivi dei quali gli insegnanti possono ignorare l'esistenza. Inoltre è importante effettuare un approfondimento rispetto ad alcuni punti: innanzitutto nella cultura italiana, al fine di permettere ai bambini della scuola primaria l'acquisizione di abilità sociali, protosociali, di gioco collaborativo, ecc., gli insegnanti hanno per tradizione

¹⁵³⁹ Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015, pp. 28 ss.

ricevuto una cultura formativa pedagogica che nell'ultimo secolo si è formata ed approfondita anche attraverso le teoresi proposte dalla pedagogia del personalismo¹⁵⁴⁰. In questo senso, lo sguardo pedagogico, eccedendo rispetto ai contributi forniti dalla visione educativa (che nasceva dagli studi delle scienze dell'educazione), ha da sempre cercato attraverso il laboratorio didattico di porre attenzione più alla persona e alla didattica che alla tecnica. Viceversa, nei paesi anglofoni, il pragmatismo ha maggiormente favorito l'uso di tecniche che hanno sviluppato più interesse allo strumento da utilizzare per azione didattica e ciò spesso nasceva ad opera dei contributi delle scienze dell'educazione¹⁵⁴¹. Quindi si è privilegiata una riflessione educativa rispetto ad una pedagogica. L'attenzione è stata maggiormente rivolta a «che cosa» poter comprendere dell'individuo attraverso le scienze della natura¹⁵⁴² e alla riflessione sulla didattica, che spesso è

¹⁵⁴⁰ Per ulteriori approfondimenti: G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, cit., pp. 121-146 capitolo 5 (*L'educazione della persona*) e pp. 36 ss. *La personalizzazione pedagogica* ha l'obiettivo di «formare persone capaci di essere autosufficienti, attive e creative nel rispetto delle diversità individuali e nella valorizzazione delle caratteristiche personali». (p. 36) Secondo lo studioso, in questa prospettiva, è possibile predisporre ambienti di apprendimento e attuare interventi didattici tesi a «favorire l'acquisizione di saperi e competenze non standardizzate, ma rispondenti alle caratteristiche, alle aspettative e al potenziale creativo di ogni persona. Si possono così formare le buone abitudini che serviranno all'individuo per apprendere lungo tutta la vita e per partecipare, discutere e condividere con gli altri le sorti della società». (p. 37) Secondo Chiosso, lavorare con il paradigma di intervento della personalizzazione, permette il coinvolgimento personale degli studenti nella scelta di ciò che apprendono, del modo di apprenderlo e degli obiettivi. In questo senso, sostiene l'autore, è importante che il discente scopra i propri stili formali di apprendimento. G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 149-194. Secondo Bertagna nel paradigma della personalizzazione il docente è chiamato a costruire una didattica «volta a favorire ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)» (p. 7) attraverso l'incontro di tre prospettive: una riflessione filosofica e scientifica sull'uomo, l'integrazione dei contributi delle scienze dell'educazione, una dimensione etica che individua nella didattica una dimensione educativa e non solo tecnica o addestrativa. G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., pp. 7-8.

¹⁵⁴¹ Per ulteriori approfondimento: J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit.

¹⁵⁴² Uno dei primi studiosi che rilevò la differenza tra gli interventi italiani e quelli anglofoni fu De Sanctis il quale aveva sottolineato la presenza di una dimensione culturale differente. «Il segreto latino sta nell'applicazione armonica di tutte le attività spirituali, sia nell'arte, sia nella multiforme azione sociale; sta insomma, nella fusione e nella unità di tutte le forze spirituali. Vogliamo certamente il metodo e il canone per la utilizzazione dell'uomo, ma vogliamo che in essa vibri il bello e il bene». S. De Sanctis, *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 60-61. In epoca contemporanea molte ricerche internazionali affrontano la tematica del bambino con autismo inserito nella scuola a partire da un paradigma antropologico che riduce l'uomo unicamente a natura empirica e per spesso per conoscerlo vi è una maggiore attenzione allo sviluppo di *tecniche* efficaci piuttosto che alla

rintracciabile in ricerche che si occupano di *education* o *instruction*, fornendo un ampio repertorio di suggerimenti per la didattica che spaziano da una riflessione sull'*Educational Technology* a contributi rispetto all'*Instructional Design*¹⁵⁴³. Per questo motivo, è opportuno comprendere perché si è genericamente parlato di laboratorio didattico. Inoltre è importante evidenziare che, se questo questionario fosse stato rivolto a Paesi d'Oltralpe, probabilmente la costruzione di questa domanda e il suo senso potevano essere interpretata e discussa in maniera differente¹⁵⁴⁴.

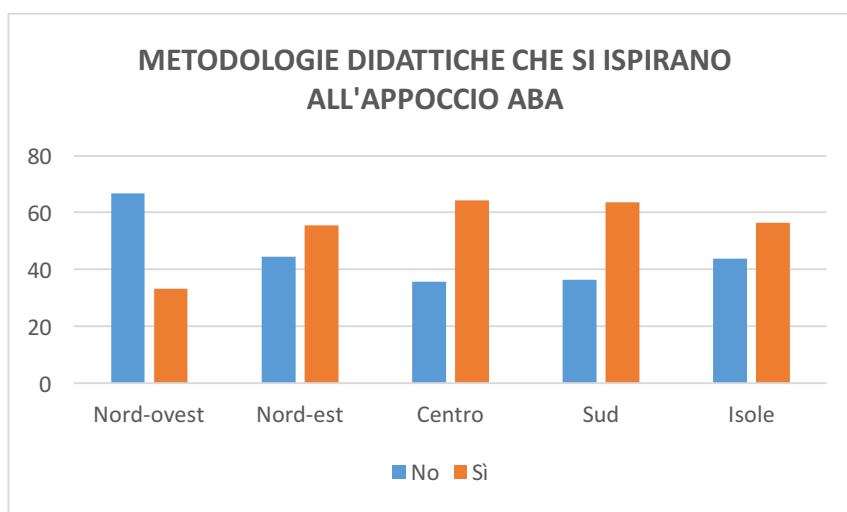
dimensione *didattica*. Si analizzino, a tal proposito, le seguenti ricerche: S. Scott, *The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education*, in «Update: Applications of Research in Music Education», 2016, 34, 2, pp. 13-20; I.A. Alothman, *The Efficiency of a Selective Training Program on the Development of Some Social Skills of Saudi Students with Autism*, in «International Education Studies», 2016, 9, 5, pp. 265-278; M. Pellecchia, J.E. Connell, C.M. Kerns, M. Xie, S.C. Marcus, D.S. Mandell, *Child Characteristics Associated with Outcome for Children with Autism in a School-Based Behavioral Intervention*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 3, pp. 321-329; Y.-C. Chang, W. Shih, C. Kasari, *Friendships in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder: What Holds Them Back, Child Characteristics or Teacher Behavior?*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 65-74; F. Alotaibi, N. Almalki, *Saudi Teachers' Perceptions of ICT Implementation for Student with Autism Spectrum Disorder at Mainstream Schools*, in «Journal of Education and Practice», 2016, 7, 5, pp. 116-124; D.D. McMahon, D.F. Cihak, R.E. Wright, S.M. Bell, *Augmented Reality for Teaching Science Vocabulary to Postsecondary Education Students with Intellectual Disabilities and Autism*, in «Journal of Research on Technology in Education», 2016, 48, 1, pp. 38-56.

¹⁵⁴³ G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, cit., p. 17.

¹⁵⁴⁴ È importante effettuare questa precisazione perché se si volesse somministrare questo questionario fuori dal territorio italiano probabilmente sarebbe opportuna una revisione di alcune domande. Si sottolinea, inoltre, che il problema di costruire questionari le cui domande possano essere ben intese dai compilatori è emerso anche nella ricerca di Salomone e colleghi i quali, cercando di indagare l'utilizzo di alcune metodologie a supporto della didattica, si sono scontrati con lo stesso problema. Per ulteriori approfondimenti: E. Salomone, Š. Beranová, F. Bonnet-Brilhault, L.M. Briciet, M. Budisteanu, J. Buitelaar, R. Canal-Bedia, G. Felhosi, S. Fletcher-Watson, C. Freitag, J. Fuentes, L. Gallagher, P. Garcia Primo, F. Gliga, M. Gomot, J. Green, M. Heimann, S.L. Jónsdóttir, A. Kaale, R. Kawa, A. Kylläinen, S. Lemcke, S. Markovska-Simoska, P.B. Marschik, H. McConachie, I. Moilanen, F. Muratori, A. Narzisi, M. Noterdaeme, G. Oliveira, I. Oosterling, M. Pijl, N. Pop-Jordanova, L. Poustka, H. Roeyers, B. Rogé, J. Sinzig, A. Vicente, P. Warreyn, T. Charman, *Use of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder across Europe*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», cit., pp. 233-249.

§ 4. Le metodologie didattiche impiegate: una riflessione per aree territoriali

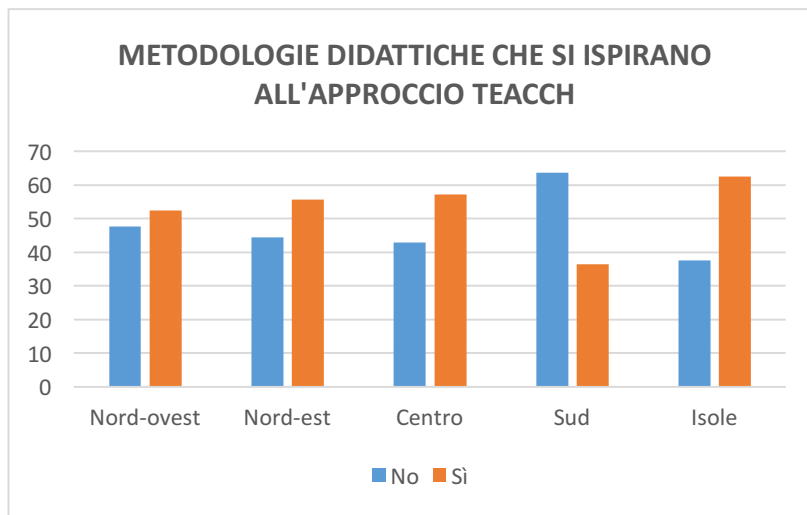
Dopo aver dettagliato a livello nazionale come sono state usate queste metodologie a supporto della didattica, è resa opportuna una riflessione per aree territoriali, al fine di individuare se vi sono importanti differenze nel loro utilizzo. Innanzitutto emerge che nella maggior parte delle scuole del Nord-ovest non vengono adottate metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA (66,7%), mentre in tutte le altre aree territoriali sì. Inoltre nelle altre aree d'Italia questo dispositivo viene maggiormente usato al Centro per il 64,3%, a Sud nel 63,6%, a Nord-Est per il 55,6%, e nelle Isole nel 56,3% dei casi. L'analisi dei dati territoriali rispetto all'utilizzo di metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA permette di definire maggiormente che, in realtà, rispetto ad un dato generale che individuava un minor uso in questo dispositivo¹⁵⁴⁵, molte realtà territoriali lo stanno utilizzando.



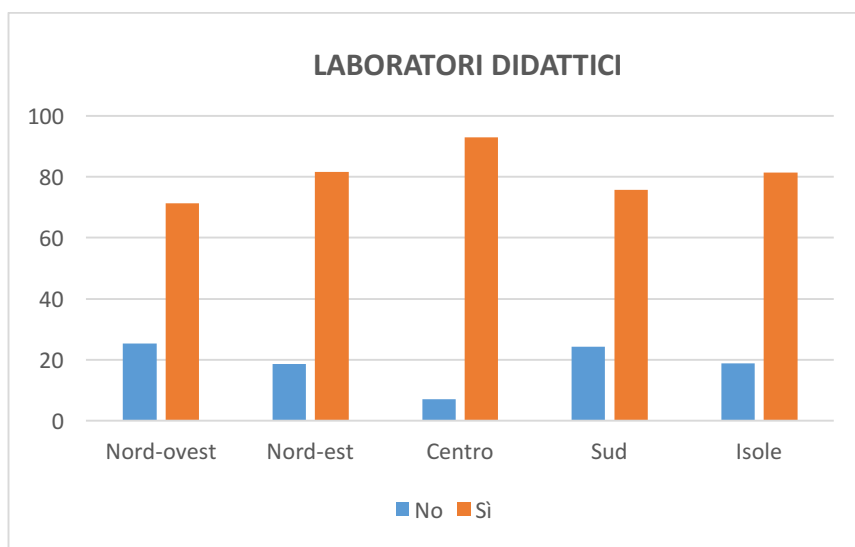
Per quanto riguarda le metodologie didattiche che si ispirano all'approccio TEACCH, si rileva che vi è una maggior diffusione negli istituti scolastici delle Isole (62,5%). Inoltre una buona percentuale di utilizzo è presente anche negli istituti scolastici del Centro (57,1%), del Nord-est (55,6%), e del Nord-ovest (52,4%). Nelle scuole del Sud Italia la percentuale di diffusione è ridotta (36,4%);

¹⁵⁴⁵ Anche se, in realtà, emerge che lo scarto tra chi usa questo contributo scientifico per la didattica scolastica e chi non lo usa è molto modesto.

anche in questo caso, il dato nazionale individuava un uso nella metodologia che si ispirava a questo approccio, ma nel particolare vi è un'area che lo sta usando in maniera minore.



Infine, per quanto riguarda i laboratori didattici, i dati dimostrano che questa metodologia viene predisposta in tutte le scuole che hanno aderito alla compilazione del questionario. In particolar modo, sono estremamente comuni nelle scuole del Centro (92,9%); seguono gli istituti del Nord-est (81,5), quelli delle Isole (81,3%), le scuole del Sud Italia (75,8%) e, infine, quelle del Nord-ovest (71,4%).



Dall'analisi dei risultati si evidenzia che in Italia vi è una forte presenza dell'utilizzo di laboratori propedeutici all'acquisizione di alcune *abilità* che, se ben apprese, si trasformeranno in *competenze* spendibili in tutte le aree di vita del bambino. Inoltre, in molte scuole è utilizzato sia l'approccio TEACCH, sia i contributi didattici provenienti dall'ABA. Vi sono alcune aree d'Italia che hanno preferito costruire metodologie didattiche più vicine alla prospettiva TEACCH (si veda il caso delle scuole del Nord-ovest), mentre altri istituti paiono essere più vicini al paradigma ABA (ad esempio, le scuole che hanno compilato il questionario del Sud Italia).

§ 5. Studente con autismo e interventi didattici 1:1, in piccolo gruppo o con il gruppo classe

La terza domanda effettuata nella seconda sezione, dopo aver individuato l'età e il genere dello studente inserito all'interno della scuola primaria, cercava di comprendere quanto tempo il bambino con autismo trascorrevà all'interno del gruppo classe, in un rapporto 1:1 con l'insegnante specializzata nel sostegno o con l'educatore *ad personam*, oppure lavorava in piccolo gruppo. L'obiettivo era valutare quali esigenze didattiche avevano rilevato i docenti per lo studente inserito nel proprio istituto scolastico, ad esempio se il bambino necessitava di una metodologia didattica basata sul lavoro in piccolo gruppo, oppure era maggiormente opportuno creare spazi di lavoro 1:1 con l'operatore per permettere lo svolgimento delle attività didattiche. In questo senso, l'analisi dei risultati avrebbe aiutato il ricercatore nella costruzione di una proposta formativa che poteva indirizzarsi maggiormente rispetto ai bisogni educativi che i docenti avevano individuato nella loro esperienza con studenti diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico. L'ipotesi di lavoro era utilizzare i dati in maniera probabilistica, senza assumerli come ciò di cui il singolo studente aveva bisogno. Anche in questo caso l'analisi dei dati è stata effettuata considerando per ciascuna area indagata le risposte che presentano il maggior numero di frequenza. Inoltre, nella strutturazione del questionario, si sono rilevati i dati di massimo sei bambini inseriti nello stesso istituto scolastico. Aver teorizzato questa soglia ha posto un

limite, poiché non sono stati indagati i bisogni didattici di tutti i bambini appartenenti alla medesima scuola, nel caso in cui l'istituto ne avesse accolti più di sei contemporaneamente. Purtroppo la previsione di trovare più di sei bambini con autismo nello stesso istituto scolastico è stata sottovalutata: non si era ipotizzato un così importante numero di studenti inseriti nella medesima scuola. Comunque, dopo aver valutato i dati e aver individuato quali erano le scuole che ne accoglievano più di sei, probabilmente è possibile effettuare alcune considerazioni che possono giustificare questo errore nella previsione. Si può ipotizzare, ad esempio, che, in alcuni territori, alcune scuole particolarmente specializzate nella creazione di una didattica specifica per i bambini con autismo diventino il fulcro anche per gli studenti che abitano nei territori limitrofi. Quindi potrebbe accadere che questi bambini possano essere indirizzati a tale scuola, dato che fornisce un miglior servizio rispetto a quella del proprio paese¹⁵⁴⁶. Un'altra considerazione relativa a questi dati potrebbe essere condotta confrontando i dati raccolti in questo studio con la modalità di far diagnosi dei servizi di neuropsichiatria infantile, individuando se vi sono territori che, a parità di assistiti, forniscono un maggior numero di diagnosi di autismo¹⁵⁴⁷. Occorre evidenziare che, come si rileva da alcuni studi che hanno riflettuto sull'utilizzo del DSM come strumento diagnostico, non esiste un modo univoco per effettuare la diagnosi di autismo¹⁵⁴⁸; quindi è possibile che lo stesso bambino, valutato da differenti clinici, potrebbe ricevere una diagnosi diversa e questo potrebbe influire sull'incremento delle diagnosi di autismo¹⁵⁴⁹.

¹⁵⁴⁶ Questo dato era stato raccolto anche nelle interviste condotte prima di costruire il questionario.

¹⁵⁴⁷ Per essere precisi occorrerebbe rilevare, ad esempio, se esistono in questi territori diagnosi di psicosi e diagnosi di disturbi della condotta e verificare come i clinici riescano a dividere le diagnosi di autismo da queste due categorie diagnostiche. Questo è un tema propriamente medico ma se si volesse effettuare un'approfondita riflessione valutando anche questa indicazione occorrerebbe confrontare maggiormente questi dati con quelli epidemiologici e con ulteriori interviste da effettuare ai clinici.

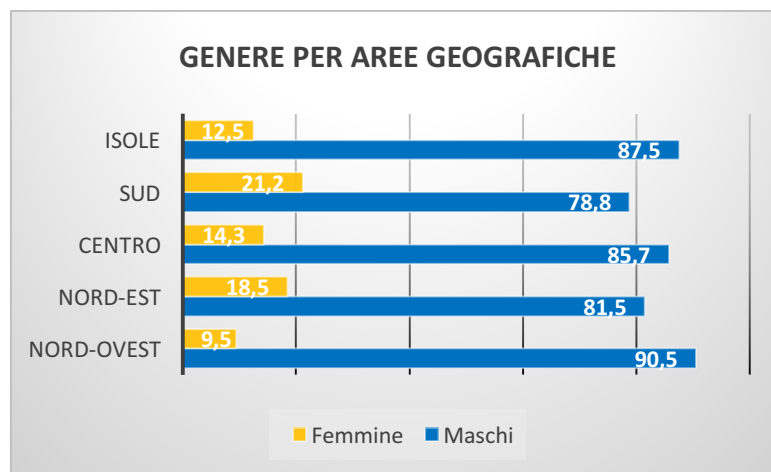
¹⁵⁴⁸ Cfr. P. Migone, *Presentazione del DSM-5*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», cit., pp. 567-600; R. Militerni, A. Carloni, A. Frolli, G. Militerni, *I disturbi dello spettro dell'autismo: la revisione del DSM-5*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», cit., pp. 94-99; K.M. Kulage, A.M. Smaldone, E.G. Cohn, *How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic review and meta-analysis*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2014, 8, 44, pp. 1918-1932.

¹⁵⁴⁹ Questo tema è stato ampiamente trattato nel testo di Grandin e Panek dove viene sottolineato anche che, talvolta, le diagnosi possono variare da Paese a Paese. Per ulteriori approfondimenti si consulti: T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.

Dopo aver presentato questi dati e sottolineato la presenza di elementi che necessiterebbero approfondite analisi (anche ad opera di esperti clinici ed epidemiologi), si intendono discutere i dati dei bambini inseriti nelle scuole e la relativa strutturazione degli interventi di didattica.

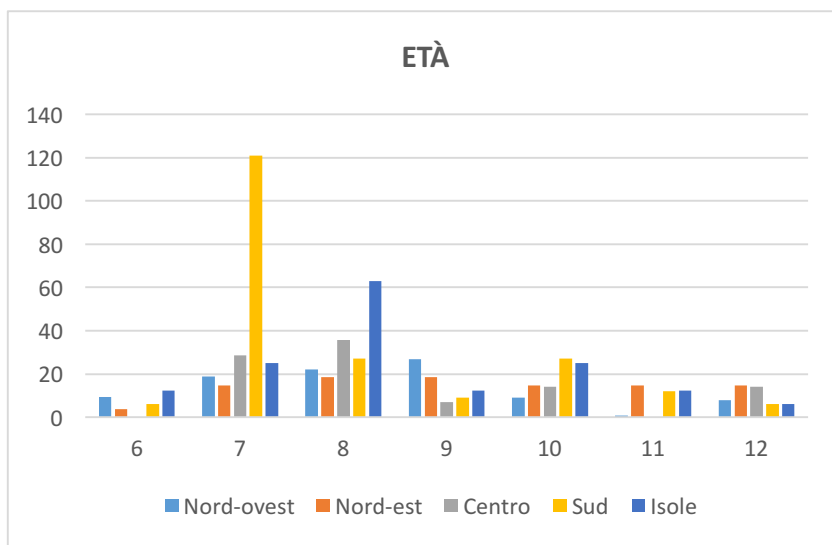
§ 6. Bambino 1

In generale emerge che tutte le scuole hanno una prevalenza di bambini di sesso maschile. Questo dato è presente in tutte le zone d'Italia indagate e sembra in linea con la letteratura scientifica che sottolinea come questa diagnosi investa con maggior frequenza il genere maschile¹⁵⁵⁰.

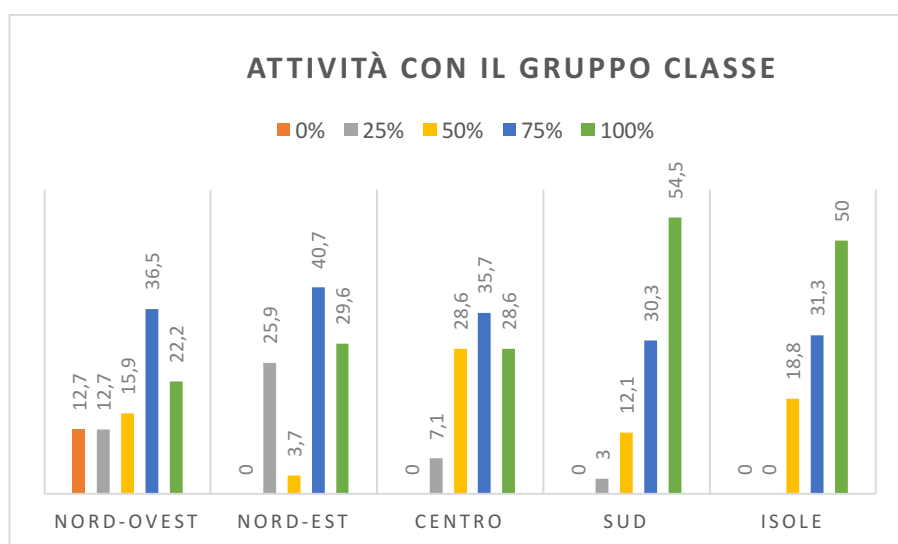


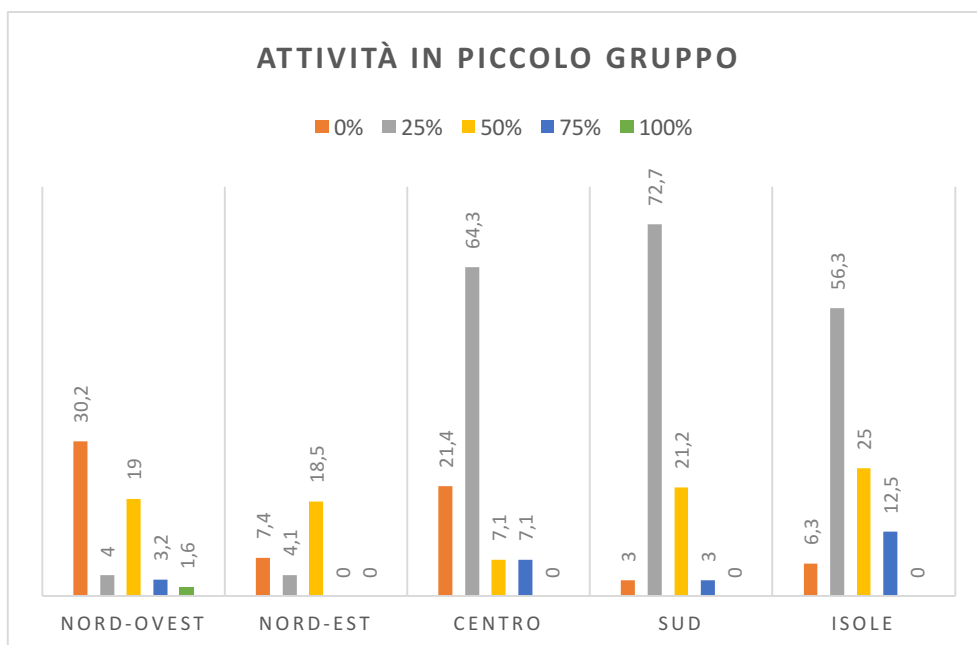
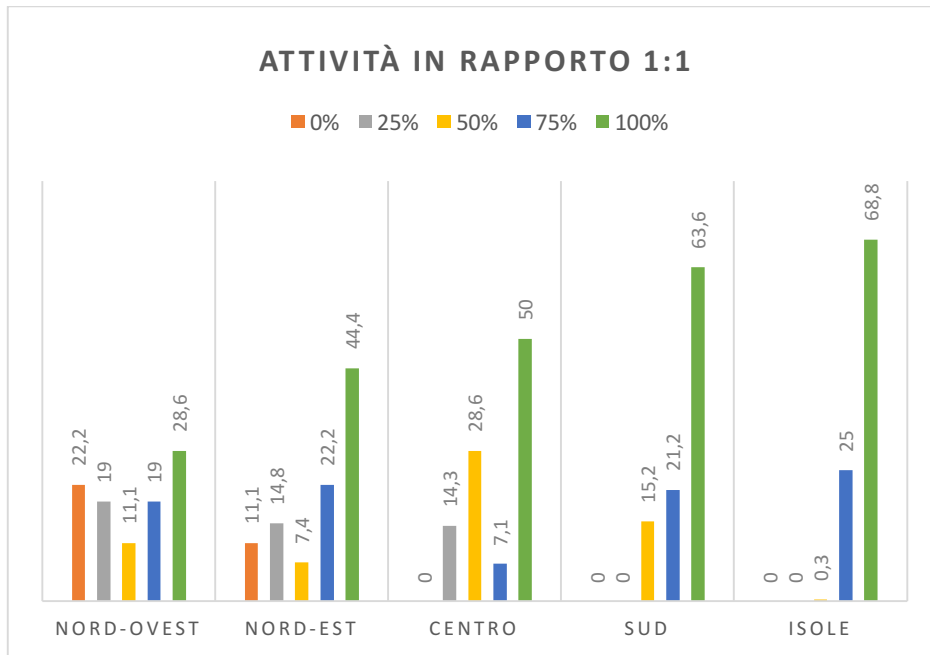
L'età è compresa dei bambini è tra i 6 e i 12 anni.

¹⁵⁵⁰ P. Giovanardi Rossi, *Autismo infantile: aspetti neurobiologici*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2000, 2, pp. 158-169, p. 159.



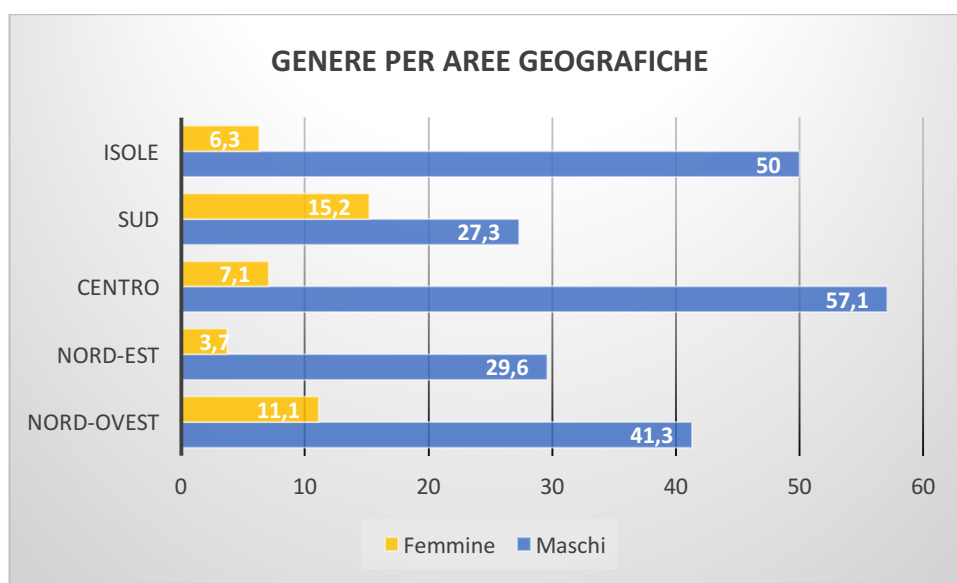
Dai dati si evidenzia che in tutte le aree geografiche individuate il bambino può godere per tutto il monte ore formativo della presenza di un rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam*. Inoltre, in tutto il territorio nazionale, il bambino può usufruire di attività didattiche strutturate in piccolo gruppo per il 25% della propria settimana scolastica. Infine, riesce a trascorrere la propria settimana con tutto il gruppo classe nelle scuole delle Isole e al Sud Italia, mentre per il 75% del tempo nelle aree del Nord-ovest, Nord-est e Centro Italia.



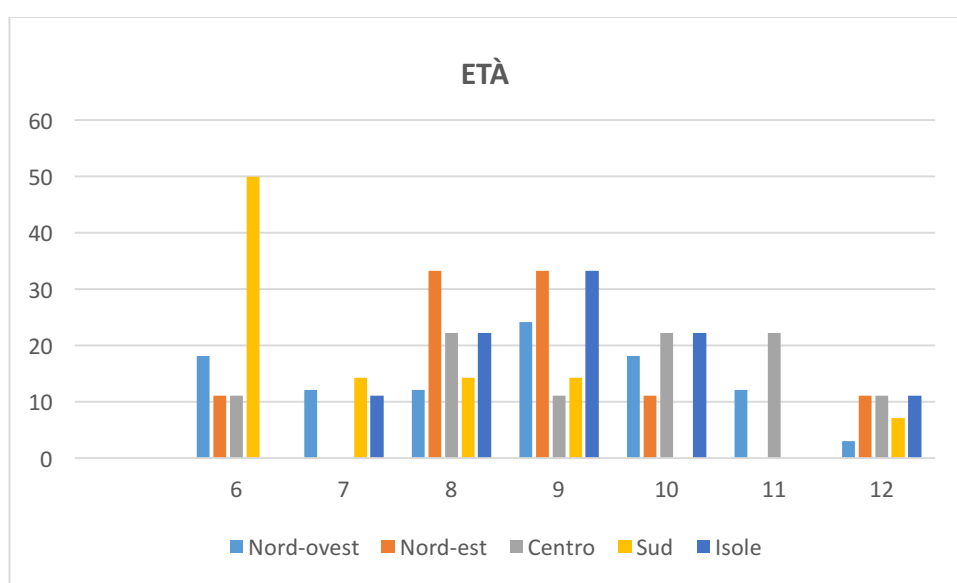


§ 7. Bambino 2

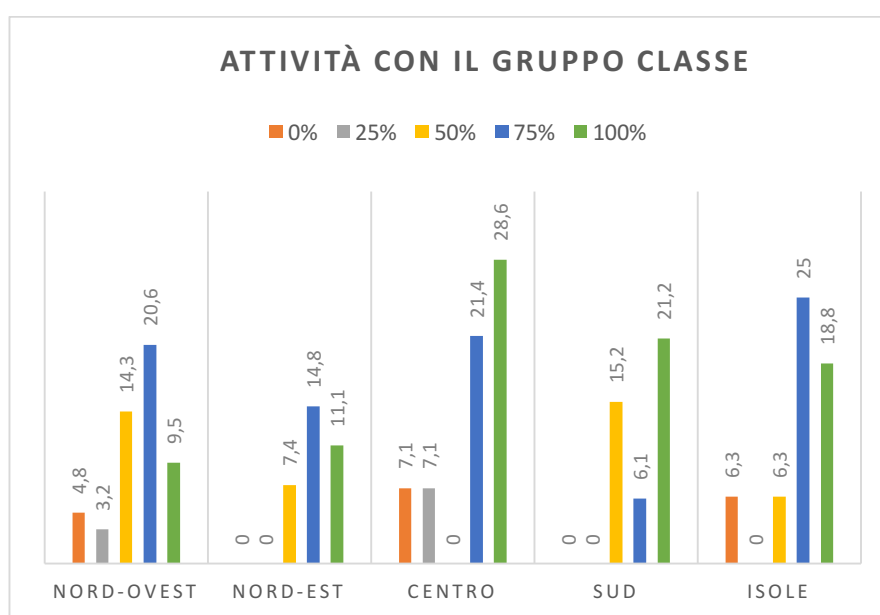
Per quanto riguarda le scuole che hanno evidenziato di aver inserito due bambini con autismo nella propria istituzione, emerge che in tutte le aree indagate la prevalenza di genere del secondo bambino è il sesso maschile.

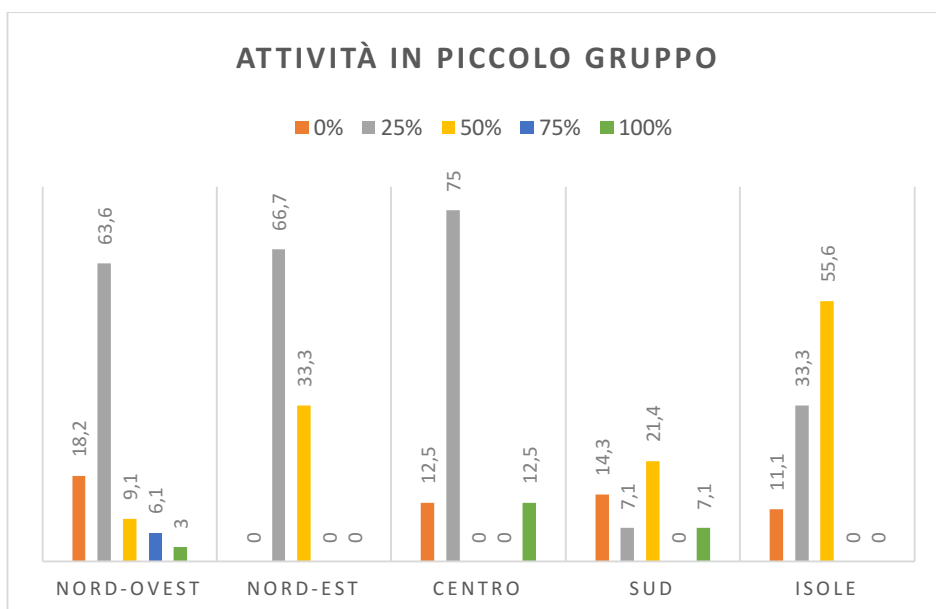
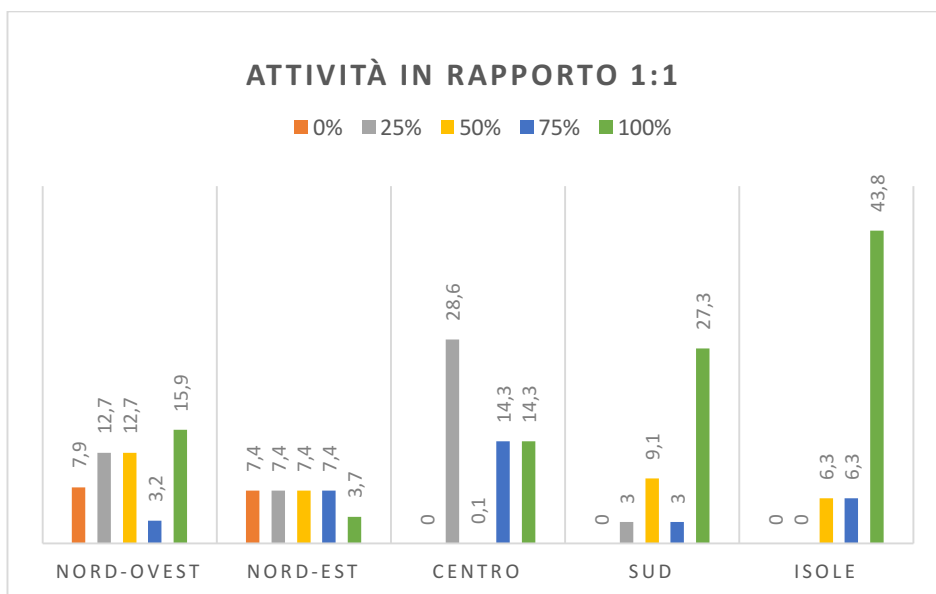


La prevalenza dell'età dei bambini è tra i 6 e i 12 anni. Nelle scuole delle Isole è tra i 7 e i 12 anni.



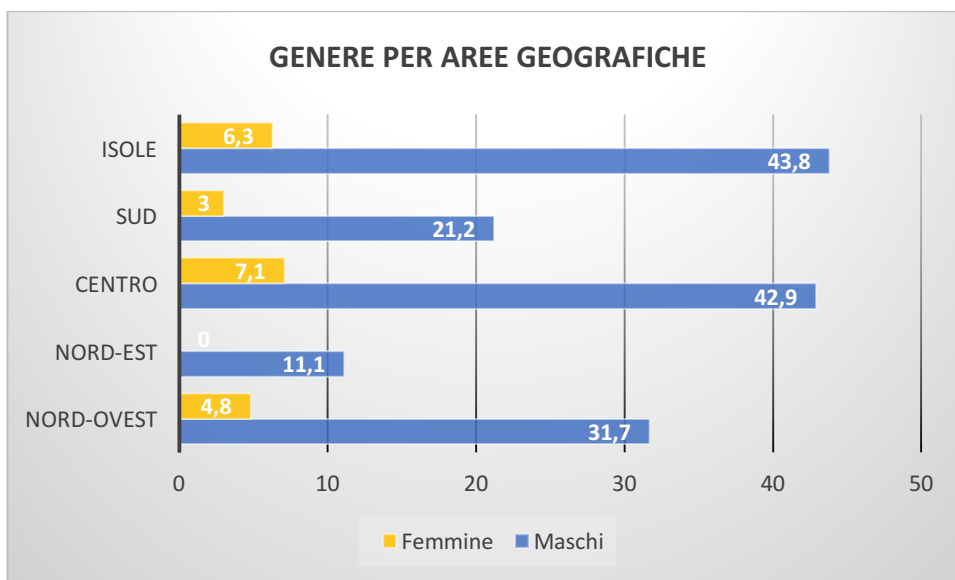
L'analisi dei dati dimostra che il bambino riesce a trascorrere la propria settimana scolastica con tutto il gruppo classe nelle scuole del Nord-ovest, Nord-est, Centro e Isole, per il 75% della propria settimana scolastica, mentre nelle scuole del Sud Italia lo studente riesce a presenziarvi per il 50% del proprio tempo. Inoltre si evidenzia una situazione molto varia per quanto riguarda l'opportunità di godere del rapporto 1:1 con un operatore. Infatti questa possibilità è realizzata per tutta la settimana scolastica del bambino nelle scuole del Nord-ovest, Sud e nelle Isole. Negli istituti del Centro questa possibilità è presente nell'arco di una settimana scolastica per il 25% del tempo. Infine nelle scuole del Nord-est compaiono dati simili per quanto riguarda le 4 fasce temporali (0% del tempo, 25%, 50% e 75%). In generale, si intende considerare la media matematica tra queste variabili, che è pari al 37,5%. Quindi, se si confrontano questi dati con quelli di inserimento costante all'interno del gruppo classe, si evidenzia che nel Nord-est Italia le scuole che hanno partecipato allo studio presentano una percentuale molto alta di bambini che riescono a rimanere all'interno del proprio gruppo classe per tutta la settimana scolastica. Infine, per quanto riguarda le metodologie didattiche legate al lavoro in piccolo gruppo, emerge che negli istituti delle Isole questa proposta di intervento didattico è realizzata per il 50% del tempo di inserimento del bambino, mentre nelle altre aree indagate lo studente utilizza questa proposta metodologica per il 25% del tempo.



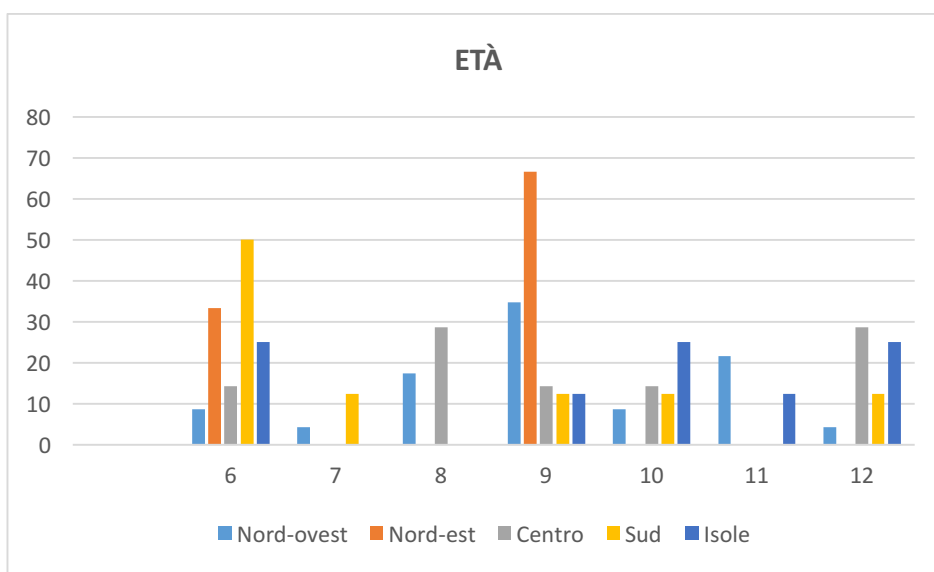


§ 8. Bambino 3

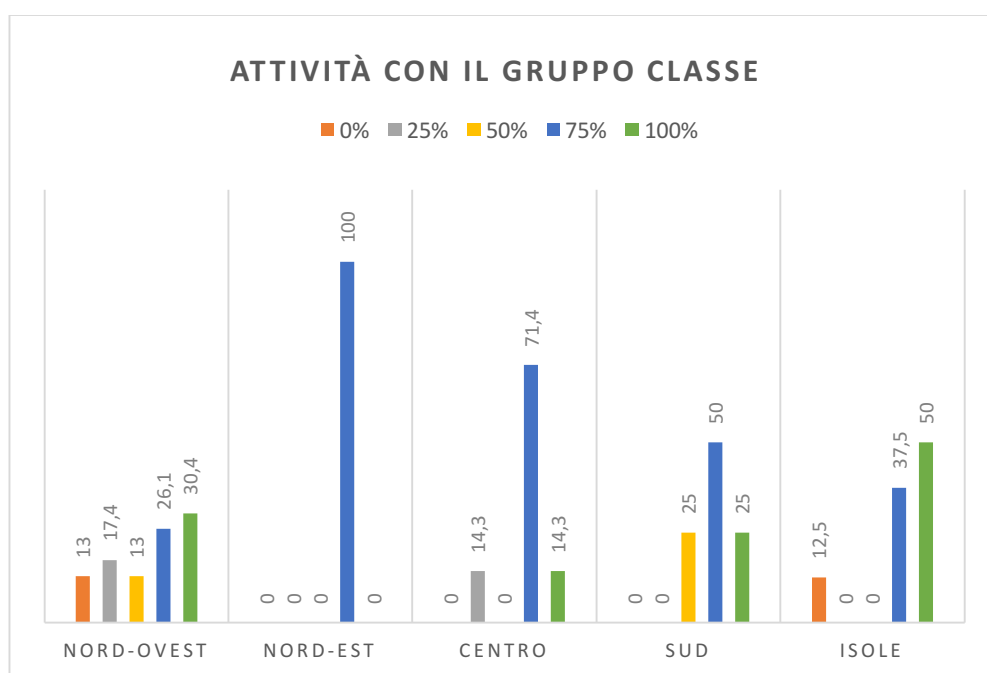
Per quanto riguarda le scuole frequentate da tre bambini con autismo, la prevalenza di genere del terzo studente è maschile.



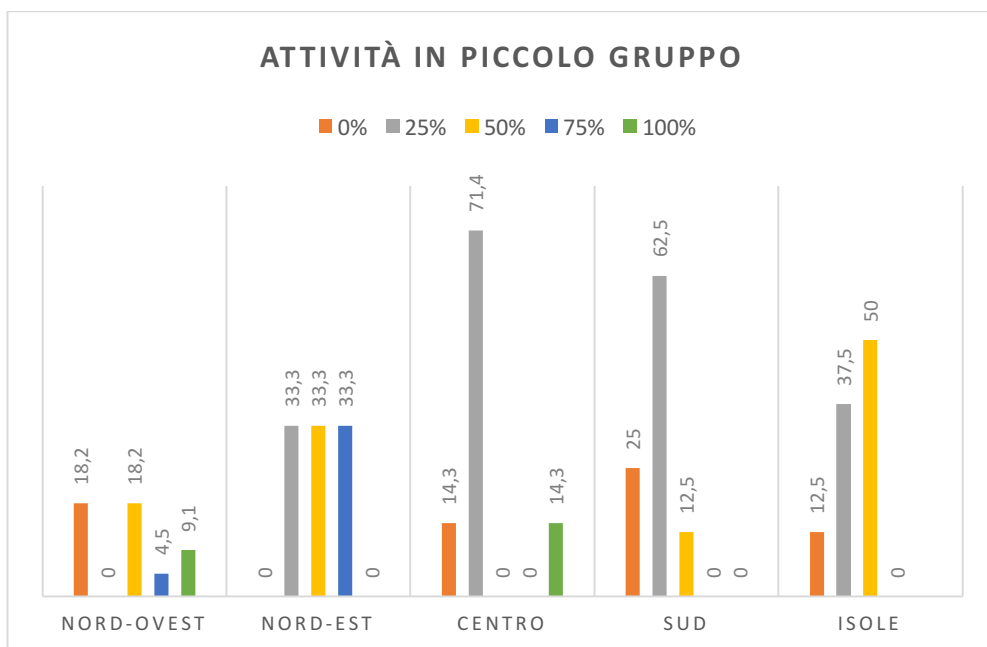
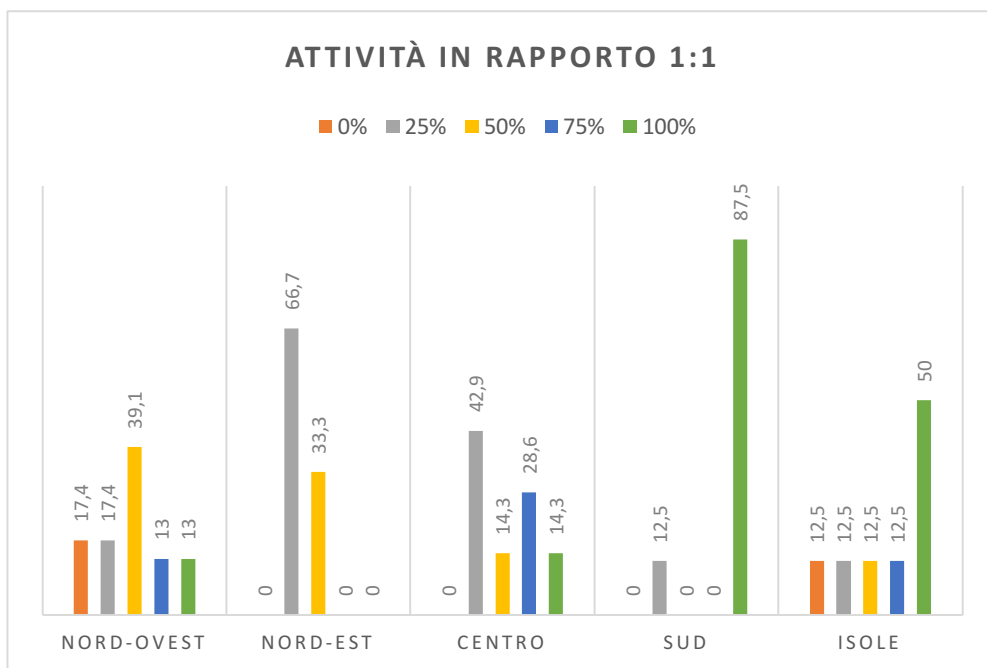
L'età dei bambini è compresa tra i 6 e i 12 anni per le scuole del Nord-ovest, Centro, Sud e Isole. Il Nord-est ha studenti che hanno 6 o 9 anni.



Dai dati si rileva che lo studente trascorre tutta la settimana scolastica con il gruppo classe negli istituti del Nord-ovest e nelle Isole. Nelle scuole del Nord-est, del Centro e del Sud questo avviene per il 75% del tempo di frequenza del bambino. Per quanto riguarda l'opportunità di trascorre la propria settimana all'interno di un rapporto 1:1 con l'operatore, vi è questa possibilità per tutta la settimana scolastica del bambino delle scuole del Sud e nelle Isole, per un 50% del tempo negli istituti del Nord-ovest e per il 25% del tempo nelle scuole del Nord-est e del Centro. Infine, nella domanda relativa all'inserimento del bambino in metodologie didattiche di piccolo gruppo, si rileva che questa opportunità avviene per il 50% nei dati provenienti dagli istituti scolastici delle Isole e del Nord-est¹⁵⁵¹, per il 25% del tempo nelle scuole del Nord-ovest, Centro e Sud.

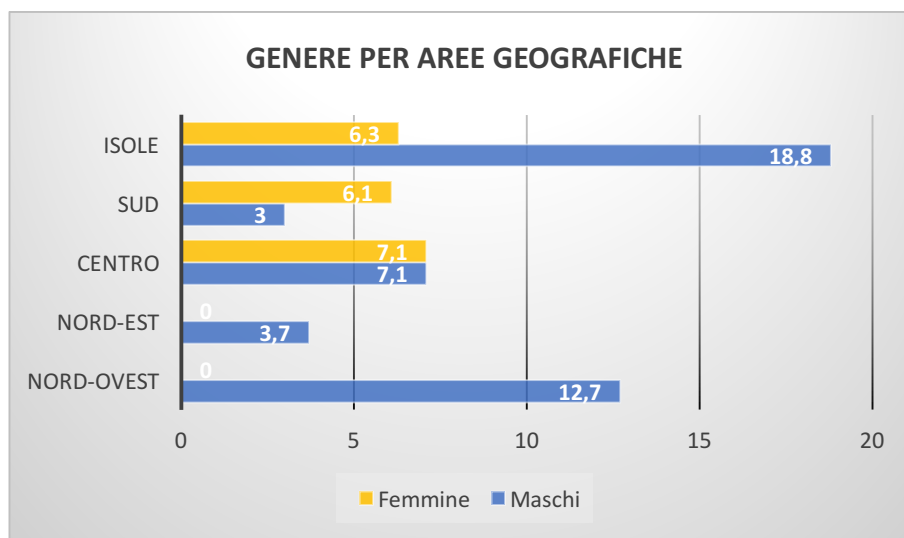


¹⁵⁵¹ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali del 25%, 50% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

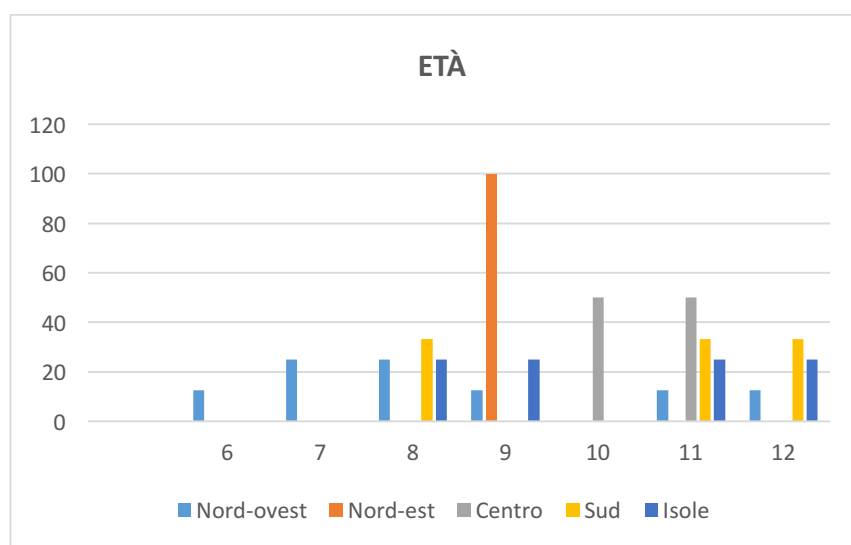


§ 9. Bambino 4

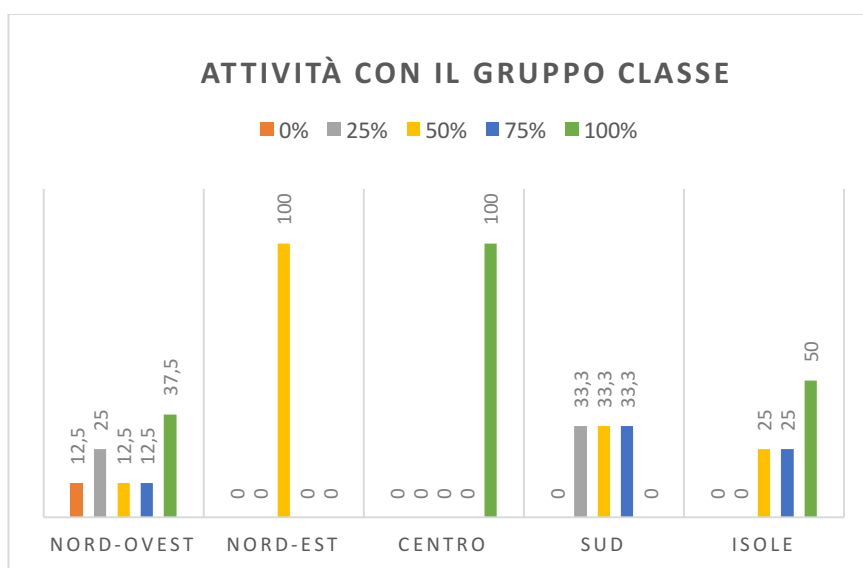
Per quanto riguarda le scuole che hanno inserito quattro bambini, emerge che la prevalenza di genere del quarto studente inserito è maschile nelle scuole del Nord-ovest e nelle Isole, mentre è di genere femminile nel Sud. Nel Centro la percentuale di studenti o studentesse con autismo inseriti negli istituti scolastici è simile.



L'età dei bambini inseriti è dai 6 ai 12 anni nelle scuole del Nord-ovest, da 8 a 12 anni negli istituti del Sud e nelle Isole, di 9 anni nelle scuole del Nord-est e tra gli 11 e i 12 anni nelle scuole del Centro.



Dai dati emerge che lo studente con autismo trascorre tutta la propria settimana scolastica con il gruppo classe negli istituti del Nord-ovest, nel Centro e nelle Isole. Nelle scuole del Nord-est e nel Sud¹⁵⁵² questa frequenza avviene nel 50% del tempo di inserimento del bambino. Per quanto riguarda l'opportunità che il bambino trascorra il proprio tempo in un rapporto 1:1 con docenti o educatori *ad personam*, si evidenzia che questo avviene per tutta la settimana scolastica negli istituti del Sud, nel 75% del tempo nelle scuole delle Isole, nel 50% a Nord-est e nel Centro¹⁵⁵³ e nel 37,5% nelle scuole del Nord-ovest¹⁵⁵⁴. Infine, nella domanda che indaga la metodologia didattica basata su piccoli gruppi, i risultati dimostrano che questa proposta di intervento didattico avviene nel 50% del tempo scolastico del bambino con autismo inserito nelle scuole del Centro, nel 37,5% nelle scuole delle Isole¹⁵⁵⁵, nel 25% negli istituti di Nord-est e del Sud Italia¹⁵⁵⁶ e nel 12,5% del tempo nelle scuole del Nord-ovest¹⁵⁵⁷.



¹⁵⁵² Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali del 25%, 50% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

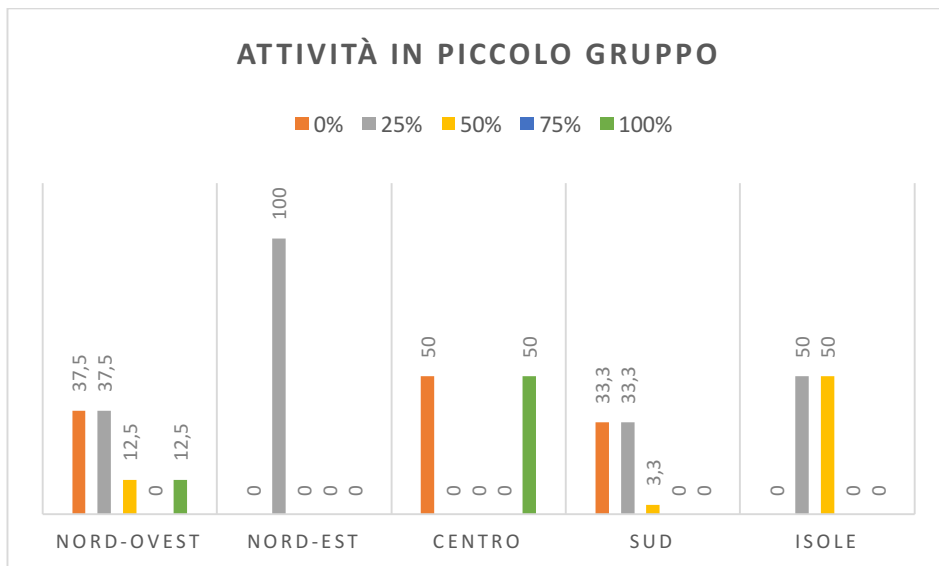
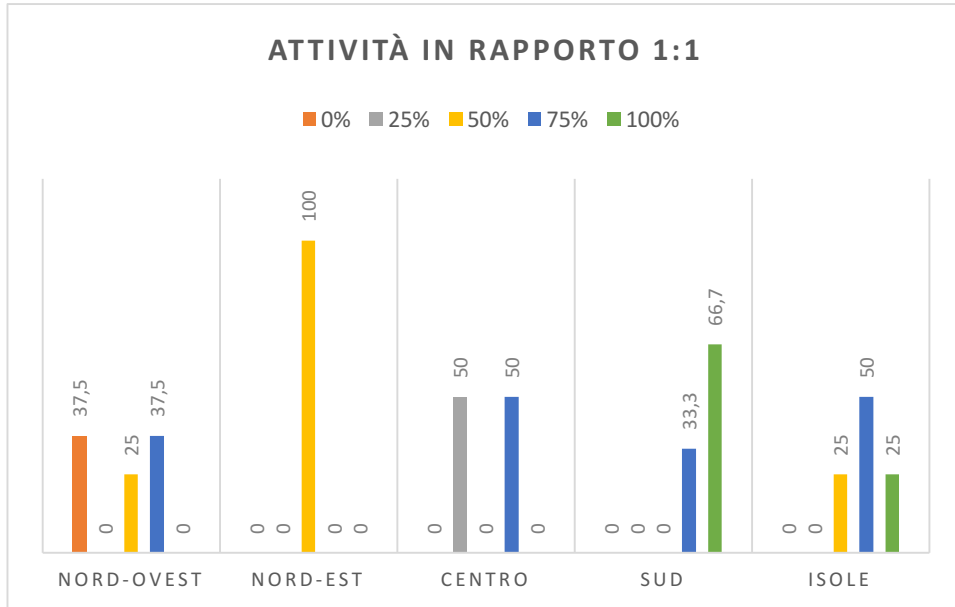
¹⁵⁵³ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali del 25% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁵⁴ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali 0% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁵⁵ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali del 25% e 50%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

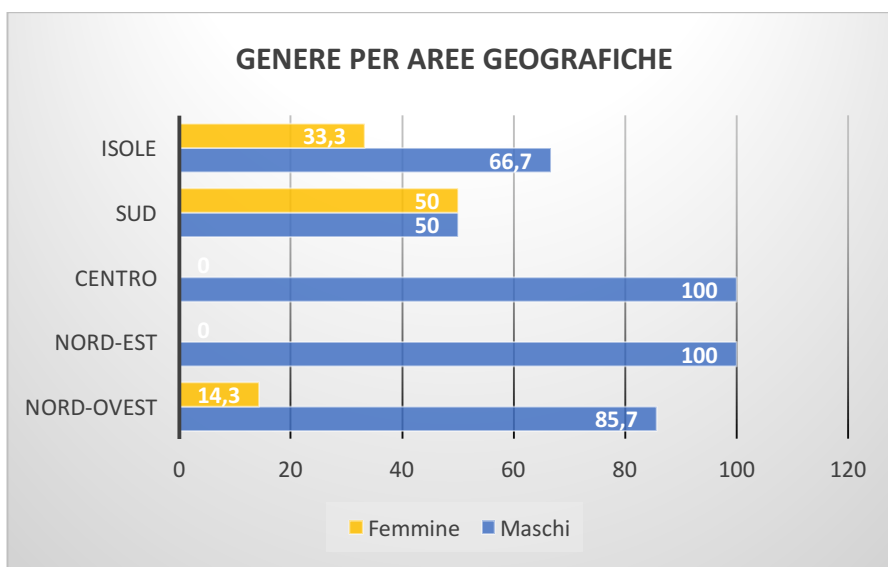
¹⁵⁵⁶ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali 0%, 25% e 50%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁵⁷ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali 0% e 25%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

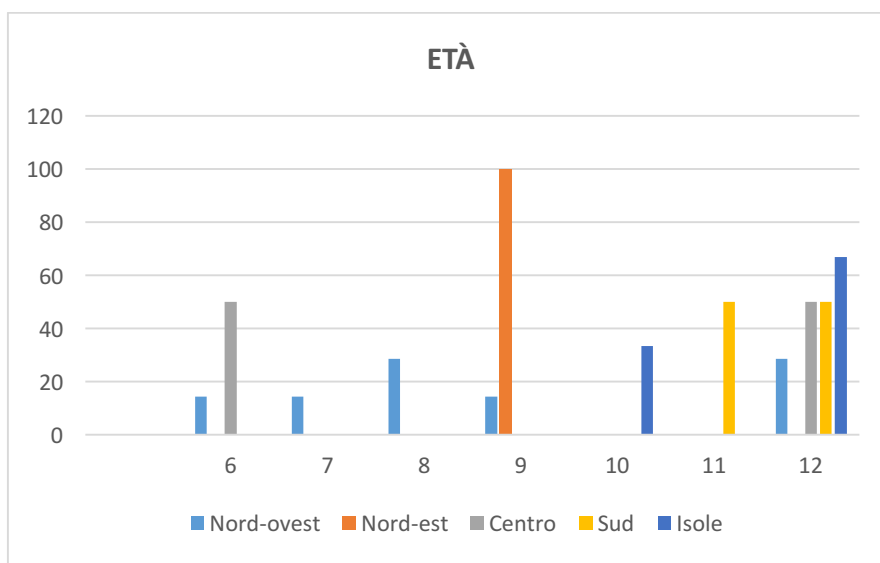


§ 10. Bambino 5

Per quanto riguarda gli istituti scolastici che hanno inserito al loro interno cinque studenti con autismo, si rileva che il quinto bambino è in prevalenza di genere maschile in tutte le aree indagate, ad eccezione degli istituti scolastici del Sud Italia che mostrano una percentuale simile di bambini e bambine inseriti.



L'età degli studenti con autismo nelle scuole è dai 6 ai 12 anni per quanto riguarda il Nord-ovest, 9 anni nelle scuole del Nord-est, 6 e 12 anni nelle scuole primarie del Centro, 11 e 12 nelle scuole del Sud Italia e 10 e 12 anni negli istituti delle Isole.



Dai dati si rileva che il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per il 75% del tempo nelle aree del Nord-est e del Centro¹⁵⁵⁸, per il 62,5% del tempo a Sud¹⁵⁵⁹, per il 50% del tempo nelle scuole del Nord-ovest¹⁵⁶⁰ e delle Isole¹⁵⁶¹. Inoltre, nella domanda che si occupava di individuare l'opportunità per il bambino di trascorrere il proprio tempo in rapporto 1:1 con l'operatore, emerge che nelle Isole questa proposta è realizzata per tutte le ore scolastiche in cui il bambino è a scuola. A Sud¹⁵⁶² nell'85,5% del tempo, negli istituti del Centro¹⁵⁶³ per il 62,5%, nelle scuole del Nord-est nel 50%, mentre a Nord-ovest¹⁵⁶⁴ il bambino con autismo può godere di questa proposta di intervento didattico per il 37,5% della propria settimana scolastica. Infine, rispondendo alla domanda relativa al tempo trascorso dal bambino in attività lavori di piccolo gruppo, emerge che nelle scuole del Centro¹⁵⁶⁵ avviene per il 62,5% del tempo, nelle scuole del Nord-ovest¹⁵⁶⁶ e in quelle del Nord-est per il 25% del tempo e nelle scuole del Sud e delle Isole per lo 0% del tempo.

¹⁵⁵⁸ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano il 50% del tempo e il 100%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁵⁹ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nei valori percentuali che indicano il 25% e il 100% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁶⁰ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano il 25% del tempo, il 50% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁶¹ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali 0% e 100%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

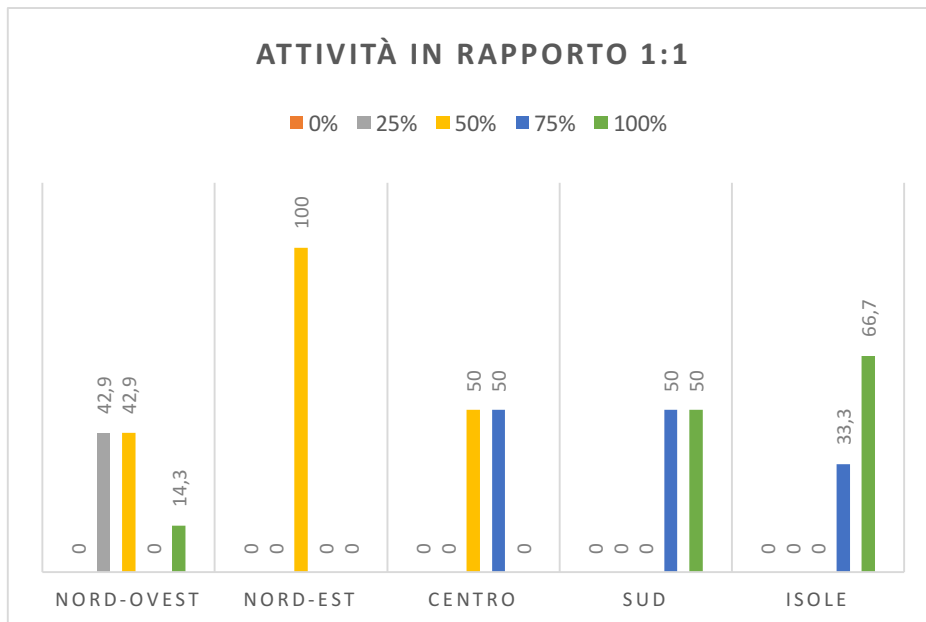
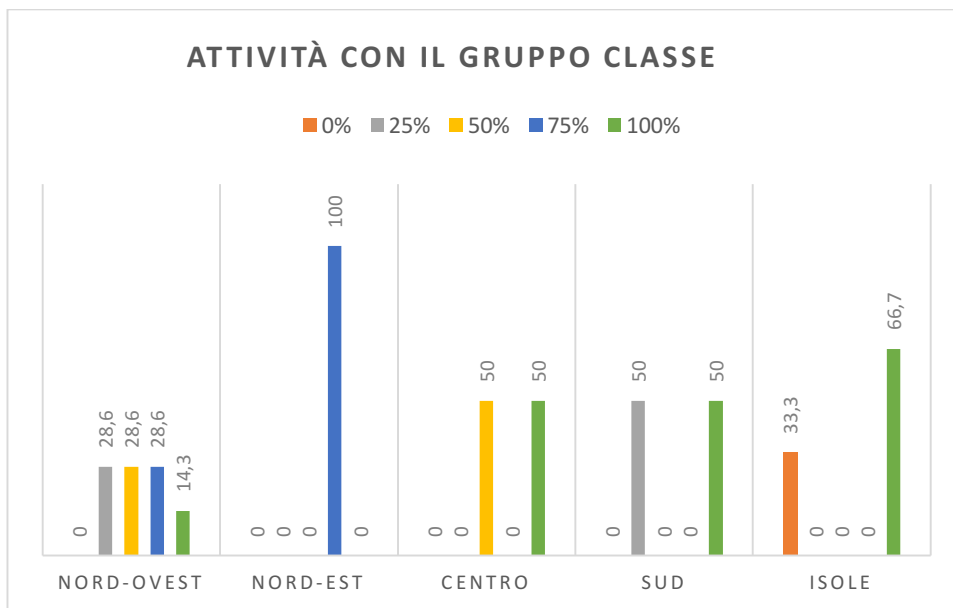
¹⁵⁶² Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano i valori di 75% e 100%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

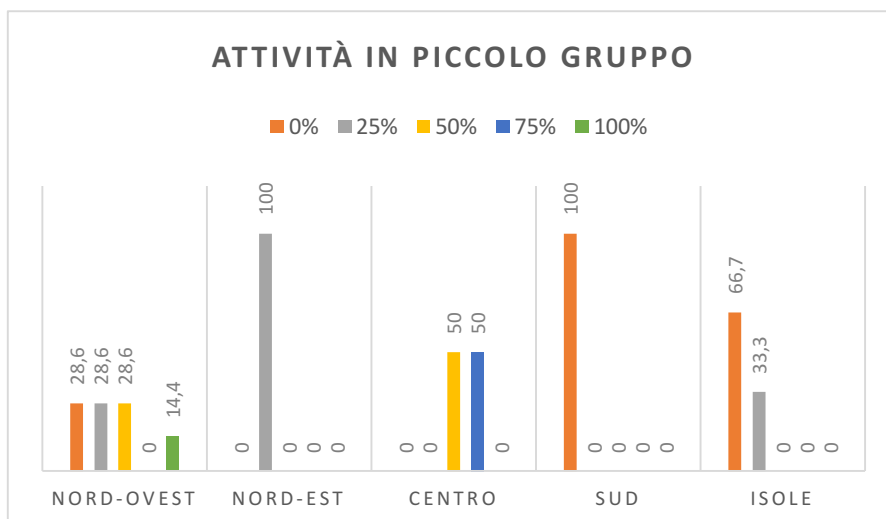
¹⁵⁶³ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali indicanti il 50% e il 75% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁶⁴ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano il 25% e il 50% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁶⁵ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali 50% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

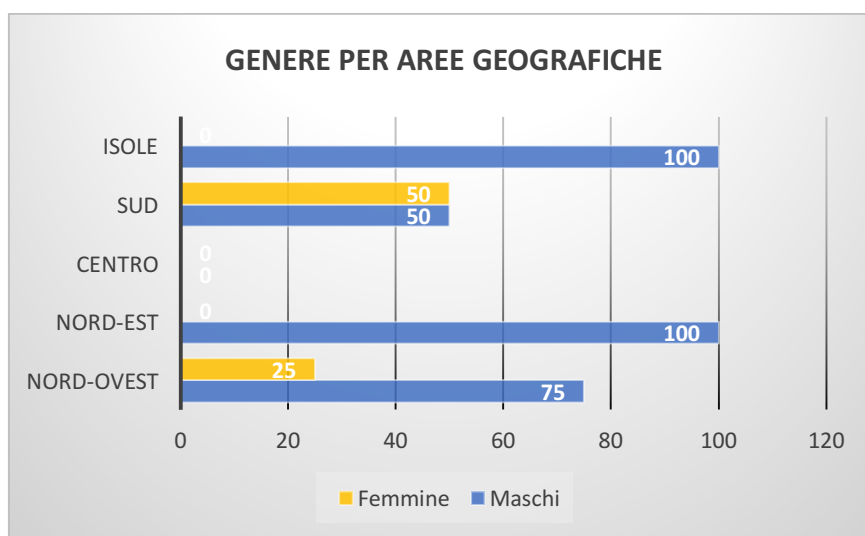
¹⁵⁶⁶ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano i valori di 0%, 25% e 75%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.





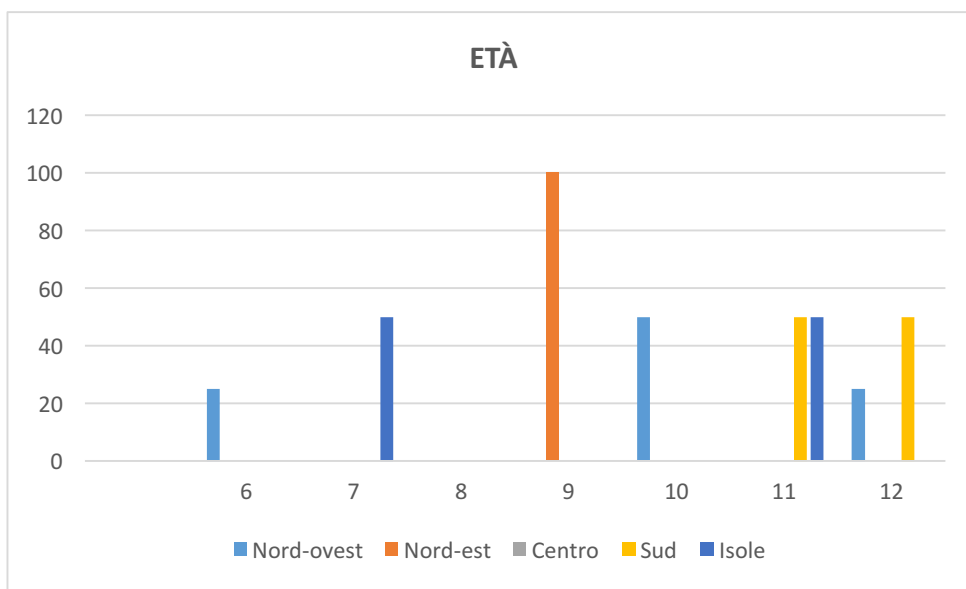
§ 11. *Bambino 6*

Per quanto concerne le scuole che hanno inserito sei studenti, si rileva che le scuole del Centro Italia ospitano in media massimo 5 bambini all'interno dello stesso istituto scolastico. In questo senso, non emergono dati relativi a questo territorio. Negli altre aree individuate, gli studenti con autismo inseriti all'interno degli istituti scolastici sono in prevalenza di genere maschile nelle scuole di Nord-ovest, Nord-est e Isole, mentre negli istituti scolastici del Sud Italia¹⁵⁶⁷ vi è una percentuale identica di bambini e bambine con autismo.



¹⁵⁶⁷ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano il valore 50% e 100% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

Dai dati emerge che nelle scuole del Nord-ovest vi sono studenti che presentano 6, 10 e 12 anni. In quelle del Nord-est un unico bambino di 9 anni. Nelle scuole del Sud Italia gli studenti hanno 11 e 12 anni, mentre nelle isole 7 e 11 anni.

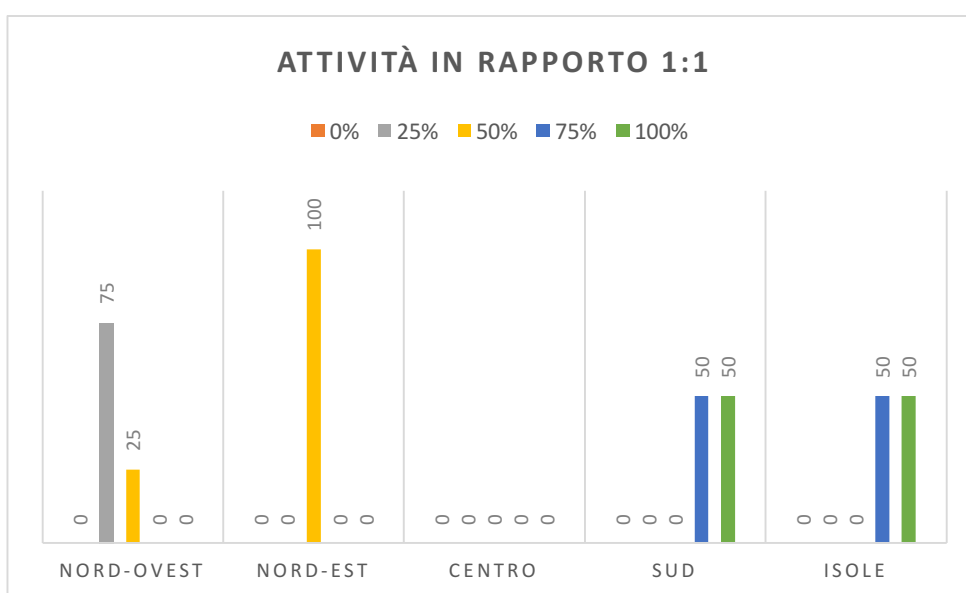
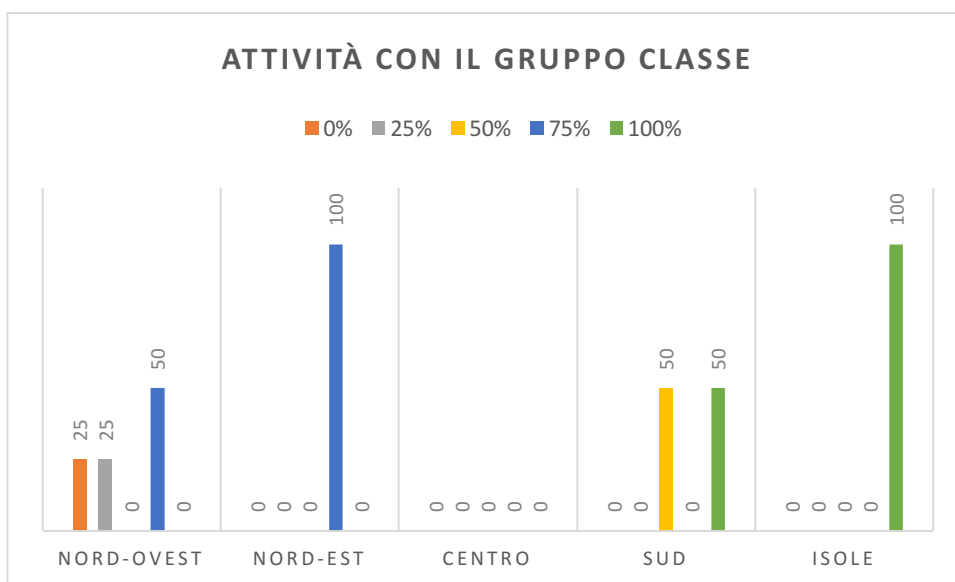


Dai dati si individua che il bambino trascorre con il proprio gruppo classe tutta la settimana scolastica nel 100% del tempo negli istituti scolastici delle Isole, mentre per il 75% nelle scuole del Nord-ovest, Nord-est e Sud¹⁵⁶⁸. Inoltre, rispetto alla domanda relativa all'opportunità per lo studente di trascorrere in rapporto 1:1 con un operatore parte della propria settimana scolastica, emerge che negli istituti del Sud e delle Isole questo avviene nell'87,5% del tempo¹⁵⁶⁹, nelle scuole del Nord-est nel 50% e a Nord-ovest per il 25% della settimana scolastica. Infine nell'interrogativo volto a comprendere l'utilizzo della metodologia didattica in piccolo gruppo, si evidenzia che è presente nel 62,5% nelle scuole del Nord-

¹⁵⁶⁸ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano i valori del 50% e del 100% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

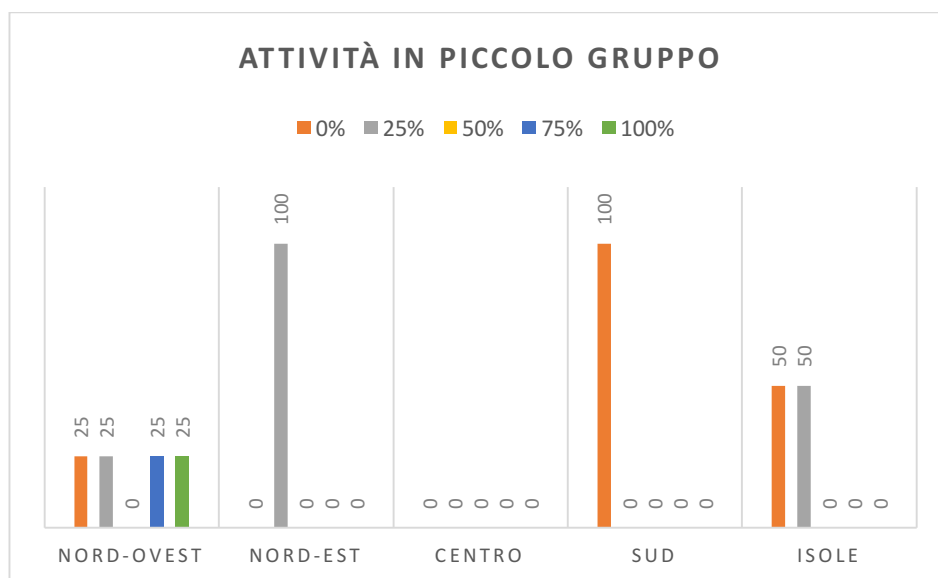
¹⁵⁶⁹ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano i valori del 75% e del 100%. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

ovest¹⁵⁷⁰, per il 25% in quelle del Nord-est, nel 12,5% del tempo negli istituti delle Isole¹⁵⁷¹ e nello 0% del tempo nelle scuole del Sud.



¹⁵⁷⁰ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano lo 0% del tempo, il 25%, il 50% e il 100% del tempo. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.

¹⁵⁷¹ Dai dati si evidenzia lo stesso numero di risposte nelle percentuali che indicano l'utilizzo di questa metodologia didattica per lo 0% del tempo e per il 25% della frequenza scolastica e per il 100% della presenza scolastica del bambino. Per questo motivo nella descrizione dei risultati si è considerato il valore medio.



Infine, per approfondire meglio la riflessione su questa domanda, dopo aver analizzato i dati territoriali suddivisi nel dettaglio per studente, è stato opportuno prendere in esame i risultati emersi da un punto di vista nazionale per tutti gli studenti per i quali è stato compilato il questionario. Da questo ulteriore approfondimento è emerso che, nelle scuole italiane che hanno aderito al sondaggio, lo studente con autismo riesce a trascorrere oltre il 75% del proprio tempo all'interno del gruppo classe. Inoltre, trascorre poco più del 75% del proprio tempo in un rapporto privilegiato con un operatore. Infine vengono strutturate attività didattiche in piccolo gruppo per più del 25% del monte ore settimanale di inserimento del bambino con autismo nell'istituto scolastico.

A conclusione dell'analisi effettuata in questa sezione, è opportuno sottolineare che, se si volessero usare questi dati in maniera previsionale per costruire un percorso di formazione per docenti che si occupano di studenti con autismo, occorrerebbe concentrarsi maggiormente su metodologie didattiche utili per lavorare nel gruppo classe. Inoltre pare importante considerare anche la modalità di lavoro docente-studente e le dinamiche di relazione che si possono creare nel lavoro 1:1 con il bambino. Come emerge dai dati, la modalità di lavoro in piccolo gruppo pare essere meno utilizzata nelle scuole italiane.

3. ANALISI DEI DATI DELLA SEZIONE III

Dopo aver discusso dei dati raccolti nella prima sezione del questionario, si intende descrivere l'area dei bisogni formativi del docente. La raccolta di questi dati permetteva da una parte di individuare quali tra le aree formative proposte potesse consentire all'insegnante di condurre «bene» il proprio lavoro, dall'altra come fosse possibile strutturare il percorso formativo per il docente. Le aree di formazione indagate nel questionario sono state: didattica, pedagogia, psicologia, sociologia e area medico-biologica. Nel questionario somministrato è stato chiesto agli insegnanti di indicare se il contributo formativo di ciascuna disciplina elencata fosse a loro parere “per nulla importante”, “poco importante”, “abbastanza importante” o “molto importante”. In sede di analisi dei dati sono state valutate le percentuali afferenti alla risposta “molto importante”. Comparando i dati provenienti dalle aree formative proposte, in ordine decrescente, risulta che i docenti auspicano interventi che contemplino innanzitutto una dimensione formativa che si concentri sull'area pedagogica per il 71,9%, seguita da quella psicologica per il 66,7%, dai contributi sociologici per il 62,7%, dalla dimensione didattica per il 55,6% e, infine, dalle discipline medico-biologiche per il 13,7%. Prendendo in esame le medesime aree di formazione alla luce delle risposte che indicavano come parere “abbastanza importante”, emerge un picco nell'area medico-biologica. A questo punto è opportuno sottolineare che per il futuro occorre monitorare l'evoluzione di questo dato in termini di bisogno e desiderio formativo poiché è possibile che prospetticamente i docenti possano essere interessati, ad esempio, al funzionamento neuronale del piccolo, al fine di sentirsi maggiormente competenti nel proprio operato. Tutto questo può avvenire se le ricerche sull'autismo continueranno a sviluppare un'area di integrazione tra la biologia dell'autismo e gli interventi educativi e se la riflessione sull'autismo dello studente precederà quella dello studente come *persona*. Questa considerazione emerge da una dimensione che è già parzialmente avvenuta con lo sviluppo delle teorie cognitive sull'autismo; basti pensare all'ampia produzione scientifica di libri che, discutendo di queste prospettive, le correlano con interventi educativi anche

applicabili all'interno del contesto scolastico¹⁵⁷². Questo potrebbe spiegare i dati emersi in questa area per quanto riguarda la formazione del docente secondo una prospettiva psicologica. Tale bisogno e/o desiderio di formazione verso questa area addirittura precede l'interesse del docente per la didattica. Per questo motivo, pare importante prestare attenzione all'evoluzione della prospettiva medico-biologica e di come questa possa influenzare le prospettive educative nei confronti dello studente con autismo. Inoltre si ritiene indispensabile definire "come" veicolare la formazione all'interno di questa dimensione. In questo senso, l'introduzione di una prospettiva pedagogica che rifletta sui contributi educativi forniti da un paradigma medico-biologico, potrebbe ridurre il rischio di indirizzare il docente verso una visione naturalistica e riduzionista di essere umano.

Di seguito verranno riassunti i dati di quest'area mediate tabella.

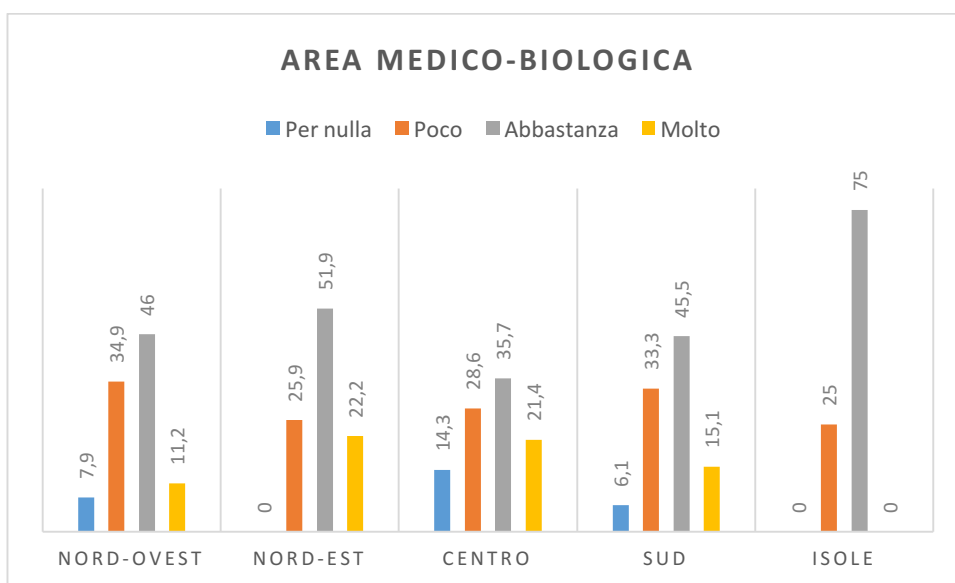
| | Area didattica | Area medico-biologica | Area psicologica | Area pedagogica | Area sociologica |
|------------|----------------|-----------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Per nulla | 3,9% | 5,9% | 2% | 3,3% | 3,3% |
| Poco | 9,8% | 31,4% | 4,6% | 2,6% | 8,5% |
| Abbastanza | 30,7% | 49% | 26,8% | 22,2% | 25,5% |
| Molto | 55,6% | 13,7% | 66,7% | 71,9% | 62,7% |

Per una riflessione più specifica su questi dati, con l'obiettivo di verificare se vi fossero differenze nel pensiero dei docenti delle varie zone d'Italia rispetto a questa domanda, si è deciso di analizzare le risposte dividendole per aree territoriali. Occorre infatti evidenziare che Feinstein nel suo libro *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*¹⁵⁷³ e Crispiani nella curatela del libro *Storia della*

¹⁵⁷² Si intendono citare alcuni libri nei quali è possibile verificare quanto affermato: F. Caretto, G. Dibattista, B. Scalese, *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, cit.; P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.; A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit.; L. Cottini, *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.; T. Fratini, *Conoscere l'autismo. Teorie, casi clinici, storie di vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁵⁷³ A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit., p. 73.

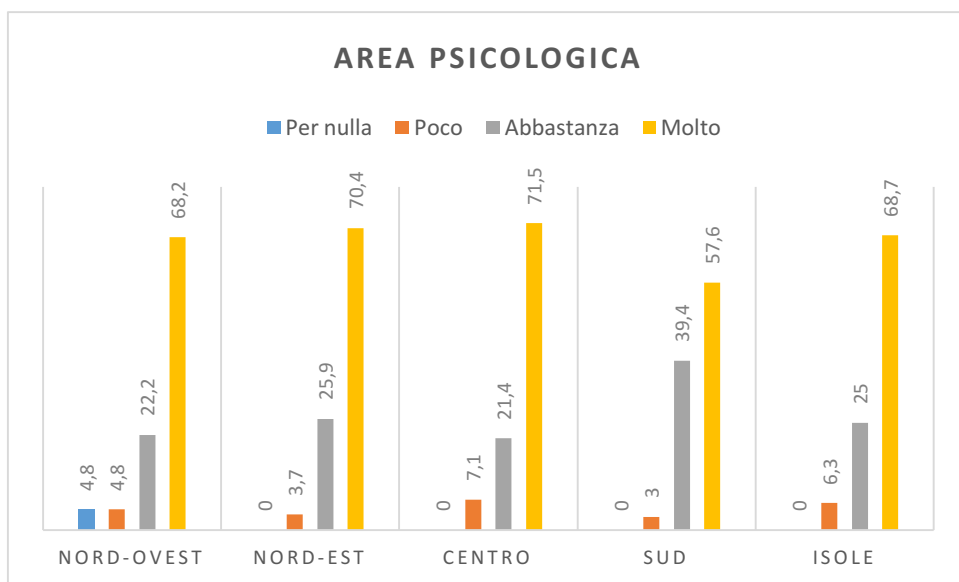
*Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*¹⁵⁷⁴ avevano sostenuto che il paradigma di riferimento con il quale è stato studiato l'autismo in Italia nella prima metà del Novecento era differente tra Nord e Sud. Questo ha influenzato anche le teorie che hanno guidato l'educazione. Quindi, attraverso questa domanda è stato possibile verificare se attualmente vi è ancora questa separazione, oppure vi è la presenza di una maggiore omogeneità. L'analisi dei dati ha dimostrato che da un punto di vista formativo l'area medico-biologica viene considerata “abbastanza importante” in tutte le aree d'Italia individuate. Inoltre nelle aree del Nord-est Italia e nelle Isole questa risposta presenta una percentuale superiore rispetto alle altre aree indagate. Nelle risposte provenienti dalle scuole del Nord-ovest, Centro e Sud vi è poca differenza in termini di percentuale rispetto ai professionisti che ritengono questa formazione “abbastanza importante” e quelli che la ritengono “poco importante”.



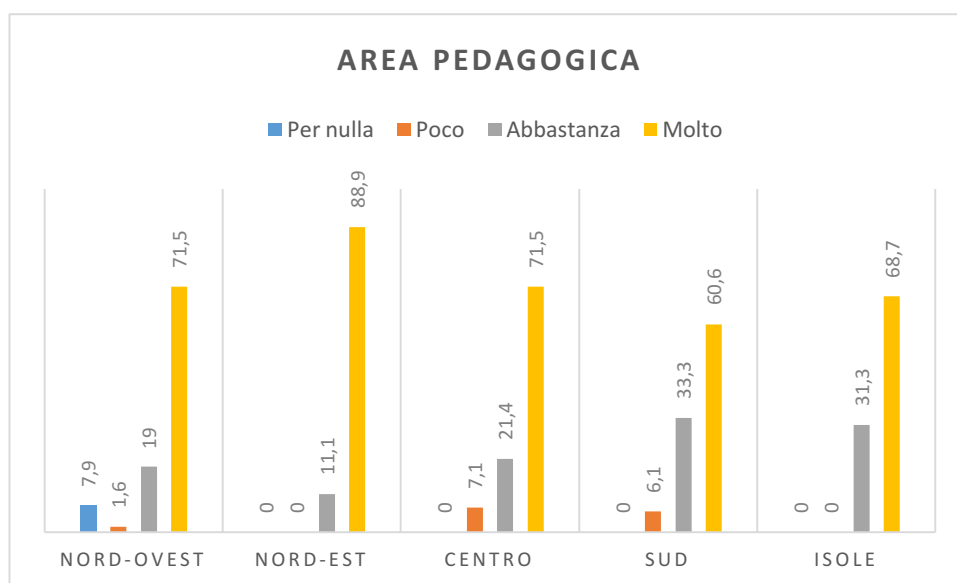
Rispetto all'area di riflessione psicologica, emerge un bisogno formativo “molto importante” in tutte le scuole d'Italia che hanno compilato il questionario.

¹⁵⁷⁴ P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., p. 54.

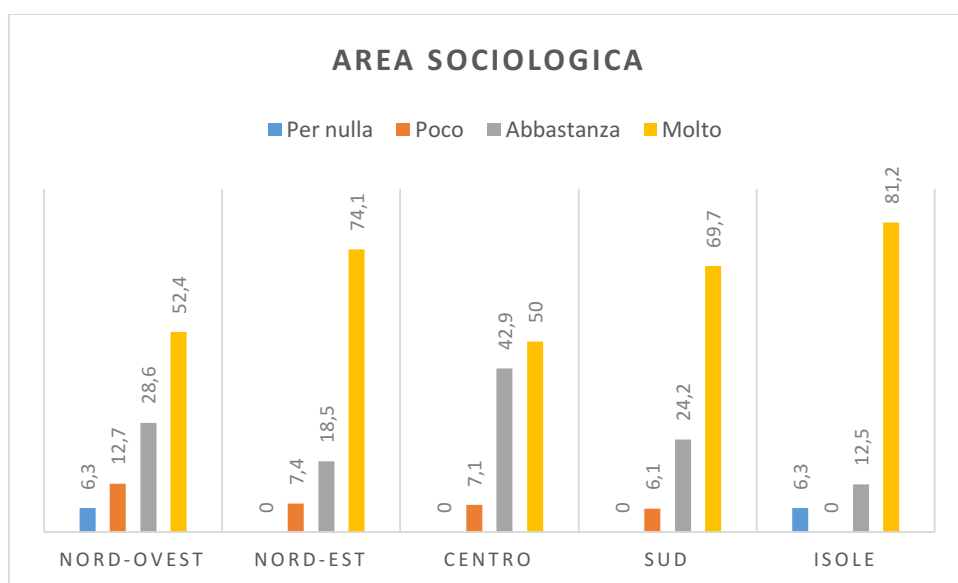
Si osserva una piccola percentuale interessante (4,8%), proveniente dai dati ricavati dalle risposte del Nord-ovest, che sostiene l'inutilità di questa area formativa.



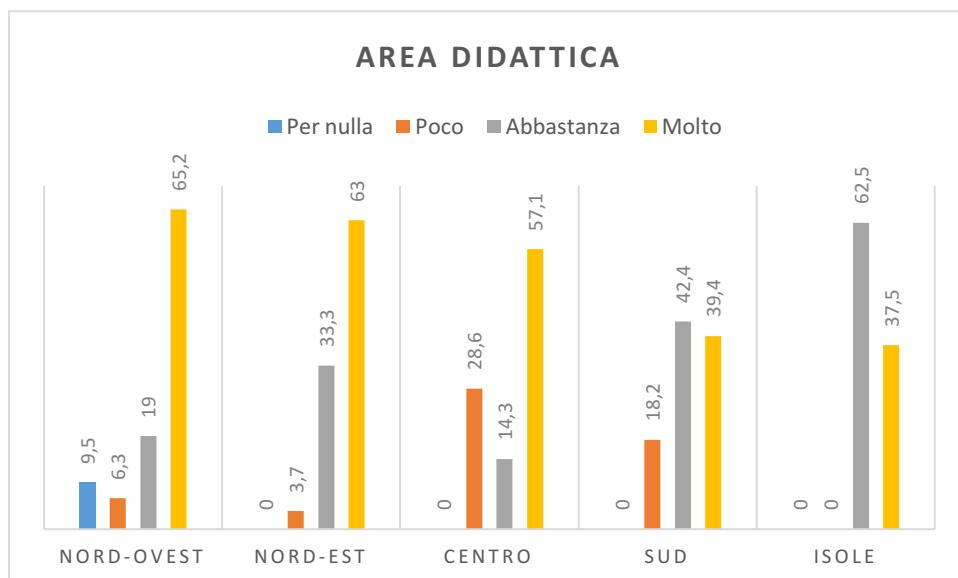
Per quanto riguarda l'area pedagogica, si evidenzia un notevole interesse in tutte le zone d'Italia. Compare solo una piccola percentuale di docenti (7,9%), nelle risposte provenienti dalle scuole del Nord-ovest, che considera questo intervento per "nulla importante".



Nell'analisi dell'area sociologica emerge che tutte le aree individuate la considerano una formazione “molto importante”. Inoltre si rilevano due considerazioni statistiche interessanti: la prima riguarda una piccola percentuale delle scuole del Nord-ovest e delle Isole che ritiene questa formazione “per nulla” importante, la seconda riguarda i dati del Centro Italia. Infatti vi è poco scarto tra gli intervistati che considerano questa proposta formativa “molto importante” (50%) e quelli che la definiscono “abbastanza importante” (42,9%).



Per quanto concerne l'area didattica, emerge che nelle scuole delle Isole e in quelle del Sud questa proposta formativa pare “abbastanza” rilevante, mentre nelle altre aree è considerata “molto importante”. In particolare si osserva che, mentre al Sud vi è poca differenza in termini di percentuale tra i professionisti che sostengono questa proposta formativa “abbastanza” (42,4%) o “molto importante” (39,4%), nelle scuole delle Isole la differenza tra questi due parametri è superiore (“abbastanza importante” 62,5%, “molto importante” 37,5%). Inoltre occorre evidenziare che una piccola percentuale dei compilatori delle scuole del Nord-ovest ritiene questa dimensione formativa “per nulla importante” (9,5%).



In conclusione, anche se con la presenza di percentuali irrisorie, alla luce di dati raccolti si rileva che in alcune aree d'Italia alcune dimensioni formative indicate nel questionario erano considerate dai docenti compilatori "per nulla importanti". Infatti, per quanto riguarda l'area di riflessione medico-biologica, questo dato è comparso nelle scuole di Nord-Ovest, Centro e Sud. Nell'area psicologica, pedagogica e didattica negli istituti scolastici del Nord-ovest, mentre per quanto riguarda l'area sociologica emerge questa considerazione nelle scuole del Nord-ovest e nelle Isole. Come si evidenzia dai dati fin qui discussi, in qualsiasi area formativa indicata vi è una piccola percentuale di operatori impiegati nelle Scuole del Nord-ovest che teorizzano la "non importanza" di queste dimensioni formative. Viceversa, nelle scuole del Nord-est tutte queste aree formative non si dimostrano in nessun caso "per nulla importanti". Le scuole del Centro e del Sud mostrano una piccola percentuale di risposte che indicano la "non importanza" formativa nell'area biologica, mentre nelle Isole questa considerazione avviene soprattutto per quanto riguarda l'area sociologica. A conclusione dell'esposizione di questi dati, si ritiene che essi potrebbero essere interessanti per chi nei prossimi anni predisporrà percorsi formativi per operatori che lavoreranno all'interno degli istituti scolastici. Infatti dai risultati del questionario si evidenzia che, mentre il Nord-est pare interessato a tutte le aree formative proposte, nei territori del Nord-ovest, Centro, Sud e Isole non sempre vi è la medesima curiosità formativa, è perciò possibile teorizzare varie spiegazioni: ad esempio, è auspicabile che nel Nord-ovest

vi sia già una buona preparazione nelle aree formative indicate, quindi alcuni contributi teorici potrebbero risultare ridondanti, oppure non interessanti. A questo punto vi sarebbe minore motivazione all'apprendimento rispetto a una formazione attenta a queste dimensioni. Un'altra ipotesi plausibile è che vi sia il desiderio di investire in aree formative non evidenziate all'interno di questo questionario: a tal proposito, attraverso ulteriori studi, si potrebbero ampliare le domande di quest'area valutando, ad esempio, se la dimensione antropologica o filosofica potrebbe essere interessante per i docenti che ricercano spunti di riflessione sul tema didattica e autismo. Inoltre potrebbe essere opportuno, ad esempio attraverso ricerche già effettuate nell'area sociologica, individuare quali condizioni socio-economico-culturali abbiano permesso una maggiore o una minore attitudine formativa verso le aree proposte in questo sondaggio. Questo ulteriore dato potrebbe essere necessario per verificare eventuali interventi che hanno favorito o meno la diffusione di una particolare cultura educativa. Infine, sempre per quanto riguarda una curiosità sociologica, potrebbe essere opportuno approfondire nei docenti l'autismo come «fatto sociale» e quindi comprendere perché i dati qui riportati avevano dimostrato che questo interesse precedeva la necessità o il desiderio dell'insegnante di formarsi alla didattica.

In generale, se si dovessero utilizzare i dati raccolti attraverso la divisione territoriale per comprendere come costruire una formazione ai docenti sul tema “didattica e autismo”, emergerebbero alcune differenze. Ad esempio, sarebbe opportuno nelle scuole delle Isole discutere del punto di vista medico-biologico, che per il 75% dei compilatori è risultato una prospettiva formativa “abbastanza importante”; per le scuole del Nord-est, Sud e Isole prestare attenzione a una prospettiva sociologica; invece per quanto riguarda la prospettiva psicologica occorre prendere in considerazione che, a differenza delle altre scuole, quelle del Sud prestano inferiore attenzione a questo argomento (57,6%). Inoltre, rispetto ad una riflessione sulla didattica, è necessario tener presente che è un argomento che potrebbe interessare maggiormente le scuole del Nord e del Centro Italia. Infine, per quanto riguarda la disciplina pedagogica, si tratterebbe di evidenziare che, a fronte di tanti contributi educativi non nati da riflessioni pedagogiche (per le ragioni precedentemente discusse), i docenti italiani ritengono questa prospettiva formativa

“molto importante”, in maniera maggiore per quanto riguarda le scuole del Nord-est Italia (88,9%) e inferiore negli istituti del Sud (60,6%).

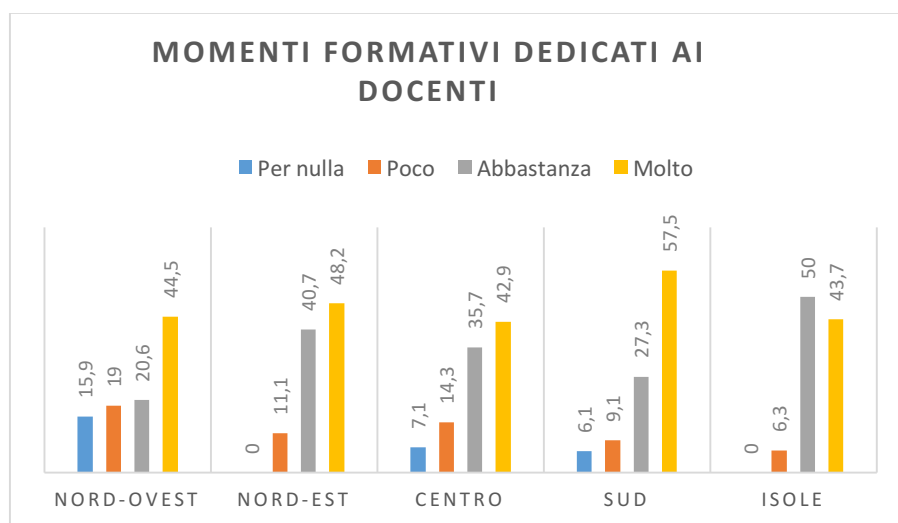
4. PROPOSTE DIDATTICHE FUTURIBILI

Dopo aver individuato il bisogno e/o il desiderio che avevano i docenti di approfondire alcune aree formative, è opportuno dare uno sguardo alle opinioni dei compilatori riguardo alcuni dispositivi a completamento degli interventi di didattica tradizionale inseriti nel questionario e proposti dal ricercatore. È stato chiesto agli insegnanti di valutare attraverso quattro parametri se le proposte organizzativo-didattiche descritte potevano risultare “molto importanti”, “abbastanza importanti”, “poco importanti” o “per nulla importanti”. Verranno analizzati in questa parte i risultati relativi a tale sezione. Per ogni quesito si sono indagati sia i risultati a livello nazionale, sia le conclusioni per aree territoriali, suddividendo le risposte per aree geografiche e permettendo una fotografia delle opinioni. Inoltre, in questa area, si sono individuate tutte le risposte che sostenevano l’irrelevanza della proposta metodologica e pertanto poco meritevole di attenzione. Questo dato serviva in maniera prospettica per la costruzione della proposta formativa. Infine, per ogni domanda sono state sommate le risposte che consideravano ogni singola proposta “molto importante” e “abbastanza importante”, per verificare se tale proposta (superando il 50% delle risposte) poteva considerarsi un’opportunità di lavoro per i docenti. L’analisi dei dati per suddivisione territoriale, eseguita attraverso questa modalità, è servita per individuare se vi era la presenza di percezioni differenti sullo stesso argomento nelle diverse aree territoriali. Occorre infatti ricordare, come indicato precedentemente, che l’Italia storicamente non è stata omogenea nella riflessione clinico-diagnostica sull’autismo e ciò ha influito sui processi di educazione della persona. Per questo motivo, nell’analisi dei dati, l’attenzione alla suddivisione territoriale nelle proposte metodologiche avveniva per comprendere se questa differenza culturale fosse ancora presente; ciò avrebbe permesso al ricercatore di comprendere se la costruzione della proposta formativa (e quindi anche delle metodologie didattiche) poteva essere omogenea nel territorio nazionale, oppure se era opportuno strutturare percorsi differenti.

§ 1. Momenti formativi dedicati al collegio docenti

La prima area indagata riguardava la strutturazione di momenti formativi dedicati al collegio docenti. Dai dati risulta che le scuole italiane ritengono “molto importante” questo dispositivo per il 47,7%. Per il 30,1% degli intervistati è “abbastanza importante”, il 13,7% lo considera “poco importante”, mentre l’8,5% non ritiene importante investire in quest’area.

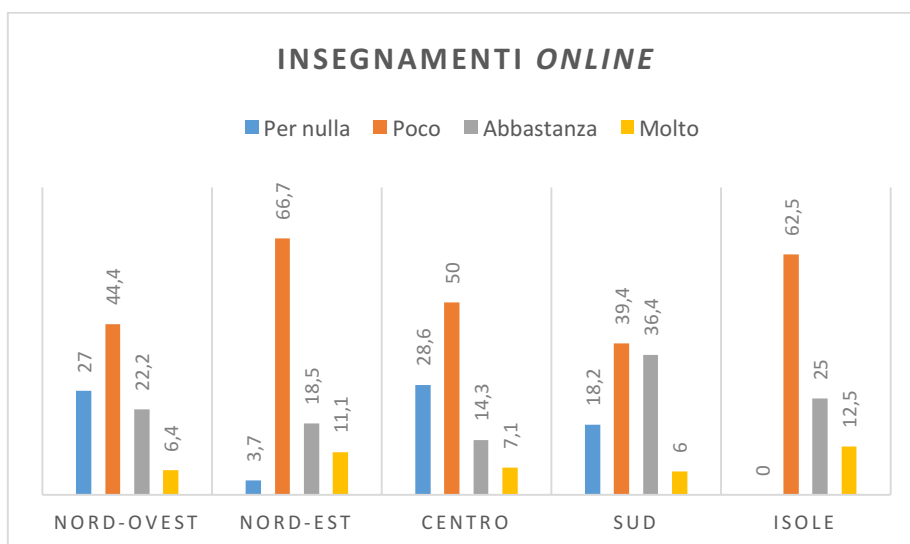
È stata effettuata un’ulteriore analisi su questi dati, comparando le risposte provenienti dalle cinque aree in cui è stata divisa l’Italia. Si evidenzia che questa proposta risulta “molto importante” per il Nord-ovest, Nord-est, Centro e Sud, mentre si assiste ad una maggior prevalenza della risposta “abbastanza importante” nelle Isole. Inoltre, è importante evidenziare che nelle scuole del Nord-est, Centro e Isole, la percentuale delle risposte che indicano l’intervento come “molto importante” è molto simile a quella che lo rilevano “abbastanza importante”. Infine si sottolinea che una piccola percentuale di questionari provenienti dalle scuole del Nord-ovest, Centro e Sud affermano che questa proposta formativa non risulta importante. In generale, nelle cinque zone considerate, prendendo in considerazione le risposte che indicavano questa proposta come “molto importante” o “abbastanza importante”, l’idea di strutturare momenti di formazione dedicati al collegio dei docenti è un dispositivo maggiormente auspicata nelle scuole delle Isole (93,8%), nel Nord-est (88,8%), negli istituti del Sud (84,9%), nel Centro (78,6%) e infine nel Nord-ovest (65%).



§ 2. Gestire alcuni insegnamenti online da casa

Per quanto riguarda la possibilità di creare per il bambino l'opportunità di gestire alcuni insegnamenti *online* da casa, il 7,8% dei compilatori del questionario sostiene che questo dispositivo è “molto importante”, il 24,2% è “abbastanza importante”, il 49,7% “poco importante”, mentre il 18,3% “per nulla importante”.

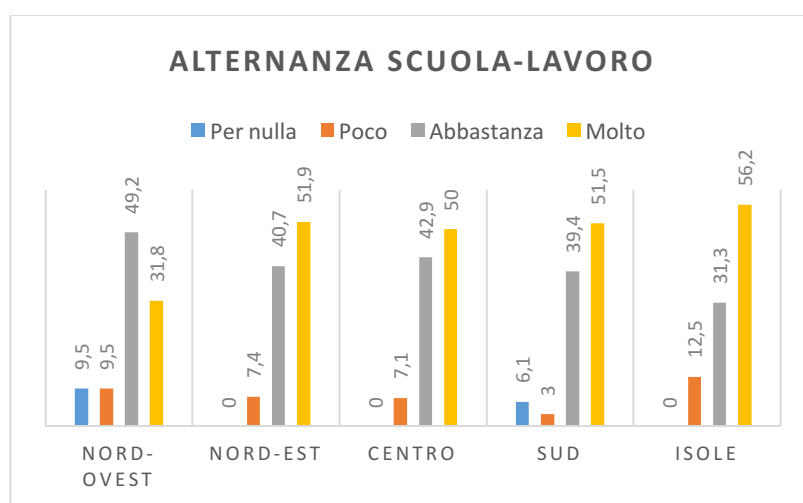
La valutazione delle risposte suddivise per aree territoriali individua che, in ciascuna zona analizzata, questa metodologia didattica è “poco importante”. Inoltre è rilevante sottolineare che nelle scuole del Sud Italia la percentuale che sostiene questo dispositivo come “poco importante” è quasi simile ai valori della risposta “abbastanza importante”, mentre nell'affermazione “per nulla importante” non vi sono risposte che provengono dagli istituti delle Isole. Si rileva una sola risposta nel Nord-est e una interessante percentuale di risposte nel Nord-ovest, Centro e Sud Italia. Confrontando le percentuali delle differenti aree geografiche, che indicavano questo dispositivo come “abbastanza” e “molto importante”, è possibile sostenere che questa proposta sia maggiormente presa in considerazione nelle scuole del Sud Italia (42,5%), nelle Isole (37,5%), nel Nord-est (29,6%), nel Nord-ovest (28,5%) e infine nel Centro Italia (21,4%).



§ 3. *Possibilità di creare laboratori esterni all'istituzione scolastica in situazioni reali che vengano riconosciuti al bambino come monte ore formativo*

I dati che riguardano la domanda che si occupava di individuare l'opinione dei docenti rispetto all'opportunità di creare laboratori esterni all'istituzione scolastica e in situazioni reali, i quali venivano riconosciuti allo studente come parte del monte ore formativo, dimostrano che questa proposta metodologica è per il 43,8% “molto importante”, per il 43,1% “abbastanza importante”, per il 7,8% “poco importante” e per il 5,2% “per nulla importante”.

La lettura delle risposte divise per aree territoriali dimostra che, in generale, le scuole del Nord-est, Centro, Sud e Isole ritengono questo dispositivo “molto importante”, mentre quelle giunte dagli istituti del Nord-ovest evidenziano che questo dispositivo è “abbastanza importante”. Nelle risposte pervenute dalle scuole del Centro Italia si individua che non vi è molta differenza tra la percentuale che ha considerato questo dispositivo “molto importante” e quella che lo ha ritenuto “abbastanza importante”. I dati provenienti dai questionari delle scuole del Nord-Ovest e dal Sud Italia dimostrano che una piccola percentuale riguarda la risposta “per nulla importante”. Riassumendo, i dati fin qui discussi dimostrano che l'introduzione di questa prospettiva di lavoro può essere di aiuto nel lavoro con il bambino che vive in una condizione di autismo nelle scuole del Centro nel 92,9% delle risposte, in quelle del Nord-est nel 92,6%, nelle scuole del Sud per il 90,9%, negli istituti delle Isole nell'87,6% e in quelli del Nord-ovest per l'80,9%.



§ 4. *Il ruolo del referente*

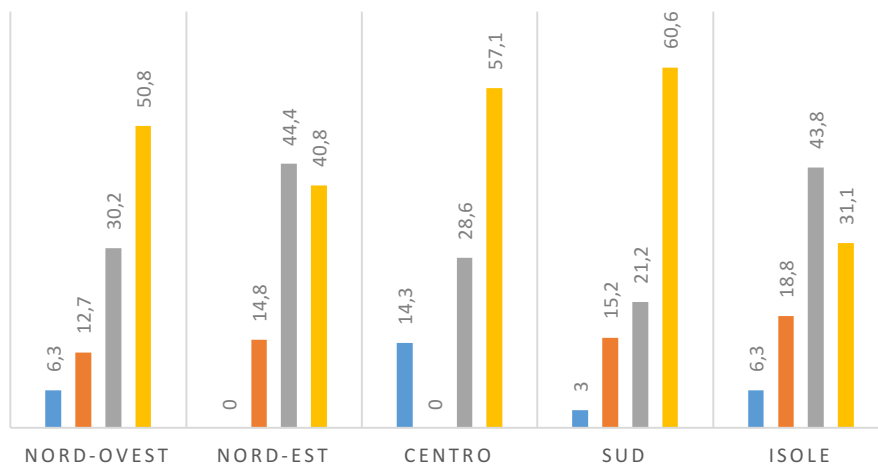
Un'ulteriore domanda che è stata proposta nel questionario riguardava l'opportunità che lo studente con autismo potesse avere un referente, la cui funzione era anche di collegamento tra scuola e famiglia. I compilatori, attraverso le loro opinioni, hanno affermato che questa proposta può essere “molto importante” per il 49,6%, “abbastanza importante” per il 32%, mentre per il 13,1% si dimostra una proposta “poco importante” e per il 5,2% un dispositivo “per nulla importante”.

L'analisi delle risposte suddivise per aree territoriali dimostra che esiste una prevalenza di opinioni che indicavano questa prospettiva di lavoro come “molto importante” nelle scuole di Nord-ovest, Centro e Isole. Gli istituti del Nord-est e del Sud hanno dichiarato nella maggior parte delle risposte che questa proposta era “abbastanza importante”. In particolar modo nelle scuole del Nord-est la percentuale di risposte che indicava questo dispositivo come “abbastanza importante” era molto vicina alle risposte che la ritenevano un dispositivo “molto importante”. Inoltre vi è stata anche una piccola percentuale di risposte (maggiore nei compilatori delle scuole del Nord-est) che sottolineava l'irrelevanza di questa proposta ai fini del lavoro didattico. Le scuole che hanno sostenuto questa opinione sono state quelle nel Nord-est, Nord-ovest, Centro e Sud Italia. Tuttavia, pare utile evidenziare che questa proposta è parsa “molto interessante”¹⁵⁷⁵ nelle scuole del Centro Italia per l'85,7%, in quelle del Nord-est per l'85,2%, negli istituti del Sud per l'81,3%, nelle scuole Nord-ovest per l'81% e, infine, nelle scuole delle Isole nel 74,9% dei casi.

¹⁵⁷⁵ I dati sono stati ricavati sommando le risposte relative alla variabile “molto importante” e “abbastanza importante”.

IL REFERENTE

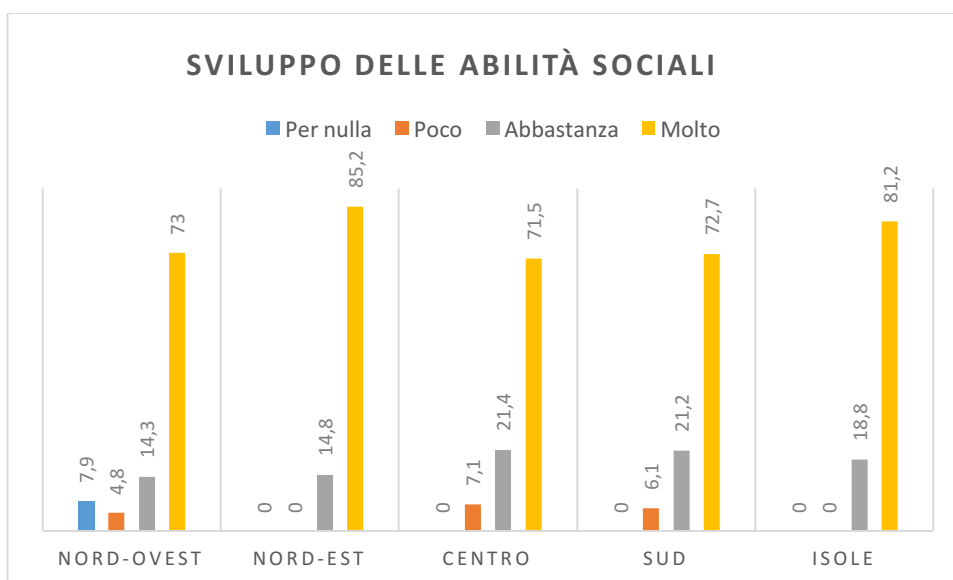
■ Per nulla ■ Poco ■ Abbastanza ■ Molto



§ 5. I laboratori per sviluppare le abilità sociali

Rispetto alla domanda che sondava il parere degli insegnanti sull'istituzione di laboratori dedicati allo sviluppo delle abilità sociali (come ad esempio come comportarsi in un contesto pubblico), i dati dimostrano che il 75,8% degli intervistati sostiene che questa proposta metodologica sia “molto importante”, il 17% rileva che è “abbastanza importante”, il 3,9% che è “poco importante”, mentre il 3,3% afferma l'inutilità di questo dispositivo.

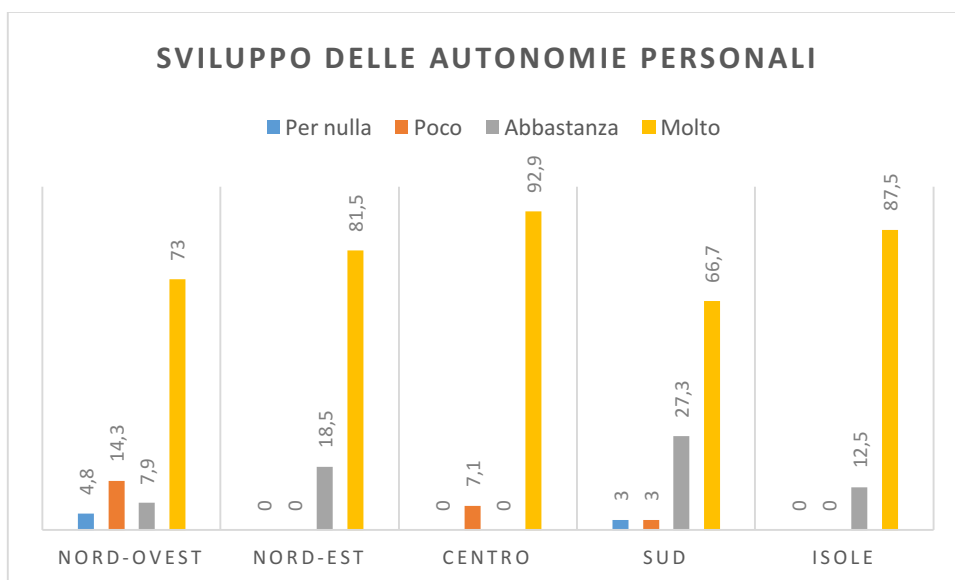
In generale, dividendo le risposte per aree territoriali, emerge che questa prospettiva di lavoro è “molto importante”. Le uniche scuole in cui, seppur per una piccola percentuale, si rileva che questo dispositivo non appare importante sono quelle nel Nord-ovest (7,9%). Confrontando le percentuali ottenute tra le risposte che indicavano questa prospettiva di lavoro come “molto importante” e quelle che la consideravano “abbastanza importante”, emerge che questo dispositivo era importante per le scuole del Nord-est e per le Isole nel 100% dei casi, per gli istituti del Sud nel 93,9% degli intervistati, nelle scuole del Centro nel 92,8% e per il Nord-ovest per l'87,3%.



§ 6. I laboratori per sviluppare le abilità di autonomia personale

Rispetto alla proposta di istituire laboratori che sviluppano le abilità di autonomia personale (come, ad esempio, il prendersi cura di sé), i dati dimostrano che questa prospettiva di lavoro viene considerata “molto importante” per il 76,5% delle scuole italiane, “abbastanza importante” per il 13,7%, “poco importante” per il 7,2%, mentre per il 2,6% dei compilatori non risulta importante.

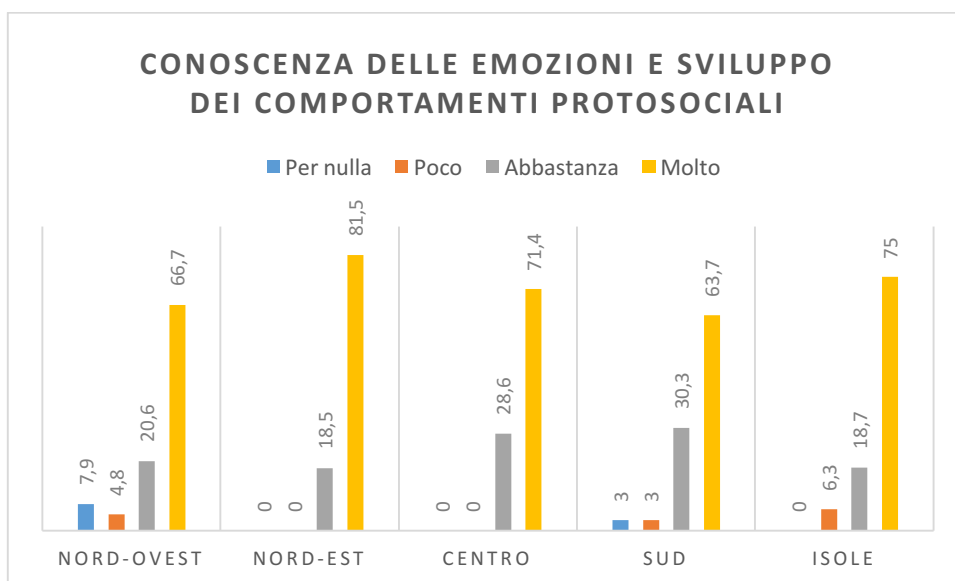
Analizzando i dati divisi per aree geografiche emerge che questa proposta può essere “molto importante” per tutte le scuole d’Italia. Una piccola percentuale individuata nelle risposte degli istituti del Nord-ovest e del Sud ritengono che questo dispositivo non sia utile nel lavoro con lo studente diagnosticato all’interno dello spettro autistico. Inoltre, sommando i dati relativi alla risposta “molto importante” e quelli dell’affermazione “abbastanza importante”, si evidenzia che questa iniziativa è considerata valida per le scuole del Nord-est e delle Isole nel 100% delle risposte, per le scuole del Sud nel 94% dei casi, per quelle del Centro nel 92,9% e per gli istituti del Nord-ovest per l’80,9% dei compilatori.



§ 7. I laboratori per sviluppare la conoscenza delle proprie emozioni e dei comportamenti prosociali

Un'ulteriore domanda posta agli insegnanti riguardava l'opportunità di introdurre laboratori che sviluppassero nello studente con autismo la conoscenza delle proprie emozioni e dei comportamenti prosociali. L'analisi dei dati evidenzia che i docenti delle scuole italiane considerano questa proposta didattica un dispositivo "molto importante" per il 69,9%, "abbastanza importante" per il 22,9%, "poco importante" per il 3,3% e "per nulla importante" per il 3,9%.

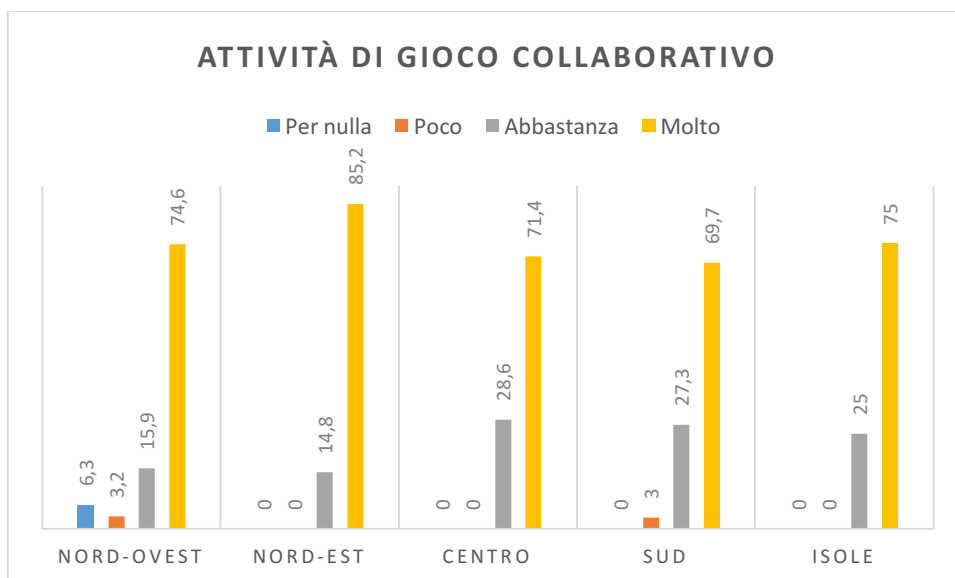
L'analisi delle risposte suddivise per aree geografiche evidenzia che questa proposta è considerata "molto importante" per tutti gli intervistati delle scuole d'Italia. Vi è una piccola percentuale di risposte (più alta nelle scuole del Nord-ovest) che sostiene la non importanza di questo dispositivo nelle scuole del Nord-ovest e nel Sud. In generale, comparando i dati emersi dalle risposte "molto importante" e "abbastanza importante", si evidenzia che questa prospettiva di lavoro risulta utile ai fini didattici per il 100% dei casi nelle scuole del Nord-est e del Centro, per il 93,9% negli istituti del Sud, per il 93,8% nelle scuole delle Isole e per l'87,3% in quelle del Nord-ovest.



§ 8. Attività di gioco collaborativo con i coetanei

Per quanto riguarda la proposta di inserire nell'attività didattica il gioco collaborativo con i coetanei, l'analisi dei dati dimostra che questa prospettiva didattica è “molto importante” per il 75,2% dei docenti, “abbastanza importante” per il 20,3%, “poco importante” per il 2% e “per nulla importante” per il 2,6%.

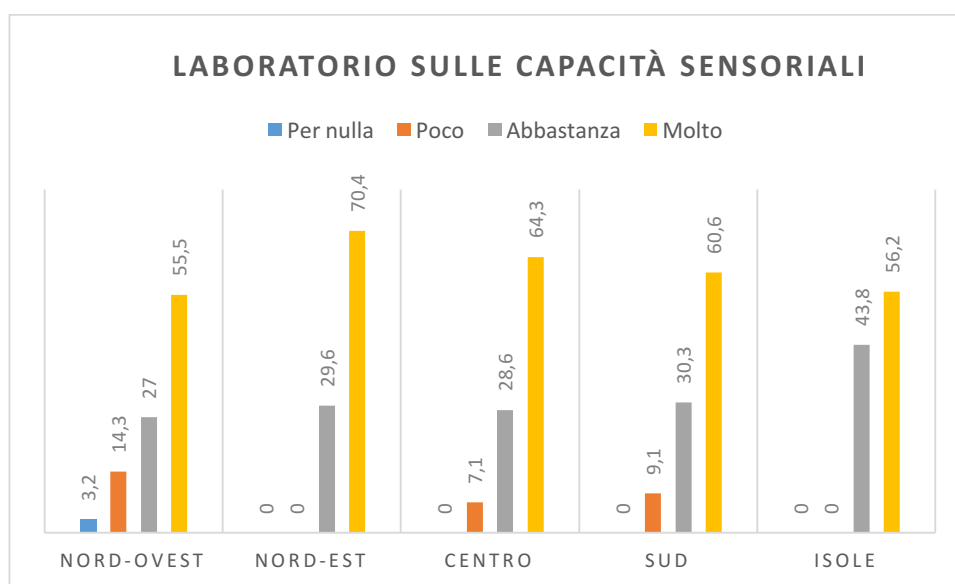
Le risposte, suddivise per aree geografiche, dimostrano che questa proposta è considerata “molto importante” per tutte le zone indagate. Solo nelle scuole del Nord-ovest che hanno compilato il questionario vi è una piccola percentuale di risposte che ritiene questo dispositivo non utile. Sommando i dati che considerano questa prospettiva di lavoro come “molto importante” e quelle che lo definiscono “abbastanza importante”, si rileva che le scuole del Nord-est, Centro e Isole sono favorevoli a questa opportunità di intervento didattico nel 100% dei casi. Le scuole del Sud Italia manifestano una predisposizione a questa iniziativa per il 97% degli intervistati, mentre gli istituti del Nord-ovest nel 90,5% delle risposte.



§ 9. I laboratori che sviluppano le capacità sensoriali

Per quanto riguarda la proposta di attivare laboratori che sviluppino nello studente con autismo le capacità sensoriali, l'analisi dei dati dimostra che questa proposta è “molto importante” per il 60,1% dei compilatori, “abbastanza importante” per il 30,1% dei docenti, “poco importante” per l'8,5% e “per nulla importante” per l'1,3%.

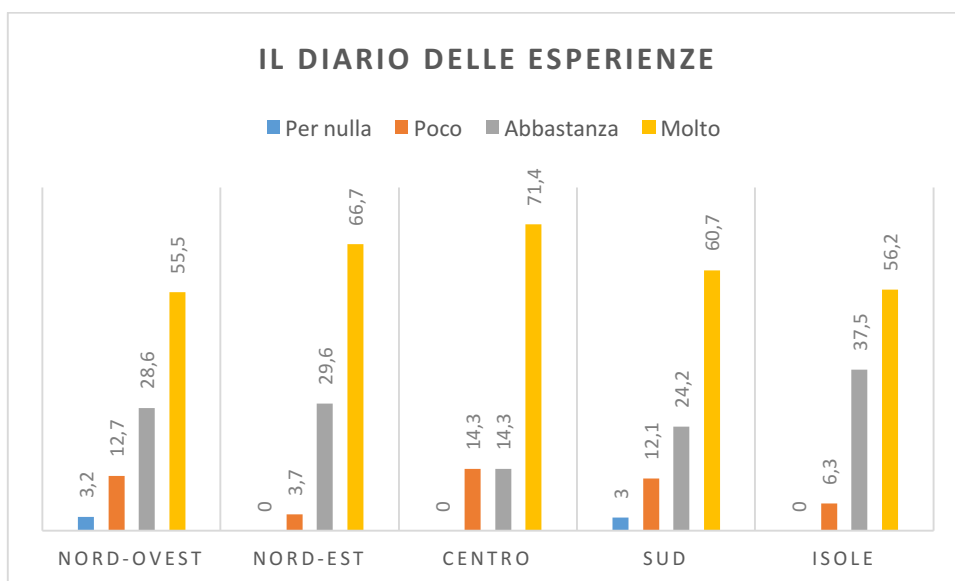
Dall'analisi delle risposte, suddivise per aree geografiche, emerge che questa prospettiva di lavoro è considerata “molto importante” in tutte le zone d'Italia. Inoltre, nel caso delle Isole, si evidenzia che la percentuale tra le risposte che ritengono questo proposta “molto importante” e quelle che la ritengono “abbastanza importante” è molto simile. Solo nelle scuole del Nord-ovest Italia vi è una piccola percentuale di risposte che considera questa proposta non utile. Infine, sommando i dati relativi alle risposte “molto importante” e “abbastanza importante”, si evidenzia che l'idea di attivare laboratori che sviluppino nello studente con autismo le capacità sensoriali pare interessante per le scuole del Nord-est e per quelle le Isole nel 100% dei casi, per i docenti delle scuole del Centro per il 92,8% dei compilatori, per gli intervistati delle scuole del Sud nel 90,9% e per gli istituti del Nord-ovest per l'82,6% delle risposte.



§ 10. Il diario delle esperienze

Per quanto riguarda la proposta di costruire un diario delle attività dove, attraverso foto, scritti, ritagli di giornale, ecc., lo studente con autismo possa ricostruire alcune esperienze importanti vissute all'interno del proprio anno scolastico, dai dati emerge che questo strumento si dimostra per il 60,1% dei compilatori "molto importante", per il 27,5% "abbastanza importante", per il 10,5% "poco importante" e per il 2% dei docenti "per nulla importante".

Analizzando le risposte suddivise per aree geografiche, si evidenzia che questa proposta pare essere "molto importante" in tutte le zone indagate. Dai dati provenienti dalle scuole del Nord-ovest e da quelle del Sud Italia emerge una piccola percentuale di opinioni che ritiene questo dispositivo "per nulla importante". Inoltre, sommando le percentuali tra le risposte che sostengono questa proposta come "molto importante" e quelle che la ritengono "abbastanza importante", si rileva che costruire con lo studente con autismo un diario delle attività può essere una proposta "molto importante" per i compilatori delle scuole del Nord-est nel 96,3%, nelle scuole delle Isole per il 93,7%, per i docenti delle scuole del Centro Italia importante per l'85,7%, nelle scuole del Sud per l'84,9% e negli istituti del Nord-ovest per l'84,1% delle risposte.

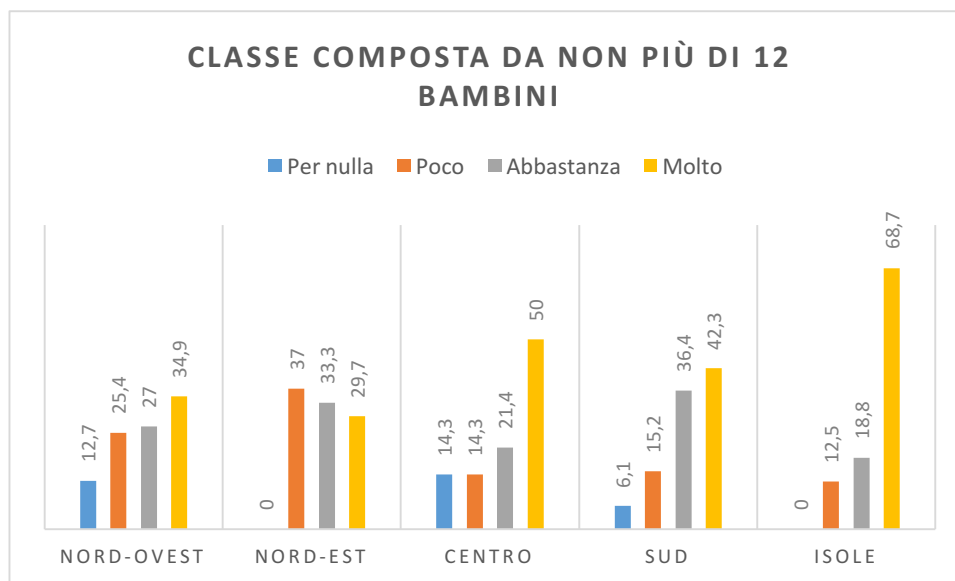


§ 11. Costruire una classe composta da non più di dodici bambini

Per quanto riguarda la domanda che proponeva come dispositivo a supporto della didattica l'istituzione di una classe composta da non più di dodici bambini, i docenti italiani hanno risposto che nel 40,5% dei casi la ritenevano una proposta "molto importante", per il 28,8% delle risposte si dimostrava un dispositivo "abbastanza importante", per il 22,9% "poco importante", mentre il 7,8% era "per nulla importante".

L'analisi delle risposte dei docenti suddivise per aree territoriali ha dimostrato che questa prospettiva si dimostrava "molto importante" in tutti i territori ad eccezione del Nord-est che considera questo dispositivo, nella maggior parte dei casi, "poco importante". La situazione che pare emergere dai dati delle scuole del Nord-est è interessante poiché, in realtà, se si considerano le risposte a questa domanda, non vi è molta differenza tra le risposte dei docenti. Infatti, in termini di percentuale, le risposte che definiscono questa proposta "poco", "abbastanza" e "molto importante" sono molto simili.

Inoltre è opportuno portare all'attenzione i dati delle scuole che hanno considerato questo dispositivo non importante: le scuole del Nord-ovest, Centro e Sud Italia hanno registrato le percentuali interessanti che vanno dal 6,1% al 14,3%. Occorre infatti considerare che in queste scuole, per valori che oscillano dal 34,9% al 50%, si è ritenuta questa proposta "molto importante". Infine, per verificare se nelle differenti aree territoriali questo dispositivo poteva essere di aiuto per la didattica, si sono sommate le percentuali tra le risposte che sostengono questo dispositivo come "molto importante" e quelle che lo ritengono "abbastanza importante". Dall'indagine emerge che questa proposta può interessare maggiormente le scuole delle Isole nell'87,5% delle risposte, le scuole del Sud per il 78,7%, gli istituti del Centro nel 71,4% dei casi, i docenti del Nord-est nel 63% degli intervistati e quelli del Nord-ovest per il 61,9%.

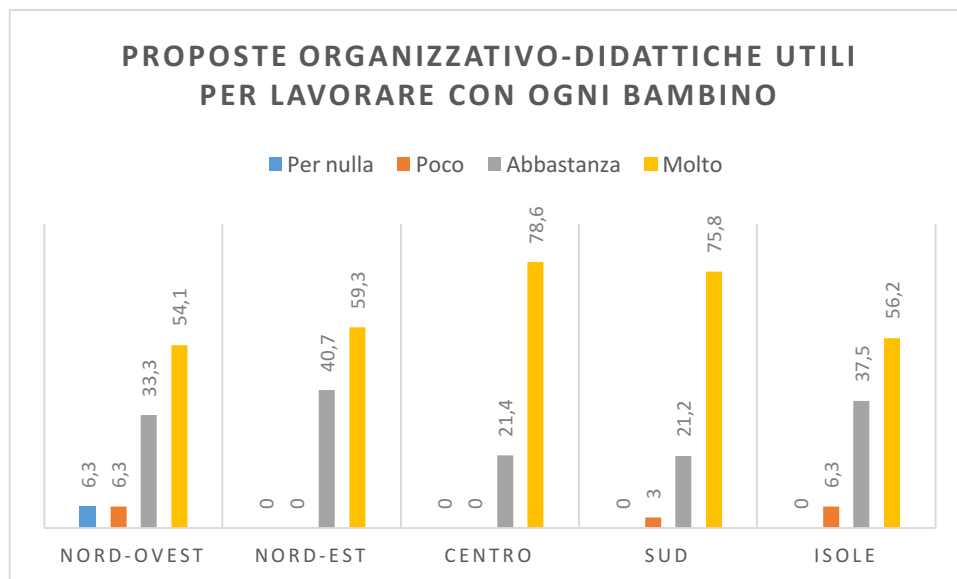


§ 12. *Le proposte organizzativo-didattiche fino ad ora proposte possono essere d'aiuto per lavorare con ogni bambino che frequenta l'istituto scolastico?*

Nella domanda che chiedeva di valutare se queste proposte organizzativo-didattiche potevano essere utili per lavorare con ogni bambino che frequentava l'istituto scolastico, i partecipanti allo studio hanno affermato che può essere “molto d'aiuto” per il 62,1%, “abbastanza d'aiuto” per il 31,4%, “poco d'aiuto” per il 3,9% e “per nulla d'aiuto” per il 2,6% dei docenti.

Analizzando le risposte suddivise per aree geografiche si evidenzia che le prospettive di lavoro potevano essere “molto d'aiuto” per tutti gli studenti inseriti nelle scuole d'Italia. Occorre sottolineare le risposte individuate negli istituti del Nord-est: non vi è molta differenza nei dati tra i docenti che hanno espresso il parere “abbastanza” e quelli che hanno sostenuto che queste proposte erano “molto d'aiuto”. Inoltre, è opportuno sottolineare una piccola percentuale di risposte provenienti dalle scuole del Nord-ovest che ritiene queste proposte non d'aiuto. Per concludere, sommando le percentuali tra le risposte che ritengono queste prospettive di lavoro “molto d'aiuto” e quelle che la ritengono “abbastanza”, emerge la presenza di un maggior interesse verso l'uso di questi dispositivi nelle scuole del Nord-est e del Centro nel 100% dei casi. I docenti impiegati nelle scuole del Sud Italia le ritengono d'aiuto nel 97%, nelle scuole delle Isole la percentuale

scende al 93,7% e, infine, tra i compilatori del Nord-ovest Italia la percentuale è dell'89,6%.



§ 13. Alcune riflessioni finali

Come si rileva dai dati fin qui esposti, lo strumento del questionario si è dimostrato molto utile per individuare le opinioni degli insegnanti che si stanno occupando di didattica con studenti diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico nelle scuole primarie tradizionali italiane. In generale, il campione che ha risposto a queste domande è stato composto in prevalenza da femmine, aventi un'età compresa tra i 41 e i 50 anni e in possesso di laurea magistrale. La maggior parte dei questionari compilati sono pervenuti dalle scuole del Nord-ovest ed è emerso che è più probabile incontrare studenti con autismo nelle scuole potenziate. Si segnala però, e questo è quanto emerso dall'analisi dei dati per suddivisione territoriale, che nelle scuole del Nord Italia non necessariamente gli istituti che accolgono più di sei studenti con autismo sono scuole potenziate. Viceversa, negli istituti del Centro, Sud Italia e nelle Isole si osserva una maggior concentrazione di bambini con autismo nelle scuole potenziate. Come si rileva dai dati, potrebbe essere interessante comprendere attraverso ulteriori ricerche se, in generale, si stiano costituendo sul territorio nazionale scuole tradizionali specializzate nella didattica speciale; ciò potrebbe favorire l'inserimento di studenti

anche appartenenti a territori limitrofi, che spesso vengono descritti come bambini che mostrano “bisogni specifici di apprendimento”¹⁵⁷⁶. Se così fosse, alcuni dati raccolti in questo studio avrebbero la necessità di essere interpretati attraverso un altro punto di vista, ad esempio quello della politica scolastica.

Vi è però la convinzione che occorrerebbe confrontare i risultati di questo studio con le ricerche epidemiologiche dei servizi di neuropsichiatria infantile italiani, per comprendere se negli istituti con alta concentrazione di studenti con autismo si assista a livello territoriale ad una più favorevole diagnosi rispetto a questa sindrome.

Questo studio ha altresì dimostrato che i docenti spesso utilizzano lo strumento dei laboratori per strutturare interventi di didattica scolastica e che stanno giungendo anche nelle scuole tradizionali le proposte educative che forniscono i contributi di metodologie come ABA e TEACCH. A tal proposito è opportuno sottolineare due considerazioni riguardanti la domanda relativa all’implementazione di metodologie didattiche che si ispirano all’approccio ABA. La prima è che l’utilizzo nel contesto scolastico della metodologia che si ispira all’approccio ABA induce a ritornare al rapporto tra scuola e neuropsichiatria infantile: infatti ABA è considerato uno strumento *Evidence Based* e sta avendo un’ampia diffusione nei presidi sanitari e quindi, inevitabilmente, nel rapporto tra operatori e docenti durante le riunioni d’*équipe* organizzate per parlare dello studente con autismo. Per questo motivo è auspicabile che possa avvenire un processo di ibridazione¹⁵⁷⁷ tra i saperi dei diversi operatori, con una probabile diffusione di questo dispositivo. La seconda considerazione riguarda la pubblicazione del libro *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, avvenuta nel 2014 e

¹⁵⁷⁶ Si è usata l’espressione “bisogni specifici di apprendimento” per indicare gli studenti che mostrano difficoltà, ad esempio, nel pensiero formale, nel ipotetico-deduttivo, nelle abilità di concettualizzazione, nella gestione di se stessi e del proprio comportamento... e che talvolta paiono necessitare di un diverso supporto nell’attività didattica.

¹⁵⁷⁷ L’utilizzo di questo termine è stato ispirato dal pensiero di Piaget e, in particolar modo, dall’idea che, se l’operatore riesce ad ibridare i saperi delle diverse discipline di studio, gli è possibile costruire (da un punto di vista teoretico e tecnico) una strategia educativa ibrida. Per ulteriori approfondimenti: J. Piaget, *L’epistemologia genetica*, cit.

già ristampata nell'anno 2015¹⁵⁷⁸. Infatti si ritiene che questo contributo scientifico, che fornisce informazioni anche per la didattica scolastica, possa in generale influire sulle proposte educative che i docenti utilizzeranno nel proprio lavoro. Perciò pare importante riproporre questa specifica serie di domande fra qualche anno e verificare l'auspicabile variazione di questo dato e la probabile diffusione dell'approccio.

Per quanto riguarda tutte quelle domande che hanno fornito una fotografia degli studenti con autismo che oggi frequentano le scuole italiane e di come trascorrono la propria settimana scolastica, emergono alcune considerazioni. La prima relativa al genere degli studenti con autismo: emerge che la prevalenza è nel genere maschile e questo dato è in linea con quanto affermato dalla letteratura internazionale. Puntando l'attenzione sui valori numerici che riguardano le bambine con autismo, si rileva che sono presenti maggiormente nelle scuole del Sud Italia. Questo elemento spinge ulteriormente ad affermare l'importanza di effettuare un confronto tra quanto è emerso in questo studio e le statistiche epidemiologiche nazionali, con particolare attenzione alle differenti aree territoriali italiane e agli indirizzi diagnostici di riferimento. Inoltre potrebbe essere opportuno strutturare ulteriori studi di indirizzo sociologico per prendere in esame la frequenza di bambine con autismo emersa in questo studio, con l'obiettivo di individuare se in alcune zone d'Italia l'autismo possa anche definito anche un «fatto sociale». La seconda riflessione riguarda l'età degli studenti. Infatti dall'analisi dei dati si rileva che spesso nelle scuole primarie tradizionali italiane i bambini con autismo frequentano l'istituto fino ai dodici anni. A tal proposito pare interessante ripercorrere da un punto di vista scientifico tutte quei testi degli autori come De

¹⁵⁷⁸ Per ulteriori approfondimenti: C. Ricci, A. Romeo, D. Bellifemine, G. Carradori, C. Magaùda, *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, cit.

Sanctis¹⁵⁷⁹, Gesell¹⁵⁸⁰ o Agazzi¹⁵⁸¹ che, quando hanno parlato dei bambini con difficoltà di apprendimento, alcuni discutendo del loro inserimento nella scuola, prendevano in considerazione il bambino nel proprio momento evolutivo, e non per la sua età anagrafica. Quindi emerge da questi risultati l'importanza di creare una didattica sempre più personalizzata, che ponga attenzione anche alla dimensione evolutiva dello studente.

Un'ulteriore considerazione riguarda la strutturazione degli interventi didattici della settimana scolastica. Infatti i dati indicano che sarebbe opportuno investire in una formazione dal tema "didattica e autismo", discutendo metodologie didattiche strutturabili soprattutto per l'intera classe, piuttosto che dedicate ad interventi di piccolo gruppo. Inoltre è da segnalare l'enorme diffusione del rapporto 1:1 con l'operatore. Questo dato invita a considerare tutta la letteratura scientifica prima citata, sorta grazie all'esperienza degli operatori della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano, circa la possibilità che la programmazione degli interventi didattici, pur nel rispetto delle potenzialità e dei bisogni specifici dei singoli studenti, non sovraccarichi fisicamente ed emotivamente il docente. Difatti egli può vivere esperienze cognitive ed emotive molto intense, che vanno opportunamente prese in esame e che potrebbero necessitare di un supporto¹⁵⁸². A questo punto emerge l'importanza di predisporre interventi formativi per gli operatori che ne

¹⁵⁷⁹ S. De Sanctis, *L'educazione dei deficienti*, cit.; Id., *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 46-61, pp. 58 ss.

¹⁵⁸⁰ Cfr. A. Gesell, *I primi cinque anni della vita*, [1940], Astrolabio, Roma 1950. È opportuno prendere in considerazione questo testo perché l'autore, pur discutendo di bambini in età prescolare, evidenzia come il livello di ritardo nella maturazione evolutiva di alcune competenze da parte del bambino stesso possa indurre gli operatori a ritenere che il piccolo ha difficoltà di apprendimento. A questo punto pare scontato, ma è opportuno ricordare, che uno studente di sei anni (età anagrafica) potrebbe non aver maturato tutte le competenze di questa età specifica: ciò non significa che egli sia effettivamente uno studente con importanti difficoltà di apprendimento.

¹⁵⁸¹ Cfr. A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42.

¹⁵⁸² Cfr. M.A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale», cit.; B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F. (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, Unicopli, Milano 1989, pp. 137-165.

sviluppano la riflessività intenzionale,¹⁵⁸³ con l'obiettivo di condurlo ad apprendere come trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative, sviluppando l'azione didattica come intervento volto a porre attenzione a «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)», nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁵⁸⁴. A tale proposito, sarebbe opportuno anche riprendere, per una discussione sulla didattica scolastica, sul ruolo del docente e sulla sua esperienza, il testo a cura di Pioli perché fornisce spunti interessanti di lavoro e una fotografia di alcune esperienze didattiche, che potrebbero non essere così lontane da ciò che è emerso dai dati di questo questionario¹⁵⁸⁵. Inoltre questo testo potrebbe essere preso in esame anche per analizzare i risultati ottenuti a proposito delle aree formative che il docente ha ritenuto importanti per poter svolgere bene il proprio lavoro con lo studente con autismo. Infatti già si individuava la necessità di analizzare le esperienze degli operatori da un punto di vista pedagogico, psicologico e sociologico. Anche i dati emersi in questo studio sottolineano che il bisogno formativo dei docenti nell'area della didattica può essere preso in considerazione solo se integrato con altre dimensioni come, ad esempio, la psicologia e la sociologia. Infatti i dati raccolti relativi all'opinione dei docenti in merito al loro interesse verso alcune discipline di formazione hanno permesso di evidenziare che la didattica non è un sapere prioritario per i docenti italiani, anzi di rileva una maggior curiosità verso l'ambito pedagogico, psicologico e sociologico. Alla luce delle riflessioni fin qui effettuate, per costruire un corso di formazione che si possa occupare del tema “didattica e autismo”, occorre discutere di didattica e non solo indirizzarsi verso riflessioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche. Per questo motivo pare importante strutturare una formazione ad ampio raggio che coinvolga molti saperi disciplinari, compreso quello medico-biologico che, seppur meno considerato, non è del tutto ignorato dai docenti. Quindi è necessario costruire una formazione prendendo in

¹⁵⁸³ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

¹⁵⁸⁴ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁵⁸⁵ Cfr. A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit.

esame quello che gli altri saperi hanno teorizzato da un punto di vista educativo e sussumerlo in un'ottica pedagogica.

Per quanto riguarda le domande che si sono occupate di individuare la percezione dei docenti rispetto ad alcune proposte organizzativo-didattiche, si rileva che, nonostante la maggior parte dei compilatori abbia apprezzato quasi tutte le possibili prospettive¹⁵⁸⁶, per teorizzare un corso di formazione sul tema in oggetto è indispensabile considerare i risultati di questa sezione suddivisi per aree geografiche. Infatti, sommate le risposte che ritenevano la proposta “molto importante” e “abbastanza importante”, emerge immediatamente la presenza di esigenze differenti. Il caso emblematico è quello rappresentato dalle scuole del Nord-ovest. Infatti, seppur considerino importanti le proposte metodologiche presentate nel questionario, confrontando le risposte di questi istituti con quelle provenienti dalle altre aree territoriali, dimostrano su dieci delle dodici domande una percentuale minore di interesse rispetto alle proposte organizzativo-didattiche indagate in questo studio. Viceversa, si assiste ad una condizione opposta nei dati provenienti dalle scuole del Nord-est: in sei delle dodici domande hanno mostrato un maggior interesse a queste proposte. Di seguito, in ordine decrescente, si trovano i dati provenienti dalle scuole delle Isole: la percentuale di interesse alle proposte organizzativo-didattiche è alta in cinque domande su dodici e negli istituti del Centro Italia in quattro domande su dodici. Questo sta a indicare che probabilmente vi è una cultura educativa differente nelle varie aree territoriali prese in esame, pertanto è auspicabile che anche le necessità formative e le metodologie a supporto della didattica siano differenti. Ad esempio, tra le domande dell'ultima sezione, l'unica proposta (quella relativa all'opportunità di fornire allo studente con autismo alcuni insegnamenti *online* da casa) che ha riscosso un minore interesse in tutte le aree territoriali è stata quella in cui le scuole del Sud Italia hanno mostrato invece una maggior propensione (con il 42,5% delle risposte). Infine è opportuno sottolineare in quest'area due domande che hanno suscitato nei docenti abbastanza interesse e che, come descritto nell'introduzione di questo lavoro, sono state ipotizzate perché già sperimentate in altri contesti, ossia i momenti di formazione

¹⁵⁸⁶ Quella che ha riscosso meno interesse è l'opportunità di far gestire allo studente con autismo alcuni insegnamenti *online* da casa.

per i docenti e l'istituzione di un *tutor* che possa essere un collegamento fra famiglia e scuola. Per quanto riguarda la prima proposta occorre sottolineare che questo dispositivo, se non pensato come un momento per discutere di tecnologie educative, potrebbe divenire un'occasione per permettere ai docenti di riflettere sul significato della didattica; ciò incentiverebbe anche l'opportunità di costruire un maggiore affiatamento tra colleghi, poiché si tratterebbe di unirsi per pensare ad un interesse comune: l'educazione del bambino. Rispetto alla proposta del *tutor* è possibile effettuare una riflessione sull'istituzione deputata a questo ruolo. Come si dimostra dalla letteratura presa in esame, potrebbe essere il servizio sociale che sarebbe in grado di creare un «sistema di appartenenza» per il bambino e la sua famiglia e non solo di indurre i singoli operatori delle varie istituzioni ad occuparsi di come il bambino con autismo possa essere ben incluso nella scuola, nelle attività del servizio sanitario, ecc. Questo dimostra che parlare di autismo permette la costruzione di reti che potrebbero trasformarsi in legami.

La fotografia italiana che si delinea in questo lavoro è quella di un sistema scolastico che può aver bisogno e/o desiderio di trattare di didattica e autismo, ma attraverso il linguaggio di molte scienze. Questo avviene da una parte perché implicitamente è come se emergesse l'ipotesi che occorra allontanarsi dalla convinzione che per fare didattica ci si debba riferire esclusivamente al contesto scolastico (si prenda in esame la domanda sull'alternanza scuola-lavoro) e dall'altra perché è opportuna un'ibridazione del sapere degli operatori (come emerge anche dalle risposte dei docenti in ordine ai loro bisogni/desideri formativi)¹⁵⁸⁷.

Infine, nell'area dedicata alle proposte organizzativo-didattiche per gli studenti con autismo, emerge che, sommando le risposte “molto importanti” o “abbastanza importanti”, i valori che hanno raggiunto il 100% sono stati quelli relativi alle domande che proponevano l'utilizzo di una didattica laboratoriale per sviluppare abilità o strutturare esperienze di gioco collaborativo. Il secondo dispositivo che ha avuto un maggior grado di favore è stato quello relativo alla costruzione del diario delle esperienze con il 96,3% delle risposte, mentre al terzo

¹⁵⁸⁷ Sommando i dati rilevanti alle opinioni dei partecipanti che hanno dichiarato di considerare una particolare formazione come “molto importante” e “abbastanza importante” emerge che vi è un 94,1% per quanto riguarda l'area pedagogica, il 93,5% per la disciplina psicologica, l'88,2% per quella sociologica e l'86,3% per quella didattica.

posto con la percentuale del 93,8% quello relativo ai momenti strutturati di formazione dedicati ai docenti. Ciò indica che vi sono le premesse perché si costruiscano nuovi modi per strutturare interventi di didattica e per riflettere sul ruolo e sulla formazione che gli insegnanti dovrebbero acquisire nei prossimi anni.

Alla luce della discussione fin qui effettuata, pare importante investire sulla formazione degli operatori, in modo che attraverso i contributi delle scienze dell'educazione (come psicologia, biologia, ecc.) sussunti in uno sguardo pedagogico, si riesca a ricostruire il senso della didattica¹⁵⁸⁸. Quindi, potrebbe essere interessante permettere che il docente si interroghi sulle proprie azioni con l'obiettivo di individuare se ha il desiderio di costruire esperienze educative sempre più adatte alle potenzialità del bambino o se, per svariati motivi, è più preoccupato di conoscere e applicare strumenti tecnici. Partendo dai dati raccolti e osservando che esiste una situazione nazionale estremamente variegata (per quanto riguarda i bisogni e/o desideri formativi degli insegnanti, rispetto alle riflessioni sulle proposte organizzativo-didattiche e nei confronti delle specificità dei singoli studenti), si ritiene che la formazione debba essere il più possibile personalizzata ed utile al docente come base per la costruzione di future autoformazioni; queste gli permetteranno di esercitare con più *expertise* una riflessività intenzionale¹⁵⁸⁹ e quindi un miglior uso delle proprie esperienze. A proposito dell'esperienza, emerge dall'analisi dei dati che le metodologie didattiche tradizionali possono essere approfondite attraverso un modo di «fare scuola» come laboratorio. Si ritiene che questo laboratorio di vita e di esperienze possa essere costituito da due dimensioni. La prima è che la costruzione della didattica (come dimostrato dalle risposte dell'ultima domanda della quarta sezione) possa non essere personalizzata allo studente perché ha una diagnosi di autismo, ma al bambino in quanto persona. Quindi anche la formazione del docente deve divenire personalizzata non perché è un operatore che si occupa di studenti con autismo, ma perché, in quanto persona, vive esperienze che meritano un'opportuna riflessione educativa. Per questo

¹⁵⁸⁸ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁵⁸⁹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

motivo, si sottolinea l'indispensabilità di costruire una formazione pedagogica attenta alla *persona*¹⁵⁹⁰, che aiuti il docente a trasformare le proprie esperienze in esperienze educative. Si ritiene inoltre che la formazione debba permettere all'insegnante di acquisire quelle competenze teoriche, tecniche e pratiche che gli consentiranno di sperimentare su di sé il senso della didattica¹⁵⁹¹. Infatti solo così egli potrà, accettando la propria imperfezione, trovare il desiderio di ricercare ulteriori esperienze che lo condurranno verso stati di compiutezza¹⁵⁹². La seconda dimensione che è opportuno discutere riguarda i contributi della formazione che dovrebbero servire all'insegnante per trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa. Infatti, se attraverso la formazione il docente riuscisse ad acquisire questa competenza, egli potrebbe guidare tutti i suoi studenti (non solo quelli con diagnosi di autismo) al raggiungimento della medesima competenza (ossia saper trasformare l'esperienza umana in esperienza educativa). Questo

¹⁵⁹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»* in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, cit., pp. 17-74.

¹⁵⁹¹ Come più volte rammentato, ma pare opportuno in questo caso ricordarlo, per didattica si intende «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come) di conseguenza agire per cancellarlo» nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁵⁹² È opportuno specificare il senso di questa affermazione. Come espresso nella trattazione, prima del questionario, sono state effettuate alcune interviste per comprendere le esperienze dei docenti della scuola primaria sia che lavoravano con studenti con autismo sia che non avevano ancora avuto questa esperienza. In alcuni racconti, soprattutto in quelli che descrivevano l'esperienza di lavoro con il bambino con autismo, era evidente il desiderio del docente di mostrare al ricercatore tutto ciò che vi era di “buono” e di “bello” nell'attività didattica con questi studenti. Era talmente portata all'eccesso questa perfezione che pareva come se l'insegnante volesse convincere se stesso di come la sua esperienza professionale fosse realmente quella descritta. Tuttavia, lasciando all'insegnante il tempo di raccontarsi (e ciò avveniva anche attraverso i lunghi silenzi del ricercatore che non interrompeva mai il racconto e si poneva come “oggetto inanimato” nella conversazione), ciò che emergeva era altro: una descrizione in continua trasformazione. Iniziavano, quindi, a comparire nel racconto dimensioni quali la “difficoltà” o la “fatica” che il docente sperimentava sia nei confronti del bambino sia nelle relazioni con i colleghi. Senza analizzare perché una persona ha bisogno di raccontare la propria esperienza in un modo anziché in un altro si intende evidenziare che esistono talune circostanze in cui l'essere umano ha la necessità di narrare le proprie riflessioni in un determinato modo. Alla luce di queste considerazioni pare ancora più importante che la formazione diventi didattica per il docente stesso e che essa possa, attraverso la *personalizzazione* degli interventi, far sì che sia l'insegnante in intenzionalità, libertà, responsabilità, coscienza e autocoscienza a trovare per se stesso la propria «forma». Per ulteriori approfondimenti su quest'ultimo concetto si consulti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7. Per una riflessione sul concetto di “oggetto inanimato” e sul suo utilizzo nella relazione con l'altro si consulti: G.C. Zapparoli, *Introduzione al modello dell'integrazione funzionale nella patologia grave*, cit.

influirebbe sulla costruzione della didattica scolastica, che diverrebbe maggiormente attenta all'educazione e non all'istruzione della persona.

PARTE IV: VERSO LA DIDATTICA

1. IL CORSO DI FORMAZIONE

Nelle prime tre parti della trattazione sono emersi alcuni elementi che sottolineano perché attualmente a fronte di molte proposte educative utili per costruire la didattica scolastica con bambini con autismo nella scuola primaria l'insegnante talvolta fatichi ancora nel proprio lavoro. Il lavoro svolto in questo studio è stato utile per individuare una risposta a questa difficoltà e, un po' come si fa in medicina, si è effettuata una "diagnosi" rispetto alla "causa" o alle "cause" che aveva/avevano condotto i docenti a vivere questa esperienza. Per questo motivo, questo lavoro di ricerca e riflessione è sconfinato forse in una "concezione clinica della ricerca educativa"¹⁵⁹³ poiché il tema in oggetto appariva complesso, articolato e non esclusivamente pedagogico. Quindi, si è ritenuto che le competenze per trovare una soluzione a questo enigma dovessero essere soprattutto a confine tra pedagogia, psicologia e medicina; infatti, solo così il ricercatore avrebbe potuto comprendere in maniera profonda come i contributi delle scienze dell'educazione avessero indagato l'autismo e teorizzato contributi educativi e come, nel corso degli anni, la pedagogia fosse riuscita a sussumere i loro punti di vista e teorizzare sull'educazione della persona con autismo, formare gli operatori e affrontare le loro difficoltà. Dopo questo lavoro di analisi sarebbe stato opportuno comprendere se, attualmente, era possibile per la pedagogia occuparsi di educazione e formazione sia delle persone con autismo, sia degli operatori anche individuando e affrontando concretamente le loro difficoltà¹⁵⁹⁴.

L'analisi della letteratura condotta nella prima parte della trattazione ha dimostrato che, ad oggi, potrebbe essere auspicabile introdurre una prospettiva pedagogica attenta alla persona. Infatti, i contributi delle scienze dell'educazione che hanno da sempre teorizzato sull'educazione dell'individuo si sono concentrati maggiormente sull'autismo dell'essere umano più che sulla persona come «intero» e ciò ha indirizzato gli operatori a conoscere e comprendere la persona con autismo

¹⁵⁹³ J.A. Bulterman-Bos, *Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice?*, in «Educational Researcher», 2008, 37, 7, pp. 412-420, p. 417.

¹⁵⁹⁴ Può sembrare un paradosso sostenere che la pedagogia non possa occuparsi delle difficoltà che sorgono nell'insegnante quando egli costruisce l'azione didattica. Senza anticipare nulla, nel corso della trattazione verrà esplicitato perché è importante partire da questa posizione.

come «unità frazionaria»¹⁵⁹⁵. Inoltre, è emerso che nel corso degli anni le prospettive di educazione e formazione per la persona con autismo e per i loro formatori si sono costituite a partire da un susseguirsi di “stagioni dell’educazione”¹⁵⁹⁶ (da quella psicoanalitica a quella oggi cognitivo-comportamentale) che al cambiamento del paradigma educativo (che coincideva con la modificazione del punto di vista clinico sull’autismo) spesso congelavano ciò che aveva lasciato in eredità il contributo educativo della stagione precedente¹⁵⁹⁷. Infatti, modificandosi la “stagione dell’educazione”, cambiava il

¹⁵⁹⁵ J.-J. Rousseau, *Emilio*, [1762], cit., I, p. 11.

¹⁵⁹⁶ Come dimostrano i contributi scientifici originati dalle scienze dell’educazione e presi in esame nel presente lavoro di ricerca si può postulare l’esistenza di “stagioni dell’educazione” da intendersi come un periodo storico-culturale-sociale ed educativo in cui, il maggior numero di produzioni scientifiche (anche attente all’educazione della persona), si sono indirizzate verso un particolare paradigma clinico di riferimento.

¹⁵⁹⁷ Per fortuna esistono le eccezioni che confermano la regola. Quindi è possibile affermare che nel corso degli anni vi sono state alcune voci fuori dal coro che hanno riproposto, in una particolare “stagione dell’educazione”, teorizzazioni che favorivano la riflessione anche di un punto di vista opposto. È opportuno segnalare a tal proposito il libro scritto da Rimland che, pubblicato in piena “stagione psicodinamica”, ha riletto l’autismo trattando la differenza tra il punto di vista biologico e quello psicodinamico. In epoca contemporanea, dove si è più attenti alla biologia dell’autismo, alcuni autori stanno riproponendo il senso della prospettiva psicodinamica (talvolta anche integrandola ad altri punti di vista. Ne sono un esempio alcuni scritti di autori quali: Bianchi di Castelbianco, Di Renzo, Vallino, Ferro, Barale, Pellella Mélega. Per ulteriori approfondimenti sulle citazioni cfr. B. Rimland, *Infantile Autism*, cit.; M. Di Renzo, *“L’autismo in una prospettiva psicodinamica”*, in «Babele», cit., pp. 37-39; A. Ferro, *Da una psicoanalisi dei contenuti e delle memorie a una psicoanalisi per gli apparati per sognare, sentire, pensare: transfert, transfer, trasferimenti*, in «Rivista di Psicoanalisi», cit., pp. 401-478; D. Vallino, *Fare psicoanalisi con genitori e bambini*, cit.; F. Bianchi di Castelbianco, M. Di Renzo, *Una risposta ai problemi dell’autismo: il Progetto Tartaruga*, in Binetti P. (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell’arte*, cit.; F. Barale, P. Orsi, S. Uccelli di Nemi, *Il modello della farm community per l’autismo in età adulta. L’esperienza decennale di Cascina Rossago*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell’arte*, cit., pp. 143-153; M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit. Occorre evidenziare che queste “voci fuori dal coro” sono quantitativamente inferiori rispetto alle pubblicazioni scientifiche che sostengono la validità del paradigma dominante. In questo senso solo chi ha l’opportunità di monitorare tutte le produzioni scientifiche può realmente essere aggiornato su ciò che sta avvenendo nel mondo accademico e può cogliere la presenza dei diversi punti di vista e delle loro evoluzioni (anche se alcuni contributi sono numericamente minori). Viceversa gli operatori che non riescono ad effettuare questo lavoro di analisi della letteratura scientifica (ad esempio perché molto impegnati nel lavoro sul campo) potrebbero non cogliere tutte queste sfumature. Pertanto, è possibile sostenere che alcuni contributi educativi potrebbero “perdersi” o “essere dimenticati” precocemente quando cambia il paradigma dominante. A tal proposito si invita il lettore a consultare alcuni libri come, ad esempio, L. Cottini, *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l’integrazione*, cit.; Id., *L’autismo a scuola. Quattro parole chiave per l’integrazione*, cit.; A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit. In queste pubblicazioni, nonostante gli autori ricordino tutti i paradigmi che si sono occupati di educazione per le persone con autismo, viene dedicata molta attenzione all’attuale paradigma dominante facendo sorgere il dubbio che

paradigma di riferimento e con esso anche le prospettive sulle metodologie a supporto della didattica¹⁵⁹⁸. È opportuno utilizzare il termine “metodologie a supporto della didattica” e non “didattica” perché analizzando i contributi educativi nati a seguito delle diverse “stagioni dell’educazione” emergeva quanto l’interesse degli autori fosse maggiormente rivolto alla costruzione di contributi tecnici che potevano essere di supporto alla didattica, più che ad una didattica intesa come «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹⁵⁹⁹ nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Quindi, alla luce del lavoro di ricerca effettuato, è emerso come nel corso degli anni sia mancata una prospettiva pedagogica in grado di sussumere i contributi delle scienze dell’educazione e siano, invece, sorti indirizzi educativi attenti all’autismo dell’individuo¹⁶⁰⁰. Infatti, secondo il ricercatore, se la pedagogia fosse riuscita in questo intento, si sarebbe mantenuto vivo ciò che di buono e di utile era sorto in tutte le “stagioni dell’educazione” che si erano avvicinate e che avevano teorizzato sull’educazione della persona con autismo. Inoltre, centrale ai processi di educazione e formazione per la persona non sarebbe stato solo l’autismo dell’individuo o la tecnica per gestire la relazione educativa, ma sarebbero nate prospettive educative che avrebbero integrato la razionalità tecnica, teoretica (metafisica e scientifica) e pratica per costruire esperienze educative volte a realizzare ciò che è «bene» per la persona. In questo senso, la disciplina pedagogica non avrebbe permesso la costruzione di prospettive educative create solo dal contributo di un’unica scienza

probabilmente la prospettiva educativa odierna debba essere rivolta soprattutto a questo punto di vista.

¹⁵⁹⁸ A tal proposito potrebbe essere interessante consultare quanto è emerso negli anni Ottanta (si consulti: Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 198) con quanto emerge in alcuni scritti di Cottini (ad esempio: L. Cottini L., *L’autismo a scuola. Quattro parole chiave per l’integrazione*, cit.). Confrontando i due contributi scientifici è possibile identificare le differenze tra quanto si teorizzava sull’educazione della persona con autismo e sulla didattica scolastica nella “stagione psicodinamica” e quanto sta avvenendo oggi, nella “stagione cognitivo-comportamentale”.

¹⁵⁹⁹ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., Dizionario di didattica, cit., p. 7.

¹⁶⁰⁰ Per un’esplicitazione della differenza tra «persona» e «individuo» si rimanda a: G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L’insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

dell'educazione (come invece è accaduto)¹⁶⁰¹ perché ciò avrebbe significato mutilare il suo ambito disciplinare e le sarebbe stato impossibile svolgere il suo compito, ossia teorizzare sull'educazione e sulla formazione della persona come «intero». Infatti, solo a partire da questo punto di vista la pedagogia avrebbe potuto favorire la diffusione sia di una memoria critico-storica-educativa, sia dei contributi delle singole scienze dell'educazione utilizzabili per la costruzione di esperienze educative per la persona (anche ad esempio, la prospettiva etologica che non ha avuto in Italia una così ampia diffusione rispetto ad altri paradigmi scientifici), che del suo specifico punto di vista sul tema in oggetto (ad esempio, effettuando un'analisi critica su quanto è stato teorizzato dalle scienze dell'educazione dalla nascita dell'autismo come sindrome fino ai giorni nostri). Inoltre, la disciplina pedagogica avrebbe consentito ad ogni singola teorizzazione nata dal contributo di ciascuna scienza dell'educazione di diventare un bagaglio culturale per il docente il cui uso, a discrezione dell'insegnante, avrebbe contribuito alla costruzione di azioni didattiche sempre più attente alla persona e volte a trasformare «nel contingente» e «in situazione» le esperienze del bambino in esperienze educative¹⁶⁰². Invece, ciò che è accaduto è stato un investimento su metodologie tecniche utili per gestire l'autismo dello studente che si sono modificate con il cambiare della “stagione dell'educazione”. Probabilmente in parte questa condizione si è verificata perché l'autismo come termine nato in un contesto medico ha da sempre mantenuto un forte aggancio all'ambito clinico ed è stato difficile per gli autori che hanno teorizzato sull'educazione pensare alla persona con autismo attraverso prospettive che non fossero medicocentriche. Questo anche nel caso della “stagione psicomica” che pur aveva individuato nell'autismo dell'essere umano una problematica di tipo relazionale. Infatti, tutte le teorie sull'educazione nate e discusse fino ad oggi all'interno dei vari contributi delle scienze dell'educazione si sono sempre concentrate sull'autismo dell'individuo come *deficit* e, per permetterne una comprensione, hanno avuto la necessità di utilizzare

¹⁶⁰¹ Si ritiene, infatti, che i contributi della pedagogia clinica e di quella speciale fino ad ora presi in esame e che hanno teorizzato interventi educativi per la persona con autismo siano molto vicini all'ambito delle scienze dell'educazione e, in particolar modo, attenti soprattutto ad un singolo paradigma di riferimento.

¹⁶⁰² G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 398-400.

gli strumenti delle scienze della natura per capire l'uomo che lo manifestava. Ciò che proponevano questi contributi scientifici erano soluzioni educative spesso al limite tra l'educazione e la cura-riabilitazione della persona perché il centro del discorso era l'autismo¹⁶⁰³. L'evolversi di paradigmi pedagogici maggiormente legati al campo della pedagogia speciale e della pedagogia clinica non ha permesso la trasformazione da una proposta educativa/riabilitativa a una riflessione solo educativa poiché compariva anche in queste trattazioni l'interesse verso l'autismo dell'individuo. Ne è un esempio la riflessione pedagogica di Goussot che, pur analizzando l'autismo da un punto di vista culturale e sostenendo la teoria che per costruire una prospettiva educativa che si occupi del soggetto con autismo sia necessario introdurre una riflessione antropologica sulla persona¹⁶⁰⁴, nei propri scritti fa percepire al lettore quanto discutere di educazione e autismo induca gli operatori a prendere in considerazione il rischio di interventi di addestramento per l'essere umano¹⁶⁰⁵. Alle stesse conclusioni è possibile giungere prendendo in esame alcuni testi scritti da Cottini che ha approfondito le sue teorie ispirandosi maggiormente ad un paradigma cognitivo-comportamentale¹⁶⁰⁶. Da questi contributi scientifici è come se emergesse la necessità per gli autori di descrivere l'autismo. Probabilmente gli studiosi avevano intuito che per molti operatori (educatori, docenti...) era importante capire che cos'è l'autismo e conoscere le prospettive educative nate dai contributi delle scienze dell'educazione perché ciò li avrebbe indirizzati a meglio comprendere la persona che avevano di fronte e a

¹⁶⁰³ A tal proposito si consiglia la consultazione del libro a cura di Crispiani e la lettura di alcuni autori che si sono occupati di persone con autismo. Cfr. P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

¹⁶⁰⁴ Quindi una prospettiva molto vicina alla pedagogia personalistica di cui si sta discutendo. Per una riflessione dettagliata si consiglia la lettura di: A. Goussot, *Bambini "stranieri" con bisogni speciali* cit.; A. Goussot, (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, cit.; A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit.

¹⁶⁰⁵ Il problema che merita una riflessione pare essere: perché questo pericolo è così percepito quando si teorizzano interventi di educazione o di didattica per le persone con autismo? Vi è lo stesso rischio o la stessa preoccupazione se si affrontano gli stessi argomenti, ma rivolti a persone con uno sviluppo "neurotipico"?

¹⁶⁰⁶ Cfr. L. Cottini, *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale. Aspetti metodologici e tecnici dell'intervento educativo*, cit.; Id., *Che cos'è l'autismo infantile*, cit.; Id., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, cit.; Id., *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.; Id., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carocci, Roma 2011.

strutturare interventi di didattica speciale. Quest'ultima però, soprattutto negli scritti di Cottini, poteva rischiare di diventare tecnica perché talvolta la riflessione sull'uso di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità che deve esercitare l'operatore nelle proprie azioni appare scontata e già un prerequisito del professionista¹⁶⁰⁷. Da queste riflessioni si deduce che è complesso reintrodurre da un punto di vista pedagogico l'attenzione alla persona come soggetto intenzionale, libero e responsabile quando le condizioni storico-socio-educative e culturali odierne hanno condotto perfino i pedagogisti a discutere di prospettive educative a partire dall'autismo dell'individuo. Si ritiene, inoltre, che la riflessione più importante da prendere in considerazione è che, assorbite dall'autismo le scienze si stiano dimenticando di ciò che rappresenta il costrutto di «persona»¹⁶⁰⁸¹⁶⁰⁹. Pare di trovarsi in un paradosso perché anche se nessuna scienza ha ancora compreso con esattezza che cosa sia l'autismo¹⁶¹⁰ (e quindi dovrebbe essere scontato non perdere di vista l'importanza di conoscere la persona come «intero»), in realtà lo stesso,

¹⁶⁰⁷ Con questa affermazione si intende prendere in esame la situazione in cui il docente inesperto e in difficoltà durante l'azione didattica si affida a interventi educativi proposti da studiosi competenti per trovare una soluzione al proprio problema, quindi, studiando l'intervento scientifico dell'«esperto» e interpretandone le teorizzazioni come un presidio tecnico (che indicherebbe «che cosa bisogna fare»), invece di utilizzare questi consigli per strutturare una propria proposta didattica (che favorirebbe nel docente l'attenzione a strutturare azioni che sono volte al «bene» della persona). In questo senso è possibile che il lettore ricerchi nel testo scientifico una soluzione alla propria difficoltà per soddisfare un bisogno professionale, con il rischio di non interpretare correttamente il pensiero dell'autore, e di non prendere in considerazione i suoi suggerimenti vagliandoli criticamente attraverso l'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità.

¹⁶⁰⁸ Per quanto riguarda il costrutto di «persona» si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74; Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142. Per quanto riguarda l'affermazione che l'autismo sta «possedendo» le scienze e che queste ultime non siano ancora riuscite ad interpretarlo si analizzi il contributo di Grinker. Cfr. R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo 18 settembre 2016.

¹⁶⁰⁹ È opportuno sottolineare che questa analisi è sufficiente per condurre il lettore ad interrogarsi su alcune questioni: alla luce di quanto descritto fino ad ora la pedagogia può intervenire come scienza per ridare centralità alla persona e non al suo autismo? Esistono le condizioni socio-storico-culturali ed educative affinché la pedagogia possa inserirsi in questo discorso?

¹⁶¹⁰ Può essere solo sufficiente riferirsi alle cinque edizioni del DSM per verificare quanto affermato.

inteso come costruito, ha permeato a tal punto le discipline di studio riuscendo perfino a mettere in secondo piano l'interesse e la curiosità degli scienziati per la persona¹⁶¹¹ e ha favorito l'indagine empirica sulle caratteristiche dell'individuo.

Occorre quindi comprendere perché c'è così bisogno di parlare di autismo sottolineando che forse, quando si è teorizzato sull'educazione di queste persone e si sono ipotizzati contributi per la formazione degli operatori, non ci si è mai allontanati da una concezione medicocentrica e quindi dall'autismo come disturbo. Per questo motivo, alla luce delle analisi condotte nella prima parte della trattazione, è parso indispensabile introdurre in una riflessione sulla didattica scolastica una prospettiva pedagogica maggiormente vicina alla persona cercando per un attimo di mettere da parte il suo autismo. L'ipotesi era che attraverso il paradigma del personalismo¹⁶¹² l'insegnante avrebbe potuto avere meno difficoltà nella didattica perché poteva distaccarsi da quel punto di vista medicocentrico che, da sempre, aveva accompagnato il termine autismo, l'educazione delle persone con autismo e la formazione degli operatori. Si riteneva infatti che utilizzare solo una prospettiva biologica per affrontare argomenti come la didattica scolastica potesse aver indotto i docenti a conoscere prima l'autismo e poi la persona e introdotto un *bias* alla costruzione della relazione educativa che veniva contaminata *a priori*. In questo senso, l'idea di questo progetto di ricerca fu quella di ridare centralità alla scoperta dell'essere umano come «intero» e non all'autismo dello studente¹⁶¹³ e

¹⁶¹¹ Questa argomentazione è stata anche oggetto di riflessioni di Grinker il quale sostiene che l'autismo ci sta «possedendo» e chi si sta occupando di questo tema pare essere un «oggetto» nelle sue mani. Cfr. R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, cit.

¹⁶¹² Il paradigma di pensiero utilizzato è quello proposto da Giuseppe Bertagna. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.; Id., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854.

¹⁶¹³ È opportuno sottolineare che alla fine degli anni Novanta il ricercatore aveva lavorato con persone con autismo in qualità di educatore e gli strumenti da lui usati erano principalmente la relazione educativa. Infatti non erano ancora giunti in tutti i servizi i contributi educativi forniti dalle scienze cognitive e il paradigma psicodinamico era soprattutto utilizzato dai clinici e non dagli operatori per strutturare interventi di didattica. In quegli anni spesso gli operatori avevano difficoltà nell'educazione della persona con autismo. Tali difficoltà emergevano perché era complesso riconoscere le competenze del soggetto e identificare, di conseguenza, l'origine della sua chiusura relazionale di fronte ad una richiesta. Infatti, occorreva comprendere se la persona non aveva compreso la consegna o, semplicemente, intendeva intenzionalmente ignorarla. Per questo motivo, anche in questi anni, venivano cercate tecniche per risolvere le difficoltà relazionali che si creavano tra operatore e persona con autismo. Nella propria

incentivare l'introduzione di una pedagogia che poteva forse riaffidare alla scuola e al docente il compito di educare e formare le persone, invece che costruire interventi di istruzione/addestramento per gli educandi.

Per comprendere se questa ipotesi di lavoro poteva essere applicabile nel contesto scolastico, si è reso necessario raccogliere le narrazioni delle esperienze dei docenti. Questo lavoro ha favorito il confronto tra quanto individuato attraverso una ricerca bibliografica e quanto gli insegnanti vivevano nella quotidianità. La ricerca sul campo ha consentito di comprendere se vi era spazio perché la pedagogia potesse discutere del proprio punto di vista. L'idea che ha guidato questa progettualità nasceva perché, in accordo con quanto sostiene Mortari, si riteneva indispensabile superare una concezione di ricerca educativa disancorata dalla pratica¹⁶¹⁴. Infatti, solo in questo modo, si sarebbe giunti a comprendere se, alla luce di quanto descritto nella prima parte di questo elaborato, vi era un terreno fertile per proporre un pensiero pedagogico che avrebbe potuto rimettere al centro del discorso scientifico l'attenzione per l'essere umano e non per il suo autismo e verificare se effettivamente la prospettiva pedagogica potesse aiutare i docenti in questa fase della loro esperienza e in questo contesto storico, sociale e culturale. Se

esperienza il ricercatore aveva osservato che i professionisti meno in difficoltà con queste persone erano quelli che avevano costruito una relazione educativa. In questo modo, e a partire da un rapporto di fiducia reciproco, era stato loro possibile strutturare interventi di didattica *ad personam*. Altra osservazione emersa da questa esperienza è stata che in questi anni, non era semplice per gli operatori che sostenevano l'importanza della relazione educativa dimostrare che questa possibilità poteva essere utile e indispensabile per la costruzione della didattica. Infatti, spesso la compromissione psico-fisica dell'educando non permetteva al professionista stesso di essere certo delle piccole evoluzioni osservate e, pertanto, talvolta i piccoli progressi venivano interpretati in *équipe* non come competenze, ma come azioni casuali. È opportuno sottolineare che la difficoltà di verificare i progressi di apprendimento della persona poteva essere dovuta da più circostanze. (È opportuno evidenziare che questo tema è ricorrente anche negli scritti di alcuni autori. Se si consultano i contributi di Sacks, ad esempio, emerge che i criteri utilizzati dall'autore per verificare le competenze della persona sono indetificare il tipo di autismo da un punto di vista biologico e analizzare le reazioni dell'individuo di fronte alle diverse terapie. Per ulteriori approfondimenti: O. Sacks, *Un antropologo su Marte*, [1995], Adelphi, Milano 1998, pp. 334-335. Prendendo come riferimento il pensiero di Sacks è possibile sottolineare come possa essere complesso per gli operatori dell'*équipe* verificare l'apprendimento dell'educando se non lo si conosce come «intero» e nell'intero delle sue esperienze). In generale, secondo il ricercatore, in tutti i casi in cui era stata usata la relazione educativa nella costruzione di una didattica per le persone con autismo sia l'operatore si sentiva meno impotente nei confronti del proprio educando sia la persona con autismo diminuiva ciò che in un linguaggio clinico vengono definiti «i sintomi negativi dell'autismo».

¹⁶¹⁴ L. Mortari, *Ricercare e riflettere*, cit., p. 83. Secondo l'autrice, «la ricerca educativa ha luogo nei contesti dove si agisce la pratica educativa».

così fosse stato, si sarebbe potuto costruire un dispositivo per aiutare i docenti a risolvere la difficoltà che incontravano nella didattica, ma solo se vi erano le premesse per poterlo fare. Inoltre, si riteneva che, se da questa ulteriore indagine fosse emerso che la pedagogia poteva teorizzare su questo argomento, sarebbe stato possibile per il ricercatore strutturare una proposta didattica che avrebbe educato gli operatori a riflettere sulla propria esperienza¹⁶¹⁵ e sulle pratiche dell'insegnamento¹⁶¹⁶. La ricerca sul campo ha permesso di individuare la risposta alla domanda posta all'inizio della trattazione, ossia scoprire quale/i sono le difficoltà che non permette/permittono la costruzione di una didattica scolastica con questi studenti. Infatti, solo scendendo nella pratica si è potuto scoprire che cosa c'era alla base della sofferenza e del disagio dei docenti. La metafora che ha permesso di descrivere l'ostacolo individuato è quella dell'*iceberg*. Nella parte visibile vi era che i docenti faticavano nella didattica e dai loro racconti emergeva che avrebbero trovato beneficio se fossero stati affiancati da uno psicologo, se avessero compreso bene che cosa fosse l'autismo e se avessero incrementato la loro possibilità di fare esperienza. Questi elementi facevano percepire al ricercatore come fosse complesso pensare ad una formazione solo pedagogica, quando i bisogni degli insegnanti parevano essere di tipo medico-psicologico. Inoltre, pareva che la formazione avrebbe dovuto avere alcune caratteristiche specifiche come, ad esempio, spiegare l'autismo dell'individuo, prendere in esame l'esperienza (forse traumatica)¹⁶¹⁷ del docente e le sue difficoltà, al fine di poter sviluppare nell'insegnante una riflessività intenzionale¹⁶¹⁸ che gli sarebbe stata utile per trovare una soluzione per gestire la propria *impasse* nella didattica. Se da un lato la

¹⁶¹⁵ Cfr. L. Mortari, *Learning thoughtful reflection in teacher education*, in «*Teachers and Teaching: theory and practice*», 2012, 18, 5, pp. 525-545; L. Mortari, *Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives*, in «*International Journal of Qualitative Methods*», 2015, 15, 5, pp. 1-9; G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854.

¹⁶¹⁶ J. Hiebert, A.K. Morris, D. Berk, A. Jansen, *Preparing Teachers to Learn From Teaching*, in «*Journal of Teacher Education*», 2007, 58, 1, pp. 47-61, p. 48.

¹⁶¹⁷ Si è scritto *esperienza traumatica* per ricordare il senso che aveva avuto la consulenza psicologica per alcune insegnanti intervistate.

¹⁶¹⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., pp. 61-98; pp. 174-249; G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., p. 846.

parte emersa dell'*iceberg* permetteva un'analisi su queste questioni, nonché il dubbio che forse gli operatori avrebbero preferito una formazione effettuata da clinici, nella parte immersa si evidenziava che le difficoltà del docente in realtà provenivano da un'unica causa. Infatti, si rilevava nelle narrazioni che spesso le esperienze che conducevano gli insegnanti durante le ore di lavoro non riuscivano ad essere educative per i docenti. In generale, accadeva che qualsiasi esperienza che viveva l'insegnante veniva sempre presa in considerazione dallo stesso come dimensione che era *avvenuta* e non come occasione per la persona per trasformare un futuro perfetto educativamente migliore per lei. Vi era però una differenza sostanziale nelle esperienze. Infatti, le esperienze complesse e considerate "gestibili" dai docenti¹⁶¹⁹ non avevano suscitato nell'operatore particolari problematiche, mentre quelle che erano risultate "ingestibili"¹⁶²⁰ avevano destabilizzato in maniera importante l'insegnante e il suo equilibrio psico-fisico. Infatti, in lui era sorta l'idea che era indispensabile un supporto psicologico anche quando, come è emerso nella seconda parte della trattazione, vi era di base un problema pedagogico, ossia il fatto che egli non era riuscito a trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative (e questo non solo perché lavorava con uno studente con autismo). Inoltre, nell'analisi delle narrazioni emergeva che i docenti percepivano che il loro ruolo nei confronti dello studente era di insegnamento e non di educazione. Quindi, la didattica scolastica non veniva vissuta come un'occasione per costruire un futuro educativamente più compiuto sia per lo studente, che per l'insegnante, ma come un'esperienza di insegnamento da docente ad alunno¹⁶²¹. Nelle interviste si rilevava inoltre che, a complicare questa situazione, vi era la percezione del maestro di sentirsi responsabile dei successi ma soprattutto degli insuccessi scolastici del bambino e, spesso, nei racconti egli aveva

¹⁶¹⁹ Nel senso che l'insegnante aveva trovato una modalità per costruire una didattica nonostante dichiarasse di aver forti dubbi su come l'aveva strutturata. Dalle narrazioni emergeva che il problema era quello di "non sentirsi sufficientemente esperto" e competente per strutturare interventi di didattica scolastica con lo studente a causa dell'autismo del bambino.

¹⁶²⁰ Dalle narrazioni si rilevava che queste esperienze erano per il docente difficili da affrontare per alcuni motivi tra cui: non percepiva di essere sufficientemente «esperto» e competente per creare una didattica *ad hoc* per lo studente con autismo; si sentiva solo e senza il supporto dei colleghi dell'*équipe*, sperimentava una ferita nel suo senso di autoefficacia.

¹⁶²¹ In una relazione asimmetrica. È opportuno utilizzare il termine "alunno" considerato secondo un punto di vista etimologico.

il dubbio di aver fallito nell'insegnamento. La descrizione di quanto emerso nelle interviste permette di comprendere quanto fosse necessario introdurre una prospettiva pedagogica che, attenta alla persona, avrebbe ri-attribuito centralità alla sua educazione anche nel contesto scolastico. In questo modo, si sarebbe potuta proporre agli insegnanti una riflessione sulla didattica a partire da tematiche come l'intenzionalità, la libertà e la responsabilità del docente e dello studente. Inoltre, la didattica non sarebbe stata solo un'azione tecnica, ma un'opportunità educativa per le persone implicate. Quindi, quest'ultima sarebbe tornata ad essere una riflessione teoretica filosofica e scientifica sull'uomo e sul suo fine, una *téchne* che si occupa di problemi esistenti e del suo miglior modo per risolverli in modo congruente e di etica come esercizio della razionalità pratica che si occupa di ciò che è «bene» per la persona¹⁶²². Inoltre, sarebbe divenuta fine e mezzo per poter permettere a ciascuna persona di raggiungere il proprio compimento¹⁶²³. Infatti, sarebbe stato possibile nei processi di educazione per la persona, rimettere al centro il ruolo della relazione educativa, condurre il docente a esercitare una maggior riflessività intenzionale sulle proprie azioni (quindi permettergli di diventare competente nell'analisi delle proprie azioni, ossia essere in grado di effettuare una differenza tra ciò che Bertagna teorizza come «atti umani» e «atti dell'uomo»)¹⁶²⁴ e consentirgli di comprendere se effettivamente la sua difficoltà nella didattica fosse legata ad un bisogno psicologico o se la mancanza di una cultura pedagogica¹⁶²⁵ lo avesse messo nelle condizioni di interpretare una *impasse* educativa come un problema psicologico. Attraverso la prospettiva pedagogica si sarebbe potuto guidare il docente a trasformare la propria esperienza umana in una dimensione per lui educativa perché il *focus* non diveniva l'esperienza avvenuta, ma l'azione futura. Inoltre, le esperienze future dell'insegnante sarebbero divenute eventi

¹⁶²² G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., pp. 7-8.

¹⁶²³ *Ibidem*.

¹⁶²⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-330. Alla luce del pensiero dell'autore espresso nel libro si ritiene che il docente se acquisisce questa competenza può maturare anche la propria coscienza e autocoscienza.

¹⁶²⁵ Ci si riferisce non solo alla cultura del singolo docente ma anche ad una dimensione formativa e socio-culturale di fondo. Infatti, si ritiene che, nonostante gli studiosi si siano sempre occupati della formazione delle competenze del docente, probabilmente si è sottovalutata l'influenza delle esperienze umane non trasformate in esperienze educative come competenza che aiuta l'insegnante a costruire la didattica.

educativamente migliori per lui e più pieni di quelli che fino ad ora aveva vissuto. Per di più si riteneva che se l'intuizione del ricercatore di introdurre attraverso una formazione *ad hoc* un punto di vista pedagogico attento alla persona fosse stata corretta, diffondere questo paradigma avrebbe permesso all'insegnante di vivere con meno senso di angoscia e inadeguatezza le proprie esperienze di difficoltà, perché si conduceva la persona ad uno sguardo più positivo verso il futuro. Infatti, in questa prospettiva, l'esperienza complessa diveniva non un evento traumatico indelebile nella vita dell'operatore, ma un ponte per costruire nuove occasioni utili al compimento della persona stessa. È opportuno sottolineare che pareva indispensabile introdurre questo paradigma formativo perché nei colloqui la quota di sofferenza emotiva che il docente portava con sé nel racconto di esperienze passate era molto intensa, traumatica e spesso “invalidante” per il professionista¹⁶²⁶. Inoltre, nella raccolta delle narrazioni, la particolarità e unicità di ogni singolo soggetto che era stato ascoltato empaticamente dal ricercatore aveva suggerito anche un'altra considerazione, ossia che il compito della formazione dovesse essere quello di individuare un formatore e uno stile di formazione che potesse interpretare i bisogni e i desideri del docente e che, a partire da un'agógica pedagogica, si strutturasse un intervento didattico per quest'ultimo. Quindi, sarebbe stato compito del formatore trovare con originalità il metodo per permettere all'insegnante di trasformare le sue esperienze pregresse e riflettere su quelle attuali attraverso una modalità che avrebbe incentivato nel docente la costruzione di future esperienze utili per raggiungere stati di compiutezza, ma anche per accettare i propri limiti. A questo punto, nacque nel ricercatore l'ipotesi di inventare una formazione volta a far trovare all'operatore la propria «forma» attraverso un percorso di studio che fosse costituito da un canovaccio generale che poteva essere applicabile e

¹⁶²⁶ Per riflettere in maniera probabilistica su ciò che può produrre nell'insegnante uno scarso senso di autoefficacia (compreso il fatto che l'operatore parlando di sé tende ad autoinvalidarsi) si consulti: A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, cit., pp. 333-336. Branden N., *I sei pilastri dell'autostima*, [1994], TEA, Milano 2008, pp. 29. Il contributo di questo autore è fondamentale poiché approfondisce come una scarsa autostima possa creare nell'operatore profezie che si autoavverano e talvolta, come nei casi descritti nel libro, il lavoratore riesce a raggiungere anche posti di lavoro ambiti per i quali proprio grazie alle azioni egli si fa licenziare o addirittura rovina la progressione di carriera. In tutte queste circostanze quello che succede è che l'operatore, vivendo queste esperienze fallimentari, rinforza la sua idea di “non essere in grado”, quindi si autoinvalida.

perfezionabile anche da successivi studiosi¹⁶²⁷. Inoltre, pareva importante strutturare la formazione a partire dalle teorie che avevano guidato fino ad oggi i percorsi di educazione per i bambini con autismo. Infatti, si riteneva che da lì occorreva partire per interrompere il ciclo delle “stagioni dell’educazione” che avevano fino ad ora diffuso un interesse soprattutto per l’autismo dello studente, senza favorire la costruzione di una prospettiva pedagogica attenta alla persona. Occorre sottolineare che poteva essere critico introdurre la visione pedagogica fino ad ora descritta perché ciò avrebbe potuto destabilizzare i docenti. Quest’ultimi, ormai abituati al linguaggio formativo delle scienze dell’educazione e, in particolar modo, in epoca contemporanea ad un paradigma educativo di tipo cognitivo-comportamentale, avrebbero potuto dubitare della validità di questo contributo scientifico. Infatti, porre al centro della discussione il valore della relazione educativa e la persona dimenticandosi per un attimo del suo autismo avrebbe significato per gli operatori allontanarsi dalle attuali convinzioni e certezze¹⁶²⁸ e, soprattutto, non avrebbe fornito consigli pratici su come gestire difficoltà concrete come, ad esempio, uno studente che tira calci al banco ogni qual volta gli si ricorda una regola. Infatti, questo paradigma non fornisce indicazioni strutturate, certe e definite per l’operatore rispetto a “che cosa è opportuno fare per quella situazione” perché le soluzioni nascono nell’esperienza di relazione che si effettua con l’altro (considerandolo soggetto-persona). In questo senso, solo ridando ad entrambi gli

¹⁶²⁷ Sottolineando che l’intervento pedagogico non è casuale anche se sfrutta le potenzialità che l’evento casuale gli offre.

¹⁶²⁸ Si consideri tutto ciò che hanno prodotto in epoca contemporanea le teorie della mente sulla conoscenza del sistema di apprendimento della persona con autismo. Si prendano in esame anche le loro contraddizioni, il fatto che non tutti gli operatori conoscono l’evoluzione di queste teorie e che, attualmente, i libri in commercio o consultabili nelle biblioteche possono non essere aggiornati. Inoltre, pare opportuno effettuare una ulteriore riflessione. Banalmente se una persona digiuna di autismo decidesse di occuparsi di questo tema e leggesse solo i contributi psicodinamici (ad esempio dei primi psicoanalisti dove scoprirebbe che il bambino con autismo mostra difficoltà di relazione e *deficit* emotivi e cognitivi che gli impediscono di entrare in relazione con altro da sé), non riuscirebbe comunque a comprendere che cosa è l’autismo. La domanda fondamentale da porsi è: l’operatore digiuno delle teorie cognitive (comprese le loro evoluzioni) che si sono occupate dell’autismo dell’individuo riuscirebbe comunque a strutturare interventi di didattica scolastica? Se sì, (come tra l’altro emerso nelle trattazioni di Semeraro), è perché qualsiasi teoria nata dalle scienze dell’educazione è utile per questo scopo o perché nella costruzione della didattica è opportuno che il docente abbia uno sguardo eccedente verso l’autismo dell’individuo? È proprio a partire da interrogativi come questi che si è ritenuto importante favorire negli operatori la conoscenza della prospettiva pedagogica. Infatti ciò permetterebbe al professionista un maggior senso critico delle attuali “certezze” e “convinzioni” che circondano il tema dell’autismo.

interlocutori la facoltà di incontrarsi e conoscersi attraverso l'utilizzo di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, le persone sarebbero riuscite «in situazione» e «nel contingente» a trovare la soluzione *ad hoc* alle proprie difficoltà. In particolar modo, affrontare l'esperienza che vive quando si relaziona con uno studente che tira i calci al banco diventa ogni volta e in ogni circostanza (che può sembrare analoga, ma è sempre differente) un'occasione per costruire nuovi legami di relazione con l'altro.

Inoltre è opportuno sottolineare la presenza di un altro elemento che si riteneva potesse ostacolare la diffusione della prospettiva pedagogica che qui si sta trattando. Per discutere di ciò occorre tornare alla “stagione psicodinamica” e ricordare l'importante contributo che il pensiero analitico aveva fornito ai docenti a proposito della difficoltà di lavorare con studenti con autismo. Infatti, tutte quelle teorizzazioni su che cosa poteva suscitare nell'operatore da un punto di vista emotivo l'esperienza di relazione con una persona con autismo¹⁶²⁹ permettevano secondo gli studiosi di far emergere l'incompiutezza del professionista procurandogli anche ferite emotive, che potevano essere state dimenticate con il cambio del paradigma interpretativo dell'autismo. Inoltre, il contributo psicodinamico avrebbe favorito l'attitudine del docente a riflettere su di sé e sulle proprie azioni prendendo in considerazione non solo gli elementi empirici della propria esperienza¹⁶³⁰.

¹⁶²⁹ Si ricordi la teorizzazione di Resnik in ordine all'«esperienza autistica». Per ulteriori approfondimenti: S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 262.

¹⁶³⁰ Si intende valorizzare il contributo della “stagione psicodinamica” non per ricondurre le azioni dell'operatore all'inconscio ma per sostenere che, aver introdotto il concetto di inconscio come dimensione che ancora oggi non è stata empiricamente indagata attraverso le scienze della natura, ha comunque permesso agli studiosi che si occupano di comprendere l'essere umano di verificare l'esistenza di dimensioni attualmente sconosciute: ciò dimostra quanto l'uomo non può essere solo l'unione di elementi empirici. Per quanto riguarda gli studi che hanno trattato della componente inconscia dell'individuo e hanno dimostrato che non è possibile giungere a conoscere l'altro solo attraverso le proprie affezioni empiriche si consiglia la lettura di: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.; S. Resnik, *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., pp. 261-278; S. Resnik, E. Levis, S. Nissin, M. Pagliarini, *Abitare l'assenza. Scritti sullo spazio tempo nelle psicosi e nell'autismo infantile*, cit.; M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit. Inoltre è importante citare il contributo di Mannoni la quale sostiene che la psicoanalisi può essere un paradigma utile per gli operatori che si occupano di educazione perché consente loro: di interrogarsi in maniera ampia sulla situazione

Alla luce delle riflessioni fin qui condotte, appariva chiaro che in epoca contemporanea proporre uno sguardo pedagogico-educativo attento alla persona (con le sue caratteristiche di empirico e metaempirico) dove il contesto socio-culturale era più concentrato alla biologia dell'autismo, alla conoscenza dei fenomeni attraverso l'analisi di nessi di causalità e concentrato alla natura empirica del dato poteva essere complesso; pareva infatti non esserci posto per discutere di questioni come l'esperienza di incompiutezza che vive il docente nel rapporto educativo con lo studente. Quindi, si riteneva che la presenza di questo clima culturale avesse ostacolato nell'insegnante la capacità di accettare e analizzare le esperienze nelle quali egli si percepiva imperfetto e incompiuto. Si credeva, inoltre, che ciò avesse contribuito a non favorire la trasformazione delle esperienze del maestro, che sarebbero rimaste nella sua memoria come esperienze avvenute e non come occasioni per costruire un perfetto educativamente migliore per la persona. In ultima istanza, non si erano create in epoca contemporanea le condizioni affinché il docente potesse trasformare l'esperienza umana in esperienza educativa e per questo motivo (e questo era ciò che emergeva anche nelle interviste) egli aveva continuato a vivere le proprie esperienze di difficoltà senza mai effettuare una riflessione intenzionale su di esse, ma solo cercando di rimuovere il proprio dolore nel caso in cui fosse stato molto intenso.

Quindi, prima di decidere se fosse stato opportuno alla fine di questo lavoro di ricerca concludere la presente trattazione sostenendo l'importanza di introdurre una prospettiva pedagogica nella riflessione sulla didattica scolastica con studenti con autismo (con il rischio di criticare alcune teorizzazioni delle scienze dell'educazione che erano divenute certezze per gli operatori) si è reso indispensabile effettuare una ulteriore analisi. Infatti, occorreva comprendere se vi erano le premesse affinché la prospettiva pedagogica personalistica potesse intervenire in una situazione così complessa, articolata e dolorosa¹⁶³¹. A questo

(M. Mannoni, *Educazione impossibile*, [1973], Feltrinelli, Milano 1974, p. 49), di superare nella strutturazione dei processi di educazione la dualità natura-cultura (M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., p. 41) e di comprendere che «molte turbe minori, potrebbero essere rieducate nello stesso ambiente scolastico in cui si trova il bambino». M. Mannoni, *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell'analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974, p. 157.

¹⁶³¹ Si intende specificare questo ulteriore passaggio ricordando la storia della teoria dell'evoluzione di Lamark. Infatti, il pensiero dell'autore non trovò subito accoglienza perché

scopo, è stato somministrato un questionario a livello nazionale per sondare le opinioni dei docenti in ordine alle necessità formative degli insegnanti e alle metodologie didattiche usate attualmente¹⁶³² e in proponibili futuro. L'analisi dei dati ha contribuito a decidere se occorreva chiedere alla pedagogia e ai pedagogisti come scienziati di lasciare il compito alle scienze dell'educazione di teorizzare sulla didattica scolastica speciale anche delegando loro il compito di affrontare le difficoltà dei docenti (consapevoli che i loro contributi non avrebbero aiutato gli insegnanti a trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative), oppure sostenere che la pedagogia e i pedagogisti potevano fare qualcosa per risolvere l'*impasse* degli operatori, favorendo una didattica non speciale, ma specifica per le potenzialità e i bisogni della persona, ossia una didattica della personalizzazione che a questo punto non poteva solo essere per lo studente. Dai dati emergeva la presenza di una situazione disomogenea sia per quanto riguarda l'area dedicata alle metodologie didattiche, sia rispetto ai bisogni formativi dei docenti che apparivano differenti per aree territoriali¹⁶³³. Ciò che si evidenziava a livello nazionale era che molti insegnanti ritenevano ancora importante introdurre un punto di vista pedagogico nell'educazione della persona con autismo, tuttavia, emergeva negli operatori la necessità di conoscere i contributi delle scienze dell'educazione (soprattutto quelli della psicologia e quella della sociologia) prima di riflettere sulla didattica. Dato che vi era ancora spazio per introdurre un punto di vista pedagogico, si è proseguiti nella ricerca.

Quindi, è nata l'idea di creare una proposta didattica per gli operatori della scuola primaria che, alla luce dell'analisi della letteratura scientifica analizzata, dei romanzi a tema autismo presi in esame, delle interviste condotte ai docenti e del

il contesto storico-socio-culturale non era ancora pronto a questa visione. L'analisi dell'esperienza di Lamark ha suscitato nel ricercatore il desiderio di verificare se l'attuale contesto storico-socio-culturale possa accogliere la proposta pedagogica che si sta discutendo. Infatti, la questione non è che la pedagogia non abbia gli strumenti per teorizzare sulla didattica scolastica, quanto comprendere se questo contesto è pronto ad accoglierla.

¹⁶³² Anche quelle nate in un contesto clinico che stanno avendo un'ampia diffusione nella didattica scolastica.

¹⁶³³ Questi dati evidenziano quanto la conoscenza degli operatori sull'autismo non sia uniforme e debba essere futuro ambito di ricerca. Per questo motivo, a maggior ragione, occorre predisporre una formazione che permetta al professionista di trovare la propria specifica «forma» per poter operare «bene».

questionario nazionale somministrato agli insegnanti, poteva divenire formativa se avesse avuto alcune caratteristiche specifiche.

§ 1. Verso la formazione: uno sguardo alla prospettiva pedagogica

Innanzitutto, occorre rimettere al centro il senso della didattica attraverso una prospettiva pedagogica personalista per favorire interesse e curiosità alla conoscenza della persona come «intero» e all'intero delle sue esperienze e non all'esperienza umana/esperienza autistica dell'insegnante o all'autismo dello studente. Questo avrebbe permesso al docente di scegliere in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁶³⁴ se «in situazione» e «nel contingente» l'azione didattica avrebbe dovuto favorire l'utilizzo di tecniche, l'esercizio della *phronesis* o dirigersi verso entrambe le direzioni¹⁶³⁵. Infine occorre permettere che la formazione diventasse una base per consentire all'insegnante di partecipare a successive formazioni o autoformazioni che lo avrebbero indirizzato verso ciò che è «bene» per la sua crescita di persona e operatore e consentirgli il raggiungimento del migliore compimento per se stesso¹⁶³⁶. Oltre a queste premesse che fornivano la struttura portante della formazione si intendevano utilizzare gli elementi di riflessione emersi dal questionario e dalle interviste.

Per quanto riguarda i risultati del sondaggio appariva necessario predisporre una formazione che trattasse i contributi educativi delle scienze dell'educazione per soddisfare il bisogno dei docenti che avevano espresso interesse verso discipline di studio che ritenevano importanti per poter svolgere bene il proprio lavoro con lo studente con autismo¹⁶³⁷ e discutere di metodologie didattiche di tipo laboratoriale

¹⁶³⁴ Per una riflessione su questi temi si consulti: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁶³⁵ Per una riflessione sulla differenza tra «tecnica» e «didattica» si consulti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 7-11.

¹⁶³⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 376 ss.

¹⁶³⁷ È opportuno sottolineare che la critica effettuata precedentemente a proposito di una pedagogia che si è trovata a trattare dell'autismo dell'individuo più che della persona si potrebbe riproporre anche in questa formazione. Infatti dal questionario emerge che, per poter svolgere «bene» il lavoro con il bambino che vive in una condizione di autismo, il docente necessita di una formazione legata alle scienze dell'educazione: intervento che sembra (dai dati raccolti) precedere il bisogno di una formazione alla *didattica*. Per evitare di incappare in una formazione che si allontani dal porre al centro la *persona* si teorizza che i contributi delle

(dispositivo che avrebbe consentito al docente di costruire una relazione educativa con lo studente diversa da quella che offre attualmente la didattica tradizionale). Inoltre appariva opportuno prendere in considerazione la risposta fornita dagli insegnanti rispetto all'introduzione per tutti i bambini della loro classe di alcune metodologie didattiche che erano state segnalate nel questionario come proposte per predisporre una didattica *ad hoc* per studenti con autismo. Le risposte dei docenti a questa domanda avevano indicato il loro interesse a sperimentare nuove attività didattiche; pertanto, si potevano indirizzare i docenti a sviluppare ed esercitare la propria creatività, intenzionalità, libertà e responsabilità per organizzare «nel contingente» e «in situazione» una didattica sempre più attenta agli studenti del gruppo classe (ciascuno come persona unica e irripetibile)¹⁶³⁸ e strutturata attraverso l'uso di nuove attività¹⁶³⁹. Di riflesso, si sarebbero poste le basi affinché la didattica scolastica si orientasse verso la relazione educativa e ci si allontanasse dall'uso non intenzionale di tecniche di addestramento che potevano essere adatte per l'istruzione, ma non per l'educazione del bambino¹⁶⁴⁰. In questo modo si riteneva che tutte quelle difficoltà emerse nei colloqui dove il docente si sentiva responsabile degli insuccessi scolastici del bambino sarebbero diminuite perché il *focus* dell'intervento non era come istruire lo studente, ma come educarlo: intervento per la quale non esistono ricette. Un'altra dimensione che occorreva inserire nella formazione era favorire nel docente la curiosità e il desiderio di conoscere la persona, senza focalizzarsi sul problema di gestire il suo autismo.

Per quanto riguarda il contributo che hanno fornito le interviste nella costruzione della formazione occorre sottolineare che, dall'analisi dei contenuti, se per il ricercatore il problema di strutturare interventi di didattica scolastica poteva essere risolto attraverso una formazione che potesse permettere nel docente la

scienze dell'educazione possano essere utili anche per le loro potenzialità educative nei confronti di tutti gli studenti. Si intende perciò spostare l'attenzione dalla questione "come le scienze dell'educazione studiano l'autismo dell'individuo" a "come le scienze dell'educazione studiano l'autismo e hanno teorizzato interventi che possono essere sussunti dalla prospettiva pedagogica per strutturare esperienze educative per e con la persona".

¹⁶³⁸ Quindi sarebbe stato possibile incentivare una *didattica della personalizzazione*.

¹⁶³⁹ Per approfondimenti si consultino le domande relative alla parte del questionario intitolata "Sezione organizzativo-didattica".

¹⁶⁴⁰ Per una differenza tra i termini «educazione» e «istruzione» si rimanda a: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 356-375, pp. 385-393.

trasformazione dell'esperienza umana in esperienza educativa, per l'insegnante rimaneva la difficoltà concreta di gestire un senso di autoefficacia che talvolta veniva minato durante l'azione didattica: una difficoltà che addirittura poteva arrivare a coinvolgere la vita personale del docente. Questo dato non poteva essere sottovalutato nella formazione poiché nelle interviste il docente si percepiva impotente e senza mezzi di fronte ad un bambino che, ad esempio, si metteva ad urlare perché infastidito da una certa condizione ambientale la cui causa non era facile da identificare per l'insegnante. Quindi occorreva comprendere come creare le condizioni affinché attraverso questa proposta formativa il docente potesse migliorare il proprio senso di autoefficacia.

§ 2. Nella formazione un'attenzione all'autoefficacia

A tal proposito, per la costruzione della formazione appariva opportuno prendere in esame i suggerimenti di alcune ricerche che avevano analizzato la correlazione tra il senso di autoefficacia del docente, la strutturazione di interventi didattici attenti a sviluppare le potenzialità del bambino¹⁶⁴¹ e la Teoria Socio-Cognitiva di Bandura che ha affrontato il tema dell'autoefficacia. In particolar modo, dal pensiero di Bandura si sono mutuati alcuni contributi ritenuti utili per strutturare la formazione. Sono stati presi in esame tre costrutti che l'autore descrive nei propri studi e che, integrati tra loro, avrebbero permesso non solo che il docente migliorasse il proprio senso di autoefficacia, ma anche sviluppato in lui una

¹⁶⁴¹ Cfr. S. Carrington, *Inclusion needs a different school culture*, in «International Journal of Inclusive Education», 1999, 3, 3, pp. 257-268; E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden, *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*, in «Educational Psychology», 2000, 2, 20, pp. 191-211; B. Norwich, *Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas*, in «British Journal of Education Studies», 2002, 4, 50, pp. 482-502; R. Hastings, S. Oakford, *Student teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs*, in «Educational Psychology», 2003, 23, pp. 87-94; A.F.Y. Siu, E.L.S. Ho, *Relations between commitment to a treatment orientation and self-efficacy among teachers working with children with autism*, in «International Journal of Early Childhood Special Education», 2010, 2, pp. 180-192; H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57; J.L. Alexander, K.M. Ayres, K.A. Smith, *Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 1, 38, pp. 13-27.

maggior consapevolezza nell'azione¹⁶⁴². I costrutti analizzati sono stati: l'autoefficacia, l'agteività e l'ambito delle competenze¹⁶⁴³.

Le riflessioni dell'autore su questo argomento partono da molto lontano, infatti Bandura premette che se un operatore non è motivato ad apprendere nessuna formazione può essergli utile per migliorare il proprio senso di autoefficacia. Sottolinea, infatti, l'importante ruolo che ha il desiderio di apprendere come motivazione verso tale obiettivo¹⁶⁴⁴. Lo stesso Bruner (il cui pensiero era stato preso come riferimento da Bandura per strutturare la propria teoria) sosteneva che «uno dei metodi sicuri per indurre uno studente ad affrontare un argomento difficile è fargli scoprire il piacere legato al pieno ed effettivo funzionamento dei poteri derivanti dalla nuova conoscenza»¹⁶⁴⁵. In questo senso, pareva importante nella strutturazione del corso partire dalle necessità che avevano individuato i docenti sia durante la compilazione del questionario, che nelle interviste. Quindi si è deciso dapprima di concentrarsi sulle prospettive educative che forniscono le scienze dell'educazione a proposito dell'educazione della persona con autismo e successivamente trattare come poter sussumere i contributi di queste discipline secondo uno sguardo pedagogico. A tal proposito una parte del corso sarebbe stata strutturata a partire dalle prospettive educative che fornivano le scienze dell'educazione al fine di comprendere l'autismo del bambino (dimensione che pareva essere un ambito legato alla motivazione ad apprendere visti i risultati del questionario somministrato a livello nazionale) e, attraverso un punto di vista pedagogico, si sarebbe condotto il docente a comprendere come questi interventi potessero essere utili per strutturare l'azione didattica (ambito legato al potere che acquisisce l'operatore attraverso la nuova conoscenza).

¹⁶⁴² Dimensione che si intende sviluppare anche attraverso il punto di vista della pedagogia del personalismo.

¹⁶⁴³ Cfr. A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986; Id., *Self-efficacy. The exercise of control*, W.H., Freeman New York 1997.

¹⁶⁴⁴ A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986; Id., *Self-efficacy. The exercise of control*, cit. Dalla lettura dei testi dell'autore emerge che per costruire la sua teoria egli si è ispirato a Skinner (il quale auspicava l'utilizzo della *gratificazione*, ossia del rinforzo positivo come strumento per aumentare la motivazione ad apprendere) e a Bruner (dal quale approfondisce il concetto di *motivazione intrinseca*, ossia il piacere in sé di apprendere e di usare la nuova conoscenza).

¹⁶⁴⁵ J.S. Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964, p. 89.

È opportuno, inoltre, sottolineare che, nel pensiero di Bandura, se un operatore ha un buon senso di autoefficacia potenzialmente riesce ad imparare dalle proprie esperienze; al contrario nel caso in cui mostri una fragilità nell'autoefficacia, si consiglia la costruzione di esperienze *ad hoc* per permettere all'individuo lo sviluppo dell'autoefficacia, ad esempio attraverso la sua partecipazione a corsi di formazione o con l'osservazione di un esperienze altrui. La sua ipotesi è che “spronare” il senso di autoefficacia dell'operatore significhi permettergli di sviluppare una maggior consapevolezza nelle proprie azioni e quindi di raggiungere l'«agentività»¹⁶⁴⁶. A tal proposito Caprara che a lungo si è occupato del pensiero di Bandura così ha descritto il passaggio dall'autoefficacia all'agentività

le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori dell'agentività umana (*human agency*), cioè della capacità della persona di operare nel modo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi secondo standard personali. In quanto tali, esse danno una misura della capacità di orchestrare al meglio le proprie condotte e, perciò, le proprie relazioni con la realtà nei diversi contesti in cui si declina l'attività individuale¹⁶⁴⁷.

A questo punto, per permettere al docente partecipante alla formazione di raggiungere l'agentività si è teorizzato che la formazione potesse divenire per l'operatore una esperienza nella quale egli riuscisse a migliorare la propria riflessività intenzionale nei confronti delle proprie azioni. Occorre sottolineare che, per Bandura, la dimensione di agentività conduce alla costruzione di competenze. Infatti, solo dopo aver rinforzato la propria autoefficacia (ricordando che «il senso di autoefficacia non riguarda il numero di abilità possedute, ma ciò che si crede di poter fare con i mezzi a propria disposizione in una varietà di circostanze diverse»¹⁶⁴⁸) e costruito le premesse perché l'operatore giungesse all'agentività (quindi all'opportunità di generare azioni intenzionali mirati a determinati scopi)¹⁶⁴⁹, il docente sarebbe riuscito a trasformare alcune *abilità* in *competenze*.

¹⁶⁴⁶ Cfr. A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, cit.

¹⁶⁴⁷ G.V. Caprara, (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001, p. 9.

¹⁶⁴⁸ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, [1997], cit., p. 66.

¹⁶⁴⁹ *Ibidem*, pp. 23-24.

È opportuno ricordare che l'autore nei propri scritti propone l'utilizzo di alcuni strumenti che potrebbero aiutare gli operatori a maturare le proprie competenze. Tra i dispositivi che egli discute e che il ricercatore ha valutato per predisporre la metodologia didattica per la formazione vi è l'«esperienza vicaria», la quale si realizza attraverso l'apprendimento osservativo¹⁶⁵⁰. Secondo l'autore, attraverso questo espediente l'operatore, osservando l'azione dell'altra persona, può imparare da essa. Rielaborando questa proposta, in questo studio si è teorizzato che nel corso di formazione qui descritto si potessero usare altri strumenti per permettere al docente un miglioramento del proprio senso di autoefficacia, lo sviluppo dell'agentività e la maturazione delle competenze. Infatti, vi è l'idea che si possa disporre non solo dell'organo della vista per migliorare le competenze del docente (avendo consapevolezza che, in alcune occasioni, l'«esperienza vicaria» poteva sviluppare nella persona soprattutto processi di imitazione), ma si possa inoltre favorire dell'uso del pensiero. In particolar modo, prendendo spunto dalle teoresi di alcuni autori¹⁶⁵¹, si sarebbe trattato di far esercitare l'insegnante riguardo l'utilizzo del *lógos* attraverso lo studio dei casi clinici¹⁶⁵². Quindi, usando come strumento l'analisi dei romanzi a tema autismo o le esperienze del partecipante e attraverso aree di riflessioni predisposte dal formatore, il docente avrebbe potuto analizzare l'esperienza e migliorare la propria competenza riflessiva nella lettura del caso anche attraverso un dispositivo ideato dal ricercatore¹⁶⁵³. Si riteneva che, dopo questa esperienza, ritornando nella pratica, l'insegnante avrebbe potuto trasferire l'attitudine alla riflessività esercitata durante la formazione.

A tal proposito è opportuno descrivere come si intende strutturare questo intervento che potrebbe avere tre evoluzioni. La prima è che il formatore scelga alcuni tratti salienti dei romanzi e conduca il docente a rileggere in quali azioni

¹⁶⁵⁰ *Ibi*, p. 131.

¹⁶⁵¹ I riferimenti sono stati: L. Kanner, *Autistic Disturbances of Affective Contact*, in «Nervous Child», cit., pp. 217-250, S. Freud, *Casi clinici*, Fabbri Publishing, Milano 2014 e O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2011. È opportuno sottolineare anche il saggio di Bertagna che è stato preso in esame per strutturare la riflessione sull'analisi dei casi da un punto di vista pedagogico. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», cit., pp. 961-983.

¹⁶⁵² Cfr. R.K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, cit.

¹⁶⁵³ Si consulti l'allegato 4.

emerge la presenza di una riflessione educativa sulla persona, in quali casi le azioni paiono guidate dall'istinto e in quali situazioni i dispositivi guidano l'azione¹⁶⁵⁴. La seconda è far leggere ai partecipanti un romanzo a tema autismo, far scegliere una situazione che li ha incuriositi (ad esempio, rispetto a come si è svolta un'azione didattica¹⁶⁵⁵) e permettere loro di analizzare le azioni verificando se esse nascano perché frutto dell'istinto dell'operatore, di dispositivi o di azioni guidate da intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. La terza ipotesi è riflettere sull'azione dell'operatore a partire da situazioni reali, magari fornite dai partecipanti del corso stessi, e rileggere gli atti alla luce delle dimensioni prima citate. Occorre sottolineare che l'ipotesi sottesa a questa proposta è che l'analisi dei casi clinici condotta nel modo fin qui descritto possa consentire al docente un miglioramento nel senso di autoefficacia, nello sviluppo dell'agentività, nella maturazione delle competenze e una minor possibilità di apprendere per processi di imitazione. Quindi, si ritiene che attraverso questa proposta l'insegnante possa raggiungere una riflessività maggiore rispetto all'ipotesi dell'esperienza vicaria teorizzata da Bandura.

§ 3. Come valutare l'autoefficacia del docente

Dopo aver individuato nelle interviste l'importanza del problema dell'autoefficacia e, predisponendo una formazione che andasse in parte ad occuparsi di ciò, è sorto il desiderio di verificare se il corso avrebbe potuto avere un impatto sul senso di autoefficacia del docente. Chiaramente introdurre dispositivi per verificare ciò che era avvenuto prima dell'esperienza formativa e ciò che il docente aveva percepito dopo l'esperienza poteva essere il modo migliore per

¹⁶⁵⁴ Gli spunti di riflessione che hanno permesso la costruzione dell'analisi dei casi clinici attraverso le dimensioni sopra descritte sono rintracciabili in: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁶⁵⁵ Occorre sottolineare che alcune dimensioni che possono essere rilevanti per un docente non lo sono per un collega, ma lo scopo non è uniformare gli apprendimenti, ma permettere a ciascuno di giungere ad una propria riflessività intenzionale che possa guidare nell'azione didattica.

verificare se vi era stata una evoluzione¹⁶⁵⁶. Per questo motivo, dopo aver ricercato nella letteratura scientifica come alcuni autori avevano discusso l'autoefficacia e avevano correlato il senso di autoefficacia del docente alla costruzione di ambienti di apprendimento più attenti a sviluppare le potenzialità del bambino, si è strutturata una scheda *ad hoc*. Occorre sottolineare che uno degli studi che è stato analizzato per riflettere sull'autoefficacia degli insegnanti è stato il contributo di Gibson e Dembo che aveva dimostrato come i docenti con buon senso di autoefficacia riuscissero a lavorare più a lungo con studenti che presentavano difficoltà di apprendimento¹⁶⁵⁷. In generale, rilevando che il problema di correlare l'autoefficacia del docente alla didattica era un tema che aveva appassionato gli studiosi fin dagli anni Settanta, si sono prese come riferimento le teorizzazioni di alcune ricerche per strutturare una scheda che permettesse di verificare se la formazione qui discussa avrebbe favorito un miglioramento nel senso di autoefficacia del docente. I contributi scientifici oggetto di analisi sono stati gli studi che sostenevano come un buon senso di autoefficacia permetteva la predisposizione di piani didattici maggiormente organizzati¹⁶⁵⁸, la costruzione di obiettivi sempre più complessi e personalizzati in base alle caratteristiche dei loro studenti¹⁶⁵⁹ e una maggiore attitudine negli insegnanti all'applicazione di nuovi metodi¹⁶⁶⁰. Per questo motivo, si è deciso di predisporre una scheda sull'autoefficacia da compilare prima e dopo il corso di formazione, utilizzabile come modalità di lavoro peraltro già sperimentata in un altro studio contemporaneo

¹⁶⁵⁶ Questa idea è stata mutuata da G.V. Caprara, (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001; A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, [1997], Fabbri Publishing, Milano 2014.

¹⁶⁵⁷ Cfr. S. Gibson, M. Dembo, *Teacher efficacy: A construct validation*, in «Journal of Educational Psychology», 1984, 76, pp. 569-582.

¹⁶⁵⁸ Cfr. R.M. Allinder, *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants*, in «Teacher Education and Special Education», 1994, 17, pp. 86-95.

¹⁶⁵⁹ Cfr. R.M. Allinder, *An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement*, in «Remedial and Special Education», 1995, 16, pp. 247-254.

¹⁶⁶⁰ Cfr. P. Berman, M. McLaughlin, G. Bass, E. Pauly, G. Zellman, *Federal programs supporting educational change*, in *Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation* (Rep. No. R-1589/7-HEW), RAND, CA, Santa Monica 1977 (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432); T.R. Guskey, *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*, in «Teaching and Teacher Education», 1988, 4, pp. 63-69.

(il quale si era occupato di verificare il senso di autoefficacia in docenti che avevano partecipato a corsi di formazione dedicati all'autismo)¹⁶⁶¹. A questo punto, dopo aver valutato alcune schede sull'autoefficacia si è deciso di modificare la proposta di Caprara denominata *Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico*¹⁶⁶². Il punto da variare si riteneva fosse l'ultimo *item*. Infatti, nella scala di Caprara è presente la frase “*So come affrontare i vari problemi connessi all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap*” che, alla luce dell'evoluzione del percorso di inclusione e del differente uso dei termini “handicap” o “diversa abilità” pareva necessitare una modifica. Pertanto è stato opportuno sostituire il precedente *item* con la nuova frase: “*So come organizzare contesti di appartenenza per lo studente con autismo*”. Infatti uno degli obiettivi che si voleva raggiungere mediante questa formazione (e che pareva emergere come desiderio dalle interviste raccolte) era per il docente riuscire a costruire durante la didattica scolastica un ambiente di accoglienza e appartenenza per lo studente. Tra l'altro questa idea è stata precedentemente oggetto di discussione di autori come Bjorne¹⁶⁶³ e Croce¹⁶⁶⁴, i quali considerano questo obiettivo lo *step* successivo all'inclusione. La scelta di concentrarsi sull'ambiente di accoglienza e appartenenza ha quindi escluso l'utilizzo di dispositivi che misurano l'inclusione del bambino nella scuola come la scala TEIP¹⁶⁶⁵ che rileva nel dettaglio la costruzione di una didattica inclusiva efficace.

Inoltre, se da una parte si riteneva opportuno introdurre l'utilizzo di questo

¹⁶⁶¹ Cfr. S. Rakap., A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 221-239.

¹⁶⁶² G.V. Caprara, (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001, p. 162. Si consulti la proposta di modifica della scala (allegato 6).

¹⁶⁶³ Cfr. P. Björne, *A possible World. Autism from practice to theory*, cit.

¹⁶⁶⁴ L. Croce, *Indicatori di Qualità di Vita nell'ambito dei disturbi dello spettro autistico durante il ciclo di vita*. Relazione presentata all'IX Giornata mondiale della consapevolezza dell'autismo, Oltre l'autismo nuovi orizzonti, Milano 2 aprile 2016. Si consulti anche: L. Croce, *Assesment, employment and capabiliy nell'approccio alle persone con disabilità intellettive*, cap. 8, in Ruggerini C., Manzotti S., Griffo G., Veglia F., *Narrazione e disabilità intellettiva*, Centro Studi Erickson, Trento 2013.

¹⁶⁶⁵ Cfr. U. Sharma, T. Loreman, C. Forlin, *Measuring Teacher Efficacy to implement Inclusive Practices*, in «*Journal of Research in Special Educational Needs*», 2012, 1, pp. 12-21; M.H. Park, D.M. Dimitrov, A. Das, M. Gichuru, *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure*, in «*Journal of Research in Special Educational Need*», 2014, doi: 10.1111/14713802.12047.

dispositivo per verificare il miglioramento del senso di autoefficacia del docente, dall'altra si è teorizzato che questa formazione potesse fornire ai partecipanti gli strumenti per sentirsi in grado di «organizzare» (nel senso di «predisporre quanto necessario per l'esecuzione di qualche cosa»¹⁶⁶⁶) un ambiente di apprendimento e una didattica personalizzata per lo studente. Per verificare ciò, in questo studio, è stato costruito un altro dispositivo che consisteva nella riflessione su un caso clinico¹⁶⁶⁷. Questo strumento, somministrato prima e dopo il corso, poteva essere utile per due questioni. La prima, dedicata al formatore, riguardava l'opportunità di analizzare le risposte dei partecipanti al corso per individuare se occorreva introdurre alcune modifiche alla formazione nel caso in cui non si sarebbe rilevato nella seconda somministrazione della scheda un cambiamento significativo nella strutturazione delle esperienze didattiche con e per lo studente. La seconda, da dedicare al partecipante, permetteva a lui di confrontare le due risposte al caso clinico. Questo consentiva nel docente una valutazione relativa all'evoluzione del proprio pensiero, lasciando a lui la libertà e la responsabilità di attivarsi verso successive formazioni che avrebbero soddisfatto i suoi bisogni e/o desideri. In questo modo, egli avrebbe potuto decidere a quale «forma» ambire per giungere alla compiutezza di sé¹⁶⁶⁸.

§ 4. Il «comportamento problema»

È opportuno sottolineare che, nella costruzione della formazione, il pensiero di Bandura è stato preso in considerazione anche per un'altra sua teoresi, ossia l'idea che ogni manifestazione psichica dell'essere umano fosse la risultante di un'interazione triadica tra persona (che è costituita da bisogni, inclinazioni, capacità, ecc.), situazione (vincoli, sollecitazioni e opportunità) e comportamento (che l'individuo manifesta). Nella strutturazione del corso questo punto di vista è stato integrato con il paradigma sistemico e sussunto nella pedagogia personalistica che, a parere del ricercatore, potevano aiutare maggiormente il docente nell'azione

¹⁶⁶⁶ Tratto dal dizionario Treccani *online*.

¹⁶⁶⁷ Si consulti l'allegato 3.

¹⁶⁶⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 302.

didattica e soprattutto nella riflessione su alcuni temi attualmente molto dibattuti (come la gestione del «comportamento problema» della persona con autismo).

Per permettere una miglior comprensione di quanto teorizzato è opportuno descrivere un esempio. Nell'ipotesi di dedicare una parte del corso al «comportamento problema» dello studente con autismo per fornire suggerimenti a quei docenti che si trovano a gestire situazioni concrete come un bambino che prende a calci il banco senza apparente motivazione¹⁶⁶⁹, si intende strutturare la formazione nel seguente modo: da una parte fornire all'insegnante una conoscenza teorica riguardo a come alcuni paradigmi scientifici hanno discusso il «comportamento problema» della persona con autismo; dall'altra, indirizzare la formazione verso l'idea che per poter osservare questa situazione occorre cogliere questo evento come un'esperienza di relazione: un dialogo che si realizza in una particolare condizione, in un determinato contesto e in uno specifico sistema¹⁶⁷⁰. Si ritiene, infatti, che attraverso questa strutturazione il docente possa sviluppare le competenze per interpretare «nel contingente» e «in situazione» il «comportamento problema» del bambino non solo attraverso più punti di vista (ad esempio, la prospettiva comportamentista, il paradigma cognitivo...), ma anche leggendo il comportamento come un atto specifico esercitato dalla persona in un determinato contesto e in un particolare momento della propria esperienza di vita. Infatti, aver inserito nella formazione tra le prospettive teoretiche anche il paradigma sistemico (ad esempio, cercando di far cogliere che il comportamento può essere frutto anche di una circostanza che la persona ha vissuto prima dell'incontro con l'operatore)¹⁶⁷¹ avrebbe permesso al docente di comprendere che il comportamento della persona «nel contingente» poteva essere il risultato di relazioni che il bambino con autismo aveva esperito in un momento precedente nell'attività didattica nei diversi sistemi nei quali era inserito¹⁶⁷². Inoltre era anche frutto di dinamiche avvenute fra i diversi

¹⁶⁶⁹ Con l'idea che il formatore non fornisce ricette ma intende sviluppare nel docente l'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità.

¹⁶⁷⁰ Cfr. A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.

¹⁶⁷¹ Tema affrontato nel libro P. Björne, *A possible World. Autism from practice to theory*, cit.

¹⁶⁷² Per un'attenta analisi sull'importanza di prendere in esame le correlazioni tra i diversi «sistemi» si consiglia la lettura di: U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.; G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, [1979], Adelphi, Milano 1984, pp. 70-71; G. Bateson, *Paradigmatic Conservatism*, in V. Wilder-Mott, Weakland J.H., (Eds.), *Rigor and*

sistemi¹⁶⁷³ che non necessariamente coinvolgevano in prima persona il bambino con autismo (si pensi, ad esempio, a come una situazione conflittuale tra due istituzioni possa influire sulla relazione tra gli operatori e, inevitabilmente, sul piccolo)¹⁶⁷⁴. Quindi, si è ritenuto opportuno sussumere queste prospettive nel paradigma pedagogico del personalismo per consentire al docente di scoprire l'importanza di conoscere la persona come «intero» e nell'intero della sua esperienza¹⁶⁷⁵ sottolineando che per comprendere e analizzare le azioni dello studente (in questo caso il «comportamento problema»), fosse opportuno conoscere l'essere umano come «intero» per strutturare un intervento educativo volto ad affrontare ciò che è «bene» per quella persona e in quella situazione¹⁶⁷⁶.

È importante sottolineare che, nella costruzione della formazione, le teorizzazioni proposte da Bandura (che nascono da un paradigma cognitivo-comportamentale e sono utili per aiutare il docente a migliorare le proprie azioni come, in questo caso, la «gestione» del «comportamento problema»), sono state integrate ad altri paradigmi interpretativi e sussunti nella prospettiva pedagogica del personalismo nel tentativo di trasformare l'idea che l'operatore debba «accompagnare» e non «gestire» il comportamento anomalo dello studente. Per comprendere la differenza tra «accompagnare» e «gestire» occorre effettuare un approfondimento. In molti testi scientifici a tema autismo spesso si discute della «gestione» del «comportamento problema» da parte dell'operatore. Nella

Imagination. Essays from the legacy of Gregory Bateson, Praeger, New York 1981, p. 353; G. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, [1989], Adelphi, Milano 1989, p. 197; G. Bateson, «Naven». *Epilogo 1958*, in Bateson G., *Una sacra unità. Atri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], Adelphi, Milano 1997, pp. 106-135, p. 114; S. Inglese, *Ecologia e patologia della mente nella ricerca di Gregory Bateson*, in Derio M., *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano 2000 pp. 218-243, p. 229.

¹⁶⁷³ Cfr. L. Cancrini, *Bambini "diversi" a scuola*, cit.; Pioli A., (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit.

¹⁶⁷⁴ Un caso emerso durante la raccolta delle interviste è la conflittualità esistente tra gli operatori dell'istituzione scolastica e quelli del servizio di neuropsichiatria infantile quando, cercando di comprendere le necessità del bambino, entrambi i professionisti attribuiscono al collega dell'altra istituzione una maggior competenza nella disamina del problema.

¹⁶⁷⁵ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74; Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

¹⁶⁷⁶ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

trattazione si è inserito il termine «accompagnamento» mutuato dal pensiero di Elvén il quale sostiene che è possibile trasformare l'idea che l'operatore debba «gestire» il «comportamento problema» dell'altro in un nuovo modo di vivere questa esperienza da parte dell'operatore che egli denomina di «accompagnamento». In questo senso, l'operatore diviene colui che «accompagna» la persona con autismo quando sta manifestando un comportamento per il sistema anomalo¹⁶⁷⁷. Ciò che emerge nel pensiero dello studioso è che il passaggio dalla «gestione» all'«accompagnamento» della manifestazione comportamentale include una diversa percezione dell'essere umano da un punto di vista antropologico: ciò che Bertagna definirebbe un passaggio dall'uomo al soggetto¹⁶⁷⁸.

Si ritiene che attraverso l'indirizzo teoretico qui discusso e grazie a questo nuovo punto di vista sul «comportamento problema» della persona con autismo, l'operatore possa cogliere in maniera più analitica la differenza tra la «gestione» di un «comportamento problema» (ad esempio, utilizzando una prospettiva cognitiva, comportamentale, ecc.) e l'«accompagnamento» al comportamento anomalo dello studente. Questo può avvenire perché l'attenzione nella formazione a sussumere i contributi educativi forniti dalle scienze dell'educazione secondo uno sguardo pedagogico offre all'operatore gli strumenti e le competenze per analizzare la manifestazione comportamentale del bambino come persona (unica e irripetibile) e favorisce una maggior riflessività intenzionale nell'azione didattica. In questo modo, egli avrebbe rinforzato la fiducia in sé e nelle proprie competenze e non avrebbe sentito minata la propria autoefficacia. Infatti nell'«accompagnamento» si chiede all'operatore non la capacità di addestrare la persona con autismo ad un comportamento considerato consono rispetto alle aspettative del sistema, ma la competenza di conoscere lo studente attraverso la relazione e analizzare il suo comportamento dal punto di vista della persona che lo manifesta.

¹⁶⁷⁷ Per ulteriori approfondimenti: B.H. Elvén, *Self-control and challenging behaviour: the whys and what's of behaviour management in autism*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.

¹⁶⁷⁸ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone G., (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., pp. 33-142.

§ 5. *La riflessività intenzionale*

Un'altra questione emersa durante le interviste e utile da analizzare per costruire la formazione degli insegnanti riguarda l'esercizio della riflessività intenzionale¹⁶⁷⁹ che il docente dovrebbe mostrare nei confronti delle proprie azioni didattiche. Infatti, nella raccolta delle narrazioni emergeva che spesso i docenti segnalavano di aver difficoltà nella costruzione della didattica soprattutto quando dovevano comprendere e gestire un comportamento poco adattivo dello studente al contesto. Questa situazione determinava negli insegnanti la necessità di parlare con un «esperto» che a loro parere poteva fornire soluzioni più adeguate per identificare i bisogni del bambino e quindi consigliare loro l'azione didattica più opportuna. In realtà nei racconti si rilevava che, spesso, insoddisfatti del parere del clinico, gli insegnanti strutturavano autonomamente la didattica con studenti con autismo (tra l'altro anche con buoni risultati), ma sempre con l'idea che il punto di vista del medico e dello psicologo potesse essere migliore rispetto al proprio. A questo punto si è ipotizzato che nella formazione occorre occuparsi di due questioni. La prima era far condividere ai corsisti le proprie esperienze con l'obiettivo di analizzarle attraverso la riflessività ed in particolar modo discutere di tutte le azioni didattiche di cui erano stati capaci, di come avevano utilizzato la propria creatività personale, di come si erano resi conto di avere potenzialità e di come era possibile rileggere le azioni di ciascuno alla luce dei loro «atti umani»¹⁶⁸⁰. La seconda era sviluppare la riflessività¹⁶⁸¹ attraverso l'analisi dello studio di casi clinici proposti dal formatore¹⁶⁸². In particolar modo, si riteneva che ciò avrebbe sviluppato questa competenza nei docenti poiché questi ultimi avrebbero potuto prendere in considerazione esperienze proprie o altrui, rileggendole attraverso intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità, puntando a migliorare la propria consapevolezza nell'azione didattica e riconoscendo anche i meriti delle azioni e intuizioni

¹⁶⁷⁹ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., p. 846.

¹⁶⁸⁰ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248 ss.

¹⁶⁸¹ *Ibi.*, pp. 248-355.

¹⁶⁸² Si intendono utilizzare i romanzi a tema autismo come fossero studi di caso. Si consulti l'allegato 4.

personali di ciascuno. Inoltre, attraverso l'esercizio della riflessività, i docenti avrebbero potuto trasformare il proprio sentirsi incompiuti in un'esperienza che li avrebbe condotti alla ricerca della propria perfettibilità e trasformato le proprie esperienze umane in esperienze educative.

§ 6. *Imparare dall'esperienza*

Dopo aver sancito che il *focus* dell'intervento doveva essere permettere al docente di trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa, pareva importante analizzare quali erano le condizioni che avevano impedito la realizzazione di ciò. Infatti, dai colloqui effettuati, emergeva che la fragilità dell'insegnante di fronte alle proprie esperienze lo aveva condotto a ricercare aiuto da un «esperto» o ad «autocurarsi» rimuovendo il dolore delle ferite di un'esperienza di cui portava ancora i segni delle cicatrici. Inoltre, gli interventi di supporto, formazione e informazione che aveva ricevuto non erano riusciti a identificare e risolvere la sua difficoltà nell'azione didattica, che consisteva nel riconoscimento del proprio essere *inexpertus*. Infatti, l'insegnante nell'esperienza didattica si doveva confrontare con i propri limiti e talvolta era proprio il bambino con autismo per le suggestioni che portava nella relazione come persona (individua, sostanza, razionale come sottolineava Boezio) a fornire l'opportunità al docente di cogliere le proprie imperfezioni ed eventualmente permettergli di scoprire che poteva essere perfettibile¹⁶⁸³. Questa possibilità conoscitiva spesso era vissuta dal docente come difficoltà. Infatti, egli percepiva la propria inesperienza, ossia intuiva che egli non era in grado di comprendere e gestire l'esperienza che gli stava accadendo (da qui il ricorso allo psicologo come emergeva nelle interviste). Come sosteneva Resnik, il quale aveva affrontato nei propri studi il contributo dell'esperienza nella formazione dei docenti, imparare dall'esperienza significa per la persona acquisire una conoscenza che nasce dal passaggio dall'inesperienza all'esperienza e perché ciò avvenga l'insegnante deve assumere su di sé il

¹⁶⁸³ Che il rapporto tra docente e studente metta a nudo la persona con i suoi limiti è un tema affrontato da Mannoni. Per ulteriori approfondimenti: M. Mannoni, *Il bambino la sua "malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, [1967], Franco Angeli, Milano 1973, pp. 157 ss.

“*periculum*”¹⁶⁸⁴. È opportuno sottolineare che l’etimologia della parola esperienza si compone del verbo “*perior*”, che è legato a termini quali “*peritus*” e “*periculum*”. Quando una persona ha fatto esperienza è riuscita ad andare oltre al “*periculum*”, quindi ha maturato una *ex-periéntia*. In questo senso, il docente «esperto» è colui che si rivolge all’esperienza (*expertus sum*). L’«inesperto», “*inexpertus*”, al contrario, è colui che non ha ancora esperienza o non sa come utilizzarla. Come emergeva dalle narrazioni raccolte, l’intensità emotiva che accompagnava l’esperienza didattica degli insegnanti aveva fatto sorgere nel ricercatore il dubbio che, a fronte dell’esperienza avvenuta, il docente non sapesse come utilizzare la propria esperienza. Quindi, in un certo senso era «inesperto» ed era ancora nelle condizioni di vivere il *periculum* di ciò che gli stava succedendo o che era accaduto. Infatti egli non era riuscito autonomamente a trasformare il *perior* in un’*ex-periéntia* e il sistema dove era inserito (l’istituzione scolastica, la famiglia...) non aveva aiutato l’insegnante (probabilmente perché anche il sistema stesso era inesperto) ad affrontare il *periculum* che egli aveva vissuto¹⁶⁸⁵. Inoltre, dalle interviste si rilevava che talvolta il docente aveva avuto la necessità di trasformare il *perior* in un’*ex-periéntia* grazie ad un «esperto», quindi a colui che era riuscito a vivere la propria esperienza e ad utilizzarla adeguatamente. Purtroppo l’esperienza dell’«esperto» era diversa da quella del docente, quindi il *periculum* dell’insegnante era stato posto nelle mani di un operatore che non era riuscito a condurre il maestro ad acquisire le competenze per trasformare un *perior* in un *ex-perior*. Il problema non pareva solo che ciascuna esperienza è intrasmissibile, ma che l’esperienza che l’«esperto», in questo caso lo psicologo consultato dal docente, aveva del bambino con autismo nella scuola era diversa da quella dell’insegnante. Infatti nelle interviste emergeva che la psicoterapia effettuata dal clinico nei confronti del docente aveva avuto l’obiettivo di permettergli di acquisire una maggior consapevolezza del proprio funzionamento psico-fisico nei confronti dell’esperienza vissuta (attraverso uno sguardo retrospettivo), e non di trasformare

¹⁶⁸⁴ S. Resnik, *L’esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit., p. 263.

¹⁶⁸⁵ In questa parte della trattazione si ritorna al problema di aver dimenticato le stimolazioni nate nella “stagione psicodinamica”.

l'inesperienza dell'insegnante in esperienza (attraverso uno sguardo antepettivo). Alcune osservazioni tratte dalle interviste che descrivevano l'esperienza di psicoterapia dell'insegnante sono state: «Lo psicologo mi ha permesso di comprendere che ho problemi miei che non ho mai affrontato e il mio disagio con lo studente con autismo veniva da miei conflitti non risolti», oppure «Ho capito che io ho bisogno di avere tutto sotto controllo e il bambino con autismo non mi permette ciò». Nei colloqui si è rilevato anche che l'intervento dello psicologo, utile all'insegnante per trasformare un *periculum* in un *ex-prior* talvolta non aveva permesso al docente di divenire «esperto», ossia un operatore che aveva vissuto un'esperienza e la poteva usare adeguatamente, come dimostra il racconto dell'insegnante che aveva rifiutato l'incarico lavorativo (decisione che l'avrebbe allontanata dall'esperienza)¹⁶⁸⁶. Ciò che dimostrano questi racconti è l'impossibilità per il clinico di trasformare l'inesperienza del docente in un'esperienza educativa per la persona¹⁶⁸⁷. È opportuno sottolineare che la condizione di estrema fragilità che l'insegnante portava con sé in questo *prior* era ulteriormente aggravata da un altro *periculum* che, contemporaneamente, viveva il maestro, ossia il suo compito di strutturare interventi di didattica. Infatti non bisogna dimenticare che il lavoro dell'insegnante non è *a priori* definibile attraverso linee guida, dato che egli struttura la sua azione «in situazione» e «nel contingente». È possibile a questo punto immaginare (se non lo si è vissuto e se non si è fatta esperienza) quanto possa essere complesso per il docente costruire quotidianamente e «nel contingente» azioni didattiche e quanto sia altrettanto difficile questo lavoro se egli si sente estremamente fragile e in *periculum* su due fronti: l'inesperienza nei confronti della relazione educativa con lo studente e la costruzione della didattica. Quindi pare comprensibile la richiesta di alcuni insegnanti di poter usufruire di tecniche a supporto della didattica e l'estrema diffusione di metodologie didattiche nascenti volte a questo scopo. È intuibile anche perché talvolta gli operatori investano un po' «magicamente» su di esse; infatti questi strumenti possono soddisfare il bisogno dell'insegnante di avere alcune sicurezze che lo indirizzino nel lavoro. Se da una parte questi dispositivi hanno l'obiettivo di aiutare il docente ad affrontare la sua

¹⁶⁸⁶ Si consulti la seconda parte di questa trattazione.

¹⁶⁸⁷ Infatti questo suo momento di difficoltà non si era mai trasformato in un'esperienza educativa.

difficoltà e la sua inesperienza nella costruzione dell'azione didattica¹⁶⁸⁸, dall'altra parte emerge che la causa delle problematiche dell'insegnante nell'azione didattica è che egli non riesce ad assumere su di sé il “*periculum*” della relazione educativa e quindi non avviene il passaggio dall'inesperienza all'esperienza. Difatti, anche se l'operatore si affida alla *téchne*, questi dispositivi possono offrire un sostegno, ma non trasformano l'operatore da inesperto a esperto. Questo può spiegare in parte perché nonostante l'invenzione di molti dispositivi a supporto della didattica, l'insegnante attualmente si trovi ancora in difficoltà con il bambino con autismo nella scuola. È questa la risposta al quesito che ci si è posti nella domanda di ricerca, ossia perché il docente a fronte di tante metodologie a supporto della didattica faticosi nella didattica stessa. Infatti, la risposta sembra essere che il docente inesperto nella relazione educativa talvolta trova sostegno nell'utilizzo di tecniche a supporto della didattica, ma ciò non permette all'insegnante il passaggio dall'inesperienza all'esperienza nella relazione educativa (in questo caso con lo studente con autismo) poiché questi strumenti sono utili ai fini di un'altra esperienza, ossia possono supportare l'operatore nella didattica. Quindi la soluzione all'*impasse* è permettere al docente di assumere su di sé il *periculum* della relazione educativa e trasformare questo *perior* in un *ex-perior*. Così il docente, assumendo

¹⁶⁸⁸ È opportuno a tal proposito effettuare un'osservazione. In Inghilterra, Sybil Elgar già negli anni Sessanta aveva impostato interventi di didattica scolastica molto vicini al paradigma cognitivo-comportamentale che oggi si sta diffondendo anche nel nostro Paese. In Italia tale prospettiva è arrivata in ritardo e, in questo periodo storico, pur con altri strumenti e con alcune difficoltà, gli operatori cercavano di costruire una didattica anche scolastica che fosse *ad hoc* per gli studenti con autismo. Si considerino, ad esempio, le esperienze della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano. È vero che, come sottolinea la ricerca di Baio, oggi alcuni Paesi si trovano da un punto di vista epidemiologico ad avere 1 su 64 bambini con una diagnosi di autismo e negli anni Sessanta probabilmente vi era meno diffusione (anche grazie ad un sistema diagnostico diverso), ma la domanda da porsi è: perché fino agli anni Ottanta vi erano docenti che non applicavano e forse non conoscevano alcune metodologie specifiche per l'educazione del bambino con autismo e comunque con creatività riuscivano a strutturare interventi di didattica scolastica e oggi nonostante l'evoluzione di molti metodi vi è così bisogno di metodologie a supporto della didattica che sono sempre più speciali e specifiche per l'autismo e non per la persona? Che il futuro della didattica (compresa quella scolastica) sia trasformarsi in tecnica della abilitazione o riabilitazione? Per approfondimenti sulle citazioni si consulti: S. Elgar, *L'insegnamento ai bambini autistici*, in Wing J.K., *Autismo infantile*, [1966], cit., pp. 237-274; M.A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola “Treves-De Sanctis” di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale», cit.; J. Baio, *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010*, in «Surveillance Summaries», cit., pp. 1-21.

su di sé il *periculum* della relazione educativa e diventando «esperto», può successivamente strutturare interventi di didattica *ad hoc* per lo studente perché avendo conosciuto nell'esperienza la persona riesce a comprendere ciò che è utile per il «bene» di entrambi in quella circostanza. Quindi, solo partendo da questa posizione, è auspicabile per il docente strutturare la didattica anche attraverso l'uso di dispositivi supportivi. Avendo egli inoltre conosciuto lo studente come persona, potrebbe aiutarlo a trasformare il *periculum* che può vivere nella relazione educativa con l'insegnante in un *ex-prior*¹⁶⁸⁹. Infatti, ponendo al centro la persona e la relazione educativa, il docente può predisporre la interventi di didattica scolastica riuscendo anche ad affrontare alcune difficoltà che potrebbe incontrare (come per esempio quella di accogliere empaticamente il bambino che ha bisogno di ignorare il docente).

Alla luce dell'analisi fin qui condotta, sancito che la pedagogia si deve occupare della difficoltà che l'operatore oggi mostra nella strutturazione di esperienze di didattica scolastica con lo studente con autismo e individuato che il quadro teorico di riferimento può essere il personalismo, pare interessante discutere della proposta di formazione ideata dal ricercatore: proposta che potrebbe permettere all'insegnante il passaggio dall'inesperienza all'esperienza, dall'esperienza umana all'esperienza educativa e la costruzione di una didattica intesa come «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹⁶⁹⁰ nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Si ritiene,

¹⁶⁸⁹ Occorre evidenziare che alcuni contributi delle scienze dell'educazione che hanno studiato la modalità di relazione che il bambino con autismo ha con il mondo descrivono molto bene la tematica del *pericolo*. La reazione del piccolo al pericolo viene interpretata come espressione di meccanismi di difesa inconsci per la teoria psicodinamica e come manifestazione di atti istintivi per quella etologica. Il valore aggiunto che potrebbe fornire la prospettiva pedagogica qui discussa è considerare il bambino che vive il pericolo come *essere in azione*: un bambino che cerca di affrontare con intenzionalità, libertà e responsabilità il pericolo. Per quanto riguarda la letteratura psicodinamica si consiglia la lettura di S. Resnik, E. Levis, S. Nissin, M. Pagliarini, *Abitare l'assenza. Scritti sullo spazio tempo nelle psicosi e nell'autismo infantile*, cit., pp. 36 ss. Per quanto concerne la teoria etologica la lettura di: N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit. Per la prospettiva pedagogica: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁶⁹⁰ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

inoltre, che per raggiungere questi obiettivi la formazione debba essere strutturata attraverso alcuni punti focali che si intende descrivere.

2. IL CUORE DELLA FORMAZIONE

Dopo aver descritto in generale come si intende strutturare la formazione è opportuno discutere i contenuti nel particolare per permettere una miglior comprensione di quanto ideato.

§ 1. Dall'autismo alla persona: la proposta pedagogica

Innanzitutto, pare importante che nella formazione l'operatore percepisca il desiderio¹⁶⁹¹ di utilizzare un paradigma pedagogico per l'educazione, anche giungendo a ciò dopo un percorso formativo nel quale possa apprendere i contributi educativi delle scienze dell'educazione e dopo aver verificato che solo attraverso questi sguardi (anche tra loro integrati) non è possibile strutturare esperienze di educazione per la persona che la pongano al centro come «intero»¹⁶⁹². A tal proposito, dato che nelle interviste condotte emergeva che tra gli interessi dei docenti vi era quello di conoscere l'autismo, si è predisposta una parte del corso dedicata alla comprensione delle discipline di studio che si sono occupate di autismo giungendo a definire che queste prospettive non hanno preso in considerazione la persona come «intero». In questa prima parte si intende proporre uno sguardo inedito rispetto alle attuali pubblicazioni dei contributi delle scienze dell'educazione che fino ad ora hanno teorizzato sull'autismo dell'individuo. Infatti, da una parte si vogliono presentare gli spunti educativi che i diversi paradigmi hanno proposto; mentre dall'altra, a partire dal pensiero di alcuni studiosi che hanno teorizzato a partire da una di queste prospettive si intende discutere di come gli autori si siano diretti verso questo punto di vista anche grazie alle loro esperienze personali e professionali. L'obiettivo di questa azione è permettere al docente di comprendere come nascono le teorie (cercando quindi di individuare il loro aggancio al reale) e guidare l'insegnante ad utilizzare le prospettive ideate non

¹⁶⁹¹ G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 5-28, p. 27. Rispetto all'importanza di introdurre il *desiderio* nell'educazione della persona si consulti anche: M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., pp. 40-49.

¹⁶⁹² Per rintracciare quanto può essere fondamentale prendere in considerazione la storia del soggetto quando si strutturano interventi educativi si consulti: M. Mannoni, *Il bambino la sua "malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, cit., p. 159.

in maniera deterministica perché costruite da «esperti», ma solo dopo che esse sono state poste al vaglio della riflessività intenzionale dell'operatore. Infatti nel pensiero del ricercatore vi è l'idea¹⁶⁹³ che correlare una specifica teoria dell'educazione all'esperienza di vita del suo autore possa insinuare nel discente il dubbio che probabilmente se lo studioso non avesse avuto quella particolare esperienza, avrebbe strutturato altre teorie. Ad esempio, per quanto riguarda il pensiero di Bettelheim, è possibile discutere della sua teoria sull'educazione per le persone con autismo non sottolineando che la sua interpretazione clinica ha incentivato l'evoluzione della teoria della «madre frigorifero», ma che le esperienze di vita dell'autore, compresa quella dell'olocausto, hanno inciso così profondamente sul suo modo di guardare le esperienze altrui che, per studiare il suo contributo educativo sull'autismo¹⁶⁹⁴, occorre prendere in esame anche le sue riflessioni sui campi di concentramento e sulle dinamiche di potere e di relazione che si erano instaurate in quello specifico ambiente. Si reputa, infatti, che attraverso questa strutturazione, il docente possa intuire come l'autore fosse giunto alla sua proposta educativa per l'autismo e perché si fosse indirizzato verso quello specifico punto di vista¹⁶⁹⁵. La stessa riflessione può essere condotta anche per altri autori, come ad esempio per Schopler¹⁶⁹⁶ o Micheli¹⁶⁹⁷, i quali sono arrivati a strutturare le proprie teorie di matrice cognitivo-comportamentale grazie alle loro esperienze. Infatti, nel loro caso, l'esperienza fu aver sperimentato i limiti della prospettiva analitica; la stessa constatazione può essere effettuata per la teoria ideata da Zappella e così via. Quindi, presentando molte esperienze di diversi autori, si intende far percepire al docente che assumere un unico punto di vista o conoscere tutte le teorie che si sono occupate di autismo non permette di comprendere la persona come «intero»: occorre per questo un punto di vista eccedente. In questo senso, lo sguardo del

¹⁶⁹³ In particolar modo questa idea è stata ispirata dalla lettura del saggio: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854.

¹⁶⁹⁴ A tal proposito si consiglia la lettura del testo: B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit.

¹⁶⁹⁵ Chiaramente, per deduzione, il docente avrebbe potuto interrogarsi anche sulle sue esperienze e sul suo modo di percepire l'educazione.

¹⁶⁹⁶ Cfr. A. Morganti, *Eric Schopler. Il pioniere della cultura dell'autismo*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 532-544.

¹⁶⁹⁷ E. Micheli, *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, cit., pp. 4 ss.

docente nei confronti delle teorie dell'educazione sarebbe stato molto più articolato e profondo e avrebbe anche permesso al partecipante del corso di prendere maggiormente in considerazione il ruolo dell'esperienza. Si ritiene che attraverso questa proposta didattica il discente possa comprendere meglio quale sia il pensiero clinico dell'autore, il senso della sua teoria dell'educazione e da dove nasca, in modo tale che sia per lui possibile acquisire maggiore consapevolezza dello scopo della teoria e del suo uso nella didattica scolastica.

Dopo aver presentato le teorie nate dai contributi delle scienze dell'educazione si intende dedicare un approfondimento al pensiero di De Sanctis¹⁶⁹⁸, non perché abbia teorizzato sull'educazione dello studente con autismo, ma per il suo contributo in merito al significato dell'educazione per la persona con difficoltà di apprendimento. Infatti l'analisi del suo pensiero (i cui fondamenti teorici sono ancora molto attuali) sottolinea quanto nella storia dell'educazione della persona con sviluppo atipico alcuni medici, superando un indirizzo puramente biologico, abbiano sostenuto che una prospettiva educativa attenta alla persona potesse addirittura permetterle un beneficio in termini di cura e di riabilitazione¹⁶⁹⁹. Per quanto riguarda questo autore, è opportuno presentare alcune teoresi che lo hanno guidato nella costruzione della sua idea di educazione. Innanzitutto, afferma l'importanza di conoscere l'educando da un punto di vista antropologico¹⁷⁰⁰ con l'obiettivo di comprenderlo nella sua storia, nel contesto culturale di appartenenza e nella propria dimensione metaempirica¹⁷⁰¹ superando l'idea che *a priori* e in maniera deterministica si possa stabilire che uno studente che presenta un'anomalia o un Q.I. inferiore alla norma sia ineducabile. Infatti, egli sosteneva che anche un grave epilettico se non guarisce può comunque essere educabile¹⁷⁰² e ciò permette

¹⁶⁹⁸ Infatti è stato uno dei primi medici con sensibilità educativa che si sono occupati di bambini al tempo considerati "ineducabili". Il suo punto di vista sull'educazione dei piccoli è stato così importante che alcuni pedagogisti lo hanno definito "un pioniere della pedagogia speciale". Cfr. M.A. Galanti, *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in Crispiani P. (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 244-245.

¹⁶⁹⁹ Cfr. S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, cit.; Id., *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», cit., pp. 60-61; E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «*Infanzia anormale*», 1963, 4, pp. 1-8; S. De Sanctis, *Il problema dell'educabilità*, in «*Infanzia Anormale*», cit., pp. 80-91.

¹⁷⁰⁰ S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti*, cit., pp. XIV, XV.

¹⁷⁰¹ Id., *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «*Infanzia Anormale*», cit., pp. 60-61.

¹⁷⁰² Id., *Il problema dell'educabilità*, in *Infanzia Anormale*, cit., p. 84. Si è citato l'esempio della persona epilettica perché attualmente l'autismo (come del resto lo è l'epilessia) viene

di sostenere quanto per l'autore fosse importante la persona come «intero» più che la sua strutturazione biologica. Inoltre, nei propri scritti, egli auspicava che l'operatore acquisisse una buona competenza nell'osservazione e che le riflessioni cliniche¹⁷⁰³ o educative¹⁷⁰⁴ di quest'ultimo non fossero solo frutto di osservazioni empiriche del comportamento. Per questo motivo, evidenziava che il professionista per effettuare una buona analisi clinica dovesse conoscere e saper integrare i contributi di tutti i paradigmi scientifici esistenti (come quelli nati dalla medicina, dalla psicologia, dalla sociologia, dalla pedagogia, dall'antropologia...) ¹⁷⁰⁵.

Inoltre, si intende discutere nella formazione l'idea che De Sanctis aveva della figura professionale dell'insegnante. Egli auspicava che i docenti avessero un carattere carismatico in grado di attivare un'«energia comunicativa» nei confronti dei propri allievi¹⁷⁰⁶ e fossero predisposti ad usare il proprio ingegno per creare o modificare il materiale didattico affinché lo studente potesse ampliare le proprie

considerato un disturbo biologico. Cfr. Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015.

¹⁷⁰³ Per quanto riguarda i medici.

¹⁷⁰⁴ Per quanto concerne gli operatori che si occupavano dell'educazione del bambino. È opportuno sottolineare che, per l'autore, i medici e gli educatori dovevano sempre lavorare a stretto contatto. Infatti sosteneva che la «collaborazione cordiale dell'elemento medico e dell'elemento didattico» permetteva nella cura e nell'educazione dei bambini il raggiungimento di risultati tangibili e duraturi. Per ulteriori approfondimenti: E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», cit., p. 4.

¹⁷⁰⁵ M.A. Galanti, *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit., pp. 244-245. «In questo momento storico, dopo che la medicina si è affrancata dalla metafisica e mentre tutte le diverse discipline di studio stanno rompendo gerarchie e catene di sudditanza nei confronti di altre, considerate più nobili, per affermare la propria autonomia, si genera una sorta di scissione tra opposti sguardi disciplinari. Uno è quello gettato sul mondo del visibile, in rottura con la visione metafisica della scienza, l'altro quello gettato sull'invisibile, ma in una forma nuova, laica e non metafisica. De Sanctis occupa una posizione originale poiché cerca di connettere medicina, antropologia, psichiatria, psicologia, storia e infine pedagogia, senza pretendere di ricomporre le loro differenze metodologiche ed ermeneutiche. [...] Questo aspetto, che rappresenta un elemento di coraggio nel contesto culturale dell'epoca, da pregio viene invece percepito quasi come un difetto, cioè un elemento di debolezza epistemologica che determina giudizi severi sullo studioso. Eppure egli acquisisce anche all'estero una grande notorietà». È opportuno sottolineare che De Sanctis tiene particolarmente alla formazione interdisciplinare degli operatori. Infatti, per quanto riguarda il ruolo del clinico e il suo atto diagnostico, egli sottolinea che solo un metodo clinico-analitico (che si origina dalla conoscenza approfondita di diversi paradigmi teorici) può permettere al medico di fare una diagnosi *ad hoc* perché più attenta alle caratteristiche dell'individuo viceversa, l'utilizzo di un metodo sintetico, induce ad errori diagnostici che possono addirittura condizionare il futuro educativo della persona. S. De Sanctis, *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», cit., pp. 63 ss.

¹⁷⁰⁶ S. De Sanctis, *Educazione dei deficienti* (1915), Pensa Multimedia, Lecce 2002, p. 222.

conoscenze sviluppando le proprie potenzialità¹⁷⁰⁷, ma senza favorire l'apprendimento di automatismi¹⁷⁰⁸. Un'altra peculiarità del pensiero dell'autore che si intende presentare nella formazione è la convinzione che lo studente possa apprendere solo se l'ambiente è intriso di un'atmosfera costruttiva e rispettosa della sua dignità¹⁷⁰⁹. In questo senso, anche l'idea di istituzione scolastica che ha favorito l'autore si è basata sulla convinzione che la scuola non può essere educativa, se non si avvicina alla condizione di famiglia¹⁷¹⁰.

Infine, è opportuno dedicare una riflessione alle attività didattiche come strumenti che favoriscono lo sviluppo della persona, e ricordare che per De Sanctis l'attività privilegiata da strutturare nella scuola era il lavoro considerato come una vera e propria "terapia" in grado di attivare l'energia dello studente, contenere la sua inerzia e scuotere il torpore della sua intelligenza¹⁷¹¹.

Quindi, se nella formazione da una parte si intende favorire lo studio del pensiero scientifico di alcuni autori, dimensione che sarebbe stata utile anche per comprendere in profondità alcune teorie giunte ai giorni nostri in maniera un po' distorta, dall'altra è parso indispensabile spiegare come alcuni paradigmi delle scienze dell'educazione abbiano descritto l'autismo dell'individuo e teorizzato dispositivi per l'educazione della persona¹⁷¹². Questo è stato necessario per aiutare il docente ad individuare l'oggetto di studio delle diverse scienze e per approfondire quanto le leggi producano in maniera probabilistica nel generale; inoltre è servito per definire ciò che nel mondo del lavoro l'insegnante avrebbero potuto incontrare nella relazione con la persona (ossia nel particolare). Si reputa, infatti, che questo impianto teorico potesse contribuire a creare una didattica *ad hoc* per lo studente

¹⁷⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁰⁸ E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 4 ss.

¹⁷⁰⁹ S. De Sanctis, *Il problema dell'educabilità*, in «Infanzia Anormale», cit., p. 83-84.

¹⁷¹⁰ E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», cit., p. 5.

¹⁷¹¹ *Ibi*, p. 6.

¹⁷¹² Attraverso questo espediente sarebbe stato chiaro al docente sia che occorreva comprendere la complessità in cui si strutturavano le esperienze di educazione della persona sia che la riflessione su di esse non poteva essere ridotta ad un ragionamento binario (causa-effetto); ciò avrebbe condotto l'insegnante ad affrontare i problemi dell'educazione in ottica meccanicistica escludendo l'importanza di allargare sempre di più le proprie conoscenze. Per ulteriori approfondimenti sull'importanza di non ridurre l'educazione dello studente nella scuola ad un meccanismo di causa-effetto si consulti: A. Canevaro, *Educazione e handicappati*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1983, pp. 25-26.

non solamente basata su dispositivi preformati e già determinati¹⁷¹³, favorendo invece la riflessione sul discente come persona unica e irripetibile con potenzialità specifiche. In questo senso, è stato opportuno guidare il partecipante del corso a comprendere i limiti che può incontrare nel proprio lavoro se costruisce processi di educazione solo attraverso la lettura retrospettiva che le scienze dell'educazione forniscono sia dell'individuo, sia dell'interpretazione delle sue esperienze. Inoltre, ciò avrebbe favorito nell'insegnante la curiosità e il desiderio di conoscere lo studente attraverso uno sguardo eccedente (quello della pedagogia) che avrebbe permesso all'operatore di interpretare le esperienze passate del bambino come elementi utili per costruire il suo futuro educativo. Infatti, si ipotizza che sviluppare nel partecipante del corso la curiosità di approcciarsi alla prospettiva pedagogica

¹⁷¹³ A tal proposito, è opportuna una riflessione su tutte le metodologie *Evidence Based* che stanno nascendo e si pongono a supporto per la didattica al fine di sottolineare che la proposta discussa in questa trattazione non si oppone a questo dispositivo. Infatti si ritiene che occorra favorire l'utilizzo intenzionale da parte dell'operatore dei suoi strumenti. In realtà l'introduzione della metodologia *Evidence Base* nei contesti di lavoro nasce non con l'obiettivo di uniformare attraverso i protocolli l'azione del professionista, ma per aiutarlo nell'azione a partire da una sua scelta intenzionale, libera e responsabile. Questo argomento è già stato in parte affrontato da chi ha discusso dell'utilizzo di queste metodologie. Nel testo di Gambrell, ad esempio, si sostiene che lavorare per *Best Practice Guidelines* non è esente da errori, tantomeno da pregiudizi. L'autore dimostra nella trattazione che, anche utilizzando questo dispositivo, l'operatore non elimina la presenza di alcuni *bias* che possono influenzare il suo processo decisionale e cita aree quali: il conflitto di interesse, le prospettive teoriche che il professionista stesso possiede, la selezione della letteratura valutata per costruire le linee guida e le esperienze personali dell'operatore. Dallo scritto di Gambrell emerge quanto per l'operatore sia importante precedere all'uso *Best Practice* quello della propria ragione, dell'intenzionalità, della libertà e della responsabilità. (Cfr. E.D. Gambrell, *Critical thinking in clinical practice: Improving the quality of judgments and decisions* (2nd ed), Wiley, Hoboken, N.J. 2005) Anche la produzione scientifica di Luiselli e colleghi (dimostra che l'utilizzo di metodologie *Evidence Based* non esonera il professionista dall'utilizzo intenzionale, libero e responsabile del proprio pensiero. Afferma, infatti, che non è applicare un protocollo che tutela l'operatore dal possibile errore o dall'aver la certezza di aver fatto l'azione giusta (anche se l'intervento non è andato a buon fine), ma dare centralità alla conoscenza della persona e al suo esercizio di intenzionalità, di libertà e di responsabilità. In questo senso, dagli scritti emerge che la metodologia *Evidence Based* può supportare il professionista nell'azione aiutandolo ad essere sempre più consapevole di ciò che sta per svolgere ma non lo esonera dall'uso del pensiero. (Cfr. J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian, S.M. Wilczynski, (Eds.), *Effective practices for children with autism. Educational and behavioral support interventions that work*, Oxford University Press, New York 2008). Infine, è opportuno ricordare la produzione scientifica di Calvani, pedagogista italiano, che ha discusso l'utilizzo delle *Best Practice* (anche nel contesto scolastico) con la convinzione che questo strumento tecnico non debba trasformare il lavoro educativo in tecnicismo. (A. Calvani, *Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"?*, in «Journal of E-Learning and Knowledge Society», cit., pp. 139-149; Id., *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in «Form@are. Open Journal per la formazione in rete», 2013, vol. 13, n. 2, pp. 91-101).

potesse avvicinare il docente allo studente nella dimensione del desiderio di costruire attraverso un'agógica pedagogica esperienze sempre più volte al compimento della persona; questo avrebbe influito anche sulle azioni dell'insegnante che sarebbero state sempre più intenzionali, libere e responsabili. Quindi, anche nella strutturazione di interventi di didattica, si sarebbe incentivato nell'operatore l'uso della propria saggezza¹⁷¹⁴ per affrontare «nel contingente» e «in situazione» le esperienze. Come appare nella descrizione, il compito del formatore non è quello di educare il docente all'insegnamento, né di dimostrare che la prospettiva cognitiva può fornire migliori supporti di quella etologica, bensì quello di far conoscere ai docenti tutte le prospettive educative nate dalle scienze dell'educazione favorendo l'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità come dimensioni utili all'insegnante per affrontare con perizia il contingente, permettendo all'operatore la scelta della proposta educativa migliore per quel bambino in quella situazione. Si ritiene infatti che proporre questa strutturazione così come discussa avrebbe finalmente interrotto il ciclo delle “stagioni dell'educazione” di cui si è argomentato in questo studio e rimesso al centro dei discorsi educativi la persona e la sua educazione, non essendo più i paradigmi scientifici a guidare la sua istruzione, ma conducendo l'operatore verso una prospettiva eccedente; ciò gli avrebbe consentito così di scegliere in intenzionalità, libertà e responsabilità le azioni più opportune in quel momento per il «bene» della persona. Inoltre, si reputa che questa proposta avrebbe ridato all'insegnante:

- l'opportunità di esercitare una riflessività intenzionale sulle proprie azioni perché l'azione sarebbe stata preceduta dall'esercizio di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁷¹⁵;

- permesso di accettare che l'essere umano è imperfetto, ma perfettibile e che la relazione educativa può favorire nella persona il raggiungimento di stati di compiutezza¹⁷¹⁶. In questo senso, rimettendo al centro del discorso l'esperienza

¹⁷¹⁴ Aristotele, *Etica nicomachea*, III,1, 1110a4.

¹⁷¹⁵ Per una riflessione sull'uso di questa prospettiva si consulti: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁷¹⁶ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 827-854.

educativa, il docente avrebbe potuto prendere in esame come la propria inesperienza potesse trasformarsi in esperienza. Infatti si ritiene che l'idea di attribuire valore alla relazione educativa per la costruzione di esperienze sempre più educative per lo studente possa condurre il docente ad assumere su di sé il "periculum" dell'esperienza per utilizzarlo come occasione per fare conoscenza del bambino e per trasformare la propria inesperienza in esperienza. In questo senso, il docente poteva comprendere che egli in quanto persona è imperfetta, ma che l'esperienza che stava vivendo nel contingente con lo studente poteva permettere anche a lui una maggior conoscenza di sé e l'opportunità di ricercare per se stesso condizioni che lo avrebbero condotto a sperimentare maggiori stati di compiutezza;

- rendere maggiormente consapevole l'insegnante della responsabilità che egli ha nei confronti del bambino e della sua educazione, anche sottolineando che un suo atteggiamento rinunciatario nei confronti dello studente possa incoraggiare un atteggiamento poco attivo dello studente nell'apprendimento¹⁷¹⁷;
- far maturare l'idea che per fare educazione non vi sono norme e non servono manuali, ma è opportuna un'ampia conoscenza di tutte le discipline di studio che si sono occupate dell'autismo e delle loro teorizzazioni sull'educazione della persona con autismo. Infatti, attraverso la prospettiva pedagogica del personalismo, l'insegnante può sperimentare di sentirsi «inesperto» senza per questo doversi sentire "incapace", ma facendo esperienza della propria imperfezione umana che è ineliminabile, ma perfettibile.

Si crede, inoltre, che la strutturazione teoretica del corso inevitabilmente possa mettere in discussione alcune convinzioni e modi di guardare la realtà¹⁷¹⁸, emerse durante la raccolta delle narrazioni e che in maniera probabilistica il ricercatore presupponeva potessero appartenere anche ad altri docenti che avrebbero partecipato al corso di formazione. Si intende riferirsi, ad esempio, alla

¹⁷¹⁷ Per una riflessione su queste tematiche si consulti: A. Canevaro, *Educazione e handicappati*, cit., p. 29. Si consiglia anche l'analisi del testo relativa al fallimento scolastico dello studente correlata all'«effetto Pigmalione» descritta da Trisciuzzi e Cappellari. Per approfondimenti: L., Trisciuzzi, G. Cappellari, *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, La Nuova Italia, Scandicci 1996, pp. 229-231.

¹⁷¹⁸ Per permettere al partecipante del corso di comprendere come ciascuno si rapporti a sé stesso, all'altro e al mondo (sia in esperienze dove ci si sente «esperti» sia quando si comprende di essere «inesperti») si consulti: M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.

percezione che i docenti hanno dell'«esperto» come colui che ha la competenza di fornire consigli utili ai fini della didattica scolastica (si consulti la parte della trattazione dove si sono descritte le interviste di quei docenti che attribuivano al servizio di neuropsichiatria infantile la competenza di “sapere che cosa fare” per il bambino con autismo in classe) o studiare la biologia dell'autismo come condizione indispensabile per comprendere l'individuo (ad esempio, ritenere che la persona con autismo di *default* usi in maniera differente alcune connessioni neuronali)¹⁷¹⁹. Si ritiene che l'esercizio all'uso della riflessività intenzionale possa rimettere in discussione la percezione del docente di sentirsi inefficace, inadeguato, impotente e sottodimensionato al compito. Infatti, si crede che consentirgli di acquisire la competenza di utilizzare con intenzionalità i contributi educativi delle scienze dell'educazione a supporto della didattica permetta al docente una maggior comprensione di quale sia il problema didattico: non è infatti la sua inadeguatezza nei confronti dello studente (che può incentivare l'idea che sia opportuno decidere *a priori* se il docente sia o no adeguato al lavoro) o il fatto di fornire all'insegnante linee guida per strutturare interventi di didattica, ma condurre l'operatore a trovare le strategie giuste affinché egli possa costruire la propria didattica e trasformare la propria esperienza umana in esperienza educativa. Inoltre, si ritiene che possa consentire al docente di migliorare la competenza nell'analisi delle proprie azioni con l'opportunità di comprendere quale sia la vera origine della/e sua difficoltà (come ad esempio, il senso di inefficacia rilevato nelle interviste) e che questa maggior consapevolezza possa condurre autonomamente l'insegnante ad interrogarsi in modo diverso sull'esperienza e sulle relative difficoltà, riuscendo così ad individuare i dispositivi adeguati per risolverle. In questo senso, si crede che egli possa comprendere con maggiore intenzionalità, libertà, responsabilità, coscienza e autocoscienza se le proprie difficoltà nella didattica sono riconducibili a un problema di tipo psicologico o se l'origine della propria sofferenza nasca da un disagio che può essere affrontato anche attraverso uno sguardo pedagogico. Si ritiene, infine, che la strutturazione proposta possa favorire una nuova dinamica. Infatti, nell'atto di chiedere supporto per le difficoltà vissute nel fare didattico (ad

¹⁷¹⁹ Ipotesi auspicabile per le scienze cognitive, anche se attualmente questa teoria non riesce ad essere validata per tutte le persone con autismo (anche a causa dell'ampiezza dei criteri di inquadramento diagnostico espressi nel DSM-5).

esempio al sistema di cui il docente fa parte), egli non avrebbe assunto nell'*équipe* il ruolo di chi mostra un problema personale che non riesce a risolvere, ma di un professionista che si trova a vivere una particolare condizione lavorativa la cui esperienza vissuta (che deve essere accolta e gestita dal sistema), se non presa opportunamente in considerazione, non si sarebbe trasformata in un'occasione per permettere all'operatore di divenire «*expertus*» e di conseguenza anche il sistema stesso (in questo caso la scuola) avrebbe avuto un maggior numero di operatori inesperti, influenzando negativamente sul servizio che la stessa istituzione fornisce al cittadino.

§ 2. *L'integrazione multidisciplinare*

Un altro *focus* sul quale si intende puntare l'attenzione nella formazione è l'integrazione multidisciplinare, esigenza peraltro emersa nelle interviste. È opportuno sottolineare che questo obiettivo è già stato parzialmente preso in considerazione nella parte dedicata allo studio dei contributi delle scienze dell'educazione quando si permette agli operatori di conoscere e comprendere il linguaggio delle scienze dell'educazione e le teorie che guidano il pensiero educativo degli altri operatori dell'*équipe*. Infatti, attraverso questa metodologia didattica si consente all'insegnante di acquisire il linguaggio necessario e le competenze utili per lavorare in integrazione con gli altri colleghi. È opportuno sottolineare che questo indirizzo formativo era già stato descritto da Agazzi negli anni Sessanta quando, discutendo di didattica scolastica per bambini con difficoltà di apprendimento, aveva sostenuto che la strada da percorrere per la costruzione di un'*équipe* multidisciplinare esperta nella strutturazione di esperienze educative per il bambino fosse formare il docente alla conoscenza degli altri saperi disciplinari e strutturare un linguaggio comune tra professionisti¹⁷²⁰. Rispetto a questa area della formazione, l'idea postulata è stata che, mutuando questo punto di vista e sviluppando la condivisione dei saperi, si favorisse nell'operatore l'avvento di

¹⁷²⁰ Cfr. A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, cit., pp. 7-42.

un'«ibridazione» feconda delle conoscenze¹⁷²¹. Infatti si crede che la strutturazione metodologica fino ad ora discussa consenta ai singoli operatori di avvicinarsi alla cultura dei colleghi di altre discipline e possa sviluppare il desiderio di creare un confronto tra professionisti, permettendo di scoprire ciò che l'autismo del bambino ha creato tra di loro, ossia occasioni di dialogo. Infatti, uniti per discutere delle prospettive educative per lo studente, gli operatori si sarebbero accorti che l'autismo del bambino poteva essere interpretato come “sistema aperto”¹⁷²² e non come un costrutto che sancisce *a priori* la chiusura della persona alla relazione con l'altro. Quindi sarebbe emerso che, se l'autismo letteralmente significa “*Vivere nei termini del Sé*” (anche se alcuni autori, come ad esempio Tustin, sostengono che ha poca consapevolezza di essere un Sé¹⁷²³), la persona con autismo riesce, anche se priva della capacità di linguaggio¹⁷²⁴, a creare le condizioni affinché gli altri si accorgano del suo sé e di lui come persona. Si ritiene che indirizzare gli operatori verso questa prospettiva teoretica potesse permettere di comprendere da una parte

¹⁷²¹ Cfr. J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, cit.

¹⁷²² Nei propri studi Bateson fu influenzato dal pensiero di Von Bertalanffy il quale teorizzava l'esistenza di «sistemi aperti» che avevano la caratteristica di scambiare materiali e «sistemi chiusi» che non ne permettevano né immissioni, né emissioni. (Per ulteriori approfondimenti: L. Von Bertalanffy, *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, Allen Lane, London 1971). Bateson influenzato dal pensiero sistemico e cibernetico teorizza che, all'interno dei sistemi, si possano verificare scambi d'informazione. In questo senso, i sistemi possono godere di un funzionamento di relazioni interattive date dalle unità sistemiche presenti nel sistema, dalle relazioni tra parti del sistema e, in generale, dal sistema nel proprio complesso. Una ulteriore teoria sviluppata dall'autore riguarda la convinzione che ciascun organismo e il proprio ambiente vivono in una dimensione reciproca di relazioni e interrelazioni. A partire dal pensiero dei Bateson è possibile sostenere che, anche la persona con autismo, come sistema, è un «sistema aperto», quindi in relazione. (Per ulteriori approfondimenti: G. Bateson, *Una descrizione formale delle idee esplicite, implicite e incorporate e delle loro forme di interazione*, in Bateson G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], Adelphi, Milano 1997, pp. 293-301). È importante sottolineare che Bateson non si occupò di autismo ma le sue ricerche nel campo della psichiatria e, in particolar modo, sulla schismogenesi dimostrano come le reazioni di un individuo nei confronti di un altro rappresentano sempre un atto comunicativo. Per ulteriori approfondimenti: G. Bateson, «Naven». *Epilogo 1958*, in Bateson G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 106-135, pp. 110 ss.; Id., *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea*, [1958], Einaudi, Torino 1988, pp. 167-171; Id., *Bali: il sistema di valori in uno stato stazionario*, in Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, [1972], Adelphi, Milano 1976, pp. 136-159, p. 142; P. Bertrando, M. Bianciardi, *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, pp. 67-79.

¹⁷²³ F. Tustin, *Autismo e psicosi infantile*, cit., p. 10.

¹⁷²⁴ Si consideri il racconto che Nicoletti effettua a proposito del proprio figlio. Cfr. G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.

che l'autismo del bambino favorisce la relazione fra tutte le istituzioni che si occupano di lui creando reti e incentivando prospettive di perfettibilità per la persona (compreso l'operatore) e dall'altra che, se l'attenzione dei professionisti si concentra solo sulle affezioni empiriche del bambino (come, ad esempio, considerare l'autismo da un punto di vista biologico), può essere impossibile comprendere la «sostanza» dello studente e capire dimensioni come la «natura» e la «cultura» del soggetto e i processi ad essi correlati¹⁷²⁵, elementi fondamentali che occorre prendere in considerazione quando si strutturano interventi di educazione per la persona¹⁷²⁶. Infatti si crede che solo favorendo negli operatori la costruzione di un'*équipe* multidisciplinare i cui membri abbiano il desiderio di riflettere sulla persona come «intero» e teorizzare per lei percorsi di perfettibilità, probabilmente l'autismo della persona potrebbe assumere un posto di secondo piano e per gli operatori sarebbe più semplice discutere di didattica¹⁷²⁷. Infatti la curiosità di scoprire l'essere umano che abbiamo di fronte nella relazione può far sorgere l'idea che «è sciocco non confrontare ciò che sappiamo in prima persona sull'essere uomini con ciò che possiamo vedere della vita degli altri»¹⁷²⁸ e ciò permette di rimettere al centro del discorso educativo il desiderio di creare un legame con l'altro (collega o persona con autismo) e l'interesse a conoscere la persona da un punto di vista ontologico, gnoseologico e assiologico. Inoltre, ciò consente di modificare la percezione che l'insegnante vive nei confronti delle proprie difficoltà relazionali e le sue considerazioni rispetto ai sistemi lavorativi talvolta conflittuali in cui è inserito, dato che l'attenzione del docente viene rivolta alla scoperta dell'altro come persona e non solo ai disagi e alle sofferenze che può sperimentare quando egli è in relazione con lo studente con autismo o con un collega poco attento ed empatico nei suoi confronti. Si sostiene, inoltre, che concentrarsi sulla relazione con l'altro possa rimettere al centro dell'interesse dell'operatore l'esperienza educativa come possibilità che contribuisce al miglioramento della perfettibilità di ciascuno e, in

¹⁷²⁵ G. Bateson, *Paradigmatic Conservatism*, in V. Wilder-Mott, J.H. Weakland, (Eds.), *Rigor and Imagination. Essays from the legacy of Gregory Bateson*, cit., p. 353.

¹⁷²⁶ Tema tra l'altro preso in considerazione da Canevaro. Per ulteriori approfondimenti: A. Canevaro, *Educazione e handicappati*, cit., p. 26.

¹⁷²⁷ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁷²⁸ G. Bateson, *Una sacra unità. Atri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, p. 147.

questo modo, le difficoltà e le sofferenze connesse all'esperienza potrebbero assumere un altro senso, diverso dal sancire l'imperfezione umana del soggetto (come invece sembrava emergere dalle interviste condotte negli insegnanti).

Pare evidente da questo discorso quanto nella formazione si intende attribuire centralità all'esperienza di relazione come base per costruire un punto di incontro con i colleghi dell'*équipe* multidisciplinare. Inoltre, si ritiene fondamentale lo sviluppo nell'operatore della «riflessività intenzionale»¹⁷²⁹ come competenza utile al professionista per migliorare le proprie azioni didattiche. Per questo motivo è opportuno utilizzare nella formazione uno strumento che può permettere ai docenti di imparare ad analizzare l'esperienza, ossia lo studio dei casi clinici.

2.1. Lo studio dei casi clinici

Si reputa che un contributo interessante può essere l'uso dei romanzi a tema autismo assunti come studi di casi clinici se gli insegnanti non hanno o intendono discutere esperienze proprie. Quindi, prendendo come suggerimento il pensiero di alcuni autori che già hanno applicato questa metodologia didattica, si tratta di esercitare il docente allo studio dei casi clinici¹⁷³⁰. Si ritiene che questa metodologia possa rendere l'insegnante più consapevole delle proprie azioni perché, mediante una riflessione sui casi (anche con l'utilizzo di un dispositivo costruito dal ricercatore)¹⁷³¹, il partecipante del corso esercita maggiormente l'uso della propria riflessività intenzionale. Quindi si auspica che l'utilizzo dei romanzi a tema autismo assunti ciascuno come studio di caso clinico o la riflessione sulle esperienze

¹⁷²⁹ Per quanto riguarda lo sviluppo della «riflessività intenzionale» si intendono prendere in considerazione le teorizzazioni proposte da Bertagna. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, cit., pp. 827-854, p. 846.

¹⁷³⁰ Questa modalità di riflessione è stata utilizzata da numerosi autori. Si consultino, ad esempio: L. Kanner, *Autistic Disturbances of Affective Contact*, in «Nervous Child», cit., pp. 217-250; G. Bateson, *Verso una teoria della schizofrenia*, in Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, [1972], Adelphi, Milano 1976, pp. 244-274, pp. 262 ss.; S. Freud, *Casi clinici*, Fabbri Publishing, Milano 2014; O. Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, [1985], Adelphi, Milano 2011; G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», cit., pp. 961-983.

¹⁷³¹ Si consulti l'allegato 4: "Utilizzo didattico dei romanzi a tema autismo".

permetta al partecipante del corso di acquisire una maggior competenza analitica ed educativa nella pratica.

Di seguito si intende discutere la modalità di utilizzo dei romanzi a tema autismo o degli studi di casi proposti dal docente durante la formazione come metodologia didattica da utilizzare durante gli incontri di formazione. È importante specificare che nell'idea del ricercatore la riflessione sul caso clinico può essere introdotta nella formazione, a patto che il docente abbia compreso i contributi educativi forniti dalle scienze dell'educazione e la prospettiva pedagogica di riferimento. Infatti solo dopo lo studio teoretico il docente acquisisce le competenze per confrontare i contributi nati dalle diverse discipline di studio con la stessa teoria descritta nell'esperienza di vita raccontata nel romanzo. Ad esempio, attraverso questa strutturazione, il partecipante del corso è in grado di confrontare il «conflitto motivazionale» trattato nella teoria etologica discussa dai coniugi Tinbergen¹⁷³² con quanto descritto nel romanzo di Higashida¹⁷³³ (persona con autismo che descrive questo costrutto raccontando la sua esperienze). Inoltre si reputa che, analizzando nel romanzo gli interventi che hanno l'obiettivo di educare la persona, il partecipante del corso possa comprendere se vi è stata realmente un'attenzione educativa alla persona e se le azioni messe in opera nascono dall'istinto dell'educatore (genitore, insegnante, ecc.) oppure sono frutto di dispositivi educativi o azioni strutturate grazie all'uso di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁷³⁴ dell'educatore. Infine, si ritiene che attraverso lo studio di caso, il corsista sia in grado di individuare come nel rapporto tra educatore ed educando i due interlocutori siano riusciti a superare il "*periculum*", al fine di strutturare nuove esperienze educativamente migliori per entrambi. Ciò consente al professionista di sviluppare una maggior competenza analitica nella lettura delle situazioni.

¹⁷³² N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit., pp. 61 ss.

¹⁷³³ Cfr. N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.

¹⁷³⁴ Per maturare questa consapevolezza è opportuno lo studio del testo: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

2.2 L'équipe multidisciplinare

Dopo aver discusso dello studio dei casi clinici come metodologia didattica che può sviluppare la condivisione di conoscenze teoretiche comuni tra i membri dell'*équipe* e consentire lo sviluppo della riflessività intenzionale nell'operatore, si intende trattare un successivo *focus* da inserire nella formazione, ossia approfondire che cosa può favorire il lavoro in *équipe* multidisciplinare. L'idea è che se si struttura tra le varie istituzioni che si occupano del bambino l'uso della prospettiva sistemica¹⁷³⁵ sussunta nei contributi pedagogici del personalismo¹⁷³⁶, la difficoltà scolastica del bambino non diviene un problema tra lo studente e l'insegnante, ma un pretesto per discutere tra operatori come costruire le esperienze di educazione per la persona. Del resto, come il libro a cura di Pioli aveva già sostenuto, l'applicazione del paradigma sistemico nell'analisi del contesto scolastico favorisce la realizzazione di ambienti di apprendimento maggiormente attenti alle relazioni tra operatori e tra i diversi sistemi in cui il bambino è inserito¹⁷³⁷. Inoltre, si ritiene che, sussumendo il paradigma sistemico in quello pedagogico del personalismo, sia possibile favorire un fare didattico¹⁷³⁸ che attribuisce centralità alla persona e alla costruzione di esperienze di educazione *ad hoc* per lei. In particolar modo, utilizzando la proposta didattica della «personalizzazione»¹⁷³⁹, lo studente con autismo avrebbe potuto sperimentare ciò che era «bene» per sé anche attraverso la costruzione dello spazio di apprendimento che non sarebbe mai stato disposto a priori, ma costruito a partire dalla relazione educativa tra insegnante e docente. In questo senso, l'ambiente di apprendimento diviene uno spazio fisico, emotivo e cognitivo all'interno del quale docente e studente inventano il miglior modo per

¹⁷³⁵ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.; G. Bateson, J. Ruesch, *La matrice sociale della psichiatria*, [1951], Il Mulino, Bologna 1976; G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, cit.; G. Bateson, *Lo sviluppo dei paradigmi in psichiatria*, in Bateson G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 240-245; P. Bertrando, M. Bianciardi, *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, cit.

¹⁷³⁶ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»* in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹⁷³⁷ A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit., pp. 25 ss.

¹⁷³⁸ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁷³⁹ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.

strutturare esperienze volte a costruire un futuro più perfetto, educativamente migliore per entrambi. Quindi la potenzialità educativa dell'esperienza non è solo per lo studente, ma anche per chi si relaziona con lui.

L'idea di costruire la formazione favorendo la prospettiva sistemica sussunta nella prospettiva pedagogica del personalismo è nata perché si presuppone che questa strutturazione permetta di superare l'idea che sia il docente come singolo a faticare nella didattica, perché erroneamente si ritiene che esista un rapporto problematico tra lui e lo studente. Infatti, trattando in chiave sistemica il problema, si intende trasferire le difficoltà didattiche della diade (spesso circoscritte al contesto scuola) ad una riflessione sul sistema che favorisce le esperienze di relazione tra studente e insegnante¹⁷⁴⁰. Quindi si reputa che il confronto nell'*équipe* multidisciplinare delle esperienze (non solo quelle che effettua il docente, ma anche quelle degli operatori sanitari, dell'assistente sociale, ecc.) possa favorire la costruzione di una visione meno frastagliata del bambino¹⁷⁴¹ e consentire al professionista di sentirsi supportato dal gruppo durante il proprio lavoro. In questo senso, anche le esperienze complesse che vive l'operatore possono essere analizzate non cercando di comprendere la/e causa/e della/e sua/e difficoltà, ma rileggendole come occasioni di riflessione per costruire un ambiente educativo migliore, favorendo in ciascun professionista il desiderio di pensare a future esperienze che siano "meno mancanti" di quelle già vissute da ognuno¹⁷⁴². Quindi, si ritiene che la strutturazione di questo "atteggiamento mentale" meno attento al disagio e più alla persona possa consentire la costruzione di esperienze future più compiute sia per il bambino, sia per l'operatore e questo è il valore aggiunto che fornisce la prospettiva pedagogica se si costruisce il lavoro in *équipe* così come indicato.

Inoltre, poiché si è consapevoli che il linguaggio e i paradigmi teoretici dei membri dell'*équipe* multidisciplinare possono essere diversi e, per permettere una maggior integrazione consentendo a ciascun membro di esercitare la propria riflessività sulle azioni di cura, di educazione e di riabilitazione, si ritiene opportuno

¹⁷⁴⁰ Cfr. A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit.

¹⁷⁴¹ È opportuno sottolineare che questa proposta è stata in parte già applicata nell'esperienza di Arduino. Per ulteriori approfondimenti si consulti: M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit.

¹⁷⁴² G. Bertagna, *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, cit., pp. 5-28, pp. 26-28.

introdurre l'utilizzo di una scheda di osservazione comune. L'idea è quella di formare gli insegnanti all'utilizzo di un dispositivo nato in area clinica che può, a parere del ricercatore, essere trasferibile con opportune riflessioni anche nel contesto scolastico. Si tratta della scala VINELAND¹⁷⁴³, strumento il cui obiettivo è volto a identificare e comprendere le competenze del bambino mettendo in relazione operatori sanitari, sociali ed educativi. Infatti, per compilare la scheda non occorre attribuire centralità al parere del clinico, quindi il suo utilizzo nell'*équipe* multidisciplinare permette a ciascun operatore (indipendentemente dalla propria formazione) di partecipare alla compilazione della scheda, ossia alla descrizione delle competenze del bambino. Inoltre, si reputa che l'utilizzo di questo strumento in ambito scolastico possa aiutare i docenti a strutturare un'osservazione maggiormente sistematica dello studente in ambiti specifici come la comunicazione (ricezione, espressione, scrittura), le abilità quotidiane (della persona, nell'ambito domestico, all'interno della comunità), la socializzazione (relazioni interpersonale, gioco e tempo libero, regole sociali) e le abilità motorie (grossolane e fini). Considerando che gli stessi ambiti di indagine possono essere monitorati con la medesima scheda anche dagli operatori socio-sanitari e dalla famiglia, si auspica che la condivisione in *équipe* delle osservazioni permetta maggiore integrazione negli operatori e favorisca una più opportuna strutturazione delle future esperienze educative del bambino. A tal proposito, si intende discutere perché se ne consiglia l'uso in ambito scolastico. Innanzitutto, occorre sottolineare che il docente prima di compilare la scheda (e quindi, prima della condivisione con gli altri operatori) deve esercitare una riflessività intenzionale¹⁷⁴⁴ sia riguardo le osservazioni e riflessioni che ha effettuato sul bambino nel contesto scolastico (avendo chiaro come ha condotto l'osservazione, attraverso quali strumenti, in quali circostanze e perché), sia nell'analisi delle proprie azioni¹⁷⁴⁵ (ad esempio, chiedendosi se la competenza del bambino è sorta in maniera spontanea o se vi è stato un grosso lavoro di supporto

¹⁷⁴³ Cfr. S.S. Sparrow, D. Cicchetti, D.A. Balla, *Vineland Adaptive Behavior Scales-2nd edition manual*, NCS Pearson Inc., Minneapolis 2005.

¹⁷⁴⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-355.

¹⁷⁴⁵ Per approfondire il concetto di «azione» si consulti: G. Bertagna, *Azione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 55-71, pp. 57-58.

da parte dell'operatore e quali strumenti sono stati utilizzati). Quindi, essendoci la necessità di descrivere quali interventi sono stati condotti e per giungere a quale risultato, è inevitabile che il docente riesca a compilare la scheda solo dopo aver identificato come il bambino sia giunto alla competenza e come la eserciti (ad esempio, descrivendo se lo studente è in grado di attuare la competenza in maniera autonoma o necessita la supervisione dell'operatore) e solo dopo aver valutato se tutte le abilità sorte nel rapporto tra studente e operatore nei vari ambiti di vita del bambino si sono trasformate in competenze¹⁷⁴⁶. Inoltre si ritiene che l'utilizzo di questo dispositivo possa rappresentare un elemento di integrazione fra insegnanti. Infatti questa scheda può essere usata da zero a diciotto anni, quindi è possibile impiegarla anche nelle scuole dell'infanzia e negli istituti secondari di secondo grado, creando una continuità tra gli operatori delle varie istituzioni. Si sostiene, inoltre, che l'applicazione di questo strumento reinterpretato in chiave pedagogico-educativa riesca a descrivere come è avvenuta nel bambino l'evoluzione dalle abilità alle competenze, integrando la "memoria delle competenze" (fornita dalla scheda VINELAND) con la "memoria delle esperienze". Infatti, secondo il ricercatore, la reinterpretazione in chiave educativa di questo dispositivo può essere affiancare all'analisi delle competenze quella delle esperienze, riproponendo lo stile di lavoro che già la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano aveva organizzato quando le insegnanti scrivevano delle competenze acquisite dal bambino sul diario delle attività¹⁷⁴⁷. In questo senso, parallelamente alla compilazione della scheda il docente può allegare alla propria relazione la "memoria delle esperienze", descrivendo attraverso alcune osservazioni come sia avvenuto nel bambino il passaggio dalle abilità alle competenze. Si ritiene che l'uso del dispositivo con l'integrazione proposta possa incoraggiare la costruzione tra i membri dell'*équipe* di una "memoria storica" che può rimanere presente anche nel trasferimento dello

¹⁷⁴⁶ Spesso nella letteratura a tema autismo emerge che la persona con autismo fatica a trasferire l'acquisizione di alcune *abilità* da un contesto all'altro (ad esempio si consulti: F.R. Volkmar, L.A. Wiesner, *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, cit.), pertanto è complesso individuare quali sono le competenze del bambino. A tal proposito il confronto tra operatori in *équipe* multidisciplinare potrebbe essere utile per individuare come alcune *abilità*, che il bambino mostra solo in alcuni contesti di vita, potrebbero ancora essere lontane dal divenire competenze.

¹⁷⁴⁷ A. Spinelli, *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 22 ss.

studente da una scuola ad una di grado superiore, favorendo negli operatori una maggior attenzione al percorso di vita del bambino e una miglior continuità nei percorsi didattici.

È opportuno sottolineare che tutte le riflessioni che sono state discusse in questa area servono per spiegare quanto sia importante strutturare un lavoro in *équipe* multidisciplinare, affinché le esperienze del bambino diventino davvero educative. Infatti, come è apparso in maniera chiara nella trattazione, l'autismo del bambino rimane ancora una tematica molto medica che conduce i familiari a usufruire di percorsi di cura e di riabilitazione per il piccolo fin dai suoi primi anni di vita. Occorre evidenziare che gli operatori sanitari specializzati nella cura e nella riabilitazione talvolta non prendono in considerazione o sottovalutano (a volte perché le ignorano) le potenzialità che può avere l'educazione nello sviluppo delle competenze del bambino¹⁷⁴⁸. Emerge quindi che attualmente, prima di parlare dell'educazione della persona, vi sia un grosso investimento nella cura e nella riabilitazione del piccolo. Quindi, spesso quando lo studente giunge alla scuola primaria, ha affrontato percorsi intensivi di riabilitazione che probabilmente potrebbero proseguire durante gli anni della formazione primaria. È inoltre possibile che l'interesse dei genitori e degli operatori sanitari possa essere quello di fornire al bambino abilità per consentirgli di riuscire a strutturare una relazione con l'altro e con il mondo esterno, partendo dall'idea che ciò possa avvenire solo attraverso interventi di cura e di riabilitazione. Infatti, è possibile che il piccolo possa giungere alla scuola primarie senza avere competenze nella socializzazione che gli permettano di stare per lungo tempo nello stesso ambiente con gli altri; per questo motivo coloro che si sono occupati della cura e della riabilitazione del bambino fino a quel momento potrebbero sottolineare al docente quanto possa essere importante continuare questo percorso anche in ambito scolastico (consigliando, ad esempio, agli insegnanti l'atteggiamento più adeguato da assumere nei confronti del bambino, attività specifiche che possono essere trasferite dall'ambito clinico a quello scolastico, ecc.) per permettere al piccolo

¹⁷⁴⁸ Tema tra l'altro discusso da De Sanctis. Cfr. S. De Sanctis, *Il problema dell'educabilità*, in «Infanzia Anormale», cit., pp. 80-91.

l'acquisizione di alcune competenze¹⁷⁴⁹. Da questa riflessione si rileva con chiarezza quanto per i genitori e per il personale sanitario la didattica scolastica potrebbe essere un intervento non prioritario¹⁷⁵⁰. Quindi la costruzione di un lavoro in *équipe* può essere utile per tutti gli operatori che si occupano del bambino per chiarire «in situazione» e nel caso specifico di quello studente quale rapporto esista tra cura, riabilitazione ed educazione, ridefinendo, dove possibile, il ruolo educativo della scuola e del docente. Si ritiene, infatti, che potendo partecipare a questa esperienza di lavoro integrato, anche le aspettative dell'insegnante su ciò che è «bene» fare con il bambino durante l'attività didattica e con la famiglia (coinvolta per strutturare interventi di didattica) potrebbero essere più realistiche perché il docente si confronta con tutto il sistema in cui il bambino è inserito e non solo con il punto di vista dell'istituzione scolastica. Quindi anche le esperienze educative strutturabili per lo studente nella scuola potrebbero essere maggiormente mirate alla sua specifica fase evolutiva e l'insegnante riuscirebbe a contenere eventuali sue istanze onnipotenti sugli esiti dell'apprendimento del bambino¹⁷⁵¹ tutelandolo dalla ferita narcisistica di non essere in grado di strutturare l'apprendimento dello studente¹⁷⁵². Inoltre, il compito del docente nell'*équipe* multidisciplinare potrebbe essere quello di traghettare gli operatori della cura e della riabilitazione verso uno sguardo pedagogico alla persona, rimettendo in discussione anche la necessità di interventi di riabilitazione nella scuola o addirittura postulando che l'intervento

¹⁷⁴⁹ È opportuno sottolineare che queste considerazioni incentivano una discussione più ampia su come organizzare l'educazione scolastica e, in particolar modo, sul ruolo che potrebbero assumere gli insegnanti (soprattutto quelli specializzati nel sostegno) e su quello dei tecnici della riabilitazione (inseriti nella scuola per strutturare un'educazione speciale per il bambino). Questi argomenti non sono nuovi, infatti, erano già stati discussi negli anni Ottanta. Per ulteriori approfondimenti: A. Canevaro, *Educazione e handicappati*, cit., pp. 112 ss.

¹⁷⁵⁰ Questo solleva alcune questioni tra cui: è corretto sostenere che la cura e la riabilitazione della persona con autismo precedono l'educazione? A maggior ragione, se così non fosse, si ritiene importante costruire il lavoro in *équipe* multidisciplinare e condividere i diversi punti di vista degli operatori anche favorendo un'*ibridazione* dei saperi.

¹⁷⁵¹ Ci si riferisce al problema esistente e individuato nelle interviste del *gap* esistente tra l'aspettativa che l'insegnante può avere nei confronti del possibile apprendimento del bambino e il risultato dell'apprendimento che, spesso, non soddisfa l'aspettativa dell'insegnante. Rispetto a questi contenuti è possibile trovare spunti di riflessione nella letteratura proposta da Mannoni. Cfr. M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit.

¹⁷⁵² Questa tematica è molto vicina a quella che sperimentano gli operatori sanitari nei processi di cura e di riabilitazione psichiatrica. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. B. Pinciara, *Aspetti psicodinamici del primo contatto*, in Carvenali R., Tagliaferri N., (Eds.), *L'esordio psicotico. Approcci clinici a confronto*, ARPANet, Milano 2009, pp. 61-69.

educativo, al pari di quello di cura e di riabilitazione, sia utile al bambino con autismo già dai suoi primi mesi di vita. Per questo motivo è importante che l'insegnante impari a confrontarsi e a lavorare con gli altri professionisti dell'*équipe* multidisciplinare, sostenendo il suo punto di vista (che può essere aggiunto agli altri per costruire insieme esperienze di cura, educazione e riabilitazione sempre più *ad hoc* per il bambino). Ciò potrebbe cambiare anche la percezione che alcune persone oggi hanno relativamente all'uso di interventi educativi precoci per i bambini con autismo.

§ 3. *La famiglia*

Dopo aver discusso dell'importanza di lavorare come *équipe* multidisciplinare per strutturare i percorsi di educazione per la persona con autismo, è importante dedicare una parte della formazione all'esperienza delle famiglie. Il testo di Feinstein, il quale ha avuto il merito di presentare uno spaccato della condizione sociale e culturale che le famiglie hanno dovuto affrontare per avere i supporti adeguati anche per l'educazione del figlio, dimostra che l'Italia rispetto ad altri paesi ha sempre posto molta attenzione alla sfera familiare e ha costruito percorsi di cura, educazione e riabilitazione che non si sono occupati solo del bambino con autismo, ma anche del ruolo della famiglia come dimensione fondamentale per sostenere interventi di educazione e terapia¹⁷⁵³. In alcune prospettive terapeutiche è addirittura la famiglia stessa a diventare co-terapeuta dell'intervento¹⁷⁵⁴. Il confronto tra questo testo e il recente libro scritto da Silberman, il quale analizza soprattutto nel contesto americano come sta evolvendo la cura dell'autismo e nel quale si descrive anche il ruolo che hanno i genitori nella ricerca di un trattamento adeguato che si occupi dell'autismo del figlio, è importante per effettuare una riflessione sul perché occorra prendere in esame questo contributo, che discute soprattutto di esperienze di famiglie americane, per

¹⁷⁵³ Cfr. A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit.

¹⁷⁵⁴ Si consideri, ad esempio, la prospettiva terapeutica proposta da Zappella. M. Zappella, *Non vedo, non sento, non parlo. Autismo infantile: come i genitori possono guarire da soli i propri figli*, cit.; Id., *Bambini autistici che guariscono: l'esempio dei tic complessi familiari*, in «Terapia familiare», cit., pp. 51-61.

analizzare l'attuale situazione italiana. Questo libro è utile quindi per valutare le possibili evoluzioni degli attuali percorsi di cura, educazione e riabilitazione che oggi il nostro Paese propone. Questa evoluzione è in parte già documentata in alcuni romanzi scritti da autori italiani (in particolar modo, genitori con figli diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico) dove paiono comparire già alcuni punti di congiunzione. È questo il tema dell'associazionismo dei genitori: nel testo di Silberman assume le vesti di un dispositivo che può aiutare le famiglie e le istituzioni a costruire futuri interventi di cura, educazione e riabilitazione per la persona con autismo¹⁷⁵⁵. L'analisi di alcuni romanzi a tema autismo odierni¹⁷⁵⁶ (pur non presentando nello specifico il ruolo che sta avendo l'associazionismo nel contesto italiano) dimostra come l'attuale situazione nazionale rispetto alle proposte di cura, educazione e riabilitazione dedicate alla persona con autismo¹⁷⁵⁷ si stia velocemente evolvendo, portando il ruolo che fino ad ora hanno assunto le istituzioni che si sono occupate di ciò a modificarsi, poiché pare dalle narrazioni dei genitori che esse non sempre riescano a soddisfare totalmente i bisogni della persona con autismo. Per questo motivo la famiglia di trova costretta (anche paventando l'uso dell'associazionismo)¹⁷⁵⁸ ad attivare le istituzioni per colmare

¹⁷⁵⁵ Cfr. S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, [2015], Lswr, Milano 2016.

¹⁷⁵⁶ Cfr. F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.

¹⁷⁵⁷ Occorre sottolineare che il ruolo delle istituzioni italiane rispetto alla cura e all'educazione della persona con autismo è stato sempre molto presente a differenza di altri paesi i cui genitori hanno avuto la necessità (dagli inizi del Novecento in poi) di associarsi per rivendicare diritti di cura e di educazione per i loro figli. La politica italiana, infatti, ha posto molta attenzione alla persona con autismo e alla sua famiglia riuscendo a strutturare servizi adeguati per i bisogni emergenti. (Cfr. A. Feinstein, *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, cit.). Occorre evidenziare, però, che negli scritti contemporanei di alcune famiglie italiane viventi sul territorio nazionale emerge che il sistema sta manifestando alcune difficoltà nella costruzione di interventi di cura, di educazione e di riabilitazione specifiche per le persone con autismo. A questo punto emergono alcune domande: che cosa può succedere in futuro se non si prendono in considerazione le esperienze di chi sta descrivendo queste difficoltà? Che l'associazionismo italiano possa diventare forte e importante come quello d'Oltralpe da porre addirittura in discussione il lavoro di chi costruisce gli interventi di politica sociale, sanitaria o scolastica? Che si modifichi per ragioni sociali, economici, di cura, di educazione... il ruolo delle istituzioni?

¹⁷⁵⁸ G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit., pp. 143 ss.

questa necessità emergente anche attraverso l'invenzione di nuovi strumenti¹⁷⁵⁹. È chiaro che questa situazione coinvolge anche gli operatori che lavorano nella scuola, i quali non possono ignorare che cosa sta succedendo attualmente nel contesto sociale. Per questo motivo, è opportuno dedicare una parte del corso di formazione alle esperienze dei genitori, anche assumendo i loro contributi letterari come studio di caso per trattare temi come le dinamiche familiari¹⁷⁶⁰, le aspettative delle famiglie nei confronti dei figli¹⁷⁶¹, analizzare come un genitore può avere la stessa formazione dell'operatore e riflettere su quali dinamiche di relazione possono nascere nel rapporto tra operatore e genitore¹⁷⁶², prendere in esame la situazione in cui il genitore pare avere una esperienza e una competenza teorica che sembra superiore a quella dell'operatore¹⁷⁶³ e riflettere sull'educazione dei figli quando due genitori hanno tra loro una cultura differente¹⁷⁶⁴. Infatti, prendendo in esame queste tematiche, si ritiene che il docente possa migliorare la comprensione di ciò che sta

¹⁷⁵⁹ Il romanzo scritto da D'aucelli pur non trattando nello specifico il ruolo dell'associazionismo fa sorgere nel lettore alcune domande che possono condurre a riflettere su questa tematica. Infatti a partire dalla lettura del testo occorrerebbe rispondere a domande quali: quanti genitori di figli con autismo leggendo l'esperienza dell'autore hanno pensato che la sua idea di diventare educatore *ad personam* del figlio nella scuola potesse essere una possibilità educativa percorribile anche per il proprio figlio? Se tanti genitori individuassero che questa proposta è «bene» per l'educazione del proprio figlio e si associassero per chiedere alle istituzioni che questa idea diventi una prospettiva percorribile per tutti gli studenti con autismo si svilupperebbe nei genitori un maggior associazionismo? Se le proposte educative di questi genitori, pur nascendo da una pedagogia dell'implicito, fossero così interessanti da condurre le istituzioni a riflettere sui loro dispositivi educativi come cambierebbe la relazione tra docente e genitore? Come si modificherebbero le dinamiche di sistema e le relazioni di potere fra le persone? Cfr. V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.

¹⁷⁶⁰ Assumendo come studio di caso il testo scritto da Nicoletti. Cfr. G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.

¹⁷⁶¹ Ad esempio assumendo come studio di caso "Il ragazzo che amava le cannuccie verdi". S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit., pp. 26-64. È opportuno sottolineare che l'autore, a differenza degli altri che sono stati citati per costruire la parte della formazione dedicata alle famiglie, non è un genitore che ha un figlio diagnosticato all'interno dello spettro autistico. Il suo testo, per la varietà di casi clinici che fornisce e per come sono stati descritti, mostra le esperienze dei familiari ed è possibile cogliere in maniera approfondita i loro vissuti. Indubbiamente le competenze giornalistiche di Silberman, individuabili nella trattazione, hanno permesso la costruzione di un libro di facile lettura anche per persone non «esperte».

¹⁷⁶² Analizzando l'esperienza di D'aucelli. Cfr. V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.

¹⁷⁶³ Attraverso lo studio di caso di Notbohm. Cfr. E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.

¹⁷⁶⁴ Utilizzando come studio di caso il testo di Viola. Cfr. M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit.

avvenendo attualmente nel sistema sociale e riesca a riflettere su come le famiglie si stiano attivando per fornire supporti sempre più specifici per il figlio.

§ 4. *Il «comportamento problema»: una risposta di relazione*

Un ulteriore argomento che è importante affrontare nella formazione riguarda il «comportamento problema».

L'idea di trattare questo argomento nasce per rispondere ad una difficoltà che i docenti avevano segnalato durante l'intervista. Infatti, era proprio a partire da situazioni concrete (come il bambino che di fronte ad un divieto prende a calci il banco) che gli insegnanti sottolineavano la necessità di consultare un «esperto» per trovare una soluzione alle proprie difficoltà. Analizzando la letteratura scientifica si rileva la presenza di vari paradigmi teorici che si sono occupati di discutere del «comportamento problema» del bambino con autismo ed emerge che attualmente il paradigma maggiormente consigliato per gestire queste manifestazioni è quello comportamentista¹⁷⁶⁵. Si ritiene, però, che formare i docenti ad un unico punto di vista significhi interpretare in maniera riduzionista le manifestazioni comportamentali del bambino. Quindi vi è la necessità di strutturare una formazione che permetta agli insegnanti di conoscere gran parte delle attuali prospettive esistenti riguardo il tema in oggetto. Infatti, si reputa che l'operatore da una parte dovrebbe comprendere quanto possa essere importante non fermarsi ad un unico punto di vista per interpretare un comportamento anomalo dello studente, dall'altra è opportuno favorire nell'insegnante la curiosità di conoscere quanto fino ad oggi la scienza ha prodotto rispetto a questo tema. Inoltre, attraverso questa strutturazione teorica si intende: superare la dinamica delle “stagioni dell'educazione” di cui prima si è accennato, evitando di arricchire il docente solo di strumenti del paradigma teorico che attualmente pare più adeguato per affrontare

¹⁷⁶⁵ In particolar modo all'analisi funzionale del comportamento. «La tecnica dell'analisi funzionale ci permette infatti di osservare e valutare la circolarità delle interazioni, delle comunicazioni e delle azioni-reazioni che coinvolgono il «comportamento problema», quello degli altri e il livello di stimolazioni che il soggetto produce. Il «comportamento problema» infatti si manifesta in presenza di alcune condizioni di stimolo che lo precedono e/o gli sono contemporanee, e che in qualche maniera lo influenzano». A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit., p. 113.

questa questione; fornire all'insegnante l'opportunità di scegliere la strategia da utilizzare, sottolineando che solo conoscendo molti paradigmi interpretativi e i relativi dispositivi prodotti, egli possa usarli «in situazione» attraverso l'uso di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità (e ciò gli permette di acquisire competenze utili anche per gestire la propria difficoltà nel fare didattico). In questo modo l'insegnante riesce a comprendere che spesso la problematica di gestire il «comportamento problema» del bambino è la punta dell'*iceberg* di qualcos'altro.

Per questo motivo, si intende affrontare questo argomento nel corso di formazione nel seguente modo. Innanzitutto occorre citare i contributi di Carr¹⁷⁶⁶ uno dei primi autori che ha dimostrato come il «comportamento problema» del bambino con autismo sia una relazione che il piccolo instaura con il proprio interlocutore, e non una manifestazione psicopatologica di un disturbo. Pare indispensabile partire da questo punto di vista perché l'autore con le sue pubblicazioni ha scardinato parte degli stereotipi che da sempre hanno sempre accompagnato l'interpretazione degli operatori di questi particolari comportamenti del bambino con autismo. Infatti molti anni fa queste manifestazioni comportamentali erano percepite maggiormente come istanze primitive che il piccolo istintivamente manifestava (quasi come fossero *raptus* incontrollabili), più che una risposta umana ad una condizione di disagio. Un esempio di quanto affermato (oggetto che può essere discusso durante la formazione) è rilevabile anche negli studi di Bettelheim quando tratta della tematica dei bambini ferini e dei bambini autistici¹⁷⁶⁷. Infatti sosteneva che, osservando i comportamenti primitivi di questi bambini, pur sapendo che la loro educazione era avvenuta tra uomini, gli operatori dell'Orthogenic School venivano assaliti dal dubbio che i piccoli fossero vissuti in compagnia di animali selvaggi¹⁷⁶⁸. È opportuno citare Bettelheim perché prima degli studi di Carr l'immagine del bambino allevato da animali ferini fornita dallo psicoanalista ben rappresenta come gli operatori potevano interpretare il

¹⁷⁶⁶ Cfr. E.G. Carr, *Emerging in the functional analysis of problem behavior*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», 1994, 27, pp. 197-209; E.G. Carr, L. Levin, G. McConnachie, J.I. Carlson, D.C. Kemp, C.E. Smith, *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*, [1994], Erickson, Trento 1998.

¹⁷⁶⁷ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., pp. 188-211.

¹⁷⁶⁸ B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, cit., p. 189; Id., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, cit.

comportamento del piccolo con autismo. Difatti la manifestazione comportamentale che veniva considerata istintiva e impulsiva favoriva nell'immaginario dell'operatore solo una prospettiva di addestramento per il bambino e non di educazione. Quindi, l'importante contributo scientifico fornito dalla teoria di Carr che, è bene ricordare origina il suo pensiero da un paradigma comportamentista¹⁷⁶⁹, è stato quello di sostenere che il piccolo è umano, si relaziona con gli altri, è in contatto con il mondo ed è educabile. La consapevolezza da parte degli operatori di quanto descritto è fondamentale perché, come emerge nei romanzi a tema autismo¹⁷⁷⁰ (che potrebbero essere utilizzati durante la formazione per una riflessione sul «comportamento problema» della persona con autismo)¹⁷⁷¹, lo stereotipo del “bambino ferino” non è ancora dimenticato. Infatti, leggendo questi scritti, non è inusuale che il lettore rammenti la storia di Victor selvaggio dell'Aveyron che nell'immaginario collettivo poteva essere addestrato per divenire

¹⁷⁶⁹ Si è reso opportuno sottolineare il paradigma teoretico dell'autore perché spesso i dispositivi nati da questa prospettiva propongono l'addestramento della persona e vengono criticati per questo. Si consulti, ad esempio, la trattazione di Goussot che sottolinea come alcune proposte educative non considerino il bambino come soggetto. (Per ulteriori approfondimenti: A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit., pp. 81 ss.). Eppure, pare importante evidenziare che, in questa occasione, è stato proprio lo studio del comportamento del piccolo, paradossalmente dimenticandosi di lui come persona con le caratteristiche di empirico e metaempirico, che ha permesso la possibilità di comprendere l'essere umano come soggetto relazionale. È corretto affermare che la proposta di educazione che forniscono gli autori di questo paradigma è l'addestramento, ma è anche opportuno sottolineare che, in questo caso, ciò ha consentito di scoprire alcune delle possibili cause del comportamento del bambino e favorito un maggior desiderio di comprendere perché il piccolo agisce in un particolare modo. Da questa riflessione emerge ancora più chiaramente quanto sia indispensabile che gli operatori si formino e capiscano il senso di tutte le prospettive educative nate dai contributi delle scienze dell'educazione e, dopo ciò, siano in grado, se lo ritengono opportuno, di mettere in discussione il loro utilizzo nella didattica.

¹⁷⁷⁰ I romanzi consultati sono stati: T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, cit.; T. Grandin, R. Panek, *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, cit.; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.; F. De Rosa, *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014; A. Antonello, *Baci a tutti*, cit.; P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, cit.; C. Claiborne Park, *L'assedio. I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, cit.; C. Claiborne Park, *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, cit.; P. Collins, *Né giusto né sbagliato*, cit.; F. Ervas, *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, cit.; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit.; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit.; E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.; M. Viola, *Storia del mio bambino perfetto*, cit.

¹⁷⁷¹ Si analizzino a tal proposito le descrizioni che Higashida effettua di sé rispetto ai comportamenti che potrebbero essere considerati problema. Cfr. N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.

educato anche se si è consapevoli che la sua perfettibilità è avvenuta grazie all'educazione (si analizzi a tal proposito la relazione educativa tra Madame Guérin e il fanciullo)¹⁷⁷². In realtà, il ritorno a questo immaginario nasconde un'altra problematica più profonda che è individuabile sia leggendo i romanzi a tema autismo, sia analizzando le letterature scientifiche che discutono del «comportamento problema» del bambino. Si tratta della questione che Rousseau aveva già identificato quando, interrogandosi sull'educazione ottimale per la persona, discuteva di educazione per l'«uomo di natura» e di educazione per l'«uomo civile» (altro tema che pare opportuno inserire nella formazione). Rousseau nell'*Emilio* aveva sostenuto che l'«uomo di natura» è un intero assoluto, mentre l'«uomo civile» è un individuo che abita ed è causato dalla città¹⁷⁷³. Il filosofo aveva sottolineato che, mentre l'educazione dell'«uomo di natura» contempla una riflessione sulla sua *phýsis*, l'educazione dell'«uomo civile» forma il cittadino, ma non necessariamente l'essere umano (inteso come sostanza). In questo senso, il «cittadino» come un'«unità frazionaria» dipendente dalla città viene considerato per le sue affezioni empiriche, mentre l'«uomo di natura» per la sua sostanza. Per questo motivo Rousseau aveva ritenuto che non era possibile una riflessione sull'ontologia dell'essere umano se lo si educava come «uomo civile». Esaminando i romanzi scritti da alcuni autori a cui è stato diagnosticato un disturbo dello spettro autistico, alla luce del pensiero di Rousseau è possibile individuare che attualmente quando vengono attivate esperienze definite di educazione per la persona con autismo (anche quelle legate alla didattica scolastica), spesso il bambino non viene considerato come un «intero», una sostanza da scoprire da un punto di vista ontologico, ma come «uomo civile». Infatti, raccontando la propria esperienza, alcuni autori con autismo scrivono di sentirsi “oggetti” nelle mani degli operatori¹⁷⁷⁴. Quindi si ritiene che il vero problema che si nasconde dietro allo stereotipo del bambino ferino e alla questione del «comportamento problema» sia

¹⁷⁷² S. Moravia, *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, cit., pp. 71-76.

¹⁷⁷³ Per una riflessione sul pensiero pedagogico di Rousseau si consulti: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Bertagna G., (Ed.), *Il pedagogista Rousseau*, cit., pp. 11-66.

¹⁷⁷⁴ Si tratta anche di esperienze scolastiche. Cfr. P.C. Morello, *Macchia, autobiografia di un autistico*, cit.; N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.

l'educazione della persona. Infatti l'origine della difficoltà del docente è dover scegliere tra educare l'«uomo di natura» o il «cittadino». Per questo motivo, nella formazione è opportuno trattare sia le teorie che hanno discusso e fornito dispositivi educativi per gestire il «comportamento problema», sia comprendere perché alcuni dispositivi usati in educazione e nati per insegnare al «cittadino» risultino fallimentari per l'educazione della persona. Si reputa che affrontare questi temi nel corso della formazione possa permettere all'insegnante di comprendere perché è inevitabile che il bambino in quanto persona dotata di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità esprima il proprio dissenso all'educazione anche mediante comportamenti che correttamente sono considerati “problema”, ma lo devono essere nei termini di problema dell'educazione e non della persona. Infatti, come emerge da questa analisi, spesso il comportamento del bambino è l'espressione di un disagio nella sua educazione o nell'ambiente nel quale egli è inserito¹⁷⁷⁵. Inoltre, si ritiene che discutere di questa questione possa condurre i docenti a comprendere che la costruzione di percorsi di istruzione per il «cittadino» non ha permesso la nascita di una didattica attenta allo sviluppo integrale della persona; da qui la necessità di ripensare la didattica. In questo senso, nell'area del corso dedicata al «comportamento problema», pare opportuno trattare alcuni temi quali: le condizioni che possono far sentire lo studente un “oggetto”; come insegnante può costruire esperienze didattiche «nel contingente» e «in situazione», gestendo i *feedback* verbali e non verbali dello studente; quale è il ruolo che il docente attribuisce all'«esperto» per interpretare e affrontare il «comportamento problema» del bambino. Si crede che la riflessione su queste questioni possa chiarire all'insegnante che il suo compito è decidere se nel proprio lavoro egli riesca a percorrere la strada dell'educazione (quindi a costruire una didattica volta alla costruzione di esperienze che mirano allo sviluppo integrale dello studente), oppure se è opportuno che indirizzi le proprie azioni verso l'insegnamento e addestramento (sperimentando la strada della tecnica e delle tecnologie per l'istruzione)¹⁷⁷⁶. Come sottolineato precedentemente, poiché si reputa che il docente per decidere se strutturare interventi di didattica o affidarsi alla tecnica debba conoscere alcuni

¹⁷⁷⁵ Cfr. E. Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, cit.

¹⁷⁷⁶ G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», cit., p. 976.

punti di vista che le scienze dell'educazione hanno fornito sulla tematica del «comportamento problema», è opportuno inserire in questo discorso alcuni spunti teorici di autori che hanno affrontato l'argomento.

Innanzitutto, come precedentemente sottolineato, è indispensabile trattare gli studi di Carr¹⁷⁷⁷ e la prospettiva comportamentista, in particolar modo soffermandosi sull'analisi funzionale del comportamento¹⁷⁷⁸.

Poi occorre prendere in esame la prospettiva introdotta da Singh rispetto alle tre condizioni che egli postula analizzando il «comportamento problema» della persona. Innanzitutto sostiene che il «comportamento problema» del bambino, anche se appare analogo a quello di altri, ha funzioni e significati diversi. Procedo nella trattazione affermando che la stessa persona può manifestare un diverso «comportamento problema», ciascuno dei quali assume funzioni diverse. Per concludere asserisce che il «comportamento problema» di una persona può servire a funzioni diverse in contesti differenti¹⁷⁷⁹.

Inoltre è opportuno analizzare la prospettiva etologica dei coniugi Tinbergen, i quali descrivono come l'ansia della persona possa indurla a manifestare un comportamento anomalo¹⁷⁸⁰.

Infine, è necessario affrontare la prospettiva cognitivista di Feuerstein¹⁷⁸¹, psicologo e pedagogista, che sosteneva l'importanza di conoscere il bambino per comprendere il suo comportamento e reputava indispensabile comprendere il suo livello di sviluppo cognitivo (che poteva non coincidere con l'età anagrafica dello studente)¹⁷⁸². In particolar modo, per quanto riguarda il «comportamento

¹⁷⁷⁷ Cfr. E.G. Carr, *Emerging in the functional analysis of problem behavior*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», cit., pp. 197-209; E.G. Carr, L. Levin, G. McConnachie, J.I. Carlson, D.C. Kemp, C.E. Smith, *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*, cit.

¹⁷⁷⁸ A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit., pp. 114-118.

¹⁷⁷⁹ Cfr. N.N. Singh, (Ed.), *Prevention and treatment of severe behavior problem*, Cole Publishing Company, Pacif Grove, CA 1997.

¹⁷⁸⁰ Cfr. N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit.

¹⁷⁸¹ Cfr. R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, [2006], Erickson, Trento 2008.

¹⁷⁸² In realtà questo assunto dovrebbe essere già acquisito nei docenti. Per non lasciare nulla al caso in questa parte del corso si intende rimandare alla lettura del contributo scientifico di Gesell in modo tale che i discenti possano comprendere quanto il bambino abbia processi di crescita molto personali soprattutto nei primi anni di vita. Cfr. A. Gesell, *I primi cinque anni della vita*, cit.

problema», l'autore aveva sostenuto che il bambino può presentare alcune aree di *deficit* nella fase dell'*input* dell'informazione che inevitabilmente possono influire sulla sua capacità o incapacità di pianificazione¹⁷⁸³. Inoltre, affermava l'importanza di costruire esperienze di educazione per la persona attraverso l'integrazione tra ciò che emerge dalla diagnosi del funzionamento cognitivo del piccolo e, attraverso un punto di vista pedagogico, di sviluppare la metodologia didattica della mediazione al fine di costruire «ambienti di apprendimento» modellati sulle necessità del bambino stesso. Infatti lo studioso affermava che un vero cambiamento nello studente avveniva solo grazie ad un'azione intenzionale di natura mediativa¹⁷⁸⁴ del docente. In questa dimensione, secondo Feuerstein, l'insegnante può percepire che l'ambiente di apprendimento necessita di modellarsi alle esigenze dello studente. Quindi vi è da parte del docente la costruzione di stimoli cognitivi e metacognitivi che consentono al bambino di sperimentare problemi reali con l'obiettivo di creare le condizioni favorevoli affinché egli sia motivato ad apprendere e venga sollecitato ad una sfida positiva contro i propri limiti¹⁷⁸⁵.

Alla luce della discussione fin qui effettuata pare evidente che il *focus* dedicato al «comportamento problema» dello studente con autismo volesse fornire all'insegnante una visione più ampia della difficoltà concreta che egli sperimenta; difatti è lui che vive il ruolo e a volte l'impotenza di gestire un particolare comportamento dello studente (come, ad esempio, un bambino che prendere a calci il banco senza un'apparente motivazione). Si ritiene che, attraverso il punto di vista qui discusso, la manifestazione comportamentale del piccolo possa trasformarsi in una possibilità educativa per studente e operatore. In questo modo il problema non

¹⁷⁸³ Cfr. R. Feuerstein, *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore 1980; R. Feuerstein, Y. Rand, M.B. Hoffman, *The dynamic assessment of retarded performers*, University Press Park, Baltimore 1979; R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, [2006], Erickson, Trento 2008.

¹⁷⁸⁴ Considerata come uno spazio intersoggettivo in cui natura e cultura si integrano alla ricerca di mete relazionali comuni tra stati mentali e vissuti evolutivi: un riconoscersi nell'altro che va al di là di fattori qualitativi. Cfr. R. Feuerstein, Y. Rand, J.E. Rynders, *Non accettarmi come sono*, cit.; M. Martinelli, *Mediare le conoscenze. Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*, cit.; S. Di Biasi, A.M. Angelilli, *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, cit., p. 138.

¹⁷⁸⁵ Cfr. M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, cit.

diviene gestire il «comportamento problema», ma «accompagnare»¹⁷⁸⁶ la manifestazione comportamentale del piccolo attraverso l'agogica pedagogica, ricercando la via giusta per creare una didattica personalizzata per il bambino¹⁷⁸⁷ che gli possa permettere di non sentirsi un "oggetto", ma una persona.

§ 5. *Il bambino nella scuola*

Dopo aver discusso del «comportamento problema» si intende focalizzare l'attenzione sul bambino a scuola. Mutuando le teoresi di Bertagna è opportuno riflettere con i partecipanti del corso su come l'esperienza scolastica possa divenire un'esperienza educativa per il bambino se egli viene considerato al di là del proprio autismo o delle manifestazioni comportamentali inconsuete, ossia come soggetto-persona dotato di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità¹⁷⁸⁸. Inoltre è necessario sottolineare che, se sul piano metodologico l'istruzione primaria privilegia la riflessione sull'esperienza interna ed esterna del bambino¹⁷⁸⁹, l'esperienza scolastica può rappresentare per lo studente la possibilità di sperimentare e ampliare le proprie competenze (cognitive, affettive, motivazionali, sociali), oltre che incentivare il rapporto fra pari e la relazione con un adulto differente dal proprio genitore¹⁷⁹⁰. Si intende dedicare anche una riflessione all'educazione del piccolo in età prescolare, dove le esperienze educative usualmente sono predisposte per permettere al bambino di sviluppare le proprie

¹⁷⁸⁶ Cfr. R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, cit.

¹⁷⁸⁷ G. Bertagna, *Lo "speciale" della Pedagogia Generale*, in D'alonzo L., Mari G., (Eds.), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 51-65, p. 62.

¹⁷⁸⁸ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁷⁸⁹ *Ibi*, p. 399.

¹⁷⁹⁰ E. Camillo, F.C. Belli, M. Eianti, C. Macone, S. Corazza, *Il bambino autistico nella scuola dell'infanzia*, in Di Biasi S., Angelilli A.M., (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, pp 179-195, p. 181.

abilità¹⁷⁹¹ attraverso la didattica e non grazie ad interventi di addestramento¹⁷⁹². Inoltre, si reputa opportuno discutere della didattica della «personalizzazione»¹⁷⁹³ e del dispositivo del «laboratorio didattico» come strumento che favorisce sia nello studente, sia nel docente l'integrazione tra il «pensare teoretico», il «fare tecnico» e l'«agire pratico». In questa parte del corso si intendono descrivere anche alcuni temi come: l'azione educativa dell'insegnante che permette al bambino di sviluppare il desiderio di apprendere¹⁷⁹⁴, la possibile presenza di ostacoli (anche di tipo relazionale) che potrebbero non permettere lo sviluppo di una relazione educativa tra docente e studente¹⁷⁹⁵, la costruzione della didattica che nasce individuando da un punto di vista fenomenico la percezione del tempo e l'essere nello spazio dello studente¹⁷⁹⁶, il ruolo dell'insegnante come educatore¹⁷⁹⁷ e la scuola come istituzione deputata all'educazione, più che all'istruzione del bambino¹⁷⁹⁸. Attraverso l'analisi di questi punti focali si intende porre al centro del discorso educativo l'interesse per lo studente in quanto persona, ridare centralità al rapporto educativo e sottolineare che le manifestazioni comportamentali anomale del piccolo sono un'espressione relazionale di una difficoltà che il bambino vive nella sua educazione, più che un sintomo di una manifestazione psicopatologica dell'individuo¹⁷⁹⁹. Inoltre nella formazione è opportuno promuovere il *co-teaching*¹⁸⁰⁰ come proposta per favorire

¹⁷⁹¹ A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit., pp. 142 ss.; E. Camillo, F.C. Belli, M. Eianti, C. Macone, S. Corazza, *Il bambino autistico nella scuola dell'infanzia*, in Di Biasi S., Angelilli A.M., (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, cit., pp. 180 ss.

¹⁷⁹² L. Trisciuzzi, G. Cappellari, *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, *La Nuova Italia*, cit., pp. 203 ss.

¹⁷⁹³ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, cit.; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit.; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit.

¹⁷⁹⁴ M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., pp. 34-35.

¹⁷⁹⁵ *Ibi*, p. 158.

¹⁷⁹⁶ M. Mannoni, *Il bambino la sua «malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, cit., pp. 159-162.

¹⁷⁹⁷ Cfr. M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, cit.

¹⁷⁹⁸ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁷⁹⁹ M. Mannoni, *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell'analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974, pp. 63-65.

¹⁸⁰⁰ Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, (Eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015.

una didattica che permetta all'insegnante specializzato nel sostegno di non divenire l'operatore speciale per lo studente con autismo, ma un insegnante della classe e collaboratore attivo del docente curricolare¹⁸⁰¹.

5.1 I laboratori didattici

Durante la trattazione si è sottolineata l'importanza di costruire esperienze educative per lo studente anche attraverso l'uso di una didattica della «personalizzazione». Poiché durante la somministrazione del questionario nazionale si è rilevato che i docenti si erano dichiarati favorevoli all'uso di una «didattica laboratoriale», è parso opportuno dedicare uno spazio della formazione per definire perché si ritenga che questa metodologia didattica possa essere utile. Infatti occorre ricordare quando, descrivendo il valore educativo che Pestalozzi attribuiva al lavoro, Meirieu sosteneva che era più inquietante trovarsi nelle condizioni di vedere studenti seduti sui banchi schierati verso la cattedra, piuttosto che ragazzi anche di età diversa alle prese con compiti concreti¹⁸⁰² e questo perché favorire la «didattica laboratoriale» permette un attivo coinvolgimento degli studenti che difficilmente possono “far finta” di ascoltare la lezione. Inoltre, ciò che favorisce questa metodologia didattica è un'integrazione tra il fare e il pensare dove, riprendendo temi di aristotelica memoria, lo studente e l'insegnante che predispone il «laboratorio» si trovano nelle condizioni di integrare il “pensare teorico”, il “fare tecnico” e l’“agire pratico”, favorendo la costruzione di azioni educative sempre più intenzionali perché volte a risolvere un problema concreto¹⁸⁰³. Occorre sottolineare che il valore educativo della «didattica laboratoriale» è sempre stato presente nella cultura italiana, sia alla nascita delle scuole speciali (dove questa proposta assumeva maggiormente la veste di una didattica speciale¹⁸⁰⁴, il cui valore

¹⁸⁰¹ Ipotesi già discussa negli scritti di Martinelli. Cfr. M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, cit., pp. 67 ss.

¹⁸⁰² Cfr. P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris 1995; Id., *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*, ESF, Paris 1999.

¹⁸⁰³ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in Bertagna G., (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 181-206, p. 198.

¹⁸⁰⁴ Cfr. A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola “Treves-De Sanctis” di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di infanzia anormale», 1963, 4, pp. 1-188.

educativo per la persona era stato a lungo trattato anche da medici come De Sanctis)¹⁸⁰⁵, sia in epoca contemporanea (come prospettiva didattica per le scuole tradizionali)¹⁸⁰⁶. La «didattica laboratoriale» che, come sostiene Sandrone, permette la strutturazione di percorsi di apprendimento che contemporaneamente sviluppano vari aspetti della persona, tra cui le competenze cognitive, manuali, espressive, tecniche ed emotive¹⁸⁰⁷, consente la costruzione di risultati di apprendimento diversi per ciascuno e, per questo motivo, docente e studente sono costantemente spronati all'esercizio della propria competenza riflessiva¹⁸⁰⁸. Proponendo la diffusione di questa metodologia didattica, si auspica che insegnante e studente possano porre costantemente in relazione esperienza e ragione¹⁸⁰⁹ al fine di migliorare la conoscenza di sé, la propria *expertise*, favorendo così l'attuazione di azioni sempre più guidate da intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Alla luce di quanto discusso fino ad ora si reputa che utilizzare questa prospettiva possa permettere a docente e studente di sperimentare esperienze sempre più educative per la persona. Inoltre, come un recente studio ha dimostrato, le potenzialità educative che favorisce questo dispositivo coinvolgono anche l'immaginario dell'operatore che, da una parte, pare più incline a individuare le potenzialità dello studente con autismo, mentre dall'altra sembra maggiormente predisposto alla costruzione della didattica poiché meno preoccupato¹⁸¹⁰ di non riuscire nel proprio ruolo¹⁸¹¹.

¹⁸⁰⁵ E. Medea, *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», cit., p. 4; S. De Sanctis, *Il problema dell'educabilità*, in «Infanzia Anormale», cit., p. 86.

¹⁸⁰⁶ Cfr. G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 343-369.

¹⁸⁰⁷ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in Bertagna G., (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, cit., p. 201.

¹⁸⁰⁸ *Ibi*, p. 205.

¹⁸⁰⁹ Cfr. G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», cit., pp. 117-142; Id., *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», 2016, 3, pp. 319-360.

¹⁸¹⁰ Preoccupazioni che limitano l'agire didattico castrando la creatività del professionista.

¹⁸¹¹ A tal proposito è opportuno segnalare lo studio di Vellonen e colleghi in cui si racconta come un'esperienza che potrebbe essere simile alla didattica laboratoriale che qui si sta discutendo ha permesso agli operatori di lavorare sulle potenzialità del bambino predisponendo un ambiente didattico dove il piccolo stesso divenisse protagonista attivo dell'esperienza. Questa strutturazione dell'intervento didattico ha favorito nel bambino l'attivazione di risorse e ha permesso ai genitori e agli insegnanti di puntare maggiormente l'attenzione ai punti di forza del piccolo anziché alle sue difficoltà. Nell'articolo scientifico si sottolinea che attraverso

§ 6. Un aiuto ai docenti

Nel corso della discussione sono stati presentati alcuni *focus* ritenuti indispensabili per costruire la proposta formativa. È opportuno inserire in questa analisi anche una parte specifica dedicata ai docenti e, in particolar modo, ad un dispositivo del quale si è valutata l'utilità attraverso il questionario nazionale e di cui si sono percepiti mancanza, bisogno e desiderio da parte delle insegnanti durante la raccolta delle interviste. Infatti, dall'osservazione dei dati del sondaggio è emerso che questa opportunità potrebbe interessare i docenti; nelle interviste effettuate si è rilevato che alcune difficoltà descritte dagli operatori apparivano legate alla mancanza di questo dispositivo nella scuola e dalla revisione della letteratura scientifica si è individuato che, dopo la "stagione psicodinamica" vi è stata poca attenzione all'area emotiva del docente (probabilmente favorendo negli operatori un aumento nelle problematiche emotive). Per questo motivo si intende descrivere come e perché sia importante strutturare uno spazio di supervisione per i docenti dove, attraverso la condivisione di esperienze, gli operatori possano sviluppare una maggior riflessività intenzionale. Innanzitutto occorre sottolineare che questa idea nasce da un punto di vista teoretico dall'integrazione tra alcune teorie sorte dalla prospettiva clinica (in questo caso afferente al paradigma dinamico)¹⁸¹² e dai

questa metodologia didattica gli insegnanti hanno maturato il desiderio di costruire con il bambino ulteriori sfide utili all'acquisizione di nuovi apprendimenti. Cfr. V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), Texas, USA 2013, pp. 170-177.

¹⁸¹² Cfr. M. Balint, *Medico, paziente e malattia*, cit.; Mannoni M., *Il bambino la sua "malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, cit.; Id., *Educazione impossibile*, cit.; Id., *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell'analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974, pp. 151-158; D. Melzer, *Sulla immaginazione*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», cit., pp. 168 ss; Atti del convegno internazionale, *Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, cit., pp. 35-80 (Si consiglia di prestare attenzione in particolar modo all'intervento in cui Tustin racconta il proprio punto di vista); M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit.; A. Jablonski, D. Kjeldmand, J. Salinsky, *Balint groups and Peer Supervision*, in Sommers L.S., Launer J., (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, Springer, New York, 2014, pp. 73-93; D. Kjeldmand, A. Jablonski, J. Salinsky, *Research on Balint Groups*, in Sommers L.S., Launer J., (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, Springer, New York, 2014, pp. 95-116.

contributi scientifici di Schön¹⁸¹³, i quali sostengono l'importanza per l'operatore di sviluppare la propria competenza riflessiva anche attraverso dispositivi che consentano ai professionisti la discussione e l'analisi critica delle proprie esperienze. Infatti, dall'analisi del pensiero degli autori emerge che la strutturazione di momenti *ad hoc* dove si possa permettere all'operatore di discutere le azioni che aveva effettuato nella propria relazione con l'altro consentono al professionista di occuparsi di sé. In particolar modo questi contributi scientifici sottolineano che l'operatore necessita di uno spazio per la propria cura dove, attraverso dispositivi dedicati alla formazione e supervisione, il professionista migliori la riflessività intenzionale, la capacità di comprendere le proprie emozioni e riesca a non confondere i propri bisogni di accudimento con quelli del bambino che lui stesso deve accudire. Infatti egli riesce ad essere maggiormente consapevole di Sé e delle proprie manifestazioni comportamentali e quindi in grado di individuare ciò che appartiene al non-Sé. È opportuno ricordare che nelle interviste condotte in questo studio era emerso quanto la confusione tra ciò che era un problema dell'operatore (il Sé) e ciò che era una difficoltà del bambino (il non-Sé)¹⁸¹⁴ aveva condotto i docenti a usufruire di un supporto psicologico. Per questo motivo è sorta la necessità di discutere di questa proposta di supervisione considerando che, durante la trattazione, si è più volte ribadito come una carenza formativa del docente e del gruppo di lavoro su questi temi potesse aver determinato negli operatori una maggiore fragilità emotiva, conducendoli quindi a richiedere un supporto psicologico per affrontare problematiche educative. Quindi si reputa che, istituendo un dispositivo che permetta al docente di comprendere ciò che appartiene al Sé e ciò che non gli appartiene, si possano in parte sanare alcune difficoltà emotive (tra cui quelle rilevate nell'insegnante durante le interviste, che al ricercatore non

¹⁸¹³ D.A. Schön, *The reflective practitioner*, Temple Smith, England, London 1983, p. 53. (In particolar modo ci si è concentrati soprattutto sulla differenza tra una riflessione effettuata sull'azione ed una effettuata durante l'azione). D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1987, pp. 22-27. (In questo contributo scientifico si è mutuato il concetto di *riflessività* come competenza che, se esercitata «in situazione», permette all'operatore un miglior aiuto nella risoluzione dei problemi).

¹⁸¹⁴ Per una migliore comprensione di come possa essere facile per l'operatore confondere i propri bisogni con quelli dell'altro si consiglia la lettura del testo di Pellella Mélega assunto come studio di caso clinico. Cfr. M. Pellella Mélega, *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, cit.

apparivano legate a difficoltà psicologiche). L'idea è che dedicare uno spazio alla supervisione permetta al docente un maggior esercizio della riflessività intenzionale e quindi una migliore competenza nell'analisi delle proprie azioni. Di seguito, si intende descrivere come costruire questo momento.

Innanzitutto, è opportuno strutturare un ambiente tranquillo dove il gruppo dei docenti possa condurre questa esperienza. Per questo motivo il luogo deve essere privo di distrattori (compreso il cellulare con modalità silenzioso o vibrazione) ed è necessario organizzare l'ambiente predisponendo alcune sedie in cerchio. Si auspica che il gruppo possa essere formato da massimo dieci partecipanti di cui un conduttore¹⁸¹⁵. La funzione del conduttore è quella di garantire un clima di quiete durante l'incontro (la cui durata sarà al massimo di cinquanta minuti), favorire il dialogo tra le persone senza creare sovrapposizioni nei discorsi e contenere eventuali interventi non pertinenti all'argomento o giudicanti.

Durante l'incontro uno dei partecipanti del gruppo racconta un'esperienza vissuta che lo ha particolarmente colpito durante l'azione didattica (non necessariamente l'esperienza deve essere di difficoltà). Al docente vengono forniti un massimo di dieci minuti per descrivere la propria esperienza che dovrà essere dettagliata e circoscritta ad un evento. Questo serve per permettere ai partecipanti del gruppo una discussione specifica riguardo l'accaduto. Successivamente, il docente che ha raccontato l'esperienza dovrà rimanere in silenzio per tutto l'incontro e potrà intervenire solo alla fine quando il conduttore gli darà la parola. Egli quindi avrà a disposizione gli ultimi dieci minuti per descrivere, se lo vuole, se si è sentito riconosciuto nelle osservazioni che ciascun componente del gruppo ha discusso ed eventualmente condividere con i colleghi che cosa gli ha permesso di comprendere questa esperienza¹⁸¹⁶.

¹⁸¹⁵ Per definire la strutturazione del gruppo si è preso come riferimento il testo: W.R. Bion, *Esperienza nei gruppi*, [1961], Armando, Roma 2004. Occorre sottolineare che questo gruppo di formazione, non essendo un gruppo di psicoterapia, può permettere la partecipazione ad un numero più alto di operatori. Si ritiene, quindi, che possano partecipare a questa proposta nella stessa sessione un massimo di dieci persone.

¹⁸¹⁶ Per la strutturazione del *setting* ci si è ispirati ai contributi offerti dai casi clinici presentati da Balint. Nel libro emerge come l'utilizzo di questa specifica supervisione abbia permesso anche ai medici di medicina generale di acquisire la competenza di analizzare la situazione in cui operano in maniera più profonda, di avere maggior considerazione del paziente in quanto persona e di migliorare la propria consapevolezza soprattutto per quanto riguarda le reazioni emotive agli eventi. Si consulti, ad esempio, la pag. 232 del libro consigliato. (Cfr. M. Balint,

Dopo aver descritto il ruolo del docente che narra la propria esperienza, è opportuno spiegare la funzione del gruppo. Come espresso precedentemente, dopo aver raccontato tale episodio, il docente ascolta in silenzio i colleghi che a turno, in maniera non giudicante e attenendosi a quanto raccontato dall'insegnante, provano da un punto di vista cognitivo ed emotivo a "mettersi nei panni" sia dell'insegnante che ha raccontato la vicenda, sia dello studente. L'obiettivo di ricostruire la storia dell'esperienza. Per descrivere meglio la proposta si intende fornire un esempio che permetta al lettore una maggior comprensione del ruolo del gruppo.

Maria, maestra di italiano di Luca (studente con autismo), racconta la propria esperienza al gruppo: l'attività didattica di oggi per Luca era la stesura di un tema libero da svolgere in maniera autonoma. So che è un'attività che gradisce e gli piace il momento in cui, affidandogli il compito, gli presto attenzione. Inoltre, nell'ultimo periodo questa attività è stata per lui fonte di gratificazione. Quindi mi sono avvicinata a lui, gli ho consegnato il titolo del testo come ho sempre fatto e ho comunicato che dopo trenta minuti sarei ritornata, in modo tale che insieme avremmo letto il suo compito alla classe. Prima di concludere la frase mi sono voltata verso Giovanni che aveva la necessità di andare ai servizi. Quando mi sono rigirata per accertarmi che Luca avesse compreso la consegna mi sono vista arrivare l'astuccio in faccia.

Dopo il racconto inizia il lavoro del gruppo. Quindi a turno i colleghi discutono dell'evento usando gli elementi che ha fornito Maria nel racconto. Nel caso in cui il partecipante al gruppo abbia assistito alla situazione, è opportuno che la analizzi non come lui l'ha percepita in quell'occasione, ma solo a partire dai dati che fornisce chi racconta il caso.

Sara, maestra di un'altra classe, espone le proprie riflessioni in merito all'accaduto: nella descrizione mi pare di aver compreso che Luca ha ricevuto i soliti compiti, quindi doveva

*Medico, paziente e malattia, cit.). Altro testo utilizzato come riferimento è stato quello scritto da Luban-Plozza. Nella trattazione si discute che cosa può produrre l'utilizzo della tecnica ideata da Balint sull'operatore. Infatti, si sottolinea che il professionista può acquisire una maggior consapevolezza nelle proprie azioni (Cfr. B. Luban-Plozza, (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974; B. Luban-Plozza, *Über die Entwicklung der Balint-Gruppen*, in Luban-Plozza B., (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974, pp. 12-25, p. 19). È opportuno sottolineare che un altro elemento che favorisce la metodologia dei gruppi Balint è una maggior attenzione alla relazione interpersonale tra medico e assistito. Infatti emerge che l'operatore diviene più attento al paziente come soggetto. (A. Trenkel, *Das ärztliche Gespräch bei Balint*, in Luban-Plozza B., (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974, pp. 44-54, p. 44). Infine, per un approfondimento sulla strutturazione dell'intervento di supervisione qui discusso si consiglia la lettura del saggio di Trenkel. (A. Trenkel, *Das ärztliche Gespräch bei Balint*, in Luban-Plozza B., (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974, pp. 44-54, pp. 53 ss.). La lettura di questo saggio permette al lettore di comprendere il significato dei tempi inseriti nella proposta di supervisione.*

condurre un'attività routinaria, mentre Maria ha ottenuto come reazione da Luca un astuccio in faccia. Forse al posto di Maria **mi sarei sentita** impotente. Tuttavia Luca apprezza il momento in cui Maria gli affida i compiti perché è uno spazio speciale. Probabilmente quando Maria ha spostato l'attenzione su Giovanni non lo ha fatto sentire al centro dell'attenzione. Nei panni di Luca **mi sarei sentita** trascurata.

Luigi, collega di Maria: Luca dopo trenta minuti avrebbe dovuto leggere alla classe quanto scritto. Non sappiamo dal racconto se questa pratica avvenga usualmente. (*Occorre ricordare che Maria non può intervenire per fare ulteriori specifiche*). Forse nei panni di Luca mi sarei sentito un po' ansioso. Inoltre nel racconto emerge che Maria affida a Luca un'attività che per lui è fonte di gratificazione. Non sappiamo se oggi Luca aveva voglia di ripetere un esercizio che ha eseguito più volte. È possibile che nei panni di Maria mi sarei sentito a disagio ed esterrefatto per la reazione di Luca. Probabilmente, rileggendo l'esperienza di Maria da un altro punto di vista, potrebbe essere utile, prima di affidare a Luca un compito, accertarsi che egli abbia il desiderio di compiere quell'attività. Forse un'idea per il futuro potrebbe essere prima comprendere se, in quel momento, Luca gradisce eseguire l'attività e poi affidargli il compito.

Veronica, insegnante specializzata nel sostegno di un'altra classe che non lavora con Luca, afferma: Maria doveva contemporaneamente fornire attenzione a Luca nel momento della consegna del compito e rispondere a Giovanni che aveva premura di andare ai servizi. Nei panni di Maria penso che intuitivamente sapevo che questo poteva creare problemi a Luca. Maria si è trovata a gestire una situazione nuova e nel contingente ha dovuto fornire una risposta. Forse anche io avrei trovato come soluzione immediata per non trascurare a lungo Luca la strategia di rispondere velocemente alla richiesta di Giovanni. Così avrei potuto ridare subito attenzione a Luca. Nei panni di Maria avrei agito d'istinto.

E così via.

La descrizione della storia di Maria ha permesso di chiarire il ruolo dei partecipanti all'incontro. Occorre sottolineare che non tutti i componenti del gruppo debbano discutere del proprio punto di vista, nel rispetto di chi non vuole o non ha nulla da comunicare.

Dopo aver lasciato circa trenta minuti ai partecipanti del gruppo per parlare del proprio punto di vista, il conduttore raccoglie le osservazioni emerse evidenziando da una parte quali sentimenti sono affiorati durante la discussione e dall'altra le riflessioni e i suggerimenti. Successivamente il conduttore fa intervenire l'insegnante che ha descritto l'esperienza e, se vuole, potrà comunicare al gruppo se i sentimenti provati e descritti dai colleghi sono stati quelli che lui ha vissuto, riflettere a voce alta sull'esperienza che ha condiviso (ricostruendo le azioni compiute e gli effetti), esprimere alcune considerazioni in merito a che cosa ha suscitato in lui questa esperienza e che cosa gli ha insegnato. È opportuno

ricordare che, in questa fase finale, il docente descrivendo la propria esperienza potrebbe far propri spunti di riflessione emersi durante la discussione in gruppo. Quindi l'esperienza raccontata cinquanta minuti prima potrebbe già essere percepita dall'operatore diversamente (ad esempio, nell'intensità emotiva, con minore preoccupazione per ciò che è avvenuto, ecc.). È fondamentale ricordare che, attraverso questa pratica, il docente ha potuto riflettere ulteriormente sulla sua esperienza rendendo questa occasione utile per le sue future esperienze.

Durante la discussione fin qui effettuata e nella costruzione del corso di formazione, si è cercato sempre di presentare ai discenti a proposito della stessa tematica (ad esempio, la conoscenza delle teorie educative nate dalle scienze dell'educazione, il «comportamento problema», ecc.) la conoscenza di diversi paradigmi teoretici. Questa azione è stata indispensabile per evitare la diffusione di un unico punto di vista che si occupasse di teorizzare sull'educazione della persona, evitando quindi un ritorno alle “stagioni dell'educazione”, periodo nel quale, come è emerso nella trattazione, la disciplina pedagogica ha avuto enormi difficoltà a sussumere i contributi dei diversi paradigmi teoretici nati dalle scienze dell'educazione, contribuendo alla nascita di prospettive pedagogiche di pedagogie cliniche e speciali (che spesso si sono trovate ad attribuire centralità all'autismo dell'individuo per descrivere processi di educazione per la persona).

Considerando che la proposta di supervisione descritta ha un importante influsso psicodinamico e che in questa formazione si è cercato di presentare i contributi scientifici di diversi paradigmi su ogni argomento trattato si ritiene opportuno discutere durante la formazione anche di altri dispositivi che si sono occupati della supervisione dell'*équipe* e che si originano da paradigmi diversi: la «mentalizzazione»¹⁸¹⁷ e la «*mindfulness*»¹⁸¹⁸. «La mentalizzazione può essere

¹⁸¹⁷ Si ritiene importante prendere come riferimento i seguenti contributi scientifici: P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e Funzione Riflessiva*, tr. it., a cura di Lingiardi V., Ammaniti M., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, pp. 101-133; N. Midgley, A. Marchetti, I. Vrouva, (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, [2012], Cortina, Milano 2014; F. Bianco, M. Nola, R.T. Devine, S. Lecce, *Promoting theory of mind in school-aged children: Direct and transfer effects*, in «Psicologia Clinica dello sviluppo», 2015, 2, pp. 249-270.

¹⁸¹⁸ I riferimenti bibliografici per discutere di questo argomento presi in esame sono stati: Y.S. Hwang, P. Kearney, *A Mindfulness Intervention for Children with Autistic Spectrum Disorder. New Directions in Research and Practice*, cit.; D. McCown, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, cit.; Y.S. Hwang, P. Kearney, *A*

definita come l'abilità di "leggere" i pensieri e i sentimenti delle altre persone e di riflettere sui propri pensieri e sentimenti»¹⁸¹⁹. Nasce dall'integrazione di due paradigmi teorici: quello psicodinamico¹⁸²⁰ e l'approccio cognitivo¹⁸²¹. Discutere dell'applicazione di questo dispositivo è interessante come bagaglio culturale per l'insegnante perché permette una rilettura non solo della capacità di «mentalizzazione» della persona, ma anche del contesto in cui la persona agisce. In questo senso, l'operatore può attraverso questo strumento riflettere sulla propria esperienza, anche prendendo in considerazione le dinamiche del sistema¹⁸²². Ciò favorisce lo sviluppo di una riflessività intenzionale dell'operatore nell'azione. Il secondo dispositivo del quale si intende discutere è la «*mindfulness*» che nasce come «una condizione di consapevolezza non concettuale della mente e al contempo del cuore [...], una modalità di essere che è sostenuta da un'attenzione non giudicante, non selettiva, nei confronti di se stessi e degli altri, momento per momento»¹⁸²³. È interessante discutere della «*mindfulness*» per tre motivi. Il primo riguarda i contributi che ha fornito nelle riflessioni sulle persone che durante l'attività lavorativa perdono la propria consapevolezza emotiva e diventano reattive agli eventi esterni (talvolta innescando controreazioni che in realtà sono frutto più di atti istintivi che di azioni intenzionali¹⁸²⁴). Il secondo motivo è inerente ai

systematic review of mindfulness intervention for individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects, in «Research in Developmental Disabilities», cit., pp. 314-326; D. McCown, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, cit.

¹⁸¹⁹ P. Lundgaard Bak, *Thoughts in mind (Tim). Promuovere contesti mentalizzanti per bambini*, in Midgley N., Marchetti A., Vrouva I., (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, cit., p. 251.

¹⁸²⁰ Afferisce soprattutto alla capacità di mutuo riconoscimento di sé e dell'altro come espressa nelle teorizzazioni di Melanie Klein. N. Midgley, A. Marchetti, I. Vrouva, (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, cit., p. XIII.

¹⁸²¹ Soprattutto legati alla *teoria della mente*. N. Midgley, A. Marchetti, I. Vrouva, (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, cit., p. XIII.

¹⁸²² Per ulteriori approfondimenti su quanto affermato si consiglia la lettura del capitolo X del libro *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*. S.W. Twemlow, P. Fonagy, F.C. Sacco, *Un approccio evolutivo per le comunità di mentalizzazione. L'esperimento di Peaceful School*, in Midgley N., Marchetti A., Vrouva I., (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, cit., pp. 231-249. È opportuno sottolineare che questo capitolo è dedicato al problema del bullismo e della violenza a scuola, quindi, se ne consiglia la lettura per riflettere su come uno studente che viene percepito "problematico" possa in realtà essere il "sintomo" di un sistema sociale in difficoltà.

¹⁸²³ G. Amadei, *Mindfulness. Essere consapevoli*, Il Mulino, Bologna 2013, p. 15.

¹⁸²⁴ *Ibi*, pp. 195 ss.

consigli che la «*mindfulness*» fornisce in merito alla co-costruzione del dialogo con l'altro attraverso la proposta di rimanere distante dalla superficialità narcisistica (che a volte rende faticosa alla persona la possibilità di sintonizzarsi con se stessi e con l'altro¹⁸²⁵). Il terzo concerne una specializzazione degli studi di «*mindfulness*» dedicati ad interventi specifici per le persone con autismo¹⁸²⁶ e per i loro operatori¹⁸²⁷.

Infine, potrebbe essere interessante permettere al partecipante del corso di leggere il testo “*La cura Schopenhauer*” (scritto da Yalom¹⁸²⁸) da utilizzare come studio di caso per riflettere su come l'esperienza di relazione tra un terapeuta e il suo paziente (esperienza che potrebbe avvenire analogamente anche nel rapporto tra docente e studente) possa indurre il clinico sia a individuare che il soggetto di cura può diventare uno stimolo intellettuale per chi dovrebbe curare¹⁸²⁹, sia a sperimentare che il rapporto educativo può avere un'implicazione nella vita dell'operatore. Questo può avvenire nell'*hic et nunc* e a distanza di anni, diventando un'occasione che può favorire nell'operatore la costruzione di esperienze educativamente migliori per sé¹⁸³⁰. In tal senso, si ritiene che la lettura di questo

¹⁸²⁵ *Ibi*, p. 202.

¹⁸²⁶ Cfr. Y.S. Hwang, P. Kearney, *A Mindfulness Intervention for Children with Autistic Spectrum Disorder. New Directions in Research and Practice*, cit.

¹⁸²⁷ Cfr. D. McCown, D. Reibel, M.S. Micozzi, *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York, 2011.

¹⁸²⁸ Cfr. I.D. Yalom, *La cura Schopenhauer*, [2005], Neri Pozza Editore, Vicenza 2005.

¹⁸²⁹ *Ibidem*, p. 26.

¹⁸³⁰ Nel libro si narra la storia del terapeuta Julius Hertzfeld che si interroga sul lavoro effettuato con il paziente Philip Slate (divenuto anch'egli successivamente terapeuta). Nella trattazione l'incontro tra i due (cercato da Hertzfeld stesso e avvenuto a distanza di anni dalla psicoterapia) diviene un espediente per entrambi per riflettere sul significato che può avere il rapporto analitico sia per il l'operatore sia per il paziente. La storia descritta permette spunti di riflessione su alcuni temi come ad esempio, la persona che si sente prigioniera di un ruolo (p. 91), l'operatore che deve comprendere la propria «parte oscura» e analizzare la differenza tra le proprie fantasie e i propri impulsi per evitare il rischio che, nel rapporto terapeutico con il paziente, si identifichi con le fantasie e gli impulsi dell'altro (p. 215), la costruzione di un ambiente che favorisca la condivisione e il dialogo e non la punizione e l'allontanamento per quelle persone che, in gruppo, condividono una parte di sé difficile da accogliere (p. 261), la differenza tra un rapporto terapeutico dove avviene la costruzione di una relazione reciproca tra due soggetti e il rapporto in cui una delle due persone utilizza questo momento solo per favorire un dialogo unilaterale con se stesso (pp. 267-268), la differenza tra come ciascuno costruisce la realtà e come la percepisce (p. 277, p. 342), l'analisi di come il corpo dell'essere umano percepisca da un punto di vista fenomenico dimensioni quali il tempo e lo spazio (p. 278), la possibilità che la persona possa migliorare il proprio modo di conoscere anche attraverso i sentimenti che prova (p. 278), le azioni dell'essere umano come atti che spesso ruotano attorno all'asse del bisogno e successivamente a quello del suo soddisfacimento (p. 280). Si ritiene che l'analisi di questi temi possa contribuire ad aiutare l'operatore a costruire

libro possa permettere al docente di attribuire un nuovo significato alle esperienze avvenute; favorisce inoltre un nuovo modo di vivere le attuali esperienze come occasioni in cui la persona ha l'opportunità di riflettere su come predisporre le future esperienze, affinché egli riesca a raggiungere maggiori stati di compiutezza.



un futuro educativamente migliore per sé ed una maggior competenza educativa nella relazione con l'altro. Cfr. I.D. Yalom, *La cura Schopenhauer*, [2005], cit.

§ 7. Programma del corso

Alla luce di quanto discusso fino ad ora si ritiene opportuno presentare il programma del corso per rendere maggiormente comprensibile come si intenda strutturare la formazione¹⁸³¹. Inoltre è opportuno sottolineare due condizioni propedeutiche per la formazione ed interpretare i suoi esiti. La prima è la motivazione del partecipante alla formazione, elemento che può contribuire all'acquisizione dei contenuti¹⁸³². La seconda è legata all'esigenza formativa e ai tempi di apprendimento del corsista. Infatti si ritiene che i contenuti possano essere proposti per intero nello schema che verrà successivamente presentato, dedicando circa 30 ore formative in presenza¹⁸³³ soprattutto per operatori inesperti e per studenti universitari che vorrebbero approfondire la didattica scolastica con studenti diagnosticati all'interno dello spettro autistico. Nel caso i partecipanti abbiano già esperienza o non vi siano condizioni che permettano di dedicare le ore previste per la formazione è possibile una modifica del programma (eventualmente non approfondendo alcuni contenuti, diminuendo la quota di interazione tra formatore e corsista o riducendo le esercitazioni legate allo studio dei casi).

Prima della partecipazione al corso: somministrazione della scheda “Verso la preparazione di un ambiente di apprendimento”¹⁸³⁴ nella quale si raccoglieranno informazioni socio-anagrafiche e relative alla formazione pregressa del partecipante.

Di seguito si presenterà il programma del corso che è composto da sei moduli.

¹⁸³¹ È importante sottolineare che i contenuti della formazione sono già stati discussi dettagliatamente nei capitoli precedenti. Quindi le note che verranno inserite in questo paragrafo servono per indirizzare maggiormente il lettore allo studio del pensiero dell'autore o di parti di esso o per definire meglio qualche approfondimento che si intende proporre durante la formazione.

¹⁸³² Si consulti, a tal proposito, la letteratura già citata a proposito degli studi di Bandura.

¹⁸³³ È opportuno specificare che l'impegno richiesto al partecipante è maggiore rispetto alle ore formative in presenza perché l'ampio utilizzo di casi clinici (individuati nei romanzi a tema autismo) come metodologia didattica implica per il discente la lettura approfondita e l'analisi del contributo narrativo.

¹⁸³⁴ Vedi allegato 6.

Modulo 1: Autismo e paradigmi interpretativi.

- Inquadramento diagnostico e contestualizzazione dell'autismo nel DSM-5.
- Come oggi la genetica descrive l'autismo¹⁸³⁵.
- Dallo stereotipo della «madre frigorifero» all'attenzione alla parte emotiva della relazione¹⁸³⁶.
- Descrizione della teoria etologica e approfondimento sul costrutto di «conflitto motivazionale». Comparazione tra gli studi dei coniugi Tinbergen e il romanzo scritto da Higashida intitolato “*Il motivo per cui salto*”¹⁸³⁷.
- Presentazione delle teorie neuropsicologiche (*deficit* da mentalizzazione, *deficit* nelle funzioni esecutive, debolezza di coerenza centrale, *deficit* di simulazione mentale, cenni sulla mente enattiva): che cosa postulano, applicazioni nella didattica e limiti attuali delle teorie. Confronto tra il contenuto di queste teorie e ciò che emerge nella descrizione del protagonista del libro “*Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*” scritto da Haddom¹⁸³⁸.
- Descrizione della teoria dell'intersoggettività e approfondimento sul concetto di “motivazione sociale”¹⁸³⁹. Riflessioni sulla didattica: quando l'ambiente si adatta al

¹⁸³⁵ L'ipotesi è quella di presentare l'eterogeneità di casi fino ora individuati facendo percepire all'operatore l'importanza di conoscere la *persona*.

¹⁸³⁶ Si ritiene importante dividere questo argomento in quattro parti. Nella prima sottolineare come un'esperienza di vita possa determinare nella persona un particolare modo di pensare l'educazione del bambino con autismo (ad esempio ricordando Bettelheim e la sua esperienza dell'olocausto). Nella seconda descrivere come il punto di vista psicodinamico possa essere utile all'operatore per apprendere l'attitudine ad interrogarsi sulla situazione. Per quanto riguarda questo concetto ci si riferisce alla proposta di Mannoni e alla discussione che la psicoanalista effettua a proposito dell'educazione della persona. (Per approfondimenti: M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., p. 49). Nella terza è possibile stimolare il partecipante del corso alla lettura dei casi clinici citati da Silberman dove emerge l'importanza di entrare in sintonia emotiva con il bambino. L'obiettivo è sottolineare questo specifico aspetto nella relazione educativa. (Cfr. S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit.). Infine è possibile discutere le proposte educative ideate dall'*équipe* di Bianchi di Castelbianco attraverso il «Progetto Tartaruga» e da Barale con il progetto della *farm community* e ricordare il contributo della pedagoga Semeraro riguardante l'inserimento dei bambini con autismo nella scuola. (Per ulteriori approfondimenti: R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, cit. pp. 83-113).

¹⁸³⁷ In questa parte della formazione è possibile discutere la proposta educativa di Zappella.

¹⁸³⁸ In questa parte della formazione è interessante prendere in esame i contributi educativi di Cottini.

¹⁸³⁹ In questa parte della formazione è opportuno trattare i contributi educativi di Xaiz e Micheli.

bambino e quando il bambino si adatta all'ambiente; differenza tra didattica speciale (con cenni su didattiche che si originano dal paradigma comportamentista e cognitivista) e didattica della «personalizzazione».

- L'autismo come processo culturale: la proposta dei *Critical Autism Studies*¹⁸⁴⁰.
- De Sanctis e l'importanza dell'educazione nell'«ineducabile».
- Verso una prospettiva pedagogica attenta alla persona.



¹⁸⁴⁰ In questa parte della formazione è opportuno analizzare i contributi educativi di Goussot.

Modulo 2: Lavorare in équipe.

- Studi di caso tratti dall'esperienza di Arduino¹⁸⁴¹.
- Il valore dell'*équipe* multidisciplinare: la costruzione delle esperienze educative per lo studente in integrazione con tutti coloro che si occupano del bambino.
- Come conoscere la cultura degli altri colleghi: i contributi delle scienze dell'educazione.
- VINELAND: strumento di condivisione per l'osservazione in *équipe* multidisciplinare e dispositivo a supporto alla didattica.
- Il diario delle esperienze: uno strumento per condividere le esperienze.



¹⁸⁴¹ Cfr. M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit.

Modulo 3: Conoscere le esperienze della famiglia.

- Il rapporto tra il docente e la famiglia: verso la costruzione di «contesti di appartenenza».
- Come cambiano le dinamiche in famiglia: studio di caso tratto dall'esperienza di vita raccontata da Nicoletti descritta nel libro *“Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico”*.
- Le aspettative delle famiglie nei confronti dei figli: analisi del caso *“Il ragazzo che amava le cannuce verdi”* proposto da Silberman nel libro *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*¹⁸⁴².
- Da padre ad educatore *ad personam*: studio di caso tratto dall'esperienza di vita di D'aucelli descritta nel libro *“Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita”*¹⁸⁴³.
- Il genitore professionista: studio di caso tratto dall'esperienza di vita di Notbohm descritta nel libro *“10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi”*.
- Quando due diverse culture si integrano: studio di caso tratto dall'esperienza di vita di Viola descritta nel libro *“Storia del mio bambino perfetto”*.



¹⁸⁴² S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit., pp. 26-64.

¹⁸⁴³ Analisi del testo con il supporto della scheda: “Utilizzo didattico dei romanzi a tema autismo”. Per approfondimenti si consulti l'allegato 4.

Modulo 4: Il «comportamento problema»¹⁸⁴⁴.

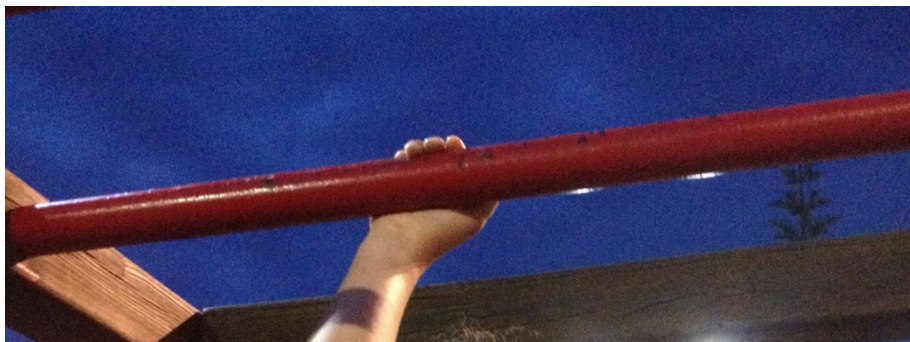
- Imparare a osservare il bambino in maniera accurata per conoscerlo come persona: l'osservazione partecipata¹⁸⁴⁵.
- Il «comportamento problema»: un problema di istinto? Da Bettelheim a Carr.
- Carr e l'analisi del significato interpersonale del «comportamento problema»¹⁸⁴⁶.
- Descrizione dei contenuti dell'analisi funzionale del comportamento. Riflessione didattica sull'utilizzo intenzionale di questo dispositivo.
- Singh: tre condizioni per interpretare il «comportamento problema».
- Un problema d'ansia: il contributo della teoria etologica.
- L'impulsività dello studente: forse un'incapacità nella pianificazione? La proposta di Feuerstein. Esercizi utili per migliorare l'abilità nella pianificazione e descrizione dell'apprendimento mediato. La relazione mediativa come strumento per il cambiamento.
- Il «comportamento problema» come risposta agli stimoli ambientali. Commento al testo di Notbohm intitolato “*10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*”.
- Le stereotipie di una persona con autismo sono un «comportamento problema»? Sono una manifestazione da contenere?

¹⁸⁴⁴ In questa parte è prevista la strutturazione di momenti di discussione con riflessioni su casi clinici proposti dal formatore o descritti dai partecipanti del corso.

¹⁸⁴⁵ In questa parte si intende riprendere soprattutto il concetto di attitudine all'osservazione. F. Ciotti, P. Ercolani, R. Parlani, *L'approccio globale: per una strategia di coinvolgimento di tutti gli ambiti di vita del bambino. Ipotesi per una formazione permanente degli operatori ai problemi connessi con la psicosi infantile. L'autismo tra terapia ed educazione*, in Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 21-80, p. 40. (N.d.r.: Negli atti del convegno queste tre relazioni non vengono divise perché discusse dai medesimi operatori che appartengono al gruppo di ricerca sulle psicosi del Centro di Igiene Mentale di Foligno). Per quanto riguarda questa area del corso, è opportuno sottolineare che, nel caso in cui la formazione venisse proposta a operatori che già hanno avuto esperienza, occorre prendere in esame l'attuale competenza dei professionisti all'osservazione desumibile dai loro racconti. Pertanto, è necessario che il formatore dedichi una parte del tempo a comprendere le competenze dei discenti.

¹⁸⁴⁶ In particolar modo, l'autore sottolinea che il «comportamento problema» rappresenta è un atto comunicativo non sempre decifrabile il cui senso, però, è empiricamente verificabile. Cfr. E.G. Carr, L. Levin, G. McConnachie, J.I. Carlson, D.C. Kemp, C.E. Smith, *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*, cit.

- Formare l'«uomo» o istruire il «cittadino»: studio dell'esperienza educativa di Victor selvaggio dell'Aveyron tratto dal testo scritto da Moravia “*Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*”.



Modulo 5: Il bambino a scuola¹⁸⁴⁷.

- L'esperienza scolastica che può divenire esperienza educativa.
- Età prescolare ed età scolare: quali specificità per due differenti esperienze.
- L'accoglienza del bambino a scuola e il progetto ponte. Personalizzare lo spazio con il bambino.
- La programmazione curricolare. Conoscere lo studente e i suoi interessi. La programmazione, la verifica e il monitoraggio delle attività. La motivazione ad apprendere. L'uscita dalla classe del bambino. La risorse dei compagni di classe.
- Le attività di gruppo e cooperative. Descrizione di un'esperienze di gioco costruita dai compagni di G. bambino con autismo di 8 anni.
- La socializzazione. La creatività del gruppo che inventa le storie sociali.
- Le *routine* e imparare a gestire l'imprevisto.
- La didattica metacognitiva.
- I laboratori: alternanza tra lavoro manuale e mentale.
- La didattica della personalizzazione.
- Le tecnologie a supporto dell'apprendimento: *Zac Browser*¹⁸⁴⁸.

¹⁸⁴⁷ In questa parte è prevista la strutturazione di momenti di discussione con riflessioni su casi clinici proposti dal formatore o descritti dai partecipanti del corso.

¹⁸⁴⁸ Si intende parlare di questo *software* perché è gratuito.

- Quando l'insegnante non si sente riconosciuto dallo studente¹⁸⁴⁹.
- Il ruolo dell'insegnante nella scuola¹⁸⁵⁰ e il *co-teaching*¹⁸⁵¹.



¹⁸⁴⁹ In questa parte si intende affrontare la questione posta da Mannoni riguardo “*L’educazione secondo il maestro*” e sottolineare come nell’educazione spesso possa castrare il desiderio dell’altro di voler apprendere. M.Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., pp. 34-35. Inoltre, è opportuno presentare il caso clinico di Victor selvaggio dell’Aveyron secondo il pensiero di Mannoni sottolineando gli ostacoli che falsano la comunicazione tra educatore ed educando (p. 158) ed è fondamentale discutere l’importanza per il bambino di imparare «a vedersi in un modo non mutilante per il suo essere, per potersi in seguito orientare, con un corpo da lui riconosciuto nello spazio e nel tempo, ed essere infine maturo per un *sapere*, che subirà sempre gravi distorsioni se il pre-apprendimento indispensabile a questa conoscenza scolastica non sarà stato effettuato in modo corretto» (pp. 161-162). M. Mannoni, *Il bambino la sua “malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, cit., pp. 159-162.

¹⁸⁵⁰ In questa parte si intende discutere di una scuola che *educa* la persona (Cfr. G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit.), del ruolo del docente che non è un tecnico della riabilitazione (Cfr. M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, cit.) e di che cosa può significare «rieducare un sintomo che era per il bambino una forma di linguaggio, cioè il solo mezzo a sua disposizione per esprimere le sue difficoltà». (M. Mannoni, *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell’analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974, pp. 63-65, p. 65. È altresì importante prendere in esame l’analisi del “*Caso VIII. Un dislessico rieducato*” per le riflessioni che l’autrice effettua su come è stata interpretata la difficoltà di Simone dagli operatori).

¹⁸⁵¹ Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, (Eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, cit.

Modulo 6: L'insegnante.

- Un aiuto per il docente: «mentalizzazione» e «*mindfulness*».
- Il sostegno all'insegnante: la condivisione in gruppo dell'esperienza. Come strutturare un intervento di pratica riflessiva: un'esperienza concreta.
- Come l'educando aiuta l'educatore: studio di caso “*La cura Schopenhauer*”¹⁸⁵².
- La trasformazione dall'esperienza umana all'esperienza educativa.
- La didattica: un'occasione per integrare teoria, tecnica e *phronesis*.

Dopo la partecipazione al corso: somministrazione della scheda “Verso la preparazione di un ambiente di apprendimento”¹⁸⁵³.

Post formazione: si ritiene importante, se possibile, un momento di condivisione dell'esperienza con i partecipanti della formazione.

Monitoraggio dell'esperienza: potrebbe essere interessante a due anni dalla formazione attraverso la somministrazione della scheda “Verso la preparazione di un ambiente di apprendimento”¹⁸⁵⁴ (se possibile, incontrando i partecipanti del corso), verificare gli effetti dell'apprendimento sugli interventi di didattica scolastica e individuare se da questa esperienza il partecipante ha tratto beneficio e in che modo.



¹⁸⁵² Cfr. I.D. Yalom, *La cura Schopenhauer*, [2005], cit.

¹⁸⁵³ Si consulti allegato 6.

¹⁸⁵⁴ Si consulti allegato 6.

§ 8. Qualche dubbio

A conclusione della discussione effettuata fino ad ora si reputa che la strutturazione del corso di formazione attraverso questi *focus* potrebbe permettere al docente di trasformare l'esperienza umana in esperienza educativa, attribuendo all'insegnante il potere e la competenza di compiere azioni intenzionali, libere e responsabili. In questo modo, la didattica scolastica viene interpretata come occasione per rimettere al centro studente ed insegnante come persone «in relazione». Quindi, in questa esperienza, superare l'idea che l'autismo dello studente possa ostacolare la didattica. In questo senso, non si intende incentivare la diffusione di una didattica speciale, ma di una didattica della «personalizzazione» anche attraverso il contributo della «didattica laboratoriale». Si ritiene che i punti cardine della formazione qui descritti possano condurre il partecipante del corso a personalizzare gli apprendimenti, sviluppare la competenza all'uso della riflessività intenzionale e favorire l'attitudine ad utilizzare gli strumenti educativi forniti dalle scienze dell'educazione (dispositivi il cui uso è scelto intenzionalmente, in libertà e in responsabilità dal docente stesso che li mette in atto «in situazione» e «nel contingente», sussumendone i contributi in uno sguardo pedagogico che permetta di non ridurre la persona ad un'«unità frazionaria»). Occorre sottolineare che l'idea di strutturare il lavoro in *équipe* multidisciplinare (con operatori anche di altre istituzioni) come strumento che è utile anche per la didattica scolastica rappresenta il tentativo di costruire percorsi integrati di cura, riabilitazione ed educazione dove non si assiste ad una parcellizzazione di funzioni, ruoli e dell'individuo, ma si consente lo sviluppo di un *focus* comune tra operatori che consiste nell'individuare ciò che è «bene» per quella persona e predisporre esperienze *ad hoc* affinché essa possa raggiungere un maggior stato di compiutezza. Ne consegue che gli operatori impegnati in questo obiettivo comune vengono spronati ad assumere su di loro la responsabilità delle proprie azioni e guidati a condividere le difficoltà, analizzandole. In questo senso, la proposta discussa di attivare momenti di supervisione ha in parte lo scopo di supportare il docente nelle difficoltà che incontra; dimensione che, come è emerso nelle interviste pare più una problematica di tipo emotivo che cognitivo. È possibile sapere, solo utilizzando e facendo esperienza, se questa idea può essere di aiuto ai docenti per poter svolgere «bene»

il proprio lavoro con lo studente che vive in una condizione di autismo. È importante sottolineare che, data l'attuale condizione storico-culturale-educativa in cui ci troviamo, l'indeterminatezza diagnostica degli autismi, i contributi scientifici internazionali che spesso non sono di pedagogia ma di clinica e il percorso scientifico della pedagogia e dei pedagogisti che si sono occupati fino ad oggi di autismo (ricordiamo molti medici con sensibilità educativa)¹⁸⁵⁵, la formazione degli insegnanti rimane ancora un grosso punto interrogativo. Per questo motivo, chi si trova nelle condizioni di teorizzare sulla didattica percorre un territorio forse di nessuno o forse di tutti, dove i confini delle competenze sono spesso sovrapposti e la cultura dell'operatore ibrida. Spesso il ricercatore si è trovato nelle condizioni di non voler scrivere nulla perché tanto era già stato realizzato e un'altra produzione scientifica avrebbe potuto forse aumentare la confusione in chi lavora quotidianamente con studenti diagnosticati all'interno dello spettro nella scuola¹⁸⁵⁶. La decisione di condividere questa trattazione è stata motivata dal fatto che questa proposta può fornire agli operatori nuove prospettive di lavoro e permettere alla pedagogia l'opportunità di analizzare criticamente le attuali produzioni scientifiche a tema autismo. Si ritiene infatti che attraverso un lavoro integrato tra tutti gli studiosi si possa aiutare gli insegnanti nella didattica poiché si struttura una cultura pedagogica in grado di sussumere i contributi delle scienze dell'educazione per fini educativi, senza correre il rischio né di venir travolta da essi (ricordiamo il "ciclo delle stagioni dell'educazione"), né di essere posseduta dall'autismo. È infine opportuno sottolineare che è complesso discutere di autismo e pedagogia perché,

¹⁸⁵⁵ Come si deduce nel libro: P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, cit.

¹⁸⁵⁶ È opportuno sottolineare che in epoca contemporanea lo studio dell'autismo è un terreno di ricerca ampissimo. Infatti vi sono innumerevoli produzioni scientifiche (talvolta in contraddizione tra loro come già evidenziato nel corso della discussione) che possono confondere l'operatore. Quindi si ritiene che anche la scelta di scrivere ulteriori punti di vista e teorie debba essere posta al vaglio dello studioso il cui compito è quello di decidere in intenzionalità, libertà e responsabilità se il frutto del proprio lavoro debba rimanere un'acquisizione personale o possa essere condiviso con il rischio che il suo punto di vista potrebbe contribuire all'attuale confusione, essere usato impropriamente dagli operatori per soddisfare un proprio bisogno e non quello della persona con autismo (tema già affrontato durante la trattazione) o essere realmente utile per modificare una situazione socio-storico-culturale-educativa che attualmente vede l'essere umano che si occupa di autismo dominato dal suo stesso oggetto di studio. (Per questo ultimo concetto si consulti il punto di vista di Grinker. R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, cit.).

nonostante il tentativo di rimettere al centro la persona (operatore o studente) e pensare per lei percorsi di formazione¹⁸⁵⁷ che la possano condurre al proprio sviluppo integrale (argomenti condivisibili da tutti), ad oggi la pedagogia si presenta come una disciplina di studio non omogenea da un punto di vista internazionale, quindi più “debole” rispetto ad altre scienze i cui paradigmi teorici sono condivisi in modo analogo anche Oltralpe. Questi ultimi propongono (anche da un punto di vista quantitativo attraverso numerose pubblicazioni scientifiche) possibili soluzioni all’autismo dell’individuo e auspicabili interventi abilitativi che migliorerebbero la vita della persona con autismo e il lavoro dell’operatore. Infatti c’è ancora chi pensa che la scoperta di un gene o di un farmaco potrebbe cambiare le sorti delle persone con autismo, delle loro famiglie e anche il lavoro degli operatori e chi ipotizza che per risolvere le difficoltà che il docente ha nella didattica sia opportuno analizzare i problemi emotivi dell’operatore, correlandoli ai suoi conflitti irrisolti. Forse il vero problema da affrontare è il «potere» che un determinato sapere disciplinare ha sulla collettività e, discutendo di ciò, è possibile scoprire perché la disciplina pedagogica spesso divenga la “Cenerentola” di altri saperi. Al di là di questa riflessione, la quale meriterebbe ulteriori approfondimenti, è opportuno sottolineare che, se per affrontare la difficoltà che il docente sperimenta nella didattica l’interpretazione inconscia o la risposta biologica sono maggiormente prese in considerazione rispetto alla prospettiva pedagogica, è possibile che, sottovalutando il contributo scientifico che può fornire la pedagogia si possano ricreare quelle difficoltà nella didattica che sono già state trattate durante la discussione. Quindi si ritiene che attualmente, nonostante la pedagogia abbia una propria autonomia disciplinare che le permette di teorizzare sulla didattica, non è scontato che quest’autonomia le venga riconosciuta (forse perché è una questione di “potere”) e perciò, anche se in questo studio si auspica che la disciplina pedagogica si possa occupare di didattica e autismo, non è certo che si creino le condizioni perché ciò possa avvenire concretamente. Infatti pare che il problema da affrontare nei prossimi anni sarà quello di affrontare come la ricerca pedagogica possa dimostrare le proprie scoperte anche applicandole nel concreto, mantenendo

¹⁸⁵⁷ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 302.

però la sua specificità di disciplina non subordinata al contributo scientifico di un'unica o più scienze dell'educazione¹⁸⁵⁸, ma come paradigma teoretico che sussume tutti i contributi delle scienze dell'educazione, al fine di discutere le proposte di formazione ed educazione della persona. Detto questo, è convinzione del ricercatore che sia opportuno proporre un punto di vista pedagogico che faccia risvegliare gli operatori dall'incanto delle prospettive educative nate dai contributi delle scienze dell'educazione e dal torpore che l'autismo come diagnosi, termine, condizione, stereotipo, ha sviluppato. Per questo motivo, sono state strutturate le condizioni per sperimentare la formazione ideata e per dimostrare attraverso i risultati il valore sia della prospettiva pedagogica nella didattica scolastica, sia di questa proposta formativa.

¹⁸⁵⁸ Come può essere il caso della psicopedagogia alla luce del pensiero di Trisciuzzi e Capellari. Per ulteriori approfondimenti: L. Trisciuzzi, G. Capellari, *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, cit., pp. 6 ss. Si consiglia la consultazione anche del capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia (pp. 179-218) e della scuola primaria (pp. 219-245) per riflettere su come attraverso questo punto di vista si possa strutturare l'apprendimento del bambino nell'istituzione scolastica.

3. L'ESPERIENZA DEL CORSO DI FORMAZIONE

Dopo aver discusso i fondamenti teoretici del percorso formativo, si intendono presentare i risultati dell'applicazione di questa proposta che è avvenuta grazie al coinvolgimento del servizio di neuropsichiatria di un'azienda socio sanitaria territoriale della Lombardia. Il coinvolgimento di quest'ultimo si è reso necessario anche per avere un riscontro su uno dei *focus* della formazione, ossia constatare dal vivo se strutturare il lavoro in *équipe* multidisciplinare possa permettere ai professionisti la costruzione di percorsi di educazione per la persona (compresi quelli di didattica scolastica) più adeguati per il bambino con autismo e meno faticosi per gli operatori e per le loro famiglie. In questo modo si struttura una rete di cura-riabilitazione-educazione atta a predis

porre esperienze personalizzate per il piccolo.

Occorre sottolineare, inoltre, che si è voluta utilizzare la formazione ideata proponendola a professionisti già «esperti» per individuarne le criticità, verificare se realmente poteva essere utile ad operatori che attualmente lavorano nella scuola primaria con bambini con autismo e cogliere dal vivo i suggerimenti che i partecipanti del corso avrebbero fornito al ricercatore (per migliorare la proposta formativa e renderla più vicina ai loro bisogni e desideri¹⁸⁵⁹). Inoltre, poiché si era consapevoli che i partecipanti non avrebbero avuto a disposizione trenta ore da investire nella formazione, si è deciso che il corso sarebbe stato modificato in base

¹⁸⁵⁹ Per quanto durante questo percorso di ricerca si sia cercato di integrare la conoscenza astratta e concettuale delle discipline di studio con l'esperienza sul campo il ricercatore si è reso conto di aver dedicato molto tempo all'analisi dei contenuti scientifici con il dubbio che, forse il prodotto finale, ossia il corso di formazione, sarebbe stato poco vicino alle esigenze reali di chi nella pratica struttura interventi di didattica scolastica. Per questo motivo, egli ha avuto la necessità di confrontarsi con gli operatori, ovvero a parere del ricercatore i veri «esperti», i quali avrebbero potuto valutare il prodotto finale e suggerire con le loro osservazioni e la loro esperienza quali modifiche potessero essere opportune affinché la formazione potesse risultare realmente «didattica» per l'operatore. Per quanto riguarda l'idea di didattica si consulti: G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7. Per quanto concerne il commento del ricercatore rispetto al problema di non separare il momento dello studio con quello del lavoro, quindi l'approfondimento della teoria con l'applicazione dell'azione educativa nella pratica, si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», cit., pp. 319-360; Id., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», cit., pp. 117-142.

alle loro esigenze, strutturando comunque la formazione attraverso i costrutti fondamentali dell'idea, in modo che si potesse verificare la validità dell'impianto teorico nella pratica¹⁸⁶⁰.

§ 1. L'investimento prima della formazione

Prima di trattare quanto emerso nell'applicazione sul campo, è opportuno descrivere le operazioni effettuate per organizzare questa esperienza. Infatti è stato indispensabile lavorare su due aree di intervento (che successivamente verranno descritte) per verificare nella pratica se la proposta formativa potesse essere sperimentata e come. Queste azioni sono state necessarie per avere un quadro del sistema in cui il ricercatore si sarebbe trovato ad operare. La prima area di intervento è legata all'istituzione socio-sanitaria. È stato individuato a *random* un servizio di neuropsichiatria infantile e presentato il progetto. Successivamente, sono stati strutturati alcuni incontri e condotte interviste semistrutturate¹⁸⁶¹ agli operatori al fine di raccogliere le esperienze e i loro bisogni, riflessioni, suggerimenti e difficoltà. Le tre aree di indagine sono state: il loro specifico lavoro, il rapporto che avevano come operatori con l'istituzione scolastica e l'interazione con le famiglie dei loro assistiti. L'obiettivo è stato comprendere se vi erano margini di collaborazione con il ricercatore e se la sua proposta formativa poteva coincidere con i bisogni che gli operatori sanitari avevano individuato nel lavoro di integrazione con le scuole. Avendo verificato che vi erano interessi comuni, sono state prese in esame le osservazioni raccolte durante gli incontri per riflettere ulteriormente sulla proposta formativa ideata, verificandone la compatibilità con le esigenze degli operatori. Quindi si è riesaminata la formazione alla luce di alcuni bisogni specifici, come ad esempio un'esperienza comune descritta dai quattro operatori sanitari incontrati (tre neuropsichiatri infantili e una psicologa): la loro preoccupazione per l'utilizzo da parte degli insegnanti dell'operatore sanitario come «esperto» (che spesso veniva contattato per gestire il «comportamento

¹⁸⁶⁰ In questo senso si è cercato di superare una concezione di ricerca educativa disancorata dalla pratica. Per ulteriori approfondimenti: L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, cit., p. 83.

¹⁸⁶¹ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., pp. 86 ss.

problema» del bambino). In queste occasioni il professionista sanitario (più frequentemente lo psicologo) si era recato nelle scuole e aveva insegnato una tecnica riabilitativa cercando di diffondere i dispositivi in uso presso il servizio sanitario e, a suo parere, applicabili nella scuola (il riferimento è al paradigma comportamentista e, in particolar modo, all'analisi funzionale del comportamento). Alla luce del suo intervento, l'operatore constatava che talvolta, a fronte della formazione alla tecnica, il docente non riusciva a strutturare interventi di didattica; inoltre la richiesta di supporto per le scuole al servizio di neuropsichiatria infantile rimaneva assidua e invariata nei contenuti. Dopo gli incontri effettuati con gli operatori del servizio sanitario, il ricercatore ha preso in considerazione l'esigenza specifica dell'istituzione, ossia quella di provare a diffondere un linguaggio comune per lavorare con il bambino (che si ispirava soprattutto alle teoresi del paradigma comportamentista). Successivamente, si è verificato con l'*équipe* sanitaria che la sua proposta formativa potesse essere in linea con le esigenze degli operatori e dopo aver constatato che il corso ideato forniva una prospettiva teoretica addirittura più ampia (che aveva anche incuriosito gli operatori sanitari)¹⁸⁶², si sono condivisi i tempi da dedicare al progetto che sarebbero stati successivamente confrontati con le disponibilità dei partecipanti. La discussione sulla variabile tempo è stata fondamentale poiché permetteva al ricercatore di elaborare ulteriormente il dispositivo inventato, che sarebbe divenuto più adeguato alle esigenze dei lavoratori fornendogli addirittura l'opportunità di creare una seconda formazione proponibile ad un *target* diverso di professionisti¹⁸⁶³.

La seconda area di intervento della quale ci si è occupati prima della formazione è stata quella relativa alla raccolta delle narrazioni di insegnanti (che non sarebbero stati coinvolti nel progetto)¹⁸⁶⁴. Si sono intervistati docenti che

¹⁸⁶² È opportuno mettere in risalto questa affermazione perché gli operatori sanitari presentavano un *background* professionale distante dal paradigma pedagogico eppure sono rimasti favorevolmente impressionati da come la formazione ideata (che non discuteva solo della prospettiva comportamentista da loro usata) potesse aiutare sia loro nel proprio lavoro sia favorire l'integrazione con gli operatori dell'istituzione scolastica. Questo elemento permette di sottolineare che potrebbe essere interessante in futuro che il paradigma pedagogico possa essere maggiormente valorizzato come contributo teoretico per strutturare interventi formativi anche in ambito sanitario.

¹⁸⁶³ Infatti la prima proposta ideata era per operatori "inesperti".

¹⁸⁶⁴ Il servizio di neuropsichiatria infantile con il quale si è collaborato lavora su un territorio vasto, quindi, si è circoscritto l'ambito di intervento ad una particolare area ed è stato possibile

nell'anno dell'applicazione della formazione (anno 2016) avevano lavorato con bambini con diagnosi di disturbo dello spettro autistico in cura presso il servizio di neuropsichiatria infantile con il quale si sarebbe svolta la collaborazione. L'obiettivo è stato comprendere le esperienze professionali dei docenti nella didattica scolastica ed eventuali bisogni, riflessioni, suggerimenti e difficoltà maturati in tre ambiti: l'intervento didattico nella scuola, il rapporto con la famiglia e il lavoro in integrazione con il servizio di neuropsichiatria infantile. Si riteneva infatti che le osservazioni dei docenti sarebbero risultate utili per migliorare la proposta formativa poiché sarebbe stato possibile raccogliere anche alcune dinamiche di sistema (soprattutto tra la scuola e il servizio di neuropsichiatria) che probabilmente potevano emergere durante il corso¹⁸⁶⁵.

È opportuno sottolineare che non sono stati intervistati i docenti che avrebbero partecipato alla formazione per due motivi: in primo luogo perché si voleva evitare che il ricercatore divenisse prima della formazione il mediatore di dinamiche più o meno collaborative intercorse tra l'istituzione scolastica e il servizio di neuropsichiatria infantile; il secondo motivo era verificare se, senza una conoscenza pregressa delle singole situazioni, la formazione generale potesse risultare efficace nel particolare.

Occorre inoltre precisare che, dopo aver effettuato questo lavoro di raccolta delle esperienze degli operatori sanitari e dei docenti non coinvolti nella formazione, si è concordato con l'*équipe* sanitaria che la formazione sarebbe stata dedicata solo a operatori che già avevano avuto esperienza lavorativa con studenti diagnosticati all'interno dello spettro (almeno durante l'anno in corso). Questa scelta ha permesso di verificare se la formazione, risultando efficace per operatori

intervistare docenti che, pur lavorando in integrazione con questo servizio, non avrebbero partecipato alla formazione.

¹⁸⁶⁵ È già emerso nella trattazione per quanto riguarda le interviste trattate nella seconda parte dell'elaborato che, quando si struttura una riflessione sulla didattica scolastica coinvolgendo scuola e servizio di neuropsichiatria infantile, talvolta emergono dinamiche di sistema che, se non ben comprese e prese in esame, possono non permettere di cogliere le reali difficoltà che gli operatori mostrano nel proprio lavoro. Per un'analisi dettagliata di ciò che può verificarsi si consiglia la lettura di: A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, cit. È opportuno sottolineare che, per le stimolazioni che offre, questo testo ha favorito nel ricercatore l'idea che fosse opportuno analizzare il sistema nel quale avrebbe condotto la formazione perché questa esperienza sarebbe servita per cogliere ancor meglio sia le dinamiche di sistema tra le rispettive istituzioni sia i punti di vista degli operatori.

con esperienza, avrebbe potuto essere utile anche per “inesperti”. In questo senso, il ricercatore ha attribuito ai partecipanti del corso il ruolo di «esperti» perché attraverso la propria esperienza avrebbero potuto fornire al ricercatore osservazioni utili per rendere lo strumento ideato adeguato ai bisogni e alle necessità degli operatori che si occupano di didattica scolastica con questi studenti.

Dopo aver effettuato questo lavoro che era propedeutico e, a parere del ricercatore, indispensabile alla costruzione dell’evento formativo, si sono condivisi con il servizio di neuropsichiatria infantile e successivamente con tutte le persone coinvolte nel progetto gli obiettivi della formazione, ossia:

1. verificare se la strutturazione del corso potesse porre le basi per permettere agli operatori la costruzione di un agire didattico comune e potesse favorire la creazione di contesti di appartenenza per il bambino con autismo nella scuola primaria;
2. valutare nei partecipanti gli effetti della formazione ricevuta in termini di efficacia percepita in ambito scolastico attraverso la somministrazione di una scheda *ad hoc*;
3. analizzare la competenza acquisita dai partecipanti del corso nella costruzione di contesti di appartenenza per lo studente attraverso una riflessione su un caso clinico proposto dal ricercatore.

Si è inoltre condiviso che per valutare questi obiettivi sarebbe stata usata la scheda ideata dal ricercatore “Verso la preparazione di un ambiente di apprendimento”¹⁸⁶⁶ e la sua osservazione alle comunicazioni verbali e non verbali dei corsisti.

§ 2. Coinvolgimento al progetto e verifica degli obiettivi

Prima di strutturare la formazione sono state predisposte alcune condizioni. Innanzitutto, si è stabilito che almeno un operatore della neuropsichiatria infantile avrebbe partecipato al corso, in particolar modo è stato scelto il professionista che aveva avuto durante l’anno il coinvolgimento maggiore e attivo nelle scuole; ciò per favorire la strutturazione del lavoro in *équipe* multidisciplinare

¹⁸⁶⁶ Vedi allegato 6.

precedentemente discusso. Inoltre, nel caso in cui durante la formazione si fosse verificata la necessità di affrontare le esperienze dei partecipanti (come studio di caso) si sarebbe potuto sperimentare in vivo come era possibile strutturare azioni educative con il coinvolgimento di tutti gli operatori che lavoravano con il bambino.

Successivamente, sono state coinvolte le famiglie dei bambini in carico presso il servizio, i quali frequentavano la scuola primaria o l'avrebbero frequentata l'anno successivo. Il progetto è stato presentato tramite colloquio a ciascuna famiglia chiedendo ai genitori il consenso a coinvolgere gli insegnanti dei propri figli nella formazione. Infine per loro è stata prevista una restituzione dell'intervento effettuato.

In ultimo, sono stati coinvolti gli insegnanti e gli educatori *ad personam* dei bambini individuati ed è avvenuta la presentazione del progetto attraverso un colloquio telefonico nel quale sono stati sondati gli interessi dei partecipanti alla formazione, la motivazione e il tempo a loro disposizione. Alla luce di questo ulteriore intervento si è stabilito che la formazione sarebbe avvenuta nel mese di maggio, in due giornate e per una durata complessiva di quattro ore. È opportuno sottolineare che il coinvolgimento degli insegnanti alla formazione implicava il consenso al trattamento dei dati, la compilazione anonima e *online* della scheda *pre* e *post* formazione ideata dal ricercatore¹⁸⁶⁷ e l'adesione ai due incontri formativi della durata totale di quattro ore¹⁸⁶⁸.

La scheda da compilare *pre* e *post* formazione è stata divisa in tre aree: nella prima venivano richieste informazioni socio-anagrafiche e relative alla formazione pregressa del partecipante; nella seconda la compilazione di un caso clinico chiedendo al singolo operatore di descrivere come, a partire dalle proprie conoscenze, era possibile costruire contesti di appartenenza per uno studente con autismo che sarebbe stato inserito l'anno successivo nella scuola primaria¹⁸⁶⁹; nella

¹⁸⁶⁷ Vedi allegato 6.

¹⁸⁶⁸ La formazione avvenuta nel mese di maggio ha permesso a tutti i partecipanti del corso, anche quelli che per la prima volta avevano lavorato con uno studente con autismo, di acquisire un'esperienza che poteva eventualmente essere discussa durante la formazione. Si riteneva, infatti, che questa formazione potesse essere propedeutica per la strutturazione degli interventi educativi dell'anno successivo perché avrebbe favorito negli operatori una maggior sensibilità verso la costruzione di ambienti di apprendimento e di esperienze educative per lo studente maggiormente condivise nell'*équipe* multidisciplinare.

¹⁸⁶⁹ Il caso clinico è stato inventato dal ricercatore.

terza sono stati presentati gli *item* della Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico¹⁸⁷⁰ con una variazione rispetto alla scala originale nell'affermazione 12. (Nella scala originale vi è la dizione: “*So come affrontare i vari problemi connessi all’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap*”. La scala presentata è stata variata con “*So come organizzare contesti di appartenenza per lo studente con autismo*”). È opportuno sottolineare che la compilazione del caso clinico e la scala di autoefficacia si consideravano strumenti indispensabili per verificare gli obiettivi di ricerca prefissati e per comprendere se la formazione presentata potesse essere d’aiuto agli operatori per compiere «bene» il proprio lavoro con lo studente con autismo.

Infine, poiché il tempo previsto per la formazione era di quattro ore, il ricercatore ha revisionato la proposta formativa integrale e predisposto una formazione più contenuta e rispettosa delle esigenze e degli interessi dei partecipanti del corso, mantenendo però l’impianto teoretico dell’idea originale.

§ 3. Il corso di formazione

La costruzione del corso di formazione ha rispettato la divisione nei sei moduli della formazione originale. Si è deciso di ridurre la quota di interazione tra formatore e operatore, le esercitazioni sullo studio dei casi clinici (che sono stati affrontati in aula) e si è consigliato ai partecipanti la lettura di alcuni romanzi scritti dai genitori che hanno un figlio con autismo per permettere loro di approfondire meglio l’area del rapporto con i familiari. Quindi sono stati forniti ai partecipanti del corso i riferimenti teorico-pratici utili per completare l’esercitazione da effettuare dopo l’evento formativo, sia in proprio che con il proprio gruppo di lavoro.

È opportuno descrivere come si è articolata la formazione per permettere un maggior confronto tra la proposta originale e l’edizione ridotta sperimentata. Innanzitutto è stato fornito l’inquadramento diagnostico del disturbo dello spettro autistico come presentato nel DSM-5; non sono state presentate in dettaglio le

¹⁸⁷⁰ Cfr. G.V. Caprara, (Ed.), *La valutazione dell’autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Erickson, Trento 2001, p. 162.

prospettive fornite dagli studi sulla genetica, ma si è solo accennato all'esistenza dell'idea che in epoca contemporanea si possa parlare di «autismi» e non di «autismo», puntando l'attenzione sulla differenza tra una persona e un'altra nonostante da un punto di vista diagnostico potessero avere apparentemente in comune un'unica diagnosi. Sono stati poi trattati i modelli interpretativi che attualmente definiscono la condizione di autismo tra cui la teoria etologica dei coniugi Tinbergen, le teorie neuropsicologiche (*deficit* da mentalizzazione, *deficit* nelle funzioni esecutive, debolezza di coerenza centrale, *deficit* di simulazione mentale, cenni sulla mente enattiva), la teoria dell'intersoggettività e i *Critical Autism Studies*. Ad alcune di queste teorie sono stati affiancati alcuni romanzi scritti da persone con autismo che, attraverso la narrazione, hanno descritto la loro esperienza di vita e i loro processi di funzionamento mentale. Tra questi sono stati selezionati in particolar modo il romanzo di Higashida¹⁸⁷¹ confrontato con la teoria dei coniugi Tinbergen¹⁸⁷² e il romanzo di Haddon¹⁸⁷³, posto in relazione con le teorie cognitive¹⁸⁷⁴. Questo accostamento è avvenuto con l'obiettivo di permettere al corsista di utilizzare le narrazioni sia come studio di caso, sia come possibilità per confrontare la descrizione scientifica di un processo di funzionamento mentale con la descrizione ermeneutica fornita dall'autore del funzionamento stesso. Inoltre, si sono citati i contributi educativi nati da questi differenti paradigmi, fornendo una bibliografia ai partecipanti di alcuni autori e dei loro contributi scientifici.

Non sono stati affrontati in maniera specifica i contributi psicodinamici poiché, alla luce della letteratura analizzata per ideare la formazione, si riteneva che questo paradigma avesse avuto una diffusione impropria soprattutto rispetto al pensiero di alcuni autori. Si è inoltre ritenuto che, se nell'immaginario dei corsisti queste teorie fossero state correlate solo al concetto di «madre frigorifero», non vi sarebbe stato sufficiente tempo per scardinare alcuni stereotipi esistenti e discutere

¹⁸⁷¹ Cfr. N. Higashida, *Il motivo per cui salto*, cit.

¹⁸⁷² Cfr. N. Tinbergen, E.A. Tinbergen, *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, cit.

¹⁸⁷³ Cfr. M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003.

¹⁸⁷⁴ Cfr. U. Frith, C.D. Frith, *Development and neuropsychology of mentalizing*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B», 2003, 358, pp. 459-473; S. Baron-Cohen, H. Ring, S. Wheelwright, E.T. Bullmore, M.J. Brammer, A. Simmons, S.C.R. Williams, *Social intelligence in the normal and autistic brain: An fMRI study*, in «European Journal of Neuroscience», 1999, 11, pp. 1891-1898.

dell'evoluzione di questo contributo scientifico nella lettura della condizione autistica. Quindi si è solo accennato alla dimensione relazionale attraverso la quale questi studiosi avevano preso in considerazione l'autismo¹⁸⁷⁵.

Sono stati ricordati il pensiero di De Sanctis e la sua idea di educazione, sancendo quanto attraverso di essi fosse possibile anche un'evoluzione nei risultati di cura, educazione e riabilitazione della persona e si è concluso il primo modulo accennando la prospettiva pedagogica del personalismo.

Nel secondo modulo si è affrontata la costruzione dell'*équipe* multidisciplinare per strutturare esperienze educative da condividere con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro e si è descritta l'esperienza di Arduino consigliando la lettura dei suoi contributi scientifici. Si è affrontato il tema dell'integrazione scuola, famiglia e servizio specialistico puntando l'attenzione sulla possibilità di predisporre per il piccolo esperienze educative e contesti di

¹⁸⁷⁵ Durante le interviste condotte agli operatori sanitari si era individuato che il problema di scardinare gli stereotipi esistenti su ciò che aveva favorito il paradigma psicodinamico nella cura, nella riabilitazione e nell'educazione delle persone con autismo non era solo dei docenti o degli educatori ma anche dei clinici soprattutto se la prospettiva teoretica che guidava le loro azioni si discostavano da questo punto di vista. Pertanto è opportuno riflettere su due questioni. La prima è che se per un pedagogista non è un problema presentare in una formazione sul tema autismo tutti i paradigmi scientifici che hanno teorizzato proposte di educazione da dedicare alla persona con autismo dando a ciascuno di loro la stessa importanza, questo potrebbe non avvenire in operatori che hanno scelto di curare le persone con autismo solo attraverso un'unica prospettiva. Quindi, da questa esperienza, il ricercatore ha dedotto che per superare definitivamente il ciclo delle "stagioni dell'educazione" e per aiutare gli operatori a far bene il proprio lavoro potrebbe essere opportuno che siano i pedagogisti a occuparsi della formazione dei professionisti che si occupano di educazione della persona con autismo perché è possibile che in questo periodo storico (dove all'autismo di attribuisce maggiormente una connotazione biologica) non si potrebbero cogliere le problematiche di tipo emotivo che nascono nella relazione tra docente e studente. Infatti, per riprendere un'osservazione colta nelle interviste condotte nella fase propedeutica alla formazione, è corretto che gli operatori sanitari segnalino un'inefficacia dei loro interventi per insegnare la tecnica ai docenti, ma questa osservazione deve essere posta in relazione anche con il reale bisogno degli operatori, come ad esempio, la necessità di sentire accolta la loro "fatica" emotiva. Questa tematica è stata a lungo affrontata dalla psicoanalista Mannoni la quale invita a due riflessioni. La prima è che «il nostro credere alla tecnica ci impedisce di operare un cambiamento pedagogico» (p. 47), la seconda è che l'operatore deve «imparare a sopportare la fatica emotiva che incontra nella relazione con lo studente». Cfr. M. Mannoni, *Educazione impossibile*, [1973], Feltrinelli, Milano 1974. La seconda questione che è opportuno affrontare riguarda la formazione degli operatori al lavoro in *équipe* multidisciplinare. Si ritiene che, perché ciò avvenga, essi debbano condividere il paradigma teoretico a cui si riferiscono e accogliere quello dell'altro (anche se diverso) ed eventualmente condividere (ibridando i propri saperi) come costruire le esperienze di educazione per la persona. Uno dei problemi che si può porre se si intende costruire il lavoro in *équipe* multidisciplinare è il seguente: attualmente tutti gli operatori sono culturalmente preparati a mettere in discussione il proprio paradigma teorico per costruire esperienze di educazione per il bambino con autismo?

appartenenza che fossero integrati anche attraverso una conoscenza della cultura del collega. È stata inoltre presentata la scala VINELAND¹⁸⁷⁶ come strumento che poteva aiutare ciascun operatore nell'osservazione e nella condivisione delle informazioni con gli altri colleghi. Si è infine discusso come questo dispositivo potesse divenire uno strumento educativo se l'insegnante avesse integrato l'osservazione delle competenze dello studente con note sulle esperienze condotte dal bambino¹⁸⁷⁷.

La terza parte della formazione è stata dedicata all'esperienza della famiglia, al suo rapporto con le istituzioni (compresa quella scolastica) e al nuovo ruolo che spesso assume il genitore nell'educazione del figlio con autismo. In questa parte si è mantenuta la strutturazione presente nell'edizione originale del corso, ma senza affrontare in aula le esercitazioni sullo studio dei casi clinici. Si è quindi lasciato ai corsisti il compito di riflettere anche in *équipe* su alcuni argomenti individuabili nei romanzi a tema autismo (tematiche che sono state accennate dal ricercatore come, ad esempio, il padre di un bambino con autismo che diviene educatore *ad personam* del figlio, la madre di uno studente con autismo che può discutere dell'educazione del figlio sia come genitore, sia come persona che si è specializzata come professionista, le diverse dinamiche familiari, le aspettative dei genitori verso le istituzioni e l'esperienza di condividere un progetto educativo con una famiglia che ha genitori con culture diverse), fornendo indicazioni teoretiche e pratiche su come poter prendere in esame queste esperienze¹⁸⁷⁸.

¹⁸⁷⁶ Per ulteriori approfondimenti: S.S. Sparrow, D.A. Balla, D.V. Cicchetti, *Vineland. Adaptive Behavior Scale*, tr. it., Giunti O.S., Firenze 2014. Questo strumento permette di osservare e valutare le competenze personali e sociali in individui dalla nascita ai 18 anni. Nella scala possono essere verificati quattro settori: la comunicazione (ricezione, espressione, scrittura), le abilità quotidiane (sia nell'ambito domestico, sia all'interno della comunità), la socializzazione (relazioni interpersonali, gioco e tempo libero) e le abilità motorie (grossolane e fini). Per quanto riguarda i docenti e gli educatori *ad personam* questo strumento potrebbe essere usato per fini osservativi, mentre la dimensione di valutazione che questo dispositivo può favorire spetta di competenza ai clinici che operano nel servizio di neuropsichiatria infantile. Inoltre, gli *item* presenti nella scala possono fornire un punto di discussione comune tra le diverse istituzioni (scolastica, sociale, sanitaria e la famiglia).

¹⁸⁷⁷ Costruendo una "memoria delle esperienze" discussa nel capitolo precedente.

¹⁸⁷⁸ In questa parte del corso si è discusso come gli operatori potessero utilizzare le proprie esperienze o i romanzi a tema autismo come fossero studio di caso dando loro suggerimenti attraverso alcuni elementi rintracciabili nella scheda "Utilizzo didattico dei romanzi a tema autismo". Per approfondimenti si veda l'allegato 4.

Nel quarto modulo sono stati discussi alcuni paradigmi di studio che hanno affrontato la tematica del «comportamento problema». In particolar modo si è trattato il paradigma comportamentista (discutendo della prospettiva introdotta da Carr e dell'analisi funzionale del comportamento) il pensiero di Singh, il metodo etologico (riprendendo le teorizzazioni sull'ansia espresse dai coniugi Tinbergen), la prospettiva cognitivista (attraverso il pensiero di Feuerstein) e la prospettiva pedagogica (affrontando uno studio di caso scelto dai partecipanti); è stato poi effettuato un approfondimento sulle stereotipie nel bambino con autismo. In questa parte si è citata la sovrastimolazione sensoriale che può vivere il bambino, anche discutendo l'esperienza narrata da Notbohm nel suo libro. Questa parte è stata preceduta da una riflessione sull'importanza di imparare ad osservare il bambino per conoscerlo come persona, in modo da comprendere meglio il significato relazionale sotteso al suo comportamento. In questo modulo del corso è stata accennata l'evoluzione che ha avuto l'educazione per il bambino con autismo, affrontando il tema della loro «ineducabilità», ciò che nell'immaginario collettivo è giunto fino ai giorni nostri e si è introdotto il tema di come la scuola possa istruire o educare il piccolo.

Nel quinto modulo si è discusso l'inserimento del bambino nella scuola con l'opportunità di trasformare questa occasione in un'esperienza educativa per lo studente. Sono stati definiti i possibili interventi nell'ambito della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e sono stati affrontati alcuni temi tra cui: la motivazione del bambino all'attività, la socializzazione, il coinvolgimento dei compagni di classe nella didattica, le attività laboratoriali (puntando l'attenzione sull'alternanza tra attività mentale e attività manuale), la didattica metacognitiva, l'uscita dalla classe del bambino non come modo per gestire il «comportamento problema», ma come scelta intenzionale utile alla didattica, la manifestazione delle stereotipie come linguaggio che lo studente usa per relazionarsi con gli altri, la tecnologia a supporto dell'apprendimento con l'indicazione di un *browser* gratuito (Zac browser), la costruzione della memoria storica delle esperienze di vita del bambino anche attraverso il dispositivo del «diario delle esperienze»¹⁸⁷⁹, le pratiche

¹⁸⁷⁹ Dispositivo il cui interesse e applicabilità era stato sondato nel questionario nazionale e che permetterebbe di porre in relazione le istituzioni che si occupano del bambino (compreso la famiglia) attraverso un diario che può essere costruito dall'operatore e dal bambino e può

di accoglienza del bambino con suggerimenti rispetto al concetto di personalizzazione degli apprendimenti, la *routine* del bambino con autismo come dimensione per conoscere la persona e non il suo autismo e l'intervento di *co-teaching*. Per quanto riguarda gli insegnanti, è opportuno sottolineare che durante gli interventi in aula è emersa la loro difficoltà talvolta nell'identificare un proprio ruolo, anche a causa di "tecnici" che entrano nell'istituzione scolastica per supervisionare le loro attività. Quindi si è affrontato questo argomento attraverso uno studio di caso proposto da un partecipante al fine di differenziare il ruolo del docente e quello del tecnico¹⁸⁸⁰. Si sono forniti riferimenti teorici che potevano essere utili ai corsisti per individuare e analizzare meglio il disagio che essi percepivano soprattutto quando si confrontavano su temi educativi con questi operatori, per poi accennare come poter rivedere il loro ruolo nella scuola. Inoltre si è trattato da un punto di vista pedagogico come l'operatore potesse acquisire durante la propria esperienza lavorativa competenze utili al fine di costruire un dialogo con i tecnici, con le famiglie e con i dirigenti scolastici in modo tale che le loro difficoltà non fossero un ostacolo per organizzare il lavoro didattico.

Nel sesto modulo si è accennato ad interventi come la «mentalizzazione», la «*mindfulness*» e la «riflessività». Ci si è soffermati soprattutto sulla riflessività analizzandola a partire dagli studi di Balint¹⁸⁸¹ e dai contributi di Schön¹⁸⁸². Si è descritta una proposta che permetteva ai docenti e agli educatori *ad personam* che partecipavano alla formazione di affinare la propria capacità di conoscersi da un punto di vista emotivo e cognitivo, con l'idea che ciò potesse favorire maggiormente negli operatori azioni sempre più intenzionali, libere e responsabili e quindi

contenere foto, immagini, scritti... delle esperienze che il piccolo conduce con l'adulto o con il gruppo dei pari.

¹⁸⁸⁰ Si tratta di tecnici ABA non provenienti dal servizio di neuropsichiatria infantile presso il quale è in cura il piccolo e inseriti nella scuola dalla famiglia in accordo con il dirigente scolastico per supervisionare l'attività lavorativa del bambino ed eventualmente diffondere questa metodologia educativa nella didattica scolastica poiché spesso i genitori, usandola anche a casa, ritengono più opportuno che il figlio possa beneficiare di questo intervento anche in altri contesti.

¹⁸⁸¹ Cfr. A. Jablonski, D. Kjeldmand, J. Salinsky, *Balint groups and Peer Supervision*, in Sommers L.S., Launer J., (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, cit., pp. 73-93; D. Kjeldmand, A. Jablonski, J. Salinsky, *Research on Balint Groups*, in Sommers L.S., Launer J., (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, Springer, cit., pp. 95-116.

¹⁸⁸² D.A. Schön, *The reflective practitioner*, cit., p. 53; Id., *Educating the reflective practitioner*, cit., pp. 22-27.

permettere il passaggio dall'esperienza umana all'esperienza educativa¹⁸⁸³. Oltre alla spiegazione della proposta di supervisione, si è strutturata una dimostrazione del suo utilizzo a partire da un caso vissuto e scelto dai partecipanti. La conclusione del percorso formativo è avvenuta attraverso una riflessione sulla teleologia pedagogica attraverso la declinazione delle tre razionalità (teoretica, tecnica e pratica) e facendo percepire ai partecipanti la prospettiva pedagogica alla quale ci si era ispirati per la formazione. Inoltre, è stato importante definire come l'intervento educativo attraverso l'agogica pedagogica potesse condurre ciascun operatore a predisporre interventi di didattica scolastica sempre più personalizzabili per il bambino. Non è stato trattato in maniera approfondita come l'esperienza con l'educando possa aiutare l'operatore a strutturare una miglior conoscenza di sé e come possa favorire la costruzione di esperienze educativamente più compiute per la persona. Difatti le esperienze professionali dei partecipanti del corso raccolte durante le giornate di formazione hanno dimostrato che questa consapevolezza era già parte del bagaglio culturale degli operatori e la formazione (attraverso i contenuti trattati) ha solo permesso loro di migliorarla.

È opportuno infine sottolineare che, durante il corso, non sono state fornite dispense, poiché si voleva valutare in fase di compilazione del secondo questionario, nell'area della descrizione del caso clinico se, senza l'ausilio del materiale didattico, alcune proposte della formazione avrebbero generato una modificazione nel pensiero dei partecipanti.

§ 4. Analisi dei dati socio-anagrafici e della formazione pregressa

Dopo aver descritto i contenuti del corso di formazione si intende presentare l'esito dell'esperienza. Al progetto hanno aderito 41 persone¹⁸⁸⁴, di cui il 48,8% insegnanti curricolari (n=20), 36,6% insegnanti di sostegno (n=15) e 14,6% educatori *ad personam* (n=6). Il campione era composto da 2 maschi (4,9%) e 39 femmine (95,1%). Per quanto riguarda l'età dei partecipanti, il 4,9% aveva un'età

¹⁸⁸³ Per il dettaglio di questa proposta si consiglia la lettura delle precedenti parti.

¹⁸⁸⁴ In realtà il numero dei partecipanti alla formazione è stato superiore (58 partecipanti) ma poiché non tutti gli operatori hanno compilato il secondo questionario anche la parte compilata prima della formazione è stata invalidata.

compresa dai 20 ai 30 anni, il 26,8% dai 31 ai 40 anni, il 39% dai 41 ai 40 anni e il 29,3% oltre i 51 anni. Il titolo di studio era per il 65,9% costituito dal diploma di scuola secondaria di secondo grado (quadriennale o quinquennale), il 9,8% in possesso di laurea triennale, il 12,2% laurea quadriennale (vecchio ordinamento), il 4,9% laurea magistrale, il 7,3% titolo post laurea (specializzazione, master, dottorato di ricerca). Nel 19% dei casi gli operatori esercitavano la propria professione presso la scuola dell'infanzia, mentre nell'80,5% presso la scuola primaria. In particolar modo, le scuole dove i professionisti lavoravano erano per l'85,4% statali, mentre per il 14,6% paritarie. I partecipanti avevano un'esperienza lavorativa per il 24,4% compresa tra gli 0 e 5 anni, per il 7,3% dai 6 ai 10 anni, per il 12,2% dagli 11 ai 15 anni, per il 17,1% dai 16 ai 20 anni, mentre il 39% del campione esercitava la propria professione da oltre 20 anni. Tra i partecipanti alle giornate formative, il 31,7% non aveva mai lavorato (prima del 2016) in contesti scolastici con bambini diagnosticati nello spettro autistico, mentre il 68,3% aveva già avuto esperienze pregresse.

§ 5. Analisi del caso clinico prima della formazione

Per quanto riguarda i risultati che emergono dalla descrizione del caso clinico, è opportuno sottolineare che non è possibile effettuare un'analisi quantitativa dei contributi e, dato che ciascun partecipante non ha trattato i medesimi argomenti si sono rilevate solo numericamente alcune caratteristiche presenti negli elaborati.

Dall'analisi degli scritti emerge che l'esperienza pregressa maturata dai professionisti ha influito sulla stesura del primo caso compilato. In particolar modo, in 11 scritti la situazione presentata non è stata analizzata a partire dai dati descritti nel caso, ma da idee pregresse degli operatori in merito alla propria esperienza professionale. Alcune frasi comparse negli elaborati sono state, ad esempio, che lo studente “ha bisogno di lavorare in un ambiente ordinato e poco spazioso”, “necessita soprattutto di fare attività di piccolo gruppo e sempre le medesime attività con lo stesso gruppo”, oppure che “le insegnanti devono creare un ambiente ricco di stimoli per catturare la sua attenzione” e “si deve attrezzare uno spazio per

permettere al bambino di rilassarsi”¹⁸⁸⁵. In 1 caso il compilatore afferma che il bambino descritto nel caso clinico non può essere inserito nella scuola primaria poiché non ha i prerequisiti. In 40 situazioni si rileva che l’ambiente di apprendimento deve essere costruito dal professionista. A tal proposito è opportuno riportare alcune considerazioni tratte dagli scritti: “l’insegnante di sostegno e l’educatore decidono come programmare le attività”, “nulla della programmazione dovrà essere lasciata al caso”, “bisogna attrezzare l’angolo giochi, l’angolo di manipolazione”, “occorre formare una classe con pochi alunni”, “è opportuno chiedere ai bambini della classe di non alzare troppo la voce”, “occorre spiegare ai compagni di classe la patologia del minore”, “bisogna creare un clima collaborativo tra insegnanti di classe, insegnante di sostegno e specialisti vari, affinché si crei per il bambino un ambiente accogliente nella classe dove i compagni normodotati arrivino ad accettare l’alunno senza pregiudizi”. In 7 situazioni si sancisce l’importanza dell’accoglienza affettiva da parte di compagni di classe e delle insegnanti, in 6 descrizioni l’osservazione particolareggiata del bambino. In 5 casi emerge che, nella scuola, il bambino dovrebbe essere sempre seguito da una figura specialistica (educatore o insegnante specializzato nel sostegno). In 8 casi si propone l’utilizzo del *co-teaching*. In 24 situazioni si descrive come fondamentale il coinvolgimento del gruppo dei pari nella costruzione della didattica, in 11 casi la didattica strutturata attraverso interventi in piccolo gruppo, in 14 scritti si fa

¹⁸⁸⁵ È importante sottolineare come negli scritti si rilevano frasi che descrivono i “doveri” degli insegnanti e non l’idea che egli si “possa predisporre” un intervento. Questo può far intuire come l’operatore si stia ponendo nei confronti del proprio lavoro con lo studente. Si invita inoltre a confrontare questa osservazione sul “dovere” con quanto compare nel manuale *Autismo a scuola* nel paragrafo denominato *Scuola come spazio privilegiato del progetto terapeutico*. Infatti in alcune frasi riportate dagli autori si favorisce questa linea di intervento. «Nelle situazioni in cui persiste una marcata compromissione funzionale nelle aree della socialità, della comunicazione e delle funzioni cognitive, l’insegnante preposto alla presa in carico del soggetto deve «conoscere» le principali strategie di approccio (principali dell’ABA, della CAA, ecc.) e, con l’aiuto degli operatori del Servizio, deve ispirarsi per la realizzazione degli obiettivi curriculari individuati secondo le esigenze del caso. [...] Nelle situazioni di marcata compromissione di aggancio relazionale, abitualmente associate a comportamenti disadattivi, diventa determinante il ruolo degli operatori del Servizio. Essi, infatti, d’accordo con gli operatori scolastici devono definire un dispositivo spazio-temporale adeguato. [...] Nel caso in cui il bambino presenti anche sul piano relazionale una soddisfacente possibilità di aggancio, il lavoro sugli apprendimenti scolastici deve essere, comunque, integrato dalla valorizzazione dei momenti di integrazione e di scambio che solo la scuola può fornire per l’arricchimento della cognizione sociale». A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, cit., pp. 142-143.

riferimento alla didattica laboratoriale, in 6 elaborati si fa cenno ad una didattica che si ispira al contributo metodologico ABA e in 6 scritti compare la progettazione di interventi in stretta correlazione con la famiglia e il servizio di neuropsichiatria infantile. Per quanto riguarda il rapporto con la famiglia, 5 descrizioni definiscono l'importanza di progettare la didattica con la famiglia; in 1 contributo alla famiglia viene attribuito il ruolo di attivatore dei servizi sociali per garantire la presenza dell'educatore a supporto della didattica e in 3 casi viene sottolineata l'importanza di un'integrazione soprattutto con il servizio di neuropsichiatria infantile e non si fa cenno al rapporto con la famiglia. In una analisi di caso si auspica per il docente l'introduzione di uno "sportello di ascolto" il quale, secondo il corsista, avrebbe l'obiettivo sia di aiutare il professionista impiegato nella scuola a condividere ed elaborare le difficoltà che quotidianamente può incontrare con lo studente, sia di supportare il docente nel lavoro con la famiglia¹⁸⁸⁶.

§ 6. Analisi del caso clinico dopo la formazione: aree rilevate nel secondo questionario

Per quanto riguarda l'analisi del caso effettuata dai partecipanti dopo la formazione, si intende discutere prima le aree che sono rimaste costanti durante entrambi gli elaborati, analizzando i dati attraverso la frequenza, poi le osservazioni che non sono comparse nella prima stesura.

In generale la compilazione del caso *post* formazione pare maggiormente pertinente ai dati forniti dal ricercatore nella descrizione dello studio di caso. In alcuni elaborati, per motivare la scelta didattica, i corsisti hanno ripreso le osservazioni proposte dal caso stesso (per esempio "i suoi interessi di manipolazione", "comprende ciò che gli viene detto anche se si esprime poco"). Non si rileva in nessuna analisi di caso che il bambino non può essere inserito nella scuola primaria. In 21 scritti si sottolinea che l'ambiente di apprendimento debba essere costruito dal professionista, in 28 elaborati si sostiene l'importanza dell'osservazione, in 3 casi emerge che, nella scuola, il bambino dovrebbe essere

¹⁸⁸⁶ Il tema dell'insegnante che necessita un supporto per sé (quindi diverso dalla formazione alla tecnica che ha ricevuto dallo specialista) è emerso anche durante la formazione quando alcuni corsisti, descrivendo la propria esperienza, ne hanno sottolineato l'importanza.

sempre seguito da una figura specialistica (educatore o insegnante specializzato nel sostegno), in 10 viene descritta l'importanza del *co-teaching*, in 27 la necessità di costruire lavori con il gruppo dei pari e in particolar modo, in 19 elaborati si specifica l'utilizzo della metodologia didattica attraverso attività strutturate in piccolo gruppo. In 9 descrizioni viene sottolineata l'importanza di accogliere il bambino in un ambiente affettivo. Inoltre, 2 elaborati ritengono fondamentale predisporre un ambiente che possa favorire il benessere del bambino. In 25 descrizioni si predilige la didattica per laboratori, in 19 si cita l'uso di un approccio didattico che si ispiri ai contributi del metodo ABA, in 27 analisi di caso si auspica la costruzione di un rapporto integrato con la famiglia e il servizio di neuropsichiatria infantile e in 2 si descrive l'importanza di coinvolgere nella costruzione della didattica la famiglia, ma non viene preso in considerazione il servizio di neuropsichiatria.

Dopo aver mostrato i dati che sono rimasti costanti negli elaborati *pre e post* formazione, si intendono presentare alcuni nuovi elementi che non sono stati individuati nella compilazione del caso clinico *pre* corso. In particolar modo, in 28 descrizioni pare indispensabile lavorare sulla motivazione/curiosità del bambino, in 8 analisi di caso si ritiene utile strutturare un lavoro mirato alle competenze attentive del piccolo, in 6 viene citato come propedeutico alla costruzione di ambienti di apprendimento il rapporto di fiducia con lo studente e in 24 l'importanza di lavorare con il bambino come gruppo di lavoro, favorendo una didattica *ad hoc* e non delegando gli interventi di didattica scolastica a “quel professionista specializzato che si occupa di quel bambino” e diviene il mediatore tra le relazioni che lo studente ha con gli altri, siano essi operatori o suoi compagni.

Alla luce dell'analisi sugli studi di caso effettuati dagli operatori, si evidenzia una favorevole predisposizione dei docenti alla costruzione di ambienti di apprendimento più attenti alle caratteristiche dello studente e meno alle idee pregresse dell'insegnante rispetto all'autismo. Questo dato sostiene come probabilmente l'investimento durante la formazione sull'analisi dei casi clinici abbia condotto il partecipante del corso a strutturare interventi di didattica pensando maggiormente alle potenzialità di crescita del piccolo e al ruolo che egli “può” e non “deve” avere.

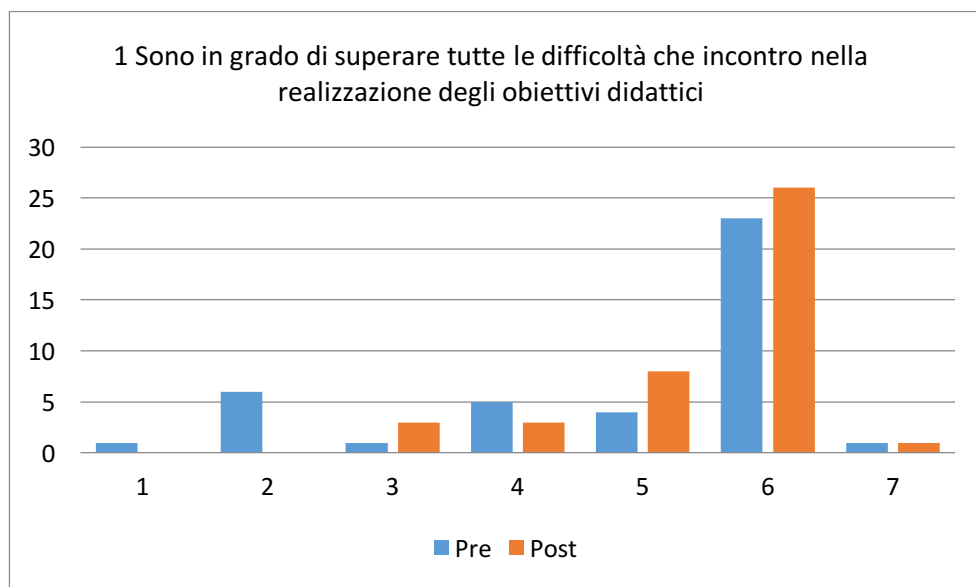
§ 7. Osservazioni tra gli scritti pre e post formazione

Dall'analisi dei casi *pre* e *post* formazione emergono importanti differenze. Infatti nella prima compilazione si rileva un maggior investimento su tematiche quali, per esempio, che cosa deve fare quel singolo operatore per lo studente con autismo. I temi centrali che compaiono nelle descrizioni riguardano con più frequenza dimensioni organizzative e tecniche. Interessante sottolineare il ruolo dell'accoglienza affettiva da riservare al bambino come dimensione propedeutica alla costruzione di azioni didattiche, elemento che compare in 7 analisi di caso. È opportuno segnalare che in 11 elaborati gli scriventi hanno utilizzato idee pregresse appartenenti alla propria esperienza per progettare un ambiente di apprendimento, dando poca attenzione alle caratteristiche del bambino citate nel caso clinico, che potevano in realtà fornire spunti per rispondere alla consegna fornita per l'analisi della situazione.

Nella seconda compilazione, invece, emerge una maggior attenzione alla dimensione del gruppo che lavora con il bambino. Inoltre, alcuni partecipanti riprendono osservazioni e caratteristiche dello studente citate nel caso proposto, utilizzandoli come punti di partenza per discutere riguardo come strutturare l'ambiente di apprendimento; viene poi sancita l'importanza di coinvolgere il bambino a partire dalle proprie motivazioni e curiosità.

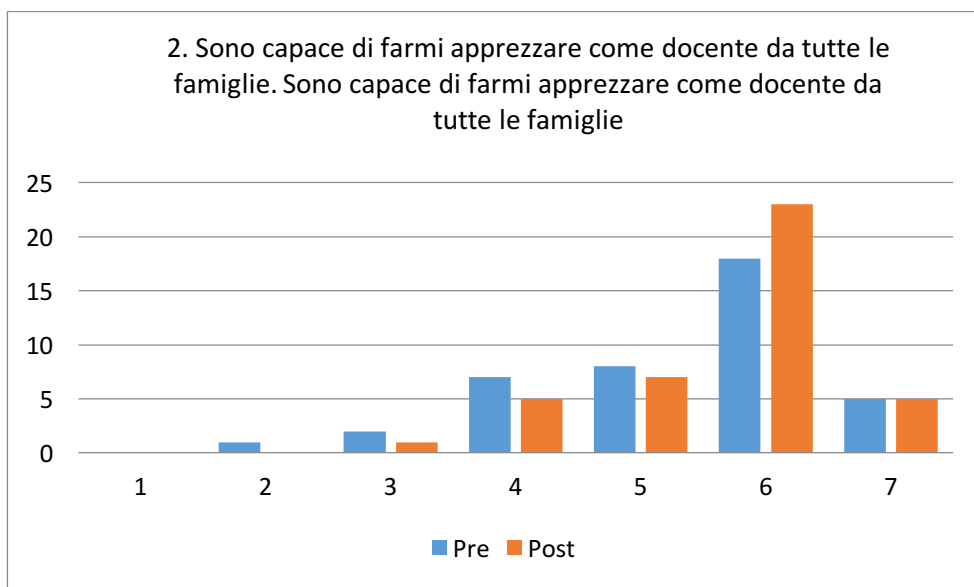
§ 8. Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico

Per quanto riguarda la “Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico”, si intendono presentare i dati *pre* e *post* formazione. Nell'analisi dei dati è stato considerato il valore percentuale relativo ai singoli *item* indicati declinati in una scala Likert a sette passi. Al valore 1 corrisponde la frase “molto in disaccordo”, al 2 “abbastanza in disaccordo”, al valore 3 “leggermente in disaccordo”, al 4 “né d'accordo, né in disaccordo”, al 5 “leggermente d'accordo”, al 6 “abbastanza d'accordo”, al 7 “molto d'accordo”.



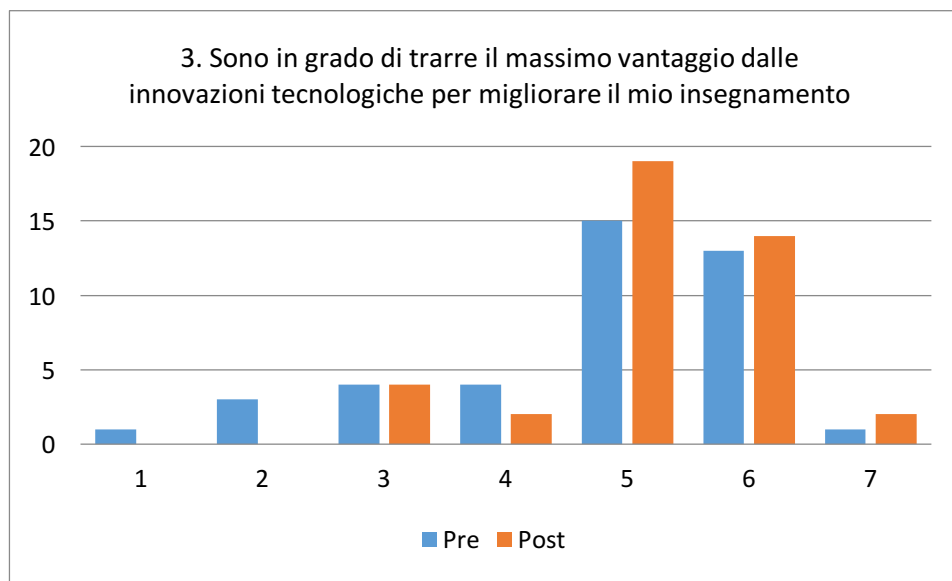
Dopo la formazione, nell'item 1 si rileva:

- nessuna risposta per quanto riguarda i valori 1 e 2;
- il valore 3 è aumentato (da 2,4% a 7,3%);
- il valore 4 è diminuito (da 12,2 % a 7,3%);
- il valore 5 è aumentato (da 9,8% a 19,5%);
- il valore 6 è aumentato (da 56,1% a 63,4%);
- il valore 7 è rimasto invariato.



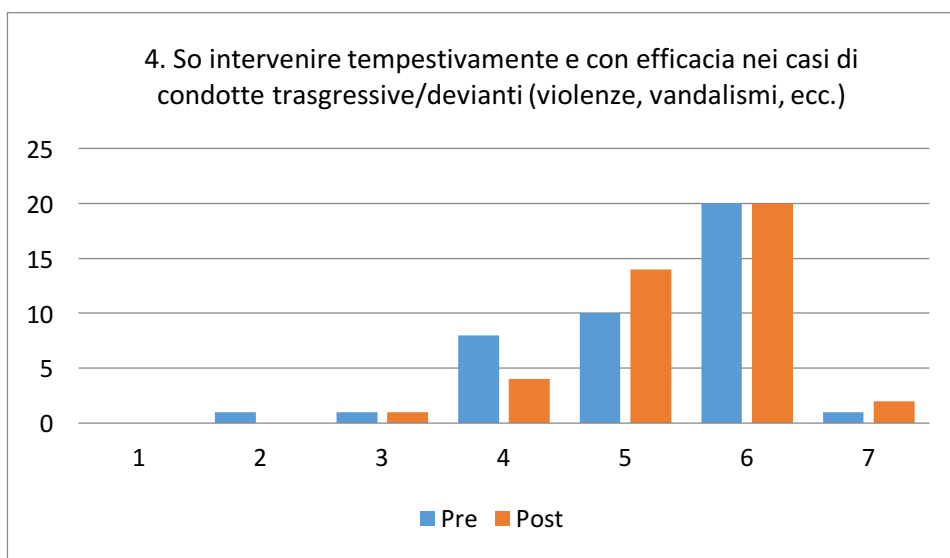
Nel questionario post formazione, nell'item 2 emerge:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *una diminuzione del valore 3 (da 4,9% a 2,4%);*
- *una diminuzione delle risposte del valore 4 (da 17,1% a 12,2%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 46,9% a 56,1%);*
- *il valore 7 è rimasto invariato.*



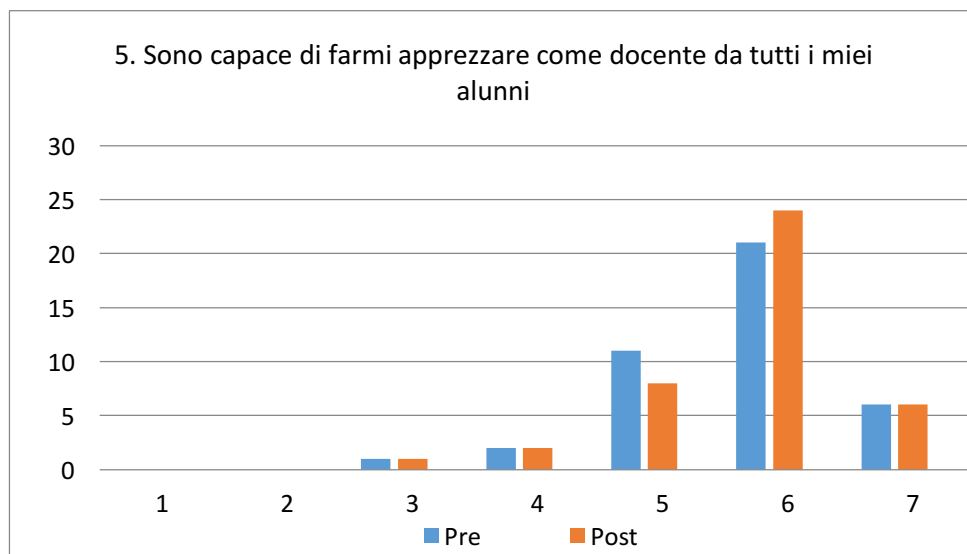
Nel questionario eseguito dopo la formazione, nell'item 3 si rileva:

- nessuna risposta per quanto riguarda i valori 1 e 2;
- il valore 3 è rimasto invariato (9,8%);
- il valore 4 è diminuito (da 9,8% a 4,9%);
- il valore 5 è aumentato (da 36,6% a 46,3%);
- il valore 6 è aumentato (da 31,7% a 34,1%);
- il valore 7 è aumentato (da 2,4% a 4,9%).



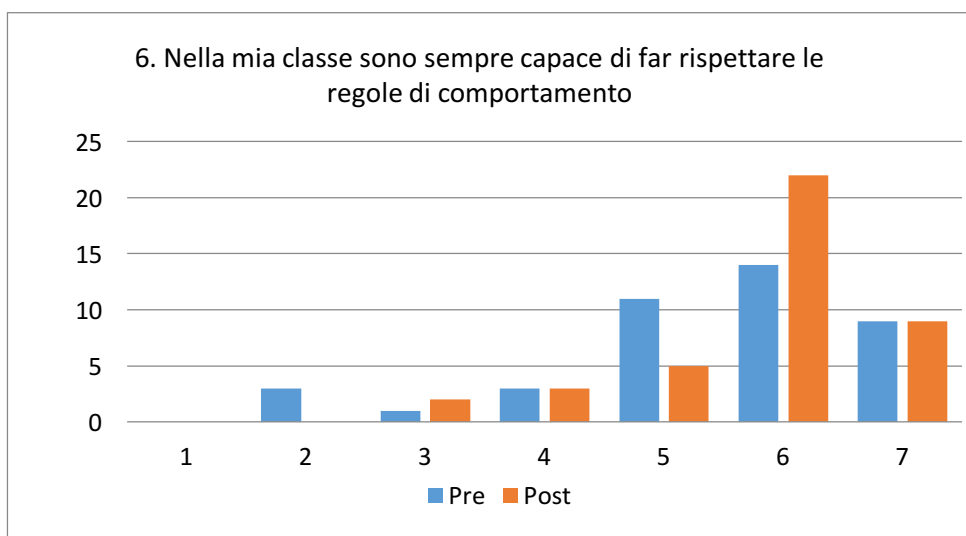
Nel questionario post formazione, nell'item 4 si rileva:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *il valore 3 è rimasto invariato (2,4%);*
- *una diminuzione delle risposte nel valore 4 (da 19,5% a 9,8%);*
- *un aumento del valore 5 (da 24,4% a 34,1%);*
- *il valore 6 è rimasto stabile (da 48,8%);*
- *un aumento nel valore 7 (da 2,4% a 4,9%).*



Nel questionario post formazione, nell'item 5 emerge:

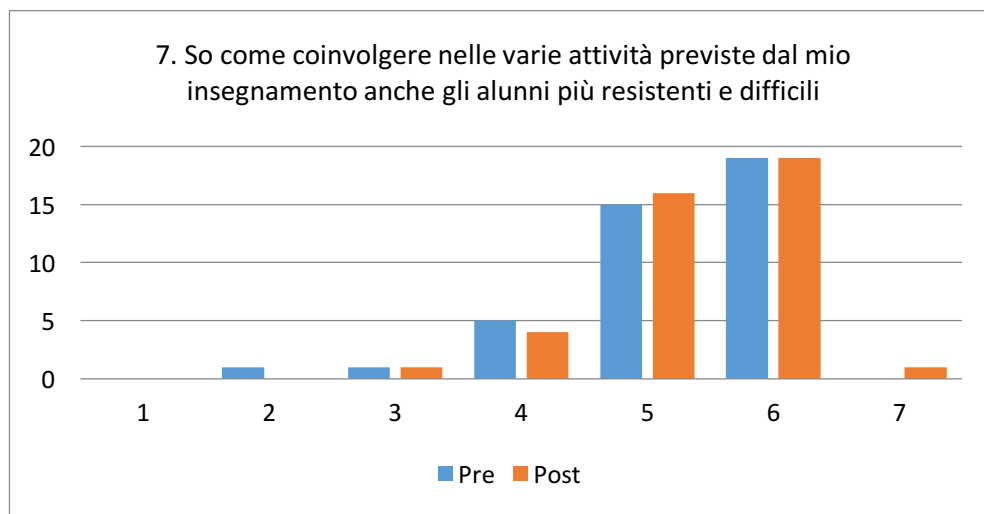
- *i valori 3 e 4 sono rimasti stabili;*
- *una diminuzione nel valore 5 (da 26,8% a 19,5%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 51,2% a 58,5%);*
- *il valore 7 è rimasto invariato.*



Nel secondo questionario, nell'item 6 si rileva

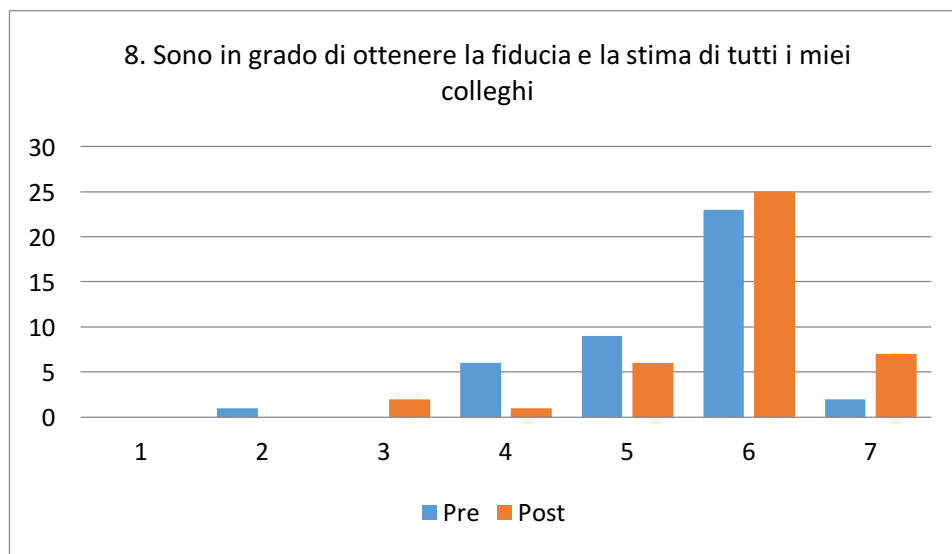
:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *un aumento nel valore 3 (da 2,4% a 4,9%);*
- *il valore 4 è rimasto stabile (7,3%);*
- *una diminuzione nel valore 5 (da 26,8% a 12,2%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 34,1% a 53,7%)*
- *il valore 7 è rimasto invariato (22%).*



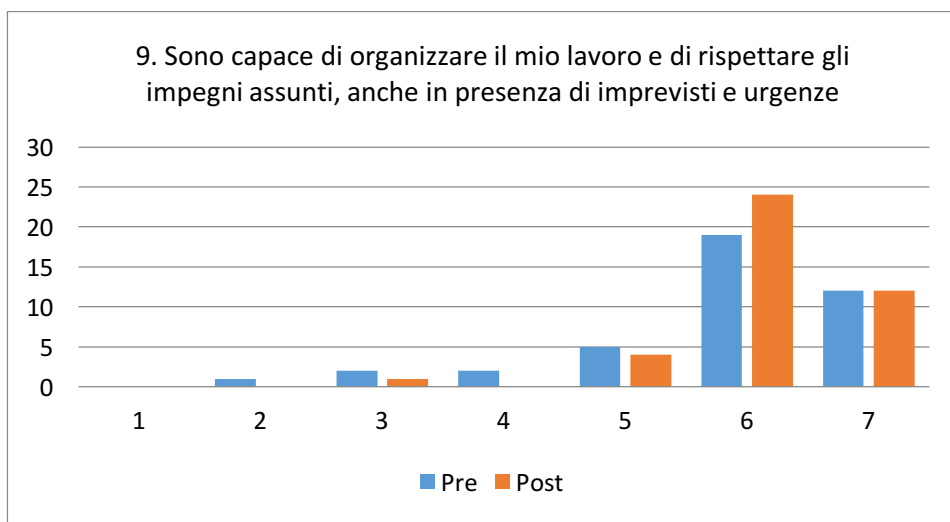
Nel questionario post formazione, nell'item 7 si rileva:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *rimane invariato il valore 3 (2,4%);*
- *una diminuzione del valore 4 (da 12,2% a 9,8%);*
- *un aumento nel valore 5 (da 26,8% a 39%);*
- *il valore 6 è rimasto stabile (46,3);*
- *un aumento nel valore 7 (da 0% a 2,4%).*



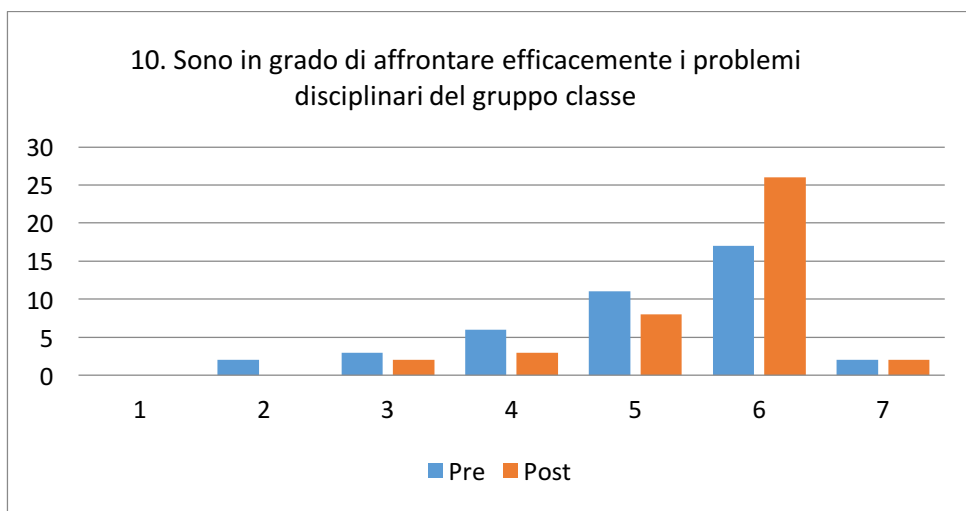
Nel questionario post formazione, nell'item 8 emerge:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *compare un 4,9% nel valore 3;*
- *una diminuzione del valore 4 (da 14,6% a 2,4%);*
- *una diminuzione nel valore 5 (da 22% a 14,6%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 56,1% a 61%);*
- *un aumento nel valore 7 (da 4,9% a 17,1%).*



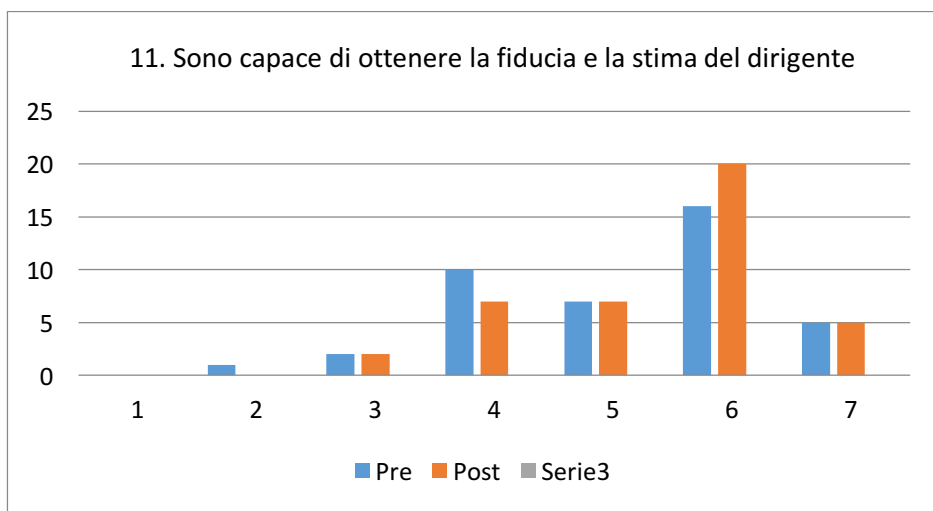
Nel questionario post formazione, nell'item 9 si rileva:

- *nessuna risposta per il valore 2 e il valore 4;*
- *una diminuzione nel valore 3 (da 4,9% a 2,4%);*
- *una diminuzione nel valore 5 (da 12,2% a 9,8%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 46,3% a 58,5%);*
- *il valore 7 rimane invariato (29,3%).*



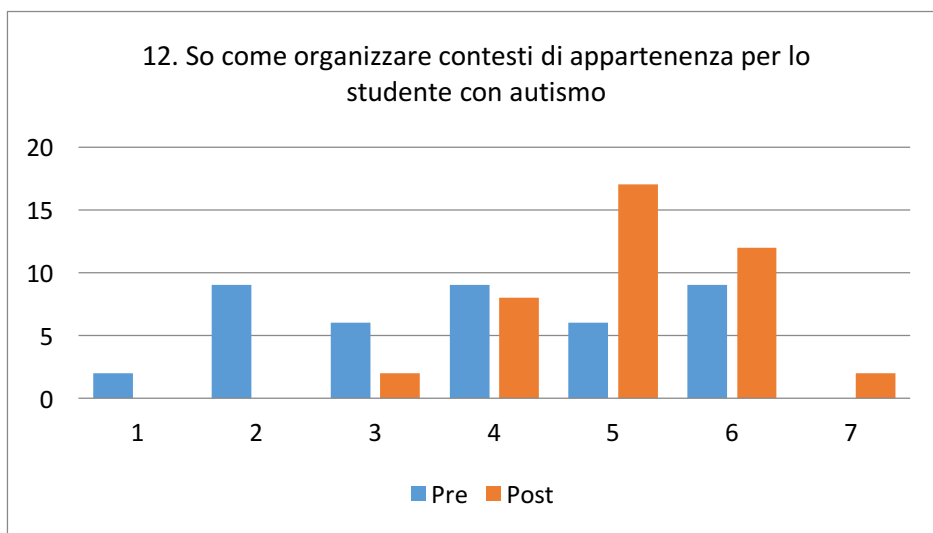
Nel questionario post formazione, nell'item 10 emerge:

- nessuna risposta per il valore 2;
- diminuzione nel valore 3 (da 7,9% a 4,9%);
- una diminuzione del valore 4 (da 14,6% a 7,3%);
- una diminuzione nel valore 5 (da 26,8% a 19,5%);
- un aumento nel valore 6 (da 41,5% a 63,4%);
- il valore 7 è rimasto stabile (4,9%).



Nel questionario post formazione, nell'item 11 si rileva:

- *nessuna risposta per il valore 2;*
- *il valore 3 (4,9%), 5 (17,1%) e 7 (12,2%) rimangono invariati;*
- *una diminuzione del valore 4 (da 24,4% a 17,1%);*
- *un aumento nel valore 6 (da 39% a 48,8%);*
- *il valore 7 è rimasto invariato.*



Nel questionario post formazione, nell'item 12 emerge:

- nessuna risposta per il valore 1 e 2;
- una diminuzione del valore 3 (da 14,6% a 4,9%);
- una diminuzione nel valore 4 (da 22% a 19,5%);
- un aumento nel valore 5 (da 14,6% a 41,5%);
- un aumento nel valore 6 (da 22%% a 29,3%).
- compare nel valore 7 il 4,9%.

In generale, valutando singolarmente ogni *item*, emerge un aumento dell'efficacia percepita. Questo permette di affermare che una formazione ad ampio raggio che integri i contributi delle scienze dell'educazione sussunti in uno sguardo pedagogico consente la costruzione di ambienti di apprendimento attenti allo studente come *persona*, favorendo la diffusione di una didattica sempre più personalizzata per ciascuno.

A conclusione della formazione è opportuno sottolineare alcune discussioni emerse durante il corso, nate perché sono stati affrontati in aula alcuni studi di caso che appartenevano all'esperienza dei partecipanti. Ciò ha permesso agli operatori di esprimere il loro punto di vista su alcune tematiche che occorre prendere in considerazione sia per migliorare la formazione proposta (compito del ricercatore), sia per riflettere ulteriormente su alcuni interventi futuri legati a questioni di politica scolastica (compito che dovrebbe coinvolgere anche il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). La prima considerazione è che nelle scuole si sta verificando un incremento di professionisti esterni all'istituzione scolastica (soprattutto tecnici ABA), coinvolti dalle famiglie per supportare la didattica scolastica¹⁸⁸⁷. In tutti i casi segnalati, i tecnici non provengono dal servizio di neuropsichiatria infantile che ha in cura il bambino, ma sono liberi professionisti remunerati dalle famiglie stesse. Durante le giornate formative alcuni partecipanti hanno espresso il proprio punto di vista rispetto all'introduzione di questa nuova professionalità nella scuola. Alcune considerazioni sono state:

- talvolta le azioni di questi professionisti non sono integrate in un percorso didattico;
- il loro contributo è volto esclusivamente a fotografare nell'*hic et nunc* la situazione oggetto di studio attraverso una tecnica¹⁸⁸⁸. Questa situazione crea

¹⁸⁸⁷ Questo è ciò che emerso dagli scambi in aula. Questo dato è stato ulteriormente rilevato nelle interviste condotte ai docenti che non hanno partecipato alla formazione. Occorre sottolineare che la ricerca è stata sviluppata in un'area circoscritta della Lombardia, quindi, sarebbe opportuno verificare se questa situazione è presente in tutte le scuole statali della regione Lombardia e anche nelle altre regioni italiane.

¹⁸⁸⁸ Altra osservazione che emerge dalle narrazioni è che spesso il tecnico ABA viene assunto dai genitori e inviato nei contesti scolastici come supporto all'attività didattica del docente. Il suo ruolo è quello di supervisionare mensilmente o bimensilmente una piccola parte della giornata scolastica del piccolo e non vi è un confronto pedagogico-didattico con gli insegnanti. Per questo motivo, alcuni docenti percepiscono l'intervento del professionista non come una risorsa ma come limite e ostacolo alla didattica e al loro rapporto con la famiglia del bambino.

dinamiche conflittuali tra operatori della scuola e tecnici: al centro viene posta la *téchne* e non la didattica, lo strumento e non la persona e ciò ostacola la costruzione di ambienti di apprendimento;

- spesso il tecnico non ha legami diretti con il servizio di neuropsichiatria infantile che segue il piccolo, ma solo con la scuola e questo non incentiva pratiche di integrazione fra i professionisti che si occupano del bambino.

Altro elemento emerso nei momenti di scambio è stato da una parte il desiderio di conoscere maggiormente le linee guida nazionali e gli attuali contributi scientifici a tema autismo per utilizzare tecniche efficaci durante l'azione didattica, dall'altra la paura di trasformare l'essenza della propria professione in un lavoro meramente tecnico. Rispetto a questa osservazione è opportuno sottolineare che purtroppo le *Linee Guida 21* non riescono ad aiutare i docenti in questo bisogno, poiché la struttura del dispositivo è stata costruita senza il supporto di pedagogisti ed educatori e poiché negli interventi educativi descritti mancano considerazioni pedagogiche. In questo senso, si ritiene che il contributo pedagogico delle ricerche scientifiche dei prossimi anni dovrebbe concentrarsi maggiormente sulla produzione di scritti che possano indirizzare i professionisti verso la didattica, anche avvalendosi di una riflessione sull'uso della metodologia *Evidence Based*¹⁸⁸⁹. Potrebbe essere interessante un coinvolgimento maggiore dei pedagogisti nella strutturazione di dispositivi (come le *Linee Guida*) perché inevitabilmente potrebbero essere consultati e presi come punto di riferimento per operatori che lavorano nel campo dell'educazione della persona. Inoltre pare importante la diffusione di una prospettiva pedagogica maggiormente attenta alla persona, la quale possa guidare i docenti verso la strutturazione di interventi educativi che pongano al centro l'essere umano come «intero» e non il suo autismo e che indirizzino l'operatore alla costruzione di una didattica¹⁸⁹⁰. In questo modo è

¹⁸⁸⁹ A tal proposito si intende segnalare il pensiero di Calvani che propone nella riflessione sull'applicazione della metodologia *Evidence* un punto di vista molto rispettoso della tradizione culturale italiana e una prospettiva didattica interessante che pone al centro dell'intervento la persona e non la tecnica. Per ulteriori approfondimenti: A. Calvani, *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», cit., pp. 91-101.

¹⁸⁹⁰ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

possibili favorire l'uso di tecniche a supporto della didattica e non la diffusione di tecniche che si trasformano in didattica.

Infine, è fondamentale un investimento su tematiche quali la dimensione identitaria di quei professionisti che, lavorando in ambiti ancora considerati al confine tra educazione e terapia, rischiano di trasformarsi in tecnici. Pare dalle descrizioni in aula che questo potrebbe accadere anche agli educatori *ad personam* e agli insegnanti specializzati nel sostegno che si trovano talvolta a chiedersi se il loro ruolo nella scuola debba essere di educazione, cura o riabilitazione dello studente. L'analisi di argomenti come questo è molto complessa sia nel contesto italiano, sia in quello internazionale poiché, soprattutto Oltralpe, alcuni studi scientifici sottolineano che la condizione autistica dell'individuo necessita maggiormente di un intervento terapeutico¹⁸⁹¹. Per questo si suggerisce in alcune ricerche scientifiche l'applicazione di interventi prettamente tecnici o nati come contributi riabilitativi, trasferibili nel contesto scolastico¹⁸⁹². Ciò determina una

¹⁸⁹¹ Questa constatazione emerge in maniera importante nello studio di Barnhill e colleghi. In particolar modo, alla pagina 76 gli autori scrivono che il dilemma di chi struttura una formazione per i docenti che si occuperanno di bambini con autismo nella scuola è riflettere su quali competenze specifiche debbano possedere i futuri insegnanti. Inoltre, nel medesimo studio si sostiene che, soprattutto dalle famiglie, giunge la richiesta di poter godere di scuole che attuano interventi specifici per le esigenze sociali, comportamentali, sensoriali, e comunicative del bambino con diagnosi di autismo. G.P. Barnhill, E.A. Polloway, B.M. Sumutka, *A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders*, in «Focus on Autism and Other Developmental Disorders», 2010, 2, 26, pp. 75-86, p. 76.

¹⁸⁹² A questo proposito si segnalano due ricerche che dimostrano due considerazioni opposte ma che giustificano come in ambito internazionale ci sia attenzione all'ipotesi di introdurre i tecnici in ambito scolastico. La ricerca di Donaldson invita ad una riflessione su come è possibile approntare una terapia di pratica logopedica integrando il professionista sanitario riabilitativo e il personale scolastico. (Per ulteriori approfondimenti: A.L. Donaldson, *Pre-Professional Training for Serving Children With ASD: An Apprenticeship Model of Supervision*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 1, 38, pp. 58-70). La ricerca di Spencer e Cavanaugh sfata il mito che, per permettere una buona acquisizione della competenza nella lettura, sarebbe necessario l'impiego di personale specializzato nell'istituzione scolastica (si consideri, ad esempio, all'intervento logopedico). (Per ulteriori approfondimenti: J.E. Spector, B.J. Cavanaugh, *The Conditions of Beginning Reading Instruction for Students With Autism Spectrum Disorder*, in «Remedial and Special Education», 2015, 6, 36, pp. 337-346). Inoltre, è opportuno descrivere un ulteriore studio proposto da Vellonen e colleghi. Gli autori hanno predisposto un ambiente di apprendimento in laboratorio attraverso quattro itinerari di lavoro. Successivamente hanno sostenuto che, applicare questo dispositivo con le caratteristiche elaborate in laboratorio nella scuola dei bambini che hanno partecipato al progetto di ricerca condotto in laboratorio, potesse permettere allo studente un miglioramento delle competenze. In questo caso emerge come una metodologia didattica nata in un laboratorio a attraverso un lavoro sperimentale possa essere introdotta nell'ambiente scolastico anche con il supporto del clinico soprattutto nella prima parte dell'applicazione. Per ulteriori approfondimenti: V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and*

differenza culturale tra i vari paesi che sottolinea quanto in epoca contemporanea non vi sia un punto di vista univoco sul senso della didattica (soprattutto se ci si riferisce alla didattica scolastica¹⁸⁹³).

Vi è una riflessione conclusiva che occorre effettuare alla luce dell'esperienza di formazione effettuata. Dai dati raccolti emerge che la particolare strutturazione del percorso formativo ha permesso ai docenti una maggior riflessività intenzionale, dimensione che è stata individuata sia durante gli scambi comunicativi in aula, sia negli scritti dei partecipanti che hanno analizzato con maggior attenzione il caso clinico sottoposto durante la somministrazione del secondo questionario. Si rileva inoltre che la condivisione delle esperienze durante la formazione e la loro analisi abbiano favorito la costruzione di un'esperienza educativa per il docente, la quale ha reso possibile sia l'utilizzo di un nuovo punto di vista per guardare le proprie esperienze umane (un punto di vista pedagogico), sia una riflessività intenzionale maggiore nei confronti delle proprie azioni (con un maggior senso critico all'uso *tout court* della tecnica a supporto della didattica) e di quelle di altri operatori dell'*équipe* multidisciplinare che contribuiscono alla costruzione della didattica scolastica¹⁸⁹⁴. In questo senso si evidenzia che i

activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), Texas, USA 2013, pp. 170-177.

¹⁸⁹³ Questo in realtà è evidente anche solo nel contesto italiano. Per dimostrare quanto il tema possa essere complesso da affrontare anche per i pedagogisti si consiglia il confronto tra le proposte didattiche che potrebbero emergere se si assumesse come riferimento teorico il pensiero di autori che hanno descritto la didattica attraverso lo sguardo della pedagogia generale (ad esempio seguendo il pensiero di Bertagna o di Baldacci), della pedagogia clinica (rilevando quali prospettive emergono in autori come Trisciuzzi, Cappellari e Zappella), e della pedagogia speciale (attraverso gli scritti di Cottini e Goussot). Si confrontino quindi le seguenti produzioni scientifiche: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.; G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., pp. 5-11; M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, cit.; L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, cit., pp. 93 ss.; L. Trisciuzzi, G. Cappellari, *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, cit., pp. 179-245; M. Zappella, *Non vedo, non sento, non parlo. Autismo infantile: come i genitori possono guarire da soli i propri figli*, cit.; M. Zappella, *Autismo infantile. Studi sull'affettività e sulle emozioni*, cit.; M. Zappella, *Bambini autistici che guariscono: l'esempio dei tic complessi familiari*, in «Terapia familiare», cit., pp. 51-61; L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, cit.; Id., *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.; Id., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, cit.; A. Goussot, *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, cit.

¹⁸⁹⁴ Ad esempio durante la fase finale della formazione alcuni operatori, che avevano raccontato della propria esperienza descrivendo il disagio provato nell'avere la presenza di tecnici ABA

partecipanti del corso percepivano un maggior senso di autoefficacia e una migliore predisposizione a discutere del proprio punto di vista con i colleghi delle altre istituzioni per organizzare esperienze di educazione per lo studente con autismo (elemento identificabile anche dall'analisi dei dati relativi alla scheda "Verso la preparazione di un ambiente di apprendimento")¹⁸⁹⁵.

I risultati favorevoli di questa formazione, seppur realizzata attraverso un'edizione più contenuta rispetto alla strutturazione originale ed effettuata con operatori «esperti», ossia con professionisti che hanno già avuto un'esperienza professionale di didattica nella scuola con studenti con autismo, dimostra che questa proposta può porre le basi per poter sviluppare ulteriormente tale formazione. Inoltre conferma che la prospettiva pedagogica del personalismo, assunta come riferimento teoretico, può guidare i professionisti di domani allo sviluppo di competenze che non solo potrebbero essere utilizzabili da chi si occupa di educazione nella scuola, ma divenire il *fil rouge* per la costruzione di esperienze di educazione organizzate in *équipe* multidisciplinare (dove ciò che unisce gli operatori non è l'autismo, ma l'interesse per la persona e dove ciascun professionista può ricercare la propria «forma» nella formazione¹⁸⁹⁶, anche attraverso una metodologia didattica come quella proposta che favorisce un'ibridazione dei saperi). In questo senso, si reputa opportuno diffondere l'idea che sia indispensabile creare una didattica personalizzata per l'operatore, affinché egli sperimenti su di sé il valore dell'esperienza didattica (condizione fondamentale per permettere al professionista di trovare la propria «forma») tale che, dopo questa esperienza, egli possa guidare l'educando a trovare la sua. Si ritiene che attraverso la formazione qui proposta, l'operatore possa essere più consapevole del proprio ruolo educativo nei confronti dello studente, possa dimostrare maggiore curiosità

in classe durante le lezioni, parevano più certi del loro punto di vista (che prima della descrizione del racconto era sentito come "inferiore" rispetto a quello del tecnico che veniva percepito come «esperto»). In questo senso si percepivano più sicuri nel contribuire con il proprio sapere e con la propria esperienza a strutturare interventi di didattica *ad hoc* per lo studente e a condividere con gli altri operatori i fondamenti del loro pensiero.

¹⁸⁹⁵ Vedi allegato 6.

¹⁸⁹⁶ Per quanto riguarda il concetto di *formazione* e che cosa si intende si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., p. 31; Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 376-382.

alla persona e soprattutto alle sue potenzialità e possa prestare più attenzione ai contesti di vita del bambino (compreso quello scolastico). Infatti egli sperimenta il valore dell'esperienza come dimensione che accompagna la persona in tutti i suoi contesti di vita e la cui importanza educativa non rimane solo circoscritta all'ambito dove essa è stata compiuta¹⁸⁹⁷.

§ 9. Limiti della ricerca e ipotesi futuribili

Dopo aver presentato i dati di questo studio è opportuno sottolineare alcuni limiti. Innanzitutto il campione numerico che ha partecipato alla formazione non è ampio, quindi sarebbe interessante riproporre con le stesse caratteristiche questa formazione e verificarne i risultati.

È indispensabile ricordare che alcuni partecipanti allo studio avevano una grossa esperienza lavorativa e, considerando i risultati della scheda somministrata *pre* e *post* formazione, è possibile sostenere che il corso risulta essere efficace anche per operatori «esperti». Quindi è auspicabile che la proposta formativa qui presentata possa essere valida ed efficace anche per professionisti «inesperti». A questo punto, potrebbe essere opportuno proporre la formazione a questo gruppo di operatori (meglio nell'edizione integrale) per verificare i loro punti di vista dopo la formazione ed eventualmente rendere sempre più utile questo dispositivo. Inoltre, attraverso controlli longitudinali, potrebbe essere interessante individuare attraverso le narrazioni se, dopo aver maturato anni di esperienza, la formazione in oggetto sia risultata valida ai fini dell'azione didattica, monitorando da quali contributi i partecipanti abbiano tratto maggior beneficio; questo per sviluppare ancora meglio i contenuti del corso.

Un altro limite che si rileva è rappresentato dal numero di ore formative dedicate all'evento. Il monte ore è stato così definito per permettere ad un numero maggiore di operatori-lavoratori di accedere alla formazione. Questo ha però ridotto i momenti di scambio in aula e l'approfondimento di particolari tematiche che avrebbero potuto scardinare alcuni stereotipi emersi negli interventi dei

¹⁸⁹⁷ Infatti il benessere che può percepire una persona che si sente accolta nei suoi contesti di vita ad esempio, nel lavoro, a scuola... inevitabilmente influisce anche sugli altri suoi sistemi di vita.

professionisti (come ad esempio: “il bambino con autismo che non parla di base ha un ritardo mentale”, “se il bambino mangia senza glutine guarisce”, “come l’esperienza di un professionista lo ha condotto a strutturare quello specifico punto di vista sull’educazione del bambino e perché”). In questo senso, sarebbe interessante fare esperienza di questa proposta formativa nella sua strutturazione integrale sia nei percorsi universitari dedicati alla formazione dei futuri operatori, sia con progetti di formazione anche remunerati per i professionisti in servizio, in modo che non sia solo la buona volontà di una persona che la spinge ad autoformarsi (magari attraverso iniziative gratuite che trova disponibili sul territorio), ma che sia l’istituzione a riconoscere all’operatore il diritto di formarsi poiché esso è uno strumento indispensabile per il lavoro (un po’ come per il radiologo può essere l’apparecchiatura della risonanza magnetica). È opportuno inoltre sottolineare che se questa formazione ha influito sull’autoefficacia dell’operatore, come dimostrano i dati qui discussi, è possibile che anche il ricorso a interventi di cura personali possa diminuire (potrebbe essere il caso del supporto psicoterapico emerso durante le interviste). In questo senso, questa proposta formativa potrebbe essere ulteriormente integrata e sviluppata con altri progetti di pubblica utilità (come l’attenzione alla salute psico-fisica dell’operatore nei luoghi di lavoro, la salute della persona...). Questo potrebbe aprire le porte ad un’ulteriore discussione che implicitamente è emersa tra le righe di questo elaborato e che è opportuno spiegare. L’ipotesi qui sviluppata di lavoro attraverso la costruzione di un’*équipe* multidisciplinare che coinvolga tutte le persone che si occupano del bambino permette la costruzione di interventi di cura, educazione e riabilitazione che fondano il loro valore principale nel porre al centro dei discorsi degli operatori la persona. Fino ad ora (e questa trattazione scientifica lo ha dimostrato), quando una persona riceveva una diagnosi di autismo, da un punto di vista pedagogico era difficile teorizzare (se non per interventi di pedagogia clinica o speciale) l’educazione della persona e questo ha sancito che negli anni si diffondesse maggiormente il bisogno di strutturare interventi educativi specifici per l’autismo dell’individuo. Ciò ha favorito lo sviluppo e l’applicazione di interventi di cura, educazione e riabilitazione attraverso dispositivi nati dalle scienze

dell'educazione¹⁸⁹⁸ e ha affermato inoltre il bisogno di sviluppare una pedagogia specializzata nell'autismo. Purtroppo, come è emerso nella discussione, tutti i dispositivi educativi che hanno posto al centro l'autismo del bambino non sono stati sufficienti né per comprendere il piccolo come «intero», né talvolta sono risultati idonei per strutturare opportune azioni educative. Infatti ciò che accomuna l'intervento degli operatori pare essere l'autismo e non il desiderio di conoscere la persona (anche nella sua parte metafisica); ciò permette ancora una volta di sostenere che attualmente l'autismo come costruito e come diagnosi sta dominando le persone¹⁸⁹⁹. Si ritiene che favorire ulteriormente questa dinamica possa essere pericoloso per la pedagogia. Infatti, vi è il rischio che ella si limiti a presentare come assoluto il punto di vista della didattica (intesa in questo caso come risultato delle diverse forme di razionalità tecnica) e della pedagogia sperimentale (concepita come prodotto della razionalità teoretica scientifica). Questo rende mutilato sia il suo contributo teoretico, sia la sua identità di teoria e pratica dell'azione educativa¹⁹⁰⁰, poiché si perde di vista la pedagogia come scienza che riflette sull'«intero» attraverso la razionalità tecnica, teoretica (metafisica e scientifica) e pratica. Quindi è opportuno rilanciare la prospettiva scientifica della pedagogia come disciplina di studio che si occupa dell'educazione della persona (concepita come «intero») e riaffidare a lei il «potere» di rimettere al centro dei discorsi educativi l'essere umano e non la sua difficoltà o la malattia: è fondamentale attribuirle il compito di scardinare le “stagioni dell'educazione” che fino ad ora si

¹⁸⁹⁸ È opportuno sottolineare che a fronte di molte esperienze di cura, di educazione e di riabilitazione positive nate dai contributi delle scienze dell'educazione, molte di esse, attraverso un'«ibridazione» dei saperi, stanno integrando la propria prospettiva originaria con un altro paradigma interpretativo. È questo il caso della proposta teoretica di Zappella che integra la teoria etologica (suo approccio fondante) con quella comportamentale, l'esperienza di Arduino che integra la prospettiva sistemica con quella cognitivo-comportamentale (suo approccio fondante) e il contributo di Barale che integra l'approccio psicodinamico (primo approccio dal quale era sorto il suo punto di vista) con quello cognitivo-comportamentale. Per ulteriori approfondimenti: M. Zappella, *Non vedo, non sento, non parlo. Autismo infantile: come i genitori possono guarire da soli i propri figli*, cit.; M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit.; F. Barale, P. Orsi, S. Uccelli di Nemi, *Il modello della farm community per l'autismo in età adulta. L'esperienza decennale di Cascina Rossago*, in Binetti P., (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, cit., pp. 143-153.

¹⁸⁹⁹ Cfr. R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, cit.

¹⁹⁰⁰ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit., p. 34-36.

sono occupate della cura, dell'educazione, dell'addestramento e della riabilitazione delle persone con autismo e della preparazione scientifica dei loro operatori. Si reputa che, se la pedagogia riuscisse a teorizzare attraverso la sua natura non mutilata, il suo intervento a favore della didattica potrebbe diventare come formare gli operatori all'azione attraverso la razionalità tecnica, teoretica e pratica e all'utilizzo di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità. Si eliminerebbe così il ciclo delle "stagioni dell'educazione", favorendo nell'operatore il raggiungimento della propria *phýsis*.

§ 10. Per una riflessione conclusiva

È opportuno terminare questa ricerca affermando che il presente lavoro di studio ha dimostrato che costruire contesti di appartenenza per il bambino con autismo inserito in ambiente scolastico non può essere solo un'acquisizione tecnica, ma necessita dell'integrazione delle tre razionalità, di un'antropologia pedagogica che si ispiri al soggetto persona e di una teleologia pedagogica che miri all'idea di *phronesis* aristotelica. La svolta educativo-culturale che potrebbe favorire questo progetto di ricerca è l'idea che, strutturando un sistema assiologico comune tra le istituzioni che si occupano del bambino e attribuendo centralità al soggetto-persona come «intero» e non al suo autismo, tutte le reti (formali e informali) del piccolo potrebbero impegnarsi come gruppo verso un fine comune: costruire esperienze sempre più educative per la persona.

La recente letteratura scientifica nazionale e internazionale ha sottolineato la necessità di investire su processi formativi che migliorino le competenze del professionista anche ispirandosi ai costrutti dell'*Evidence Based Education*¹⁹⁰¹. Si ritiene che la strutturazione di questa formazione così come è stata disposta possa soddisfare alcuni di questi requisiti, sia consentire la nascita di nuove prospettive

¹⁹⁰¹ Cfr. A. Calvani, «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti, in «EPCS Journal», cit., pp. 77-99; A. Calvani, G. Vivanet, *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «EPCS-Journal», cit., pp. 127-146; L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit.; J.L. Alexander, K.M. Ayres, K.A. Smith, *Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 1, 38, pp. 13-27.

di intervento, nelle quali si permetta all'operatore di integrare nell'azione¹⁹⁰² le tre razionalità e di costruire interventi educativi volti a ciò che è «bene» per quella persona «in situazione» e «nel contingente».

Nel presente lavoro di ricerca l'integrazione della teoria e della pratica dell'azione educativa¹⁹⁰³ ha permesso l'ideazione di una formazione che da una parte ha favorito nel professionista lo sviluppo di una riflessività intenzionale rispetto al proprio agire didattico¹⁹⁰⁴, mentre dall'altra ha condotto alla costruzione di competenze necessarie per far fronte alla complessità e all'eterogeneità dei contesti educativi in cui l'operatore si trova a lavorare poiché acquisisce l'arte di trasformare le proprie esperienze umane in esperienze educative¹⁹⁰⁵.

È importante sottolineare che i dati emersi in questo studio stimolano alcune riflessioni su come è possibile strutturare percorsi di didattica personalizzata per studenti con autismo e sanciscono l'importanza di sviluppare nel professionista l'attitudine a trasformarsi in un "ricercatore riflessivo esperto"¹⁹⁰⁶. Ciò che consente questa ricerca, oltre a confermare alcuni dati rintracciabili nella letteratura scientifica consultata e qui descritta, è di affermare che negli anni futuri potrebbe essere opportuno per l'operatore sviluppare sempre più la propria riflessività intenzionale¹⁹⁰⁷, acquisendo inoltre alcune competenze. Tra queste, la prima è rivolta alla costruzione di un'*équipe* multidisciplinare e al lavoro di integrazione con i colleghi¹⁹⁰⁸; questo con l'obiettivo di creare negli operatori una cultura attenta a favorire esperienze educative per il bambino con autismo. La seconda fa

¹⁹⁰² Per una riflessione sul concetto di «azione» si consiglia la lettura di: G. Bertagna, *Azione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., pp. 55-71.

¹⁹⁰³ Cfr. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit.; G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», cit.; G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.

¹⁹⁰⁴ Tema trattato da molti pedagogisti. In particolar modo, è opportuno citare alcune produzioni scientifiche interessanti, tra cui: L. Mortari, *Ricercare e riflettere*, cit.; G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit.; M. Sibilio, *Didattica semplice*, Liguori, Napoli 2014.

¹⁹⁰⁵ G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., pp. 846 ss.

¹⁹⁰⁶ Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere*, cit.

¹⁹⁰⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., pp. 61-98; pp. 174-249; G. Bertagna, *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*. Studi offerti a Fabio Minazzi, volume II, cit., p. 846.

¹⁹⁰⁸ Cfr. M. Arduino, *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, cit.

riferimento alla possibilità di porre le basi per permettere all'operatore di non sentirsi inefficace (sviluppando quindi l'autoefficacia), in modo che egli si ingaggi maggiormente nel processo di relazione con lo studente¹⁹⁰⁹. La terza competenza è che il professionista sia in grado di analizzare le proprie esperienze e trasformarle in occasioni educativamente migliori per sé e, attraverso questo percorso, egli possa poi guidare il bambino all'acquisizione della medesima competenza (ossia trasformare le sue esperienze umane in esperienze educative).

Infine, ci si augura che nelle istituzioni scolastiche nascano interventi di supervisione pedagogica per gli operatori (come quella descritta in questa trattazione). Si ritiene, infatti, che se si creano momenti didattici strutturati per i professionisti (anche in *équipe* di lavoro multidisciplinare) e se si pone come paradigma teorico di riferimento la pedagogia del personalismo, l'autismo non assumerà le sembianze di una malattia da indagare e curare attraverso un prospettiva medico-biologica e tecnica, ma diventerà un'occasione relazionale che può permettere a ciascuna persona (operatore e non) di lavorare sulle proprie competenze personali e professionali e sulla costruzione di esperienze in cui ciascuno potrà raggiungere un maggior compimento di sé.

¹⁹⁰⁹ Cfr. A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, cit.; A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*, W.H., Freeman New York 1997; N. Branden, *I sei pilastri dell'autostima*, [1994], cit.

CONCLUSIONE

Il lavoro teorico e pratico di ricerca effettuato ha dimostrato che, per i docenti e gli educatori *ad personam*, strutturare percorsi di didattica per studenti con autismo nella scuola primaria può essere complesso. Ciò a causa della presenza di un'epistemologia contemporanea (che tende a conoscere l'essere umano come «unità frazionaria»), dell'alternarsi di “stagioni dell'educazione” (che hanno visto protagoniste le scienze dell'educazione come paradigmi teoretici di riferimento per strutturare interventi di didattica) e a causa dell'impossibilità (ancora presente) per i pedagogisti di discutere sull'educazione della persona dimenticandosi del suo autismo. Ciò, forse, sta a significare che l'autismo è ancora un ambito di ricerca e di azione molto clinico e per costruire la didattica vi è la necessità di discutere dell'autismo dell'individuo.

A complicare questa situazione vi è la constatazione che, in effetti, vivere un'«esperienza autistica» (intesa come dimensione che ciascuna persona può sperimentare quando si mette in relazione con una persona con autismo) permette all'operatore di guardarsi allo specchio, cogliendo dimensioni intime personali come il proprio autismo e narcisismo, che spesso l'essere umano dimentica di avere e di esercitare quando entra in relazione con l'altro. Ciò che produce questa esperienza nel professionista è così forte da un punto di vista emotivo che egli sperimenta la propria incompiutezza e con essa il dolore di sentirsi imperfetto. Riprendendo il pensiero di Searles, è un po' come se durante la didattica scolastica l'operatore si trovasse ad affrontare continue esperienze di illusione e disillusione che necessariamente hanno bisogno di abilità sempre maggiori da parte della persona per permetterle di crescere, di appartenere al proprio ambiente e di valutare realisticamente la realtà interna ed esterna dell'esperienza che vive¹⁹¹⁰. Dal lavoro di ricerca svolto, tuttavia, è emerso che il professionista non sempre ha le competenze per gestire queste occasioni e per trasformarle in esperienze educative per sé. Come lo stesso Winnicott aveva teorizzato, le esperienze di illusione e disillusione vengono affrontate da ciascun essere umano alla nascita¹⁹¹¹ quando,

¹⁹¹⁰ Cfr. H. Searles, *Scritti sulla schizofrenia*, [1950], Boringhieri, Torino 1974.

¹⁹¹¹ L'autore sottolinea che ciò avviene quando il bambino è lattante.

uscendo dal proprio Sé, l'individuo cerca di entrare in relazione con il mondo circostante. Tali esperienze rappresentano una fase normale del processo evolutivo¹⁹¹² della persona e forniscono al soggetto quelle competenze utili che gli consentiranno di progredire nelle future esperienze. Nelle interviste effettuate si è evidenziato che il docente (forse un po' come un bambino appena nato) ha vissuto queste esperienze in maniera talvolta arcaica e autistica¹⁹¹³ quindi, né autonomamente né grazie ad altre persone o dispositivi, egli è riuscito a trasformare queste occasioni per sviluppare la consapevolezza di essere un Sé, di essere un Sé che agisce e che si relaziona e di essere un Sé capace di cogliere i *feedback* che gli altri forniscono a lui; condizioni queste che gli permetterebbero di uscire dalla propria «esperienza autistica». In particolar modo, è un po' come se il docente, dalla sua nascita come professionista fino ad oggi, non fosse riuscito fino in fondo ad assumere su di sé il *periculum* della relazione educativa; quindi, non sia stato in grado di uscire da Sé, di vivere le esperienze di illusione e disillusione consapevolmente e di rielaborarle con riflessività intenzionale. In questo senso, è come se non avesse maturato la competenza di trasformare la propria *inesperienza* in *esperienza*. Si ritiene che ciò sia stato favorito anche dai paradigmi teorici che si sono alternati e occupati della formazione degli operatori, spesso provenienti dalle scienze dell'educazione (ciò che nella trattazione è stato definito il periodo delle “stagioni dell'educazione”) nonché da un'epistemologia contemporanea che, nel tentativo di conoscere l'essere umano, si è maggiormente interessata alle caratteristiche empiriche dell'individuo, ponendo in secondo piano l'attenzione alla persona come «intero» (quindi anche nella sua parte metafisica). È opportuno sottolineare che, nel caso specifico della letteratura scientifica a tema autismo, l'attenzione alle dimensioni empiriche dell'individuo si è diffusa con la nascita e l'evoluzione delle teorie cognitive (che hanno favorito il successivo sviluppo delle neuroscienze) e ha condotto gli scienziati ad una maggior curiosità verso la biologia dell'uomo. A livello internazionale ciò è avvenuto dagli anni Ottanta, mentre in

¹⁹¹² Cfr. D. Winnicott, *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, [1958], Martinelli, Firenze 1975.

¹⁹¹³ Si intende “autistica” nel significato espresso da Tustin, ossia una condizione dove la persona ha poca consapevolezza sia di essere un Sé, sia del mondo esterno nonostante sia un Sé e viva e si relazioni con il mondo esterno. B. Jaccarino, S. Maiello, *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, cit., p. 42.

Italia si è diffuso in maniera rilevante negli anni Novanta.

Questo dimostra quanto, negli ultimi trent'anni, lo sviluppo di un paradigma scientifico che si è occupato della biologia dell'uomo abbia "contaminato" la formazione degli operatori che non sono stati preparati a conoscersi, a uscire dal proprio Sé (quindi, dal proprio autismo) per comprendere il non-Sé (anche affrontando le proprie esperienze emotive). Inoltre, questa prospettiva teorica ha spesso indirizzato i professionisti a considerare la didattica esclusivamente come una *téchne* attenta all'autismo dell'individuo. Si ritiene, quindi, che la formazione "anomala" che è stata fornita agli operatori abbia determinato le difficoltà che oggi gli insegnanti incontrano nella didattica.

Perché parlare di formazione "anomala"? Dal punto di vista dello sviluppo evolutivo (anche biologicamente parlando) l'essere umano prima sviluppa il proprio Sé, ad esempio, il proprio sistema neuronale (si pensi al ritmo sonno-veglia che il bambino acquisisce solo dopo una maturazione neurologica)¹⁹¹⁴, quindi cerca di capire come è fatto (si consideri quando il bambino, dopo aver imparato a conoscere il proprio corpo, tocca ciò che è fuori da Sé), infine si rapporta al non-Sé (agli altri, al mondo). Fino ad oggi è stato erroneamente chiesto agli operatori di imparare a conoscere ciò che è fuori da Sé (quindi non la propria biologia ma la biologia dell'altro, non il proprio autismo ma l'autismo del bambino) e di comprendere un non-Sé apparentemente ben definito¹⁹¹⁵ prima ancora di dargli l'opportunità di conoscersi. Quindi il professionista non ha sviluppato le competenze per identificare ciò che gli appartiene (che è a lui «interno») e ciò che gli è «esterno». La formazione, infatti, non lo ha guidato a conoscere e a preservare la propria identità personale e professionale e a stabilire e mantenere una differenza tra Sé e non-Sé. Parafrasando il pensiero di Fordham e la sua riflessione sull'autismo (che pare molto pertinente per descrivere le osservazioni effettuate in questo studio sugli operatori), è come se al docente non fosse stata data l'opportunità di partire dalla propria unità psicosomatica primaria per strutturare

¹⁹¹⁴ A. Gesell, *I primi cinque anni della vita*, cit.

¹⁹¹⁵ È importante sottolineare che, nonostante vi sia il tentativo di indirizzare gli operatori all'utilizzo di alcune tecniche (perché si teorizza che il bambino con autismo abbia un particolare e diverso funzionamento neuronale), ad oggi, tutte le teorie scientifiche mediche non sono riuscite a individuare la causa reale dell'autismo e ciò pregiudica ogni approccio di trattamento del bambino.

esperienze per uscire da Sé e comprendere che esiste una differenziazione tra il proprio mondo interno e quello esterno¹⁹¹⁶. Questo ha determinato, come si evince dalla trattazione quando si sono discusse le esperienze degli insegnanti, una «fatica» del docente a differenziare le proprie necessità e i propri desideri da quelli del bambino, a comprendere se aveva bisogno di un supporto psicologico o educativo e a proiettare i propri bisogni e desideri sull'altro o sulle istituzioni; questi elementi hanno inevitabilmente influenzato il suo agire didattico.

Il valore di questo contributo scientifico è stato quello di rilevare la fonte del disagio dei docenti, comprendere il contesto storico-socio-culturale-educativo nel quale questo malessere nasceva e spiegare perché, a fronte di tanto lavoro sul campo, gli insegnanti non fossero riusciti a trasformare le loro esperienze in esperienze educative. Per questo motivo, la ricerca si è concentrata sulla formazione degli insegnanti e, attraverso la raccolta delle loro testimonianze, si è individuata la necessità di una visione più ampia del problema, non interessata solo a comprendere perché il bambino con autismo nella scuola metta in discussione le infrastrutture interne dell'operatore. Nello studio si è sostenuto, infatti, che occorre porre attenzione anche alla relazione che il docente aveva con i dispositivi esterni nel quale egli era inserito. Analizzando soprattutto il rapporto che l'insegnante aveva con l'istituzione scolastica, è emerso che nell'atto di strutturare interventi di didattica il docente ha colto come quest'ultima stia orientando il lavoro degli operatori e l'educazione dello studente. Inoltre gli operatori hanno identificato alcune contraddizioni nell'istituzione, contraddizioni che il sistema stesso era consapevole di avere ma che non era in grado di affrontare. Tutti questi elementi sono stati discussi nel presente lavoro di ricerca¹⁹¹⁷.

Da qui è emerso che la condizione di ambivalenza in cui spesso l'insegnante si trovava nell'atto di costruire la didattica¹⁹¹⁸ ha determinato nell'operatore una situazione cognitiva ed emotiva di disagio, sfociata in una sofferenza personale e

¹⁹¹⁶ M. Fordham, *The Self and Autism*, cit., pp. 55 ss.

¹⁹¹⁷ Per ricordare una questione che è stata individuata: la scuola può istruire ed educare nello stesso tempo?

¹⁹¹⁸ Si consideri il caso di quel docente, descritto nella trattazione, che farebbe volentieri con il bambino percorsi alternativi alla didattica scolastica, ma si trova a strutturare solo interventi nell'istituzione, percependo talvolta che l'ambiente didattico non è confortevole né per lui, né per lo studente.

professionale che lo aveva addirittura condotto ad una demotivazione nel proprio lavoro, ad un senso di inefficacia, di inadeguatezza e di impotenza, ad un disinvestimento nel credere alla validità del proprio intervento e a mettere in discussione il proprio ruolo educativo nella scuola¹⁹¹⁹. La sua difficoltà era percepita su due fronti: come persona e professionista che opera in un sistema e come operatore che appartiene al sistema stesso.

Sul primo fronte il docente sperimentava due sofferenze. La prima nel suo ruolo di funzionario dell'istituzione e nell'arduo compito di favorire una didattica *ad hoc* per lo studente con autismo (magari senza dispositivi istituzionali che lo potessero aiutare nel proprio lavoro). La seconda come persona che, distaccandosi dal proprio ruolo professionale per riflettere sulla condizione in cui stava operando, constatava con amarezza e impotenza che l'istituzione scolastica necessitava di una revisione. Riteneva, inoltre, che lui come singolo (anche se in collaborazione con gli altri colleghi) non potesse strutturare nell'immediato un contributo tale da incidere in tempo reale sul sistema stesso.

Il secondo fronte nel quale il docente viveva la sofferenza era nella sua appartenenza al sistema. Egli rilevava, infatti, che il sistema scolastico, pur presentandosi come un dispositivo sempre in movimento, appariva troppo concentrato su di sé (autistico nel senso etimologico del termine) e con alcune "resistenze al cambiamento" (date da condizioni economiche, sociali, politiche, culturali ed educative) che non permettevano all'istituzione un'adeguata flessibilità nei confronti dei bisogni degli operatori, delle famiglie e soprattutto dello studente con autismo. Su questo fronte il docente constatava che, nel momento in cui il sistema non era in grado di rivoluzionare l'insegnamento, si era cercato di ovviare agli effetti delle turbe nate dall'insegnamento stesso attraverso la medicina¹⁹²⁰.

La riduzione di questa complessità al principio classico di causalità ha ampliato nel sistema la logica del «pensiero binario» e ha introdotto la dicotomia buono-cattivo, sano-malato, adeguato-non adeguato... Questa dinamica a catena ha

¹⁹¹⁹ Occorre ricordare che già Mannoni aveva sottolineato che quando un operatore si sente "disadattato" rispetto al proprio compito e non trova una risposta ciò può «surdeterminare effettivamente un disadattamento» nel professionista. M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., p. 60.

¹⁹²⁰ Dimensione tra l'altro già segnalata da Mannoni. *Ibi*, p. 56

favorito l'idea che fosse opportuno inserire nelle scuole i clinici (forse solo per tenere a bada un ordine sociale che pareva minacciato)¹⁹²¹ e ha sviluppato negli operatori la convinzione che, per uniformarsi alla logica del sistema, fosse necessario acquisire competenze ancora più specifiche. Per essere più espliciti il docente, prima di strutturare interventi di didattica, si era trovato spesso nelle condizioni di dover rispondere ad alcune domande al fine di poter orientare le proprie azioni. Ad esempio: *il bambino con autismo ha bisogno di una didattica speciale? L'insegnante che si fa carico da un punto di vista emotivo della condizione che vive il bambino con autismo ha necessità di un supporto psicologico? Il servizio di neuropsichiatria infantile, che ha in cura il bambino con autismo inserito nella scuola, deve intervenire nella costruzione della didattica fornendo anche il suo punto di vista sull'autismo dello studente?*

Questo *modus operandi* ha spesso orientato le scelte degli insegnanti esaltando esclusivamente la razionalità tecnica. Inoltre, a complicare questa situazione così articolata, vi è la nascente richiesta da parte dei genitori¹⁹²² di inviare nelle scuole professionisti specializzati in metodi particolari per affiancare gli insegnanti nella costruzione della didattica. Come sottolineato nello studio, questa condizione può *mortificare* l'insegnante che vive il tecnico come più competente rispetto a se stesso e ciò contribuisce a minare la propria autostima.

In questo senso, emerge nello studio, che la complessità del sistema in cui operano i docenti e la logica del «pensiero binario» che guida il fare didattico (ben individuabile nella parte della trattazione in cui si è descritta la formazione sul campo effettuata agli operatori in servizio e, in particolar modo, durante la compilazione del caso clinico, dove i corsisti hanno sottolineato “che cosa deve” e non “che cosa può” fare l'insegnante per strutturare interventi di didattica) stanno impedendo il costituirsi di un'educazione integrale per lo studente e, forse, solo una prospettiva pedagogica attenta alla *persona* può rompere e modificare ciò che sta

¹⁹²¹ Teoresi già paventata negli studi di Szasz. Per ulteriori approfondimenti: T.S. Szasz, *Disumanizzazione dell'uomo. Ideologia e psichiatria*, [1970], Feltrinelli, Milano 1974, pp. 155 ss. Su questi temi si consulti anche: T.S. Szasz, *Law, Liberty, and Psychiatry: An Inquiry into the Social Uses of Mental Health Practices*, Macmillan, New York 1963. Questo libro può essere inoltre un approfondimento interessante per meditare sull'inserimento della figura del clinico nella scuola.

¹⁹²² Pagati dagli stessi genitori.

avvenendo nell'attuale contesto scolastico.

È evidente come questo lavoro di ricerca, cercando di trovare una soluzione al disagio degli insegnanti, ha individuato alcune falle e, nonostante lo studio si sia concentrato molto sull'istituzione scolastica, si è rilevato che la difficoltà di costruire interventi di cura, educazione e riabilitazione per la persona con autismo sia un problema del macrosistema in generale¹⁹²³. Infatti, anche le istituzioni sociali e sanitarie paiono mostrare la medesima lentezza nell'affrontare la condizione che sta generando l'autismo dell'individuo forse perché, influenzate anch'esse dalla logica del «pensiero binario», orientano in questa direzione le loro azioni, stabilendo i limiti di ciò che è legittimo e di ciò che non lo è¹⁹²⁴, avvalendosi soprattutto del contributo della *téchne*¹⁹²⁵.

Quindi, dopo aver condotto un'analisi approfondita su queste tematiche e aver individuato la complessità in cui attualmente gli operatori italiani vivono e operano (facendo un confronto anche con la situazione internazionale e con le teorie di riferimento che indirizzano le azioni dei professionisti)¹⁹²⁶, si è ritornati al problema originario dei docenti che faticano a creare una didattica *ad hoc* per il bambino con autismo. Si è, perciò, inventato un corso di formazione che possa aiutare gli operatori a superare le proprie difficoltà nella didattica e a divenire agenti attivi del cambiamento del sistema. Alla luce dell'analisi bibliografica, ritenendo che la strada più adeguata sia quella di permettere al docente di trasformare la propria inesperienza in esperienza, la propria sofferenza in piacere e il proprio bisogno in desiderio, si è individuata l'importanza di introdurre uno sguardo pedagogico che rimetta al centro la «persona», il suo «bene» e il senso di interrogarsi sulla *didattica*.

Verificato che ciò è possibile, attraverso i risultati del questionario

¹⁹²³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.

¹⁹²⁴ M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., p. 46. In queste considerazioni l'autrice riprende il pensiero di Ivan Illich. Per ulteriori approfondimenti si consulti: I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile*, [1971], Mimesis, Milano-Udine 2010, pp. 69 ss.

¹⁹²⁵ Si consulti la discussione sull'introduzione della metodologia basata sull'evidenza nell'educazione della persona.

¹⁹²⁶ A livello internazionale gli interventi educativi per le persone con autismo assumono maggiormente una prospettiva vicina alla riabilitazione dell'individuo. La prospettiva teorica che guida questi interventi, se trasferita nel contesto italiano, non garantisce all'operatore di uscire dalla logica del pensiero binario e soprattutto di occuparsi dell'educazione della persona.

somministrato a livello nazionale, si è teorizzato che, ponendo al centro dell'attenzione l'operatore come «persona» e non l'autismo dello studente, si favoriscono le condizioni per modificare anche il sistema. Ciò permetterebbe ai docenti e agli *educatori ad personam* di intuire quanto l'autismo in questo periodo storico stia “possedendo” le scienze e le persone (anche quelle che non hanno una diagnosi ma che si stanno occupando di autismo)¹⁹²⁷ e quanto sia opportuno ridare centralità al *lógos* come dimensione indispensabile per favorire una riflessione sugli attuali sistemi e interventi di cura, educazione e riabilitazione, permettendone anche una trasformazione, consapevoli che, come sosteneva Mannoni,

il modo con cui educatori, insegnanti e psicologi confessano tutti ai giorni nostri di essere alla ricerca della loro *identità* rispettiva in rapporto alla società non è già di per sé il segno di uno smarrimento?¹⁹²⁸

A questo punto, per predisporre la formazione, si è reso indispensabile studiare i contributi delle scienze dell'educazione che si sono occupati di autismo. Da questa analisi è emerso che attualmente si predilige istruire i docenti alla didattica speciale per permettere loro di gestire le proprie difficoltà. Questo, però, ha sviluppato nell'insegnante il bisogno di avere competenze sempre più specifiche, “cliniche” in un certo senso (come ad esempio, nell'osservazione del bambino, rispetto a come gestire i rapporti con i familiari e con gli altri operatori dell'*équipe* multidisciplinare), perché in questo modo egli si possa percepire più «esperto» nel proprio lavoro, più adeguato ad affrontare le difficoltà che incontra e maggiormente competente al dialogo con gli operatori delle altre istituzioni.

Si ritiene che il ricorso al punto di vista clinico, in parte originato da una diffusione sempre più imperante del paradigma biologico (il quale, in grande espansione, sta guidando in epoca contemporanea la scoperta e la conoscenza dell'essere umano)¹⁹²⁹, abbia determinato un allontanamento ancora più importante

¹⁹²⁷ R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo 18 settembre 2016.

¹⁹²⁸ M. Mannoni, *Educazione impossibile*, cit., p. 60.

¹⁹²⁹ Una scoperta e una conoscenza ancora molto precaria considerando che, ad esempio nel caso dell'autismo, dalla nascita della diagnosi ad oggi nessuno ha ancora compreso con certezza cosa esso sia.

dal senso dell'agire didattico. Quindi, alla luce di queste considerazioni, si è strutturata una formazione *ad hoc* da dedicare agli operatori per discutere dell'autismo dell'individuo. L'obiettivo è stato duplice: da una parte far emergere quanto questo punto di vista potesse allontanare l'operatore dal conoscere in profondità lo studente come *persona* e dall'altra sviluppare nel professionista la riflessività (elemento indispensabile che costituisce un prerequisito fondamentale affinché il docente possa fare educazione). Per questo motivo, sposando forse l'esigenza di comprendere la diversità dell'altro, si è teorizzata l'opportunità di strutturare un intervento formativo che, a partire dal contributo delle scienze dell'educazione, possa giungere alla prospettiva pedagogica, conducendo l'operatore a sviluppare una maggiore intenzionalità, libertà e responsabilità nelle azioni (anche grazie ad un cospicuo investimento nella formazione dedicata all'analisi dei casi clinici). Si è anche favorita l'acquisizione di alcuni contenuti disciplinari che permettano all'operatore di sviluppare competenze che potrebbero essere definite "cliniche" (si consulti, ad esempio, la parte dedicata alla conoscenza e all'uso della scala VINELAND o alla proposta di supervisione). Questo da una parte per permettere all'operatore di poter affrontare un dialogo con i colleghi dell'*équipe* multidisciplinare e con le famiglie senza sentirsi "meno esperto" degli altri professionisti (anche perché possiede un sapere disciplinare che, forse perché poco conosciuto fuori dal suo ambito di ricerca e di intervento, è scarsamente valorizzato)¹⁹³⁰; dall'altra, per fornire un ulteriore ambito di intervento alla pedagogia. Si ritiene infatti che anche la formazione degli operatori che si occupano di educazione debba modificarsi (come Semeraro aveva già segnalato negli anni Ottanta)¹⁹³¹, favorendo un approccio interdisciplinare alle scienze umane, in modo che si approfondiscano maggiormente i rapporti tra l'ambito pedagogico, la pratica educativa (fenomeno dell'educazione a livello dell'esperienza) e l'ambito clinico¹⁹³² e che non sia (come è avvenuto fino ad ora) il paradigma teorico clinico

¹⁹³⁰ Alla luce del lavoro effettuato e dopo aver discusso quale contributo può fornire la pedagogia in diversi ambiti di intervento, nella quarta parte di questo elaborato si è ritenuto che tale sapere disciplinare potesse addirittura essere utile per interventi di politica sociale e sanitaria.

¹⁹³¹ R. Semeraro, *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, cit., pp. 98-113.

¹⁹³² *Ibi*, p. 98. Si consiglia anche di analizzare il pensiero dell'autrice dalla p. 98 alla p. 113.

dominante a strutturare il modo con cui l'insegnante progetta l'intervento didattico¹⁹³³. Quindi, la didattica dovrebbe tornare ad essere «nel contingente» e «in situazione» «ciò che è bene favorire (e perché, e come) e ciò che è male tollerare (e perché, e come di conseguenza agire per cancellarlo)»¹⁹³⁴ nella relazione tra due persone che sono dotate di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità.

È opportuno sottolineare che, a differenza delle altre pubblicazioni citate in questo studio e che si sono interessate della didattica scolastica a partire dall'autismo del bambino, questa trattazione ha cercato di diffondere (anche attraverso la proposta formativa ideata) la convinzione che sia il docente ad avere bisogno di una formazione per sé, per conoscersi, per scoprire quali strumenti gli possono essere utili per strutturare un'azione didattica volta anche al suo «bene» (oltre che a quello dello studente). Solo in questo modo, egli potrebbe essere in grado di costruire una didattica *ad hoc* per ogni studente (indipendentemente dal suo possibile autismo) e potrebbe partecipare in maniera attiva e propositiva all'opera di innovazione del sistema in cui attualmente opera¹⁹³⁵. In questo senso, si ritiene che il problema da affrontare non sia strutturare interventi di didattica per lo studente con autismo ma per l'insegnante che, in questo contesto storico, sociale, culturale ed educativo, si trova nel proprio lavoro a relazionarsi con studenti che gli permettono di ritornare al proprio «stato di natura», di sperimentare esperienze di illusione e disillusione che possono diventare formative ma anche traumatiche per l'operatore se non sono sottoposte ad una riflessione pedagogica.

È opportuno che la formazione degli operatori sia indirizzata all'acquisizione di una cultura di base ampia e diversificata¹⁹³⁶, in modo tale che «nel contingente» e «in situazione» il singolo sappia usufruire delle diverse

¹⁹³³ Quindi, non si prosegue nel ciclo delle «stagioni dell'educazione».

¹⁹³⁴ G. Bertagna, *Introduzione*, in Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, cit., p. 7.

¹⁹³⁵ Con l'augurio che tutti gli elementi di questa ricerca che individuano problematiche di politica scolastica, sociale e sanitaria ancora aperte (per citare un esempio, il tecnico ABA che entra nelle scuole come consulente inviato dalla famiglia per supportare gli interventi di didattica) possano essere presi in considerazione per costruire un sistema che diventi, un po' come le organizzazioni ad alta affidabilità, interessato a conoscere il punto di vista di ogni operatore del sistema, in modo tale che, ascoltandolo, si possano strutturare dispositivi sempre più attenti al «bene» della persona. Cfr. K.E. Weick, K.M. Sutcliffe, *Governare l'inatteso: organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, [2007], Cortina, Milano 2010.

¹⁹³⁶ Un po' come aveva già paventato Russo nel proprio contributo scientifico. Per ulteriori approfondimenti: G. Russo, *Specializzazione professionale degli insegnanti per disadattati e minorati fisici*, cit., pp. 18-20.

conoscenze (dalla psicoanalisi alla genetica) al fine di costruire con creatività una didattica che sia *personalizzata* per ogni studente. Si ritiene che, solo attraverso questa strada, egli non solo possa incontrare meno ostacoli nel proprio lavoro, ma acquisisca anche quella autonomia professionale che gli possa consentire di non essere troppo dipendente dal parere del clinico o dalle “mode didattiche del momento”¹⁹³⁷; grazie infatti a questa formazione l’operatore è maggiormente consapevole di sé e del proprio sapere¹⁹³⁸.

Si auspica, inoltre, che forse arriverà un giorno in cui, preoccupati di conoscere lo studente come persona, ci si dimenticherà che egli ha una diagnosi di autismo e probabilmente non sarà così importante comprendere che cosa sia l’autismo (anche se per quel giorno forse gli scienziati avranno scoperto l’origine di questo mistero ma per gli operatori sarà poco rilevante). Quindi, si ritiene che il compito dell’attuale formazione debba essere quello di preparare i docenti a questo cambiamento. Per ora, come dimostrano le interviste condotte, il questionario somministrato a livello nazionale ai docenti e l’esperienza sul campo effettuata, non è possibile sorvolare sull’autismo dell’individuo e quindi è opportuno approfondire la conoscenza su ciò che la scienza ha scoperto e, partendo da ciò, favorire il desiderio e la curiosità nell’operatore di scoprire chi è la persona che egli ha di fronte.

Nella discussione si sono affrontati i fondamenti teorici di quest’idea e come poterla sviluppare nel concreto. Nella conclusione si intende spiegare «perché» occorre percorrere questa direzione utilizzando uno dei punti fermi della formazione ideata, ossia la riflessione sui casi clinici. Per permettere ciò si riporteranno due narrazioni affinché il lettore possa autonomamente decidere se quanto fino ad ora discusso può essere valido, utile e «bene» per il bambino con

¹⁹³⁷ Ci si sta riferendo al fatto che l’operatore possa decidere attraverso una riflessività intenzionale di divergere da alcuni suggerimenti che potrebbero essere considerati più adeguati per strutturare interventi di didattica con il bambino con autismo perché ha il potere di costruire «nel contingente» e «in situazione» una didattica sempre più specifica e personalizzata per il suo studente assumendosi la responsabilità delle proprie azioni.

¹⁹³⁸ Si consideri il grosso investimento che è stato fatto nella formazione sull’uso dei casi clinici e sul potere che essi hanno di favorire nella persona la conoscenza di sé. Tema già affrontato durante la trattazione ed espresso da autori come Freud o Sacks. Cfr. S. Freud, *Casi clinici*, cit.; O. Sacks, *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, cit.

autismo, per la sua famiglia, per gli operatori e per l'ambito della ricerca scientifica. I racconti non verranno commentati ma vi è l'invito a riflettere su alcune questioni che di seguito verranno presentate.



La prima narrazione riguarda un'esperienza raccolta in epoca contemporanea e avvenuta alla fine degli anni Novanta. Viene presentato il racconto di un operatore che ha lavorato con uno dei bambini con autismo che hanno frequentato la scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano e si intende lasciare al lettore il compito di riflettere sulle seguenti questioni. Innanzitutto, dopo aver letto il racconto, è importante che egli comprenda il senso dei "trasferimenti" di Sandro nei vari istituti scolastici con l'obiettivo di individuare se tutto ciò che è stato fatto poteva essere «bene» per il piccolo. Inoltre, sarebbe interessante che il lettore individuasse se per l'educatore conoscere l'autismo è stato rilevante per la costruzione della relazione educativa e se, in questo caso, le azioni compiute dall'operatore sono state affidate maggiormente alla tecnica. Infine, si consiglia di analizzare le azioni compiute dall'educatore per costruire la relazione educativa al fine di individuare che cosa hanno favorito nell'esperienza di vita di Sandro.

«Fui assunta nel 1997 presso l'istituto per "handicappati fisici e mentali gravi adulti" (così al tempo si chiamava la struttura, che accoglieva Sandro). Nell'istituto, ho avuto l'opportunità di conoscere tanti studenti della vecchia scuola Treves-De Sanctis di Milano: erano soprattutto persone con sindrome di Down. Ogni tanto chiedevo loro com'era stato a distanza di anni incontrarsi e spesso la loro memoria

tornava al passato. Qualcuno aveva ritrovato il vecchio compagno di classe, altri avevano frequentato la scuola speciale, ma senza mai più vedersi. Per molti di loro, dopo il percorso nella scuola speciale, non vi fu più modo di incontrarsi, per altri sì, perché i genitori avevano mantenuto tra di loro i contatti. Infine, dopo svariati anni, rieccoli tutti insieme nello stesso istituto. Ascoltare i racconti dei protagonisti della scuola speciale era meraviglioso perché mi aveva permesso di percepire il clima che gli studenti vivevano frequentando questa istituzione. Prima di allora, la storia di questa scuola l'avevo solo letta nei libri: sentirla narrare, l'aveva arricchita di emozioni.

L'istituto dove lavoravo era residenziale e accoglieva circa trentadue persone. Durante la giornata, gli ospiti erano divisi in gruppi di uguale livello e partecipavano ai laboratori. In realtà, ogni educatore organizzava il laboratorio secondo le proprie attitudini e rispetto ai bisogni dei "ragazzi" (così li chiamavamo noi). Quando arrivai mi affidarono il "gruppo dei gravi". In esso vi erano inserite tutte quelle persone che possedevano pochissime abilità, scarsa competenza nel lavoro manuale, difficoltà di linguaggio o espressione e poca autonomia personale. Mi accorsi subito che ognuno era unico e speciale: ciascuno aveva bisogni e potenzialità diverse. L'unica differenza tra il mio gruppo e quello degli altri colleghi era che nel "gruppo gravi" pareva difficilissimo trovare un'attività adatta a tutti. Infatti negli altri gruppi vi era un'unica attività (ad esempio, il legno, la cura degli animali, ecc.) che metteva in relazione tra loro le persone.

Quando arrivai, il direttore, che era un pedagogo, mi descrisse tutte le persone a me affidate. In realtà, lavoravamo su turni, quindi eravamo due educatrici a seguire il "gruppo dei gravi", ma non effettuavamo mai attività di compresenza perché una di noi lavorava al mattino e l'altra di pomeriggio. Quando il direttore mi descrisse il gruppo, mi parlò anche di Sandro. Rispetto agli altri partecipanti del gruppo che necessitavano di attività mirate per mantenere il livello di competenze raggiunto o sviluppare le potenzialità (stiamo parlando di persone dai ventiquattro anni in su), per quanto riguarda Sandro il direttore mi disse di non preoccuparmi se non partecipava al laboratorio perché a lui piaceva poco lavorare. Finì la comunicazione dicendomi di fare quello che potevo. Non capii molto il significato delle parole del coordinatore, ma mi ripromisi comunque di impostare un lavoro

con tutto il gruppo, Sandro compreso. Iniziai leggendo la cartella clinica e lasciandomi lo spazio per l'osservazione. Sandro aveva quarantasei anni, la sua cartella clinica rispetto alle altre era più scarna di osservazioni. Mi ricordo che riportava ancora la sua prima diagnosi «insufficienza mentale di grado medio da encefalopatia neonatale. Autismo». Inoltre, proseguiva evidenziando «crisi comiziali nella prima infanzia. Disturbi profondi della personalità»¹⁹³⁹. Infine in anamnesi compariva che entrambi i genitori erano professori.

Iniziai il periodo di osservazione che durò circa una decina di giorni. Nel momento in cui mi misi ad analizzare ciò che avevo scritto tra i miei appunti, mi accorsi che alcune osservazioni comparivano anche negli scritti dei colleghi e nelle relazioni pregresse (anche di lunga data). Egli aveva una buona autonomia personale, che poteva però divenire pessima quando manifestava qualche esigenza che occupava i suoi pensieri (ad esempio, nella giornata in cui si andava al mercato, di solito la barba non la faceva o la tagliava in parte perché aveva fretta di arrivare al mercato e andare a bere il caffè al bar). Questa era per lui una priorità; la cura personale veniva dopo. Inoltre mostrava un ruolo passivo in istituto e non partecipava alla vita del gruppo. Era schivo a qualsiasi forma di occupazione. Prediligeva dondolarsi su una sedia in solitudine e pensare al tempo meteorologico. Era una persona chiusa e riservata. Di solito non parlava con gli altri ospiti. Dialogava solo se interpellato e per poco tempo. I discorsi molto ristretti di Sandro avvenivano soprattutto con il personale. Amava parlare delle previsioni meteo. Se maturava dentro di lui qualche esigenza, mostrava il bisogno impellente di soddisfarla e quando ciò succedeva, vi era un'impossibilità al dialogo e alla contrattazione e non riconosceva nessuna forma di autorevolezza. Insomma, era impossibile fermarlo di fronte alla soddisfazione di un'esigenza o di un'idea. Prendeva in considerazione solo i propri tempi d'attesa per ricevere una risposta dall'operatore e non riconosceva né quelli dell'altro, tantomeno quelli che la società a volte gli imponeva. Infine, Sandro mostrava sempre una certa frettolosità nelle azioni, dal nutrirsi al vestirsi, dal camminare al comunicare. Amava passeggiare e recarsi al bar per bere il caffè. Non parlava mai di sé, né della propria famiglia.

Dopo aver effettuato le osservazioni del caso qui riportate e aver confrontato

¹⁹³⁹ Questi dati sono stati raccolti nel diario dell'educatrice.

i dati ottenuti dai colleghi e dalla lettura della cartella clinica, pensai che l'area sulla quale occorreva lavorare con più insistenza era l'ambito della socializzazione. In questo modo, Sandro non sarebbe rimasto tutto il giorno da solo a dondolarsi e anche il suo ruolo all'interno dell'istituto avrebbe potuto trasformarsi. Questo poteva essere l'obiettivo a lungo termine. Quello a breve termine era come costruire una relazione educativa con lui. A questo punto, sorse in me una domanda: era sufficiente il laboratorio come occasione per costruire una relazione educativa?

Il laboratorio iniziava alle dieci del mattino e terminava alle undici e quarantacinque. Nonostante i miei ripetuti sforzi per coinvolgere Sandro nel gruppo, egli rifiutava sempre l'invito, oppure saliva per l'attività solo per poco tempo. In realtà, era una persona che apparentemente non aveva bisogno di nessuno: necessitava solo di qualcuno che lo accudisse in qualche bisogno primario (come occuparsi del suo sostentamento); questo perché fino ad allora non aveva mai imparato ad essere totalmente autonomo, probabilmente per la lunga e pregressa storia di istituzionalizzazione. Le settimane passavano veloci e Sandro trascorrevva tutto il giorno seduto su una sedia a guardare il tempo atmosferico. Sapeva tutto del tempo e dei venti. Avevo intuito che il mio laboratorio non serviva a lui. Inoltre Sandro, a differenza degli altri compagni, possedeva un livello cognitivo più alto e mostrava una capacità di comprensione e di lettura delle dinamiche di gruppo interessante. Questa competenza la rilevai quando, in alcune delle sue piccole apparizioni in laboratorio, riuscì ad individuare una conflittualità tra due ospiti e a porvi rimedio. In un'altra occasione, invece, riuscì a far accendere intenzionalmente un litigio. Osservai che le azioni che Sandro riusciva a fare con la propria presenza nel gruppo e con le sue comunicazioni, non erano casuali e frutto di comportamenti istintivi. Nel corso degli anni egli aveva maturato un unico interesse circoscritto che approfondiva con tanta cura: il tempo atmosferico. Un'ultima caratteristica che emergeva nei comportamenti di Sandro era una propria dimensione del tempo lontana da quella che l'orologio scandisce, tanto che pareva non avere idea di che cosa fosse il concetto di consequenzialità; per lui fare un'azione, spesso non implicava una previsione delle conseguenze. Questa attitudine si rilevava soprattutto nelle azioni della vita quotidiana e durante i momenti in cui doveva attendere. Nel corso degli anni, il grande ruolo che aveva

avuto l'istituzione per Sandro era stato quello di porsi come *alter ego* per rimandargli la differenza tra il suo tempo e quello di un altro, tra i suoi tempi di attesa e di soddisfacimento dei bisogni e quelli della società, tra le sue azioni e le conseguenze. In realtà l'immediato intervento educativo era volto a garantire che questa dimensione di confronto non avvenisse solo tra Sandro e l'istituzione, ma anche tra Sandro e l'educatore e Sandro e i compagni. Come realizzare tutto ciò senza una relazione educativa alla base? I momenti strutturati che l'istituzione aveva predisposto per questo fine non coincidevano con i bisogni della persona. Inoltre, purtroppo, non potevo permettermi di stare tutta la mattina da sola con lui perché avevo altre otto persone che mi aspettavano in laboratorio. La prima problematica professionale che dovetti affrontare fu decidere se investire nella costruzione del rapporto educativo con Sandro o soddisfare i bisogni dell'istituzione, ossia strutturare interventi educativi nel "gruppo dei gravi". Mi dedicai al gruppo e decisi che avrei potuto iniziare a costruire una relazione educativa con Sandro durante i momenti informali, ossia quando si alzava, durante la colazione, dopo pranzo, ecc.

Sandro era una persona di poche parole, quindi sarebbe stato impossibile costruire una relazione educativa solo a partire dalla comunicazione verbale. Inoltre valutai che lo spazio più adeguato per poter investire su questo obiettivo erano i momenti postprandiali, ossia quelli in cui l'istituzione lasciava liberi operatori e ospiti all'incontro non strutturato. Così, tutti i giorni, dopo pranzo, ritagliai uno spazio per Sandro. In realtà, spesso ci trovavamo seduti sulla sedia, uno a fianco dell'altro a guardare il tempo senza parlare. Per me era noioso e non comprendevo perché per Sandro stare seduto sulla stessa sedia a guardare lo stesso panorama, talvolta dondolandosi, non solo fosse rilassante, ma sembrasse essere un momento kairotico. Un giorno un collega con molta esperienza lavorativa intuì quale era l'obiettivo che volevo raggiungere sedendomi sempre a fianco di Sandro. Inoltre, comprese anche che non avevo gli strumenti adeguati per poter arrivare alla meta: a tal proposito mi consigliò di parlare con Sandro di ricordi. Fu un consiglio interessante. In precedenza, quando avevo avuto l'opportunità di parlare con lui, era sempre stato del tempo, di fatti presenti..., insomma, di argomenti che non avevano mai permesso l'evoluzione né di un ampio discorso, né della conoscenza

fra noi. Inoltre, mi accorsi che, anche quando in *équipe* si parlava di lui, questa area del passato era come addormentata. Tutti gli operatori percepivamo Sandro nel presente, nelle cose che aveva e non aveva fatto. Viceversa, per altri ospiti vi era la percezione del presente, del passato e della storia. Mi interrogai sul perché la funzione di memoria storica che in maniera vicaria assumeva l'istituzione per altri ospiti, nel caso di Sandro si era congelata. A parte questo pensiero che meriterebbe ulteriori approfondimenti, devo rilevare che il consiglio del collega permise molto di più che un ritorno ai ricordi: egli mi indirizzò alla ricostruzione delle memorie scolastiche di Sandro e questo mi permise di rompere il muro di silenzio che si erigeva tra noi quando ci trovavamo seduti uno a fianco dell'altro.

Mi raccontò che non arrivò subito alla scuola speciale, ma che aveva frequentato per poco tempo le scuole per "bambini normali" come diceva lui. Ricordava che, quando fu inserito nella scuola tradizionale, gradiva stare in piedi vicino alla finestra e non seduto sulla sedia come tutti gli altri studenti. La maestra non gli permetteva questo agio e così per farlo stare seduto usava la sua bacchetta di ferro e la percuoteva sulle mani di Sandro. Inoltre si ricordava che la maestra "gridava" soprattutto con lui, gli diceva tante cose ripetendole, ma egli riconosceva di non capire il significato di tutte quelle parole (anche se erano parole semplici come "siediti"). Era come se fosse congelato: mi diceva che le sentiva, ma non le comprendeva. Sandro si ricordava anche che spesso i genitori venivano convocati dall'insegnante di classe per parlare del comportamento che egli mostrava a scuola e che di ritorno dal colloquio con la maestra il padre lo sgridava, mentre la madre piangeva. Ricordo che la parte del racconto che mi colpì molto fu quando Sandro, parlando della madre, sottolineò: «mia madre piangeva, piangeva tanto, ma io non capivo il perché». Poi mi disse che, alla luce dei suoi comportamenti non adeguati all'ambiente, genitori e insegnanti decisero di trasferirlo in un'altra classe. Raccontò che «un giorno la maestra mi disse che ero un bambino difficile e che avevo bisogno di andare in un'altra classe». Così Sandro frequentò per qualche settimana una nuova classe che descriveva come uno «spazio piccolo con pochi bambini»; la maestra era più brava, ma lui non riusciva comunque a stare seduto e quindi veniva sgridato. Sandro sosteneva che, nonostante il cambio di classe, non riusciva a fare quanto gli veniva richiesto e così i genitori furono chiamati a

colloquio dall'insegnante. Dopo l'incontro, tornato a casa, «la mamma pianse e il papà si arrabbiò moltissimo e mi disse che avrei dovuto essere più bravo». Infine Sandro mi raccontò che, successivamente, lo portarono in ambulatorio per fare alcuni esami e dopo alcuni incontri venne inserito nella scuola Treves-De Sanctis. Egli mi aveva raccontato che i propri compagni di classe della scuola speciale «erano più gravi di me». Inoltre, descrivendo quanto faceva durante l'orario scolastico, rammentava che doveva fare le attività, ma i tempi erano più tranquilli di quelli della scuola tradizionale. Aveva osservato che le maestre non si arrabbiavano con lui e l'ambiente era maggiormente gradevole. Ricordava che doveva lavorare con il cartone e che non gli piaceva molto, ma veniva aiutato. Inoltre, talvolta doveva andare dal medico. Poi si rammentava delle visite che la dott.ssa Spinelli effettuava nelle classi per parlare con le maestre. Alla fine... (e mi ricordo come se fosse ieri perché ogni volta che mi raccontava questo pezzo di storia, Sandro si fermava...). Sandro ricordava che «arrivò una legge che diceva che la scuola doveva essere chiusa e tutti noi dovevamo tornare alle scuole normali». Egli descrisse questo momento aggiungendo che alla scuola speciale si stava bene e quando giunse questa notizia provò paura. Mi disse che non voleva tornare alla scuola normale perché aveva la preoccupazione di trovare una maestra con la bacchetta di ferro. Inoltre sottolineò anche che da quando andava alla scuola speciale, la madre non piangeva più così tanto e il padre non lo sgridava.

Incuriosita dalla storia di vita di Sandro, gli chiesi come era stato tornare alla scuola tradizionale. Sandro rispose che fu obbligato: non era contento e aveva paura. Nella scuola tradizionale lo accolse una maestra brava e senza bacchetta. Inoltre, descrisse che la sua frequenza alla nuova istituzione non fu regolare: spesso la madre non lo accompagnava a scuola e talvolta questo avveniva perché lui non ci voleva andare. Sandro mi raccontò che, per fortuna, il proprio inserimento nella scuola tradizionale fu per poco tempo e, successivamente, non avrebbe avuto più l'obbligo della scolarizzazione. Mi raccontò che quando non andava a scuola stava a casa con la madre e che, ogni tanto, la mamma si arrabbiava e non «ne poteva più di me», ma poi trovavano un equilibrio. Sandro concluse i suoi ricordi sottolineando che quando la madre morì (il papà era già morto molti anni prima) aveva cugini molto lontani che non potevano accudirlo, così fu ricoverato in un istituto nel

milanese e successivamente trasferito nell'istituto dove lo avevo incontrato. Posso solo aggiungere a questi ricordi che aprire il disgelo storico è stato quello che mi ha permesso di iniziare a costruire una relazione educativa con Sandro. Inoltre, ho tanti altri ricordi di Sandro che meriterebbero un'analisi dettagliata, di cui ne cito uno. Questo può sottolineare che la sua passione del tempo non era una mania o una dimensione che poteva essere usata per creare un'etichetta diagnostica o un "bollo deterministico" sulla persona, ma poteva essere un'occasione per costruire un punto di contatto tra Sandro e il mondo.

Come avevo precedentemente raccontato, la passione di Sandro per la meteorologia era importante e il suo interesse mi aveva indotto a guardare le previsioni meteo per tenermi aggiornata sul tempo e per parlare con lui delle variazioni climatiche. Di fatto, però, lui era molto più affidabile delle notizie televisive. Mi ricordo di una volta che fu annunciato l'arrivo in Italia di un vento africano, un vento caldo e gradevole secondo le descrizioni di Sandro. Il telegiornale delineò a grandi linee in quale fascia della giornata sarebbe giunto. Con Sandro avevamo preso un accordo: lui avrebbe finito prima il laboratorio per andare a «sentire il vento». Quella mattina salì come da accordi per l'attività in aula ma, ad un certo punto, si alzò di colpo e scappò via. Lo rincorsi. Mi disse che il vento stava arrivando. Lo seguii fino al cortile lasciando il laboratorio sguarnito della mia presenza. Trovai Sandro seduto sulla solita sedia. Gli dissi che gli accordi non erano questi, che il telegiornale aveva dato un altro orario, ecc., ma mi rispose di aspettare, che il vento sarebbe giunto e dovevo avere pazienza. Sandro mi aveva confuso, forse in cuor mio speravo che avesse ragione, ma di questo vento non si percepiva neanche un soffio. Aspettai qualche minuto accanto a lui, poi gli dissi che mi aveva ingannato perché il vento non sarebbe arrivato così presto. Lui mi disse che dovevo aspettare. Inoltre, aggiunse che, se fossi tornata in laboratorio, avrei perso una cosa che forse non avrei più potuto sperimentare. Guardai Sandro e lui aveva gli occhi fissi nel vuoto. Decisi di fidarmi e mi sedetti. Passarono alcuni minuti e, infine, il vento caldo arrivò. Il problema per Sandro non era sentire il vento caldo che sarebbe rimasto per qualche ora, ma sperimentare il primo vento caldo che giungeva e faceva percepire alla pelle il passaggio dal freddo al caldo. Questo fu il regalo più grande che mi fece Sandro, perché ascoltandolo anche io provai questa sensazione.

Dopo una decina di minuti tutti gli ospiti dell'istituto uscirono ad apprezzare il vento caldo. In realtà, quella mattina, prima dell'inizio dei laboratori, avevamo condiviso tra operatori e ospiti una chiusura anticipata delle attività per «sentire il vento». Lo avevamo deciso sottolineando che era stato Sandro a consigliare questa esperienza. In quella giornata, Sandro fu posto al centro dell'attenzione e valorizzato come colui che aveva favorito questa esperienza e l'aveva vissuta per primo. Nel corso degli anni di lavoro con Sandro, in molte altre occasioni, ho dovuto cercare di far dialogare le esigenze dell'istituzione con le sue. Avevo inoltre osservato che spesso Sandro aveva mostrato durante le attività doti superiori. Questo mi ha condotto in tutti questi anni a pormi un interrogativo che non sono mai riuscita a risolvere: chi lo sa se, in un altro contesto, le doti di Sandro sarebbero potute diventare scienza?»¹⁹⁴⁰.



Il secondo racconto che si intende presentare al lettore per l'analisi narra una vicenda avvenuta qualche anno fa. Si tratta dell'esperienza di un pedagogo che è stato coinvolto da una madre per sostenere l'ipotesi che suo figlio non fosse diverso dagli altri bambini. È opportuno che si rifletta su questo caso cercando di comprendere da un punto di vista storico, sociale, culturale ed educativo che cosa ha guidato ciascuna persona coinvolta nella vicenda a compiere le azioni che si descriveranno nella narrazione e perché. Si ritiene anche importante chiedere al

¹⁹⁴⁰ Il racconto è stato trascritto e sottoposto all'autore per verificare l'autenticità dei contenuti. Inoltre, ne è stata autorizzata la pubblicazione.

lettore di verificare se, alla luce di questo lavoro di ricerca e introducendo la prospettiva formativa qui discussa, sia possibile modificare l'insorgere di alcune dinamiche emerse in questo caso. Tali dinamiche paiono dimostrare quanto, in epoca contemporanea, ci si affidi ancora molto ad una prospettiva medica per definire i bisogni dell'individuo e non ad un punto di vista pedagogico per comprendere la persona. Infine, potrebbe essere interessante riflettere sul perché, a fronte di una prospettiva "deterministica" per il bambino, la madre abbia deciso di introdurre "il terzo nella relazione" chiedendo ad un operatore non sanitario di occuparsi del caso. Per questo motivo, si ritiene importante che il lettore risponda alle seguenti domande: *quale è stato il senso della richiesta della madre al pedagogo? La madre che cosa ha voluto comunicare all'istituzione scolastica? Quali riflessioni emergono e quali suggerimenti educativi è possibile dedurre da questa esperienza?*

«Mi contattò questa signora telefonicamente. Mi disse che non ci conoscevamo, che lei aveva sentito parlare di me e che aveva assolutamente bisogno che io valutassi suo figlio perché le maestre le avevano consigliato una visita al servizio di neuropsichiatria infantile. Comunicai alla signora che io non ero un clinico e non potevo fare diagnosi, ma lei insistette perché vedessi il bambino poiché le insegnanti lo stavano considerando come un bambino con problemi e lui era "normale". Cercai di far ragionare la signora su quanto mi stava chiedendo, ma lei, convinta delle sue idee, ripropose il suo problema e aggiunse che avrebbe pagato qualsiasi cifra. Fu per me difficile negare ad una signora così convinta la mia disponibilità, d'altro lato temevo che quello che poteva emergere dalle mie osservazioni sul bambino potesse essere usato dalla madre come mezzo per dimostrare alle insegnanti che si sbagliavano¹⁹⁴¹ e che, in realtà, il mio intervento non sarebbe servito per comprendere che cosa fosse «bene» per il piccolo. Quindi decisi di vedere il bambino solo perché pensavo che chi era realmente in difficoltà fosse lui non come persona con problemi, ma come bambino in mezzo ad una tormenta relazionale. Per questo motivo dissi alla signora che avrei incontrato il

¹⁹⁴¹ Il problema di usare un terzo professionista per attivare liti personali, cercare sostegno ecc. ricorda le teorizzazioni di Mannoni. M. Mannoni, *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell'analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974, pp. 45-47.

piccolo solo se non mi avesse pagato e se il mio parere non sarebbe stato usato in sostituzione di quello del clinico. Inoltre sottolineai che il mio intervento poteva aiutarla solo a comprendere maggiormente che cosa si poteva fare da un punto di vista educativo per il bambino in quel momento. Infine le comunicai che, dopo questo lavoro di osservazione, sarebbe stato opportuno per lei ritornare dalle insegnanti per parlare della didattica scolastica condividendo il da farsi.

Andrea era stato inserito nella sezione primavera al compimento dei due anni. Purtroppo, dopo circa un mese di frequenza, si ammalò di varicella. Una malattia infettiva che però ebbe alcune complicazioni (all'anamnesi non ben definite), tanto che egli fu ricoverato in ospedale per circa un mese. I genitori e i nonni si alternarono nell'accudimento del bambino e il piccolo non veniva lasciato mai da solo. Di questo periodo la mamma si ricordava che non aveva apprezzato il soprannome che le avevano attribuito le infermiere, ossia "la mamma della notte": la signora avendo un'attività propria poteva raggiungere il figlio solo dopo cena e il lunedì e la domenica. Trascorso questo periodo emotivamente burrascoso per tutta la famiglia, il bambino tornò a casa. Era molto fragile e debole, tanto che i genitori decisero di non re-inserirlo subito a scuola ed egli passò con i propri nonni gran parte delle sue giornate. Ciò avvenne per circa un paio di mesi. Dopo qualche mese, rilevando che la sua salute iniziava a stabilizzarsi, egli ritornò a frequentare la sezione primavera. Dopo circa dieci giorni, le maestre chiesero un colloquio con la madre per avvisarla che dal ritorno a scuola dopo il lungo periodo di assenza avevano visto Andrea molto chiuso e isolato: preferiva passare il suo tempo vicino alla finestra a guardare fuori, spesso si dondolava e non amava la relazione con gli altri. Le maestre raccontarono alla madre che a volte il piccolo diceva qualche parola sotto voce e avevano osservato che pareva più selettivo nel cibo (in questo periodo il bambino ha quasi due anni e mezzo)¹⁹⁴². Dopo questo primo colloquio,

¹⁹⁴² È importante sottolineare che sono stati individuati casi di autismo in bambini che parevano avere uno sviluppo tipico fino ai due/tre anni e, successivamente, a seguito di una chiusura repentina relazionale il piccolo cambia il proprio modo di stare nel mondo. Si consulti, ad esempio l'esperienza della famiglia Lupi Macri, quella di D'aucelli e, infine, quella della famiglia di Nicoletti rintracciabili nei loro rispettivi romanzi. S. Lupi Macri, *Mio figlio, un alieno. Dal pianeta autismo*, Messaggero di Sant'Antonio, Padova 2010, p. 10; V. D'aucelli, *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, cit., p. 5; G. Nicoletti, *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, cit., p. 10.

le insegnanti consigliarono alla madre una visita presso un centro specialistico, ma ella invitò le docenti ad osservare ancora per un po' il piccolo. Dopo dieci giorni gli operatori richiamarono ancora la madre e questa volta insistettero affinché ella si attivasse per portarlo dal neuropsichiatra. È proprio in questo momento che venni contattata per la valutazione.

Invitai la madre a descrivere suo figlio e la signora lo dipinse come molto introverso, di poche parole e non particolarmente amante degli estranei. Alla luce dell'anamnesi raccolta e accettando la richiesta che mi sottoponeva la madre, decisi che avrei osservato il bambino in un luogo a lui familiare e in un momento della giornata che lui gradiva. Inoltre, poiché dal racconto emergeva che lui non adorava gli estranei, pensai che avrei potuto osservare il bambino cercando di “non osservarlo”. Il bambino era spesso dai nonni; concordai con la mamma che lo avrei incontrato da loro e, con la scusa di bere un tè, avrei osservato i suoi comportamenti in quel contesto. Chiesi solo che durante la visita il piccolo rimanesse nella stessa stanza del tè e potesse essere occupato da solo con i suoi giochi. La signora acconsentì e strutturammo la visita.

Prima di effettuare l'intervento, chiesi di parlare con i nonni per spiegare come sarebbe avvenuta l'osservazione e come dovevano comportarsi: la mia preoccupazione era che Andrea potesse in realtà percepire quell'ansia che io avevo colto nei racconti della mamma quando mi chiedeva la valutazione. Dal colloquio con i nonni si rilevò che questa ansia non era solo della madre, ma anche la nonna era in apprensione per il nipote e aveva una grossa necessità di capire che cosa occorreva fare per il bambino e perché. Voleva inoltre sentirsi dire che il piccolo era “sano”.

Decidemmo la data dell'incontro e mi recai dai nonni qualche giorno dopo per il colloquio. Il piccolo era seduto sul divano davanti al suo cartone animato preferito, lo salutai, ma credo non si accorse di me. Mi accomodai su una sedia vicino al tavolo in modo da poter osservare il piccolo mentre la nonna si accinse a preparare il tè. Il cartone animato finì, la nonna spense la televisione (accordo già preso con Andrea) ed egli fu accompagnato da quest'ultima sul suo tappeto a giocare. Durante il gioco, osservai che Andrea adorava un piccolo animaletto di

plastica, lo guardava, lo fissava, lo faceva girare a mo' di trottola e poi lo posava. Non parlò mai con nessuno durante la mia visita, pareva non aver percepito la mia presenza e sembrava sordo quando la nonna tentava di chiedergli se voleva il tè o gradiva che qualcuno giocasse con lui. L'osservazione si interruppe alla fine del tè, salutai Andrea il quale non mi guardò, né rispose al saluto, poi me ne andai.

La nonna mi accompagnò fuori casa e, preoccupata, mi chiese se il bambino aveva qualcosa. Le risposi che non avevo intuito nulla, che avrei parlato con la madre e che magari ci saremmo riviste presto. La madre mi telefonò dopo mezz'ora e con ansia mi chiese se davvero il bambino necessitava di una visita dal neuropsichiatra: le dissi che non ero in grado di fare una diagnosi, le raccontai che cosa avevo visto e le dissi che se voleva lo avrei rivisto altre volte, ma che in qualsiasi caso non sarei stata in grado di fare una diagnosi perché quello non era il mio ruolo; avrei però condiviso con lei le mie osservazioni e soprattutto le sottolineai che in nessun modo avrei accettato soldi o regali. Effettuai altri due interventi: uno a casa dei nonni e un altro al parco giochi in una situazione di attività ludica con i coetanei. Da questi momenti emerse che Andrea era un bambino piuttosto chiuso e diffidente, che era poco abituato a stare in mezzo ai coetanei, che preferiva la compagnia di se stesso a quella dell'altro ed era inoltre molto rigido nella scelta degli alimenti. Infatti al parco la nonna gli portò biscotti che non aveva mai assaggiato e lui non ne mangiò nemmeno uno perché, a parere suo, non erano i suoi. Inoltre avevo osservato che quando guardava qualcuno talvolta sembrava osservare attraverso la persona ma, nonostante ciò, mi pareva che forse, se bisognava cercare una causa al comportamento di isolamento del piccolo, la si potesse individuare nell'ospedalizzazione e nel lungo periodo in cui aveva condiviso solo con se stesso i giochi. Alla luce delle osservazioni che avevo effettuato, dissi alla signora che non potevo fare una diagnosi ed era opportuno che condividesse con le maestre il percorso educativo del bambino, anche pensando a una personalizzazione degli interventi. Occorreva inoltre aspettare i tempi del bambino affinché lui si aprisse al dialogo con l'altro; sottolineai che, probabilmente, il periodo difficile di ospedalizzazione e di trattamenti forse aveva influito sulla sua chiusura relazionale o, probabilmente, ciò che lui poteva dare all'altro nella relazione in quel momento, era proprio ciò che stava mostrando. Le

dissi di guardare le potenzialità che aveva suo figlio e le proposi di telefonarmi dopo dieci/quindici giorni per raccontarmi che cosa aveva osservato del bambino.

La signora mi telefonò dopo due settimane. Rispetto alla prima telefonata in cui la conobbi mi pareva molto felice e mi dipinse un bambino diverso. Non erano mutate le caratteristiche di isolamento e diffidenza del bambino, ma ciò che si modificò fu la percezione che aveva del figlio, che pareva essere divenuta più positiva. Inoltre sembrava che le maestre, accettando un po' le caratteristiche di riservatezza del piccolo, avessero per un attimo messo in *stand-by* la proposta di una visita presso il servizio di neuropsichiatria infantile e questo aveva tranquillizzato la madre. La storia di Andrea potrebbe concludersi qui, ma è opportuno che descriva anche il seguito, così da far percepire che cosa può accadere talvolta in alcuni contesti quando la persona pare non essere conforme a ciò che il contesto sociale richiede.

La situazione problematica qui descritta, avvenuta nel periodo di frequenza del bambino alla sezione primavera, si risolse per il meglio e dopo l'ultima telefonata che ho già descritto ebbi modo di parlare con la signora ancora un paio di volte, ma non mi furono segnalati ulteriori problemi. Il bimbo concluse questo periodo scolastico stringendo amicizia anche con un compagno. La signora si interrogò molto prima di iscrivere il figlio alla scuola dell'infanzia (istituzione dove il piccolo aveva già frequentato la sezione primavera) perché aveva la percezione che comunque, anche se le cose parevano risolte, Andrea portasse con sé un'etichetta di "bambino difficile". Decise però di iscriverlo alla stessa scuola e, apparentemente, nei primi anni di frequenza non ebbe necessità di contattarmi, anche se la nuova insegnante aveva più volte segnalato il carattere difficile e diffidente del bambino.

La signora tornò a farsi viva quando il bambino stava frequentando l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. In quel periodo, somministrandogli alcuni *tests* per lei molto affidabili, la maestra si accorse che Andrea poteva essere predisposto alla disgrafia e disortografia, nonché a disturbi dell'apprendimento. Mostrò alla madre i *tests*, le fece capire che doveva chiedere con urgenza una visita al servizio di neuropsichiatria e commentò che il bambino nei disegni mostrava una maturazione inferiore rispetto agli altri. La signora molto in collera con l'insegnante uscì dalla

scuola insoddisfatta e preoccupata. Durante il fine settimana fece rifare i disegni dei *tests* somministrati a scuola al bambino¹⁹⁴³ e, riportandoli all'insegnante il lunedì successivo, le comunicò che, vista la differenza nei due elaborati, secondo lei i risultati dei primi *tests* erano inaffidabili. La maestra non accolse di buon grado l'intervento della madre e le sottolineò che, a suo parere, era importante effettuare una visita presso i servizi specialistici perché avrebbero potuto dirimere il motivo del loro conflitto. Concluse dicendo che lei pensava di fare ciò era giusto per il bambino e che, anche se il piccolo avesse presentato difficoltà con questa visita, tutto si sarebbe potuto risolvere perché Andrea avrebbe avuto l'opportunità di essere inserito nella scuola primaria con supporti migliori. La madre ribadì alla maestra che il bambino non era stupido e che prima di contattare uno specialista avrebbe voluto sentire il parere di un esperto di sua conoscenza.

A questo punto, la signora mi telefonò e mi spiegò quanto successo. Mi fece vedere i disegni del bambino, sia quelli fatti a scuola, sia quelli realizzati a casa e mi spiegò che era preoccupata e che, a suo parere, volevano «far passare» suo figlio come un «handicappato». Inoltre mi disse che aveva detto al bambino di impegnarsi, altrimenti non avrebbe potuto andare a scuola con i suoi amici, dato che sarebbe stato inserito nelle scuole per i «bambini handicappati»¹⁹⁴⁴. Cercai di contenere la rabbia della signora, le comunicai che non potevo fare la diagnosi al bambino, che aveva un'idea di «bambini handicappati» e di «scuola speciale» che forse nell'attuale contesto italiano si era un po' modificata e che con la sua richiesta mi stava mettendo molto in difficoltà. La signora non sentiva ragioni e mi disse che bisognava che io vedessi il bambino, anche pagandomi. Mentre la mamma parlava, pensai al bambino e a come quest'ultimo stesse reagendo a una situazione così complessa. Preoccupata per il bambino, decisi di rivedere il piccolo. Dissi però alla madre che non ero uno specialista, che avevo fatto qualche corso sulla disgrafia e disortografia e avrei potuto riguardare il materiale, ma che non mi sentivo di darle un parere specialistico e per questo avrebbe dovuto rivolgersi ai clinici. Le ricordai che non volevo soldi e che avrei incontrato il bambino e avrei parlato con lei solo

¹⁹⁴³ Alcuni *tests* erano molto semplici come ripassare la linea, colora dentro la figura.

¹⁹⁴⁴ È opportuno sottolineare che «far passare», «handicappato» e «bambini handicappati» sono espressioni usate dalla signora.

perché mi sembrava che la situazione le stesse sfuggendo un po' di mano. Alla signora non interessarono tanto le mie parole, quanto che io valutassi il bambino.

Ricordandomi della diffidenza con la quale mi aveva accolto qualche anno prima e non sapendo come era cambiato Andrea negli ultimi anni, decisi che prima di vedere il piccolo ci saremmo incontrati al loro domicilio per due volte, utilizzando il pretesto di una merenda; questo sarebbe servito per permettere al bambino di osservarmi nella speranza che, quando avremmo fatto insieme alcuni esercizi di valutazione delle competenze, forse sarebbe stato maggiormente favorevole a collaborare. Le due visite domiciliari mi furono utili per individuare le dinamiche madre-figlio e verificare i cambiamenti evolutivi anche relazionali del bambino. Da questi due incontri avevo intuito che, se avessi effettuato gli esercizi con Andrea alla presenza della madre, probabilmente non sarei riuscita a comprendere le competenze del piccolo. Alla luce di ciò decidemmo che la madre non sarebbe stata presente il giorno degli esercizi. Strutturai un ambiente informale per il bambino in modo tale che egli potesse cogliere di non sentirsi sotto inchiesta. In quella giornata, recandosi da me, il piccolo venne accolto da altri bambini che conosceva e che furono coinvolti per la valutazione (previo accordo con i genitori che rimasero in lontananza a vedere i giochi) e, dopo qualche attività di gruppo, si passò ad esercizi individuali con Andrea. Il piccolo era molto curioso, lo trovai meno diffidente rispetto a qualche anno prima e fu semplice lavorare con lui. Ciò che avevo individuato durante gli esercizi era che nelle attività dove gli si chiedeva di indicare un punto nello spazio o toccare con una spada un piccolo punto rosso disegnato su un foglio attaccato al muro egli pareva mostrare qualche difficoltà; questa problematica l'avevo rilevata anche nel disegno, ma sembrava meno evidente.

Il giorno della valutazione la signora non accompagnò suo figlio, ma dopo mezz'ora dall'incontro mi chiamò per sapere che cosa ne pensavo. Le dissi che avevo trovato il bambino molto cresciuto, più disponibile all'incontro con l'altro e, oltre a sottolinearle che la mia osservazione non era una valutazione diagnostica sui *deficit* del piccolo, le consigliai di farlo visitare da un oculista perché durante l'attività pareva che il piccolo avesse qualche disturbo alla vista. La signora

apprezzò molto questo suggerimento, anche perché era come se le desse la speranza di allontanarsi dal pericolo di doversi confrontare con un neuropsichiatra.

A distanza di una settimana, la madre portò il figlio dal medico per la vista, gli venne diagnosticata una ipersensibilità alla luce, un difetto alla vista e consigliati occhiali correttivi. Questa nuova scoperta convinse la maestra che forse le difficoltà che aveva rilevato nei *tests* potevano essere attribuibili all'anomalia visiva del bambino, ma ella non demordeva sul fatto che il piccolo avesse un carattere poco addomesticabile. Inoltre non aveva mai smesso di segnalare alla madre che, rispetto agli altri bambini, i disegni di Andrea erano molto poveri, facendole intendere che l'ombra del ritardo evolutivo poteva ancora essere presente. La signora mi tenne aggiornata sulla situazione fino alla fine dell'anno scolastico e condivise con me una importante preoccupazione: aveva il timore che le insegnanti della scuola dell'infanzia potessero dipingere alle colleghe della scuola primaria Andrea come un bambino con problemi e ciò avrebbe significato per lei rivivere l'esperienza di difficoltà che aveva sperimentato durante il percorso scolastico precedente (compreso il fantasma della visita con il neuropsichiatra). Le dissi che le maestre della scuola primaria, come tutti i professionisti, prima di suggerire un intervento specialistico avrebbero comunque cercato di conoscere bene suo figlio e, solo se lo avessero ritenuto opportuno, avrebbero ripresentato l'ipotesi di una visita al servizio di neuropsichiatria infantile. Le dissi di non allarmarsi e che se era così preoccupata, sicuramente le insegnanti sarebbero state disponibili ad un colloquio dove si sarebbe potuto preparare un ambiente di apprendimento personalizzato per il bambino prima del suo inserimento alla scuola primaria. La signora decise di non contattare le docenti della scuola e stette a guardare gli eventi.

Andrea iniziò la scuola con i suoi compagni a sei anni e da allora (oggi Andrea ha quasi sette anni) nessuno ha ancora detto alla madre che il piccolo ha bisogno di una visita presso il servizio di neuropsichiatria infantile»¹⁹⁴⁵.

¹⁹⁴⁵ Il racconto è stato trascritto e sottoposto all'autore per verificare l'autenticità dei contenuti. Inoltre, ne è stata autorizzata la pubblicazione.



Dopo aver fatto intuire al lettore perché è importante diffondere la proposta formativa qui discussa, anche alla luce delle ultime due narrazioni, si intende sostenere che l'idea fondante di questo progetto potrebbe essere percorribile anche in ambito internazionale. Per tale motivo, è opportuno descrivere alcuni contributi scientifici internazionali discussi durante l'*XI Autism-Europe International Congress* del 2016¹⁹⁴⁶ con l'obiettivo di dimostrare che quanto ideato, nonostante appartenga soprattutto ad una prospettiva pedagogica italiana, potrebbe in realtà interessare anche i paesi d'Oltralpe. Di seguito si presenterà ciò che è stato individuato durante il congresso¹⁹⁴⁷ e successivamente verrà descritto perché si ritiene che il frutto di questo lavoro possa essere diffuso anche all'estero.

Nelle relazioni proposte durante le tre giornate formative si individuano tre distinti indirizzi che paiono orientarsi verso tre differenti antropologie pedagogiche. Nel primo, gli autori giustificano l'autismo dell'essere umano e quindi i suoi comportamenti e funzionamenti a partire dalla dimensione biologica dell'essere umano. Per questo motivo, l'antropologia sottesa a questi studi è quella di

¹⁹⁴⁶ *XI Autism-Europe International Congress* 2016 avvenuto a Edimburgo dal 16 al 18 settembre.

¹⁹⁴⁷ È opportuno sottolineare che alcune relazioni sono state preparate da più autori e che durante l'esposizione ciascuno ha puntato l'attenzione su uno specifico concetto. Per questo motivo, verranno riportati tra parentesi i nomi dei relatori che hanno trattato dell'argomento che si sta discutendo e in nota il riferimento dell'intervento.

«uomo»¹⁹⁴⁸ e anche i trattamenti che vengono descritti si indirizzano maggiormente verso la cura e la riabilitazione della persona. I contributi che si ispirano a questa visione si concentrano su alcune aree di ricerca, ad esempio, valutare l'epidemiologia per intervenire precocemente sulle diagnosi (MacKay)¹⁹⁴⁹, lavorare sullo studio della genetica (Volkmar)¹⁹⁵⁰, sull'eterogeneità clinica e sull'etiologia dell'autismo (Charman)¹⁹⁵¹. Inoltre, viene sottolineata la necessità di approfondire gli studi sui diversi processi di funzionamento mentale delle persone. Ad esempio, prendere in considerazione il *deficit* della teoria della mente¹⁹⁵² come una caratteristica che non permette alla persona con autismo di prevedere e individuare il pensiero dell'altro (Westphal)¹⁹⁵³ oppure rilevare che il *deficit* delle funzioni esecutive può minare la competenza dell'individuo in alcune attività, come, ad esempio, prendere in autonomia i mezzi di trasporto pubblici (MacKay). Inoltre, anche alcuni comportamenti delle persone con autismo vengono utilizzati per spiegare il possibile *deficit* che l'individuo presenta e le relative conseguenze che lo stesso può avere nella relazione con gli altri. È il caso dell'intervento di Mahoney¹⁹⁵⁴ che sottolinea come i tratti ossessivi che possono caratterizzare il funzionamento autistico talvolta rendono vittima la persona stessa. Ad esempio, secondo lo studioso, essa potrebbe compiere azioni al limite della legalità (come il collezionismo di armi o di materiale pornografico). È importante sottolineare che alcuni interventi, nati a partire da questa antropologia di riferimento, affrontano temi di politica sociale e sanitaria. È questo ciò che emerge nei contributi di Posada,

¹⁹⁴⁸ Per una riflessione sui termini «uomo», «individuo», «soggetto» e «persona» si consulti: G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, cit., pp. 17-74.

¹⁹⁴⁹ T. MacKay, *Autism practice today-where are the gaps?*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.

¹⁹⁵⁰ F.R. Volkmar, *State of the art lecture: Autism today-what we do and don't know*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.

¹⁹⁵¹ M. Posada, D. Schendel, T. Charman, A. Baranger, Z. Szilvasy, *ASD EU and EU AIMS research projects: results and future impact*. Relatori: Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.

¹⁹⁵² In particolar modo, nelle relazioni di questa conferenza, il deficit della teoria della mente è quello maggiormente esplicitato per spiegare le caratteristiche del funzionamento autistico.

¹⁹⁵³ R. Loftin, M. Mahoney, L. Sperry, A. Westphal, *Pathways in and out of problematic sexual behaviour in autism*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 18 settembre 2016.

¹⁹⁵⁴ *Ibidem*.

Shendel, Charman¹⁹⁵⁵ che discutono gli oneri di spesa nella cura delle persone con autismo nel corso dell'intero arco della vita.

Il secondo indirizzo che emerge nella conferenza segue un costrutto biologico-ermeneutico. Gli autori di questi interventi, a partire da una valutazione di alcuni tratti caratteristici del funzionamento autistico di tipo biologico, descrivono la strutturazione di piani di intervento che nascono dalla costruzione di un rapporto di fiducia con la persona che vive nella condizione di autismo. Si auspica, quindi, l'applicazione di dispositivi che permettano alla persona stessa di compiere ciò che Gerland¹⁹⁵⁶ definisce una «scelta informata» e che, in un linguaggio pedagogico, potrebbe essere ciò che Bertagna definisce un «atto umano»¹⁹⁵⁷. In questo caso, partendo dalla considerazione che il processo di funzionamento mentale speciale sia diverso, l'operatore struttura interventi che permettono alla persona con autismo di esercitare la propria intenzionalità, relazionalità, libertà e responsabilità nelle scelte. In questo secondo approccio emergono interventi specifici che si occupano dell'interpretazione dei bisogni della persona a partire dalla propria «anamnesi di funzionamento». È questo il tema fondante approfondito soprattutto da Lawson¹⁹⁵⁸ (scienziato che dichiara di avere un disturbo dello spettro autistico) il quale spiega che il proprio ritardo nei processi di funzionamento mentale è contraddistinto da un lento processamento delle informazioni provenienti dall'esterno. Inoltre, egli sottolinea la fatica che a volte rileva nel comprendere la propria stanchezza e descrive come riesce a percepire i propri organi interni. Lo studioso sostiene che la conoscenza del suo specifico funzionamento gli permette una maggior consapevolezza nelle azioni.

Un'altra area che emerge in questo secondo indirizzo è quella presentata nel contributo di Lofting¹⁹⁵⁹ la quale riconosce che talvolta le persone con autismo sono

¹⁹⁵⁵ M. Posada, D. Schendel, T. Charman, A. Baranger, Z. Szilvasy, *ASD EU and EU AIMS research projects: results and future impact*, cit.

¹⁹⁵⁶ G. Gerland, «*Being a professional in the autism field: what the most important tools are (and how to use them)*». Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.

¹⁹⁵⁷ Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 248-330.

¹⁹⁵⁸ W. Lawson, *Autism and ageing*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 18 settembre 2016.

¹⁹⁵⁹ R. Loftin, M. Mahoney, L. Sperry, A. Westphal, *Pathways in and out of problematic sexual behaviour in autism*, cit.

state vittime di fallimenti educativi. In questo senso, ritiene che conoscere le caratteristiche del funzionamento cerebrale dell'individuo con autismo possa permettere all'operatore di attivare interventi educativi intenzionali volti a far sperimentare al soggetto stesso l'opportunità di crescere e confrontare la propria visione del mondo con quello l'altro.

Un'altra relazione, il cui contenuto potrebbe essere inserito in questo indirizzo, è quella della studiosa Al-Attar, che affronta la questione di come sia opportuno modificare il concetto di disabilità¹⁹⁶⁰ sostenendo la necessità di «trasformare il diversamente abile in un individuo». Afferma, quindi, l'opportunità che l'operatore si allontani dalla dicotomia bianco-nero e auspica l'introduzione dell'analisi degli stili di apprendimento della persona, della eventuale difficoltà di comunicazione o di relazione sociale, dello stile cognitivo, del bisogno di ossessività o di stereotipie per effettuare un'analisi differenziale sull'individuo. Attraverso questo espediente, secondo Al-Attar, è possibile identificare quando la persona con autismo ha agito in maniera intenzionale o quando è stata “vittima” di un proprio funzionamento. La studiosa invita gli operatori a effettuare costantemente questo processo di analisi prima di interpretare i comportamenti della persona con autismo.

Altre riflessioni, che potrebbero essere inseribili in questa area, sostengono l'importanza di non guardare l'età anagrafica per la strutturazione degli interventi ma l'età emotiva sociale e cognitiva dell'individuo (considerazioni che emergono soprattutto nei contributi di Lawson¹⁹⁶¹ e Lofting¹⁹⁶²).

L'ultimo indirizzo che emerge nella conferenza è quello che sembra maggiormente attento al concetto di «persona» ed è a partire da questi interventi che si intravede, per i prossimi anni, anche a livello internazionale, l'opportunità di porre maggiore attenzione ai contributi scientifici della prospettiva pedagogica qui discussa. Il contenuto di queste relazioni si indirizza maggiormente ad un paradigma conoscitivo relazionale-ermeneutico e sottolinea l'importanza di

¹⁹⁶⁰ Z. Al-Attar, *Autistic and terrorism links – fact or fiction?*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.

¹⁹⁶¹ W. Lawson, *Autism and ageing*, cit.

¹⁹⁶² R. Loftin, M. Mahoney, L. Sperry, A. Westphal, *Pathways in and out of problematic sexual behaviour in autism*, cit.

guardare ciò che le persone hanno *in comune* e non la differenza autistica dell'altro. È questo, ad esempio, l'intervento di Vermeulen¹⁹⁶³ che teorizza il concetto di «neuroarmonia», secondo il quale, solo quando si sperimenta questa dimensione, la persona riesce ad accedere ad uno spazio relazionale paritario in cui ciascun interlocutore può agire il proprio “potere” sull'altro e non solo subire il “potere” dell'altro, può essere artefice del proprio cambiamento e riesce a percepire di avere competenze nonché di poter essere utile per sé e per gli altri. I contributi scientifici che afferiscono a questo indirizzo sottolineano che spesso vi è discrepanza tra le teorizzazioni nate in ambiente accademico e i bisogni reali delle persone con autismo (è questo il caso dell'intervento di Pellicano)¹⁹⁶⁴. Molti di questi contributi auspicano un maggior sviluppo di pratiche di ricerca che integrino teoria e pratica dell'azione, indirizzando, ad esempio, il ricercatore a frequentare e ad osservare i contesti di vita della persona con autismo (Level)¹⁹⁶⁵ o incentivandola ad aiutare l'operatore nella costruzione di dispositivi che possono essergli realmente utili e funzionali (come si coglie nella presentazione del progetto realizzato nell'area sanitaria esposto da Raymaker)¹⁹⁶⁶. Infatti, quest'ultima esperienza è nata dando l'opportunità alla persona con autismo di dichiarare, ancora prima dell'utilizzo di un servizio sanitario, le proprie necessità (ad esempio, avere informazioni verbali chiare e concrete, poter usufruire di dispositivi visivi...).

Un ulteriore contributo interessante è la relazione di Elvén¹⁹⁶⁷. A partire da un argomento complesso come il «comportamento problema», lo studioso sostiene

¹⁹⁶³ P. Vermeulen, *Focusing on happiness and wellbeing: defining outcomes for autistic people from a different perspective*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016. È opportuno sottolineare che l'attenzione ad una prospettiva pedagogica attenta alla persona è un tema che emerge anche in un'altra pubblicazione dell'autore. Per ulteriori approfondimenti: P. Vermeulen, *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, cit.

¹⁹⁶⁴ L. Pellicano, *Towards a new science of autism: building a participatory framework*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.

¹⁹⁶⁵ Mark Level: chief executive officer Autism Europe. Discorso effettuato durante la parte della conferenza denominata «*Meeting for autistic delegates*». Contributo presentato in data 16 settembre 2016.

¹⁹⁶⁶ D. Raymaker, *Improving health outcomes for autistic people: AASPIRE's work with the healthcare toolkit*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 18 settembre 2016.

¹⁹⁶⁷ B.H. Elvén, *Self-control and challenging behaviour: the whys and what's of behaviour management in autism*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.

che l'intervento dell'operatore nei confronti dell'essere umano deve essere di «accompagnamento» e non di «gestione». Inoltre, sottolinea che la persona con autismo e la persona neurotipica sono unite da una condizione comune, ossia quella delle emozioni. Ciò avviene sia quando le persone con autismo sono artefici dell'aggressione sia quando ne sono vittima. Affronta, inoltre, la necessità di attribuire a loro “potere”, fornendo gli strumenti perché essi percepiscano di avere la possibilità di scelta. In questo senso, consiglia la creazione di condizioni (ambientali, sociali...) che favoriscano nel soggetto quella motivazione necessaria affinché egli diventi costruttore della propria crescita emotiva e intellettuale.

Infine, in un paradigma ermeneutico, si situa anche la relazione di Garvis che nasce a partire da una ricostruzione anamnestica di donne, spesso diagnosticate autistiche dopo la gravidanza che, dopo un periodo di forte crisi identitaria avvenuta a seguito della diagnosi, costruiscono un nuovo futuro per sé sviluppando anche un maggior senso di autoefficacia¹⁹⁶⁸. Dalla ricerca della studiosa sono emerse due considerazioni: la prima è che nelle persone intervistate la diagnosi è stata vissuta come un evento traumatico nella propria vita, determinando una forte crisi anche esistenziale spesso sfociata in sintomi depressivi; la seconda è che questo momento di difficoltà ha permesso a queste donne una rielaborazione cognitiva del proprio funzionamento mentale favorendo in loro la necessità di una maggior riflessione sulla propria modalità di affrontare le esperienze, di gestire l'ansia e di conoscere le proprie strategie di apprendimento. Tutto ciò le ha rese più consapevoli di essere un Sé.

Sono da segnalare, come studi appartenenti a questo paradigma di riferimento, anche gli interventi che si dirigono verso dimensioni come l'etica. Infatti, in alcuni contributi scientifici, vengono trattati temi come: strutturare studi scientifici che si concentrino realmente sui bisogni della persona con autismo e che ne migliorino la vita di tutti i giorni (Pellicano)¹⁹⁶⁹, sviluppare negli operatori un'analisi intenzionale degli atti di cura, di trattamento, di apprendimento costruiti

¹⁹⁶⁸ A. Webster, S. Garvis, *The importance of critical life moment: An explorative study of successful women with Autism Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 17 settembre 2016.

¹⁹⁶⁹ L. Pellicano, *Towards a new science of autism: building a participatory framework*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, cit.

per la persona con autismo e porre attenzione alla valutazione dei processi di costruzione/modificazione degli ambienti di vita (Bovell)¹⁹⁷⁰, applicare un “modello transazionale” di trattamento che si adatti allo stile comunicativo del bambino anche nei primi mesi di vita, che aiuti a strutturare interventi chiari, trasparenti e condivisi in tutti gli ambiti di vita dell’assistito e che favorisca l’integrazione tra chi si occupa di lui (operatori, insegnanti, genitori...) (Green)¹⁹⁷¹ e sancire il diritto della persona con autismo ad autodeterminarsi e costruire sistemi sociali e sanitari che ne garantiscano la libertà (Dunn)¹⁹⁷².

Il contributo di Grinker apre un punto di vista originale sull’autismo¹⁹⁷³. L’antropologo, infatti, affronta la condizione autistica della persona proponendo alcune riflessioni che potrebbero indirizzare le ricerche di chi, nei prossimi anni, si occuperà di autismo. Anche questo contributo potrebbe essere inserito tra quelli che hanno posto attenzione alla *persona* per la prospettiva antropologica assunta dallo studioso. La prima area analizzata, infatti, è quella socio-culturale. Viene sottolineato che in alcune culture l’autismo non esiste, mentre in altre ha una forte diffusione. In particolar modo, in comunità ricche che hanno costruito modelli diagnostici di valutazione dell’autismo, tale diagnosi pare svilupparsi notevolmente. Secondo Grinker la diagnosi di autismo è diventata reale attraverso la costruzione di una *categoria*. Successivamente, questa categoria ha acquisito, nel senso marxiano del termine, un *valore*. Il secondo punto che è oggetto di studio dell’autore è quello economico. Egli afferma che la nostra conoscenza determina un potere economico e, riprendendo temi cari a Eisenhower, sottolinea la necessità di capire come l’autismo sia entrato a far parte degli interessi, anche economici, delle nostre vite. Infatti, afferma che ciascuna persona che si occupa di autismo (siano essi ricercatori, *stakeholders*, medici valutatori...) diventi un “portatore di

¹⁹⁷⁰ V. Bovell, J. Green, R. Blackburn, M. Dekker, D. Milton, *Cure vs acceptance of autism*. Relatori: Relazione presentata all’*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.

¹⁹⁷¹ V. Bovell, J. Green, R. Blackburn, M. Dekker, D. Milton, *Cure vs acceptance of autism*», cit.

¹⁹⁷² Y. Dunn, E. Friedel, A.R. Keene, S. Holst, *The deprivation of liberty of autistic people*. Relazione presentata all’*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.

¹⁹⁷³ R.R. Grinker, *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all’*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo 18 settembre 2016.

interesse” e, in un certo senso, un “oggetto” dell’autismo. Quindi, se da una parte lo studioso sostiene che «l’autismo stesso ci possiede», dall’altra sottolinea che nessuno fino ad ora è riuscito a interpretarlo, accettarlo e modificarlo. La terza analisi che egli discute riguarda le future prospettive attraverso le quali definire l’autismo. Riprendendo Ricoeur, egli dimostra che la memoria è un’abilità incredibile della mente umana e, attraverso quest’ultima, ciascuno di noi struttura la propria cultura. Secondo Grinker, ciò che oggi ci aspetta è una sfida, ossia l’opportunità di creare un nuovo passato per l’autismo e non solo un passato che lo definisce come un costrutto biologico. Sostiene, infatti, l’importanza di costruire nuove metafore e nuove narrative che permettano di leggere l’autismo in un’ottica maggiormente dinamica e consentano agli operatori non di essere dominati da un costrutto, ma di dominarlo ponendo attenzione alla persona che hanno di fronte.

Come emerge dalla descrizione delle relazioni del convegno (spesso effettuate da clinici), vi sono stati molti studiosi che, rilevando il limite di conoscere l’autismo come sindrome biologica, stanno proponendo interventi che rimettono al centro l’indagine sul soggetto-persona anche attraverso l’attenzione alla sua storia di vita (considerata indispensabile e propedeutica alla strutturazione di tali interventi). È come se i contributi scientifici di questo congresso sottolineassero alcuni limiti che nascono prendendo come riferimento solo i paradigmi di alcune scienze dell’educazione per strutturare interventi di cura, di educazione e di riabilitazione per la persona con autismo. Tali interventi sembrano incentivare un ritorno al passato¹⁹⁷⁴ o un nuovo avvento in cui, a partire dalla curiosità di conoscere

¹⁹⁷⁴ Ci si riferisce agli interventi di Hans Asperger, Anni Weiss e Erwin Lazar primi professionisti che lavorarono con bambini con autismo. Per ulteriori approfondimenti: S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell’autismo e il futuro della neurodiversità*, cit., pp. 67 ss. Inoltre, soprattutto per gli operatori italiani si tratterebbe di riscoprire parte della propria cultura, ad esempio, studiando le teoresi che guidavano gli interventi di cura, educazione e riabilitazione della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano (per ulteriori approfondimenti si consulti l’intervista alla Professoressa Maria Alda Bencini Bariatti visionabile nell’allegato 7) o un lavoro scientifico interessante come quello prodotto dal Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna di Brescia nel 1965 (si consultino in particolar modo: A. Agazzi, *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, cit., pp. 7-42; A. Agazzi, *La funzione dell’educatrice nel lavoro di équipe*, cit., pp. 351-392; U. Dell’Acqua, *La formazione dell’educatrice specializzata*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell’incontro di studio*, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 305-320; A.M. Comparetti, *La collaborazione pedagogica ed il lavoro di équipe nell’educazione del*

l'essere umano come «intero», si invitano gli operatori a costruire azioni utili ed efficaci per ciò che è «bene» per la persona. Infine è opportuno sottolineare che, nonostante la maggior parte dei contributi scientifici del congresso abbia discusso interventi circoscrivibili all'ambito delle scienze dell'educazione, in molti di essi si esprime l'auspicio che i professionisti possano giungere a strutturare interventi di cura, educazione e riabilitazione a partire da un punto di vista pedagogico e ciò anche per progetti socio-sanitari (si consideri l'intervento di Raymaker).

È importante evidenziare che questa attenzione alla prospettiva pedagogica pare essere un'esigenza emergente anche nel pensiero di alcuni scienziati che, pur non occupandosi attualmente di autismo, stanno teorizzando interventi utili per l'educazione della persona. È questo il caso del contributo scientifico di Fonagy che, nel congresso tenutosi a Pavia intitolato *Mentalizing and Personality Disorders: Contemporary Theory and Practice*, introduce nella sua presentazione, dedicata alla metodologia della «mentalizzazione», una riflessione sull'importanza di assumere un'attenzione pedagogica alla persona prima di strutturare l'intervento psicologico¹⁹⁷⁵.

Il presente lavoro di ricerca si conclude con un'ultima riflessione: sempre più scienziati, nei convegni, stanno specificando l'importanza di interpretare le loro scoperte scientifiche e i contenuti delle loro pubblicazioni in maniera non deterministica. Questo supporta la convinzione che attualmente si stia formando un terreno fertile capace di accogliere e valorizzare la prospettiva pedagogica senza richiederle di mutilare il proprio sapere, quindi senza che essa si limiti a presentare come assoluto il punto di vista della didattica (intesa in questo caso come risultato delle diverse forme di razionalità tecnica) e della pedagogia sperimentale (concepita come prodotto della razionalità teoretica scientifica)¹⁹⁷⁶. Ciò vale per molte aree di interesse e non solo nello studio dell'autismo come dimostra il lavoro di ricerca effettuato. Si ritiene quindi che, in epoca contemporanea, sia auspicabile

bambino disadattato, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 321-330).

¹⁹⁷⁵ P. Fonagy, *Mentalization and new perspectives*. Relazione presentata al convegno *Mentalizing and Personality Disorders: Contemporary Theory and Practice*, Pavia, 10 settembre 2015.

¹⁹⁷⁶ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, cit., p. 34-36.

revisionare gli interventi educativi nati per l'autismo dell'individuo utilizzando la prospettiva formativa qui discussa al fine di raggiungere i seguenti obiettivi:

- sanare alcune teorie che sono state diffuse in maniera distorta;
- costruire un nuovo modo per strutturare interventi di cura, educazione e riabilitazione dove si «formi» l'operatore all'esercizio consapevole di intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità e si accolga il bambino *in potenza* e non per il suo autismo;
- strutturare un *dialogo* e una *fiducia* reciproci che coinvolgano tutte le persone che si occupano del piccolo (genitori e operatori), favorendo la costruzione di un «sistema di appartenenza» che abbia come preoccupazione centrale il «bene» e la «libertà» del bambino. Ciò potrebbe ridurre alcuni rischi come quello in cui i genitori, non fidandosi degli operatori, mettano in campo azioni che, pensate per il «bene» del figlio, possano essere fraintese dagli operatori o, quello in cui, viceversa, gli operatori, convinti della validità delle proprie azioni, strutturino programmi di cura, educazione e riabilitazione che, nonostante possano essere scientificamente testati, incentivino nell'opinione pubblica il dubbio sull'intervento;
- aiutare gli operatori a divenire realmente «esperti» favorendo in loro la trasformazione delle esperienze affinché quest'ultime diventino educative per la persona stessa e la conducano a sperimentare sempre più stati di compiutezza e sempre meno occasioni in cui si concentrino sulla propria imperfezione e sulle proprie manchevolezze e su quelle dell'altro;
- ripensare alla didattica (soprattutto quella scolastica) favorendo negli insegnanti l'esercizio della creatività e lasciando a loro il compito, in quanto «esperti», di organizzare interventi di *educazione* affinché lo studente riesca a raggiungere la propria «forma».

Alla luce di queste considerazioni finali, non resta che provare a fare esperienza di quanto discusso nella trattazione sia in contesto nazionale che internazionale, certi che la prospettiva pedagogica del personalismo possa essere la strada futura per le esperienze di *educazione*.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: DOCENTI INTERVISTATI

Questo strumento è stato utile per riflettere sulle interviste condotte agli insegnanti. Nella prima colonna è stato descritto il ruolo dei docenti (con S si sono indicati i docenti specializzati nell'attività di sostegno, con CA quelli curricolari che hanno lavorato con bambini diagnosticati all'interno dello spettro autistico e, con C, i docenti che non hanno mai lavorato con questi studenti). Nella seconda colonna si è specificato il genere, nella terza l'anno di nascita e nella quarta il titolo di studio. Il titolo di studio è stato inserito poiché si sono rilevate interessanti «ricorsività» tra la necessità di un supporto psicologico e il percorso scolastico universitario. Nella quinta colonna è stata considerata l'opinione dei docenti circa l'esperienza come elemento che permette al docente di sentirsi maggiormente efficace e competente nelle future esperienze didattiche con il bambino diagnosticato all'interno dello spettro autistico. Nella sesta colonna è stato indicato se, durante l'intervista, sono stati rilevati segni di visibile commozione. È opportuno sottolineare che questo dato è apparso interessante poiché non pochi docenti, ripensando all'esperienza didattica, hanno manifestato segni di emotività espressa raccontando le proprie esperienze professionali. Inoltre, considerando che il carico emotivo è comparso in più interviste e che alcuni docenti avevano sostenuto di aver avuto la necessità di un supporto psicologico personale quando costruivano interventi di didattica con il bambino con autismo, si è disposta una colonna per rilevare questa variabile (ottava colonna). La settima colonna indica quali docenti nella propria pratica didattica avevano sperimentato senso di impotenza, inadeguatezza, inefficacia (anche questa condizione è stata individuata come “elemento ricorsivo” nelle interviste).

Docenti specializzati nel sostegno

Legenda: D.M. = Diploma Magistrale; D.S. = Diploma Magistrale e specializzazione nel sostegno presso la scuola ortofrenica; L.M. = Laurea in Scienze della Formazione Primaria; D.P. = Diploma magistrale e specializzazione polivalente; L.T. = Laurea triennale in scienze dell'educazione; L.M.S. = Laurea in Scienze della formazione primaria e specializzazione nel sostegno

| Docenti | Genere | Istituto | Scuola Potenziata | Anno di nascita | Titolo di studio | Ruolo dell'esperienza | Segni di visibile commozione durante l'intervista | Senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza | Bisogno di un supporto psicologico |
|---------|--------|----------|-------------------|-----------------|------------------|-----------------------|---|---|------------------------------------|
| 1S | F | B | No | 1973 | L.M. | Si | Si | Si | Si |
| 2S | F | C | No | 1979 | L.T + L.M. | Si | Si | Si | Si |
| 3S | F | R | Si | 1960 | D.P. | Si | Si | Si | No |
| 4S | F | R | Si | 1990 | L.M.S. | Si | Si | Si | No |
| 5S | F | O | Si | 1990 | L.M.S. | Si | Si | Si | Si |
| 6S | F | L | Si | 1987 | L.M.S. | Si | Si | Si | Si |
| 7S | M | B | No | 1971 | D.M. | Si | Si | Si | No |

Docenti curricolari che hanno lavorato con bambini diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico

Legenda: D.M.= Diploma Magistrale; D.S.= Diploma Magistrale e specializzazione nel sostegno presso la scuola ortofrenica; L.M.= Laurea in Scienze della Formazione Primaria; D.P.= Diploma magistrale e specializzazione polivalente

| Docenti | Genere | Istituto | Scuola Potenziata | Anno di nascita | Titolo di studio | Ruolo dell'esperienza | Segni di visibile commozione durante l'intervista | Senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza | Bisogno di un supporto psicologico |
|---------|--------|----------|-------------------|-----------------|------------------|-----------------------|---|---|------------------------------------|
| 1CA | F | B | No | 1973 | L.M. | Sì | Sì | Sì | No |
| 2CA | F | C | No | 1967 | D.M. | Sì | Sì | Sì | No |
| 3CA | F | C | No | 1977 | D.M. | Sì | Sì | Sì | No |
| 4CA | F | C | No | 1952 | D.M. | Sì | Sì | Sì | No |
| 5CA | F | R | Sì | 1965 | D.S. | Sì | No | Sì | No |
| 6CA | F | R | Sì | 1962 | D.S. | Sì | Sì | Sì | No |
| 7CA | F | S | No | 1972 | D.M. | Sì | Sì | Sì | No |
| 8CA | F | S | No | 1976 | D.M. | Sì | No | Sì | No |
| 9CA | F | S | No | 1962 | D.S. | Sì | Sì | Sì | No |
| 10CA | F | S | No | 1981 | L.M. | Sì | No | Sì | No |
| 11CA | F | P | No | 1968 | D.P. | Sì | Sì | Sì | No |
| 12CA | F | P | No | 1981 | L.M. | Sì | Sì | Sì | No |

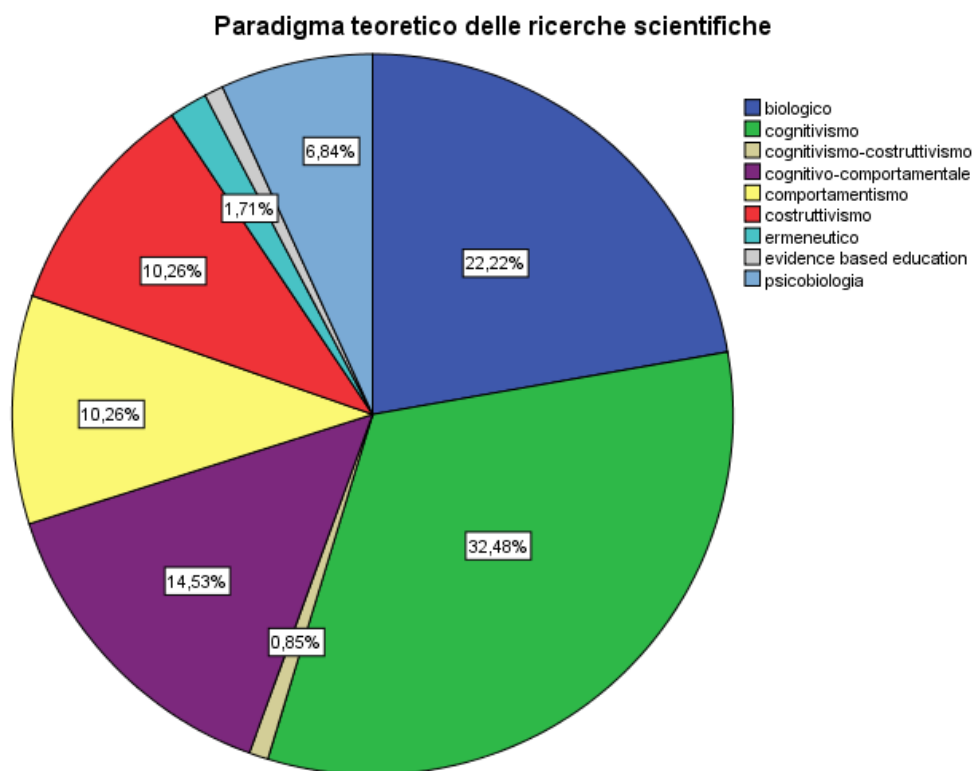
Docenti curricolari che non hanno mai lavorato con bambini diagnosticati all'interno del disturbo dello spettro autistico

Legenda: D.M.= Diploma Magistrale; D.S.=Diploma Magistrale e specializzazione nel sostegno presso la scuola ortofrenica

| Docenti | Genere | Istituto | Scuola Potenziata | Anno di nascita | di | Titolo di studio | Ruolo dell'esperienza | Segni di visibile commozione | di | Senso di impotenza, inefficacia e inadeguatezza | Bisogno di un supporto psicologico |
|---------|--------|----------|-------------------|-----------------|----|------------------|-----------------------|------------------------------|----|---|------------------------------------|
| 1C | F | S | No | 1970 | | D.M. | Si | Si | | - | - |
| 2C | F | S | No | 1966 | | D.S. | Si | No | | - | - |
| 3C | F | S | No | 1975 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 4C | F | S | No | 1979 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 5C | F | S | No | 1963 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 6C | F | P | No | 1961 | | D.M. | Si | Si | | - | - |
| 7C | F | B | No | 1982 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 8C | F | B | No | 1960 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 9C | F | B | No | 1958 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 10C | F | B | No | 1951 | | D.M. | Si | No | | - | - |
| 11C | F | B | No | 1961 | | D.S. | Si | No | | - | - |
| 12C | F | B | No | 1966 | | D.M. | Si | No | | - | - |

ALLEGATO 2a: ANALISI DI UN CAMPIONE DI RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E KEYWORDS “AUTISM” (ANNO 2016)¹⁹⁷⁷: GRAFICI

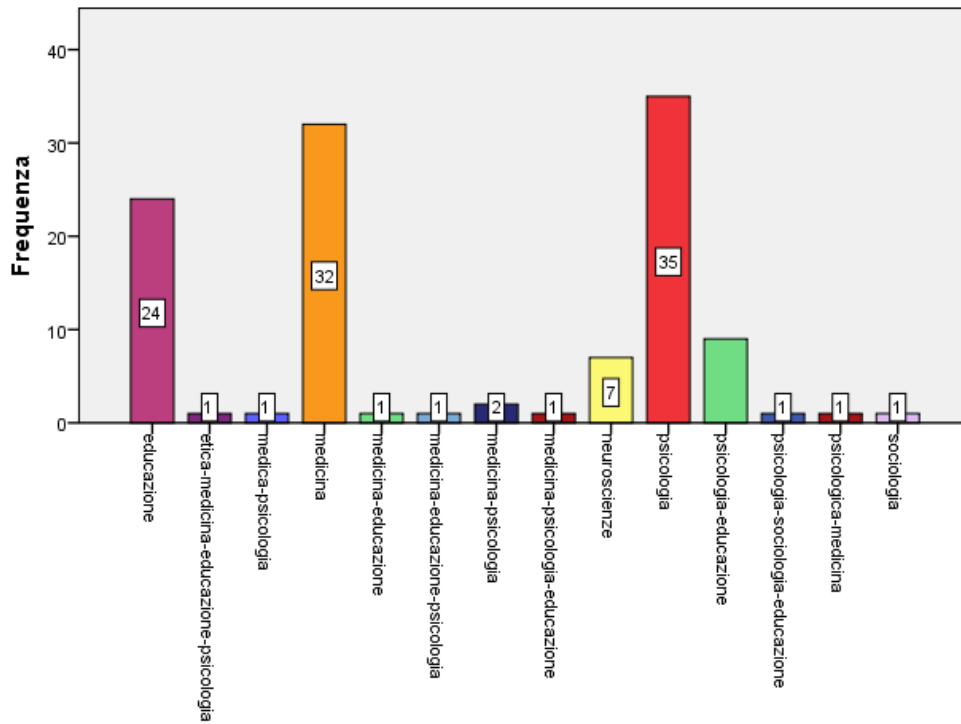
Numero delle ricerche consultate: 117.



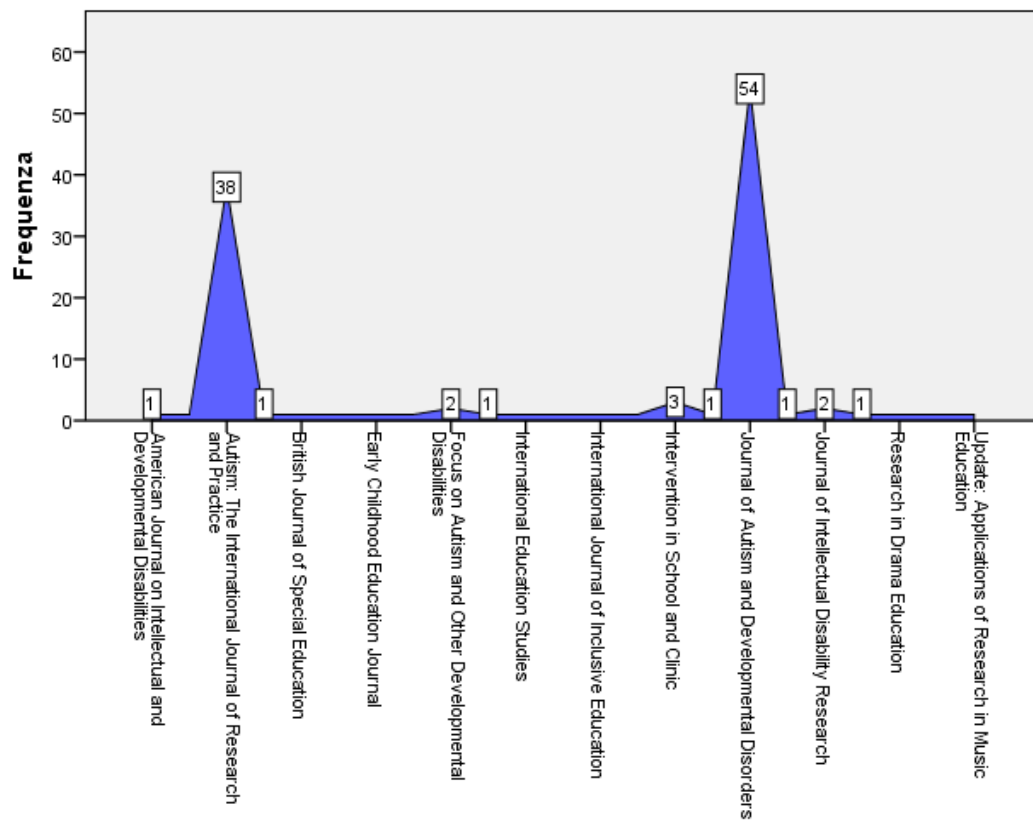
Le ricerche che afferiscono al paradigma ermeneutico e a quello del cognitismo-costruttivismo hanno la stessa frequenza (0,85%).

¹⁹⁷⁷ Per approfondimenti sulle ricerche si faccia riferimento al file ANALISI DI UN CAMPIONE DI RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E KEYWORDS “AUTISM” (ANNO 2016).xls disponibile nel CD allegato a questa trattazione.

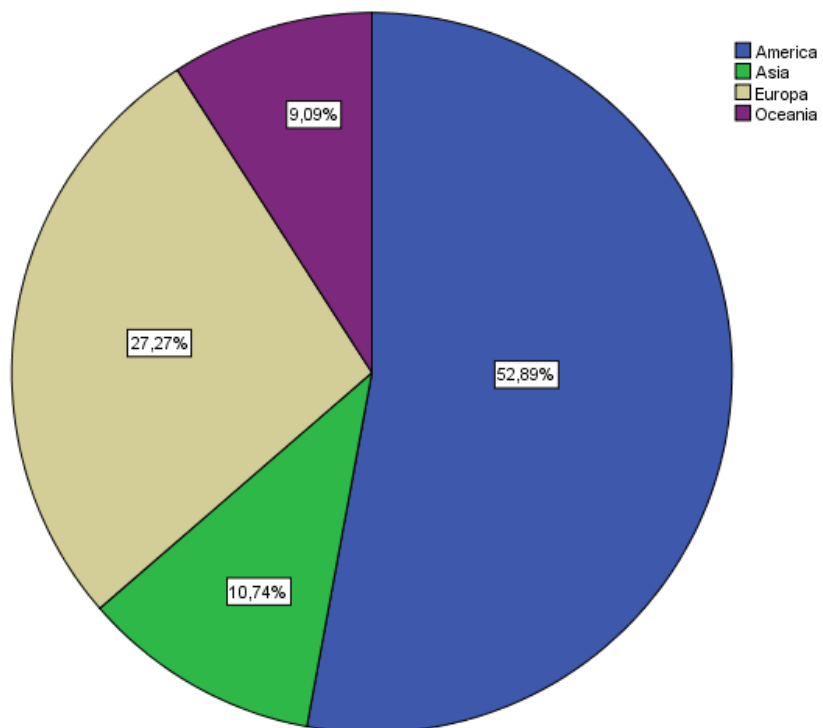
Aree disciplinari



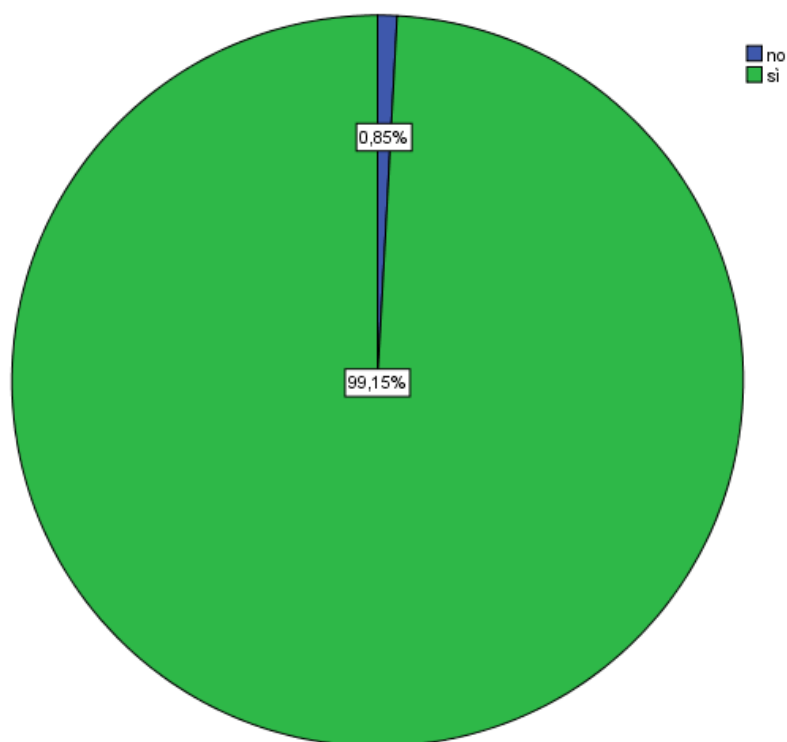
Riviste scientifiche



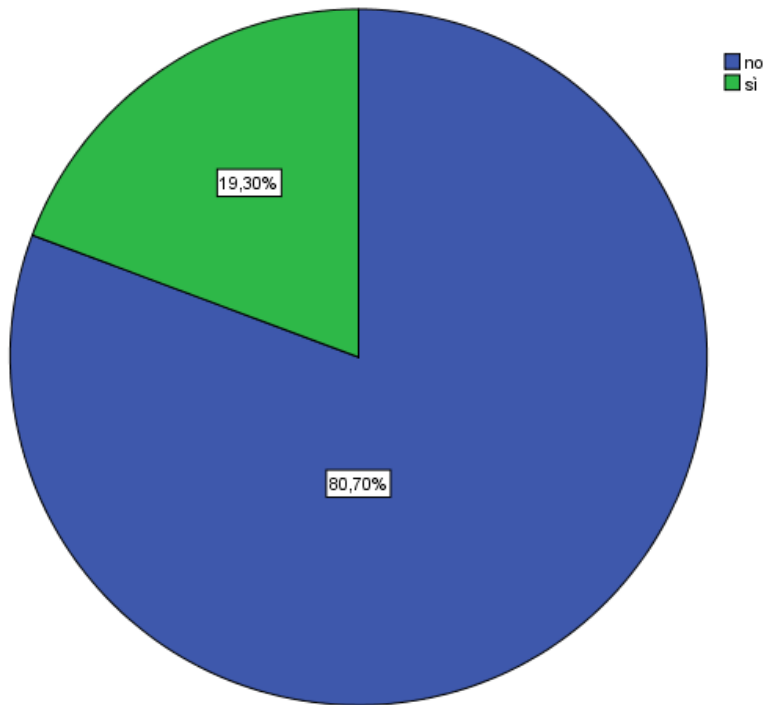
Provenienze delle ricerche scientifiche per continente



Naturalizzazione dell'essere umano

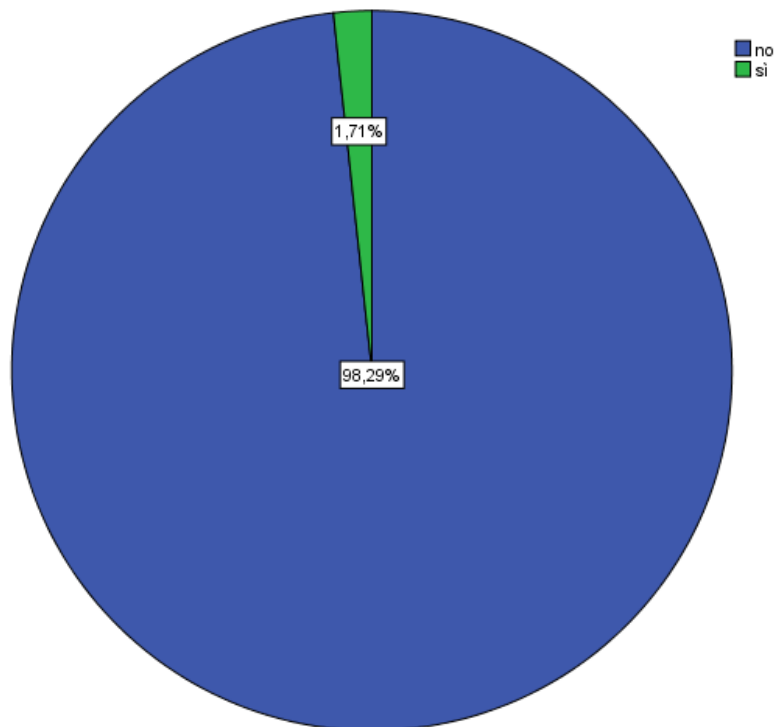


Attenzione a porre al centro solo un aspetto della persona



In questi studi gli autori pongono al centro della loro indagine una parte della persona, ad esempio, l'area cognitiva.

Attenzione alla persona o proposta di porla al centro



ALLEGATO 3: ANALISI DELLE RICERCHE ATTRAVERSO DATABASE ERIC E KEYWORDS “AUTISM” E “SELF EFFICACY” E “TEACHER”

Dall’analisi dei contributi scientifici emerge che, utilizzando le *keywords* “autism” e “self efficacy” e “teacher”, non tutti gli studi presi in esame si sono ispirati ai contributi espressi da Bandura rispetto all’autoefficacia. Infatti, in 4 ricerche su 9 non viene affrontato il tema dell’autoefficacia, ma emergono contributi relativi all’*Evidence Based* (è questo il caso degli studi di Hall¹⁹⁷⁸ e Marder e deBettencourt¹⁹⁷⁹), una ricerca definisce come strutturare un ambiente di apprendimento attraverso l’uso di tecnologie didattiche (la ricerca di Vellonen e colleghi)¹⁹⁸⁰ e una si è occupata di costruire corsi di formazione che permettono lo sviluppo di alcune competenze nel docente (lo studio di Ergül e colleghi)¹⁹⁸¹. È opportuno sottolineare che, di queste 4 ricerche, tre toccano trasversalmente i contributi espressi nelle teorizzazioni di Bandura: nel contributo di Vellonen e colleghi si evidenzia il ruolo delle credenze come dimensione che può *castrare* o *migliorare* l’attività didattica del docente, nella ricerca di Ergül e colleghi¹⁹⁸² si sottolinea il ruolo dell’esperienza di padroneggiamento, nello studio di Hall viene trattata la costruzione di una «comunità di pratica» come fattore che potrebbe tutelare il senso di autoefficacia del docente.

In 2 ricerche su 9 si affronta sia la tematica dell’autoefficacia sia quella dell’*Evidence Based*. La ricerca di Able e colleghi¹⁹⁸³ analizza quali sono i fattori

¹⁹⁷⁸ Cfr. L.J. Hall, *Sustaining Evidence-Based Practices by Graduated Special Educators of Students With ASD: Creating a Community of Practice*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 28-43.

¹⁹⁷⁹ Cfr. T. Marder, L.U. deBettencourt, *Teaching Students With ASD Using Evidence-Based Practices: Why Is Training Critical Now?*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 5-12.

¹⁹⁸⁰ Cfr. V. Vellonen, E. Kärnä, M. Virnes, *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013), cit., pp. 170-177.

¹⁹⁸¹ Cfr. C. Ergül, B. Baydik, Ş. Demir, *Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs*, in «Educational Sciences: Theory & Practice», cit., pp. 518-522.

¹⁹⁸² Cfr. C. Ergül, B. Baydik, Ş. Demir, *Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs*, in «Educational Sciences: Theory & Practice», 2013, 1, 13, pp. 518-522.

¹⁹⁸³ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

protettivi che permettono ai docenti l'utilizzo di pratiche basate sull'evidenza mentre il contributo di Busby e colleghi¹⁹⁸⁴ propone la costruzione di un percorso formativo per insegnanti basato sull'evidenza. Nella premessa dello studio si sottolinea l'importanza di conoscere il sistema di credenze dei partecipanti. Infatti, secondo gli studiosi, le «credenze» possono promuovere o castrare l'azione didattica del professionista. Di seguito la tabella usata per riflettere su questi studi.

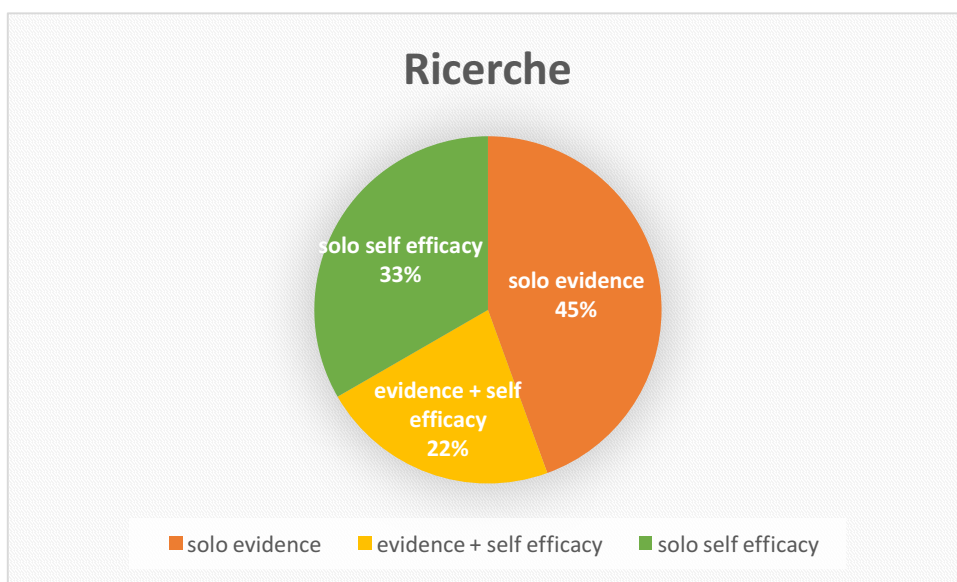
| Autori | Anno | Nazione | Città | Evidence based | Autoefficacia | Collegamento con il pensiero di Bandura |
|--|-------------|----------------|---------------|-----------------------|----------------------|--|
| Busby e colleghi | 2012 | USA | Alabama | Si | Si | No |
| Vellonen e colleghi | 2013 | Finlandia | Joensuu | Si | No | Si |
| Ergül e colleghi | 2013 | Turchia | Ankara | Si | No | Si |
| Echegaray-Bengoa Soriano-Ferrer e | 2013 | Spagna | Valencia | No | Si | No |
| Rakap e colleghi | 2015 | USA | Florida | No | Si | No |
| Spector e Cavanaugh | 2015 | USA | New England | No | Si | No |
| Marder e deBettencourt | 2015 | USA | Baltimora | Si | No | No |
| Able e colleghi | 2015 | USA | Noth Carolina | Si | Si | No |
| Hall | 2015 | USA | San Diego | Si | No | Si |

Tra le 9 ricerche analizzate, 5 affrontano il tema dell'autoefficacia. Able e colleghi¹⁹⁸⁵ la affrontano focalizzando la propria attenzione sul ruolo che può avere l'esperienza della persona nella costruzione del proprio senso di autoefficacia, la

¹⁹⁸⁴ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», cit., pp. 27-35.

¹⁹⁸⁵ Cfr. H. Able, M.A. Sreckovic, T.R. Schultz, J.D. Garwood, J. Sherman, *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 44-57.

ricerca di Busby e colleghi¹⁹⁸⁶ e Echegaray-Bengoa e Soriano-Ferrer¹⁹⁸⁷ si interrogano sulle credenze pregresse del professionista, il contributo scientifico di Spector e Cavanaugh¹⁹⁸⁸ correla l'autoefficacia dei docenti alle possibilità di apprendimento per lo studente e lo studio di Rakap e colleghi¹⁹⁸⁹ si occupa della possibilità di creare competenze nel docente. Di seguito una rappresentazione grafica che esprime come le ricerche abbiano trattato di autoefficacia e di tematiche relative all'*Evidence Based*.



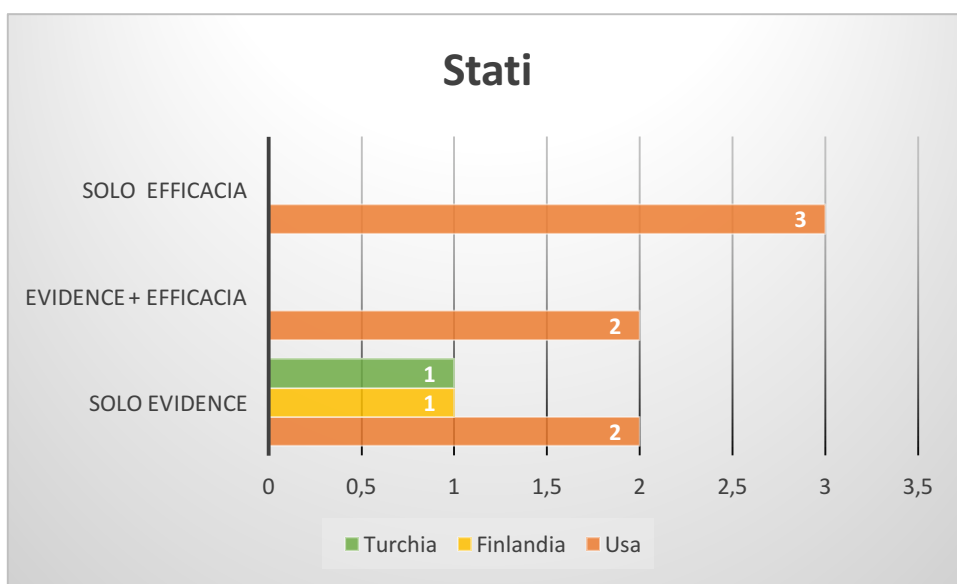
¹⁹⁸⁶ Cfr. R. Busby, R. Ingram, R. Bowron, J. Oliver, B. Lyons, *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», cit., pp. 27-35.

¹⁹⁸⁷ Cfr. J. Echegaray-Bengoa, M. Soriano-Ferrer, *Peruvian teachers' perceptions about autism and implications for educational practice*, in «International Psychological Applications Conference and Trends», cit., pp. 346-348.

¹⁹⁸⁸ Cfr. J.E. Spector, B.J. Cavanaugh, *The Conditions of Beginning Reading Instruction for Students With Autism Spectrum Disorder*, in «Remedial and Special Education», cit., pp. 337-346.

¹⁹⁸⁹ Cfr. S. Rakap, A. Hazel, H.A. Jones, A.K. Emery, *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, «Teacher Education and Special Education», cit., pp. 221-239.

È opportuno, infine, sottolineare graficamente in quali Paesi sono state approntate queste ricerche. Come è possibile individuare questi studi vengono realizzati soprattutto negli Stati Uniti. Solo nelle ricerche dedicate all'*Evidence Based* compaiono due studi provenienti l'uno dalla Finlandia e l'altro dalla Turchia. Questo permette di evidenziare che, nel *database* consultato, questo argomento è particolarmente preso in esame soprattutto in alcune nazioni.



ALLEGATO 4: UTILIZZO DIDATTICO DEI ROMANZI A TEMA AUTISMO

Nome e Cognome del compilatore:

Data di compilazione:

Autore del libro:

- Persona con autismo
- Parente
- Altro

1. Secondo Lei, nel romanzo si rilevano la presenza di teorie:

| Teorie | Si | No |
|--------------------------------|----|----|
| Bio-mediche | | |
| Psicologiche-neuropsicologiche | | |
| Sociologiche | | |
| Pedagogiche | | |

Dopo aver rilevato le teorie compili la seguente scheda:

Teoria/e rilevata:

Che cosa sostiene la teoria:

Come viene utilizzata nel romanzo questa teoria per descrivere la persona?

Secondo Lei, esiste congruenza tra quanto afferma la teoria e come essa viene utilizzata nel romanzo? Se sì, perché? Se no, Perché?

Alla luce di quanto letto nel romanzo e studiato nelle teorie quale/i disciplina/e le potrebbe/ro essere utile/i per comprendere l'intero della persona? E per strutturare percorsi di educazione per la persona con autismo?

2. Nel romanzo si rilevano interventi di:

| | Si | No | |
|--|----|----|--------|
| Modeling | | | |
| Peer tutoring | | | |
| Co-teaching | | | |
| Ambiente di apprendimento naturale | | | |
| Ambiente di apprendimento speciale | | | |
| Programmi di integrazione tra professionisti o istituzioni | | | Quali? |
| Interventi educativi | | | Quali? |
| Altri interventi | | | Quali? |

3. Area emotiva.

Si descrivano le dimensioni emotive della persona con autismo che emergono nel romanzo.

Si descrivano le dimensioni emotive della/e persona/e che si relazionano con la persona con autismo che emergono nel romanzo.

4. Riflessioni educative.

Si individui nel testo un intervento che ha l'obiettivo di educare la persona con autismo. Si rilevi se nasce dall'istinto di chi assume il ruolo di educatore, da dispositivi preformati per l'educazione della persona o siano frutto di azioni intenzionali, libere e responsabili nate nella relazione educativa tra educando ed educatore (genitore, insegnante, ecc.)¹⁹⁹⁰.

¹⁹⁹⁰ Per compilare questa parte si consiglia lo studio del testo G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

Alla luce di quanto letto si descriva:

1) quali sono state le condizioni che hanno favorito la nascita della relazione tra la persona con autismo e il suo interlocutore.

2) che cosa si è colto dell'esperienza del protagonista del romanzo e si analizzi *se* e *come* l'esperienza descritta nel racconto gli sia servita per costruire nuove esperienze educativamente migliori per sé.

Secondo Lei, quali suggerimenti educativi emergono nella trattazione?

**ALLEGATO 5: PIANO DI STUDI DELLA SCUOLA MAGISTRALE
ORTOFRENICA DI BOSISIO PARINI (LC)**

Associazione **la Nostra Famiglia**
ente giuridico riconosciuto con Deter. Presid. n. 765 del 19-6-1958

**CORSO BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE
POLIVALENTE EX D.P.R. n. 970/75**

Riconosciuto dal Ministero della Pubblica
Istruzione con Decreto del 29.10.1987

PROGRAMMI DEL 1° ANNO DI CORSO

Anno scolastico 1987/88

**Sede: SCUOLA MAGISTRALE ORTOFRENICA
Via Don L. Monza, 20
22040 - BOSISIO PARINI
Tel. 031/865441**

I N D I C E

| <u>Programmi:</u> | <u>pag.</u> |
|--|-------------|
| - Clinica delle Minorazioni | 3 |
| - Educazione linguistica | " 5 |
| - Educazione logico-matematica | " 5 |
| - Educazione psicomotoria ed espressiva | " 6 |
| - Pedagogia generale: I problemi dell'handicap nella storia della pedagogia | " 8 |
| I fini ed i fattori dell'educazione | " 8 |
| L'educazione dell'handicappato nell'ambito del discorso pedagogico: la scuola | " 9 |
| L'educazione dell'handicappato nell'ambito del discorso pedagogico: la famiglia | " 10 |
| - Psicologia dello sviluppo | " 10 |
| - Settore della minorazione visiva: Pedagogia | " 12 |
| Didattica curriculare - Area linguistica - Area logico-matematica - area espressivo-psicomotoria | " 14 |
| - Settore della minorazione uditiva: Educazione linguistica - educazione psicomotoria ed espressiva - psicologia dello sviluppo | " 15 |

CLINICA DELLE MINORAZIONI

Docenti: Prof. Giorgio MORETTI - Parte A
Dr. Massimo MOLTENI - Parte B
Dr.ssa Daniela RUSTIONI - Parte C

Parte A

1. Modelli funzionali neuropsicologici
2. L'insufficienza mentale
 - 2.1 Criteri di valutazione
3. Concetto di psicosi infantile
 - 3.1 Le forme cliniche (autismo, psicosi simbiotica, schizofrenia infantile)
 - 3.2 La psicotizzazione
4. Concetto di nevrosi
 - 4.1 Le forme cliniche
 - 4.2 La nevrotizzazione
5. Disarmonia evolutiva e turbe del carattere
6. Le sindromi disprattognosiche
7. Filosofia dell'intervento
 - 7.1 Strumenti di intervento
8. Criterio di terapia
 - 8.1 in campo fisico
 - 8.2 in campo psichico

Parte B

1. Concetto di normalità, salute, malattia
2. Introduzione alla neuroanatomia:
 - il Sistema Nervoso centrale e periferico - cenni morfofunzionali
3. Il neurone: morfologia
fenomeni elettrici di membrana
le sinapsi
4. Le Epilessie in età evolutiva
5. Le Paralisi Cerebrali Infantili
6. Le Encefalopatie Infantili: concetti generali
Encefalopatie congenite: sindrome di Down
Penilchetonuria
Encefalopatie endocrine: Ipotiroidismo
Encefalopatie da embrio-fetopatie
Encefalopatie acquisite: Post-infettive
Post-traumatiche

EDUCAZIONE LINGUISTICA

docente: dr. Giancarlo SCOTTI

Parte C

Obiettivi:

1. Conoscenza della fenomenica e della dinamica relativa alle turbe linguistiche
2. Acquisizione dei principali criteri terapeutici e riabilitativi e delle fondamentali metodologie di intervento in rapporto alla sfera educativo-didattica
3. Acquisizione di concrete capacità di comunicazione con gli operatori sanitari.

Contenuti:

1. Clinica delle minorazioni
2. Criteri generali, ritardo, compromissione, prospettive prognostiche
3. Processi integrativi di decodificazione e codificazione verbale
4. Funzioni e livelli della competenza verbale
5. Competenza semantica, morfo-sintattica, fonetica
6. Operatività linguistica
7. Guida all'osservazione delle turbe linguistiche
8. Turbe conseguenti ad alterazioni (lesionali o disfunzionali) dei processi della decodificazione verbale
9. Rapporti cognitivi e metalinguistici
10. Turbe conseguenti ad alterazioni dello sviluppo della competenza espressiva.

Competenza specifica:

1. Strategie riabilitative
2. Interventi settoriali e/o integrati
3. Educazione al linguaggio verbale
4. Condizioni motivazionali e itinerari metodologici didattici per favorire lo sviluppo della comprensione e produzione linguistica
5. Modalità di collaborazione con la famiglia e il logopedista

Bibliografia

- Cannao, Moretti, Psicopatologia dell'età evolutiva: funzione e struttura, ed. Vita e pensiero, Milano 1988
- Cannao, Moretti, Il grave handicappato mentale, ed. A. Armando, Roma 1982 e ed. sequenti

- Lingua, linguaggio e comunicazione: precisazioni in ambito semiologico
- Le condizioni per lo sviluppo linguistico
- Le patologie linguistiche come mancate occasioni di crescita della evoluzione linguistica
- La descrizione dello sviluppo linguistico
- Le competenze linguistiche e le condizioni ambientali per lo sviluppo linguistico
- Cenni alle più famose teorie psicolinguistiche
- Linguaggi verbali ed extraverbali
- L'educazione linguistica nella scuola materna
- Le condizioni per il passaggio al linguaggio scritto:
 - a) le condizioni di tipo prattognosico
 - b) le condizioni di tipo affettivo
 - c) le condizioni di tipo psicolinguistico
- La didattica dell'educazione linguistica nella scuola elementare
- Cenni alla didattica nella seconda lingua

EDUCAZIONE LOGICO-MATEMATICA

docente: dr.ssa Lilliana RAMPINELLI BENEDETTI

- 1) Formazione del pensiero matematico e matematica moderna
- 2) Educazione logico-matematica dalla scuola materna alla scuola media: finalità e obiettivi generali
- 3) Strutture cognitive e funzioni cognitive: difficoltà di acquisizione dei concetti e dei procedimenti logico-matematici
- 4) I livelli di espressione delle competenze logico-matematiche:
 - il livello senso-motorio e l'azione concreta
 - la rappresentazione iconica e l'interiorizzazione dell'azione
 - la rappresentazione simbolica
- 5) Concetti e operazioni logiche:
 - la classificazione
 - l'ordine seriale
 - la numerazione
 - la topologia
 - la geometria
 - la misurazione
- 6) Didattica:
 - logica e teoria degli insiemi
 - le operazioni aritmetiche
 - costruzione di unità didattiche
 - uso di materiali didattici e di strumenti di verifica
 - i programmi didattici per la scuola elementare

- il progetto RICME (Rinnovamento del Curricolo Matematico Elementare) la parte
- il progetto Nuffield.

Il corso si svilupperà attraverso lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche.

Bibliografia

Per gli argomenti generali si consigliano i seguenti testi:

- Lovell K., La formazione matematica, ed. Nuova Italia, Firenze 1970
- Lapiere A., Aucouturier B., I contrasti, ed. Sperling & Kupfer, Milano 1984
- Dienes Z.P., La matematica moderna nell'insegnamento primario, Organizzazioni Speciali, Firenze 1979
- Craighero C. Per una didattica psicologica delle operazioni aritmetiche nei problemi della scuola elementare, ed. Giunti & Barbera, Firenze 1971
- Progetto RICME, Guida alla formazione matematica del primo ciclo elementare, Vol. 1, Ed. A. Armando, Roma 1985
- Progetto Nuffield per la matematica ("Come comunicare", "Calcoli e strutture", "Operazioni con e senza numeri", "I numeri interi", "Logica"), ed. Zanichelli, Bologna

EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA

docente: Prof. Tiziano Maria GALLI

- 1) Introduzione generale all'educazione corporea e ai diversi approcci metodologici alla pratica psicomotoria
- 2) Inquadramento teorico-pratico del concetto di psicomotricità: lo sviluppo psicomotorio; l'io come io corporeo e l'approccio psicomotorio; il dialogo tonico nella relazione educativa; motricità e psicomotricità; la comunicazione verbale ed extraverbale
- 3) Tecniche psicomotorie finalizzate: ciclo del disadattamento e intervento psicomotorio nell'ambito delle diverse tecniche rieducative e terapeutiche
- 4) Criteri della valutazione e dell'osservazione psicomotoria: il bilancio psicomotorio
- 5) Criteri della programmazione dell'educazione e della rieducazione psicomotoria nell'età prescolastica e scolastica
- 6) Educazione e rieducazione dello schema corporeo: attività per la percezione, la conoscenza e l'integrazione del proprio corpo
- 7) Teoria e pratica del rilassamento globale e del rilassamento guidato dei diversi distretti corporei in educazione e in rieducazione

- 8) Educazione e rieducazione delle condotte motorie di base: situazioni concernenti la coordinazione oculo-manuale e segmentaria, il controllo posturale e la coordinazione dinamica generale
- 9) Educazione e rieducazione delle condotte percettivo-motorie di base: situazioni concernenti l'organizzazione percettiva e la strutturazione delle configurazioni spazio-temporali
- 10) Problematiche relative all'applicazione pratica degli interventi educativi e rieducativi: il clima e l'ambiente che circondano il bambino

B) Metodo di conduzione del corso

Il programma sopra descritto verrà svolto durante il corso tramite le seguenti modalità:

- lezioni teoriche con sussidi audiovisivi e bibliografie opportune
- sedute pratiche di formazione: il vissuto corporeo tra la dinamica di gruppo e il rilassamento secondo un metodo di attività psicomotorie integrate
- rielaborazione dei diversi contenuti del corso con esercitazioni di ricerca

C) Obiettivi del corso

- Rendere i partecipanti consapevoli dei vari livelli espressivi nei quali la personalità dell'operatore della psicomotricità è globalmente coinvolta nella relazione educativa e terapeutica
- formare nei partecipanti al corso una competenza operativa nel campo dell'educazione, della rieducazione e della terapia psicomotoria
- far acquisire ai partecipanti attitudini e capacità di lavoro di gruppo, di sperimentazione e di ricerca, di programmazione e di verifica nell'ambito psicomotorio ed espressivo

Bibliografia

- Aucouturier B., Derrault I., Empinet J.L., La pratica psicomotoria, rieducazione e terapia, ed. A. Armando, Roma 1986
- Cannao M., Moretti G., Galli T.M., Vico G., Psicomotricità e processi educativi, ed. Vita e Pensiero, Milano 1980
- Coste J.C., Psicomotricità: le 50 parole-chiave, ed. La Scuola, Brescia 1981
- Lapiere A., Aucouturier B., Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia, ed. A. Armando, Roma 1982
- Vayer P., Educazione psicomotoria nell'età prescolastica, ed. A. Armando, Roma 1986 (14° edizione)
- Vayer P., Educazione psicomotoria nell'età scolastica, ed. A. Armando, Roma 1986 (12° edizione)
- Picq L., Vayer P., Educazione psicomotoria e ritardo mentale, ed. A. Armando, Roma 1980 (3° edizione)

PEDAGOGIA GENERALE

I PROBLEMI DELL'HANDICAP NELLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

Docente: Dr. Giancarlo SCOTTI

- La considerazione della diversità nel mondo antico prima e dopo il cristianesimo
- La classe dei poveri, tra il bisogno dell'assistenza e dell'educazione: istituzioni speciali nell'epoca medioevale e contemporanea
- Il problema gnoseologico come motivo di nascita delle scienze umane: l'educabilità di chi non vede: Hady
- L'educabilità di chi non sente: Pereira, De L'Epée
- L'esperienza di J. Itard nell'ambito della cultura settecentesca
- J. Séguin e il chiarimento dell'educabilità dell'idiozia
- La pedagogia speciale ottocentesca tra bisogni di correzione e riabilitazione: idee ed istituzioni
- M. Montessori e O. Decroly: due modi diversi per l'approccio ad uno stesso problema
- La scoperta dell'origine infantile della nevrosi e l'igiene mentale infantile derivante dalla lezione psicanalitica
- Leggi e istituzioni educative e speciali nel Novecento. Psicosi infantili ed educabilità
- Diversità, malattia ed emarginazione nel pensiero antropologico del Novecento.

I FINI ED I FATTORI DELL'EDUCAZIONE

Docente: Dr. Fabrizio FANTONI

- Pedagogia ed educazione
- La pedagogia come teoria e scienza dell'educazione
- La pedagogia e il rapporto con le scienze umane
 - pedagogia e concezione dell'uomo
 - pedagogia e psicologia
 - pedagogia e concezione della società e del sociale
- Cenni storico-critici alla pedagogia scientifica e sperimentale
- I concetti di persona e personalità
- La realtà dell'ambiente: libertà o determinismo?
- Fattori ereditari ed acquisiti nella strutturazione della personalità
- Diversità ed uguaglianza: postulati o fini per l'educazione?
 - orientamento: suo significato
 - interventi di orientamento
 - cenni di teorie della scelta
 - processi specifici inerenti all'orientamento

L'EDUCAZIONE DELL'HANDICAPPATO NELL'AMBITO DEL DISCORSO PEDAGOGICO: LA SCUOLA

Docente: Dr. esa Giovanna RAFFI

- 1) L'educazione dell'handicappato nel sistema scolastico italiano:
 - handicap nel rapporto società-scuola;
 - evoluzione storica del quadro normativo nelle sue tappe principali;
 - orientamenti della legislazione vigente;
 - persona, diversità, disuguaglianza nella normativa attuale;
 - l'handicappato nei nuovi programmi per la scuola elementare;
 - rapporti fra scuola, enti locali, servizio sanitario nazionale e rispettivi ruoli nella normativa attuale.
- 2) Problematiche inerenti l'inserimento dell'alunno handicappato nella scuola:
 - diritto scolastico dell'handicappato;
 - definizione di handicap, criteri di classificazione, valutazione di handicap ai fini educativi;
 - handicap e operatività scolastica: segnalazione, accertamento, decisione sull'inserimento;
 - il ruolo dell'insegnante di sostegno nella scuola;
 - collegialità della programmazione e degli interventi nella scuola;
 - rapporti scuola-famiglia
 - collaborazione con i servizi territoriali.
- 3) Integrazione scolastica:
 - inserimento e integrazione;
 - accettazione della diversità nella prospettiva della promozione individuale;
 - ambiente ed handicap;
 - socializzazione e apprendimento;
 - didattica differenziale e integrazione;
 - condizioni operative per un valido inserimento.
- 4) Aspetti educativi e didattici:
 - la programmazione curricolare. La conoscenza dell'alunno, la programmazione, la verifica: presupposti e rapporti;
 - analisi della situazione di handicap e accertamento delle abilità;
 - scelta degli obiettivi per l'handicappato, dei contenuti, delle metodologie;
 - aspetti motivazionali;
 - la valutazione dell'handicappato;
 - organizzazione del sostegno didattico e modalità di intervento.

L'EDUCAZIONE DELL'HANDICAPPATO NELL'AMBITO DEL DISCORSO PEDAGOGICO:
LA FAMIGLIA
Docente: Dr.ssa Cinzia CHIAPPINI

- Aspetti coscienti ed inconsci della relazione bambino/genitori
- Lo sviluppo emotivo del bambino all'interno della famiglia
- Il ruolo della fantasia materna nei confronti del nascituro
- La nascita del bambino malato e le dinamiche familiari nei suoi confronti
- Il ruolo dell'educatore e i rapporti con la famiglia di bambini portatori di handicap: il colloquio fra genitore ed operatore.

Bibliografia per l'esame:

- GARGIULO: Lavorare con i genitori di bambini handicappati, Ed. Zanichelli, 1987
- VIANELLO R. - BOLZANELLA G.F.: Il bambino portatore di handicap e la sua integrazione scolastica (Cap.1,7,8,9,10,11,12,13)
- MOUNIER E.: Il personalismo, Ed. AVE

PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

Docenti: Dr. Mario COCCHI } - Parte A
Dr.ssa Onorina SCHIANO }
Dr.ssa Daniela RUSTIONI - Parte B

Parte A

- 1) Le principali teorie dello sviluppo psicologico:

- il comportamentismo
- la psicoanalisi
- c) l'epistemologia e la psicologia genetica
- d) il cognitivismo

- 2) Lo sviluppo cognitivo secondo:

- a) epistemologia del funzionamento mentale
- b) la sequenza stadiale dello sviluppo
- c) intelligenza sensorimotoria e intelligenza rappresentativa
- d) le fasi della funzione simbolica
- e) le operazioni logiche e intralogiche o spazio-temporali

- 3) Lo sviluppo emotivo-affettivo secondo la psicologia dinamica

- la teoria delle pulsioni

- funzionamento dell'apparato psichico
- X'io e i meccanismi di difesa
- stadi di sviluppo psicosessuale e psicosociale
- e) la relazione oggettuale
- f) il processo di individuazione-separazione
- g) la costruzione dell'identità personale

Parte B

Obiettivi:

Conoscenza delle principali teorie e studi recenti nello sviluppo della competenza verbale e dello sviluppo della comunicazione per facilitare l'approccio educativo a soggetti con turbe linguistiche di varia natura.

Contenuti:

- le principali teorie psicolinguistiche
- lo sviluppo della competenza comunicativa
- lo sviluppo della competenza linguistica.

Bibliografia

- Dispensa a cura dei docenti

SETTORE DELLA MINORAZIONE VISIVA

PEDAGOGIA

docente: Prof. Sergio VARRSI

Concetto e trattamento della minorazione visiva.
Importanza del residuo-visivo e dell'età di insorgenza della minorazione nel soggetto ai fini dell'impostazione di una adeguata azione rieducativa.

Il concetto di cecità: assoluta, relativa, legale.
Provvidenze della legislazione italiana vigente a favore dei minorati della vista.

Interventi a carico delle Regioni, delle Province, dei Comuni.
La posizione sociale del cieco nel mondo occidentale dall'antichità ai tempi moderni.

L'età dell'Illuminismo e l'impostazione del problema del recupero del non vedente.

La nascita della tiflogia come scienza e come tecnica.

L'opera di Valentin Hady in Francia, di Rudolf Klein in Austria, di August Romagnoli in Italia.

Louis Braille.

Gli Istituti per Ciechi e le scuole speciali in Italia: le leggi italiane che sanciscono l'obbligo scolastico per i ciechi, dal 1923 in poi.

La legge 11 maggio 1976 n. 360 e l'inserimento degli allievi non vedenti nelle scuole comuni.

Esame della situazione odierna.

I corsi di specializzazione per insegnanti di allievi minorati della vista.

Le conseguenze negative della cecità in relazione allo sviluppo armonico e pieno della persona:

a) nella persona che ne è affetta
b) nei componenti della società in cui vive e con la quale stabilisce rapporti determinanti.

a) Le conseguenze negative della cecità nella persona riguardano:

1. La conoscenza dello spazio e l'attività motoria.

2. Esame delle difficoltà e individuazione degli ambiti e delle modalità di intervento.

3. Lo sviluppo della attività conoscitiva ed immaginativa della propria realtà e di quella circostante.

Esame delle difficoltà e individuazione degli ambiti e delle modalità di intervento.

4. L'acquisizione del linguaggio e dell'affettività.

Esame della difficoltà e individuazione degli ambiti e delle modalità di intervento.

5. L'educazione dei sensi vicarianti: l'udito, il tatto (ivi comprendendo il senso muscolare e quello anemestico), l'olfatto, il gusto.

La personalità del non vedente.

b) I pregiudizi stereotipi della società nei confronti del cieco.
I comportamenti nocivi dei familiari: i complessi di colpa, l'angoscia, il rifiuto della minorazione, l'iperprotezionismo, gli interventi correttivi.

L'allievo cieco nella scuola comune. La presentazione. Il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche. La programmazione delle attività didattico-educative. L'insegnante di classe, l'insegnante di sostegno, il medico scolastico, lo psicologo. Collaborazione scuola-famiglia. L'indirizzo professionale: campi di attività lavorativa accessibili ai minorati della vista.

Le agenzie che supportano il lavoro di recupero dei non vedenti in campo sia scolastico che sociale: l'Unione Italiana dei Ciechi, la Federazione Nazionale delle Istituzioni per i Ciechi, gli Istituti per i Ciechi, il Movimento Apostolico Ciechi, ecc.

Bibliografia

testo base:

- E. Ceppi, I minorati della vista, ed. Armando, Roma

testi consigliati:

- A. Romagnoli, Ragazzi ciechi, ed. Armando, Roma

- E. Monti Civelli, La socializzazione del fanciullo non vedente, ed.

- P. Angeli, Milano

- Unione Italiana Ciechi - Lions Club Verbania e Gallarate, Come educare nostro figlio cieco

- D. Caputo, La tiflogia come scienza umana, ed. La Scuola, Brescia

- Maurelli, Orsini, Teja, Il bambino non vedente: proposte educative, ed. Il Ventaglio, Roma

- U. Sellaroli, Il primo anno di vita del bambino cieco, ed. Armando, Roma

SETTORE DELLA MINORAZIONE UDIVIVA

Docente: Dr. Silvio ZATELLI

EDUCAZIONE LINGUISTICA

1. Tappe e sviluppo del linguaggio nel bambino.
2. Il mancato sviluppo nell'audiolese.
3. Modalità di acquisizione del linguaggio.
3. Sordità e conseguenze.
4. Grado di perdita e conseguenze comunicative.
4. Strumenti per la valutazione del linguaggio.

EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA
(linguaggi extra-verbali)

1. Ritmi corporei fonetici, corpo e parola.
2. Drammatizzazione linguistica per audiolesi.
3. Educazione psicomotoria ed espressiva per audiolesi.

PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

1. La personalità dell'audiolese.
 - Sordità come privazione sensoriale.
 - Come comunicare con gli audiolesi.
2. Dinamica psicologica, psicologica ed apprenditiva dell'audiolese.
3. Cenni di storia dell'educazione ed istruzione dell'audiolese; metodo gestuale, metodo orale, metodiche audiofonetiche, metodiche di approccio globale alla comunicazione verbale.
4. Lo specializzato per audiolesi.
5. Genitori come promotori del linguaggio verbale nel figlio audiolese.
 - Il bambino audiolese in famiglia

Bibliografia

- ZATELLI S., Audizione corpo e parola, Ed. Omega, Torino 1982.
- ZATELLI S., Dispensa 1988.

Didattica Curriculare - AREA LINGUISTICA
AREA LOGICO-MATEMATICA - AREA ESPRESSIVO-PSICOMOTORIA
Docenti: Dr.ssa Maria Grazia LORENZOTTI e Dr.ssa Anna SOLDATI

Obiettivi:

- a) capacità di condurre e favorire l'integrazione sensoriale con particolare riferimento a tatto, udito, olfatto e vista residua, finalizzata alla decodificazione dei segni dell'ambiente.
- b) capacità di condurre gli allievi all'analisi percettiva degli oggetti rispetto ad elementi funzionali-relazionali e alle caratteristiche fisiche
- c) capacità di elaborazione di materiale didattico tattile e di situazioni educative finalizzate allo sviluppo delle funzioni logiche
- d) conoscenza delle attività atte alla formazione dei prerequisiti della scrittura e lettura Braille

Contenuti:

1. gli spazi percettivi
2. tattilità e rappresentazione mentale
3. la mano e i modi dell'esplorare
4. le qualità strutturali, le qualità costitutive dell'oggetto
5. le relazioni spaziali
6. il movimento e i riferimenti percettivi nell'ambiente.
7. immagine tattile e immagine visiva
8. comunicazione verbale e non verbale nel bambino con minorazione visiva
9. presentazione del sistema di scrittura e lettura Braille
10. il materiale didattico strutturato finalizzato all'acquisizione

Associazione **la Nostra Famiglia**
ente giuridico riconosciuto con D. P. R. n. 785 del 18.6.1958

CORSO BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE
POLIVALENTE EX D.P.R. n. 970/75

Riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione
con Decreto del 29.10.1987

PROGRAMMI E VADEMECUM DEL 2° ANNO DI CORSO
Anno scolastico 1988/89

Sede: SCUOLA MAGISTRALE ORTOFRENICA
Via Don L. Monza, 20
22040 - BOSISIO PARINI
Tel. 031/865441

I N D I C E

PROGRAMMI

| | |
|---|--------|
| - Metodologia e didattica (con riferimenti legi slativi) | pag. 3 |
| - Psicologia e sociologia dell'educazione | " 4 |
| - Tecniche terapeutiche e riabilitative (sussidi tecnico-protesici) | " 5 |
| - Educazione psicomotoria ed espressiva (lingua gi extra-verbali) | " 7 |
| - Educazione linguistica | " 9 |
| - Educazione logico-matematica | " 10 |
| - Settore della minorazione visiva: Metodologia e didattica - educazione psicomoto ria ed espressiva - educazione linguistica - e ducazione logico-matematica | " 11 |
| - Settore della minorazione uditiva: Metodologia e didattica - psicologia e sociolo gia dell'educazione - tecniche terapeutiche e riabilitative (sussidi tecnico-protesici) - edu cazione linguistica | " 12 |

VADEMECUM

| | |
|---|---------|
| - Scadenze | pag. 15 |
| - Tirocinio indiretto | " 16 |
| - Tirocinio diretto | " 18 |
| - Orientamenti per lo sviluppo della tesi | " 20 |

P R O G R A M M I D E L C O R S O

METODOLOGIA E DIDATTICA (con riferimenti legislativi)

Docenti: Dr.ssa Giovanna BAFFI
Dr. Fabrizio FANTONI

monte ore: 60

A cura della Dr.ssa Baffi

Aspetti metodologici e didattici generali:

La programmazione curricolare.

- Definizioni di curriculum
- curriculum e programma a confronto
- elementi di curricolo
- analisi della situazione iniziale
- obiettivi educativi
 - . finalità, obiettivi, determinazione della prestazione
 - . scelta degli obiettivi
 - . sistematizzazione degli obiettivi
- contenuti e metodi
 - . scelta dei contenuti
 - . scelta dei metodi
- valutazione
 - . funzioni della valutazione
 - . caratteristiche della valutazione
 - . valutazione diagnostica, formativa, sommativa.

Bibliografia

- G. BAFFI, Programmazione curricolare, Dispensa

A cura del Dr. Fantoni

- 1) Metodo, metodologia e didattica
 - genesi storica dei concetti
 - la metodologia e la didattica nella riflessione pedagogica contemporanea
- 2) L'insegnamento e l'apprendimento come poli della comunicazione educativa
 - insegnamento, apprendimento e comunicazione
 - elementi della comunicazione educativa
 - modelli di comunicazione educativa
- 3) L'apprendimento: dinamiche e contenuti
 - il concetto di apprendimento

A cura della Dr.ssa Baffi

Differenziazione didattica:
il piano educativo individualizzato.

1) Identificazione della situazione iniziale

- raccolta e analisi dei dati
- osservazione dell'alunno

2) Programmazione degli interventi

- definizione e graduazione degli obiettivi
- definizione dei prerequisiti
- strutturazione delle unità didattiche scegliendo contenuti, metodi, materiali

3) Valutazione

- strutturazione di verifiche formative e sommative.

Bibliografia

- COCCHI M., SCHIANO O., Psicologia dello sviluppo, Dispensa.
- Gli appunti delle lezioni.

- i fattori dell'apprendimento
 - fasi e ritmi di apprendimento
 - forme di apprendimento
 - processi emotivi e apprendimento
- 4) Modelli didattici
- modelli teorici di apprendimento
 - modelli teorici di insegnamento
- 5) La lezione: tipi di lezione e problematiche
- 6) La valutazione: elementi teorici
- misurazione e valutazione
 - verifiche dell'apprendimento e procedure di recupero
- 7) Il "transfer of training" e l'interdisciplinarietà
- 8) La creatività intellettuale
- creatività e caratteristiche della personalità
 - creatività e influenze ambientali
 - pedagogia della creatività

Bibliografia

- Gli appunti delle lezioni.

TECNICHE TERAPEUTICHE E RIABILITATIVE (Sussidi tecnico-protetici)

Docenti: Dr. Enrico CASTELLI

Dr. Massimo MOLTENI

Prof. Giorgio MORETTI

Dr.ssa Daniela RUSTIONI

monte ore: 60

A cura del Dr. Castelli

- 1) Che cos'è la neuropsicologia
- 2) Neuropsicologia delle "funzioni superiori"
- 3) Lesioni cerebrali e sindromi corrispondenti.
- 4) La riabilitazione neuropsicologica.

A cura del Dr. Molteni

- 1) Intervento terapeutico e intervento pedagogico
- 2) La psicoterapia: significato e note metodologiche
- 3) La psicoterapia in età infantile: modalità applicative e indicazioni per un trattamento.

PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

Docenti: Dr.ssa Giovanna BAFFI

Dr. Mario COCCHI

Dr.ssa Onorina SCHIANO

monte ore: 60

A cura del Dr. Cocchi e della Dr.ssa Schiano

- 1) Il processo educativo:
 - la dimensione biopsichica
 - l'influenza della famiglia
 - l'apporto della Scuola: il rapporto bambino/insegnante
- 2) I processi dell'apprendimento:
 - il ruolo della memoria
 - il processamento delle informazioni
- 3) La valutazione dell'intelligenza:
 - i tests intellettivi
 - i tests settoriali
- 4) Il gruppo scolastico:
 - la sua osservazione
 - la gestione delle dinamiche.

A cura del Prof. Moretti

- 1) La filosofia della riabilitazione
- 2) Riabilitazione, terapia, assistenza
- 3) La metodologia riabilitativa
- 4) Metodi riabilitativi
- 5) La componente educativa
- 6) La componente didattica
- 7) Criteri di valutazione dei risultati
- 8) Strategie di cooperazione tra figure diverse
- 9) La riabilitazione del grave
- 10) Riabilitazione e cure mediche.

A cura della pr.ssa Rustioni

Nell'ambito dei disordini della comunicazione e della competenza linguistica

Obiettivi

- 1) Promuovere l'attitudine alla programmazione, all'osservazione ed alla conoscenza di metodologie e tecniche di intervento educativo e riabilitativo nell'ambito delle turbe linguistiche
- 2) Favorire l'acquisizione di abilità sul piano didattico con particolare riferimento all'uso di tecnologie e sussidi
- 3) Sollecitare l'interazione e collaborazione con gli operatori attraverso l'approfondimento teorico e pratico sulle tematiche fondamentali relative ai disturbi della comunicazione umana
- 4) Individuazione di obiettivi e mezzi.

Contenuti

- 1) Conoscenza, programmazione e verifica del soggetto con disturbi della competenza linguistica: richiami di nosografia delle minorazioni; livelli di compromissione prospettive prognostiche, formulazioni di obiettivi operativi correlando capacità e contenuti
- 2) Conoscenza ed uso di strategie legate alle tecnologie ed ai sussidi per intervenire adeguatamente ai fini di maturare la competenza linguistica o di collaborare all'iter riabilitativo in particolare con la logopedista nei casi di deficit o compromissione evolutiva del linguaggio
- 3) Criteri e tecniche di intervento educativo didattico:
 - ritardo evolutivo semplice del linguaggio
 - distonie (disturbi specifici della competenza verbale)
 - disturbi inerenti l'articolazione verbale: dislalie meccaniche periferiche disartrie (disturbi motori)
- 4) Competenza comunicativa - linguistica e insufficienza mentale
- 5) Il linguaggio nei disturbi psichici

- 6) Conoscenza e profilassi del disturbo vocale: la disfonia professionale
- 7) Uso adeguato di una corretta tecnica vocale.

Bibliografia

- MA.VV., Neuropsicologia clinica, Ed. Franco Angeli, Milano 1985
- CARLI L., QUADRIO A., Clinica della psicomotricità, Ed. Feltrinelli, Milano 1981
- CORNOLDI C., DERES F., UMLIFTA' C., I due cervelli, Ed. Il Mulino, Bologna 1978
- ECCLES J.C., POPPER K.R., L'io e il suo cervello, vol. 1°-2°-3°, Ed. Armando Armando, Roma 1982
- LURIA A.R., Come lavora il cervello, Ed. Il Mulino, Bologna 1977
- MAZZUCCHI A., La riabilitazione neuropsicologica, Ed. Il Mulino, Bologna 1987
- PIERQUIN L., ANDRE' J.M., Farcy P., Ergoterapia, Ed. Masson, Milano 1982
- ZAZZO R., Manuale per l'esame psicologico del bambino, vol. 1°-2°-3°, Ed. Riuniti, 1969

EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA (linguaggi extra-verbali)

Docente: O.S. Tiziano Maria GALLI

monte ore: 40

- 1) Funzioni e azioni, indicazioni e limiti degli interventi psicomotori
- 2) Condizioni di trattamento, elementi della tecnica e situazioni di base per una competenza necessaria alla presa in carico del soggetto, del gruppo e dei loro bisogni
- 3) Situazioni di giochi guidati, di regole, d'imitazione e simbolici quali mezzi di osservazione e di intervento psicomotorio
- 4) Psicomotricità e approccio corporeo: il vissuto corporeo e la relazione interpersonale educativa o terapeutica: tonalità e fusionalità; contrasti e sfumature negli scambi esperienziali; presa di distanza affettiva; conflitto ritualizzato e catarsi; adattamento ed espressione di sé
- 5) Teoria e pratica del rilassamento terapeutico
- 6) Globalità dei linguaggi nell'espressione corporea: attività di stimolazione e di interesse per le produzioni dirette e mediate del corpo, per la relazione creativa col mondo degli oggetti, per le rappresentazioni gestuali, mimiche ed espressive

- 7) Tecniche di utilizzazione di materiali di varia provenienza per l'espressione dei linguaggi coreografici (modellaggio, pittura, disegno, uso passivo e attivo della musica, ecc.)
- 8) Drammatizzazione del corpo e suoi linguaggi: drammatizzazione spontanea di gruppo; il teatro povero, delle ombre, delle marionette e dei burattini; le diverse forme di animazione teatrale con tecniche di trasformazione dell'ambiente e la produzione di audiovisivi
- 9) Principi e criteri teorico-pratici degli interventi rieducativi per le attività prassico-costruttive, occupazionali, di lavoro guidato ed espressive per l'età adolescenziale e adulta
- 10) Discussione di esemplificazioni didattiche di trattamenti per la programmazione degli interventi in funzione del tipo di soggetti, della natura dei disturbi e del grado delle difficoltà.

Metodo di conduzione del corso

Il programma sopra descritto verrà svolto durante il corso secondo le seguenti modalità:

- 1) lezioni teoriche con documentari di diapositive e bibliografie specifiche sui vari argomenti trattati
- 2) sedute pratiche di formazione: il vissuto corporeo tra la dinamica di gruppo e il rilassamento secondo un modello eclettico originale di attività psicomotorie integrate
- 3) rielaborazione dei diversi contenuti del corso con esercitazioni di ricerca e di verifica.

Obiettivi del corso

- 1) Rendere i partecipanti consapevoli dei vari livelli espressivi nei quali la personalità dell'operatore della psicomotricità è coinvolta nella relazione educativa o terapeutica
- 2) Formare nei partecipanti al corso una competenza operativa nel campo dell'educazione, della rieducazione e della terapia psicomotoria
- 3) Far acquisire ai partecipanti attitudini e capacità di lavoro di gruppo, di sperimentazione e di ricerca, di programmazione e di verifica nell'ambito psicomotorio ed espressivo.

Bibliografia

- AUCCOURTIER B., DARRAULT I., EMPINET J.C., La pratica psicomotoria: rieducazione e terapia, ed. Armando Armando, Roma 1986
- CANNAO M., MORETTI G., GALLI T.M., VICO G., Psicomotricità e processi educativi, Ed. Vita e Pensiero, Milano 1980
- COSTE J.C., La psicomotricità, Ed. La Nuova Italia, Firenze 1981
- GASSIER J., Sviluppo psicomotorio del bambino, Quaderni di pediatria e puericoltura n. 7, Ed. Masson, Milano 1988

- MAIGRE A., VAYER P., Il corpo e l'ambiente: l'educazione psicomotoria del bambino spiegata anche ai genitori, Ed. Armando Armando Roma 1983

- SPINI S., Breve corso di pedagogia per operatori sanitari, Ed. La Scuola, Brescia 1983

EDUCAZIONE LINGUISTICA

Docenti: Dr.ssa Daniela RUSTIONI

Dr. Giancarlo SCOTTI
monte ore: 40

A cura del Dr. Scotti

- 1) I parametri costruttivi della lingua scritta e la loro educazione
- 2) I metodi di alfabetizzazione utilizzati a livello pedagogico ed ortopedagogico
- 3) Considerazioni sulle condizioni affettive nell'apprendimento del linguaggio scritto
- 4) Orientamenti per l'educazione linguistica nella scuola elementare: ascoltare, parlare, leggere, scrivere
- 5) La dislessia evolutiva: genesi, cause, fenomenologia, valutazione, educazione
- 6) La disgrafia: come intenderla e come educarla
- 7) Patologie linguistiche non specifiche: il linguaggio oligofrenico e la sua educazione
- 8) Note sul linguaggio psicotico: educare o non educare?

A cura della Dr.ssa Rustioni

(far riferimento al programma di: Tecniche terapeutiche e riabilitative)

Bibliografia

- Gli appunti delle lezioni
- Per gli insegnanti di scuola materna:
- Spini S., Educazione linguistica nella scuola materna, Ed. La Scuola, Brescia

EDUCAZIONE LOGICO-MATEMATICA

Docenti: Dr. Dario JANES
Dr.ssa Lilliana RAMPINELLI
monte ore: 40

A cura del Dr. Janes

- La matematica pratica per l'handicappato.

A cura della Dr.ssa Rampinelli

- 1) Relazioni e funzioni
- 2) Classificazioni e ordinamenti
- 3) Questioni di geometria: proprietà delle figure, trasformazioni geometriche
- 4) Misura
- 5) Insiemi numerici, operazioni aritmetiche e loro proprietà
- 6) Combinatoria, probabilità, statistica
- 7) Il problema (decodificazione del testo, comprensione logica, rappresentazioni grafiche)
- 8) Esempificazione di unità didattiche nell'ambito della logico-matematica.

Bibliografia

- I programmi scolastici ministeriali per la scuola elementare e per la scuola media
 - Guide alla formazione matematica, vol. 1°, 2°, 3°, Progetto R.I.C.M.F., Ed. CETEM, Ed. Armando Armando, Roma 1985
 - Ulteriori indicazioni bibliografiche verranno fornite dai Docenti a secondo delle opportunità.
- N.B.: Si mantiene anche la bibliografia generale (da consultare) già indicata per il primo anno di corso.

SETTORE DELLA MINORAZIONE VISIVA

METODOLOGIA E DIDATTICA - EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA
EDUCAZIONE LINGUISTICA - EDUCAZIONE LOGICO-MATEMATICA

Docenti: Ort. Enrica COLOMBO
Dr.ssa M. Grazia LORENZOTTI
Dr.ssa Anna SOLDATI

Metodologia e didattica

Obiettivi

- 1) Capacità di programmazione finalizzata all'apprendimento e alla integrazione di un allievo con grave minorazione visiva
- 2) Capacità di costruzione di unità didattiche specifiche
- 3) Capacità di individuare il ruolo dell'insegnante di sostegno nei vari contesti disciplinari
- 4) Capacità di stabilire forme di collaborazione idonee con famiglia e territorio.

Contenuti

- 1) Strumenti e metodologia per:
 - la definizione di un progetto educativo integrato
 - l'analisi della fase iniziale d'inserimento nei diversi ordini di scuola
 - l'apprendimento nelle diverse aree disciplinari
- 2) L'insegnante di sostegno; la sua funzione nelle esperienze di apprendimento e di integrazione - i significati e i modi della collaborazione tra scuola e famiglia - la collaborazione tra scuola e tecnici.

Didattica curricolare

Obiettivi

- 1) Conoscenza della didattica della lettura e scrittura Braille
- 2) Capacità di strutturare itinerari didattici funzionali alla comunicazione scritta e alla lettura delle immagini
- 3) Capacità di utilizzare e di elaborare materiale didattico tattile
- 4) Capacità di programmare itinerari educativi volti a sviluppare l'orientamento immaginativo motorio (tecniche, metodologie, sussidi)
- 5) Capacità di individuare situazioni ludiche che permettano all'allievo sia individualmente che collettivamente l'esplicitazione di bisogni, competenze, scelta di strategie personali, relazioni creative con gli oggetti e le persone
- 6) Capacità di utilizzare metodologie e tecniche specifiche, strumentazione tiflologica e materiale strutturato per l'acquisizione dei concetti logico-matematici.

Contenuti

- 1) Le abilità:
saper parlare
saper ascoltare
saper leggere
saper scrivere
- 2) Il libro tattile:
progettazione e realizzazione
- 3) L'ambiente: l'esplorazione e l'uso finalizzato e creativo
- 4) L'attività fisica: barriere e strategie di superamento
- 5) Il gioco individuale e di gruppo, le attività occupazionali e le attività espressive (modellatura e altre tecniche)
- 6) Il problema e il calcolo: metodologie per l'impostazione dei dati in Braille e strumenti tiflotecnici
- 7) Il disegno geometrico in rilievo, le mappe tattili.

Bibliografia

- Bianco, Famiglietti, Finocchiaro, Giuditta: giorno dopo giorno, Ed. Zanichelli, Milano
- Dispensa, Atti dei seminari dei Quadri Associativi su: Ausili e nuove tecnologie per la mobilità e l'autonomia del non vedente, Unione Italiana Ciechi, Tirrenia 16-17/5/1987
- Dispensa, Mobility - Touch Technique, Gitte Bjerre

SETTORE DELLA MINORAZIONE UDIVIVA METODOLOGIA E DIDATTICA - PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE TECNICHE TERAPEUTICHE E RIABILITATIVE (sussidi tecnico-professionali) EDUCAZIONE LINGUISTICA

Docenti: Dr.ssa Daniela RUSTIONI
Dr. Silvio ZATELLI

monte ore: 50

A cura della Dr.ssa Rustioni

Tecniche terapeutiche e riabilitative:

- 1) Conoscenza propedeutica - la protesi acustica:
scelta e adattamento
regolazione
manutenzione
- 2) Conoscenza delle tecniche rieducative attuali relative alla natura della comunicazione extra-verbale e i suoi aspetti linguistici

- stici (gestuale - segnico - bliss - pic)
- 3) Conoscenza degli interventi rieducativi - interventi specifici: tensioni e rilassamento, respirazione, voce, articolazione, lettura labiale, utilizzo residui uditivi (allenamento acustico)
 - 4) Itinerari metodologico-didattici per lo sviluppo della competenza comunicatoria e verbale (comprensione - produzione)

A cura del Dr. Zатели

Psicologia e sociologia dello sviluppo:

- 1) Normalizzazione dei modelli interpretativi psicologici e sociologici dell'educazione dell'audioleso
- 2) Interventi generali e specifici nell'educazione dell'audioleso
- 3) Dinamiche personali e psicosociali prodotte dalle carenze uditive rilevabili nel comportamento dell'audioleso
- 4) Come sviluppare il pensiero astratto nell'audioleso
- 5) Le frustrazioni dell'audioleso
- 6) L'adolescente audioleso
- 7) L'audioleso fra scienza e pregiudizi. E' possibile una ridefinizione della psicologia e sociologia dell'educazione dell'audioleso?

Metodologia e didattica:

- 1) La programmazione generale: il setting iniziale, gli obiettivi, i contenuti, i metodi, le verifiche, la valutazione.
Come adattarla in sede educativa e didattica per la situazione particolare dell'audioleso
- 2) La programmazione per l'audioleso nella scuola materna, nelle elementari e nella secondaria inferiore
- 3) I curricoli e le unità didattiche: modalità progettuali per l'audioleso inserito nelle strutture comuni. Indicazioni operative per l'eventuale conduzione di classi speciali per audiolesi
- 4) Le tassonomie d'intervento nelle aree di sviluppo fisico-psicomotorio e dei linguaggi non verbali, affettivo-sociale e cognitivo
- 5) Metodologia e didattica per audiolesi nella progettazione delle unità didattiche nelle seguenti aree: tecnico-operativa, scientifica, sociale, corporea, visiva, musicale, linguistica, logico-matematica
- 6) L'articolazione e la lettura labiale
- 7) International Sign Language of the Deaf
- 8) La educazione e rieducazione acustica
- 9) Analisi critica metodologico-didattica degli Orientamenti (Scuola Materna), dei Nuovi Programmi delle Elementari e dei Programmi della Scuola Media in funzione di un insegnamento individualizzato e specializzato per audiolesi.

Educazione linguistica:

- 1) Audizione e linguaggi verbali (testo base, cap. 9)
- 2) La percezione del linguaggio (testo base, cap. 10)
- 3) Pianificazione e apprendimento del linguaggio verbale
- 4) Gli elementi prosodici: prosodia come terapia del linguaggio verbale
- 5) Idoneità alla lettura e problematica dell'audioleso
- 6) Simbiosi espressiva verbale e grafica nella comunicazione infantile
- 7) Musica e linguaggio verbale in funzione terapeutica
- 8) L'educazione linguistica per l'audioleso nell'ambito della programmazione didattica interdisciplinare per classi di Scuola Media Ordinaria ospitanti soggetti audiolesi
- 9) Analisi critica degli strumenti didattici utilizzati nella Scuola Media. Come utilizzarli in unità didattiche di sintesi fra linguaggi verbali e non verbali.

V A D E M E C C U M

S C A D E N Z E

- 1) VERSAMENTO TASSE DI FREQUENZA:
la rata di £. 400.000.= entro il 03.10.1988
2a rata di £. 400.000.= entro il 20.12.1988
3a rata di £. 400.000.= entro il 31.03.1989
Tassa per gli esami di profitto: £. 120.000.= entro il 20.05.1989
Tassa per la discussione della tesi e il rilascio del diploma di specializzazione:
£. 100.000.= entro 15 giorni prima del giorno d'esame.
- 2) Totale ore di lezione: 400 ore
Inizio lezioni: 2 Ottobre 1988
- 3) Totale ore di tirocinio indiretto: 100 ore
Inizio: 30 Novembre 1988
- 4) Totale ore di tirocinio diretto: 150 ore
Inizio: Primi di Novembre
Termine di consegna della relazione di tirocinio: 30 gg. dopo aver concluso il tirocinio
- 5) Esami di profitto:
Sessione estiva: dal 20 Maggio 1989 al 10 Luglio 1989
Sessione autunnale: dall' 1 al 30 Settembre 1989
- 6) Discussione tesi di diploma:
Sessione estiva: la prima settimana di Luglio 1989
Sessione autunnale: la terza settimana di Settembre 1989
Comunicazione del nominativo del Docente-Relatore e del titolo della tesi: 15 Dicembre 1988
Dichiarazione di avanzata elaborazione della tesi:
- per sessione estiva: 29 Aprile 1989
- per sessione autunnale: 31 Luglio 1989
Consegna di n. 3 copie delle tesi in Segreteria:
- sessione estiva: 20 Giugno 1989
- sessione autunnale: 4 Settembre 1989

DIMENSIONE OPERATIVA
T I R O C I N I O I N D I R E T T O

Il tirocinio indiretto si propone soprattutto di promuovere nell'Insegnante Specializzato quegli atteggiamenti relazionali e professionali che gli permettano una competenza sufficiente ad affrontare i vari problemi inerenti allo svolgimento del proprio lavoro, come la capacità di fornire occasioni promozionali all'uscita degli alunni affidati, dei colleghi e dei genitori con cui avrà contatti. Dal D.M. del 24.4.1986 è bene tenere presente quanto segue:

- Sono obiettivi del tirocinio indiretto:
- consentire un'adeguata riflessione sulle esperienze;
- approfondire i criteri di professionalità;
- acquisire un'ideale base formativa e psicologica;
- approfondire ed elaborare i contenuti culturali attraverso il confronto e la discussione;
- acquisire precisi criteri di operatività interdisciplinare ed interprofessionale.

Il tirocinio indiretto deve essere correttamente documentato ed obiettivamente da un giudizio del corpo insegnante che si avvarrà dei rilievi compiuti dai monitori. Ogni monitor non potrà seguire un gruppo superiore alle 20 unità.

Sono strumenti del tirocinio indiretto:

- l'individuazione delle risorse nell'ambito educativo e conoscitivo presenti nel territorio;
- l'analisi di documentazioni sui problemi dell'educazione, la terapia, la riabilitazione nel campo dell'handicap;
- le esercitazioni nel campo della didattica curricolare e delle tecnologie; la riflessione sulle esperienze di tirocinio diretto;
- l'attività formativa psicologica mediante tecniche di gruppo;
- l'attività di discussione monitorata da esperti in questioni relazionali, organizzative, legislative, ecc.;
- i gruppi autocentrati;
- la partecipazione a stages organizzati dal corso;
- la partecipazione a convegni, incontri, congressi indicati dalla direzione del corso;
- visite guidate a strutture e servizi del settore;
- raccolta di documentazione e bibliografie;
- partecipazione programmata a ricerche;
- osservazione monitorata di attività riabilitative, cliniche, sociali;
- partecipazione al lavoro di counseling alle famiglie;
- partecipazione ad iniziative dei servizi quali scuole per genitori, ecc.;
- incontri con i genitori degli handicappati;

- osservazione delle diverse forme di interazione e di cooperazione con le famiglie degli handicappati.

La Scuola Magistrale Ortofrenica di Bosisio Parini, per rispondere a questi obiettivi propone le seguenti attività:

- monitoraggio del tirocinio diretto (che si effettuerà in 6 incontri annuali di 2,30 ciascuno)
- attività guidate volte all'incremento professionale (che si effettueranno in 6 incontri di 2,30 ciascuno)
- gruppi di formazione psicologica ad indirizzo socio-relazionale (24 ore)
- presentazione dell'attività svolta presso il Centro Polivalente "La Nostra Famiglia" inerente alla minorazione visiva (10 ore)
- presentazione dell'attività svolta presso il Centro Polivalente "La Nostra Famiglia" inerente alla minorazione uditiva (10 ore)
- stage della Dr.ssa Chiappini "Lo sviluppo psicosociale del bambino" (5 ore)

Le restanti 21 ore devono essere impiegate alla partecipazione di conferenze o dibattiti autorizzati dalla Scuola, affissi all'apposita bacheca.

E' vivamente consigliata la partecipazione ai "Seminari clinici del giovedì" tenuti dal Prof. G. Moretti. Qualora i singoli allievi partecipassero a incontri o conferenze tenuti da non docenti della Scuola (ma comunque autorizzati dalla Scuola stessa o concordati con il singolo monitor) sono tenuti a presentare una relazione che attesti la loro partecipazione, che sarà parte integrante dell'esperienza di tirocinio. Tali relazioni andranno incluse nella relazione della dimensione operativa.

T I R O C I N I O D I R E T T O

Dal D.M. 24.4.1986:

Sono obiettivi del tirocinio diretto:

- apprendere a vivere la realtà scolastica e ad operare in essa alla effettiva presenza dell'allunno handicappato;
- promuovere concrete attitudini al rapporto educativo sotto questo profilo;
- collaudare, in forma reale, le conoscenze acquisite e validarle nella situazione specifica, a contatto con colleghi dotati di esperienza;
- prendere coscienza della deontologia professionale dell'insegnante di sostegno, tenendo conto anche della norma giuridica.

Ogni fase del tirocinio, del 1° e 2° anno (da attuare, dal punto di vista cronologico, come indicato nei programmi del '77) deve essere completata da una relazione dell'allievo che illustri e commenti le esperienze compiute, il significato assunto in rapporto alle conoscenze acquisite, i rilievi fatti, e riportati, in modo ampio, le riflessioni personali. La relazione di tirocinio si collega alla dimensione operativa (v. apposito paragrafo). Tale relazione andrà a far parte della valutazione dell'allievo operata dal corpo docente.

Sono strumenti del tirocinio diretto:

- effettuare, nella scuola indicata ed in orario scolastico, esperienze di osservazione, programmazione, interventi guidati, verifiche;
- partecipare alle attività di ricreazione, laboratorio (ove esista), refezione;
- partecipare alle riunioni degli organi collegiali ed agli incontri con le équipes;
- individuare ed analizzare le risorse della scuola ed elaborare conseguenti modelli di risposta ai bisogni.

L'esperienza del tirocinio diretto deve essere completata da una relazione dell'allievo che illustri e commenti le esperienze compiute.

Tale relazione, per l'anno accademico 1988/89 dovrà vertere sul seguente tema: per i casi portatori di handicap psicofisico e pluriminorati

"Relazione della programmazione didattica attuata nel gruppo classe e documentazione degli interventi guidati con il bambino disabile osservato".

Mentre per i sordi/ipoacusici o per i ciechi/ipoovedenti sarà:

"Osservazione del bambino con minorazione sensoriale a scuola e delle dinamiche educative di cui è soggetto e oggetto".

Verranno date, prima dell'inizio del tirocinio diretto, gli opportuni orientamenti alla stesura della relazione secondo i temi proposti.

La relazione della dimensione operativa va effettuata secondo i seguenti criteri formali:

Copertina: deve riportare in alto
Associazione "La Nostra Famiglia" - Bosasio Parini (Co)
Corso biennale di specializzazione polivalente di cui al D.P.R. n. 970/75

Relazione del tirocinio diretto ed indiretto

Cognome e nome del candidato

Cognome e nome del monitore

Anno accademico

1ª pagina: una cartella bianca

2ª pagina: riprodurre la copertina

3ª pagina: (scritto al centro)

"Relazione della programmazione didattica attuata nel gruppo classe e documentazione degli interventi guidati con il bambino disabile psico-fisico osservato"

Dopo l'opportuna stesura di questo aspetto scrivere su una cartella al centro (in stampatello maiuscolo)

"Relazione della programmazione didattica attuata nel gruppo classe e documentazione degli interventi guidati con il bambino pluriminorato osservato"

Dopo l'opportuna stesura di questo secondo aspetto scrivere su una cartella, sempre al centro e in stampatello maiuscolo

"Osservazione del bambino con minorazione visiva (o cieco) a scuola e delle dinamiche educative di cui è soggetto e oggetto"

Dopo l'opportuna stesura di questo terzo aspetto scrivere su una cartella, al centro e in stampatello maiuscolo

"Osservazione del bambino con minorazione uditiva (o sordo) e delle dinamiche educative di cui è soggetto e oggetto"

Terminata questa parte espositiva, dedicare un capitolo alle proprie riflessioni sulle esperienze di tirocinio diretto.

Successivamente scrivere su una cartella (al centro in stampatello):
RELAZIONE DEL TIROCINIO INDIRETTO.

In questa seconda parte vanno descritte ad una ad una le varie attività svolte in tal senso e le relative riflessioni.

Alla fine vanno accluse (e rilegate con tutto il resto della relazione) le eventuali relazioni delle occasioni culturali concordate con il monitore.

La relazione va consegnata dattiloscritta su cartelle del formato di 21 x 29,7 e deve avere non più di 33 righe con interlinea 14.

Il margine al lato cucitura non deve essere inferiore a 3 centimetri e ogni cartella deve essere corredata dal numero progressivo scritto al centro in alto.

ORIENTAMENTI PER LO SVILUPPO DELLA TESI

Ball' O.M. n. 194 del 24.6.1986 art. 12

"La tesi, che deve dimostrare la capacità dell'allievo di coniugare conoscenze teoriche ed esperienza deve essere svolta in aderenza alle attività di tirocinio e deve affrontare l'analisi di un progetto educativo personalizzato.
Secondo quanto stabilito dal D.M. del 24.4.1986 la votazione si esprime in trentesimi".

Impostazione generale

- a) Individuare il titolo della tesi in relazione ad un argomento di particolare interesse, individuatosi o nell'esperienza di tirocinio o in altri ambiti.
- b) Proporre al docente-relatore il proprio auto-orientamento.
- c) Concordare con il docente-relatore le fonti di riferimento del materiale utile alla stesura (libri, articoli, ecc.)
- d) Formulare con il docente-relatore uno schema generale della tesi che deve comprendere una prima parte teorica (l'esplicazione dell'argomento scelto) ed una seconda parte pratica (ciò che è stato osservato di inerente all'argomento con l'eventuale materiale documentario).
- e) Stabilire con il docente-relatore tempi e modalità di verifica parziale e globale della stesura.

Impostazione tecnica e norme per la stesura

- a) Il lavoro, anche nella stesura parziale deve essere presentato dattiloscritto e rispettare lo schema di massima concordato in precedenza.
Tale schema potrebbe subire nella stesura qualche variazione, opportunamente concordata con il relatore.
- b) Norme pratiche per la stesura:
 - la tesi deve avere una copertina con scritto sopra:
Associazione "La Nostra Famiglia" - BOSCHIO PARINI (Co)
"CORSO BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE POLIVALENTE DI CUI AL D.P.R. n. 970/75"
 - Titolo del lavoro
 - Cognome e nome del candidato
 - Cognome e nome del relatore
 - Anno accademicoSuccessivamente alla copertina aggiungere una cartella bianca altra cartella che riproduce la copertina;
 - deve essere preceduta da una introduzione esplicativa;
 - deve essere rilegata;
 - ogni cartella del formato di 21 x 29,7 deve avere non più di 33 righe, interlinea 14, e portare a fine pagina il numero

progressivo;

- il margine al lato cucitura non deve essere inferiore a cm.3;
- deve essere dotata di una bibliografia e di un indice che vanno posti a conclusione del lavoro;
- la bibliografia deve essere registrata secondo l'ordine alfabetico degli Autori, seguendo le regole sotto riportate:

Regole per la citazione bibliografica:

(Da U. Eco, Come si fa una tesi di laurea, Ed. Bompiani, Milano 1977, Ediz. 1985, pag. 249)

LIBRI

- * 1. Cognome e nome dell'autore (o degli autori o del curatore)
- * 2. Titolo e sottotitolo dell'opera
- 3. ("Collana")
- 4. Numero dell'edizione (se ve ne sono molte)
- * 5. Luogo di edizione: se nel libro non c'è scrivere: s.l. (senza luogo)
- * 6. Editore
- * 7. Data di edizione: se nel libro non c'è scrivere: s.d. (senza data)
- 8. Dati eventuali sull'edizione più recente a cui ci si è rifatti
- 9. (Traduzione: se il titolo era in lingua straniera ed esiste una traduzione italiana si specifica nome del traduttore, titolo italiano, luogo di edizione, editore, data di edizione, eventualmente numero di pagine).

ARTICOLI DI RIVISTE

- * 1. Cognome e nome dell'autore
- * 2. "Titolo dell'articolo o capitolo"
- * 3. Titolo della rivista
- * 4. Volume e numero del fascicolo
- 5. Mese e anno
- 6. Pagine in cui appare l'articolo.

CAPITOLI DI LIBRI, ATTI DI CONGRESSI, SAGGI IN OPERE COLLETTIVE

- * 1. Cognome e nome dell'autore
 - * 2. "Titolo del capitolo o del saggio"
 - * 3. in
 - * 4. Eventuale nome del curatore dell'opera collettiva oppure AA.VV.
 - * 5. Titolo dell'opera collettiva
 - * 6. (Eventuale nome del curatore se prima si è messo AA.VV.)
 - * 7. Eventuale numero del volume dell'opera in cui si trova il saggio citato
 - * 8. Luogo, Editore, data, numero paginé come nel caso di libri di un solo autore.
- * Indicazione essenziale che non va mai omessa. Le altre indicazioni sono facoltative e dipendono dal tipo di tesi.

I docenti disponibili per la preparazione della tesi sono i seguenti:

- BAPPI Giovanna
- CHIAPPINI Cinzia
- COCCHI Maria
- CONTI MANZINI M. Assunta
- FANTONI Fabrizio
- GALLI Tiziano
- GRANASSI M. Grazia
- LORENZOTTI M. Grazia
- MOLteni Massimo
- MORETTI Giorgio
- RAMPINELLI Liliana
- RUSTIONI Daniela
- SCHIANO Onorina
- SCOTTI Giancarlo
- SOLDATI Anna
- ZATELLI Silvio.

ALLEGATO 6: “VERSO LA PREPAZIONE DI UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO”

Grazie per aver aderito all'iniziativa!

Di seguito Le verranno proposte nel seguente ordine:

Parte I: informazioni sia socio-anagrafiche, sia relative alla propria formazione pregressa.

Parte II: un caso clinico.

Parte III: domande a risposta chiusa.

La compilazione del questionario è anonima. I dati raccolti saranno diffusi solo in forma anonima, ad esempio attraverso pubblicazioni scientifiche, statistiche e convegni scientifici.

Attraverso la compilazione del questionario ci autorizza all'uso dei dati.

Per motivi di ricerca e, ai sensi della normativa vigente, è vietato duplicare, tradurre, diffondere, riprodurre e memorizzare elettronicamente il seguente materiale.

Codice¹⁹⁹¹: *¹⁹⁹²

Parte I:

In questa prima parte Le verranno richieste delle informazioni sia socio-anagrafiche, sia relative alla sua formazione pregressa.

1. Genere^{*}

- Maschio
- Femmina

2. Età^{*}

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- oltre i 61

¹⁹⁹¹ A ciascun insegnante è stato attribuito un codice che consentiva l'accesso alla compilazione del questionario e l'anonimato. Il ricercatore che ha analizzato i dati ha ricevuto solo il numero dei codici. Questo permetteva al ricercatore il confronto tra i due questionari e all'insegnante di mantenere l'anonimato. Nel caso in cui il partecipante avesse risposto solo ad un questionario i dati non sono stati presi in esame.

¹⁹⁹² Le domande con asterisco sono a risposta obbligatoria.

3. Titolo di studio più elevato conseguito: *

- Diploma quadriennale o quinquennale
- Laurea triennale
- Laurea quadriennale (vecchio ordinamento)
- Laurea magistrale
- Titolo post laurea (specializzazione, master, dottorato di ricerca...)

4. Tipologia di scuola presso la quale esercita la propria professione *

- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria

4a. La sua scuola dove presta la propria attività è: *

- Statale
- Paritaria
- Altro

5. Ruolo ricoperto nell'istituto scolastico: *

- Insegnante curricolare
- Insegnante specializzato nel sostegno
- Educatore ad personam
- Altro

6. Anni di esperienza lavorativa: *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 15-20
- oltre i 20

7. Ha avuto esperienze di lavoro pregresse con bambini che vivono in una condizione di autismo prima del corso? *

- No
- Sì

Parte II: Caso

Adoperando tutte le proprie conoscenze cerchi di presentare le modalità con cui a suo avviso è possibile costruire contesti di appartenenza per Marco.*

Marco è un bambino con autismo di 5 anni. La sua famiglia, di origine italiana, è composta da madre laureata in economia e commercio e padre ingegnere. Ha due fratelli maggiori, Sonia di 8 anni e Samuel di 10 con i quali ha un buon rapporto. Marco possiede un vocabolario ristretto e usualmente non si esprime attraverso frasi, ma solo mediante l'uso di singole parole. Comprende tutto ciò che gli viene detto. È schivo al contatto fisico, ad esempio, non tollera essere abbracciato e spesso non mostra interesse verso l'ambiente. Talvolta, attua stereotipie comportamentali. Infatti, se eccitato, sfarfalla le mani. Non tollera i rumori forti e spesso, proprio a causa di questa ipersensibilità uditiva, manifesta comportamenti aggressivi verso persone e oggetti. Inoltre, non tollera attività lunghe e poco motivanti e per questo attira l'attenzione piangendo e lanciando il materiale. Marco adora impastare la pasta della pizza. È attratto dai giochi di movimento che fanno i bambini. Gli piace giocare a palla e adora le gare di corsa. È felice quando qualcuno gli regala un piccolo animaletto di gomma. L'alimentazione di Marco non è molto variegata. Mangia soprattutto pane, pasta, pizza, carne di pollo e rifiuta tutti gli altri cibi. I genitori si dimostrano incerti se inserire o meno il figlio alla scuola primaria poiché non la ritengono attrezzata per i suoi bisogni. La neuropsichiatra (Dott.ssa C. che ha in cura Marco dalla nascita) incentiva la frequenza del piccolo a scuola. La ritiene, in effetti, una possibilità adeguata per l'evoluzione del bambino. Dopo numerose riunioni effettuate con il servizio di neuropsichiatria infantile e le insegnanti della scuola dell'infanzia, i genitori si dimostrano perplessi, ma favorevoli all'inserimento di Marco nella scuola primaria. Quindi Marco inizierà come tutti i suoi compagni di classe a frequentare la scuola da settembre. A gennaio, si prevede un incontro tra scuola, genitori e neuropsichiatria infantile dove si raccoglieranno le osservazioni del bambino nei vari contesti di vita e si deciderà come proseguire il percorso educativo con il bambino.

Spazio per la risposta del partecipante

Parte III: Scala di Efficacia Personale Percepita *

Le verranno presentate gli *item* della Scala di Efficacia Personale Percepita in ambito scolastico con una variazione rispetto alla scala originale nell'affermazione 12. (Le chiediamo di prestare attenzione soprattutto a quest'ultima domanda). Le chiediamo di esprimere il proprio grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni.

1. Sono in grado di superare tutte le difficoltà che incontro nella realizzazione degli obiettivi didattici. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

2. Sono capace di farmi apprezzare come docente da tutte le famiglie. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

3. Sono in grado di trarre il massimo vantaggio da tutte le tecnologie per migliorare il mio insegnamento. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

4. So intervenire tempestivamente e con efficacia nei casi di condotte trasgressive/devianti (violenze, vandalismi, ecc.). *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

5. Sono capace di farmi apprezzare come docente da tutti i miei alunni. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

6. Nella mia classe sono sempre capace di far rispettare le regole di comportamento. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

7. So come coinvolgere nelle varie attività previste dal mio insegnamento anche gli alunni più resistenti e difficili. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

8. Sono in grado di ottenere la fiducia e la stima di tutti i miei colleghi. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

9. Sono capace di organizzare il mio lavoro e di rispettare gli impegni assunti, anche in presenza di imprevisti e urgenze. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

10. Sono in grado di affrontare efficacemente i problemi disciplinari del gruppo classe. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

11. Sono capace di ottenere la fiducia e la stima del dirigente. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

12. So come organizzare contesti di appartenenza per lo studente con autismo. *

- molto in disaccordo
- abbastanza in disaccordo
- leggermente in disaccordo
- né d'accordo, né in disaccordo
- leggermente d'accordo
- abbastanza d'accordo
- molto d'accordo

ALLEGATO 7: INTERVISTA ALLA PROFESSORESSA MARIA ALDA BENCINI BARIATTI

Alla luce del percorso di ricerca effettuato si ritiene opportuno fornire al lettore un approfondimento relativo alla storia di vita e alle esperienze lavorative della Professoressa Maria Alda Bencini Bariatti (dirigente medico della scuola speciale Treves-De Sanctis di Milano). Questo con l'obiettivo di presentare un quadro più completo del percorso educativo di quei bambini che considerati "ineducabili" poterono usufruire della scolarizzazione. Si ritiene che la ricostruzione dei racconti e del pensiero della studiosa possa essere di maggior aiuto per comprendere come in Italia si sia provveduto a strutturare occasioni di educazione per la persona allontanandosi da un punto di vista prettamente medicocentrico e, quindi, possa essere più facile per il lettore decidere se, attualmente, alla luce di questa esperienza, sia auspicabile nell'educazione dei bambini con autismo costruire interventi non a partire dal suo autismo.

Il lavoro di approfondimento condotto è avvenuto attraverso l'integrazione di due aree. Nella prima sono stati effettuati una serie di incontri con la studiosa, nella seconda si è studiato il materiale scientifico prodotto dalla studiosa¹⁹⁹³.

È opportuno sottolineare che, nel corso delle interviste semistrutturate¹⁹⁹⁴, si è più volte ripercorso il percorso esperienziale di Bariatti Bencini cercando di comprendere i fondamenti teorici del suo pensiero, quale idea di scuola, educazione e didattica veniva realizzata nella scuola Treves-De Sanctis e quali competenze erano richieste alle insegnanti. Inoltre, poiché era interesse del ricercatore soffermarsi sulla condizione autistica e, considerando che la studiosa esercita ancora attività clinica, le si è chiesto di effettuare un confronto tra gli interventi clinici e quelli educativi effettuati a metà del Novecento (approfondendo la sua attività nella scuola Treves-De Sanctis) e quelli predisposti in epoca

¹⁹⁹³ È opportuno sottolineare che i contributi scientifici della studiosa sono stati firmati talvolta come *Bencini Bariatti Maria Alda*, in alcune occasioni come *Bencini Bariatti Alda*, in altre come *Bencini Alda*.

¹⁹⁹⁴ Sono stati effettuati dieci incontri della durata di circa due ore nell'anno 2016-2017. Nelle interviste si è più volte ripresa l'esperienza della studiosa. Le parole di Bencini Bariatti sono state trascritte in simultanea durante l'intervista e successivamente supervisionate dall'autrice stessa che ne ha autorizzato la diffusione per scopi scientifici.

contemporanea. Inoltre, le è stato chiesto sia di esprimere quali dimensioni didattiche potrebbero favorire oggi l'accoglienza del bambino nella scuola sia un parere clinico circa il futuro diagnostico dell'autismo.



La Professoressa si è laureata in medicina a ventitré anni; è specialista in pediatria e in clinica delle malattie nervose mentali.

Durante l'ultimo anno di specialità (1949) si occupò di tradurre l'opera di Gesell "I primi cinque anni della vita"¹⁹⁹⁵.

Nel 1950 fu assunta dall'ufficio di igiene di Milano come responsabile del servizio medico della scuola speciale Treves-De Sanctis. Nel 1951 vinse una borsa di studio del Department of Education (borsa di studio Fulbright) grazie alla quale poté frequentare per sei mesi l'istituto di Gesell¹⁹⁹⁶ e per tre mesi visitare alcune

¹⁹⁹⁵ A. Gesell, *I primi cinque anni della vita*, cit.

¹⁹⁹⁶ Gesell Arnold era un pediatra e psicologo americano che si occupa di bambini in età prescolare. L'autore aveva ideato un *test* per valutare il funzionamento dei bambini molto piccoli (0-5 anni). Bencini Bariatti narra che tonata in Italia usò la scala di Gesell per la valutazione del bambino in età prescolare per i bambini della scuola Treves-De Sanctis. L'autrice ricorda che spesso i bambini inseriti alla scuola speciale avevano almeno 6 anni, ma

strutture e reparti di neuropsichiatria infantile negli Stati Uniti (Philadelphia, New York, Ann-Arbor, Chicago¹⁹⁹⁷).

Questo soggiorno americano le permise di avvicinarsi alla neuropsichiatria infantile che allora in Italia non esisteva come specializzazione medica e fu la spinta per approfondire le sue conoscenze mediche nel campo del ritardo mentale. In quegli anni, la scuola speciale italiana ricalcava ancora metodiche che non permettevano una valutazione approfondita della patologia e del livello mentale del bambino. Quindi, dopo questa esperienza di studio, la studiosa si occupò di due problemi. Il primo fu l'introduzione di reattivi mentali che permettessero una valutazione più realistica del funzionamento psicologico del bambino. (Quindi, l'introduzione nella valutazione del bambino di strumenti quali: Scala di Termann Merrill, Matrici progressive di Raven, Scala Wisc e i Reattivi di Benden per la valutazione spazio-temporale). Il secondo fu uno studio approfondito da un punto di vista medico, di molti casi di sindrome di Down di cui non si conosceva ancora la causa genetica, ma si presupponeva che l'origine fosse endocrina. Quindi, al tempo questi bambini venivano curati mediante farmaci e spesso con risultati non positivi.

Avendo studiato in maniera approfondita molti casi clinici, Bencini Bariatti presuppose che i bambini con sindrome di Down potessero essere riabilitati e scolarizzati con metodiche più adeguate rispetto al loro *deficit* specifico (linguistico, motorio, manuale). È opportuno sottolineare che al tempo i bambini con questa sindrome erano considerati "ineducabili" e vivevano in famiglia o in istituto. Quindi, con la direttrice della scuola speciale (Dott.ssa Spinelli), Bencini Bariatti chiese al Comune di Milano uno spazio e delle aule collegate alla scuola per organizzare un centro di riabilitazione e di scolarizzazione per questi piccoli. Questo centro fu il primo organizzato in Italia per la scolarizzazione dei bambini Down.

Nel frattempo, nel 1950 la studiosa eliminò nella scuola speciale l'esame del prelievo ematico attraverso la reazione Wassermann (esistente da moltissimi anni) che *illo tempore* fu istituito nella convinzione che molti casi di insufficienza

era comunque possibile utilizzare lo strumento di Gesell poiché il loro sviluppo psichico era inferiore all'età anagrafica.

¹⁹⁹⁷ Visitò l'Orthogenic School diretta da Bettelheim.

mentale fossero causati da infezione luetica. La scelta fu effettuata perché tale ipotesi non era stata convalidata dai referti.

Negli anni cinquanta avvenne la nascita della disciplina di neuropsichiatria infantile soprattutto grazie alla scuola francese. Nel frattempo, anche a Milano, si costituì, collegato alla scuola speciale, un servizio di neuropsichiatria infantile destinato ai bambini che nelle scuole del territorio presentavano difficoltà di apprendimento. Questo servizio fu facilitato dall'istituzione nel 1961 della medicina scolastica in quanto era compito dei medici scolastici segnalare e convalidare le valutazioni delle insegnanti che individuavano in classe bambini con difficoltà di apprendimento o di comportamento.

Nel frattempo, la collaborazione fra Bencini Bariatti e la clinica neurologica con il Professor Bollea di Roma fu una grande spinta per una conoscenza scientifica dell'insufficienza mentale in tutti i suoi aspetti e ciò permise una collaborazione tra i due professionisti.

Negli anni sessanta la studiosa poté conseguire la libera docenza nella prima tornata di neuropsichiatria infantile e due anni dopo la docenza in psicologia dell'età evolutiva.

Contemporaneamente presso l'Università Cattolica di Milano fu istituita la scuola ortofrenica e lo stesso corso fu organizzato anche a Sassari negli anni Settanta. L'esperienza e la formazione scientifica di Bencini Bariatti nell'insufficienza mentale la condusse a una collaborazione con la scuola Ortofrenica dell'Università Cattolica attraverso corsi di neuropsichiatria infantile e di psicologia dell'insufficiente mentale. Quindi, dagli anni sessanta in poi la professoressa si occupò contemporaneamente sia della formazione degli insegnanti attraverso i corsi condotti per la scuola ortofrenica, sia dei bambini inseriti nella scuola speciale Treves-De Sanctis.

Negli anni sessanta, grazie all'apertura di grosse industrie nel nord Italia ci fu la grande migrazione delle famiglie viventi nel sud. Arrivarono a Milano molte famiglie i cui figli furono segnalati dalle insegnanti al servizio di neuropsichiatria infantile perché non avevano frequentato la scuola dell'obbligo e spesso non parlavano italiano. La valutazione richiesta dalle maestre aveva lo scopo di comprendere se tutti questi bambini fossero realmente deficitari. Quello che

emerse, in realtà, fu la diversa cultura degli studenti e delle loro famiglie e la difficoltà che mostravano le insegnanti di fronte a questa situazione. La conseguenza di questa immigrazione fu la richiesta da parte di alcune scuole pubbliche situate in zone in cui la migrazione era stata più massiccia (e che quindi accoglievano molti bambini con questo tipo di condizione) di istituire delle classi particolari che furono chiamate “differenziali” il cui scopo fu quello di colmare tutte le lacune culturali, di alfabetizzazione e di conoscenza dell’italiano; tutto questo per rendere i bambini in grado di essere introdotti nella classe corrispondente il più possibile alla loro età cronologica. Bencini Bariatti sottolinea che anche se attualmente spesso vi è una critica all’uso che fu fatto delle classi differenziali, è opportuno ricordare sia il motivo della loro istituzione sia la funzione pedagogica che ebbero in quel particolare periodo storico.

In questi anni, mentre la scuola speciale approfondiva le sue metodiche e si ampliava e ciò permise a molti bambini anche di non essere diagnosticati come insufficienti mentali (si consideri il problema culturale appena esposto), fu istituita una seconda scuola speciale nel quartiere gallaratese dove vi era stata un forte immigrazione. Inoltre, si verificò che dai servizi sociali zonali vennero segnalati al centro di neuropsichiatria infantile sempre più spesso bambini con gravi *deficit* cognitivi apparentemente non scolarizzabili perché incapaci di apprendere a leggere e a scrivere. Si trattava spesso di bambini molto gravi da un punto di vista psicofisico e che la famiglia non riusciva a gestire.

Con l’aiuto dell’assessorato alla beneficenza del Comune di Milano, Bencini Bariatti e Spinelli riuscirono a reperire tre strutture situate in tre zone diverse di Milano in cui organizzare un servizio che si occupasse in maniera specifica dell’assistenza di questi bambini. Questo servizio offriva numerose attività dalla psicomotricità alle attività pratiche (utili ad acquisire l’autonomia personale) ed era attivo dalle 9,00 alle 16,00 dal lunedì al venerdì. È opportuno sottolineare che negli anni sessanta fu anche organizzata una scuola materna all’interno della scuola speciale per i bambini di età inferiore ai sei anni che mostravano un ritardo nello sviluppo¹⁹⁹⁸. L’affluenza alla scuola speciale di questi

¹⁹⁹⁸ Interessante, a tal proposito, lo scritto: M.A. Bencini Bariatti, *La pedagogia emendativa e le sue tecniche*, in in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti

bambini segnalati dalle scuole materne tradizionali significava secondo Bencini Bariatti che si andava a formare una nuova consapevolezza sia da parte dell'istituzione scolastica, sia da parte delle famiglie dell'esistenza di bambini che presentavano un cospicuo ritardo mentale e necessitavano di un precoce supporto educativo.

La collaborazione e l'integrazione tra il lavoro medico di Bencini Bariatti e quello pedagogico-educativo di Spinelli permise di organizzare queste strutture che rendevano la città di Milano all'avanguardia nell'assistenza e nella riabilitazione di questo tipo di patologia. Occorre specificare che nella scuola speciale venivano assunte insegnanti con diploma magistrale e specializzazione biennale presso la scuola ortofrenica indipendentemente dal concorso pubblico, ma attraverso un colloquio con la direttrice didattica che ne valutava la motivazione e la preparazione pedagogica.

Il perno dell'organizzazione della scuola speciale era costituito dall'aula di rotazione (ideata da De Sanctis)¹⁹⁹⁹. In essa venivano riunite due o tre classi di bambini con le loro insegnanti di classe e con la maestra che gestiva l'aula di rotazione e svolgevano attività di vario tipo (giochi, attività manuali, ecc.). Questo ritrovarsi permetteva all'insegnante di classe di diluire il suo rapporto con i singoli studenti dopo che per un'ora aveva effettuato un insegnamento scolastico più o meno speciale. Infatti, ogni docente preparava con molta autonomia e creatività gli insegnamenti per ciascun bambino a partire dalle sue necessità e ciò significava personalizzare gli apprendimenti talvolta trovando strategie didattiche innovative per permettere allo studente di far emergere le proprie potenzialità. È opportuno ricordare che le singole classi erano formate da dodici bambini e negli ultimi anni, a causa della grande richiesta, vi erano tredici studenti e ciò significava per l'insegnante un grande impegno. Infatti, non mancavano momenti di difficoltà che venivano accolti e condivisi attraverso riunioni d'*équipe* che fornivano al singolo docente la possibilità di riflettere ulteriormente sulle proprie azioni didattiche senza

dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 287-304.

¹⁹⁹⁹ Per ulteriori approfondimenti sulla scuola si consulti: A. Bencini Bariatti, (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di infanzia anormale», cit., pp. 1-188.

per questo sentirsi incompetente, ma acquisendo una ulteriore motivazione per far bene il proprio lavoro. Un'altra caratteristica della scuola speciale furono i laboratori: cartonaggio, falegnameria, pelletteria, calzoleria, taglio, cucito e ricamo, musica, cestinaggio. Tali laboratori (ad eccezione di quello dedicato alla musica che veniva condotto da un insegnante) erano gestiti ciascuno da un artigiano specializzato che, oltre ad essere competente nel proprio lavoro (e ciò permetteva agli studenti di apprendere bene il mestiere), aveva una grande sensibilità educativa e una eccezionale capacità relazionale con gli studenti. Gli artigiani erano assunti direttamente dal comune e non dal provveditorato. È opportuno sottolineare che in quel periodo storico vi era una estesa diffusione dell'artigianato (oggi quasi scomparso) e si era osservato che i ragazzi potevano avere maggiori possibilità di assunzione nel mondo del lavoro.

Tutta questa complessa organizzazione era sostenuta dall'integrazione tra il provveditorato (che nominava le insegnanti) e l'assessorato alla sanità del Comune di Milano che assumeva il personale sanitario (medici, psicologi, psicomotricisti, assistenti sanitari, fisioterapisti e assistenti sociali).

Gli operatori del centro di neuropsichiatria infantile si occupavano sia del lavoro diagnostico per i bambini con problemi psicofisici che giungevano in ambulatorio dalle scuole tradizionali, sia degli studenti inseriti nella scuola speciale fornendo sia un supporto medico per i bambini, sia un aiuto psicologico²⁰⁰⁰ e tecnico²⁰⁰¹ per gli insegnanti. Inoltre, le insegnanti avevano un supporto pedagogico fornito dalla direttrice didattica che ogni mattina visitava tutte le classi e accoglieva le richieste o i problemi delle insegnanti. Infine, il Centro disponeva di due assistenti sociali: una si occupava degli studenti in dimissione e degli inserimenti lavorativi²⁰⁰²; l'altra del rapporto con le famiglie e dei rapporti con il Tribunale dei

²⁰⁰⁰ Il supporto psicologico poteva essere richiesto dalle insegnanti qualora riscontrassero difficoltà relazionali con gli studenti.

²⁰⁰¹ Ad esempio, se l'insegnante segnalava un *deficit* motorio nel bambino si attivava un intervento riabilitativo con la psicomotricista o di fisioterapia.

²⁰⁰² A questo proposito si consulti: A. Bencini, *L'inserimento dell'insufficiente mentale nel campo del lavoro. Indagine catamnestiche su un gruppo di dimessi*, in «Infanzia anormale», cit., pp. 9-18. Il contributo dell'autrice è un'indagine catamnestiche su un gruppo di studenti dimessi dalla scuola Treves De Sanctis negli anni 1954-58. Gli scopi della ricerca sono stati:

«1) conoscere quanti ex-alunni insufficienti mentali hanno potuto inserirsi in un ambiente di lavoro e sono oggi occupati stabilmente e quanti invece sono stati internati definitivamente in cronici oppure vivono in famiglia come inabili.

2) Individuare a quali tipi specifici di lavoro i dimessi sono stati di preferenza avviati fuori dalla scuola; in quali rami di attività (artigianato, commercio, piccola, media o grande industria) hanno potuto essere assorbiti con maggiore facilità; quali aziende (piccole, medie, grandi) hanno offerto loro la migliore sistemazione, sia dal punto di vista economico che psicologico.

3) Esaminare le eventuali difficoltà (e di quale tipo) che gli alunni hanno dovuto affrontare subito dopo la dimissione dalla scuola o a distanza di tempo; conoscere il numero dei posti di lavoro occupati e i motivi dei cambiamenti effettuati.

4) Esaminare i rapporti fra i risultati conseguiti da ciascun soggetto, il livello mentale e la diagnosi medico-psicologica.

5) Accertare l'atteggiamento soggettivo di ogni dimesso verso il lavoro e l'accettazione da parte della famiglia della minorazione del figlio, nonché i rapporti fra il livello culturale della famiglia e le difficoltà incontrate nel lavoro» (p. 10).

L'obiettivo finale di questa inchiesta era valutare in maniera prospettica quali investimenti futuri potevano essere attuati all'interno della scuola. Tra gli obiettivi vi era:

- 1) Preparare ed addestrare ad attività pratiche e lavorative gli alunni durante il periodo scolastico così da permettergli la maturazione di competenze spendibili utili nel mercato del lavoro; (p. 10)
- 2) Verificare la possibilità di stabilire contatti diretti con i datori di lavoro al fine di preparare un ambiente di lavoro che accetti «tutte le loro manchevolezze» p.11
- 3) Conoscere il numero di soggetti inabili per poter prevenire la capienza dei laboratori protetti che predisporrà il comune di Milano. Per persone con gravi incapacità lavorative ricerca di attività più adatte a loro. (p. 11)

Su 402 dimessi dal 1954 al 1958, 33 sono stati esclusi perché affetti da mongolismo e oggetto di altra ricerca. 174 sono risultati irreperibili o si erano trasferiti fuori Milano, 4 erano deceduti.

15 famiglie hanno rifiutato di collaborare all'inchiesta. Sono stati quindi valutati 176 dimessi, di cui 96 hanno risposto personalmente all'invito. 80 hanno dovuto essere visitati a domicilio, di questi 49 lavoravano, mentre 31 erano inabili. Secondo la studiosa alcune difficoltà nel reperire le informazioni erano legate al senso di vergogna che vi era per aver frequentato la scuola speciale. Durante l'inchiesta qualche parente ha sostenuto che la frequenza alla scuola speciale non era stata strettamente necessaria e che il figlio non era «debole di mente», ma «un po' tardivo». (p. 15). Dalla ricerca è emerso che, tra i partecipanti allo studio, maggiore era l'età e minore era l'occupazione. Inoltre, si evidenziava tra i motivi di licenziamento degli studenti, la richiesta di maggior rendimento lavorativo. Secondo Bencini Bariatti, i ragazzi dimessi dalla scuola non potevano soddisfare questo requisito per il loro funzionamento. Un'altra considerazione emersa dallo studio riguardava la correlazione tra la dimissione precoce dello studente e il minor sviluppo dell'addestramento manuale, da cui si ricavava una minor competenza professionale. Secondo la studiosa, la dimissione precoce spesso impediva un prolungato addestramento manuale. (p. 14) Dallo studio emergeva che la maggior parte delle occupazioni dei dimessi furono attività quali: fattorini, garzoni, meccanici, inservienti, pulitori nelle grosse fabbriche, verniciatori, manovali, elettricisti, legatori, profumieri, operai nei calzaturifici e nei saponifici. In genere, si notava nelle risposte dei partecipanti allo studio una certa tendenza a cercare lavoro presso ditte più grosse che davano maggiori garanzie di stabilità lavorativa. Per l'autrice, questo dato sfata il pregiudizio che l'insufficiente mentale debba solo svolgere lavori esclusivamente artigianali. (p. 15) Inoltre, dalle interviste era emerso che la famiglia proteggeva maggiormente i soggetti che presentano lesioni neurologiche o sintomi comiziali, ossia condizioni che implicano un danno cerebrale. Infatti, nella valutazione dei risultati, spesso questi soggetti sono rientrati nella categoria degli inabili e non occupati. Tra i contributi che questo studio affronta vi sono anche riflessioni sulla correlazione tra insufficienza mentale e grado di accettazione della diagnosi da parte della famiglia. In particolare, emerge che addebitare l'insufficienza mentale del figlio a un fattore esogeno sembra facilitare l'accettazione del figlio minorato. L'accettazione del *deficit* diminuisce se il ragazzo mostra un buon sviluppo intellettuale. Secondo Bencini Bariatti, tanti genitori, anche dopo molti anni di contatto con la scuola e dopo il giudizio diagnostico e prognostico del medico, presentano convinzioni rispetto alla minorazione del figlio lontane dalla realtà. Questo

Minori. In particolar modo, la prima si occupava concretamente di ricercare e contattare le aziende per inserire gli studenti nel mondo del lavoro una volta dimessi, monitorava come procedeva l'inserimento lavorativo e anche dopo la dimissione manteneva i contatti con lo studente e l'azienda. L'altra assistente sociale effettuava le valutazioni per l'inserimento del bambino presso la scuola, seguiva le famiglie da un punto di vista sociale anche nel caso mostrassero difficoltà economiche e si faceva carico dei casi speciali di bambini che venivano inseriti nella scuola, ma dei quali occorreva mantenere una stretta collaborazione con il Tribunale dei Minori.

Occorre ricordare, infine, che dopo la legge sull'integrazione dei disabili nelle scuole tradizionali nel 1977 l'afflusso dei bambini alla scuola speciale diminuì notevolmente. Quindi arrivarono bambini molto più gravi e considerati non scolarizzabili. Questa occasione fu un nuovo modo per ripensare alla didattica e, pur mantenendo l'assetto originale dell'organizzazione della prima scuola Treves-De Sanctis, si costruirono nuove attività didattiche sempre più personalizzate per gli studenti e ci fu anche spazio per occuparsi scientificamente delle nuove dinamiche che comparvero tra docenti e studenti. Questo lavoro di ricerca e di studio che condussero gli operatori in collaborazione con l'Università Statale di Milano e il Professore Ferdinando Vanni è attualmente rintracciabile in una produzione scientifica intitolata "*Gruppi istituzionali di portatori di handicap*"²⁰⁰³.

Nel corso degli anni gli operatori della scuola speciale si resero conto che vi era una maggior sopravvivenza dei bambini con patologie gravi. Quindi, ci si preoccupò del futuro di questi piccoli e delle loro famiglie. In questa ottica, l'avvocato Bonatti (ex assessore del Comune di Milano alla beneficenza), la

atteggiamento, per la studiosa, nuoce alla situazione familiare perché non permette di cogliere realmente il funzionamento del proprio congiunto. Infine, nella trattazione, si sostiene che, non sempre vi è correlazione tra la situazione culturale della famiglia e l'accettazione o non accettazione dell'insufficienza mentale del figlio. Pare, invece, che ci sia una correlazione sulle scelte lavorative del ragazzo. Infatti, nella ricerca è emerso che, in famiglie di media cultura i figli insufficienti mentali erano maggiormente impiegati come apprendisti o meccanici. In famiglie di basso profilo culturale vi è una maggior concentrazione di garzoni e fattorini. (p. 17) Attraverso un'intervista all'autrice, effettuata a Milano il 18 novembre 2016, si rileva che nessuno dei soggetti implicati nello studio aveva diagnosi di autismo.

²⁰⁰³ Per ulteriori approfondimenti si consulti: B. Baratelli, M.A. Bencini Bariatti, F. Vanni, *Gruppi istituzionali di portatori di handicap*, in Vanni F., (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, cit., pp. 137-165.

Dottoressa Lodigiani, la Dottoressa Spinelli e Bencini Bariatti fondarono l'associazione amici della scuola Treves-De Sanctis e si ottenne dal Vescovo di Como l'uso di un edificio in cui si organizzò un istituto per adulti diversamente abili affinché i genitori divenendo anziani potessero avere una prospettiva assistenziale per i propri figli. Questa struttura è l'attuale "Casa dei ragazzi" sita in Olgiate Molgora (Lecco). Secondo Bencini Bariatti questa istituzione ha anticipato di quarant'anni la legge del "Dopo di noi".

La scuola speciale fu chiusa nel 1989 e, per la studiosa, con essa si è perso un patrimonio di esperienze e di personale altamente qualificato con una formazione nel campo pedagogico e psicologico. Inoltre, si sono interrotte quelle relazioni internazionali che hanno permesso alla scuola speciale un collegamento con l'estero. Infatti, molti operatori stranieri visitando la scuola ne hanno apprezzato l'organizzazione e hanno preso spunti di riferimento per costruire istituzioni simili nel loro Paese d'origine. Bencini Bariatti riflettendo su tutto ciò che fu fatto dagli operatori della scuola nei confronti dei loro studenti e delle famiglie si interroga su una questione: *attualmente, talvolta, la scuola speciale viene considerata un "ghetto", ma è poi vero che questa fu così?* Secondo la studiosa, spesso molte persone hanno ignorato tutto ciò che la scuola speciale ha costruito per i bambini dal 1915 in poi. Infatti, ella ritiene che dalla legge del 1971 sull'inserimento dei bambini disabili nella scuola tradizionale in poi è stata caricata sulle spalle di essa un problema di grande rilevanza sociale ed educativo ancora oggi non completamente risolto. Alcune luce di queste considerazioni Bencini Bariatti sottolinea la necessità di interrogarsi su alcune questioni: *vi è in epoca contemporanea nei ricordi degli operatori che si stanno occupando di educazione la conoscenza di tutte le invenzioni didattiche che i primi docenti con diploma di scuola magistrale e specializzazione nel corso ortofrenico costruirono? I nuovi insegnanti laureati che tipo di nuovo approccio inventeranno per la didattica scolastica?*

La studiosa sottolinea che in tanti anni di lavoro sono arrivati nella scuola speciale alla sua osservazione pochi bambini considerabili realmente diagnosticabili all'interno del disturbo dello spettro autistico e il lavoro didattico effettuato per loro, come per tutti gli altri studenti, fu quello di costruire una

didattica *ad hoc* considerando il bambino nella sua globalità e non solo nei suoi *deficit* biologici. Sostiene inoltre che attualmente l'aumento delle diagnosi di autismo favorito anche dal DSM ha permesso un incremento delle ricerche sia genetiche sia del funzionamento cerebrale. Quindi, rileva che l'autismo è un argomento in piena evoluzione e area di studio che pone molti dubbi ai clinici rispetto alla validità delle diagnosi, alle prospettive future rispetto alle ricerche scientifiche e all'eventuale scoperta di farmaci *ad hoc* mentre, al mondo pedagogico, lascia delle grosse questioni che riguardano l'insegnamento scolastico, l'approccio pedagogico alla persona e la preparazione specifica degli operatori che si occupano di questo tipo di condizione che può essere patologica o sociale. Sottolinea, inoltre, che l'eliminazione della sindrome di Asperger dal DSM-5 ha posto molti interrogativi. Infatti, come Silberman sostiene nel suo libro, i cosiddetti disturbi pervasivi dello sviluppo possono essere una nuova e inconsueta modalità di funzionamento della persona che andrà approfondita²⁰⁰⁴. Alla luce di questa considerazione finale Bencini Bariatti ritiene che, in fondo, l'autismo dal 1941 ad oggi malgrado tutti gli studi e le pubblicazioni resta tutt'ora un mistero e ciò rende difficile l'approccio al bambino, la cura, l'educazione e la riabilitazione.

²⁰⁰⁴ L'autrice si riferisce a: S. Silberman, *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, cit.

ALLEGATO 8: QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE SULLA DIDATTICA SPECIALE

Di seguito il *format* inviato.

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE SULLA DIDATTICA SPECIALE

La ringrazio per aver aderito alla ricerca!

Introduzione

Questo questionario è composto da IV sezioni:

SEZIONE I –Informazioni demografiche e relative alla formazione

SEZIONE II –Informazioni generali relative alla scuola primaria

SEZIONE III – Area di riflessione formativa

SEZIONE IV – Sezione organizzativo-didattica

Attraverso la compilazione del questionario ci autorizza all'uso dei dati. Per motivi di ricerca e, ai sensi della normativa vigente, è vietato duplicare, tradurre, diffondere, riprodurre e memorizzare elettronicamente il seguente materiale.

SEZIONE I –Informazioni socio-anagrafiche e relative alla formazione.

In questa prima parte Le verranno richieste delle informazioni sia socio-anagrafiche, sia relative alla sua formazione pregressa.

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- oltre i 61

3. Titolo di studio più elevato conseguito: *

- Diploma quadriennale o quinquennale
- Laurea triennale
- Laurea quadriennale (vecchio ordinamento)
- Laurea magistrale
- Titolo post laurea (specializzazione, master, dottorato di ricerca...)

SEZIONE II –Informazioni generali relative alla scuola primaria

1. In quale regione si trova la sua scuola: *

1. Piemonte
2. Valle d'Aosta
3. Lombardia
4. Trentino Alto Adige
5. Friuli Venezia Giulia
6. Veneto
7. Liguria

8. Emilia-Romagna
9. Toscana
10. Marche
11. Umbria
12. Abruzzo
13. Lazio
14. Molise
15. Campania
16. Abruzzo
17. Puglia
18. Basilicata
19. Calabria
20. Sicilia
21. Sardegna

1a. In quale provincia si trova la sua scuola: *

Short-answer text

2. La scuola primaria in esame è una scuola potenziata? *

- No
- Sì

3. Quanti bambini con autismo frequentano il Vostro Istituto? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- oltre i 5

4. All'interno della proposta didattica del Vostro Istituto il bambino con autismo può usufruire di:

4a. Metodologie didattiche che si ispirano all'approccio ABA: *

- No
- Sì

4b. Metodologie didattiche che si ispirano all'approccio TEACCH: *

- No
- Sì

4c. Laboratori didattici, ad esempio, sullo sviluppo delle abilità sociali (come comportarsi in un contesto pubblico), sullo sviluppo di abilità della vita quotidiana (come prendersi cura di sé), sullo sviluppo di abilità protosociali (come condividere un gioco con un compagno), attività di gioco collaborativo con i coetanei, ecc. *

- No
- Sì

Bambino 1

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per... *

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

Bambino 2

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

Bambino 3

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

Bambino 4

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per... *

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per... *

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

Bambino 5

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per... *

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

Bambino 6

1. Genere *

- Maschio
- Femmina

2. Età *

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

3. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica con il gruppo classe per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

4. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno e/o l'educatore *ad personam* per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

5. Il bambino con autismo trascorre la propria settimana scolastica in lavoro di piccolo gruppo per...*

- Lo 0% del tempo
- Il 25% del tempo
- Il 50% del tempo
- Il 75% del tempo
- Il 100% del tempo

SEZIONE III

Le chiediamo di indicare quali di queste aree formative ritiene importanti per poter svolgere bene il lavoro con il bambino che vive in una condizione di autismo.

Area di riflessione formativa *

| | Per nulla | Poco | Abbastanza | Molto |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Area didattica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Area medico-biologica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Area psicologica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Area pedagogica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Area sociologica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

SEZIONE III

Le chiediamo di indicare quali di queste aree formative ritiene importanti per poter svolgere bene il lavoro con il bambino che vive in una condizione di autismo.

Sezione organizzativo-didattica *

| | Per nulla | Poco | Abbastanza | Molto |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Momenti strutturati di formazione dedicati al collegio dei docenti | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opportunità per il bambino di gestire alcuni insegnamenti online da casa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Possibilità di creare laboratori esterni all'istituzione scolastica in situazioni sociali reali che verranno riconosciuti al bambino come monte ore formativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tutor individuale per il bambino che sia un referente per il bambino stesso e un collegamento anche organizzativo tra scuola e famiglia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Laboratorio sullo sviluppo delle abilità sociali (ad esempio, come comportarsi in un contesto pubblico) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Per nulla | Poco | Abbastanza | Molto |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Laboratorio sullo sviluppo delle abilità di autonomia personale (ad esempio, come prendersi cura di sé) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Laboratorio sullo sviluppo della conoscenza delle proprie emozioni e comportamenti protosociali | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Attività strutturate di gioco collaborativo con i coetanei | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Laboratorio sullo sviluppo delle capacità sensoriali | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Costruire con il bambino un diario delle attività dove attraverso foto, scritti, ritagli di giornale, ecc. il bambino possa ricostruire alcune esperienze importanti del suo anno scolastico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Una classe composta da non più di dodici bambini | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In generale, crede che queste proposte organizzativo-didattiche Le possano essere d'aiuto per lavorare con ogni bambino che frequenta la sua scuola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

La ringrazio per la collaborazione!

BIBLIOGRAFIA

A.A.V.V., *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981.

A.A.V.V., *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013.

Able H., Sreckovic M.A., Schultz T.R., Garwood J.D., Sherman J., *Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD*, in «Teacher Education and Special Education» 2015, 38, 1, pp. 44-57.

Abrahams B.S., Geschwind D.H., *Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology*, in «Nature Reviews Genetics», 2008, 9, pp. 341-355.

Agazzi A., *La funzione dell'educatrice nel lavoro di équipe*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965 pp. 351-392.

Agazzi A., *Sviluppo ed esigenze educative del bambino in età prescolare: bambino normale e bambini irregolari e disadattati*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 7-42.

Agazzi E., Minazzi F., Geymonat L., *Filosofia, scienza e verità*, Rusconi, Milano 1989.

Al-Attar Z., *Autistic and terrorism links – fact or fiction?*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 17 settembre 2016.

Albertini A., *L'assistenza medico-pedagogica dei fanciulli anormali nella scuola «Z Treves» di Milano. Prima sezione preparatoria. Saggio di Programma*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 123-130.

Albertini A., *Primi risultati dell'assistenza medica e pedagogica agli alunni anormali nelle scuole autonome comunali «Z Treves» (1915-1919)*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 110-122.

- Alexander J.L., Ayres K.M., Smith K.A., *Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 1, 38, pp. 13-27.
- Allinder R.M., *An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement*, in «Remedial and Special Education», 1995, 16, pp. 247-254.
- Allinder R.M., *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants*, in «Teacher Education and Special Education», 1994, 17, pp. 86-95.
- Alotaibi F., Almalki N., *Saudi Teachers' Perceptions of ICT Implementation for Student with Autism Spectrum Disorder at Mainstream Schools*, in «Journal of Education and Practice», 2016, 7, 5, pp. 116-124.
- Alothman I.A., *The Efficiency of a Selective Training Program on the Development of Some Social Skills of Saudi Students with Autism*, in «International Education Studies», 2016, 9, 5, pp. 265-278.
- Amadei G., *Mindfulness. Essere consapevoli*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Amatori G., Corsi F.M., *Giovanni Bollea. La neuropsichiatria infantile tra medicina e pedagogia*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 437-443.
- Amenta G., *Comportamento*, in G. Bertagna G., P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 95-108.
- American Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.*, Arlington, American Psychiatric Association, VA 2013.
- American Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3th ed.*, Arlington, American Psychiatric Association, VA 1980.
- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3th ed.*, Masson, Milano 1980.
- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed.*, Masson, Milano 1994.
- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed.*, Text Revision (DSM-IV-TR), Masson, Milano 1994.

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3th. ed.*, Text Revision (DSM III-R), Masson, Milano 1987.

American Psychiatric Association, *DSM III-R: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1987.

American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali. 5^a ed.*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

Fonagy P., Target M., *Attaccamento e Funzione Riflessiva*, tr. it., a cura di Lingiardi V., Ammaniti M., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, pp. 101-133.

Anderson C.M., Hogarty G., Reiss D.J., *Family Treatment of Adult Schizophrenic Patients: A Psychoeducational Approach*, in «Schizophrenia Bulletin», 1980, 6, pp. 490-505.

Andrew G., Goldberg D.P., Krueger R.F., Carpenter W.T., Hyman S.E., Sachdev P., Pine D.S., *Exploring the feasibility of a meta-structure for DSM-V and ICD-11: could it improve utility and validity?*, in «Psychological Medicine», 2009, 12, 39, pp. 1993-2000.

Anney, R., Klei, L., Pinto, D., Regan, R., Conroy, J., Magalhaes, T.R., Correi C., Abrahams B.S., Sykes N., Pagnamenta A.T., Almeida J., Bacchelli E., Bailey A.J., Baird G., Battaglia A., Berney T., Bolshakova N., Bölte S., Bolton P.F., Bourgeron T., Brennan S., Brian J., Carson A.R., Casallo G., Casey J., Chu S.H., Cochrane L., Corsello C., Crawford E.L., Crossett A., Dawson G, de Jonge M., Delorme R., Drmic I., Duketis E., Duque F., Estes A., Farrar P., Fernandez B.A., Folstein S.E., Fombonne E., Freitag C.M., Gilbert J., Gillberg C., Glessner J.T., Goldberg J., Green J., Guter S.J., Hakonarson H., Heron E.A., Hill M., Holt R., Howe J.L., Hughes G., Hus V., Iglizzi R., Kim C., Klauck S.M., Klevzon A., Korvatska O., Kustanovich V., Lajonchere C.M., Lamb J.A., Laskawiec M., Leboyer M., Le Couter A., Leventhal B.L., Lionel A.C., Liu X.Q., Lord C., Lotspeich L., Lund S.C., Maestrini E., Mahoney W., Mantoulan C., Marshall C.R., McConachie H., McDougle C.J., McGrath J., McMahon W.H., Melhem N.M., Merikangas A., Migita O., Minshew N.J., Mirza G.K., Munson J., Nelson S.F., Noakes C., Noor A., Nygren G., Oliveira G., Papanikolaou K., Parr J.R., Parrini B., Paton T., Pickles A., Piven J., Posey D.J., Poustka A., Poustka F., Prasad A., Ragoussis J., Renshaw K., Rickaby J., Roberts W., Roeder K., Roge B., Rutter M.L., Bierut L.J., Rice J.P.,

Salt J., Sansom K., Sato D., Segurando R., Senman L., Shah N., Sheffield V.C., Soorya L., Sousa I., Stoppioni V., Strawbridge C., Tancredi R., Tansey K., Thiruvahindrapduram B., Thomson S., Tryfon A., Tsiantis J., Van Engeland H., Vincent J.B., Volkmar F., Wallace S., Wang K., Wang Z., Wassink T.H., Wing K., Wittemeyer K., Wood S., Yaspan B.L., Zurawiecki D., Zwaigenbaum L., Betancur C., Buxbaum J.D., Cantor R.M., Cook E.H., Coon H., Cuccaro M.L., Gallagher L., Geschwind D.H., Gill M., Haines J.L., Miller J., Monaco A.P., Nurnberger J.I. Jr., Paterson A.D., Pericak-Vance M.A., Schellenberg G.D., Scherer S.W., Sutcliffe J.S., Szatmari P., Vicente A.M., Vieland V.J., Wijsman E.M., Devlin B., Ennis S., Hallmayer J., *A genome-wide scan for common alleles affecting risk for autism*, in «Human Molecular Genetics», 2010, 20, 19, pp. 4072-4082.

Ansermet F., *Clinica dell'origine. Il bambino tra medicina e psicoanalisi*, [1998], FrancoAngeli, Milano 2004.

Ansermet F., Giacobino A., *A ciascuno il suo genoma*, [2012], Quodlibet, Macerata 2013.

Anthony J., *An Experimental Approach to the Psychopathology of Childhood Autism*, in «British Journal of Medical Psychology», 1958, vol. 3-4, pp. 211-225.

Antonello A., *Baci a tutti*, Sperling & Kupfer, Milano 2015.

Arduino G.M., *Profilo funzionale e presa in carico: esperienza con quattro bambini con disturbo pervasivo di sviluppo*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 2010, 77, n. 2, pp. 280-296.

Arduino M., *Il bambino che parlava con la luce. Quattro storie di autismo*, Einaudi, Torino 2014.

Arendt H., *Vita Activa*, RCS, Milano 2010.

Aristotele, *Etica nicomachea VI*.

Aristotele, *Metafisica*. Libro I, RCS, Milano 2012.

Armstrong T., *The Power of neurodiversity: Unleashing the Advantages of your Differently Wired Brain*, Da Capo Press Lifelong, Cambridge, MA 2011.

Asperger H., *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindersalter*, in «Archiv Für Psychiatrie und Nevenkrankheiten», 1944, 117, pp. 76-136.

Atkinson E., *In Defence of Ideas, or why "What Works" Is not Enough*, in «British Journal of Sociology of Education», 2000, 21, 3, pp. 317-330.

- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R., *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*, in «Educational Psychology», 2000, 2, 20, pp. 191-211.
- Baio J., *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010*, in «Surveillance Summaries», 2014, 3, 63, pp. 1-21.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2013.
- Balint M., *Medico, paziente e malattia*, [1957], Feltrinelli, Milano 1961.
- Balint M., Ornstein P.H., Balint E., *Psicoterapia focale. Un esempio di psicoanalisi applicata*, [1972], Astrolabio, Roma 1974.
- Ballottin U., Lanzi G., *L'autismo in una prospettiva storica*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2000, 20, 2, pp. 145-157.
- Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Vol. I*, [1997], Fabbri Publishing, Milano 2014.
- Bandura A., *Self-efficacy. The exercise of control*, W.H., Freeman New York 1997.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1986.
- Barale F., Orsi P., Uccelli di Nemi S., *Il modello della farm community per l'autismo in età adulta. L'esperienza decennale di Cascina Rossago*, in P. Binetti, (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, Magi, Roma 2013, pp. 143-153.
- Barale F., Politi P., Boso M., Broglia D., Orsi P., Pace A., Uccelli di Nemi S., *L'autismo a partire dalla sua evoluzione nell'età adulta: nuove conoscenze, criticità, implicazioni abitative*, in «NÓOç», 2009, 3, 15, pp. 257-291.
- Barale F., Uccelli di Nemi S., *La debolezza piena. Il disturbo autistico dall'infanzia all'età adulta*, in S. Mistura, (Ed.), *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006.
- Baratelli B., Bencini Bariatti M.A., Vanni F., *Gruppi istituzionali di portatori di*

handicap, in Vanni F., (Ed.), *Psicologia dei gruppi nell'età evolutiva. Studi e ricerche*, Unicopli, Milano 1989, pp. 137-165.

Barnhill G.P., Polloway, E.A., Sumutka, B.M., *A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders*, in «Focus on Autism and Other Developmental Disorders», 2010, 2, 26, pp. 75-86.

Baron-Cohen S., (Ed.), *Cognizione ed empatia nell'autismo. Dalla teoria della mente a quella del "cervello maschile estremo"*, [1985, 2009], Erickson, Trento 2011.

Baron-Cohen S., Ring H., Wheelwright S., Bullmore E.T., Brammer M.J., Simmons A., Williams S.C.R., *Social intelligence in the normal and autistic brain: An fMRI study*, in «European Journal of Neuroscience», 1999, 11, pp. 1891-1898.

Bateson G., «Naven». *Epilogo 1958*, in G. Bateson, *Una sacra unità. Atri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], Adelphi, Milano 1997, pp. 106-135.

Bateson G., *Bali: il sistema di valori in uno stato stazionario*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, [1972], Adelphi, Milano 1976, pp. 136-159.

Bateson G., Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, [1989], Adelphi, Milano 1989.

Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J.H., *Toward a theory of schizophrenia*, in «Behavioral Science», 1956, 1, pp. 251-264.

Bateson G., *Lo sviluppo dei paradigmi in psichiatria*, in G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], Adelphi, Milano 1997, pp. 240-245.

Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, [1979], Adelphi, Milano 1984.

Bateson G., *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea*, [1958], Einaudi, Torino 1988, pp. 167-171.

Bateson G., Ruesch J., *La matrice sociale della psichiatria*, [1951], Il Mulino, Bologna 1976.

Bateson G., *Una descrizione formale delle idee esplicite, implicite e incorporate e delle loro forme di interazione*, in G. Bateson, *Una sacra unità. Atri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], Adelphi, Milano 1997, pp. 293-301

Bateson G., *Una sacra unità. Atri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

- Bateson G., *Verso una teoria della schizofrenia*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, [1972], Adelphi, Milano 1976, pp. 244-274.
- Bateson G., *Paradigmatic Conservatism*, in V. Wilder-Mott, J.H. Weakland, (Eds.), *Rigor and Imagination. Essays from the legacy of Gregory Bateson*, Praeger, New York 1981.
- Bauman M.L., Kremper T.L., *Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions*, in «International Journal of Developmental Neuroscience», 2005, 23, pp. 183-187.
- Bearss K., Bearss K., Aman M.G., Whittemore R., Lecavalier L., Miller J., Pritchett J., Green B., Scahill L., *Using Qualitative Methods to Guide Scale Development for Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 6, pp. 663-672.
- Beck M., *The Exorcism of an Albatross*, Zephyr Printers, Regina, Canada 1978.
- Bencini A., *L'inserimento dell'insufficiente mentale nel campo del lavoro. Indagine catamnesticca su un gruppo di dimessi*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 9-18.
- Bencini Bariatti A., (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di infanzia anormale», 1963, 4, pp. 1-188.
- Bencini Bariatti A., *L'insufficiente mentale grave e il gioco*, in «Assistenza d'oggi», 1969, n. 6, pp. 36-44.
- Bencini Bariatti M.A., *La pedagogia emendativa e le sue tecniche*, in in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, *Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio*, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 287-304.
- Bencini Bariatti M.A., Ravaccia F., *Osservazioni sul significato delle divergenze tra educatori e psicologo sulla valutazione dell'insufficienza intellettiva di allievi di una scuola media milanese*, in «Infanzia anormale», 1964, 60, pp. 829-852.
- Bencini Bariatti, M.A., (Ed.), *La scuola "Treves-De Sanctis" di Milano e l'assistenza ai fanciulli insufficienti mentali*, in «Quaderni di Infanzia anormale», 4, Tipografia Buzzetti, Milano 1963.

- Bender L., *A longitudinal study of schizophrenic children with autism*, in «Hospital and Community Psychiatry», 1969, 8, 20, pp. 230-237.
- Bender L., *Autism in children with mental deficiency*, in «American Journal of Mental Deficiency», 1959, 1, 64, pp. 81-86.
- Bender L., *Childhood Schizophrenia*, in «Nervous Child», 1942, 1, pp. 138-140.
- Bender L., *Childhood Schizophrenia. Clinical studies of one hundred schizophrenic children*, in «American Journal of Psychiatry», 1947, XVIII, pp. 40-56.
- Berman P., McLaughlin M., Bass G., Pauly E., Zellman G., *Federal programs supporting educational change*, in *Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation* (Rep. No. R-1589/7-HEW), RAND, CA, Santa Monica 1977 (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Bertagna G., (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *Azione*, in G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 55-71.
- Bertagna G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», VI, 18, pp. 117-142.
- Bertagna G., *Critica della ragion pedagogica e distinzione tra cura ed educazione*, in A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia, pp. 5-28.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», 2016, 3, pp. 319-360.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2009.
- Bertagna G., *Introduzione*, in G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 5-11.

Bertagna G., *L'esperienza umana e educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in D. Generali, (Ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, volume II, Mimesis, Milano 2015, pp. 827-854.

Bertagna G., *Lo "speciale" della Pedagogia Generale*, in L. D'alonzo, G. Mari, (Eds.), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 51-65.

Bertagna G., *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna, (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.

Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di una formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Bertagna G., *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di pedagogia», 1, 4, 2009, pp. 13-36.

Bertagna G., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone, (Eds.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Milano, Centro Ambrosiano, 2009, pp. 33-142.

Bertagna G., *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», 2009, 56, 6, pp. 961-983.

Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.

Bertagna G., *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna, (Ed.), *Il pedagogista Rousseau*, La Scuola, Brescia 2014.

Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983.

Bertrando P., Bianciardi M., *La natura sistemica dell'uomo. Attualità del pensiero di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

Bettelheim B., *Il cuore vigile. Autonomia individuale e società di massa*, [1960], Adelphi, Milano 1965.

- Bettelheim B., *Individual and mass behavior in extreme situations*, in «Journal of Abnormal and Social Psychology», 1943, 38, pp. 417-452.
- Bettelheim B., *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, [1967], Garzanti, Milano 1990.
- Bettelheim B., *La Vienna di Freud*, [1956], Feltrinelli, Milano 1990.
- Bettelheim B., *Psychoterapy and Psychopedagogy*, in «Psychoterapy and Psychosomatics», 1972, 20, 1-2, pp. 44-45.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, [1987], Feltrinelli, Milano 1987.
- Bianchi di Castelbianco F., Di Renzo M., "Il progetto «Tartaruga»", in «Babele», 2007, 37, pp. 15-18.
- Bianchi di Castelbianco F., Di Renzo M., *Una risposta ai problemi dell'autismo: il progetto tartaruga*, P. Binetti, (Ed.), Autismo oggi. Lo stato dell'arte, Magi, Roma 2013, pp. 77-107.
- Bianco F., Nola M., Devine R.T., Lecce S., *Promoting theory of mind in school-aged children: Direct and transfer effects*, in «Psicologia Clinica dello sviluppo», 2015, 2, pp. 249-270.
- Biesta G., *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, in «Educational Theory», 2007, 51,1, pp. 1-22.
- Bion W.R., *Esperienze nei gruppi*, [1961], Armando, Roma 2004.
- Bion W.R., *Esperienze nei gruppi*, [1961], Armando, Roma 2013.
- Biscaldi M., Rauh R., Irion L., Jung N.H., Mall V., Fleischhaker C., Klein C., *Deficits in motor abilities and developmental fractionation of imitation performance in high-functioning autism spectrum disorders*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», 2013, 23, 7, pp. 599-610.
- Björne P., *A possible World. Autism from practice to theory*, Lund University, Lund 2007.
- Blanchet A., Ghigione R., Massonat J., Trognon A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interview, questionner*, Dunod, Paris 2005.
- Bleuler E., *Autistic Thinking*, in «American Journal of Insanity», 1913, 69, pp. 873-886.
- Bleuler E., *Trattato di psichiatria* [1983], V ed., La Scuola, Brescia 2014, p. 1016.

- Bobbio A., (Ed.), *Pedagogia del dialogo e relazione d'aiuto. Teorie azioni esperienza*, Armando Editore, Roma 2012.
- Bocci F., *Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 443-455.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, (a cura di A. Calvani), 2 ed., Carocci, Roma 2016.
- Bovell V., Green J., Blackburn R., Dekker M., Milton D., *Cure vs acceptance of autism*. Relatori: Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.
- Branden N., *I sei pilastri dell'autostima*, [1994], TEA, Milano 2008.
- Brigandt I., Love A. C., *Evolutionary novelty and the Evo-devo synthesis: field notes*, in «*Evolutionary Biology*», 2010, 37, pp. 93-99.
- Brondino N., Fusar-Poli L., Panisi C., Damiani S., Barale F., Politi P., *Pharmacological Modulation of GABA Function in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review of Human Studies*, in «*Journal of Autism and Developmental Disorders*», 2016, 46, 3, pp. 825-839.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, [1979], Il Mulino, Bologna 2002.
- Bruner J.S., *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964.
- Brutti C., Scotti F., *Editoriale*, in «*Quaderni di psicoterapia infantile*», 1980, 3, pp. 11-17.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, [1962], (a cura di A. Poma), San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.
- Buber M., *Il problema dell'uomo*, [1948], ElleDiCi, Leumann 1983.
- Buber M., *Io e tu*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, [1962], (a cura di A. Poma), Edizioni Paoline, Milano 1993.
- Bulterman-Bos J.A., *Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice?*, in «*Educational Researcher*», 2008, 37, 7, pp. 412-420.
- Burton M., Chapman M.J., *Problems of Evidence Based Practice in Community Based Service*, in «*Journal of Learning Disabilities*», 2004, 8, 1, pp. 56-70.

- Busby R., Ingram R., Bowron R., Oliver J., Lyons B., *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*, in «Rural Educator», 2012, 2, 3, pp. 27-35.
- Calvani A., «*Decision Making*» nell'istruzione. «*Evidence Based Education*» e conoscenze sfidanti, in «EPCS Journal», 2011, 3, pp. 77-99.
- Calvani A., *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 2013, 2, 13, pp. 91-101.
- Calvani A., *Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”?*, in «Journal of E-Learning and Knowledge Society», 2007, 3,3, pp. 139-149.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence bases. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.
- Calvani A., Vivianet G., *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*, in «EPCS-Journal», 2014, 9, pp. 127-146.
- Camillo E., Belli F.C., Eianti M., Macone C., Corazza S., *Il bambino autistico nella scuola dell'infanzia*, in S. Di Biasi, A.M. Angelilli, (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015, pp 179-195.
- Cancrini L., *Bambini “diversi” a scuola*, Boringhieri, Torino 1974.
- Canevaro A., *Didattica ed educazione integrate*, in «Cooperazione educativa», 1982, 6, pp. 60-66.
- Canevaro A., *Educazione e handicappati*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1983.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Caprara G.V., (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia: costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.
- Caprara G.V., *Bandura*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Caprara V., Scabini E., Barbaranelli C., Pastorelli C., Regalia C., Bandura A., *Autoefficacia percepita e motiva e interpersonale e buon funzionamento sociale*, in «Giornale Italiano di Psicologia» 1999, 4, pp. 768-789.

- Caracciolo E., Bencini Bariatti M.A., *Ulteriore contributo allo studio dell'adattamento negli insufficienti mentali*, in «Quaderno di infanzia anormale», 1964, 5, pp. 1-21.
- Caretto F., Dibattista G., Scalese B., *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*, Erickson, Trento 2012.
- Carr E.G., *Emerging in the functional analysis of problem behavior*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», 1994, 27, pp. 197-209.
- Carr E.G., Levin L., McConnachie G., Carlson J.I., Kemp D.C., Smith C.E., *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing behavior change*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1994.
- Carr E.G., Levin L., McConnachie G., Carlson J.I., Kemp D.C., Smith C.E., *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*, [1994], Erickson, Trento 1998.
- Carrington S., *Inclusion needs a different school culture*, in «International Journal of Inclusive Education», 1999, 3, 3, pp. 257-268.
- Castelli F., Frith C., Happé F., Frith U., *Autism, Asperger syndrome and brain mechanism for the attribution of mental states to animated shapes*, in «Brain», 2002, 125, pp. 1839-1849.
- Cavicchi I., *Filosofia e crisi nella "medicina". In risposta a Giovanni Federspil*, in «Iride» 2003, 1, 38, pp. 99-106.
- Cena L., Imbasciati A., *Neuroscienze e teoria psicoanalitica. Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, Springer, Milano 2014.
- Chance M.R.A., *An interpretation of some agonistic posture; the role of "cut-off" acts and postures*, in «Symposium of the Zoological Society of London», 1962, 8, pp. 71-89.
- Chang Y.-C., Shih W., Kasari C., *Friendships in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder: What Holds Them Back, Child Characteristics or Teacher Behavior?*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 65-74.
- Chen Y.-W., Bundy A., Cordier R., Chien Y.-L., Einfeld S., *The Experience of Social Participation in Everyday Contexts among Individuals with Autism*

- Spectrum Disorders: An Experience Sampling Study*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 4, pp. 1403-1414.
- Cheuk S., Lashewicz B., *How are they doing? Listening as fathers of children with autism spectrum disorder compare themselves to fathers of children who are typically developing*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20 3, pp. 343-352.
- Chiappa M., *Classe Prova*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 31-32.
- Chiosso G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori università, Milano 2009.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012.
- Cialdella P., Mamelle N., *An epidemiological study of infantile autism in a French department (Rhône): A research note*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 1989, 30, 1, pp. 165-175.
- Cian D.O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1977.
- Ciotti F., Ercolani P., Parlani R., *L'approccio globale: per una strategia di coinvolgimento di tutti gli ambiti di vita del bambino. Ipotesi per una formazione permanente degli operatori ai problemi connessi con la psicosi infantile. L'autismo tra terapia ed educazione*, in Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 21-80.
- Claiborne Park C., *Via dal nirvana. Vita con una figlia autistica*, [2001], Astrolabio, Roma 2001.
- Claiborne Park C., *L'assedio. I primi otto anni di vita di una bambina autistica*, [1967], Casa Editrice Astrolabio, Roma 1982.
- Clarke A.E., Fujimura J.H., 'What Tools? Which Jobs? Why Right?', in A.E. Clark, J.H. Fujimura, (Eds), *The Right Tools for the Job: At Work in Twentieth-Century Life Sciences*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 1992, pp. 3-44.
- Clausi-Schettini O., *Esperienza del centro di osservazione*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 27-30.

- Coe R., *A Manifesto for Evidence-Based Education*, University of Durham Curriculum Evaluation and Management Centre, Durham 1999, p. 1, <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf>.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Collins P., *Né giusto né sbagliato*, [2004], Adelphi, Milano 2005.
- Comparetti A.M., *La collaborazione pedagogica ed il lavoro di équipe nell'educazione del bambino disadattato*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 321-330.
- Contreras B.P., Betz A.M., *Using Lag Schedules to Strengthen the Intraverbal Repertoires of Children with Autism*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», 2016, 49, 1, pp. 3-16.
- Corbetta P., *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative, Vol. II*, Il Mulino, Bologna 2015.
- Cottini L., *Che cos'è l'autismo infantile*, Carocci editore, Roma 2002.
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- Cottini L., *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Giunti, Milano 2009.
- Cottini L., *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Carocci, Roma 2011.
- Cottini L., Morganti A., *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.
- Cottini L., *Strategie per l'apprendimento dell'handicappato mentale. Aspetti metodologici e tecnici dell'intervento educativo*, FrancoAngeli, Milano 1993.
- Cottini L., Vivanti G. (Eds.), *Autismo: come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Giunti, Firenze 2016.
- Creak M., *Childhood psychosis: A review of 100 cases*, in «British Journal of Psychiatry», 1963, 109, pp. 84-89.

Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

Crispiani P., Altieri D., *Michele Zappella. Neuropsichiatra infantile e pedagogo*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 618-628.

Crispiani P., *Lavorare con l'autismo. Dalla diagnosi ai trattamenti*, edizioni Junior, Bergamo 2002.

Crispiani P., Mazzetti L., *Maria Montessori. La Pedagogia e la Casa dei bambini*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 298-323.

Croce L., *Assesment, employment and capabiliy nell'approccio alle persone con disabilità intellettive*, cap. 8, in C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva*, Centro Studi Erickson, Trento 2013.

Croce L., *Indicatori di Qualità di Vita nell'ambito dei disturbi dello spettro autistico durante il ciclo di vita*. Relazione presentata all'IX Giornata mondiale della consapevolezza dell'autismo, Oltre l'autismo nuovi orizzonti, Milano 2 aprile 2016.

D'aucelli V., *Amico mio, sono felice. La storia di Giulio, mio figlio autistico, e della nostra sfida quotidiana sui banchi di scuole e nella vita*, Mondadori, Milano 2015.

Dababnah S., Parish S.L., *Feasibility of an Empirically Based Program for Parents of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 85-95.

Damiano E., *Diventare quel che si misura? Indagine sull'internalizzazione della ricerca pedagogica*, in A.A.V.V., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Quaderni di Education Science & Society, Armando, Roma 2012.

Darwin C., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, [1872], Boringhieri, Torino 1982.

Davidson J., Orsini M., *Worlds of autism: accross the spectrum of neurological difference*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2013.

Davis N.O., Carter A., *Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum disorders*, in «Nature Neuroscience», 2008, 38, pp. 1278-1291.

- Dawson G., Fernald M., *Perspective-taking ability and its relationship to the social behavior of autistic children*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1987, 17, pp. 487-498.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- De Fontana B., *Operatività pedagogica e problemi clinici nell'autismo infantile*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 117-129.
- De Giacomo P. *Sistemi finiti e interazioni infinite*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- De Negri M., *Editoriale*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2000, 20, 2, pp. 143-144.
- De Rosa F., *Quello che non ho mai detto. Io, il mio autismo e ciò in cui credo*, San Paolo Milano 2014.
- De Sanctis S., *Educazione dei deficienti*, [1915], Pensa Multimedia, Lecce 2002.
- De Sanctis S., *Educazione dei deficienti*, [1915], Vallardi, Milano 1915.
- De Sanctis S., *Il problema dell'educabilità*, in *Infanzia Anormale*, 1963, 4, pp. 80-91.
- De Sanctis S., *La neuropsichiatria infantile*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 62-79.
- De Sanctis S., *Neuropsichiatria Infantile*, SAI Industrie Grafiche, Roma 1924.
- De Sanctis S., *Utilizzazione dell'uomo in pace e in guerra*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 46-61.
- Delacato C.H., *Alla scoperta del bambino autistico*, [1974], Armando, Roma 1982.
- Dell'Acqua U., *La formazione dell'educatrice specializzata*, in Ministero della Pubblica Istruzione: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Personalità e sviluppo sociale del bambino disadattato in età prescolare: atti dell'incontro di studio, Brescia, 14-19 giugno 1964, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, Brescia 1965, pp. 305-320.
- Devlin, B., Melhem, N., Roeder, K., *Do common variants play a role in risk for autism? Evidence and theoretical musings*, in «Brain Research», 2011, 1380, pp. 78-84.

- Dewey J., *Come pensiamo*, [1919], La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, [1916], La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, [1938], Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, [1897], La Nuova Italia, Firenze 1959.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, [1929], La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Di Biasi S., Angelilli A.M., (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015.
- Di Cicco Bloom E., Lord C., Zwaigenbaum L., Courchesne L., Dager S.R., Schmitz C., Schultz R.T., Crawley J., Young L.J., *The developmental neurobiology of autism spectrum disorder*, in «The Journal of Neuroscience», 2007, 26, pp. 6897-6906.
- Di Donato S., Zeviani M., *Mitochondrial disorders*, in «Brain», 2004, 127, pp. 2153-2172.
- Di Mauro M., *Perché anche i mondi di un bambino autistico possono incantare? Alla ricerca di una buona mente tra logori pregiudizi e false illusioni*, in S. Di Biasi, A.M. Angelilli, (Eds.), *Autismo e autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative*, Alpes, Roma 2015.
- Di Renzo M., *"L'autismo in una prospettiva psicodinamica"*, in «Babele», 2003, 23, pp. 37-39.
- Doidge N., *The brain that changes itself*, Viking Press, US 2007.
- Dolan B.K., Van Hecke A.V., Carson A.M., Karst J.S., Stevens S., Schohl K.A., Potts S., Kahne J., Linneman N., Rimmel R., Hummel E., *Brief Report: Assessment of Intervention Effects on in Vivo Peer Interactions in Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD)*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 6, pp. 2251-2259.
- Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, [1974], Armando, Roma 1983.
- Donaldson A.L., *Pre-Professional Training for Serving Children With ASD: An Apprenticeship Model of Supervision*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 1, 38, pp. 58-70.

- Donnellan A.M., (Ed.), *Classic readings in autism*, Teachers College Press, New York 1985.
- Draaisma D., Rijke S.D., *The Graphic Strategy: The Uses and Functions of Illustrations in Wundt's Grundzüge*, in «History of the Human Sciences», 2001, 1,14, pp. 1-24.
- Dunn Y., Friedel E., Keene A.R., Holst S., *The deprivation of liberty of autistic people*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 17 settembre 2016.
- Echegaray-Bengoa J., Soriano-Ferrer M., *Peruvian teachers' perceptions about autism and implications for educational practice*, in Pracana C., Silva L., (Eds.) *Impact 2013. International psychological applications conference and trends, World Institute for Advances Research and Science. Book of Proceedings*, World Insitute of Advanced Research and Science, Lisbona 2013, pp. 346-348.
- Elgar S., *L'insegnamento ai bambini autistici*, in J.K. Wing, *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 237-274.
- Elvén B.H., *Self-control and challenging behaviour: the whys and what's of behaviour management in autism*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 17 settembre 2016.
- Emam, M., Farrell P., *Tensions Experienced by Teachers and Their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools*, in «European Journal of Special Needs Education», 2009, 24, pp. 407-422.
- Ervas F., *Se ti abbraccio non aver paura. Il viaggio di Franco e Andrea*, Marcos y Marcos, Milano 2012.
- Eskenazi B., Rosas L.G., Marks A.R., Bradman A., Harley K., Holland N., Johnson C., Fenster L., Barr D.B., *Pesticide toxicity and the developing brain*, in «Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology», 2008, 102, pp. 228-236.
- Eyal G. Hart B., Onculer E., Oren N., Rossi N., *The autism matrix. The social origins of the Autism Epidemic*, Polity Press, Cambridge 2010.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1997.
- Feinstein A., *A History of Autism. Conversations with the Pioneers*, Wiley-Blackwell, United Kingdon 2010.

- Ferro A., *Da una psicoanalisi dei contenuti e delle memorie a una psicoanalisi per gli apparati per sognare, sentire, pensare: transfert, transfer, trasferimenti*, in «*Rivista di Psicoanalisi*», 2006, 2, 52, pp. 401-478.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y., *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni Pratiche*, [2006], Erickson, Trento 2008.
- Feuerstein R., *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, University Park Press, Baltimore 1980.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M.B., *The dynamic assessment of retarded performers*, University Press Park, Baltimore 1979.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E., *Non accettarmi come sono*, [1988], Sansoni, Milano 2001.
- Feyerabend P.K., *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, [1975], Feltrinelli, Milano 2002.
- Finke E.H., McNaughton D.B., Drager K.D.R., *All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC*, in «*Augmentative and Alternative Communication*», 2009, 25, pp. 110-122.
- Fisher M.H., Taylor J.L., *Let's Talk about It: Peer Victimization Experiences as Reported by Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, in «*Autism: The International Journal of Research and Practice*», 2016, 20,4, pp. 402-411.
- Flton J., *Video films the treatment of autistic children in a day unit-Derek*, in *Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico*, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 238-257.
- Folstein S., Rutter M., *Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs*, in «*The journal of child psychology and psychiatry*», 1977, 18, 4, pp. 297-321.
- Fonagy P., *Mentalization and new perspectives*. Relazione presentata al convegno *Mentalizing and Personality Disorders: Contemporary Theory and Practice*, Pavia, 10 settembre 2015.
- Fordham M., *The Self and Autism*, William Heinemann Medical Books, London 1976.

- Foucault M., *L'origine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, [1971], Einaudi, Torino 1972.
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, [1961], Rizzoli, Milano 1980.
- Fratini T., *Conoscere l'autismo. Teorie, casi clinici, storie di vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Frauenfelder E., (Ed.), *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica viva*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Frauenfelder E., *Pedagogia e Biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 2001.
- Frauenfelder E., *Una dinamica dialogica per la nascita delle scienze bioeducative*, in «Studi sulla formazione», 2011, 1, pp. 7-17.
- Freud S., *Casi clinici*, Fabbri Publishing, Milano 2014.
- Freud S., *L'interpretazione dei sogni. I messaggi del nostro lato oscuro*, [1899], Giunti, Prato 1995.
- Frith U., *Autismo. Spiegazione di un enigma*, [1989], Laterza, Roma-Bari, 1996.
- Frith U., Frith C.D., *Development and neuropsychology of mentalizing*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B», 2003, 358, pp. 459-473.
- Frith U., Frith C.D., *Mentalizing in the brain*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science», 2003, 358, pp. 459-473.
- Galanti M.A., *Sante De Sanctis. Un pioniere della pedagogia speciale*, in P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 244-245.
- Galimberti F., *Wilfred R. Bion*, Mondadori, Milano 2000.
- Galimberti U., *Il corpo*, Fabbri Publishing, Milano 2014.
- Gallardo M., Gallardo M., *Maria e io*, Comma 22, Bologna 2009.
- Gambrill E.D., *Critical thinking in clinical practice: Improving the quality of judgments and decisions* (2nd ed), Wiley, Hoboken, N.J. 2005.
- Gentile G., *La riforma dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1975.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, II, Laterza, Bari, 1925.

Gerland G., *Being a professional in the autism field: what the most important tools are (and how to use them)*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 16 settembre 2016.

Gesell A., *I primi cinque anni della vita*, [1940], Astrolabio, Roma 1950.

Gibson S., Dembo M., *Teacher efficacy: A construct validation*, in «Journal of Educational Psychology», 1984, 76, pp. 569-582.

Gillberg C., *Alternative Diagnostic Concepts*, in F.R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York, 2013, pp. 105-116.

Giovanardi Rossi P., *Autismo infantile: aspetti neurobiologici*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2000, 2, pp. 158-169

Goldman C.R., *Towards a Definition of Psychoeducational*, in «Hospital Community Psychiatry», 1988, 39, 6, pp. 666-668.

Gonnelli-Cioni A., *Ortofrenia*, in «L'ortofrenia. Rivista mensile medico-pedagogica per la propaganda dell'educazione e istruzione dei fanciulli e giovanetti Idiotti, Imbecilli e Tardivi», 1894, 1, 1, pp. 1-2.

Goussot A., (Ed.), *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*, Maggioni editore, Rimini 2011.

Goussot A., *Autismo. Una sfida per la pedagogia speciale. Epistemologia, metodi e approcci educativi*, Aras Edizioni, Fano 2012.

Goussot A., *Bambini "stranieri" con bisogni speciali Bambini "stranieri" con bisogni speciali*, Aracne, Roma 2011.

Grandin T., Panek R., *Il cervello autistico. Pensare oltre lo spettro*, [2013], Adelphi editore, Milano 2014.

Grandin T., *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, [1995], Erickson, Trento 2001.

Greenberg J.H., Lau W., Lau S., *Teaching Appropriate Play to Replace Stereotypy Using a Treatment Package with Students Having Autism*, in «Global Education Review», 2016, 3, 3, pp. 94-104.

Grinker R.R., *The cultural origins and futures of Autistic Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo 18 settembre 2016.

- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987.
- Gunn K.C.M., Delafield-Butt J.T., *Teaching Children with Autism Spectrum Disorder with Restricted Interests: A Review of Evidence for Best Practice*, in «Review of Educational Research», 2016, 86, 2, pp. 408-430.
- Guskey T.R., *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*, in «Teaching and Teacher Education», 1988, 4, pp. 63-69.
- Hacking I., *Autism Fiction: A Mirror of an Internet Decade?*, in «University of Toronto Quartely», 2010, 79, 2, pp. 632-655.
- Hacking I., *La riscoperta dell'anima: Personalità multiple e scienze della memoria*, [1995], Feltrinelli, Milano 1996.
- Hacking I., *I viaggiatori folli*, [1998], Carocci, Roma, 2004.
- Hall L.J., *Sustaining Evidence-Based Practices by Graduated Special Educators of Students With ASD: Creating a Community of Practice*, in «Teacher Education and Special Education» 2015, 1, 38, pp. 28- 43.
- Hamilton A.F., *Goals, Intentions and mental states: challenges for theories of autism*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 2009, 8, 50, pp. 881-892.
- Hamilton A.F., *Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories*, in «Developmental Cognitive Neuroscience», 2013, 3, pp. 91-105.
- Happé F., Ehlers S., Fletcher S., Frith U., Johansson M., Gillberg C., Dolan R., Frackowiak R., Frith C., *“Theory of mind” in the brain. Evidence from a PET scan study of Asperger syndrome*, in «Neuroreport», 1996, 1, 8, pp. 197-201.
- Hargreaves D.H., *Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and proposals for Future*, in «Cambridge Journal of Education», 1999, 29, 2, pp. 405-419.
- Hastings R., Oakford S., *Student teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs*, in «Educational Psychology», 2003, 23, pp. 87-94.

- Hastings R.P., Brown T., *Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health*, in «American Journal on Mental Retardation», 2002, 107, 3, pp. 222-232.
- Heimann M., Nordqvist E., Strid K., Connant Almrot J., Tjus T., *Children with Autism Respond Differently to Spontaneous, Elicited and Deferred Imitation*, in «Journal of Intellectual Disability Research», 2016, 60, 5, pp. 491-501.
- Heiser M., Iacoboni M., Maeda F., Marcus J., Mazziotta J.C., *The essential role of Broca's area in imitation*, in «European Journal of Neuroscience», 2003, 17, pp. 1123-1128.
- Hermelin B., O' Connor N., *Esperimenti psicologici con bambini autistici*, Armando, Roma 1976.
- Hermelin B., *Recenti studi Psicologici*, in J.K. Wing, *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 189-204.
- Hermeling B., *Images and language*, in M. Rutter, E. Schopler, (Eds.), *Autism. A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, London-New York, 1978, pp. 141-154.
- Hiebert J., Morris A.K., Berk D., Jansen A., *Preparing Teachers to Learn Form Teaching*, in «Journal of Teacher Education», 2007, 58, 1, pp. 47-61.
- Higashida N., *Il motivo per cui salto*, [2007], Sperling & Kupfer, Milano 2014.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati dell'altro*, [1999], Erickson, Trento 2003.
- Hunt P., Soto G., Maier J., Doering, K., *Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms*, in «Exceptional Children», 2003, 69, 3, pp. 315-332.
- Hutt C., Hutt S.J., Lee D., Ounsted C., *Arousel Children autism*, in «Nature», 1964, 204, pp. 908-909.
- Hutt S.J., Hutt C., *Direct Observation and Measurement of Behaviour*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois 1970.
- Hwang Y.S., Kearney P., *A Mindfulness Intervention for Children with Autistic Spectrum Disorder. New Directions in Research and Practice*, Springer, Switzerland 2015.
- Hwang Y.S., Kearney P., *A systematic review of mindfulness intervention for*

individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects, in «Research in Developmental Disabilities», 2013, 34, pp. 314-326.

Iacoboni M., Koski L.M., Brass M., Bekkering H., Woods R.P., Dubeau M.C., Mazziotta J.C., Rizzolati G., *Reafferent copies of imitated actions in the right superior temporal cortex*, in «Proceedings of National Academy of Sciences of USA», 2001, 98, 24, pp. 13995-13999.

Iacoboni M., Woods R.P., Brass M., Bekkering H., Mazziotta J.C., Rizzolati G., *Cortical mechanisms of human imitation*, in «Science», 1999, pp. 2526-2528.

Ianes D., Cramerotti S., (Eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015.

Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile*, [1971], Mimesis, Milano-Udine 2010.

Inglese S., *Ecologia e patologia della mente nella ricerca di Gregory Bateson*, in M. Derio, *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano 2000 pp. 218-243.

Ishii T., Takahashi O., *The epidemiology of autistic children in Toyota, Japan: Prevalence*, in «Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry», 1983, 24, pp. 311-321.

Ivey A.E., *Cultural Expertise: If the Counsellor is to Become a Teacher, Toward What Should That Teaching Be Directed?*, in «Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy», 1977, 12, 1, pp. 23-29.

Ivey A.E., *The Clinician as a Teacher of Interpersonal Skills: Let's give away what we're got*, in «The Clinical Psychologist», 1974, 27, 3, pp. 6-9.

Jablonski A., Kjeldmand D., Salinsky J., *Balint groups and Peer Supervision*, in L.S. Sommers, J. Launer, (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, Springer, New York, 2014, pp. 73-93.

Jaccarino B., Maiello S., *Un tentativo di definizione della sindrome autistica: aspetti clinici e teorici della ricerca*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 21-68.

Jackson D.D., Watzlawick P., *La psicosi acuta come manifestazione di un'esperienza di crescita (1963)*, in P. Watzlawick, *Guardarsi dentro rende ciechi*, [2009], Fabbri, Milano 2014, pp. 61-75, pp. 63-64.

- Johnston S.S., Nelson C., *Using Graphic Symbols to Teach Children with Autism to Enter into Playgroups*, in «Intervention in School and Clinic», 2016, 52, 2, pp. 85-91.
- Kanner L., *Autistic Disturbances of Affective Contact*, in «Nervous Child», 2, 1943, pp. 217-250.
- Kanner L., *Child Psychiatry* (1st ed), Tindall & Cox, London: Bailliere 1935.
- Kanner L., *Etude de l'évolution de onze enfants autistes initialement rapportée en 1943*, in «La Psychiatrie de l'enfant», 1995, 38, 2, pp. 421-461.
- Kanner L., *In defense of Mother: How to bring up Children in Spite of more Zealous Psychologists*, Mead & Company, Cornell: Dodd 1941.
- Keen D., Webster A., Ridley G., *How well Are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 3 pp. 276-294.
- Kendell R.E., *The choice of diagnostic criteria for biological research*, in «Archives of General Psychiatry Journal», 1982, 39, pp. 1334-1339.
- King M., Bearman P., *Diagnostic Change and the Increased Prevalence of Autism*, in «International Journal of Epidemiology», 2009, 38, pp. 1224-1234.
- Kjeldmand D., Jablonski A., Salinsky J., *Research on Balint Groups*, in L.S. Sommers, J. Launer, (Eds.), *Clinical Uncertainty in Primary Care. The Challenge of Collaborative Engagement*, Springer, New York, 2014, pp. 95-116.
- Klein M., *Scritti 1921-1958*, [1948, 1952], Boringhieri, Torino 1978.
- Klin A., Jones W., Schulz R., Volkmar F., *La mente enattiva o dalle azioni alla cognizione: lezioni sull'autismo*, in «Autismo e Disturbi dello Sviluppo», 2004, 2, 1, pp. 7-44.
- Koski L., Iacoboni M., Dubeau M.C., Woods R.P., Mazziotta J.C., *Modulation of cortical activity during different imitative behaviors*, in «Journal of Neuropsychology», 2003, 89, pp. 460-471.
- Koski L., Wohlschläger A., Bekkering H., Woods R.P., Dubeau M.C., *Modulation of motor and premotor activity during imitation of target-directed actions*, in «Cerebral Cortex», 2002, 12, pp. 847-855.

- Krey J., Dolmetsch R., *Molecular mechanism of autism: a possible role for Ca²⁺ signaling*, in «Current Opinion in Neurobiology», 2007, 17, pp. 112-119.
- Kulage K.M., Smaldone A.M., Cohn E.G., *How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic review and meta-analysis*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2014, 8, 44, pp. 1918-1932.
- Laing R.D., *L'io diviso*, [1955], Einaudi, Torino 1969.
- Landrigan P.J., *What causes autism? Exploring the environmental contribution*, in «Current Opinion in Pediatrics», 2010, 22, pp. 219-225.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Lash J., *Helen and Teacher: The Story of Hellen Keller and Anne Sullivan Macy*, AFB Press, New York 1981.
- Latour B., *Science in Action*, Open University Press, Milton Keynes 1987.
- Lauritsen M.B., *Autism Spectrum Disorders*, in «European Child & Adolescent Psychiatry suppl», 2013, 1, pp. 37-42.
- Lawson W., *Autism and ageing*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 18 settembre 2016.
- Ledford J.R., Lane J.D., Shepley C., Kroll S.M., *Using Teacher-Implemented Playground Interventions to Increase Engagement, Social Behaviors, and Physical Activity for Young Children with Autism*, in «Focus on Autism and Other Developmental Disabilities», 2016, 31, 3, pp. 163-173.
- Lee R.M., *Recording Technologies and the Interview in Sociology, 1920-2000*, in «Sociology», 2004, 5, 38, pp. 869-889.
- Linea guida 21, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, revisione ottobre 2015.
- Linee guida per l'autismo. Raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva, «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2005, 25, 1, pp. 1-87.
- Lintas C., Altieri L., Lombardi F., Sacco R., Persico A.M., *Association of autism with poyomavirus infection in postmortem brains*, in «Journal of Neurovirology», 2010, 16, pp. 141-149.
- Lintas C., Persico A.M., *Autistic phenotypes and genetic testing: state-of-the-art for the clinical geneticist*, in «Journal of Medical Genetics», 2009, 46, pp. 1-8.

- Liu K.-Y., King M., Bearman P., *Social Influence and the Autism Epidemic*, in «American Journal of Sociology», 2010, 5, 115, pp. 1387-1434.
- Loftin R., Mahoney M., Sperry L., Westphal A., *Pathways in and out of problematic sexual behaviour in autism*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 18 settembre 2016.
- Loiacono, V., Palumbo A., *Principals Who Understand Applied Behavior Analysis Perceive They Are Better Able to Support Educators Who Teach Students with Autism*, in «International Journal of Special Education», 2011, 26, pp. 212-222.
- Lombardo Radice G., *Didattica viva*, (a cura di E. Frauenfelder), La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Lombardo-Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, III ediz., Sandron, Palermo 1917.
- Longhin L., *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, Borla, Roma 1992.
- Loukisas T.D., Papoudi D., *Mothers' Experiences of Children in the Autistic Spectrum in Greece: Narratives of Development, Education and Disability across Their Blogs*, in «International Journal of Disability, Development and Education», 2016, 63,1, pp. 64-78.
- Lovaas I.O., *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*, [1981], Omega, Torino 1990.
- Lovaas I.O., Smith T., *A Comprehensive Behavioral Theory of Autistic Children: paradigm for Research and Treatment*, in «Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry» 1989, 20, pp. 17-29.
- Lovaas I.O., *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me book*, Pro-Ed., Austin 1981.
- Lovaas I.O., *Behavioral Treatment and Normal Education and Intellectual Functioning in Young Autistic Children*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 1990, 55, pp. 3-10.
- Lovaas I.O., *Teaching illness and behavioural models for the treatment of autistic children: a historical perspective*, in «Journal of Autism Developmental Disorders», 1979, 9, pp. 315-323.
- Love A.C., *Interdisciplinary Lessons for the Teaching of Biology from the Practice of Evo-Devo*, in «Science & Education», 2013, 22, pp. 255-278.

- Luban-Plozza B., (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974.
- Luban-Plozza B., *Über die Entwicklung der Balint-Gruppen*, in B. Luban-Plozza, (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974, pp. 12-25.
- Lubas M., Mitchell J., De Leo G., *Evidence-Based Practice for Teachers of Children with Autism: A Dynamic Approach*, in «Intervention in School and Clinic», 2016, 51, 3, 188-193.
- Luiselli J.K., Russo D.C., Christian W.P., Wilczynski S.M., (Eds.), *Effective practices for children with autism. Educational and behavioral support interventions that work*, Oxford University Press, New York 2008.
- Lundgaard Bak P., *Thoughts in mind (Tim). Promuovere contesti mentalizzanti per bambini*, in N. Midgley, A. Marchetti, I. Vrouva, (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, [2012], Cortina, Milano 2014.
- Lupi Macrì S., *Mio figlio, un alieno. Dal pianeta autismo*, Messaggero di Sant'Antonio, Padova 2010.
- Lutz J., *Psichiatria Infantile*, (a cura di M. de Negri), Piccin, Padova 1970.
- Ma N.S., Thompson C., Weston S., *Brief Report: Scurvy as a Manifestation of Food Selectivity in Children with Autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 4, pp. 1464-1470.
- MacKay T., *Autism practice today-where are the gap?*. Relazione presentata all' *XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 16 settembre 2016.
- Maffei V., *Karl König. La comunità Camphill: un'integrazione inversa*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 274-282.
- Mahler M., Bergman A., Pine F., *La nascita psicologica del bambino*, [1975], Boringhieri, Torino 1978.
- Malagoli C., Usai C., Solari S., Arduino G.M., *Funzioni Esecutive in bambini e ragazzi con Disturbi Pervasivi dello Sviluppo*, in «Autismo», 2012, 10, 2, pp. 177-188.

- Malaguti E., *Alfred e Françoise Brauner. Un educatore ed un medico psichiatra: pionieri dell'intervento educativo multidimensionale ed integrato*, in P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 545-557.
- Mangabeira W.C., *On the Textuality of Objects in Disciplinary Practice: The Couch in Psychoanalysis*, in «*Psychoanalytic Studies*», 1999, 3, 1, pp. 327-354.
- Mangiaracina E., *Giuseppe Ferruccio Montesano. Origini della pedagogia speciale*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 252-261.
- Mannoni M., *D'une impossible à l'autre*, Seuil, Paris 1982.
- Mannoni M., *Educazione impossibile*, [1973], Feltrinelli, Milano 1974.
- Mannoni M., *Il bambino la sua "malattia e gli altri: il sintomo e la parola*, [1967], Franco Angeli, Milano 1973.
- Mannoni M., *Il primo colloquio con lo psicoanalista. Problemi dell'analisi con i bambini*, [1965], Armando, Roma 1974.
- Mannoni M., Seligmann G., *Pedagogia deistituzionalizzata del "diverso"*, [1979], FrancoAngeli, Milano 1981.
- Manolio, T.A., Collins, F.S., Cox, N.J., Goldstein, D.B., Hindorff, L.A., Hunter, D.J., McCarthy M.I., Ramos E.M., Cardon L.R., Chakravarti A., Cho J.H., Guttmacher A.E., Kong A., Kruglyak L., Mardis E., Rotimi C.N., Slatkin M., Valle D., Whittemore A.S., Boehnke M., Clark A.G., Eichler E.F., Gibson G., Haines J., Mackay T.F.C., McCarroll S.A., Visscher P.M., *Finding the missing heritability of complex diseases*, «*Nature*», 2009, 7265, 461, pp. 747-753.
- Manolio, T.A., *Genomewide association studies and assessment of the risk of disease*, in «*The New England Journal of Medicine*», 2010, 2, 363, pp. 166-176.
- Margiotta U., *The nature of evidence: improving educational research in Italy*, in «*Pedagogia oggi*», 2012, 2, pp. 37-56.
- Marini A., *Che cosa sono le neuroscienze cognitive*, Carocci, Roma 2016.
- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, (a cura di G. Galeazzi), La Scuola, Brescia 2001.
- Markram H., Rinaldi T., Markram K., *The intense world syndrome. An alternative hypothesis for autism in frontiers*, in «*Frontiers in Neuroscience*», 1, 1, pp. 77-96.

- Markram K., Markram H., *The intense world theory-A unifying theory of neurobiology of autism*, in «Frontiers in Human Neuroscience», 2010, 4, pp. 4-224.
- Marshall C.R., Noor A., Vincent J.B., Lionel A.C., Feuk L., Skaug J., Shago M., Moessner R., Pinto D., Ren Y., Thiruvahindrapduram B., Fiebig A., Schreiber S., Friedman J., Ketelaars C.E., Vos Y.J., Ficicioglu C., Kirkpatrick S., Nicolson R., Sloman L., Summers A., Gibbons C.A., Teebi A., Chitayat D., Weksberg R., Thompson A., Vardy C., Crosbie V., Luscombe S., Baatjes R., Zwaigenbaum L., Roberts W., Fernandez B., Szatmari P., Scherer S.W., *Structural variation of chromosomes in autism spectrum disorder*, in «American Journal of Human Genetics», 2008, 82, pp. 477-488.
- Martinelli M., *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori, Milano 2015.
- Martinelli M., *Mediare le conoscenze. Formazione e apprendimento in Reuven Feuerstein*, SEI, Torino, 2008.
- Mc Partland J.C., Klin A., Volkmar F.R., *Asperger Syndrome. Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders*, The Guilford Press, New York 2014.
- McCown D., Reibel, D., Micozzi, M.S. *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*, Springer, New York, 2011.
- McMahon D.D., Cihak D.F., Wright R.E., Bell S.M., *Augmented Reality for Teaching Science Vocabulary to Postsecondary Education Students with Intellectual Disabilities and Autism*, in «Journal of Research on Technology in Education», 2016, 48, 1, pp. 38-56.
- Medea E., *Sante De Sanctis*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 1-8.
- Meirieu P., *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*, ESF, Paris 1999.
- Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris 1995.
- Melzer D., Bremner J., Hoxter S., Weddell D., Wittenberg I., *Esplorazioni sull'autismo: studio psicoanalitico*, [1975], Boringhieri, Torino 1977.
- Melzer D., *Sulla bidimensionalità*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 77-88.

- Melzer D., *Sulla immaginazione*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1980, 3, pp. 132-169.
- Merlo G., *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Maggioli editore, Rimini 2015.
- Micheli E., *L'importanza di fattori organici nell'origine dell'autismo infantile precoce*, Università degli studi di Padova, tesi di laurea aa 1980-1981.
- Midgley N., Marchetti A., Vrouva I., (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita: interventi con bambini, genitori e insegnanti*, [2012], Cortina, Milano 2014.
- Migone P., *Presentazione del DSM-5*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 2013, 4, pp. 567-600.
- Militerni R., Carloni A., Frolli A., Militerni G., *I disturbi dello spettro dell'autismo: la revisione del DSM-5*, in «Giornate di neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2014, 34, 2, pp. 94-99.
- Miniscalco V., Pagliarai M., Rossetti R., *Indicazioni per una pedagogia del bambino psicotico*, in Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 132-155.
- Minschew N.J., Golstein G., Singel D.J., *Neuropsychologic in autism: profile of a complex information-processing disorder*, in «Journal of the International Neuropsychological Society», 1997, 3, pp. 303-316.
- Mistura S., *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006.
- Montesperelli P., *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Montessori M., *Una storia per il nostro tempo*, Ed. Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.
- Moore D.J., Reidy J., Heavey L., *Attentional Allocation of Autism Spectrum Disorder Individuals: Searching for a Face-in-the-Crowd*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20,2, pp. 163-171.
- Moravia S., *Il ragazzo dell'Aveyron. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della «Décade»*, Universale Laterza, Bari 1972.
- Morello P.C., *Macchia, autobiografia di un autistico*, Salani Editore, Milano 2016.

- Morganti A., *Eric Schopler. Il pioniere della cultura dell'autismo*, in Crispiani P., (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 532-544.
- Morrier M.J., Hess K.L., Heflin L.J., *Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders*, in «Teacher Education and Special Education», 2011, 34, pp. 119-132.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Mortari L., *Learning thoughtful reflection in teacher education*, in «Teachers and Teaching: theory and practice», 2012, 18, 5, pp. 525-545.
- Mortari L., *Reflectivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives*, in «International Journal of Qualitative Methods», 2015, 15, 5, pp. 1-9.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere*, Carocci, Roma 2009.
- Murray S., *Autism*, Routledge, London 2012.
- Murray S., *Representing autism: Cultural, narrative, fascination*, Liverpool University Press, Liverpool 2008.
- Nadesan M.H., *Constructing autism: Unravelling the "truth" and Understanding the social*, Routledge 2005.
- Newson E., Le Maréchal K., David C., *Pathological demand avoidance syndrome: a necessary distinction within the pervasive developmental disorders*, in «Archives of Disease in Childhood», 2003, 88, pp. 595-600.
- Nicoletti G., *Una notte ho sognato che parlavi. Così ho imparato a fare il padre di mio figlio autistico*, Mondadori, Milano 2013.
- Nishitani N., Hari R., *Temporal dynamics of cortical representation for action*, in «Proceedings of National Academy of Science», 2000, 97, pp. 913-918.
- Nishitani N., Hari R., *Viewing lip forms: cortical dynamics*, in «Neuron», 2002, 36, pp. 1211-1220.
- Nobile M., Molteni M., *Genetica dell'Autismo: recenti progressi e nuove sfide*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'Adolescenza», 2009, 76, pp. 497-512.
- Norwich B., *Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas*, in «British Journal of Education Studies», 2002, 4, 50, pp. 482-502.

- Notbohm E., *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, [2012], Erickson, Trento 2015.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla letteratura del Pil*, [2011], Il Mulino 2011.
- Oakley A., Gough D., Oliver S., Thomas J., *The politics of evidence and methodology: Lessons from the EPPI-Centre*, in «Evidence & Policy», 2005, 1, 1, pp. 5-31.
- Orzonoff S., *Editoria: DSM-5 and autism spectrum disorders-two decades of perspectives from the JCPP*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 2012, 53, 9, e4-e6.
- Ostfeld-Etzion S., Feldman R., Hirschler-Guttenberg Y., Laor N., Golan O., *Self-Regulated Compliance in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: The Role of Temperament and Parental Disciplinary Style*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 7, pp. 868-878.
- Palmieri L., Persico A.M., *Mitochondrial dysfunction in autism spectrum disorders: Cause or effect?*, in «Biochimica et Biophysica Acta», 2010, 1797, pp. 1130-1137.
- Parisi A., *Il bambino dallo sguardo sfuggente*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1999.
- Park M.H., Dimitrov D.M., Das A., Gichuru M., *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure*, in «Journal of Research in Special Educational Need», 2014, doi: 10.1111/14713802.12047.
- Pellecchia M., Connell J.E., Kerns C.M., Xie M., Marcus S.C., Mandell D.S., *Child Characteristics Associated with Outcome for Children with Autism in a School-Based Behavioral Intervention*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 3, pp. 321-329.
- Pellella Mélega M., *POST-AUTISM. A Psychoanalytical Narrative with supervisions by Donald Melzer*, Karnac Books, London 2014.
- Pellicano L., *Towards a new science of autism: building a participatory framework*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 16 settembre 2016.

- Perla L., *Abilità*, in G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 15-24.
- Persico A.M., Bourgeron T., *Searching for ways out of the autism maze: genetic, epigenetic and environmental clues*, in «Trends in Neuroscience», 2006, 29, pp. 349-358.
- Persico A.M., *Gli autismi*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 2011, 78, pp. 9-2.
- Persico A.M., *Polyomaviruses and autism; more than simple association?*, in «Journal of Neurovirology», 2010, 16, pp. 332-333.
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, [1970], Laterza, Bari 1971.
- Pinciara B., *Aspetti psicodinamici del primo contatto*, in R. Carvenali, N. Tagliaferri, (Eds.), *L'esordio psicotico. Approcci clinici a confronto*, ARPANet, Milano 2009, pp. 61-69.
- Pioli A., (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano 1983.
- Pioli A., Poletti M., *L'insegnante e il suo "diverso"*, in A. Pioli, (Ed.), *Educazione degli handicappati. Teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano 1983, pp. 84-95.
- Pollak R., *The creation of dr. B. A biography of Bruno Bettelheim*, Simon & Schuster, New York 1997.
- Popple B., Wall C., Flink L., Powell K., Discepolo K., Keck D., Mademtzi M., Volkmar F., Shic F., *Brief Report: Remotely Delivered Video Modeling for Improving Oral Hygiene in Children with ASD: A Pilot Study*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 8, pp. 2791-2796.
- Posada M., Schendel D., Charman T., Baranger A., Szilvasy Z., *ASD EU and EU AIMS research projects: results and future impact*. Relatori: Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.
- Powdermaker H., *Stranger and friend: the way of the antropologist*, W.W. Norton & Company, New York London 1966, pp. 156-157.
- Pracana C., Silva L., (Eds.), *Impact 2013. International psychological applications conference and trends*, World Institute for Advances Research and Science. *Book of Proceedings*, World Insitute of Advanced Research and Science, Lisbona 2013.

- Purgato N., *Un modello di trattamento terapeutico ispirato all'etica della psicoanalisi*, in P. Binetti, (Ed.), *Autismo oggi. Lo stato dell'arte*, Magi, Roma 2013, pp. 133-142.
- Raffa V., *Identità croniche? La talassemia tra costruzione sociale ed esperienza biografica*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Rakap S., Hazel A. Jones H.A., Emery A.K., *Evaluation of a Web-Based Professional Development Program (Project ACE) for Teachers of Children With Autism Spectrum Disorders*, in «Teacher Education and Special Education», 2015, 3, 38, pp. 221-239.
- Ravasi Bellocchio L., *Come il destino. Lo sguardo della fiaba nell'esperienza autistica*, Cortina, Milano 1999.
- Raymaker D., *Improving health outcomes for autistic people: AASPIRE's work with the healthcare toolkit*. Relazione presentata all'*XI Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 18 settembre 2016.
- Regier D.A., Kuhl E.A., Kupfer D.J., *The DSM-5: classification and criteria changes*, in «World Psychiatry», 2013, 12, pp. 92-98.
- Renou M., *La psychoéducation: Une perspective historique*, in «Revue Canadienne de Psychoéducation», 1989, 18, 2, pp. 63-68.
- Resnik S., *L'esperienza autistica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 261-278.
- Resnik S., *La comunicazione non verbale nella comunità terapeutica*. Relazione presentata al convegno “Il clima come fattore terapeutico”, Milano 28 settembre 2012.
- Resnik S., Levis E., Nissin S., Pagliarini M., *Abitare l'assenza. Scritti sullo spazio tempo nelle psicosi e nell'autismo infantile*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Resnik S., *Psicosi e persona*, [1973], Einaudi, Torino 2001.
- Resnik S., *Spazio mentale. Sette lezioni alla Sorbona*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.

- Ricci C., Romeo A., Bellifemine D., Carradori G., Magaudda C., *Il manuale ABA-VB. Applied behavior analysis and verbal behavior. Fondamenti, Tecniche e programmi di intervento*, Erickson, Trento 2014.
- Richer J.M., *Human ethology and mental handicap*, in F.E. James. P. Snaith, (Eds.), *Psychiatry and Mental Handicap*, Gaskell, London 1979.
- Rimland B., *Infantile autism*, Appleton Century Crofts Inc., New York, 1964.
- Rimland B., *Infantile Autism*, Meredith Publishing Company, New York 1964.
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Roberts J., Simpson K., *A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools*, in «International Journal of Inclusive Education», 2016, 20, 10, pp. 1084-1096.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, [1961], La Meridiana, Molfetta 2007.
- Rogers S.J., Hall T., Osaky D., Reaven J., Herbison J., *The Denver Model: a comprehensive, integrated educational approach to young children with autism and their families*, in J.S., Handleman, S.L. Harris, (Eds.), *Preschool Education Programs for Children with Autism*, 2nd. Ed., Pro-Ed., Austin, Texas 2000, pp. 95-133.
- Rogers S.J., Hall T., Osaky D., Reaven J., *The Denver Model: A Comprehensive, Integrated, Educational Approach to Young Children with Autism and Their Families*, in J.S., Handleman, S.L., Harris (Eds.), *Preschool Education Program for Children with Autism* (2nd ed.), Pro-Ed, Austin, 2001.
- Rossi G., *La finalità del canto corale nella scuola per insufficienti mentali*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 38-41.
- Rousseau J.-J., *Emilio*, [1762], La Scuola, Brescia 1965, I.
- Rousseau J.-J., *Discorso sull'origine e i fondamenti della diseguaglianza tra gli uomini*, [1755], in *Scritti politici*, Vol. 1, Laterza, Bari 1971.
- Ruggerini C., Daolio O., Manzotti S., *DSM-5, Disturbi del Neurosviluppo e Disabilità Intellettiva (Disturbo dello sviluppo intellettivo)*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva», 2014, 34, 2, pp. 87-93.
- Russo A., *Il servizio sociale presso la scuola speciale Treves De Sanctis*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 42-45.

Russo C., Capararo M., Valtellina E., (Eds.), *A sé e agli altri. Storia della manicomializzazione dell'autismo e delle altre disabilità relazionali nelle cartelle cliniche di S. Servolo*, Mimesis, Milano 2013.

Russo G., *Specializzazione professionale degli insegnanti per disadattati e minorati fisici*, in «Assistenza d'oggi. Rivista bimestrale della amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali», 1969, 6, pp. 18-29.

Rutter M., *Diagnosis and Definition*, in M. Rutter, E. Schopler, (Eds.), *Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, New York 1978, pp. 18-39.

Rutter M., *Diagnostic validity in child psychiatry*, in «Advances In Biological Psychiatry», 1978, 2, pp. 2-22.

Rutter M., *The influence of organic and emotional factors on the origins, nature and outcome of childhood psychosis*, in «Developmental Medicine and Child Neurology», 1965, 7, pp. 518-528.

Sackett D.L., Straus S.E., Richardson W.S., Rosenberg W., Haynes R.B., (Eds.), *Evidence-based medicine: How to teach and practice EBM*, Edinburgh, U.K., Churchill Livingstone, 2000.

Sacks O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, [1985], Adelphi, Milano 2011.

Sacks O., *Un antropologo su Marte*, [1995], Adelphi, Milano 1998.

Salomone E., Beranová Š., Bonnet-Brilhault F., Briciet L.M., Budisteanu M., Buitelaar J., Canal-Bedia R., Felhosi G., Fletcher-Watson S., Freitag C., Fuentes J., Gallagher L., Garcia Primo P., Gliga F., Gomot M., Green J., Heimann M., Jónsdóttir S.L., Kaale A., Kawa R., Kylliainen A., Lemcke S., Markovska-Simoska S., Marschik P.B., McConachie H., Moilanen I., Muratori F., Narzisi A., Noterdaeme M., Oliveira G., Oosterling I., Pijl M., Pop-Jordanova N., Poustka L., Roeyers H., Rogé B., Sinzig J., Vicente A., Warreyn P., Charman T., *Use of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder across Europe*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 2, pp. 233-249.

Sanders E.J., Irvin D.W., Belardi K., McCune L., Boyd B.A., Odom S.L., *The Questions Verbal Children with Autism Spectrum Disorder Encounter in the*

Inclusive Preschool Classroom, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 1, pp. 96-105.

Sandri P., *Hans Asperger. "Nato per vedere, messo qui per osservare". Un contributo alla pedagogia speciale*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 417-436.

Sandrone G., *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani, (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 81-94.

Sandrone G., *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna, (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 181-206.

Sandrone G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

Sandrone G., *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P., (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 283-295.

Sangalli A.L., *L'attività motoria compensativa*, Trentouno, Trento 2004.

Scaglia E., *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, La Scuola, Brescia 2013.

Schön D.A. *Educating the reflective practitioner*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 1987.

Schön D.A., *The reflective practitioner*, Temple Smith, England, London 1983.

Schopler E., *Autismo in famiglia. Manuale di sopravvivenza per i genitori*, [1995], Erickson, Trento 1998.

Schopler E., Mesibov G.B., Harsey K., *Structured teaching in the TEACCH system*, in E. Schopler, G.B., Mesibov, (Eds.), *Learning and cognition in autism*, Plenum Press, New York 1995, pp. 243-268.

Schopler E., Mesibov G.B., Kunc L.J., *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, [1998], Erickson, Trento 2001.

Schunke O., Schöttle D., Vettorazzi E., Brandt V., Kahl U., Bäumer T., Ganos C., David N., Peiker I., Engel A.K, Brass M., Münchau A., *Mirror Me: Imitative Responses in Adults with Autism*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 2, pp. 134-144.

- Schwartz H., Jacobs J., *Sociologia qualitativa. Un metodo nella follia*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003.
- Scott S., *The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education*, in «Update: Applications of Research in Music Education», 2016, 34, 2, pp. 13-20.
- Scotti F., *Autismo: ricerca psicoanalitica o ricerca biologica? Rilievi metodologici*, in «Quaderni di psicoterapia infantile, Borla, Roma, 1985, 14, pp. 242-250.
- Searles H., *Scritti sulla schizofrenia*, [1950], Boringhieri, Torino 1974.
- Sears L.L., Finn P.R. Steinmetz J.E., *Abnormal classical eye-blink conditioning in autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1994, 6, 24, pp. 737-751.
- Sebat J., Lakshmi B., Malhotra D., Troge J., Lese-Martin C., Walsh T., Yamrom B., Yoon S., Krasnitz A., Kendall J., Leotta A., Pai D.M., Zhang R., Lee Y.H. Hicks J., Spence S.J., Lee A.T., Puura K., Lehtimäki T., Ledbetter D., Gregersen P.K., Bregman J., Sutcliffe J.S., Jobanputra V., Chung W., Warburton D., King M.C., Skuse D., Geschwind D.H., Gilliam T.C., Ye K., Wigler M., *Strong association de novo copy number mutations with autism*, in «Science», 2007, 316, pp. 445-449.
- Segall M. J., Campbell J. M., *Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders*, in «Research in Autism Spectrum Disorders», 2012, 6, pp. 1156-1167.
- Selling B., *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*, [1993], Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- Selvini M., *Verso un modello generale dei giochi psicotici nella famiglia*, in «Terapia familiare», 1986, 21, pp. 5-21.
- Selvini Palazzoli M., Anolli L., Di Blasio P., Giossi L., Paruta R., Pisano I., Ricci C., Sacchi M., Ugazio V., *I trabocchetti delle istituzioni. Rilevamento di alcune ridondanze e inserimento funzionale dello psicologo nell'istituzione*, in «Terapia familiare. Rivista interdisciplinare di ricerca ed intervento relazionale», 1978, 4, pp. 43-57.

Semeraro R., *Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica*, in Atti del convegno internazionale: modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, Cluet, Trieste, 1981 pp. 83-113.

Sharma U., Loreman T., Forlin C., *Measuring Teacher Efficacy to implement Inclusive Practices*, in «*Journal of Research in Special Educational Needs*», 2012, 1, pp. 12-21.

Sherkow S.P., Harrison A.M., *Perspectives from Psychoanalysis and Neuroscience*, Jason Aronson, Maryland 2014.

Sibilio M., *Didattica semplessa*, Liguori, Napoli 2014.

Silberman S., *Neurotribù. I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*, [2015], Lswr, Milano 2016.

Silverman C., *From disorders of affect to mindblindness: Framing the history of autism spectrum disorders*, Paper presented at the conference Autism and Representation: Writing, Cognition, Disability, Cleveland, Ohio, 28-30 ottobre 2005.

Simons H., *Evidence-Based Practice: Panacea or over Promise?*, in «*Research Papers in Education*», 2003, 18,4, pp. 303-311.

Singer J., *Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergency of a new category of difference*, in M. Corker, S. French, (Eds.), *Disability discourse*, Open University Press, London 1998, pp. 59-67.

Siu A.F.Y., Ho E.L.S., *Relations between commitment to a treatment orientation and self-efficacy among teachers working with children with autism*, in «*International Journal of Early Childhood Special Education*», 2010, 2, pp. 180-192.

Slavin R.E., *Educational Research Can and Must Address "What Works" Questions*, in «*Educational Researcher*», 2004, 33, 1, pp. 27-28.

Slavin R.E., *Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research*, in «*Educational Researcher*», 2002, 31, 7, pp. 15-21.

Soto-Chodiman, R., Pooley J., Taylor M., *Students with ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian*

Classrooms, in «Australasian Journal of Special Education», 2012, 36, pp. 97-111.

Spadafora G., *Le fonti di una scienza dell'educazione tra autenticità e modello interpretativo*, in «Periferia», 2009, 3, 73, 2009, pp. 5-26.

Sparrow S.S., Cicchetti D., Balla D. A., *Vineland Adaptive Behavior Scales-2nd edition manual*, NCS Pearson Inc., Minneapolis 2005.

Spector J.E., Cavanaugh B. J., *The Conditions of Beginning Reading Instruction for Students With Autism Spectrum Disorder*, in «Remedial and Special Education», 2015, 6, 36, pp. 337-346

Spek A., Schatorje T., Scholte E. van Berckelaer-Onnes I., *Verbal fluency in adults with high functioning autism or Aspergere syndrome*, in «Neuropsychologia», 2009, 3, 47, pp. 652-656.

Spinelli A., *Sviluppo e finalità della scuola speciale «Treves-De Sanctis»*, in «Infanzia anormale», 1963, pp. 19-26.

State M.W., Levitt P., *The conundrums of understanding genetic risks for autism spectrum disorders*, in «Nature Neuroscience», 2011, 12, 14, pp. 1499-1506.

Stein E., *L'empatia*, [1917], FrancoAngeli, Milano, 1992.

Strain P.S., Bovey E.H., *Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children With Autism Spectrum Disorders*, in «Topics in Early Childhood Special Education», 2011, 3, 31, pp. 133-154.

Szasz T.S., *Disumanizzazione dell'uomo. Ideologia e psichiatria*, [1970], Feltrinelli, Milano 1974.

Szasz T.S., *Law, Liberty, and Psychiatry: An Inquiry into the Social Uses of Mental Health Practices*, Macmillan, New York 1963.

Tagliabue M., *Autismo e relazione*, Mimesis, Milano-Udine 2013.

Terzulli R., *Sala di rotazione ed occupazioni intellettuali ricreative*, in «Infanzia anormale», 1963, 4, pp. 33-37.

Tinbergen N., Tinbergen E.A., *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*, [1984], Adelphi, Milano 1989.

Trenkel A., *Das ärztliche Gespräch bei Balint*, in B. Luban-Plozza, (Ed.), *Praxis der Balint-Gruppen. Beziehungsdiagnostik und Therapie*, J.F. Lehmann Verlag, München 1974, pp. 44-54.

- Trevarthen C., Aitken K.J., *Infant Intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Applications*, in «Journal of Child Psychiatry», 2001, 42, 1, pp. 3-48.
- Trimingham M., Shaughnessy N., *Material Voices: Intermediality and Autism*, in «Research in Drama Education», 2016, 21,3, pp. 293-308.
- Trisciuzzi L., Cappellari G., *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*, La Nuova Italia, Scandicci 1996.
- Trisciuzzi L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Bari 2003.
- Tusini S., *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Tustin F. *Comprendere l'autismo: un approccio alle psicosi psicogene dell'infanzia*, in «Neuropsichiatria infantile», 1979, ott-nov, pp. 931-936.
- Tustin F., *Autismo e psicosi infantile*, [1972], Armando, Roma 1975.
- Tustin F., *Autistic states in children*, Atti del convegno internazionale, Modalità autistiche ed altri problemi dello sviluppo affettivo del bambino: indicazioni operative sul coordinamento clinico-pedagogico, Grado (Gorizia), 22,23,24 ottobre 1981, pp. 290-319.
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., *Un approccio evolutivo per le comunità di mentalizzazione. L'esperimento di Peaceful School*, in N. Midgley, A. Marchetti, I. Vrouva, (Eds.), *La mentalizzazione nel ciclo di vita; interventi con bambini, genitori e insegnanti*, [2012], Cortina, Milano 2014, pp. 231-249.
- Valenti A., *Theo Peeters. Autismo. La ricerca del significato*, in P. Crispiani, (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 585-597.
- Valenzano M., Bianchini A., *Piccolo contributo sperimentale alla educazione degli anormali*, in «Infanzia Anormale», 1963, 4, pp. 92-99.
- Vallino D., *Fare psicoanalisi con genitori e bambini*, Borla, Roma 2009.
- Valtellina E., *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*, Mimesis, Milano 2016.
- Vellonen V., Kärnä E., Virnes M., *Supporting the strengths and activity of children with autism in a technology-enhanced learning environment*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2013),

- Texas, USA 2013, pp. 170-177.
- Venkat A., Migyanka J.M., Cramer R., McGonigle J.J., *An Instrument to Prepare for Acute Care of the Individual with Autism Spectrum Disorder in the Emergency Department*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 7, pp. 2565-2569.
- Venuti P., *Intervento e riabilitazione nei disturbi dello spettro autistico*, Carocci Editore Roma 2012.
- Vermeulen P., *Focusing on happiness and wellbeing: defining outcomes for autistic people from a different perspective*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 16 settembre 2016.
- Vermeulen P., *Io sono speciale. Attività psicoeducative per la conoscenza di sé nell'autismo*, [2013], Erickson, Trento 2013.
- Vicari S., Caselli M.C., *Neuropsicologia dello sviluppo. Normalità e patologia*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Vicari S., Valeri G., Fava L., *L'autismo. Dalla diagnosi al trattamento*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Vio C., Toso C., Spagnoletti M.S., *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, Carocci Faber, Roma 2015.
- Viola M., *Storia del mio bambino perfetto*, Rizzoli, Milano 2015.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Arnoldo Mondadori, Milano 1978.
- Vivanti G., D'Ambrogio T., Zappella M., *Evidenze di un'alterata risposta al dolore nell'autismo*, in «Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva», 2006, 26, 2, pp. 181-189.
- Volkmar F.R., *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer, New York 2013, p. 450.
- Volkmar F.R., *State of the art lecture: Autism today-what we do and don't know*. Relazione presentata all'XI Autism-Europe International Congress, Edimburgo, 16 settembre 2016.
- Volkmar F.R., Wiesner L.A., *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, [2009], Erickson, Trento, 2014.

- Von Bertalanffy L., *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, Allen Lane, London 1971.
- Wang, K., Zhang, H., Ma, D., Bucan, M., Glessner, J.T., Abrahams, B.S., Salyakina D., Imielinski M., Bradfield J.P., Sleiman P.M.A, Kim C.E., Hou C., Frackelton E., Chiavacci R., Takahashi N., Sakurai T., Rappaport E., Lajonchere C.M., Munson J., Estes A., Korvatska O., Piven J., Sonnenblick L.I., Alvarez Retuerto A.I., Herman E.I., Dong H., Hutman T., Sigman M., Ozonoff S., Klin A., Owley T., Sweeney J.A., Brune W., Cantor R.M., Bernier R., Gilbert J.R., Cuccaro M. L., McMahon W.M., Miller J., State M.W., Wassink T.H., Coon H., Levy S.E., Schultz R.T., Nurnberger Jr J.I., Haines J.L., Sutcliffe J.S., Cook E.H., Minshew N.J., Buxbaum J.D., Dawson G., Grant S.F.A., Geschwind D.H., Pericak-Vance M.A., Schellenberg G.D., Hakonarson H., *Common genetic variants on 5p14.1 associate with autism spectrum disorders*, in «Nature», 2009, 7246, 459, pp. 528-533.
- Waterhouse L., Morris R, Allen D, Dunn M, Fein D, Feinstein C, Rapin I, Wing L., *Diagnosis and Classification in Autism*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 26, 1, 1996, pp. 115-130.
- Webster A., Garvis S., *The importance of critical life moment: An explorative study of successful women with Autism Spectrum Disorder*. Relazione presentata all'XI *Autism-Europe International Congress*, Edimburgo, 17 settembre 2016.
- Webster, C. D., Fruchter D., Dean, J., Konstantareas M.M., Sloman L., *Lessons That Linger: A 40-Year Follow-Along Note about a Boy with Autism Taught to Communicate by Gestures When Aged Six*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2016, 46, 7, pp. 2561-2564.
- Weick K.E., Sutcliffe K.M., *Governare l'inatteso: organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, [2007], Cortina, Milano 2010.
- Weiss J.A., Tint A., Paquette-Smith M., Lunsy Y., *Perceived Self-Efficacy in Parents of Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder*, in «Autism: The International Journal of Research and Practice», 2016, 20, 4, pp. 425-434.
- Weiss, L.A., Arking, D.E., Gene Discovery Project of Johns Hopkins & the Autism Consortium, Daly, M.J., Chakravarti A., *A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism*, in «Nature», 2009, 7265, 461, pp. 802-808.

- Wing J.K., *Diagnosi, epidemiologia, eziologia*, in J.K. Wing, (Ed.), *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando, Roma 1970, pp. 15-68.
- Wing J.K., Wing L., *Una interpretazione clinica di insegnamento correttivo*, in J.K. Wing, *Autismo infantile precoce*, [1966], Armando Editore, Roma 1970, pp. 215-236.
- Wing L., (Ed.), *Early Childhood Autism*, Pergamon Press, Oxford 1976.
- Wing L., *Asperger's syndrome: A clinical account*, in «Psychological Medicine», 1981, 11, 1, pp. 115-129.
- Wing L., *Autism: possible clues to the underlying pathology 1: clinical facts*, in *Aspects of autism-bio-logical research*, Gaskell, London 1988.
- Wing L., Gould J., *Severe Impairment of Social Interaction and Associated Abnormalities*, in *Children: Epidemiology and Classification*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 1979, 9, pp. 11-30.
- Wing L., *The continuum of autistic characteristic*, in E. Schopler, G. Mesibov, (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism*, Olenum Press, New York 1988b.
- Winnicott D., *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, [1958], Martinelli, Firenze 1975.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Kegan, Trench, Trubner, London 1922.
- WWC Evidence Review Protocol: *Interventions For Children With An Autism Spectrum Disorder*.
- Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Erickson, Trento 2001.
- Yalom I.D., *La cura Schopenhauer*, [2005], Neri Pozza Editore, Vicenza 2005.
- Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, [2003], Armando Editore, Roma 2005.
- Yumak N., Akgul E., *Investigating Elementary School Administrators' and Teachers' Perceptions on Children with Autism*, in «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 2010, 2, pp. 910-914.
- Zapparoli G.C., *Introduzione al modello dell'integrazione funzionale nella patologia grave*, Dialogos, Milano 2009.
- Zappella M., *Autismo infantile. Studi sull'affettività e sulle emozioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.

Zappella M., *Bambini autistici che guariscono: l'esempio dei tic complessi familiari*, in «Terapia familiare», 1994, 46, pp. 51-61.

Zappella M., *I bambini autistici, l'holding e la famiglia*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1987.

Zappella M., *Il bambino nella luna*, Feltrinelli, Milano, 1979.

Zappella M., *Il pesce bambino*, Feltrinelli, Milano 1976.

Zappella M., *Non vedo, non sento, non parlo. Autismo infantile: come i genitori possono guarire da soli i propri figli*, Mondadori, Milano 1984.

Zelan K., *Bruno Bettelheim (1903-1990)*, in «Prospects: the quarterly review of comparative education», 1993, 23, 1/2, pp. 85-100.

Zoli S., *E liberaci dal male oscuro*, Longanesi & C., Milano 1993.