

Processi cooperativi per l'inclusione

SUGGERIMENTI DIDATTICHE PER L'AUTISMO
E PROSPETTIVE DI COESIONE TERRITORIALE

a cura di
Massimo Del Forno e Rossella Trapanese

welfare
innovazione,
sostenibilità sociale

FrancoAngeli 

Collana Peer Review - Pubblicazione in Open Access

Welfare

innovazione, sostenibilità sociale

Collana diretta da Massimo Del Forno e Rossella Trapanese

La collana intende presentare studi e ricerche sul welfare nel quadro della complessità che tiene insieme *idee, metodi e pratiche* nelle diverse ipotesi di cambiamento sociale. Lo scopo è promuovere e divulgare un dibattito interdisciplinare e raccogliere nuove proposte di cambiamento orientate al miglioramento delle condizioni di salute e benessere, a partire dalle persone fragili e vulnerabili, prestando attenzione alle nuove alleanze territoriali, al protagonismo delle famiglie, al ruolo assunto dalle comunità locali, ai legami e alla coesione sociale nei territori.

I temi dell'innovazione e della sostenibilità estendono i campi di interesse del welfare oltre i confini delle attuali politiche sociali, andando a intercettare il sistema dell'economia, i suoi modi operanti, l'uso delle tecnologie e dei saperi, i comportamenti e gli stili di vita ispirati al consumismo, lasciando ampi spazi per una discussione critica sulle questioni sanitarie e ambientali e sulle sue implicazioni nel futuro del welfare.

Il processo di trasformazione va seguito anche nella sua temporalità. Si tratta di estrarre dalle esperienze del passato elementi di continuità/discontinuità per rilanciare idee, metodi e pratiche, trovando una loro coerenza progettuale nell'ottica della sussidiarietà e dei suoi principi ordinativi – l'autonomia, la responsabilità, la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà, la partecipazione, la prossimità, la cooperazione, l'interesse generale e il bene comune.

In questo scenario, appare particolarmente centrale la sperimentazione delle governance territoriali, delle sue basi di appoggio democratiche e delle sue reti di supporto. La presenza sul territorio di componenti attive di diversa natura - dagli enti territoriali al Terzo settore, dal variegato mondo della società civile alle famiglie - e la moltiplicazione di esperienze di co-programmazione e co-progettazione lasciano pensare a uno sviluppo comunitario delle governance. Tale fenomeno non è privo di insidie e di problemi. Per potersi consolidare, queste forme richiedono condizioni di possibilità per promuovere nuovi equilibri partecipativi, una più organica distribuzione di ruoli, di competenze e di autorità, senza perdere il valore della rappresentanza e della leadership, che serve a governare i processi di risalita della domanda territoriale.

Nell'analisi di queste possibilità, di assoluto rilievo nelle prospettive di cambiamento appare l'impiego di strumenti innovativi e la costruzione di reti di informazione, di confronto e di scambio digitale. La collana è aperta a contributi che utilizzano metodologie di ricerca sociale di tipo qualitativo e quantitativo per monitorare e valutare l'effetto di interventi e politiche sociali sui territori, le sfide digitali del welfare, e nello specifico del Terzo settore, e il lavoro in rete che si è affermato in tali sistemi.

Comitato scientifico:

Chiara Agostini (Percorsi di Secondo Welfare), Andrea Bassi (Università di Bologna), Davide Bubbico (Università di Salerno), Davide Carbonai (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre), Guido Gabriele Cavalca (Università di Salerno), Antonella Ciocia (IRPPS - CNR), Maria Teresa Consoli (Università di Catania), Vittorio Cotesta (Università Roma Tre), Luca De Luca Picione (Università di Napoli Federico II), Roberta Teresa Di Rosa (Università di Palermo), Maurizio Esposito (Università di Cassino e del Lazio Meridionale), Luigi Gui (Università di Trieste), Paolo Landri (IRPPS - CNR), Vanessa Lamattina (Università di Salerno), Sandra Regina Martini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre), Porfidio Monda (Università Suor Orsola Benincasa), Matteo Moscatelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Carlotta Mozzana (Università di Milano Bicocca), Massimo Pendenza (Università di Salerno), Andrea Pirmi (Università di Genova), Serena Quarta (Università di Salerno), Armida Salvati (Università di Bari Aldo Moro), Mara Sanfelici (Università di Milano Bicocca), Raffaele Sibilio (Università di Napoli Federico II), Sabrina Stoppiello (ISTAT), Dario Verderame (Università di Salerno), Maria Prosperina Vitale (Università di Salerno), Flaviano Zandonai (Gruppo Cooperativo CGM).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Processi cooperativi per l'inclusione

**SUGGERIMENTI DIDATTICI PER L'AUTISMO
E PROSPETTIVE DI COESIONE TERRITORIALE**

**a cura di Massimo Del Forno,
Rossella Trapanese**

Welfare
innovazione,
sostenibilità sociale

FrancoAngeli 

Collana Peer Review - Pubblicazione in Open Access

Questo volume è stato finanziato dall'Azienda speciale consortile B02, con fondi SIEI riparto 2020.

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Gennaro Iorio</i>	pag.	9
Inclusione e coesione sociale: il ruolo della Scuola , di <i>Rossella Trapanese</i>	»	13
Premessa	»	13
Evoluzione normativa e culturale	»	14
I temi dell'inclusione e della coesione sociale	»	15
Alcune riflessioni conclusive	»	21
Bibliografia	»	22
Introduzione al Disturbo dello Spettro Autistico. Dalla prospettiva della Didattica e della Pedagogia speciale alle implicazioni in campo educativo , di <i>Paola Aiello</i>	»	25
Introduzione	»	25
Il Disturbo dello Spettro Autistico: cenni storici e definizione	»	26
Conoscere il disturbo per intervenire: modelli esplicativi e implicazioni educative	»	29
Conclusioni	»	33
Bibliografia	»	33
Theory of mind: “Leggere la mente” per compren- dere gli stati mentali altrui , di <i>Stefano Di Tore, Lucia Campitiello</i>	»	37
Introduzione	»	37

L'incapacità di "leggere la mente"	pag.	38
Insegnare gli stati mentali attraverso il programma di Howlin	»	41
Conclusioni	»	43
Bibliografia	»	43
Strategie didattiche visive per allievi con Disturbo dello Spettro Autistico , di <i>Emanuela Zappalà</i>	»	45
Introduzione	»	45
Il programma TEACCH	»	49
Le storie sociali	»	51
Il <i>video modeling</i>	»	53
Bibliografia	»	56
Comunicazione Aumentativa Alternativa, didattica e inclusione , di <i>Michela Galdieri</i>	»	59
Introduzione	»	59
CAA e Disturbo dello Spettro Autistico	»	61
Strumenti e ausili per studenti con ASD	»	63
Conclusioni	»	65
Bibliografia	»	66
L'osservazione e la microprogettazione inclusiva: il ruolo dell'ICF , di <i>Ilaria Viola</i>	»	71
Introduzione	»	71
Il Piano Educativo Individualizzato e la prospettiva bio-psico-sociale	»	71
La centralità dell'osservazione su base ICF nella microprogettazione inclusiva	»	74
Conclusioni	»	77
Bibliografia	»	78
Sistema Integrato 0-6: una prospettiva inclusiva dei servizi all'infanzia e dell'istruzione , di <i>Palma Elena Silvestri</i>	»	81
L'inverno demografico: come venirne fuori	»	81
I diritti dei bambini e il contrasto alla povertà educativa	»	82

L'evoluzione normativa dei servizi educativi 0-6	pag.	83
Un Piano per realizzare gli obiettivi strategici del d.lgs. 65/2017	»	84
Le strategie messe in campo per colmare i divari territoriali e l'attuazione in Campania del Piano Nazionale	»	86
Alcuni nodi da sciogliere: considerazioni conclusive	»	87
Bibliografia	»	88
Disagio sociale e giovanile , di <i>Simone Picariello</i>	»	91
Introduzione	»	91
Disagio, disadattamento e devianza	»	92
Disagio emotivo/relazionale a scuola	»	95
Bibliografia	»	99
Abilità sociali e cooperazione. L'apprendimento esperienziale del bambino , di <i>Massimo Del Forno</i>	»	101
Le abilità sociali: un problema di definizione e di valutazione	»	101
La stretta psicopedagogica	»	102
Il <i>Disability paradox</i>	»	104
Struttura dell'esperienza e processo esperienziale	»	105
Carattere disposizionale delle abilità sociali	»	107
Realtà primaria, scientismo, solitudine dei bambini	»	108
Metodologia dell'intervento e sfida al cambiamento	»	110
Bibliografia	»	111
Responsabilità, sussidiarietà e sostenibilità territoriale: l'attivazione delle famiglie , di <i>Rossella Trapane</i>	»	113
Un cambio di passo	»	113
Contesti e reti sociali	»	114
Il problema del coordinamento	»	117
Generare sostenibilità sociale	»	119
Alcune riflessioni conclusive	»	120
Bibliografia	»	122

Ricerca esplorativa: aspetti metodologici , di <i>Martina Anecchiarico</i>	pag.	125
Premessa	»	125
Il contesto territoriale di realizzazione	»	125
Analisi del fabbisogno formativo	»	128
Conclusioni	»	133
Bibliografia	»	133
Gli autori e le autrici	»	135

Prefazione

Il presente volume rientra nei compiti di Terza Missione dell'Università degli Studi di Salerno. La sua stesura raccoglie gli esiti di un percorso di Alta Formazione di docenti e operatori in un comprensorio del beneventano, svolto da un nutrito gruppo di studiosi afferenti al Dipartimento di Studi Politici e Sociali (DISPS), al Dipartimento di Scienze Umane e delle Formazione (DISUFF) e all'Alta Scuola di formazione degli insegnanti, presso UNISA.

Da quando la Terza Missione si è aggiunta alla Didattica e alla Ricerca, gli Atenei hanno finalmente potuto esprimere e sperimentare sul territorio la loro intima vocazione sociale. L'apertura al territorio si è rivelata strategica al fine di attuare la tanto auspicata convergenza tra saperi scientifici ed esperienze del vissuto locale. Lo scambio fertile tra studiosi, amministratori e stakeholder contribuisce a generare la "società della conoscenza", un luogo comune dove i partecipanti hanno la possibilità di co-programmare e co-progettare percorsi di innovazione e sviluppo locale e, allo stesso tempo, sentirsi coinvolti in un più ampio processo di cambiamento.

Lo *spirito* del volume va compreso in queste più ampie finalità perseguite nelle attività di scambio tra UNISA e il territorio. L'iniziativa nasce da un rapporto di rete precedentemente siglato con Protocollo d'Intesa tra l'Osservatorio Politiche Sociali, interno al DISPS, e l'Azienda Speciale Consortile dei Servizi Sociali B02, da cui è scaturito un accordo di programma triennale sulla Formazione continua di docenti e operatori appartenenti allo stesso ambito. Ciò ha dato vita a un percorso sperimentale di co-progettazione finanziato con i fondi destinati al Sistema Integrato di Educazione ed Istruzione (SIEI) rivolto ai bambini 0-6 anni.

La finalità che accompagna l'erogazione dei fondi viene sinteticamente enunciata dall'art. 1 del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65: *per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali*. All'art. 3, il Decreto enuncia anche una struttura di azioni integrate e complesse le cui direttrici possono essere così riassunte:

1. formare competenze di insegnanti e operatori.
2. Predisporre il coordinamento pedagogico di interventi individualizzati finalizzato all'integrazione e all'inclusione scolastica di bambine e bambini, soprattutto con disabilità.
3. Portare il tema dell'educazione fuori dal perimetro delle aule scolastiche, coinvolgendo le famiglie e il territorio allo scopo di garantire una continuità educativa e con esso il benessere dell'intera comunità.

C'è stato un reciproco rinforzo tra le finalità della Terza Missione e quelle del Sistema Integrato di Educazione ed Istruzione, e ciò si rileva dalla trama del testo caratterizzata dal felice accostamento tra i temi della formazione e dello sviluppo locale. Ciò ha consentito di ripensare il Sistema Integrato di Educazione ed Istruzione nell'ottica della sussidiarietà: generare l'autonomia dei bambini agendo sui principi di responsabilità, partecipazione e cooperazione.

Il merito di questo volume riguarda proprio il metodo multidisciplinare e interdisciplinare della sua stesura. Le specifiche competenze disciplinari in campo sociologico, psicologico e sociale degli autori hanno fornito punti di vista, teorie, metodologie e tecnologie che sono stati utili sia alla costruzione di interventi individualizzati, soprattutto per i bambini affetti da autismo, sia come supporto per l'individuazione dei bisogni e la costruzione delle reti sociali sul territorio. L'approccio multidisciplinare ha, inoltre, messo in luce le vivaci connessioni che ci sono tra scuola, famiglia e territorio, e l'importanza di generare dal loro insieme condizioni di possibilità per lo sviluppo armonico dei bambini, favorendo sia la continuità educativa sia la conciliazione dei tempi casa-lavoro.

Queste attività hanno inteso anche ricomporre le fratture sociali e intergenerazionali che si sono avute nel passato. Bisogna riconoscere

che le famiglie sono rimaste per lungo tempo isolate dal sistema dell'educazione e della formazione, fino a vedere sfumare il loro stesso ruolo genitoriale. Privati del loro status, i genitori hanno scaricato sul sistema scolastico tutte le responsabilità educative e formative, fino a ritenerlo colpevole degli insuccessi dei propri figli. Questa circostanza non ha comportato solo una frattura tra gruppi sociali, ma ha privato il sistema dell'educazione del carattere della continuità.

Tutte queste premesse chiariscono ancora meglio il ruolo della Terza Missione rispetto all'emancipazione e al cambiamento. Non si tratta di ridurre tutto al semplice trasferimento di conoscenze, alla sterile formazione di competenze e abilità, ma occorre guardare al senso e al significato che queste iniziative attribuiscono al territorio. La Terza Missione deve diventare itinerante nella sfida al cambiamento culturale sui territori, ricostruendo i legami sociali e i rapporti di lavoro sulla base dei principi cooperativi e di resilienza, al fine di generare un impatto positivo sulla crescita dei bambini, sulla coesione economica del territorio, e sul benessere dell'intera comunità.

24/07/2023

Gennaro Iorio
Direttore del Dipartimento di Studi Politici e Sociali UNISA

Inclusione e coesione sociale: il ruolo della Scuola

di *Rossella Trapanese*

Premessa

Il progetto di formazione che è stato implementato nei territori dell'ambito sociale B02 parte dalla consapevolezza che la Scuola¹ sia parte di un contesto sociale con specifiche caratteristiche. Tale prospettiva riconosce *dignità culturale e sociale* all'intero contesto di vita delle persone e, allo stesso tempo, definisce la Scuola come parte di un tutto.

Il primo obiettivo è stato *ascoltare* gli stakeholder territoriali nella definizione delle loro necessità di comprensione scientifica delle problematiche vissute nelle aule scolastiche e nelle case dei bambini, attraverso l'educativa territoriale, e di promuovere l'acquisizione di *metodi* per offrire nuove soluzioni.

Il lavoro di ascolto è stato svolto, in una prima fase, direttamente dall'Azienda Speciale Consortile B02 che, attraverso l'organizzazione di incontri con le scuole, ha individuato una lista di argomenti da trattare e successivamente facendosi portavoce delle richieste delle educatrici e delle docenti presso il nostro Dipartimento di Studi Politici e Sociali che si è attivato per articolare un progetto formativo. Tale progetto, una volta elaborato, in collaborazione con l'Alta Scuola di Formazione degli Insegnanti UNISA, è stato poi rinviato alle scuole che hanno avallato la proposta.

All'inizio delle attività formative è stato somministrato un questionario di rilevazione del *fabbisogno formativo*, definito dall'équipe dell'Osservatorio Politiche Sociali (OPS – UNISA), così da acquisire informazioni più dettagliate e per meglio calibrare gli incontri formativi.

¹ Per Scuola intendiamo il sistema delle agenzie formative che operano sul territorio.

Le esperienze di lavoro dell'OPS con i differenti territori campani ci hanno permesso di definire un nostro specifico *paradigma di inclusione sociale*, centrato su idee, metodi e pratiche di intervento.

La formazione di operatori sociali, di docenti, amministrativi e cittadini ci consente di sostenere i differenti attori territoriali nell'attivazione di tale percorso virtuoso, agendo su una nuova definizione delle idee, promuovendo nuovi metodi e chiedendo agli stessi attori di far diventare quanto prodotto insieme durante il processo formativo *nuove pratiche di inclusione sociale*.

Nello specifico, i dieci incontri formativi, sono stati organizzati al fine di rispondere, da una parte, alle domande formative degli educatori e dei docenti, al fine di generare *empowerment scientifico-pedagogico*, e dall'altra, offrendo momenti di riflessione su un nuovo modello di scuola, che si apre all'interno e verso l'esterno e definisce un progetto culturale e sociale di *empowerment territoriale*, attraverso il coinvolgimento del territorio, condividendo le responsabilità dei progetti di vita di bambini, ragazzi, famiglie e comunità.

Evoluzione normativa e culturale

Il dibattito pedagogico ed etico politico, poi approdato alla riforma della Scuola (L. n. 107/2015 e successiva normativa), ha proposto un nuovo *approccio di rete* a livello territoriale, con cui guardare al lavoro educativo e al *valore sociale della formazione*, già a partire dai primi anni di vita, rispondendo con strumenti sempre più adeguati alle differenti esigenze dei bambini e delle famiglie (Gremigni, 2018).

Lo studio delle *neurodiversità* e gli approcci pedagogici sempre più innovativi, applicati anche alle nuove tecnologie, possono proporre agli educatori e ai docenti strumenti differenziati, in base alle specifiche *esigenze del singolo, dei contesti e delle comunità*.

Nell'ambito 0-6 anni, si chiede di costruire *nuovi sistemi di garanzia* che mirino a *integrare e a mettere a sistema nidi, micronidi, scuole dell'infanzia e servizi integrativi, attraverso il coinvolgimento di enti locali, enti pubblici, oltre alle famiglie e alle comunità*.

Tutto questo potrebbe essere reso possibile grazie alla realizzazione dei Poli dell'Infanzia, previsti dal Decreto legislativo n.65 del 13 aprile 2017, che hanno l'obiettivo di accogliere in un unico plesso o in edifici

vicini più strutture educative, le cui finalità sono di favorire la *continuità del percorso educativo dei bambini da 0 a 6 anni*, offrendo progetti di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età, del rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascun bambino.

Occorre una formazione specifica nei primi anni di vita, ma anche *preparare le basi per affrontare il passaggio successivo alla scuola elementare e alla scuola secondaria di primo grado*, con strumenti atti a *generare inclusione sociale* e a rimuovere le barriere di carattere cognitivo e culturali.

Le linee guida regionali campane sulla programmazione del fondo SIEI reputano fondamentali alcuni temi strategici sia per *contrastare i processi di esclusione sociale* (Tuorto, 2017), a causa di disabilità, sia la dispersione scolastica e la povertà educativa.

Si richiede un *lavoro integrato* tra diversi attori territoriali che, partendo da temi più generali, vada man mano ad individuare *strategie di inclusione sociale*.

Pertanto, il progetto formativo che è stato realizzato *con* le educatrici e le docenti, afferenti ai territori dell'Ambito B02, ha centrato l'attenzione sui temi dell'inclusione, delle differenti disabilità, delle responsabilità condivise, della coesione sociale, della comunicazione efficiente, delle abilità sociali e dell'apprendimento cooperativo.

I temi dell'inclusione e della coesione sociale

Per affrontare i temi dell'inclusione e della coesione sociale occorrono *nuove categorie di analisi*: del territorio, delle persone, delle risorse da attivare. La Missione 5 del PNRR, dedicata a tali temi, e il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali (Trapanese, 2022) ci indicano le strategie individuate a livello formale, ma poi necessita implementare i processi, rendendo quei dettati normativi realtà sostanziali.

Al fine di fornire strumenti d'intervento/cambiamento, due sono le direttrici tematiche proposte. Entrambe vedono la Scuola come un *sistema aperto* a una migliore condivisione di significati e competenze sia all'interno, tra docenti e docenti e dirigenti, sia all'esterno, verso la comunità nelle sue molteplici manifestazioni. Il Sistema Scuola, insieme al Sistema dei Servizi sociali, assume un ruolo centrale nei processi emancipativi di un'intera comunità, che si sviluppano dalla rete

(Caldarini, 2008), al fine di rendere ogni persona, per quanto possibile, sostenuta dalla comunità locale e *risorsa* per la stessa. Necessita costruire una *condivisione delle responsabilità*, ma ciò si rende possibile solo attraverso un processo per step, lungo e difficoltoso, di *coinvolgimento* (Siza, 2003)² di sempre più attori che operano su un territorio.

La prima direttrice si propone di comprendere che le diversità³ dei bambini sono il punto di partenza per il progetto pedagogico, non solo del singolo ma dell'intero gruppo classe, e che tale conoscenza deve essere condivisa da parte di tutti i docenti e la dirigenza scolastica. Ad esempio, le difficoltà di un bambino con disabilità vanno affrontate insieme e in egual modo anche quelle di un bambino deprivato sul piano socioculturale. La loro inclusione deve essere responsabilità di tutti. Per attivare tale processo servono competenze che non possono essere formate dai soli docenti di sostegno. Le diversità, inoltre, sono molteplici e spesso complesse. Nel lavoro di comprensione delle specificità i docenti vanno accompagnati da *équipe specializzate* (medici, pedagogisti, sociologi, psicologi, ecc.). E tale pratica va consolidata. Come per le UVI (Unità di valutazione integrata) per i servizi socio-sanitari, così per la Scuola, con i servizi socioeducativi. Le strategie da attivare sono molteplici, al fine di promuovere un confronto costante tra *sistemi esperti* (Giddens, 1990).

Il secondo tema riguarda la consapevolezza che l'inclusione deve essere una *finalità condivisa* con la comunità, uscendo dal sistema chiuso della Scuola. Pertanto, necessita un lavoro di apertura verso l'esterno: famiglie, altri enti istituzionali, Terzo settore, imprese locali. E tale progetto è in linea con quanto proposto dalla normativa, che richiede un *sistema integrato e di rete*⁴.

Servono competenze ma anche tempo, soprattutto di *ascolto*, per la

² Si consiglia la lettura dei capitoli 4 e 5. Inoltre, va ricordato che il coinvolgimento della comunità si lega al concetto di progettazione partecipata, che a sua volta ha il suo fulcro nel concetto di partecipazione. Tale concetto si sostanzia di tre dimensioni di analisi: l'empowerment, la comunicazione, la relazione tra sapere profano e sapere tecnico.

³ Per diversità si intende le caratteristiche fisiche, culturali, etniche, sociali, di genere, ecc. che esprimono l'unicità di ogni persona, che possono anche essere da ostacolo alla sua emancipazione o/e all'inclusione all'interno di un contesto di vita.

⁴ Tale processo normativo parte dalla Legge n. 285 del 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

conoscenza delle dinamiche sociali e relazionali di un gruppo classe come del contesto territoriale dove si agisce. Necessita costruire *competenze tecniche e relazionali*, tali da generare fiducia tra i differenti stakeholders, così da poter sperimentare forme di cooperazione e promuovere cambiamento, in termini di inclusività (Ripamonti, 2022).

In questo saggio si farà riferimento all'incontro di apertura del percorso formativo in cui la proposta di analisi e di confronto con le educatrici e le docenti è stata di:

- 1) accordarsi sul concetto di complessità e di comunità;
- 2) riflettere sulla triade idee, metodi e pratiche;
- 3) comprendere il valore e le possibilità di azione e di produzione di cambiamento offerte dall'attivazione di processi di fiducia e di cooperazione territoriale.

Nell'incontro conclusivo del percorso formativo è stato trattato il concetto di responsabilità sociale, considerato nel nostro approccio al cambiamento sociale come base e prodotto dell'innovazione e della sostenibilità sociale, di cui si parlerà nel secondo saggio.

1. Complessità e comunità

Una prima consapevolezza: siamo sul piano psicologico e relazionale di sistemi complessi, viviamo ruoli complessi in differenti ambienti con specifiche complessità.

Quindi siamo immersi in contesti di complessità multiple (complessità familiare, complessità lavorativa, complessità sociale, complessità politica, complessità economica, ecc.) e in ognuno di questi contesti relazionali assumiamo specifici ruoli.

La riduzione (o semplificazione) della complessità, ovvero la ricerca di soluzioni, parte proprio dalla comprensione della complessità di quello specifico contesto. Su questo punto, Luhmann individua nei *leader* un ruolo centrale di promotori del cambiamento. Le domande che ci si è posti: gli educatori e i docenti possono essere promotori di cambiamento sociale, in termini di inclusività e di promozione della coesione sociale? Come realizzare tale cambiamento?

Gli insegnanti sono certamente gli operatori che più di altri incidono sulle persone, sulla formazione delle loro personalità e del ruolo che assumeranno domani nelle comunità. Quindi possono essere attori

di cambiamento positivo, se hanno piena consapevolezza della complessità che li circonda e posseggono gli strumenti e le competenze necessarie a fronteggiarla. Nel mondo della Scuola la complessità è data da numerosi fattori: le disabilità degli studenti, le differenti sensibilità, le difficoltà relazionali, i background di ognuno (anche degli stessi docenti), il rapporto con le famiglie, le relazioni con la dirigenza e tra docenti, i rapporti con il territorio, ecc.

La Scuola è una comunità scientifica, inserita in una comunità locale più ampia, che vive e lavora su uno specifico territorio.

Al fine di rendere effettivi i processi di inclusione e generare coesione sociale, la proposta è di riscoprire il ruolo della Comunità sia scolastica che sociale, in cui quella scolastica è inserita.

Si è parlato tanto di comunità educanti (festival delle comunità educanti, bandi sulle comunità educanti), di ri-generare le comunità, di intelligenze territoriali, ecc.; si è compreso che necessita un cambio di passo.

Quale comunità promuovere? L'idea di comunità che si propone è di persone in *relazione di reciprocità* tra loro. La sua realizzazione richiede di *convogliare energie*, definendo pochi obiettivi e azioni concrete.

Qual è il gap da colmare?

In alcuni casi la volontà c'è (e anche la partecipazione) manca il *metodo*.

Tanti ideali, poche azioni concrete che abbiano continuità nel tempo e che facciano da nucleo forte a cui ancorare altre attività in un processo coerente e continuativo di *promozione sociale delle persone e delle stesse comunità* (contesto di opportunità). Generare contesti di opportunità significa creare le condizioni per l'inclusione effettiva. Quindi, passare dal piano dei desideri e/o delle indicazioni normative a quello delle garanzie effettive. Naturalmente, come Sen (2014) insegna, poi sarà opportuno promuovere le competenze, affinché le persone sappiano cogliere tali opportunità (avere le capacità di...).

Esistono configurazioni locali di welfare (in cui rientra anche la Scuola) diverse su tutto il territorio nazionale, in primo luogo, per i sistemi culturali che sostengono le azioni dei differenti stakeholder e per la capacità/volontà di quest'ultimi di:

- condividere informazioni e significati;
- decidere di entrare in relazione e di fare o non fare rete;
- ipotizzare o meno delle *idee di sviluppo* (a breve, medio e lungo termine);

- promuovere iniziative per i singoli, per specifici gruppi o/e per le comunità.

Considerata tale complessità cognitiva, organizzativa e motivazionale come si può lavorare per generare sempre più equilibri costruttivi tra sistemi (Scuola, famiglie, Servizi sociali, Terzo settore, ecc.) al fine di migliorare le condizioni di vita dei bambini e delle persone in generale (inclusione effettiva)?

2. Idee, metodi e pratiche (Del Forno, 2016)

Le idee, se buone, si riferiscono sempre a Valori e Principi. Si ancorano alla nostra storia collettiva e individuale (identità), ci indicano chi siamo, il perché attiviamo alcuni e non altri processi, cosa ci attendiamo dal nostro agire.

I metodi, indicano in che modo possiamo trasformare le idee in obiettivi strategici, e in azioni pratiche che ci consentono di conseguire risultati efficaci ed efficienti, che abbiano un impatto sulle persone e sui territori.

I processi valutativi ci possono aiutare a chiudere il cerchio, indicandoci, l'*utilità sociale* dei processi implementati.

Il lavoro della Scuola è di promuovere le conoscenze e le abilità necessarie ad essere parte attiva di una comunità.

Il legame generato dal *senso di appartenenza* crea il terreno fertile per i processi di *partecipazione attiva* alla vita comunitaria, spingendo i soggetti alla costruzione o al consolidamento della responsabilità verso il bene collettivo e, nella forma più profonda, verso la comunità.

L'inclusione oltre che essere un obiettivo è una strategia di coesione sociale, per il mantenimento della comunità stessa.

I metodi per generare partecipazione alle attività formative sono molteplici, ma ciò che serve più di tutto è la motivazione a sentirsi parte di un tutto sia all'interno dei gruppi classe (anche tra docenti), sia nella scuola, sia con l'esterno.

La Scuola spesso viene percepita, anche dalle stesse famiglie, come sistema chiuso che, senza volerlo, attua dei processi di esclusione dei differenti attori sociali territoriali, perdendo allo stesso tempo possibilità di azione, di messa in rete di risorse e di generare inclusione.

Il primo metodo dovrebbe essere quello dell'*ascolto*, a partire proprio dagli studenti, dalle loro famiglie per generare dei progetti individualizzati di inclusione sociale. Servirebbero altre figure professionali di supporto (pedagogisti, sociologi, psicologici, assistenti sociali) ad accompagnare i docenti in questa complessa attività di ricostruzione sociale e di progettazione di percorsi di inclusione reale. Dalle esperienze di analisi dell'OPS il ruolo attribuito alla Scuola sui territori resta residuale e, mancando competenze specifiche di analisi della complessità sociale vissuta dagli studenti dal gruppo classe, dal gruppo docenti, ecc., mancano anche i *metodi* per approcciarsi a un percorso reale di promozione sociale. Se la strategia resta quella dei PON, con pratiche di acquisizione solo di nuove competenze tecniche da parte degli studenti, mancheranno sempre le fondamenta. Mancheranno nel concreto le *pratiche* necessarie a far svolgere alla Scuola il suo ruolo principale: sostenere ognuno nella costruzione di autonomia per vivere in una comunità ed esserne parte attiva (Smeriglio, 2020).

Pertanto, cosa risulta rilevante per il cambiamento? L'analisi del contesto culturale generale e relazionale, all'interno e all'esterno della Scuola, e azioni volte a incrementare la capacità di attivazione di fiducia e di processi di cooperazione.

3. Fiducia e cooperazione

Le diverse forme della vita sociale di una comunità non possono essere considerate come gerarchicamente ordinate; sono interdipendenti e legate da processi di negoziazione che consentono di costruire (e necessitano di) condivisione e legittimazione.

Dare riconoscimento alle differenti organizzazioni è il primo passo per *attivare reti fiduciarie* tra attori diversi. Reali processi di inclusione e di coesione sociale possono essere garantiti solo da *reti di condivisione di responsabilità*.

La fiducia può avere possibilità di espressione solo se si creano le condizioni del 'credere' che l'Altro agirà in modo cooperativo e se le regole della cooperazione non verranno modificate man mano che si interagisce (stabilità del sistema).

Pertanto, il problema resta la scelta di aprirsi all'Altro e tale scelta può avvenire solo se è stata acquisita/strutturata una predisposizione

all'avere fiducia e se reputo giusto (quindi, c'è una valutazione) interagire o partecipare.

La cooperazione è un processo produttivo che genera legame sociale, oltre a produrre risultati strumentali. Cotesta (1998) sostiene che sono l'insieme delle esperienze positive di cooperazione ben riuscite che apriranno le persone a una modalità di interazione orientata alla condivisione e alla partecipazione a progetti comuni.

A questo punto è comprensibile l'incitamento di Cotesta: «La fiducia può essere insegnata e appresa; così pure la cooperazione. Ciò significa che possono essere impostate e realizzate politiche della e per la fiducia». Tale insegnamento dovrebbe essere praticato a livello dei piccoli gruppi e delle organizzazioni. Nel concreto, sia tra gli studenti, per generare processi di accoglienza e sostegno ai compagni in difficoltà, sia tra i docenti in un processo di condivisione delle priorità di inclusione di ognuno e di condivisione delle responsabilità, sia con la comunità più ampia, famiglie, società civile organizzata e non, ecc.

Cotesta sottolinea la necessità della formazione, dello sviluppo e della conservazione di identità competenti, tali da poter vivere in una società complessa e poter scegliere di partecipare alle *reti di relazione larghe ed estese*.

Alcune riflessioni conclusive

Non è possibile immaginare processi di inclusione promossi dai soli insegnanti di sostegno, o lasciare bambini e ragazzi con specifiche diversità a se stessi, ipotizzando di fornire solo strumenti cognitivi. Esistono altri piani a cui non possiamo non fornire risposte: emotivo, relazionale, sociale.

Ogni specifico percorso di inclusione deve inevitabilmente essere il prodotto di un lavoro di équipe all'interno della Scuola, ma con una collaborazione costante e continuativa con l'esterno, sistemi esperti e società civile, in cui un ruolo centrale può essere svolto dalle famiglie e dal Terzo settore.

Le esperienze di ricerca svolte con l'OPS ci consentono di affermare che, se si vuole passare dal piano formale a quello sostanziale, il percorso che può fornire maggiori possibilità di successo è:

- attivare un costante lavoro di ascolto e di confronto con gli altri attori che operano sul territorio;
- condividere significati in linea con i principi di inclusione e di responsabilità sociale;
- proporre un progetto di cambiamento/sviluppo di nuove opportunità di interazione, all'interno delle quali si sostanziano le condizioni di possibilità per ognuno;
- individuare collegialmente strategie e metodi per interagire e costruire differenziate forme di cooperazione;
- sperimentare e valutare i risultati raggiunti per poi riprogettare.

Serve tempo, ma il tempo può essere compensato dai risultati e dalle possibilità anche dei docenti di lavorare con serenità, sapendo che il loro impegno produrrà reali condizioni di possibilità di vita per i bambini e i ragazzi che hanno affiancato e sostenuto nel delicato percorso di emancipazione e di inserimento costruttivo nella comunità.

Bibliografia

- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente*: Roma: Ediesse.
- Cotesta, V. (1998). *Fiducia, cooperazione, solidarietà. Strategie per il cambiamento sociale*. Napoli: Liguori.
- Del Forno, M. (a cura di) (2016). *Nel complesso mondo del welfare. Idee, metodi e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Edgar, M. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giddens, A. (1990). *La costituzione della società*. Milano: Ed. Comunità.
- Gremigni, E. (2018). *Campo educativo e "Buona scuola". Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/2015*. Pisa: University Press.
- Raimo, C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Ripamonti, E. (2022). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci Faber (4a ed).
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe, orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini editore.
- Sen, A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Segrate: Mondadori.

- Siza, R. (2016). *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli (2a ed.).
- Smeriglio, M. (2020). La dimensione educativa come pratica di cittadinanza. In M. Burgalassi, A. Coccozza, *Diseguaglianze e inclusione*. Roma: Roma Tre Press.
- Trapanese, R. (a cura di) (2022). *Welfare dei diritti e delle responsabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tuorto, D. (2017). *Esclusione sociale. Uno sguardo sociologico*. Milano: Pearson.

Introduzione al Disturbo dello Spettro Autistico. Dalla prospettiva della Didattica e della Pedagogia speciale alle implicazioni in campo educativo

di Paola Aiello

Introduzione

Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) si caratterizza per una forte eterogeneità nelle manifestazioni e nelle tipologie di funzionamento, con profili cognitivi e comportamentali molto diversi. L'inclusione educativa e scolastica dei bambini che presentano tale disturbo rappresenta, dunque, una sfida per la Didattica e la Pedagogia speciale (Goussot, 2015), discipline orientate alla valorizzazione delle differenze individuali in ragione del *potenziale di educabilità* (Frauenfelder, 1994) emergente dall'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali.

Sebbene l'autismo si configuri come un disturbo del neurosviluppo molti studiosi sottolineano come “ogni caso è un caso a sé” (Grandin, 2010) che richiede, per la formulazione della diagnosi, un'attenta e sistematica osservazione del soggetto nel proprio contesto di vita.

In ambito educativo e didattico, dunque, i bisogni che gli alunni con autismo possono manifestare sono molteplici e spesso complessi da fronteggiare, spaziando da difficoltà legate alla sfera comunicativa e sociale, all'acquisizione di abilità di *problem solving*, alla percezione e all'elaborazione delle informazioni ambientali, alla resistenza al cambiamento o all'adesione a rigide *routine* (Cottini, 2022; Vivanti, & Cornoldi, 2021).

Queste difficoltà richiedono interventi e adattamenti educativo-didattici calibrati sulle caratteristiche e sulle potenzialità individuali al fine di valorizzare l'unicità e l'originalità di ciascuno.

Tale impostazione riflette una visione complessa dello sviluppo umano (tipico e atipico) in cui la dimensione biologica si intreccia con

quella culturale e ambientale sollecitando il definitivo superamento dei limiti del tecnicismo (Sibilio, 2014) nonché di prassi educative e didattiche prescrittive in quanto legate a sterili categorizzazioni (Aiello, & Di Gennaro, 2016).

Da qui l'importanza, per educatori e insegnanti, di mettere al centro del loro agire il bambino, le sue esigenze e le sue inclinazioni, interfacciandosi costantemente con la famiglia e con le figure professionali che, a vario titolo, concorrono al suo sviluppo in modo da creare i presupposti per un lavoro transdisciplinare e transprofessionale finalizzato a promuovere la reale inclusione scolastica e sociale dei soggetti con autismo e a favorire una costante e dinamica *comprensione dell'enigma* (Frith, 1994).

Muovendo da queste premesse, il contributo richiama, preliminarmente, le attuali definizioni di autismo fornite dai sistemi di classificazione internazionali, per poi analizzare, seppur brevemente e senza pretesa di esaustività, le ipotesi eziologiche e le teorie esplicative che hanno caratterizzato l'evoluzione degli studi e delle ricerche sul disturbo, evidenziandone le implicazioni in ambito educativo e didattico.

Il Disturbo dello Spettro Autistico: cenni storici e definizione

Il termine “autismo” è utilizzato per la prima volta nel 1911 dallo psichiatra svizzero Eugen Bleuler per descrivere i deficit sociali legati alla schizofrenia e per indicare “il distacco dalla realtà e la predominanza della vita interiore” (Bleuler, 1911, p. 29) che sembra caratterizzare anche i bambini con questo disturbo. Diversi studiosi, oltre a riprendere tale concettualizzazione per descrivere la tendenza dei bambini con ASD a isolarsi, approfondiscono le indagini per comprendere meglio le diverse manifestazioni del disturbo. Nello specifico, Leo Kanner, psichiatra austriaco (1943) e Hanz Asperger, psicologo e pediatra di medesima nazionalità (1944), conducono diversi studi di caso caratterizzati da osservazioni dettagliate di bambini con alcune manifestazioni tipiche del disturbo.

Uno degli elementi che accomuna la definizione dei due studiosi, pur fornendo contributi diversi alla comunità scientifica e clinica, è la chiara distinzione e differenziazione tra il quadro diagnostico dell'au-

tismo e quello del ritardo mentale e della schizofrenia. Nello specifico, Kanner, in *Autistic Disturbances of affective contact* (1943), identifica nove aspetti cruciali dell'autismo: peculiarità nelle relazioni sociali con manifestazione di isolamento (*loneliness*); disturbi del linguaggio; buone potenzialità cognitive e di apprendimento; disturbi dell'alimentazione; reazioni emotive eccessive a rumori o oggetti in movimento; adesione a routine e desiderio di ripetitività (*sameliness*); buone relazioni con gli oggetti inanimati; impaccio motorio; familiari con quoziente intellettivo buono.

D'altra parte, Asperger, nel contributo dal titolo *Autism Psychopathy* (1944), concettualizza la sindrome come una variante dei disturbi della personalità e introduce il termine "psicopatia autistica". I bambini con tale sindrome, secondo lo studioso, hanno comportamenti socialmente inappropriati e tendenza all'isolamento; nel contempo, sembrano possedere buone capacità cognitive e di linguaggio ed eccellono in alcune attività che verranno definite da Uta Frith (2003) "isolotti di capacità".

La suddetta descrizione deriva da un metodo d'indagine osservativo sviluppato da Asperger per rilevare le potenzialità e le peculiarità del bambino, ai fini di implementare un iter pedagogico e terapeutico centrato sui bisogni e sugli interessi dello stesso (Goussot, 2012). Questi ultimi possono essere compresi e valorizzati, secondo lo psichiatra, tramite l'azione dell'educatore in situazioni naturali e nei contesti sociali e affettivi.

Crediamo che, a chi è capace di guardare, la vera natura di una persona si riveli in maniera non falsata e non ingannevole solo se egli vive con questa persona, e può osservare le innumerevoli reazioni che nella vita quotidiana hanno luogo in questa persona, durante il lavoro, lo studio e il gioco, sotto stimolo e nell'attività spontanea, in situazioni di libertà e di distensione (Asperger, 1944, p. 39).

Sulla base di tali considerazioni, Asperger "ribadisce a più riprese la necessità di ascoltare i genitori e di fare tesoro delle loro osservazioni per costruire il progetto d'intervento educativo" (Goussot, 2012, p. 35) e fornisce alcune indicazioni pedagogiche all'educatore che deve:

- mantenere una calma interiore e un buon livello di concentrazione e di controllo;

- essere un punto di riferimento significativo, ponendosi nell'interazione in maniera distaccata e oggettiva;
- impegnarsi e avere sicurezza interiore al fine di costituire una efficace guida pedagogica.

Le osservazioni e le suggestioni di Kanner e Asperger sono state fondamentali per l'inquadramento diagnostico dell'autismo nel *Manuale Diagnostico della Salute Mentale* (DSM) elaborato dall'American Psychiatric Association e adottato dagli psichiatri per formulare la diagnosi del disturbo. In particolare, nelle prime due edizioni, pubblicate nel 1952 e nel 1968, il termine autismo è adottato solo per persone con schizofrenia che manifestano comportamenti di isolamento sociale, e i sintomi individuati da Kanner rientrano nella schizofrenia infantile (APA, 1952, 1968).

La terza edizione del DSM offre un grande contributo alla diagnosi del disturbo, infatti, per la prima volta, compare il disturbo specifico "autismo infantile" in una categoria più ampia denominata Disturbi Generalizzati dello Sviluppo ad Insorgenza Infantile che indica una compromissione di tutte le aree dello sviluppo. Nella successiva versione del manuale, il DSM IV, l'autismo viene classificato, in ragione di una visione sempre più complessa del disturbo e grazie al contributo di nuove ipotesi eziologiche, in Disturbi Pervasivi dello Sviluppo Infantile in cui rientrano: il Disturbo Autistico, la Sindrome di Asperger, la Sindrome di Rett, il Disturbo Disintegrativo dell'Infanzia e i Disturbi Pervasivi non Altrimenti Specificati.

Nell'ultima versione del manuale, il DSM-V (APA, 2013), ai fini di ridurre l'eterogeneità di terminologie, si introduce la categoria diagnostica Disturbo dello Spettro Autistico caratterizzata da una compromissione della comunicazione e dell'interazione sociale e da interessi ristretti e attività ripetitive. Con il DSM-V ci si allontana da una visione categoriale del disturbo e si adotta un approccio dimensionale in cui la sintomatologia dell'autismo viene identificata con livelli di gravità crescenti da forme lievi a forme gravi. L'attuale definizione, infatti, si configura come la rappresentazione dell'eterogeneità del disturbo in cui l'espressione dello stesso si colloca lungo un *continuum* di qualità e di gravità delle differenti manifestazioni. Nello specifico, nel DSM-V le caratteristiche del disturbo confluiscono nelle seguenti categorie di sintomi nucleari:

1. *Deficit persistenti dell'interazione sociale e della comunicazione sociale*: deficit della reciprocità socio-emotiva; deficit dei comportamenti comunicativi non verbali utilizzati per l'interazione sociale; deficit dello sviluppo, della gestione e della comprensione delle relazioni.
2. *Pattern di comportamento, interessi o attività ristretti, ripetitivi*: movimenti, uso degli oggetti o eloquio stereotipati o ripetitivi; insistenza nella *sameness* [immodificabilità], aderenza alla routine priva di flessibilità o rituali di comportamento verbale o non verbale; interessi molto limitati, fissi che sono anomali per intensità o profondità; iper- o ipo reattività in risposta a stimoli sensoriali o interessi insoliti verso aspetti sensoriali dell'ambiente (DSM-V, 2013; Volkmar, 2020, p. 47).

Conoscere il disturbo per intervenire: modelli esplicativi e implicazioni educative

A partire dai primi tentativi di descrizione del quadro diagnostico del disturbo, come si evince dai contributi di Leo Kanner e Hans Asperger, si sono susseguite numerose teorie che hanno provato a spiegare alcune manifestazioni del disturbo e a identificare anche alcuni fattori eziologici.

In primis, si ricordano le teorie psicodinamiche di cui Bruno Bettelheim è uno dei maggiori esponenti. Lo studioso, nel tentativo di chiarire l'eziologia del tipico isolamento dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico, lo attribuisce a un deficit nella costruzione dell'intersoggettività. Secondo Bettelheim, infatti, l'isolamento è la diretta conseguenza comportamentale all'atteggiamento di freddezza, di privazione emotiva e all'assenza del contatto fisico tra madre e bambino (Klin, 2006, S4).

Per giungere a tali affermazioni, lo psicoanalista austriaco, ne *La fortezza vuota: l'autismo infantile e la nascita del sé* (1967), descrive alcuni casi studio di bambini con Disturbo dello Spettro Autistico e, sulla base della letteratura di riferimento, riscontra numerosi effetti negativi determinati della privazione emotiva in età precoce (Bettelheim, 1967, pp. 385-423), tra questi: la mancanza di risposte adeguate verso alcuni stimoli (Wolf, 1933); la depressione anaclitica, un forte ritardo

intellettivo ed emotivo (Spitz, 1945, 1946, 1951), spesso legati ad alcuni atteggiamenti depressivi ed egocentrici delle madri (Goshen, 1963).

Questi atteggiamenti, e altri descritti nell'opera, sono propri di coloro che Bettelheim definisce come “*madri frigorifero*” e costituirebbero un fattore dannoso e scatenante dell'autismo dei loro figli. Un ulteriore elemento, su cui lo studioso focalizza l'attenzione, è la riduzione della tendenza all'isolamento e il miglioramento di alcuni comportamenti che i bambini mostravano in contesti diversi da quello familiare.

Ciò induce Bettelheim ad affermare l'importanza di separare i figli dai genitori (*parent-ectomies*) e di inserirli in un nuovo ambiente ricco di stimoli sociali ed emotivi per riabilitare il funzionamento psichico dei bambini.

Tale approccio, basato su mere congetture e ipotesi formulate in quell'epoca, avrà importanti ripercussioni sulla vita di molte famiglie e contribuirà a consolidare la convinzione che il disturbo potesse essere collegato al comportamento materno.

Solo con i contributi di Ole Ivar Loovas e di Eric Schopler, tale convinzione sarà gradualmente superata grazie all'acquisizione di nuove conoscenze sull'autismo basate su evidenze empiriche. Infatti, contrariamente a quanto sostenuto da Bettelheim, Schopler non solo sostiene che l'autismo sia causato da un disturbo dello sviluppo determinato da alcune anomalie organiche cerebrali che rendono difficile l'acquisizione e/o il potenziamento di abilità sociali, ma anche che i genitori abbiano un ruolo fondamentale nella riduzione di alcuni comportamenti e nello sviluppo di nuove competenze (Mesibov, Shea & Schopler, 2005; Schopler & Reichler, 1971). Tali evidenze sono alla base del *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children* (TEACCH; Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

Il programma TEACCH, elaborato nell'ambito dell'approccio teorico cognitivo-comportamentale, prevede un'accurata organizzazione degli spazi, una buona organizzazione dei compiti, dei materiali e l'utilizzo di schemi visivi che possano facilitare il processo di insegnamento-apprendimento dei bambini con autismo in contesti “naturali” (famiglia, scuola...). Per tale ragione, a seguito di una valutazione del bambino, viene stilato un programma individualizzato i cui obiettivi possano essere raggiunti nei diversi contesti di vita e condivisi con le

famiglie, alle quali vengono chiariti alcuni principi dell'analisi comportamentale (*prompting*, l'utilizzo dei rinforzi, ...). Questi ultimi sono stati definiti da Ole Ivar Lovaas, nel corso delle sue ricerche condotte con bambini con autismo, ed erano adottati nell'ambito dell'"UCLA Model of Service Delivery" (Lovaas, 1996) per insegnare attraverso aiuti (detti *prompts*), la proposta di modelli da imitare e l'utilizzo di rinforzi positivi e negativi.

Tale modello getterà le basi per l'*Applied Behavioural Analysis* (ABA) che prevede anche l'insegnamento sistematico di piccole e semplici unità comportamentali (definite a seguito di una scomposizione del compito in piccoli step), la precocità dell'intervento (prima dei cinque anni) e la sua intensità nelle modalità di adozione (con un impegno non inferiore a 30 ore settimanali). Un'altra teoria esplicativa è quella diffusasi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso nell'ambito del filone di studi cognitivista, del *deficit o di un ritardo della teoria della mente* (*Theory of Mind*, ToM).

La ToM spiega la capacità dell'uomo di prevedere e comprendere le credenze (Wimmer & Perner, 1983), le emozioni, i comportamenti, gli stati mentali altrui (es. desideri, pensieri, intenzioni) (Howlin, Cohen & Hadwin, 1999). Solitamente, i bambini con sviluppo tipico tendono a sviluppare tale capacità intorno ai 4 anni di età, mentre i soggetti con Disturbo Autistico non riuscirebbero a mentalizzare (Baron-Cohen, 1997). La mente del bambino con autismo, dunque, non sarebbe in grado di decodificare o di meta-rappresentare il comportamento altrui quando è implicito e sottointeso (Frith, 2009). Tale teoria è stata in parte corroborata anche dagli studi sul sistema dei neuroni specchio. Quest'ultimo è presente negli esseri umani e, oltre ad essere "alla base non solo della capacità di riconoscere e comprendere le azioni altrui, ma anche le intenzioni che le hanno promosse" (Gallese, 2007, p. 202), grazie a un'attività di simulazione inconscia interna, chiarisce i meccanismi neurofisiologici della cognizione sociale.

Alcuni studi hanno dimostrato che tale sistema non si attiva nelle persone con autismo che manifestano una forte compromissione nelle interazioni sociali (Keller *et al.*, 2011; Wang *et al.*, 2007) ed è per questo che è stata introdotta la *teoria degli specchi infranti* (Ramachandran & Oberman, 2006).

Inoltre, a oggi, sono stati sviluppati diversi programmi per promuo-

vere lo sviluppo della teoria della mente. Tra questi si ricorda quello di Patricia Howlin (Howlin, Cohen & Hadwin, 1999), che verrà approfondito nel contributo successivo e attualmente anche molti interventi educativi *computer-based* che vengono utilizzati per favorire le abilità legate al riconoscimento delle emozioni attraverso *edugame* (Aiello, Di Tore, S., Pace & Sibilio, 2016; Chiusaroli & Di Tore, P.A., 2020; Fridenson-Hayo *et al.*, 2017), o di software come *FaceSay®* (Rice, Wall, Fogel & Shic, 2015).

Ciononostante, non tutti gli studiosi sono concordi nell'affermare che le manifestazioni del Disturbo dello Spettro Autistico possano essere spiegate solo attraverso la ToM o la teoria degli specchi infranti. Klin, Volkmar e Sparrow (1992) hanno osservato che alcuni bambini riescono a completare correttamente i compiti di mentalizzazione ma palesano alcune difficoltà nella comprensione dei comportamenti altrui durante alcune situazioni sociali. In secondo luogo, le difficoltà sociali non sempre sono determinate da un deficit nella ToM, in alcuni casi potrebbero essere causati da un *deficit primario socioaffettivo*, ossia una mancanza di coinvolgimento empatico ed emozionale con le altre persone (Hobson & Lee, 1998).

Da tali considerazioni, emerge l'importanza di progettare attività educativo-didattiche finalizzate allo sviluppo di abilità sociali e alla decodifica delle situazioni sociali partendo dalle inferenze che è possibile fare rispetto agli stati mentali degli interlocutori. Utili a tal proposito sono, ad esempio, le Storie sociali (Smith, 2006) o il videomodeling (Ippoliti, Mucedero & Cottini, 2022). Un'ulteriore teoria che contribuisce allo sviluppo degli studi sull'autismo è quella della *coerenza centrale debole* proposta da Uta Frith e da Francesca Happé (2006). Tale teoria si riferisce allo stile di elaborazione degli stimoli, proprio di alcune persone con autismo, incentrato sui dettagli, che non consentirebbe di integrare informazioni differenti tenendo conto del contesto e dei diversi significati che può assumere, secondo un approccio gestaltico.

Tale elaborazione potrebbe, in alcuni casi, essere l'esito di un diverso funzionamento nella selezione e nell'elaborazione percettiva degli stimoli sensoriali a causa di un'iper- o di un'iposensibilità verso alcune stimolazioni. Tale consapevolezza richiede, in ambito educativo-didattico, la necessità di selezionare con attenzione i materiali e gli stimoli da presentare ai bambini cercando, ad esempio, di semplificare gli stimoli visivi affinché possano essere chiari ed essenziali;

limitare gli stimoli sensoriali; fare leva sulle abilità di discriminazione visuo-spaziale (come la memoria di posizioni e forme, la discriminazione di immagini e forme, giochi di incastri o puzzle); non “pretendere” il contatto visivo o la condivisione dello spazio personale (Iavarone, Aiello, Militeri & Sibilio, 2017).

Conclusioni

Nel testo *Un antropologo su Marte* (1995), Oliver Sacks afferma: “Nessuna teoria finora è riuscita a coprire tutta la gamma di fenomeni che si possono osservare sull’autismo [...] La nostra comprensione dell’autismo progredisce, sì ma con una disperata lentezza” (p. 331).

Tale considerazione è ancora molto attuale, sebbene gli studi e le ricerche in tempi recenti abbiano consentito di assumere maggiore consapevolezza rispetto alle diverse modalità di funzionamento che caratterizzano le persone con autismo.

In ambito educativo e didattico, ciò richiede la progettazione di attività individualizzate e personalizzate che tengano conto delle specifiche esigenze e delle preferenze sensoriali e cognitive di ogni allievo con autismo. Pertanto, nei contributi che seguiranno, saranno forniti spunti metodologici e operativi utili per favorire lo sviluppo della capacità di mentalizzazione, per promuovere il processo di insegnamento-apprendimento attraverso l’utilizzo di strategie visive (es. storie sociali, videomodeling), per migliorare le abilità comunicative attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa, per osservare e valutare le competenze dell’allievo sulla base del modello ICF.

Bibliografia

- Aiello, P., Di Tore, S., Pace, E.M., Sibilio, M. (2016). Insegnare a leggere la mente. La realizzazione di un edugame per lo sviluppo delle abilità sociali in soggetti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Italian Journal of Educational Research*, 17: 87-104.
- American Psychiatric Association (APA) (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, First Edition (DSM I). Washington, DC: APA.

- American Psychological Association (APA, 2005). *Evidence-based practice in psychology*. Disponibile su: [https://www.apa.org/practice/resources/evidence#:~: text=Evidence%2Dbased%20practice%20is%20the,at%20their%20August%202005%20meeting](https://www.apa.org/practice/resources/evidence#:~:text=Evidence%2Dbased%20practice%20is%20the,at%20their%20August%202005%20meeting).
- APA (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Second Edition (DSM II). Washington, DC: APA.
- APA (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Third Edition (DSM III). Washington, D.C.: APA (trad. it.: DSM-III. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Terza edizione, Milano, Masson, 1983).
- APA (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition (DSM IV). Washington, D.C.: APA.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM 5). Washington, D.C.: APA.
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1): 76-136.
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge (USA): MIT press.
- Bettelheim, B. (1967). *Empty fortress*. Simon and Schuster. Disponibile su: <https://autisticacademic.files.wordpress.com/2015/06/emptyfortress.pdf>
- Chiusaroli, D., Di Tore, P.A. (2020). EmoTracker: Emotion Recognition between Distance Learning and Special Educational Needs. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4 sup).
- Fridenson-Hayo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., Golan, O. (2017). ‘Emotiplay’: a serious game for learning about emotions in children with autism: results of a cross-cultural evaluation. *European child & adolescent psychiatry*, 26: 979-992.
- Frith, U. (2009). *L’autismo: spiegazione di un enigma*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. *Rivista di psicoanalisi*, 53(1): 197-208.
- Grandin, T. (2014). *Il cervello autistico* (Vol. 100). Milano: Adelphi Edizioni spa.
- Hobson, R.P., Lee, A. (1998). Hello and goodbye: a study of social engagement in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 28(2).
- Howlin, P., Cohen, S.B., Hadwin, J. (1999). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell’altro*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M.L., Aiello, P., Militerni, R., Sibilio, M. (2017). I “sensi” dell’autismo. Verso un nuovo paradigma in didattica. *Form@re*, 17(2).
- Ippoliti, E., Mucedero, E., Cottini, L. (2022). Video Modeling e sviluppo delle competenze sociali in bambini e adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una revisione sistematica della letteratura. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 7(1): 10-29.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3): 217-250.
- Keller, R., Bugiani, S., Fantin, P., Pirfo, E. (2011). Neuroni specchio e autismo. *Giornale Italiano Psicopatologia*, 17: 404-412.
- Klin, A. (2006). Autism and asperger syndrome: an overview. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28 (suppl. 1): S3-S11.
- Klin, A., Volkmar, F.R., Sparrow, S.S. (1992). Autistic social dysfunction: Some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5): 861-876.
- Lovaas, O.I. (1996). The UCLA young autism model of service delivery. In C. Maurice, G. Green, S.C. Luce (eds.), *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals* (pp. 241-248). PRO-ED.
- Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer New York, NY.
- Ramachandran, V.S., Oberman, L.M. (2006). Broken mirrors. *Scientific American*, 295(5): 62-69.
- Rice, L.M., Wall, C.A., Fogel, A., Shic, F. (2015). Computer-assisted face processing instruction improves emotion recognition, mentalizing, and social skills in students with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 45: 2176-2186.
- Schopler, E., Reichler, R.J. (1971). Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 1(1): 87-102.
- Sibilio, M. (2014). *La Didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Smith, C. (2006). *Storie Sociali per l'autismo. Sviluppare le competenze interpersonali e le abilità sociali*. Trento: Erickson.
- Wang, A.T., Lee, S.S., Sigman, M., Dapretto, M. (2006). Neural basis of irony comprehension in children with autism: the role of prosody and context. *Brain*, 129(4): 932-943.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1): 103-128.

Theory of mind: “Leggere la mente” per comprendere gli stati mentali altrui

di Stefano Di Tore, Lucia Campitiello

Introduzione

Il Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è un disturbo complesso che compromette differenti aspetti del funzionamento infantile, come lo sviluppo sociale e la comunicazione. Il termine autismo, nell'immaginario comune, rimanda all'idea di bambini distaccati e freddi, anche se la realtà è ben diversa. Precisamente, i bambini con autismo mostrano particolari difficoltà in due aree principali, pur presentando sintomi eterogenei, ossia: 1) l'area della *comunicazione sociale* (linguaggio verbale, comunicazione non verbale e capacità di avviare un'interazione sociale); 2) l'area *dell'immaginazione* (relativa al repertorio ristretto di attività e comportamenti) (Cottini, Vivanti & Bonci, 2017). Per quanto riguarda la difficoltà nella comunicazione, alcuni bambini parlano tanto o non parlano affatto, in particolare, coloro che possiedono un buon livello di linguaggio verbale presentano delle difficoltà con la pragmatica della comunicazione in un contesto sociale (Ibidem). Altre difficoltà del linguaggio possiamo riscontrarle nell'inversione pronominale, nell'uso idiosincratico di parole e nell'ecolalia. Invece, in relazione al deficit sociale, i bambini manifestano difficoltà nel relazionarsi socialmente con gli altri e nel comprendere il mondo sociale. Sembrerebbe che nei bambini con autismo non ci sia una predisposizione verso gli stimoli sociali che si riflette nell'evitare il contatto con gli altri e nel non mostrare comportamenti prosociali (come condividere l'interesse o cooperare in modo spontaneo con gli altri). Questo non significa che scelgono in modo intenzionale di evitare gli altri ma omettono di guardare negli occhi (Ibidem). I bambini con autismo mostrano anche comportamenti

ripetitivi e rigidi, con modalità di gioco poco creative. Tale “resistenza al cambiamento” era già stata evidenziata da Leo Kanner ed è uno dei fattori più caratterizzanti di questo disturbo. Questi comportamenti rigidi possono apparire come delle vere ossessioni. Altre anomalie riguardano il modo in cui esprimono e riconoscono le emozioni degli altri o anomalie di tipo sensoriale.

Gli interventi che si sono dimostrati più efficaci riguardano quelli ad alto grado di strutturazione che si sono focalizzati sull’apportare dei miglioramenti nelle abilità comunicative e interpersonali. Sebbene, tali interventi abbiano prodotto dei miglioramenti nel funzionamento sociale, lo stesso non vale per la generalizzazione dei comportamenti acquisiti quando si trovano in contesti nuovi, facendo emergere l’assenza della comprensione sociale (Howlin *et al.*, 1999). L’autismo è un disturbo generalizzato dello sviluppo e una sua caratteristica è la difficoltà nella comprensione sociale; pertanto, se gli interventi mirano a migliorare delle specifiche abilità spesso si mostrano limitati. Per tale motivo, appare utile concentrarsi sullo sviluppo degli aspetti chiave della comprensione sociale per ottenere dei cambiamenti nel comportamento sociale, piuttosto che concentrarsi sull’acquisizione di specifici atteggiamenti (Ibidem). Alcuni studi hanno messo in luce che per sviluppare gli aspetti chiave della comprensione sociale bisogna sviluppare la “teoria della mente”.

L’incapacità di “leggere la mente”

La *teoria della mente* si riferisce all’abilità di comprendere gli stati mentali degli altri (come le opinioni, i pensieri, i desideri e così via) e alla capacità di interpretare queste informazioni attribuendo un significato al loro comportamento (Howlin *et al.*, 1999). I bambini normodotati già dai 18 ai 30 mesi riescono a comprendere una serie di stati mentali (come le emozioni, i pensieri, i sogni, ecc.) e all’età di 3-4 anni sviluppano bene la teoria della mente. Per verificare se un bambino sia in grado, o meno, di comprendere gli stati emotivi degli altri, può essere somministrato l’*acid test* di Dennet, che indaga la comprensione delle false credenze e la capacità di attribuire agli altri una diversa prospettiva. Pertanto, Wimmer e Perner (1983) hanno dimostrato che un bambino di 4 anni è capace di superare un test del genere, in quanto si mostra

consapevole che le persone hanno degli “stati informativi”. Un aspetto importante che porta al bambino a sviluppare la lettura della mente è legato al principio che “vedere porta a sapere”.

La capacità di comprendere gli stati mentali altrui si sviluppa in modo spontaneo durante l’infanzia; l’ipotesi è che i bambini autistici manifestino tali difficoltà poiché questo deficit è alla base di molte atipicità del loro sviluppo. Difatti, i bambini autistici a cui è stato somministrato il test sulla “falsa credenza” hanno commesso molti errori rispetto ai bambini normodotati, nello specifico alcuni bambini non riescono a superare il test “sulla comprensione dell’opinione” (Howlin *et al.*, 1999). Questa incapacità nel comprendere le opinioni altrui emerge soprattutto nel “test sull’inganno”, poiché l’inganno presuppone una manipolazione dell’opinione. Per quanto riguarda invece la comprensione delle emozioni, già bambini molto piccoli sono in grado di distinguere le emozioni come la paura, la felicità, la tristezza e la rabbia; mentre a 3 anni sono capaci di prevedere come le situazioni, i desideri e le opinioni possono scaturire determinate emozioni nelle persone.

L’emozione è un elemento chiave degli stati mentali, Hobson nei suoi studi ha evidenziato che i bambini autistici raggiungevano risultati bassi nei compiti che richiedevano di abbinare le emozioni alle espressioni facciali (Hobson, 1993b). Nello specifico, i bambini autistici possono comprendere le emozioni cosiddette “semplici” ma riscontrano delle difficoltà nel capire le emozioni “complesse”. Inoltre, Hobson (1993a; 1993b) nei suoi studi ipotizza che nell’autismo il deficit primario consiste nella *direct perception* delle espressioni corporee, mettendo in luce l’esistenza di una differente elaborazione delle informazioni emozionali. Pertanto, i bambini con autismo non sono capaci di riconoscere le emozioni, soprattutto le emozioni complesse (come l’imbarazzo) poiché sono connesse agli stati mentali. Nei bambini autistici, l’incapacità di leggere la mente implica una difficoltà non solo nelle funzioni comunicative e sociali, ma anche nella vita quotidiana, poiché spesso si mostrano: 1) insensibili ai sentimenti delle altre persone; 2) incapaci di considerare ciò che gli altri conoscono; 3) incapaci di fare amicizia; 4) incapaci nel comprendere il livello di interesse dell’ascoltatore; 5) incapaci nel cogliere il significato espresso dall’interlocutore; 6) incapaci di anticipare quello che gli altri pensano; 7) incapaci di ingannare e capire i fraintendimenti; 8) incapacità nel capire le convenzioni (Howlin *et al.*, 1999).

Quando non si riesce a imparare in modo naturale a leggere la mente degli altri, un insegnamento compensativo può dimostrarsi efficace per fornire un supporto ai bambini con autismo nel migliorare le loro abilità comunicative e sociali. Sebbene siano emersi dei limiti nelle tecniche educative che miravano a insegnare la comprensione delle false credenze, il programma elaborato da Howlin (1999) cerca di ridurre la complessità dei compiti dividendo in tre componenti la comprensione degli stati mentali:

- comprensione degli stati informativi;
- comprensione dell'emozione;
- comprensione della finzione.

Ai bambini viene insegnato uno solo di questi concetti che, successivamente, viene scomposto in cinque livelli di comprensione anche in base alla difficoltà.

Tab. 1 – I cinque livelli dell'insegnamento degli stati mentali. Adattamento da Howlin (1999)

	<i>Emozioni</i>	<i>Credenza</i>	<i>Finzione</i>
Livello 1	Riconoscimento di fotografie e espressioni del viso	Prospettiva semplice	Gioco sensomotorio
Livello 2	Riconoscimento di disegni schematici di espressioni viso	Prospettiva complessa	Gioco funzione
Livello 3	Riconoscimento di emozioni causate da situazioni	Vedere porta a sapere	Gioco funzionale
Livello 4	Riconoscimento di emozioni causate dal desiderio	Credenze veritiere	Gioco simbolico
Livello 5	Riconoscimento di emozioni causate da opinioni	Falsa credenza	Gioco simbolico

Insegnare gli stati mentali attraverso il programma di Howlin

Il programma di Howlin (1999), Theory of mind (TOM), si propone di favorire lo sviluppo del processo di *mentalizzazione* al fine di aiutare i bambini autistici a comprendere lo stato mentale altrui. Tale programma si divide in tre componenti: 1) emozioni; 2) sistema di credenze e false credenze; 3) gioco di finzione e simbolico. In particolare, le attività proposte per insegnare ai bambini autistici a riconoscere le emozioni si dividono in cinque livelli.

Il primo livello viene raggiunto quando il bambino riesce a riconoscere le quattro emozioni (felicità, tristezza, rabbia e paura) attraverso le espressioni facciali delle persone fotografate. L'insegnante o l'educatore chiede al bambino di identificare le espressioni facciali rappresentate in ogni foto.

Il secondo livello viene raggiunto quando il bambino riesce a identificare la faccia corretta nei quattro disegni stilizzati in bianco e nero. L'insegnante o l'educatore pone sul tavolo i disegni e chiede al bambino di trovare le facce che si abbinano alle espressioni facciali del docente.

Il terzo livello consiste nel rappresentare delle emozioni che scaturiscono da situazioni, per cui al bambino viene chiesto di capire l'emozione che il personaggio nell'illustrazione sta sperimentando in quel determinato contesto. Per tale motivo sotto ogni illustrazione vengono rappresentate le emozioni attraverso i disegni schematici (rabbia, felicità, tristezza e paura), e l'insegnante chiede al bambino di interpretare il contesto emotivo e sociale in modo da prevedere l'emozione del personaggio raffigurato.

Il quarto livello consiste nel riconoscere l'emozione che sta vivendo il personaggio dell'illustrazione in riferimento ai suoi desideri. Pertanto, al bambino viene chiesto di identificare l'emozione che sta sperimentando il personaggio prestando attenzione all'espressioni del viso e alle situazioni emotive.

Il quinto livello fa riferimento alle emozioni provate perché il personaggio dell'illustrazione ha un pensiero che può essere diverso da quello che corrisponde nella realtà. Al bambino, quindi, viene chiesto di prevedere l'emozione che il personaggio sta provando in base a una sua idea sul fatto che il suo desiderio si sia realizzato o meno.

Tab. 2 – Esempio di Opinione esatta e desiderio non realizzato. Adattamento da Howlin (1999)

<i>Realtà</i>	<i>Desiderio</i>	<i>Opinione</i>	<i>Conclusione</i>
La corda di Maurizio si è rotta e non può andare sull'altalena	Maurizio vuole andare sull'altalena	Maurizio pensa che la sua altalena sia rotta	Maurizio si sente... “Triste”

Per quanto riguarda i metodi educativi volti a insegnare gli stati informativi ai bambini autistici, ossia la percezione, la credenza e la conoscenza, vengono divisi in cinque livelli:

- 1) primo livello: riguarda la prospettiva visiva semplice, ossia la possibilità che persone diverse possano osservare oggetti differenti. Per cui al bambino viene chiesto di valutare cosa vede o non vede il docente in una determinata situazione;
- 2) secondo livello: ossia la prospettiva visiva complessa, in cui al bambino è richiesto di comprendere cosa vedono le altre persone ma anche come lo vedono;
- 3) terzo livello: principio del “vedere porta a sapere”, consiste nel capire che le persone possono conoscere solo le cose che hanno sperimentato, direttamente o indirettamente;
- 4) quarto livello: prevedere le azioni della persona in base a quello che conosce, per cui si chiede al bambino di prevedere le azioni di una persona in riferimento a dove crede che sia collocato un oggetto;
- 5) quinto livello: comprendere le false credenze, si chiede al bambino di prevedere le azioni di una persona in base a dove crede che si trovi “erroneamente” un oggetto (Howlin *et al.*, 1999).

L'ultima parte del programma di Howlin riguarda il gioco immaginativo che consta sempre di cinque livelli: 1) *Gioco sensomotorio*, in cui il bambino si limita a manipolare i giocattoli e sono compresi anche comportamenti stereotipati; 2) *Gioco funzionale emergente*, ossia quando il bambino usa il giocattolo nel modo convenzionale senza “fare finta”; 3) *Gioco funzionale acquisito*, in cui il bambino raggiunge il livello se riesce a fare tre esempi di gioco funzionale in dieci minuti; 4) *Gioco del fare finta emergente e la distinzione tra realtà e finzione*, dove l'educatore finge di compiere un'azione e al bambino chiede se

è stata davvero compiuta oppure fa finta (che comprende la sostituzione degli oggetti o scenari immaginari); 5) *Gioco del fare finta acquisito*, il bambino raggiunge questo livello se produce tre esempi per ogni gioco elencato nel livello 4.

Conclusioni

L'autismo è probabilmente tra i disturbi dello sviluppo più enigmatici, e ancora oggi, non ci sono risposte a tutte le domande che questo disturbo ci pone. I bambini autistici possono manifestare difficoltà nella sfera sociale, sensoriale, comunicativo-linguistica, cognitiva e affettivo-relazionale. Qualsiasi sia il livello di funzionalità cognitiva nei bambini con autismo, le particolarità che spesso mostrano possono essere difficili da leggere per un insegnante se non sa bene come interpretarle. Condurre degli interventi educativi per i bambini con autismo è un'operazione che richiede specifiche competenze, non esiste la "soluzione buona per tutti" data la complessità del fenomeno e la variabilità della situazione. Gli ambiti di intervento riguardano le abilità che non vengono affrontate a scuola e richiedono un insegnamento esplicito. Per cui la sfida degli interventi educativi risiede nell'insegnare delle capacità che, in modo naturale, si sviluppano "da sole" (Cottini & Vivanti, 2017). Da qui nasce la necessità di programmare le attività in maniera rigorosa ma cercando di essere flessibili in base ai feedback che provengono dal bambino. In questo modo è possibile applicare i programmi basati sullo sviluppo della teoria della mente al fine di migliorare la qualità di vita delle persone con autismo e promuovere la loro inclusione sociale. In conclusione, è possibile sostenere che il programma di Howlin può favorire lo sviluppo del processo di *mentalizzazione* nei bambini autistici, al fine di aiutarli a comprendere lo stato mentale altrui.

Bibliografia

- Cottini, L., Vivanti, G., Bonci, B. (2017). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- Dennett, D.C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain sciences*, 1(4): 568-570.

- Hobson, R.P. (1993a). Understanding persons: The role of affect. In S. BaronCohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (eds.), *Understanding others minds*. Oxford: Oxford University Press.
- Hobson, R.P. (1993b). *Autism and the development of mind*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Howlin, P., Cohen, S.B., Hadwin, J. (1999). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Trento: Edizioni Erickson.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1): 103-128.

Strategie didattiche visive per allievi con Disturbo dello Spettro Autistico

di *Emanuela Zappalà*

Introduzione

Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) si configura come un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da difficoltà nella sfera sociale e comunicativa e dalla presenza di interessi ristretti e di comportamenti stereotipati (APA, 2013). I livelli di gravità di tali manifestazioni possono variare da persona a persona sulla base del profilo cognitivo, della tipologia di funzionamento (alto o basso funzionamento) e dell'adattamento del contesto di vita, influenzando il pieno sviluppo di numerose abilità e interferendo, in alcuni casi, con la piena partecipazione ad alcune attività.

In ambito scolastico, gli allievi con ASD potrebbero presentare delle difficoltà nel processamento delle informazioni sensoriali (tattili, uditive, visive, gustative, olfattive, propriocettive) o manifestare comportamenti sensoriali atipici che possono avere importanti implicazioni nel processo di insegnamento e di apprendimento, nella coordinazione motoria e nel comportamento adattivo (Ayres, 1972; APA, 2013).

A tal riguardo, è interessante conoscere il punto di vista delle persone con ASD sulle implicazioni che le loro difficoltà nella percezione sensoriale hanno sulla qualità delle loro esperienze: VanDalen J.G.T. e Donna Williams evidenziano che i problemi nella sfera sociale ed espressiva sono principalmente dovuti a un deficit o a una disfunzione percettiva (Bogdascina, 2021, pp. 65-67). Temple Grandin (2014), un'attivista del movimento dei diritti delle persone autistiche, anch'essa con ASD ad alto funzionamento, conferma che alcuni comportamenti problematici possono essere determinati anche da questa di-

sfunzione sensoriale che si può manifestare come una iper- o una ipo-sensibilità nei confronti di stimoli uditivi, visivi, tattili, olfattivi, gustativi, propriocettivi e con specifici sintomi:

Tab. 1 – Alcuni sintomi determinati da una ipo- o iper-sensibilità verso alcuni stimoli sensoriali (Bogdascina, 2021, pp. 65-67)

	IPER	IPO
<i>Vista</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Guarda di continuo minuscoli granelli, raccoglie i più piccoli frammenti di polvere. - Mostra un'avversione verso luci deboli e forti. - Copre o chiude gli occhi in presenza di luci forti. - Si spaventa a causa di bruschi lampi di luce, fulmini, ecc. - Il più delle volte, volge lo sguardo verso il basso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si mostra attratto dalla luce. - Guarda intensamente oggetti o persone. - Muove le dita o gli oggetti davanti ai suoi occhi. - Segue il contorno di un oggetto con la mano. - È affascinato dai riflessi o da oggetti con colori chiari.
<i>Udito</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Copre le orecchie. - Ha un sonno molto leggero. - Ha un'avversione per i temporali, il mare, la folla, ecc. - Non sopporta quando gli si tagliano i capelli. - Genera rumori ripetitivi per isolare altri suoni. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sbatte oggetti e porte. - Ama le vibrazioni. - Ama la folla, il traffico, la cucina, il bagno, ecc. - Strappa la carta o la accartoccia. - È attratto dai rumori e dai suoni e produce forti rumori ritmici.
<i>Tatto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppone resistenza al contatto. - Evita di sporcarsi. - Non sopporta abiti nuovi o indossare le scarpe. - Ha un'avversione per i cibi con una particolare consistenza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ama la pressione e la ricerca trascinandosi sotto oggetti pesanti. - Preferisce gli abiti stretti. - Ha una scarsa reazione al dolore o alla temperatura. - Si infortuna facilmente da solo.

<i>Olfatto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta problemi di igiene personale. - Indossa sempre gli stessi indumenti. - Si allontana dalle persone. - Evita gli odori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Annusa se stesso, le persone, gli oggetti. - Gioca con le feci. - Ricerca odori forti.
<i>Gusto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mangia poco. - Assaggia con la punta della lingua. - È inquieto per determinati cibi. - Vomita o ha conati facilmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mangia qualsiasi cosa. - Porta alla bocca o lecca gli oggetti. - Mischia il cibo durante i pasti (es. dolce e salato). - Rigurgita.
<i>Propriocezione</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Assume pose insolite. - Ha difficoltà nelle abilità fino-motorie. - Si volta con tutto il corpo per guardare qualcosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha una presa debole e lascia cadere le cose. - Manca di consapevolezza delle proprie sensazioni corporee (es. non avverte il senso di fame). - Urta oggetti e persone. - Inciampa spesso, appare floscio e spesso si appoggia su persone, mobili, pareti. - Si dondola avanti e indietro.

La sensorialità e la percezione rivestono, dunque, per le persone con ASD, un ruolo molto importante nella rappresentazione del mondo circostante, nel loro processo di crescita, di sviluppo e di apprendimento. Per quanto riguarda quest'ultimo processo è importante ricordare che ogni persona con ASD, in ragione di questa spiccata sensorialità verso alcuni input sensoriali e di un proprio stile cognitivo, può avere diversi stili di apprendimento che possono essere l'esito di una sintesi di fattori genetici, abitudini percettive e cognitive, credenze e valori culturalmente condizionati, ma anche di dimensioni soggettive emergenti dall'interazione con l'ambiente (Di Gennaro *et al.*, 2018).

Nel caso degli allievi con ASD, a causa di alcuni fattori biologici (genetici, cognitivi, ecc.), di un deficit o di una disfunzione percettiva, del quadro sintomatologico e delle caratteristiche dell'ambiente fisico e sociale in cui vivono, è possibile osservare la preferenza per particolari

input che comporta lo sviluppo di un pensiero visivo, uditivo, tattile, cinestetico. Diversi profili sensoriali e stili di apprendimento rappresentano, quindi, una sfida costante per gli educatori e gli insegnanti che devono adattare flessibilmente i loro modelli di interazione didattica alle peculiarità di questi allievi, tenendo sempre conto anche delle loro preferenze sensoriali (Greenspan & Wieder, 2007; Sibilio, 2017).

Tale consapevolezza sollecita tutti i professionisti dell'educazione ad assumersi la responsabilità di acquisire

una conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni, emergenti dal modo in cui interagiscono punti di forza e di debolezza, considerando, nel contempo, i loro livelli di maturità emotiva, sociale e fisica, gli effetti di eventuali patologie o disturbi e l'influenza del proprio contesto di vita (Aiello, 2015, p. 23).

Sulla base di tali considerazioni, saranno brevemente presentate alcune strategie adottate, anche nell'ambito di specifici programmi riabilitativi ed educativi, per favorire il processo di apprendimento degli allievi con ASD in ogni contesto di vita. Nello specifico, saranno approfondite alcune strategie visive personalizzabili con altri input sensoriali in quanto, come evidenziato sia dalla letteratura scientifica di riferimento e sia da alcune persone con ASD ad alto funzionamento, spesso gli input visivi, anche in ragione della loro chiarezza e delle modalità di elaborazione preferite, sono da prediligere ad altri:

Io penso in immagini. Le parole sono per me una seconda lingua. Io traduco le parole, sia pronunciate che scritte, in filmati a colori, completi di suono, che scorrono come una videocassetta nella mia mente. Quando qualcuno mi parla, traduco immediatamente le sue parole in immagini. Le persone che pensano su base linguistica spesso trovano difficile capire questo fenomeno, ma nel mio lavoro di progettista di attrezzature per l'industria dell'allevamento, il pensiero visivo è un vantaggio enorme (Grandin, 2014, p. 23).

Nel mio caso il canale preferenziale di entrata delle informazioni esterne è l'udito, ma quello di elaborazione del pensiero, diciamo quindi il canale interno, è prettamente visuale. [...] Se ho appuntamento con Luisa alle otto nella mia testa scatta l'immagine di Luisa, poi l'orologio con lancette alle otto, e poi la fotografia di me e Luisa, nel luogo dell'appuntamento. È così per tutto, anche se devo andare da qualche parte: prima visualizzo il percorso

esatto come in un film, e questo a volte può essere un problema, se la strada non la conosco [...] in quel caso non c'è scampo! (Acanfora, 2018, p. 128).

Il programma TEACCH

Il *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* è un programma clinico e di formazione professionale che è stato progettato da Eric Schopler, nel 1972, presso l'Università della Carolina del Nord a Chapel Hill (Mesibov, She & Schopler, 2005). Esso è stato specificamente ideato per i bambini con ASD e, infatti, si fonda sui principi dell'insegnamento strutturato sulla base dell'approccio cognitivo-comportamentale e della *cultura dell'autismo* (Mesibov, Shea & Schopler, 2005, p. 19). Quest'ultima è intesa come l'insieme dei saperi sui punti di forza, i pattern comportamentali e le peculiarità dei bambini con ASD. Secondo Mesibov, Shea e Schopler (2005), la "cultura dell'autismo", come qualsiasi norma culturale, può influenzare il modo in cui le persone agiscono e si comportano; dunque, è importante che chi lavora con allievi con ASD abbia delle buone conoscenze e che sia consapevole di quali potrebbero essere le implicazioni educative determinate dalla cultura stessa. Diventa, quindi, fondamentale sapere che questi bambini potrebbero manifestare:

- una predilezione per l'elaborazione delle informazioni visive e una difficoltà per l'elaborazione degli input verbali-oralì;
- interessi ristretti;
- una preferenza e/o spiccate avversioni sensoriali;
- difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale;
- deficit o disfunzioni delle funzioni esecutive: pianificazione, attenzione focalizzata, flessibilità, memoria di lavoro, autoregolazione emotiva.

Per ciò che concerne quest'ultima caratteristica, si potrebbero osservare alcuni problemi nella pianificazione delle azioni utili per lo svolgimento delle attività, nella comprensione del concetto di tempo, di durata, di transizione (spostamento da un'attività, troppo veloce o troppo lenta, a un'altra), oppure, la tendenza a focalizzarsi sui dettagli e un'incapacità di cogliere lo stimolo nel suo complesso che determina un'elaborazione frammentata dell'esperienza (cfr. teoria coerenza centrale

debole). Tutto ciò, in alcuni casi, potrebbe anche essere determinato da un modo differente di percepire gli stimoli sensoriali e avere delle implicazioni nella capacità di comprendere concetti astratti, gesti, relazioni interpersonali, lo scorrere del tempo e il “come-quando-dove-perché” accadono alcuni eventi. Pertanto, il programma TEACCH mira a supportare il processo di adattamento dei bambini con ASD nel proprio ambiente di vita, attraverso chiare modalità organizzative e l’utilizzo di strategie educative individualizzate. Esso prevede l’utilizzo di mediatori didattici iconici (es. immagini, foto, agende visive, linee del tempo) o simbolici per supportare la capacità di comprendere la sequenzialità delle azioni quotidiane o degli eventi. Tale programma, inoltre, contempla una chiara delimitazione degli ambienti per migliorare le abilità di comprensione, anticipazione e adattamento in ragione delle specificità dell’area o dei materiali disponibili in ogni area.

Per ciò che concerne la strutturazione temporale delle attività, è possibile favorire la pianificazione e la sequenzializzazione delle azioni attraverso l’utilizzo di contenitori – o di un adattamento della superficie dei banchi a cui apporre dei nastri o altri materiali – per rendere più esplicito e concreto lo schema di lavoro per mezzo della circoscrizione di alcune zone: una in alto a sinistra e la seconda in alto a destra. Il bambino potrà apporre sulla sinistra i materiali o i compiti che dovrà svolgere, una volta concluso il compito, potrà spostare e riporre il tutto nella zona in alto a destra del proprio banco. Infine, diviene fondamentale scandire la giornata per mezzo di un’organizzazione precisa del tempo, affinché il bambino possa essere sempre informato su quanto sta accadendo, su ciò che accadrà o è già avvenuto.

In questa prospettiva ipotizzare l’adozione integrata delle agende visive potrebbe essere appropriato in alcuni casi, perché, grazie ai promemoria visivi, ricordano che “prima viene il lavoro e poi il gioco” (Schopler, Mesibov & Kunce, 1998), minimizzano le difficoltà legate ai disturbi della memoria e dell’attenzione e aumentano la motivazione. Infine, l’implementazione di queste strategie visive può rendere concreta e prevedibile ogni attività supportando l’utilizzo indipendente e spontaneo delle abilità possedute dal bambino per la gestione dei tempi, degli spazi e lo svolgimento delle attività.

Le storie sociali

La storia sociale, nota anche come narrazione sociale, è un intervento *evidence-based* che mira ad aumentare la probabilità che le persone con ASD possano adottare comportamenti prosociali (Gray, 2014; Hume *et al.*, 2021; Smith, 2006). Come sostiene Attwood «[la tecnica] è risultata notevolmente efficace nel consentire ai bambini di capire gli indizi e le azioni adatte per ogni situazione specifica» (1998, p. 33), perché nella storia viene descritto quello che succede in una specifica situazione sociale e quali sono le abilità o i comportamenti che potrebbero essere appropriati in quella circostanza (Gray & Garand, 1993). Tali chiarimenti potrebbero sembrare scontati ma non lo sono per tutti coloro i quali hanno alcune difficoltà nella sfera sociale e tendono a manifestare dei comportamenti problematici (Reynhout & Carter, 2007; Zimmerman & Ledford, 2017). Per ciò che concerne l'impiego di tale dispositivo con gli allievi con ASD, esso potrebbe essere utile per ridurre i problemi determinati da un deficit:

- della “teoria della mente”, intesa come l’incapacità di comprendere i pensieri e le emozioni degli altri;
- della “coerenza centrale debole”, definita come una tendenza ad atenzionare ed elaborare solo i particolari di una situazione a discapito della comprensione globale della stessa (nei contesti sociali, per esempio, potrebbe evidenziarsi nella difficoltà di integrare i segnali sociali, derivanti dal riconoscimento delle emozioni nei volti o dall’ambiente, per comprendere le interazioni delle persone);
- delle funzioni esecutive, termine ombrello con cui ci si riferisce a quei processi cognitivi che aiutano a regolare, controllare e gestire pensieri e azioni. Essi comprendono la pianificazione, la memoria di lavoro, l’attenzione, le capacità di *problem solving*, l’inibizione, la flessibilità cognitiva, l’inizio e il monitoraggio delle azioni.

Sulla base di tali considerazioni e dell’eterogeneità nelle modalità di manifestazione di alcune peculiarità del disturbo e del tipo di funzionamento dell’allievo con ASD, le storie sociali sono personalizzabili e adattabili. Esse possono essere arricchite con immagini, suoni o altri effetti che motivano o catturano l’attenzione dell’allievo e si adattano alle abilità da lui possedute. Per questo motivo, dopo una prima valutazione diagnostica, che permette di osservare le abilità possedute

e di avere un confronto con i *caregivers*, viene stabilito l'obiettivo della storia sociale. Quest'ultimo può essere inserito anche nel titolo della storia con lo scopo di anticipare, a qualsiasi allievo, il contenuto e di fornire una cornice entro la quale possono poi essere collocati tutti i dettagli successivi.

La storia può essere suddivisa in quattro parti differenti. La prima è il titolo. La seconda, l'introduzione che descrive in modo chiaro e conciso il contesto e l'evento. La terza, il corpo del testo, che fornisce un'ulteriore descrizione e/o spiegazione e, infine, la conclusione sintetica e riprende quanto affermato nell'introduzione ribadendo lo scopo originale della storia alla luce delle informazioni esposte.

Ogni sezione della storia deve essere elaborata utilizzando tre tipologie di frasi differenti:

- *descrittive*, le quali narrano in modo oggettivo il contesto, gli aspetti significativi e spesso impliciti delle situazioni, le attività di tutti gli attori coinvolti nella storia.
- *Prospettiche* o *sogettive*, descrivono in modo accurato i pensieri, le opinioni, le credenze solo delle altre persone; raramente si fanno riferimenti all'audience della storia per evitare errori e generare confusione.
- *Direttive*, suggeriscono delle strategie che l'allievo potrà utilizzare o un comportamento sociale appropriato.

Di seguito, si riporta un esempio di storia sociale realizzata dal gruppo di Scattone (2003) per un bambino di 7 anni che era solito dondolarsi sulla sedia:

Stare al sicuro sulla mia sedia

Quando sono seduto, tutte e quattro le gambe della sedia dovrebbero toccare il pavimento. Se solamente una o due gambe toccano il pavimento, la mia sedia può dondolare. Questo mi può far cadere. Se cado, mi posso fare male. Dondolare la sedia può rattristare o innervosire i miei insegnanti. Cercherò di non dondolare la sedia. Cercherò di sedere sulla sedia con tutte e quattro le gambe che toccano il pavimento. I miei insegnanti sono contenti se sono seduto con tutte e quattro le gambe che toccano il pavimento. Io sarò al sicuro (Scattone *et al.*, 2003, p. 416).

Nell'esempio soprariportato è possibile indentificare il format tipico della storia e si evince che viene adottato un linguaggio positivo.

Di fatto, non si precisa mai che il bambino non è in grado di fare qualcosa, non si danno ordini ma si chiarisce quale comportamento sia più appropriato per garantire la propria sicurezza (Frase descrittiva: “Se solamente una o due gambe toccano il pavimento, la mia sedia può dondolare. / Questo mi può far cadere. Se cado, mi posso fare male”) e uno stato di benessere anche per tutti coloro i quali si trovano in aula (Frase prospettica: “Dondolare la sedia può rattristare o innervosire i miei insegnanti”). In aggiunta, è possibile constatare che gli autori suggeriscono i comportamenti più adatti alla situazione, tenendo conto di quanto il bambino sia in grado di fare (Frase direttiva: “Cercherò di non dondolare la sedia. / Cercherò di sedere sulla sedia con tutte e quattro le gambe che toccano il pavimento”) e chiariscono anche quali emozioni proveranno i docenti se verrà utilizzato il comportamento appropriato (Frase prospettica: “I miei insegnanti sono contenti se sono seduto con tutte e quattro le gambe che toccano il pavimento”).

Dopo aver realizzato la storia, essa può essere presentata in modo individualizzato o in piccolo gruppo, poiché spesso gli obiettivi della storia sono appropriati anche per altri allievi senza ASD ma che presentano alcune difficoltà di comprensione delle situazioni sociali. In aggiunta, gli studiosi (Gray, 2014; Smith, 2006) consigliano di condividerla all’interno di un contesto privo di distrazioni (soprattutto durante la prima somministrazione), di sedersi a lato dell’allievo per dare dei chiarimenti, se necessario e, in modo particolare, di presentare la storia precedentemente alla situazione in cui potrebbe avere qualche difficoltà.

Il video modeling

Il processo imitativo rappresenta per il bambino un’opportunità di crescita e di apprendimento di nuove azioni, un’occasione per avviare le relazioni sociali e comunicare con il *caregiver* fin dalla primissima infanzia (Zappalà & Galdieri, 2021). Tuttavia, le difficoltà nell’imitazione manifestate dagli allievi con ASD sono evidenti già in tenera età e possono essere determinate da diverse motivazioni. *In primis*, una ridotta reciprocità sociale non consentirebbe agli allievi con ASD di cogliere ed elaborare tutti i segnali comunicativi condivisi dall’interlocutore, ritenuti però fondamentali per avere chiaro cosa e come

imitarlo (Vivanti, 2021). *In secundis*, si osservano problemi ad imitare azioni che sembrano non avere alcuno scopo.

Alcuni studi dimostrano che le persone con ASD tendono a portare a compimento azioni in cui è chiaro l'obiettivo che il modello vuole far raggiungere (Vivanti, 2021). In questi casi, si potrebbe osservare che la persona con ASD, a cui viene mostrato come inserire un oggetto all'interno di un contenitore, completerà il compito non utilizzando tutti i pattern motori mostrati dal modello ma servendosi delle proprie competenze. In questo caso si parlerebbe di *emulazione*.

Al contrario, potrebbe dimostrare di non essere capace né di emulare né di imitare azioni apparentemente afinalistiche proposte dal modello (es. movimenti inseriti all'interno di una canzone). In aggiunta, a causa di un deficit delle funzioni esecutive, la capacità imitativa potrebbe essere ostacolata da una difficoltà nel memorizzare tutte le informazioni condivise, dal focalizzare e spostare in modo flessibile l'attenzione sui punti salienti del compito da imitare o dalla capacità di inibire ed escludere le stimolazioni non funzionali all'attività che si sta osservando (es. suoni o rumori di fondo). Infine, in alcune circostanze, si osservano anche difficoltà a trasformare l'input visivo in rappresentazione motoria (Cottini *et al.*, 2023).

Tali considerazioni non devono trarre in inganno e lasciare pensare che gli allievi con ASD non siano in grado di imitare, anzi. In alcune circostanze la manifestazione di tale difficoltà e le conseguenti ripercussioni sullo sviluppo comunicativo, linguistico e dell'intersoggettività, potrebbero essere evidenti quando i professionisti dell'educazione non si avvalgono di strategie educativo-didattiche personalizzate e individualizzate.

In tal senso, il *video modeling* (VM) si configura come una strategia *evidence-based* appropriata in quanto si fonda sui principi dell'apprendimento sociale di A. Bandura (1977), per il quale è possibile acquisire competenze non solo quando si ha un contatto diretto con gli oggetti, ma anche attraverso esperienze indirette, ossia quando osserviamo altre persone (modelli) compiere un'azione. Per tale ragione, il VM propone una mediazione delle abilità da insegnare attraverso la condivisione di filmati che illustrano le modalità adeguate per attuare specifici comportamenti, o azioni, finalizzati ad uno scopo ben preciso e, successivamente, è chiamato a realizzarli nel contesto (Charlop, Lang, & Rispoli, 2018; Hochhauser, Weiss & Gal, 2018).

In prima istanza, per poter realizzare il video, è fondamentale valutare le abilità possedute dall'allievo con ASD nell'ambito di una particolare situazione, confrontarsi con tutti i *caregivers* per acquisire informazioni utili sulle specificità dello stesso e sui suoi interessi e motivazioni. In un secondo tempo, si potrà procedere con la scelta della tipologia di VM da realizzare, prima di organizzare le riprese. Nello specifico, la versione classica del VM presuppone che il modello proposto nel video sia un pari o un adulto di riferimento. Al contrario, se l'allievo possiede le capacità per farlo, può essere coinvolto in prima persona per assolvere alla funzione di modello, in quel caso si parla di *video-self modeling* (VSM; Gelbar *et al.*, 2012; Sadler, 2019).

Dopo aver osservato e identificato i comportamenti e le abilità che si vorranno insegnare, aver definito gli obiettivi e scelto il modello, si potrà procedere con l'organizzazione generale delle riprese. Cottini e il suo gruppo di ricerca (2023) suggeriscono di scrivere una sceneggiatura, fare un sopralluogo negli ambienti in cui si dovranno svolgere le riprese per verificare che siano presenti i materiali e le attrezzature necessari (es. cellulari, videocamere, tablet), ma anche per eliminare eventuali distrattori. In seguito, si può fare una prova con il modello e le altre persone, se presenti, che dovranno essere coinvolte e valutare se è necessario fare degli aggiustamenti (luci, battute, modalità di ripresa, ecc.). Infine, si può procedere con le fasi di registrazione e di montaggio delle riprese. Ogni video, a seconda delle preferenze dell'allievo con ASD, può essere personalizzato con brevi descrittori, voci fuori campo o specifiche forme se possono facilitare i processi attentivi dello stesso verso alcuni comportamenti specifici, inserire delle musiche in sottofondo, ecc.

Infine, il VM o il VSM possono facilitare i processi di memorizzazione perché questo mediatore didattico dà la possibilità di poterlo osservare reiteratamente in qualsiasi momento, contesto e dispositivo. Tale strategia può essere utile perché evita l'interazione faccia a faccia tra il bambino e l'interlocutore (Cottini & Vivanti, 2013, p. 82) e può rivelarsi appropriata per coloro i quali prediligono input visivi al fine di migliorare le abilità:

- comunicative e di conversazione;
- funzionali alle autonomie personali;
- sociali nel gioco e nelle relazioni.

Bibliografia

- Acanfora, F. (2018). *Eccentrico: Autismo e asperger in un saggio autobiografico*. Firenze: Effequ.
- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio, P. Aiello (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Attwood, T. (1998). *The links between social stories, comic strip conversations and the cognitive models of autism and Asperger's syndrome*. Disponibile su: <http://www.tonyayywood.com/paper5.htm>.
- American Psychiatric Association (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ayres, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Torrance, California: Western Psychological Services.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bogdascina, O. (2021). *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger. Diverse esperienze sensoriali. Diversi mondi percettivi*. Crema: Uovonero.
- Charlop, M.H., Lang, R., Rispoli, M., Charlop, M.H., Lang, R., Rispoli, M. (2018). Lights, camera, action! Teaching play and social skills to children with autism spectrum disorder through video modeling. *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*, 71-94.
- Cottini, L., D'Agostini, M., Emili, E.A., Munaro, C., Pascoletti, S. (2023). *Autismo, video modeling e realtà aumentata. Itinerari inclusivi per un'educazione di qualità*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Vivanti, G. (2013). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.
- Di Gennaro, D.C., Aiello, P., Zollo, I., Sibilio, M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile? *Pedagogia più didattica*, 1-5.
- Gelbar, N.W., Anderson, C., McCarthy, S., Buggey, T. (2012). Video self-modeling as an intervention strategy for individuals with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 49(1): 15-22.
- Grandin, T. (2014). *Il cervello autistico*. Milano: Adelphi Edizioni spa.
- Gray, C. (2014). *Conversazioni a fumetti: Comprendere le situazioni sociali illustrando in vignette pensieri, emozioni e intenzioni*. Roma: Armando.
- Gray, C.A., Garand, J.D. (1993). *Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. Focus on autistic behavior*, 8(1): 1-10.
- Hochhauser, M., Weiss, P. L., Gal, E. (2018). Enhancing conflict negotiation

- strategies of adolescents with autism spectrum disorder using video modeling. *Assistive Technology*, 30(3): 107-118.
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K.L., Nowell, S.W., Tomaszewski, B., Savage, M.N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-20.
- Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Berlin, Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Ozonoff, S., South, M., Provencal, S. (2005). Executive functions. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3rd ed.)*. Vol. 1: *Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Reynhout, G., Carter, M. (2007). Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3): 173-181.
- Sadler, K.M. (2019). Video self-modeling to treat aggression in students significantly impacted by autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 34(4): 215-225.
- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., Rabian, B. (2003). *Il comportamento problema di bambini con autismo utilizzando le storie sociali*, 1 (3). Trento: Erickson.
- Schopler, E., Mesibov, G.B., Kuncze, L.J. (eds.) (1998). *Asperger syndrome or high-functioning autism?*. Springer Science & Business Media.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Smith, C. (2006). *Storie Sociali per l'autismo. Sviluppare le competenze interpersonali e le abilità sociali*. Trento: Erickson.
- Vivanti, G. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. Firenze: Hogrefe.
- Zappalà, E., Galdieri, M. (2021). Learning and communication via imitation. Educational teaching strategies and approaches for children with Autism Spectrum Disorders. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 3: 155-172.
- Zimmerman, K.N., Ledford, J.R. (2017). Beyond ASD: Evidence for the effectiveness of social narratives. *Journal of Early Intervention*, 39(3): 199-217.

Comunicazione Aumentativa Alternativa, didattica e inclusione

di Michela Galdieri

Introduzione

Le attuali politiche nazionali e internazionali, in materia di educazione e istruzione, sollecitano un ripensamento delle pratiche didattiche con lo scopo di costruire percorsi inclusivi *per tutti e per ciascuno*. Sono altresì orientate all'innovazione dei contesti scolastici con l'intento di garantire a tutti gli alunni "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva" (UN, 2015), opportunità di apprendimento continuo e di sviluppo del potenziale umano, della personalità, dei talenti e della creatività (UN, 2006). La scuola italiana è difatti chiamata, oggi più di ieri, a fronteggiare la complessità e l'eterogeneità delle proprie classi attraverso una progettazione condivisa dei curricoli scolastici (Booth *et al.*, 2012; Hall *et al.*, 2012; Aiello *et al.*, 2014; Mitchell, 2014, Cottini, 2017, 2019) che tenga conto dei bisogni educativi speciali, delle differenze (Goussot, 2015; d'Alonzo 2017; Aiello, 2018) e del *funzionamento educativo-apprenditivo* di ciascun alunno (Ianes, 2008) quale esito di una complessa interazione tra componenti di natura individuale e contestuale. A tal proposito, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF (OMS, 2002), nell'identificare la condizione di benessere dell'individuo con la sua possibilità di agire e di partecipare attivamente in ogni contesto, riconosce la necessità di individuare l'insieme dei fattori che possono incidere sulla qualità della vita aumentando il rischio di esclusione e di emarginazione sociale. Diversi studi (Sigafos, 1999; Sigafos *et al.*, 2007; Beukelman & Mirenda, 2014; Cafiero, 2009) sottolineano l'importanza di creare opportunità di comunicazione e di migliorare le interazioni quotidiane delle persone con disabilità evidenziando l'esi-

stenza di una differenza tra le *barriere di accesso* e le *barriere di opportunità* riferendosi, nel primo caso, alle difficoltà di azione e di partecipazione della persona che possono derivare da limitazioni funzionali e da specifiche caratteristiche soggettive, nel secondo, alle restrizioni riconducibili al contesto (politiche vigenti, pregiudizi, assenza di strumenti, ausili o partner facilitatori). La consapevolezza che gli aspetti contestuali possano incidere sulla partecipazione, intesa come il coinvolgimento in una situazione di vita di una persona (ICF-CY, 2007), richiede, anche in ambito scolastico, di esplorare le strategie pedagogiche e gli approcci didattici che possano supportare al meglio l'apprendimento ed essere efficaci nell'aumentare il successo formativo di ciascun studente (EADSNE, 2017).

Secondo quanto indicato dal *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), nel Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) le aree prevalentemente interessate sono relative al linguaggio, all'interazione sociale reciproca, all'abilità di comunicare pensieri ed emozioni a cui si accompagnano interessi ristretti, stereotipie e comportamenti disadattivi (APA, 2014). Sebbene tutti questi aspetti, in relazione a numerosi fattori (biologici, psicologici e ambientali), assumano un'espressività variabile nel tempo, l'autismo si configura come una condizione di disabilità permanente capace di inficiare non solo la dimensione linguistico-comunicativa, ma anche l'insieme delle relazioni sociali (Frith, 1996; Baron-Cohen, 1997; Freeman & Dake, 2007; Vivanti & Salomone, 2016). Tra l'altro, quando il linguaggio verbale è assente, ridotto o utilizzato in maniera poco funzionale, possono emergere ostacoli all'attività, impedimenti alla partecipazione e difficoltà nella condivisione di bisogni, pensieri ed emozioni (Beukelman & Mirenda, 2014; Light & McNaughton, 2014; Gava, 2016).

La presenza di Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), nella persona con ASD, richiede l'individuazione di approcci e di strategie che possano creare delle opportunità di apprendimento, di comunicazione e di relazione in ogni contesto di vita: è necessario assicurare l'opportunità di autodeterminarsi (Hoffman & Field, 1985; Ryan & Deci, 2000) attraverso codici espressivi e comunicativi alternativi. In tal senso, la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), può supportare tutte le persone che, indipendentemente dalla condizione di disabilità o dall'età, necessitano di soluzioni che possano renderle auto-

nome e capaci di agire nell'ambiente e di influenzarlo mediante la comunicazione (Reichle *et al.*, 2002).

CAA e Disturbo dello Spettro Autistico

Secondo quanto indicato dall'American Speech Language Hearing Association (ASHA), la Comunicazione Aumentativa Alternativa, costituisce

un'area di ricerca e di pratica clinica e educativa. La CAA studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 26; NJC, 1992).

La duplice accezione *aumentativa* e *alternativa* si riferisce alle due dimensioni che la qualificano: *unaided* (CAA non assistita) che si avvale del solo uso del corpo della persona (gesti, segni manuali, vocalizzi, posture e atteggiamenti) e *aided* (CAA assistita) che fa uso di varie tipologie di tecnologie assistive (ISAAC, 2017).

Come indicato dal *Participation Model for Augmentative and Alternative Communication* (Beukelman & Mirenda, 1988, 2014) l'obiettivo è quello di identificare i punti di "forza della persona"; individuare partner comunicativi che possano agire da facilitatori della comunicazione; rilevare le barriere alla partecipazione, pianificare e realizzare interventi per tutto l'arco della vita. Sebbene la rilevazione del profilo delle capacità della persona rientri in un processo valutativo che inizia in ambito clinico, anche nei contesti scolastici diventa di fondamentale importanza: identificare le modalità di comunicazione *unaided* utilizzate dallo studente con ASD nell'interazione con l'altro (es. indicazione di sguardo, cenni del capo, sorrisi, vocalizzi, gesti, ecc.); rilevare le competenze visuo-percettive, le abilità linguistiche e fino-motorie funzionali all'utilizzo degli strumenti e degli ausili di comunicazione; condividere con il team le modalità di accesso e le tecniche di selezione, ovvero, il modo in cui lo studente con ASD che si affida alla CAA seleziona un item o più item in un set di simboli per

comunicare i suoi messaggi (es. utilizzando il dito o specifici ausili di puntamento oculare).

Come indicato dal Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CSCA) di Milano e Verdello¹, alla rilevazione del profilo delle capacità dello studente seguirà la predisposizione di un “ambiente facilitante specifico” nel tentativo di garantire una serie di condizioni funzionali allo sviluppo della comunicazione, all’ampliamento del linguaggio (quando questo è presente) e alla costruzione delle relazioni mediante interazioni efficaci con i partner comunicativi. Lavorare sul contesto richiede, da parte del team (docenti, educatori e assistenti alla comunicazione) una preventiva scelta di strategie di tipo visivo, la predisposizione degli spazi, l’organizzazione di *routines* e di situazioni educativo-didattiche motivanti con il supporto di specifici strumenti e ausili di CAA (Galdieri, Zappalà & Aiello 2021; Galdieri, 2022).

Rispetto alla variabilità, alla velocità e alla transitorietà del linguaggio orale, la comunicazione supportata da immagini, foto o simboli, può costituire per lo studente un elemento stabile e invariabile sul piano percettivo capace di sostenerlo nella comunicazione e nelle relazioni: il pittogramma appartenente ai diversi set di simboli (PCS, *Picture Communication Symbols*, WLS, *Widgit Literacy Symbols*, Blissymbolics, solo per citarne alcuni) rappresenta in modo più realistico il contenuto, viene elaborato dall’utente come stimolo “intero” e rende più chiaro il messaggio verbale rinforzandolo (Arduino, 2008; Dyrbjerg & Vedel, 2008). In ambito scolastico, la presenza di questi “aiuti visivi” può favorire l’attenzione congiunta (Hodgdon, 2004; Viscconti *et al.*, 2007), l’autocontrollo e la gestione dei comportamenti-problema (Ianes & Cramerotti, 2002; Carr, 2013) che spesso si presentano in relazione al sopraggiungere di cambiamenti inaspettati o in presenza di una mancata comprensione dei bisogni comunicativi.

La predisposizione di un ambiente accogliente e motivante richiede, tuttavia, una preventiva organizzazione degli spazi interni ed esterni alla classe nei quali le attività di gioco libero o strutturato, individuali o di gruppo, possano facilitare gli scambi comunicativi e le relazioni attraverso l’utilizzo di tali supporti visivi nel contesto naturale (si pensi, ad esempio, al posizionamento di simboli sugli oggetti e/o all’esterno di

¹ Per ulteriori approfondimenti si consulti: <http://sovrazonalecaa.org/>

contenitori). Se è vero che l'accessibilità del contesto dal punto di vista comunicativo richiede queste preventive azioni sulle informazioni, con lo scopo di renderle sempre visibili, tangibili, concrete – per così dire “a portata di mano” attraverso il supporto cartaceo o plastificato – è altrettanto vero, che da soli questi potenziali aiuti possono perdere di efficacia se vengono meno le occasioni di partecipazione e di scambio con i partner (Gutstein & Sheely, 2005; Quill *et al.*, 2007).

Per queste ragioni è importante creare routines e situazioni di gioco motivanti con lo scopo di rinforzare il linguaggio, ampliarlo e facilitare la comprensione della comunicazione e del contesto mediante l'associazione simbolo-azione (Cohen & Volkmar, 2004; Al-Ghani & Kenward, 2012). Il docente potrebbe costruire una sequenza di azioni/attività che si ripetono quotidianamente, riorganizzare la giornata scolastica mediante i simboli in modo che essa sia “prevedibile”, procedendo alla predisposizione delle varie fasi dal generale al particolare (es. una striscia visiva per il lavaggio delle mani costituita da simboli/azioni: tirare su le maniche, aprire il rubinetto, prendere il sapone, ecc.).

Strumenti e ausili per studenti con ASD

Nei contesti scolastici, l'utilizzo di specifiche tecnologie assistive basate sull'organizzazione simbolica può incrementare la comunicazione, la reciprocità e le relazioni favorendo lo sviluppo delle autonomie e delle abilità sociali. La costruzione di sistemi di comunicazione multimodale, che possono essere utilizzati dalla persona con complessi bisogni comunicativi in ogni contesto di vita, richiede un'attenzione particolare alla loro personalizzazione e co-costruzione anche in ambito scolastico. Secondo Light e McNaughton (2013) è indispensabile procedere a una distinzione tra *sistemi senza tecnologia*, a *bassa* e ad *alta tecnologia*.

Nella prima categoria, rientrano i sistemi simbolici e le tabelle di comunicazione che possono presentarsi come raccoglitori ad anelli con pagine plastificate sulle quali la predisposizione di strisce di velcro può consentire l'applicazione e la facile rimozione del pitto-gramma; in altri casi, invece, possono essere rappresentate da portali-stini con pagine di simboli già stampati e che l'utente indicherà con il *pointing* (es. usando il dito, il pugno, il palmo della mano, ecc.). Posso-

no, inoltre, prevedere un indice per un facile accesso alle categorie semantiche (es. bisogni, emozioni, luoghi, persone), presentare simboli ravvicinati, spazi vuoti, essere di forme e dimensioni differenti con l'obiettivo di facilitarne sia la fruizione sia il trasporto.

Analogamente, le *strisce visive* costituiscono strumenti utilissimi nella didattica: co-costruite con l'alunno, possono essere rappresentate da supporti di plexiglass, cartoncini o fogli bianchi plastificati sui quali è apposto il velcro. Costituiscono un facilitatore importante nello scambio comunicativo con gli adulti e il gruppo dei pari, sia nella fase di avanzamento di una richiesta o di condivisione di un bisogno, sia in quella di costruzione della frase minima. Le *agende visive*, invece, sono formate da immagini, foto, pittogrammi e frasi, possono mostrare i vari momenti della giornata scolastica, inclusi gli spostamenti da un ambiente all'altro ed essere costruite su piccoli supporti, oppure, distribuite nel contesto attraverso pannelli o cartelloni murali.

In presenza di bisogni comunicativi complessi e in assenza di linguaggio verbale anche il *passaporto* può costituire un supporto indispensabile nella relazione e nella cura della persona. Costruito per essere utilizzato nei contesti scolastici ed extrascolastici, si presenta come un piccolo libro con simboli, foto e frasi scritte in prima persona, informazioni semplici e chiare sull'alunno riportate attraverso un linguaggio colloquiale e scherzoso. Le notizie disponibili non hanno lo scopo di fornire indicazioni sulla condizione di disabilità, piuttosto, condividere interessi, abitudini, punti di forza della persona e il riferimento a situazioni/cibi che potrebbero costituire un pericolo per la salute. Pratico, maneggevole e carino alla vista, il passaporto ha anche l'obiettivo di accompagnare lo studente nel suo percorso di crescita e di offrire un senso di stabilità e di sicurezza in presenza di nuovi partner comunicativi.

Il *quaderno dei resti*, definito anche "delle tracce", costituisce invece uno strumento di comunicazione nel quale la persona può disegnare, scrivere e incollare fotografie o piccoli oggetti (es. un pezzo di stoffa, il biglietto del cinema, ecc.) come ricordo dell'esperienza vissuta. A seconda delle specifiche abilità e delle competenze comunicative sviluppate dall'alunno, può essere costruito utilizzando anche altri tipi di supporti; lo scopo è quello di incrementare le opportunità di comunicazione della persona con complessi bisogni comunicativi facilitando il racconto e l'auto-narrazione di un'esperienza o di un'attivi-

tà. Trattandosi del quaderno dello studente è importante, esattamente come per gli altri strumenti di comunicazione, che sia co-costruito con il partner comunicativo e non sia l'adulto a decidere cosa sia più importante inserire, descrivere o illustrare; è necessario altresì assecondare i desideri, le passioni e le naturali inclinazioni con l'obiettivo di personalizzarlo e trasformarlo in un supporto visivo funzionale al dare avvio alla comunicazione.

Nella quotidianità didattica, secondo quanto suggerito dal CSCA, l'uso degli In-book, libri illustrati con testo integralmente scritto in simboli, costituisce un ulteriore e piacevole sostegno alla comunicazione e alla relazione dello studente anche con i pari: sarà cura del docente *individuare il luogo di lettura* più adatto, organizzando lo spazio con gli strumenti di CAA; *individuare una posizione comoda*, così da evitare di coprire i simboli; *scegliere i tempi* (es. la lettura può essere un'attività programmata, una routine oppure avvenire su richiesta); *favorire la scelta* dei libri da leggere ampliando le proposte didattiche predisponendo, nel contempo, tecnologie assistive che possano supportare la comunicazione e la relazione durante l'esperienza di lettura condivisa (Costantino, 2016; Galdieri & Sibilio, 2020).

L'utilizzo di strumenti di CAA nella didattica, dunque, può contribuire a migliorare la comunicazione e la socializzazione con i partner comunicativi (insegnanti, operatori, assistenti alla comunicazione e gruppo dei pari) ma anche aumentare la comprensione e la competenza comunicativa favorendo la partecipazione e gli apprendimenti. Anche i dispositivi con uscita in voce (Voice Output Communication Aids), che consentono la registrazione e la riproduzione di messaggi, possono migliorare le interazioni dell'alunno con i bisogni comunicativi complessi nel gruppo classe offrendo alla didattica opportunità di differenziazione e personalizzazione degli itinerari educativi. Nelle attività educativo-didattiche, l'opportunità di registrare forme di saluto, richieste, frasi o parole sui vari livelli può facilitare, inoltre, il processo inclusivo migliorando il clima della classe (Mitchell, 2014).

Conclusioni

La Comunicazione Aumentativa Alternativa costituisce un settore di studio e di ricerca complesso ed eterogeneo che, per le sue specifi-

cià, necessita di una formazione docente in ingresso e *in itinere* con lo scopo di progettare curricula nei quali ci sia un costante connubio tra teoria e prassi pedagogica e si garantisca la predisposizione di ambienti accessibili sul piano comunicativo. Costruire e utilizzare strumenti e ausili di CAA, rendere disponibile ciascuna tecnologia, creare opportunità di partecipazione e condivisione nel gruppo classe, valorizzare i “punti di forza” e gli specifici interessi dello studente con BCC, garantendogli il diritto di scegliere e di comunicare, sono condizioni necessarie alla creazione di reali occasioni di attività e di partecipazione in un contesto classe che si configuri come uno spazio laboratoriale di ricerca all’interno del quale docenti e alunni possano sperimentare soluzioni didattiche alternative e innovative.

Bibliografia

- Aiello, P., Di Gennaro, D.C., Palumbo, C., Zollo, I., Sibilio, M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 5(2): 59-68.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Al-Ghani, K.I., Kenward, L. (2012). *Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria*. Erickson: Trento.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM5-Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Arduino, G.M. (2008). *Facilitare la comunicazione nell'autismo (DVD-Rom)*. Trento: Erickson.
- Baron-Cohen, S. (1997). *L'autismo e la lettura della mente*. Roma: Astrolabio- Ubaldini.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (1988). Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation. In *Proceedings of the National Planners' Conference on Assistive Device service delivery* (pp. 151-165). Washington, DC: RESNA, Association for the Advancement of Rehabilitation Technology.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2012). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE].
- Cafiero, J.M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Trento: Erickson.
- Cohen, J.D., Volkmar, F.R. (2004). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo. Strategie di intervento*, Vol. II. Brescia: Vannini.
- Costantino, M.A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusive*. Roma: Giunti.
- Carr, E.G. (2013). *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). *Differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dyrbjerg, P., Vedel, M. (2008). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Final Summary Report* (V.J. Donnelly, A. Kefallinou, eds.), Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Freeman, S., Dake, L. (2007). *Il linguaggio verbale nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Frith, U. (1996). *L'Autismo: spiegazione di un enigma*. Laterza: Bari.
- Galdieri, M., Zappalà, E., Aiello, P. (2021). Integrare per includere nel curriculum 0-6. Approcci educativi e sostenibili per bambini con Disturbo dello Spettro Autistico. *Formazione&Insegnamento*, 9(1): 476-489.
- Galdieri, M., Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Rivista Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 403-416.
- Galdieri, M. (2022). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Padova: Studium Edizioni.
- Gava, M.L. (2016). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. Le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.

- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.
- Gutstein, S.E., Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Hall, T.E, Meyer, A., Rose, D.H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Hodgdon, L.A. (2004). *Strategie visive per la comunicazione*. Brescia: Vannini.
- Hoffman, A., Field, S., Sawilowsky, S. (1996). *Self-Determination Knowledge Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2008). Dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In F. Dovigo, D. Ianes (a cura di), *L'Index per l'inclusione* (pp. 43-104) (trad. it.). Trento: Erickson.
- ISAAC Italy (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Associazione ISAAC Italy Onlus.
- Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30: 1-18.
- Light, J., McNaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29: 299-309.
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York: Routledge.
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (1992). *Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities*. ASHA Suppl. 7, 1-8. PMID: 1350439.
- OMS (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Quill, K.A., Vivanti, G., Congiu, S. (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'Autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Reichle, J, Beukelman, D., Light, J., (2002). *Exemplary Practice for Beginning Communicators: implications for AAC*. Baltimora: Paul Brookes Publishing.

- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(3): 183-190.
- Sigafoos, J., Kelly, M.A., Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations Organization.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vivanti, G., Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Visconti, P., Peroni, M., Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.

L'osservazione e la microprogettazione inclusiva: il ruolo dell'ICF

di *Ilaria Viola*

Introduzione

La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), in linea con la prospettiva dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth* (ICF-CY; WHO, 2001; 2007) concettualizza la disabilità “come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo” (WHO, 2001, p. 21).

Partendo da questo presupposto, il seguente contributo approfondisce le modalità di utilizzo dello strumento ICF nella microprogettazione inclusiva, considerando il suo ruolo centrale nella fase osservativa utile per completare il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Nel contributo si delineano, *in primis*, le origini del documento programmatico, l'obiettivo e l'iter della progettazione educativa individualizzata, per poi concentrare l'attenzione sull'osservazione del bambino nel contesto che, come evidenziato nell'articolo 8 del Decreto Interministeriale n. 182/2020, “è il punto di partenza dal quale organizzare gli interventi educativo-didattici”.

Il Piano Educativo Individualizzato e la prospettiva bio-psico-sociale

Il Piano Educativo Individualizzato è uno dei documenti programmatici utili per garantire la piena inclusione scolastica ed educativa dell'alunno e dell'alunna con certificazione di disabilità. La cornice

concettuale del PEI fonda le sue radici nella Relazione della Commissione Falcucci (1975) che rappresenta il passaggio dalla fase dell'inserimento alla fase di integrazione scolastica. La Commissione Falcucci mira a fornire alcune linee guida per le prime pratiche d'integrazione, evidenziando nella relazione "che il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire la scuola e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire il suo sviluppo personale".

In ambito legislativo i primi riferimenti al PEI, come documento programmatico, si riscontrano nella *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (Legge 5 febbraio 1992 n. 104, art. 12, comma 5) e nel relativo *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap* (D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 5). Il PEI viene definito negli atti normativi come "il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992" (D.P.R. 24/02/1994). In tal senso, si configura come un punto di contatto fra il "curricolo di tutte e di tutti e i bisogni specifici di alunni e alunne con disabilità" (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2019, p. 39).

Ai fini di raggiungere tale obiettivo nei documenti viene delineato il seguente iter che deve accompagnare l'integrazione scolastica:

- la certificazione della disabilità, che consiste nell'acquisizione della diagnosi elaborata dall'Unità Multidisciplinare;
- la Diagnosi Funzionale (DF), che corrisponde ad una descrizione relativa alla situazione globale dell'alunno e dell'alunna e delinea le modalità di funzionamento della persona in relazione alla difficoltà e ai punti di forza;
- il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), che fornisce una descrizione funzionale delle varie aree di sviluppo, è redatto dagli operatori dei servizi, ASL, dai docenti curricolari e di sostegno, con la partecipazione dell'operatore psicopedagogico e con la collaborazione della famiglia;

- il Piano Educativo Individualizzato, che viene redatto in base ai dati desunti dalla DF e PDF, secondo quanto previsto dal D.P.R. 94/1994 dall'Unità multidisciplinare, ai fini di progettare gli interventi didattici, gli obiettivi, le attività, i metodi didattici e la valutazione.

Successivamente, con il D.lgs n.66/2017 e le relative modifiche attraverso il D.lgs n.96/2019, si introduce: una visione di PEI basata sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano; il Profilo di Funzionamento (PF) che integra la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale, elaborato dall'équipe medica insieme ai genitori e agli insegnanti. Il Profilo di Funzionamento, secondo le indicazioni presenti negli attuali atti normativi, deve focalizzare l'attenzione non sui punti di debolezza ma sulle capacità dell'allievo e sulla sua zona di sviluppo prossimale¹ (Vygotskij, 1987) tramite un'osservazione sistematica della persona, del contesto e dell'interazione con lo stesso.

Nel modello del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 si fa riferimento, nell'ambito degli *Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento* e nella sezione dell'osservazione e della progettazione, alle dimensioni strutturate secondo la prospettiva bio-psico-sociale e ICF. Nello specifico, le dimensioni sono:

- socializzazione/interazione/relazione;
- comunicazione/linguaggio;
- autonomia/orientamento;
- cognitiva/ neuropsicologica e dell'apprendimento.

Viene, inoltre, evidenziata la necessità di strutturare degli interventi nell'ottica del progetto di vita considerando la vita scolastica e l'extra-scuola: in questo modo la funzione del PEI a lungo termine è di accompagnare la persona a vivere una vita degna di essere vissuta secondo il principio dell'autodeterminazione². Il PEI, infatti, diventa parte integrante del Progetto individuale, viene elaborato e approvato

¹ La zona di sviluppo prossimale è la distanza tra il livello effettivo di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale in cui rientrano le competenze potenzialmente da acquisire.

² L'autodeterminazione è un costrutto multidimensionale e si riferisce alla capacità della persona di agire e di scegliere come agente causale primario nella propria vita. Le componenti identificate da Wehemeyer (1998) per un agire autodeterminato sono: l'autonomia, autoregolazione, empowerment psicologico, autorealizzazione.

dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO), viene redatto a partire dalla scuola dell'infanzia e ha una durata annuale.

Questo aspetto richiama la corresponsabilità educativa e il lavoro di rete tra scuola, famiglia, enti, équipe multidisciplinare, centri riabilitativi, tutor scolastici, educatori, psicologi e tutte le figure che costellano e supportano la vita della persona con disabilità. Tuttavia, ci sono molte criticità nell'attuazione operativa in quanto tale lavoro di rete risulta complesso e dipendente dal contesto, dalle politiche e dalle culture inclusive dell'ambiente in cui vive la persona con disabilità.

La centralità dell'osservazione su base ICF nella microprogettazione inclusiva

L'osservazione è lo strumento maggiormente utilizzato nei contesti educativi. Viene adottato allo scopo di “comprendere con chiarezza elementi e relazioni, individuare fenomeni per poter affrontare le questioni in termini operativi” (Giannandrea, 2016, p. 17). Nello specifico, le finalità in ambito educativo dell'osservazione sono descrittive e valutative rispetto alle abilità e competenze del bambino, e hanno come intenzione quella di “comprendere le caratteristiche delle competenze motorie, cognitive, comunicative, linguistiche, sociali e emotive” (Sansavini, 2017, p. 74).

Ai fini di adoperare l'osservazione nel migliore dei modi è importante tener conto di alcune caratteristiche, ovvero deve essere:

- a) selettiva rispetto a un dato fenomeno;
- b) pianificata, considerando “il cosa, il dove e quando osservare” (Aureli, 2012, p. 84);
- c) documentabile e controllabile.

Saper osservare in ambito educativo risulta centrale per descrivere il funzionamento del bambino ai fini di modificare e portare un cambiamento nel contesto educativo andando a ridurre le barriere fisiche e mentali che ostacolano il suo sviluppo. Come già anticipato, per strutturare il Piano Educativo Individualizzato è necessario conoscere e comprendere il funzionamento globale secondo la prospettiva della Classificazione Internazionale di Funzionamento per Bambini e Adolescenti (ICF-CY) ideata sulla base del modello bio-psico-sociale.

Lo strumento di classificazione ICF proposto dall'Organizzazione

Mondiale della Sanità (2002; 2007), permette ai professionisti del settore di avere una guida nel conoscere la realtà globale della persona ai fini di favorire la progettazione individualizzata e, quindi, di leggere i bisogni educativi in un'ottica di funzionamento, di interazione con il contesto, quindi, di partecipazione. Secondo la prospettiva ICF, la situazione di salute di una persona è il prodotto di influenze reciproche tra sette fattori: le condizioni fisiche, le funzioni corporee, le strutture corporee, le attività personali (l'esecuzione di un compito), la partecipazione sociale (coinvolgimento in una situazione di vita), i fattori contestuali ambientali e personali.

Tra queste due grandi forze biologiche e ambientali si trovano le strutture e le funzioni della persona. Più nello specifico, la persona agisce nel proprio ambiente con delle capacità e attività personali e partecipa socialmente ai vari ruoli. In tal senso, secondo questa prospettiva, la persona cresce e funziona bene dal punto di vista educativo-apprenditivo se i fattori strutturali e contestuali interagiscono in modo positivo.

D'altro canto, se la persona incontra nel suo percorso degli elementi barrieranti, allora, il suo funzionamento sarà difficoltoso. In altre parole, si possono manifestare bisogni educativi speciali in base alle varie interazioni e combinazioni possibili tra i fattori elencati in precedenza. Il funzionamento del bambino secondo la prospettiva bio-psico-sociale nel PEI viene riassunto in quattro dimensioni fondamentali: relazione, interazione, socializzazione; comunicazione e linguaggio, autonomia e orientamento; cognitiva, neuropsicologia e dell'apprendimento.

Le informazioni raccolte da varie fonti, come suggerito da Ianes e Cramerotti (2017) si possono sintetizzare considerando: i punti di forza in relazione alla capacità e alla *performance*, i deficit, e le relazioni di influenza tra i vari ambiti di funzionamento dell'alunno. Nello specifico, la parte dedicata all'osservazione del funzionamento è la sezione 4 del Piano educativo individualizzato. La prima dimensione è quella della relazione, dell'interazione e della socializzazione, che è strettamente connessa alla componente ICF delle "attività personali e partecipazioni sociale" e al dominio "interazioni e relazioni interpersonali". In questa sezione si considera "l'esecuzione delle azioni e dei compiti richiesti per le interazioni semplici e complesse con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato" (OMS 2007),

quindi, si fa riferimento alla sfera affettivo-relazionale, al rapporto con gli altri e alla motivazione a interagire con l'altro.

Ai fini di favorire un'osservazione dettagliata, sistematica, documentabile e controllata dei fattori relativi alla dimensione della relazione e dell'interazione, è possibile adottare checklist, schemi di codifica e diari volti a rilevare i punti di forza e le difficoltà del bambino mostrate in ambito educativo, ovvero: come il bambino reagisce agli stimoli nuovi, la sua attenzione, la capacità di imitare, la capacità di manifestare emozioni in risposta all'altro, il saper riconoscere l'intenzione e il volere di una persona, le abilità della pragmatica del linguaggio (saper rispettare i turni conversazionali, sapersi mettere nei panni degli altri comprendendo i propri e gli altrui stati emotivi, la capacità di negoziare nelle situazioni di conflitto e saper gestire quindi lo stress nelle situazioni sociali, riconoscere e valutare le conseguenze delle proprie azioni e gli effetti della propria comunicazione sia verbale che non verbale). È importante osservare i comportamenti che si ritengono problematici e che creano un danno o un ostacolo alla persona, e i fattori di rischio che candidano la persona ad essere vittima o protagonista di episodi di discriminazione e di bullismo.

La terza dimensione interessa l'osservazione dell'autonomia e dell'orientamento della persona che rientra nell'"Aria interpersonale", e della "Mobilità" e della "Cura della propria persona". Nello specifico per descrivere e osservare al meglio i fattori rientranti nella dimensione dell'autonomia e dell'orientamento, risulta importante rilevare la capacità di imitazione, le abilità di motricità fine e di motricità globale, l'orientamento spazio-temporale, l'attenzione e la capacità di discriminazione, la capacità di comprendere ed eseguire richieste semplici e complesse e infine le autonomie personali (es. capacità di lavarsi, di vestirsi, di pettinarsi) e sociali, ovvero, quanto la persona adotta comportamenti adeguati nei vari contesti sociali e nelle relazioni.

L'ultima dimensione che comprende gli aspetti centrali del funzionamento della persona è denominata dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento. Ci sono due domini rientranti nelle funzioni mentali dell'ICF che sono: "Funzioni mentali globali e funzioni mentali specifici". In aggiunta, nella componente delle attività personali si può prendere spunto dalla sezione relativa all'"Apprendimento e applicazione delle conoscenze". Per descrivere al meglio il funzionamento della persona in quest'area si deve discriminare la

capacità dalla performance. Per capacità si intende quello che l'alunno è in grado di fare senza un'influenza positiva o negativa da parte dell'ambiente; per performance si intende quello che la persona compie in interazione con i fattori contestuali. Quindi la performance è il risultato dell'azione della persona in interazione con le barriere e i facilitatori presenti all'interno dell'ambiente. Nello specifico, l'obiettivo dell'osservazione per quanto riguarda la dimensione cognitiva, psicologica e dell'apprendimento è quello di rilevare il livello di: attenzione, memoria, *problem solving*, mentalizzazione, lettura, scrittura, comprensione del testo, calcolo, metacognizione, motivazione, auto efficacia, stili di apprendimento e autostima.

Conclusioni

I fattori ambientali, in quanto possibili barriere o facilitatori, assumono un ruolo cruciale per la progettazione inclusiva. La sezione sei del PEI, difatti, è dedicata alla rilevazione e alla riflessione sul contesto al fine di potenziare i facilitatori capaci di rimuovere o ridurre le barriere che hanno un'influenza negativa sullo stato di salute e *well-being* del bambino. La rilevazione degli ostacoli nel contesto è volta ad adottare una strategia di intervento unitaria per rimuovere le barriere, quindi, è fondamentale per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo (Ianes, 2019).

Utilizzando l'ICF è possibile considerare i fattori ambientali che "Interagiscono con l'individuo in una condizione di salute e determinano il livello e il grado del suo funzionamento. I fattori ambientali sono estrinseci all'individuo come gli atteggiamenti, gli aspetti architettonici, il sistema normativo e le leggi" (OMS, 2007, p. 45). Tra le barriere e i facilitatori da rilevare, risulta prioritario analizzare: l'ambiente fisico, quindi, l'accessibilità e la fruibilità degli spazi; il contesto sociale, quindi, le relazioni positive o negative tra insegnanti, altri adulti di riferimento e il gruppo di pari; gli atteggiamenti, nello specifico i facilitatori che possono promuovere l'inclusione o i fattori di rischio relativi all'esclusione o all'etichettamento.

Alla luce di quanto detto, l'uso dell'ICF diventa una guida per l'osservazione del funzionamento dell'alunno e del contesto in cui è immerso. L'ICF, quindi,

permette il confronto tra realtà differenti grazie a un linguaggio condiviso ai fini di fornire informazioni da condividere nelle varie sedi di competenza e analizzare il suo contesto di vita, identificando con attenzione i livelli di attività e di partecipazione in relazione ai fattori ambientali, permettendo di tracciare il profilo di funzionamento (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, p. 57).

Bibliografia

- Aureli, T., Perucchini, P. (2014). *Osservare e valutare il comportamento del bambino*. Bologna: Società editrice il Mulino Spa.
- Ciraci, A.M., Chiappetta Cajola, L. (2013). Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?. *Didattica inclusiva*, 1-223.
- Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182 emanato d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, su: "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>" (verificato il luglio 2022).
- Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 66 – *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (verificato il luglio 2022).
- Decreto legislativo del 7 agosto 2019 n. 96-*Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Giannandrea, L. (2016), L'osservazione nel nido. Uso delle check-list. In L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socioassistenziali*, La Scuola, Brescia, cit. pp. 17-29.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2019), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson: Trento.
- MIUR, Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati, 1975.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1992). Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

- Sansavini, A. (2017), L'osservazione nei contesti educativi dell'infanzia: conoscere l'altro, costruire relazioni e promuovere lo sviluppo. In L. Balduzzi, T. Pironi (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, pp. 67-82, Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino: Boringhieri.
- Wehmeyer, M.L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1): 5-16.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.
- WHO. World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*. Geneva.

Sistema Integrato 0-6: una prospettiva inclusiva dei servizi all'infanzia e dell'istruzione

di *Palma Elena Silvestri*

L'inverno demografico: come venirne fuori

Il Sole 24 Ore titola così un articolo di dicembre 2022 che mette in evidenza le conseguenze della crisi demografica nel nostro paese. Non si può più parlare di analisi predittive, siamo di fronte a certezze che accendono un faro sul futuro prossimo e che non lasciano spazio a cambiamenti in positivo: nel 2070, secondo questo trend, la popolazione italiana scenderà sotto quota 50 milioni. A quanto pare, neanche i flussi migratori riusciranno a bilanciare questa tendenza, lo afferma l'Istat nelle *Previsioni della popolazione residente e delle famiglie* (Base 1/1/2021). La popolazione continua la sua decrescita, passando da 59,2 milioni al 1° gennaio 2021 a 57,9 mln nel 2030, poi a 54,2 mln nel 2050, fino a scendere sotto quota 50 milioni (47,7) nel 2070. Cosa si sta facendo in Italia per frenare questo fenomeno? E soprattutto, quali misure sono state messe in atto per garantire agli ormai pochi nati equità di diritti e per contrastare la povertà educativa nel nostro Paese?

A tal fine, il recente Piano Nazionale per la famiglia, adottato il 10 agosto 2022, ha previsto alcuni interventi sui temi del contrasto alla denatalità, della partecipazione al lavoro delle donne e del sostegno alle famiglie con figli. Tra le misure in sostegno delle famiglie ci sono l'assegno unico universale, ereditato dal family act e il *bonus nido*. Inoltre, nell'ambito degli interventi normativi a sostegno del reddito delle famiglie, l'articolo 1, comma 355, legge 11 dicembre 2016, n. 232, ha disposto che ai figli nati dal 1° gennaio 2016 spettano un contributo per il pagamento di rette per la frequenza di asili nido pubblici e privati autorizzati e forme di assistenza domiciliare in favore di bambini con meno di tre anni affetti da gravi patologie croniche. L'importo

del buono preliminarmente di 1000 euro è stato elevato con l'articolo 1, comma 343, legge 27 dicembre 2019 n. 160, fino a un massimo di 3.000 euro sulla base dell'ISEE minorenni, in corso di validità.

Anche il PNRR concorrere al sostegno delle famiglie e al diritto all'educazione dei bambini dalla nascita ai sei anni. La missione 4 punta al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione a partire dagli asili nido fino all'Università, la missione 5 al sostegno all'empowerment femminile e al contrasto alle discriminazioni di genere, alla crescita delle prospettive occupazionali dei giovani, al riequilibrio territoriale e sviluppo del Mezzogiorno, e delle aree interne. Obiettivo delle missioni è alleggerire i carichi di cura, sostenere le capacità genitoriali, prevenire la vulnerabilità delle famiglie dei bambini e delle bambine, oltre che stimolare una maggiore partecipazione al mercato del lavoro da parte delle donne e garantire su tutto il territorio nazionale accesso a servizi educativi di qualità. Alle misure per le famiglie si uniscono quelle a sostegno dei bambini che trovano la loro collocazione dentro il 5° Piano Nazionale di azione ed interventi per la tutela dei diritti dei soggetti in età evolutiva 2022-2023.

I diritti dei bambini e il contrasto alla povertà educativa

Il Piano è uno strumento fondamentale di orientamento nel quale tanto i decisori pubblici quanto la società civile possono individuare gli elementi che necessitano di nuove soluzioni, innovative e più efficaci. Esso recepisce i contenuti delle strategie internazionali ed europee per i minori di età, in particolare: la Convenzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo del 1989, gli Obiettivi di Sviluppo sostenibile-Agenda 2030, la Strategia dell'Unione europea su diritti dei minori 2021-2024, il Sistema europeo di garanzia per i bambini e le bambine vulnerabili (European Child Guarantee) e la Strategia del Consiglio d'Europa sui Diritti dell'infanzia 2022-2027 introdotto dalla Commissione Europea per promuovere pari opportunità e garantire l'accesso a servizi essenziali per i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze bisognosi. Si articola in tre aree d'intervento: Educazione, Equità, Empowerment e promuove azioni innovative e di rafforzamento a favore dei minorenni. Si integra ed è coerente con i contenuti delle altre azioni a favore dei nuclei familiari e dei bambini

e adolescenti, tramite gli organismi di coordinamento nazionale, quali l'Osservatorio nazionale sulla famiglia e l'Osservatorio per il contrasto alla pedofilia e pornografia minorile. Ulteriore documento a tutela dei minori e di contrasto alla povertà educativa, approvato il 29 marzo 2022, in seno all'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, è il Piano di Azione Nazionale per l'Attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI) trasmesso alla Commissione europea in attuazione della Raccomandazione del Consiglio Ue del 14 giugno 2021. Anche il PANGI concorre all'elaborazione del 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva attraverso l'adozione di LEP per i servizi di refezione scolastica, per i servizi educativi 0-3 e per la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, concretizzando le azioni attraverso risorse economiche.

L'evoluzione normativa dei servizi educativi 0-6

La Legge 107/2015 e il successivo d.lgs. 65/2017, che ne ha dato attuazione, hanno individuato nel Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni lo strumento principale per l'attuazione del diritto alla cura e all'educazione. Questa legge è frutto di consapevolezze maturate dentro i servizi educativi per l'infanzia, ma trova anche riscontro, come precedentemente posto in evidenza, nel dibattito internazionale a partire dal 20 novembre del 1989, con la Convention on the Rights of the Child – CRC che venne successivamente ratificata dall'Italia. Il d.lgs. 65/2017 introduce una nuova visione di educazione che parte dalla nascita e accompagna in forme diverse tutta la vita delle persone.

Sotto il profilo della sua articolazione, include una vasta molteplicità di servizi educativi, quali nidi e micronidi per bambini tra i 3 e i 36 mesi, caratterizzati da orari, capacità ricettiva, dinamiche di funzionamento, costi diversi. Le sezioni primavera, rivolte ai bambini tra i 24 e i 36 mesi e aggregate alle scuole dell'infanzia o ai nidi stessi; i servizi integrativi (spazi gioco, centri bambini-famiglie, servizi in contesto domiciliare per bambini da 3 a 36 mesi), caratterizzati da un'organizzazione flessibile e da modalità di funzionamento diversificate; le scuole dell'infanzia, statali e paritarie, a gestione pubblica e privata. A ciò si aggiunge la grande novità introdotta dal d.lgs. 65/2017: i *Poli*

per l'infanzia, composti da un unico edificio o da un'aggregazione di strutture vicine, con prassi, impostazione, attività, progetti educativi e pedagogici rivolti, in ottica continuativa e senza distinzione nei due segmenti 0-3 e 3-6, ai bambini dalla nascita ai sei anni. Per quanto riguarda le loro finalità sono così riassumibili: ridurre gli svantaggi sociali, culturali, relazionali, favorendo la partecipazione dei bambini e delle loro famiglie; promuovere la continuità educativa; supportare le famiglie; potenziare accessibilità, diffusione e soprattutto qualità dei servizi; rafforzare i titoli di studio richiesti a educatori e insegnanti, che devono essere di livello universitario e, al contempo, orientati a una scelta di tipo vocazionale; formare competenze specifiche per l'organizzazione, la gestione e il coordinamento del servizio.

In questa cornice normativa – rispettivamente nel dicembre 2021 e marzo 2022 – sono stati adottati dal Ministero dell'Istruzione due documenti dell'educazione 0-6, elaborati dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione: ovvero, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, e gli *Orientamenti nazionali per lo 0-3*. In entrambi i documenti si dedica una grande attenzione a temi particolarmente attuali e significativi dell'educazione e cura dell'infanzia. Tra i più rappresentativi figurano il diritto a un'educazione di qualità, fin dalla primissima infanzia; la costruzione di un curriculum unitario e la promozione della continuità; il coinvolgimento attivo delle famiglie, anche nella cornice di una più ampia concezione dell'intercultura; la necessità di una formazione in itinere mirata e sistematica per tutto il personale nei servizi; l'osservazione, la documentazione, la valutazione quali perni della progettazione, della promozione di contesti educativi capaci di dare centralità ai bambini e valorizzarne l'individualità; la riflessione sulla dimensione emotiva delle relazioni educative; l'importanza di assumere, da parte di educatori e insegnanti una postura di ricerca volta a esplorare e migliorare l'agire educativo. Infine, non meno importante, il ruolo, l'organizzazione, nonché la rilevanza formativa, dello spazio e del tempo pedagogico.

Un Piano per realizzare gli obiettivi strategici del d.lgs. 65/2017

L'art. 8 del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 dispone l'adozione da parte del Governo di un Piano di azione nazionale pluriennale mediante cui,

progressivamente e gradualmente, estendere il Sistema integrato 0-6 anni su tutto il territorio nazionale. Uno degli obiettivi prioritari è garantire un riequilibrio territoriale, sostenendo gli interventi da parte degli Enti locali nella gestione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia. Grazie all'aumento di 60 milioni all'anno stabilito dalla Legge di Bilancio, per il quinquennio 2021/2025 sono state destinate al Sistema integrato 0-6 in totale risorse finanziarie pari a 309 milioni di euro annui. L'intesa ha stabilito la destinazione delle risorse del Fondo per il Sistema integrato 0-6 e la quota di cofinanziamento regionale, che saranno utilizzate per realizzare gli obiettivi strategici indicati all'art. 4 del d.lgs. 65/2017. Nel Piano di azione nazionale quinquennale sono stati indicati gli interventi cui destinare le risorse finanziarie stanziare e che riguardano, nello specifico: nuove costruzioni, ristrutturazione edilizia, restauro e risanamento conservativo, riqualificazione funzionale ed estetica, messa in sicurezza, risparmio energetico e fruibilità di stabili di proprietà delle amministrazioni pubbliche; finanziamento di spese di gestione, in quota parte, dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia, tenendo conto dei loro costi e della loro qualificazione; interventi di formazione continua in servizio del personale educativo e docente e promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali. Tali interventi devono perseguire, in dettaglio, le seguenti finalità: consolidare e ampliare la rete dei servizi educativi per l'infanzia a titolarità pubblica e privata convenzionata, anche per favorire la riduzione della soglia massima di partecipazione economica delle famiglie alle spese di funzionamento dei servizi educativi per l'infanzia pubblici e privati; stabilizzare e potenziare gradualmente le sezioni primavera, per superare progressivamente gli anticipi di iscrizione alla scuola dell'infanzia; ampliare e sostenere la rete dei servizi per i bambini da 0 a 6 anni, in particolare nei territori dove sono carenti le scuole dell'infanzia statali; riqualificare edifici scolastici di proprietà pubblica già esistenti e sottoutilizzati e promuovere la costruzione di nuovi edifici di proprietà pubblica, anche per costituire i Poli per l'infanzia; sostenere la qualificazione del personale educativo e docente e promuovere i coordinamenti pedagogici territoriali.

Le strategie messe in campo per colmare i divari territoriali e l'attuazione in Campania del Piano Nazionale

Per la stesura del nuovo Piano di azione nazionale pluriennale sono stati presi in considerazione i dati ISTAT del rapporto del 27 ottobre 2020, da cui emerge la sussistenza di un ampio divario nell'offerta dei servizi educativi tra Centro-Nord e Mezzogiorno. I dati relativi all'anno scolastico 2018/2019 fanno registrare a livello nazionale una disponibilità di posti nei servizi educativi per la prima infanzia pari al 25,5% dei potenziali utenti, mentre al Sud tale disponibilità scende al 13,3% e nelle isole è pari al 13,8%. In ragione di ciò, nel Piano è previsto che sia destinata, con finalità perequative a decorrere dall'esercizio finanziario 2021, una quota non inferiore al 20% delle risorse del Fondo nazionale per il Sistema integrato 0-6 alle Regioni in cui sussiste un maggiore divario negativo rispetto alla media nazionale. Il Ministero dell'Istruzione, dunque, provvede all'erogazione delle risorse del Fondo come cofinanziamento della programmazione regionale, operando la ripartizione tra le Regioni in base al numero degli iscritti, della popolazione di età compresa tra zero e sei anni e delle esigenze reali dei territori e della loro massima capacità fiscale. Anche le risorse del PNRR concorrono in maniera sostanziale allo sviluppo dei servizi prevedendo 4,6 miliardi sull'investimento per gli asili nido e le scuole per l'infanzia. Di questi, accanto alle risorse che finanzieranno progetti già in essere, è stato varato un bando da 3 miliardi di euro, di cui 2,4 per i soli nidi. Di tali risorse, stando alle graduatorie pubblicate in agosto, in Campania dovrebbero arrivare con il nuovo bando circa 354,6 milioni di euro per gli asili nido, pari al 14,6% dei 2,4 miliardi di euro stanziati. La Campania con Delibera di Giunta regionale n. 458 del 19/10/2021 ha recepito e programmato le risorse per l'attuazione del Sistema Integrato per l'Educazione e l'Istruzione per il triennio 2021-2023, di cui ai Decreti n. 87, 88 e 89 del 7/04/2022 del Ministero dell'Istruzione, con i quali sono stati destinati alla Regione Campania € 41.781.984,41 per l'anno 2021 ed € 41.689.285,18 per ciascuno degli anni 2022 e 2023 e sono state approvate le linee strategiche per la relativa attuazione. Nella medesima Delibera di Giunta è stato, altresì, disposto che le risorse provenienti dal Fondo Nazionale per il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione, vengano finalizzate nella misura del 10% alla realizzazione di Poli per l'infanzia nei diversi ter-

ritori provinciali e pertanto con la successiva Delibera n. 339 del 29/06/2022 ha programmato le risorse di cui ai Decreti nn. 87, 88 e 89 del 7/04/2022 del Ministro dell'Istruzione pari a € 12.516.055,48 delle risorse del Fondo Nazionale per il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione per il triennio 2021-2023 per la realizzazione di Poli per l'infanzia nei diversi territori provinciali e secondo la seguente ripartizione per annualità: – anno 2021: 4.178.198,44 – anno 2022: 4.168.928,52 anno 2023: 4.168.928,52.

Alcuni nodi da sciogliere: considerazioni conclusive

La piena realizzazione del nuovo Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione presenta alcuni elementi di criticità, che potrebbero ostacolare l'evoluzione di un processo culturale, sociale e normativo, iniziato nel nostro paese negli ultimi dieci anni. Il principale aspetto di criticità è rappresentato dalla disponibilità delle risorse finanziarie, che nonostante l'impegno del Governo non basteranno. Seppure l'attuale ed epocale convergenza di riforme e risorse rappresenti un'opportunità imperdibile per i servizi educativi e si registrano alcuni segnali di miglioramento, persistono ancora livelli estremamente ridotti di dotazione dei posti in ampie aree geografiche, con il conseguente attestarsi dei valori medi nazionali di copertura ancora al di sotto degli standard minimi definiti a livello europeo e rilanciati nei diversi piani di intervento definiti a livello nazionale. La sfida e l'opportunità che si delinea, dunque, è quella di un potenziamento dell'offerta mirato non solo su molte realtà territoriali del Mezzogiorno, ma anche nei Comuni più piccoli delle aree interne e più periferici, i cui residenti non sono in condizioni di poter fruire del nido e pertanto restano esclusi anche dalle misure economiche introdotte a sostegno della domanda. La carenza di investimenti pubblici e di spese correnti da parte dei Comuni è l'anello debole e bisogna porre rimedio al fine di sostanziare la reale sostenibilità dei servizi. Il secondo aspetto di criticità, invece, riguarda la frammentazione delle competenze istituzionali, essendo ripartite tra i diversi organi amministrativi: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Dipartimento per le politiche della famiglia e Ministero dell'Interno (amministrazione responsabile dell'attuazione del Piano Azione Coesione). A tal fine, con il

Decreto n. 65 del 2017 il ruolo di coordinamento, gestione e programmazione dei servizi educativi per l'infanzia è stato attribuito al MIUR. Il terzo aspetto di criticità riguarda la questione della qualificazione universitaria e della formazione continua del personale dei servizi per l'infanzia. Se con il nuovo Sistema Integrato si prevede il superamento di quello che ad oggi potremmo definire un sistema tradizionale, caratterizzato dalla suddivisione delle strutture educative in due principali sezioni, rimane ancora aperta la questione della frammentazione delle competenze formative tra profili professionali di educatori ed insegnanti. Concludendo, nonostante le criticità, gli strumenti programmatori internazionali e nazionali ci indirizzano verso un nuovo patto sociale e politico e culturale, che ci pone davanti a una sfida di natura trasformativa, in cui il Sistema Integrato 0-6 può essere realmente attuato uscendo fuori da una logica prestazionale, valorizzando tutte le risorse presenti nella società, ripensandolo su nuove basi, più eque, strutturate e coprogettate con il terzo settore e i cittadini.

Bibliografia

- Finizio M., *L'inverno democratico: come venirne fuori*, articolo del 13 dicembre 2022 del Sole24ore. Testo disponibile al sito: <https://www.ilssole24ore.com/art/inverno-demografico-sempre-piu-freddo-nascite-calo-3percento-2022-AEVSEeNC>
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2021). *Previsioni della popolazione residente e delle famiglie* | Base 1/1/2021. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it>
- Istituto degli Innocenti – Dipartimento per le politiche della famiglia (2022), Piano Nazionale per la famiglia. Testo disponibile al sito: <https://www.minori.gov.it/it/minori/piano-nazionale-la-famiglia>
- Legge 11 dicembre 2016, n. 232 (2016). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Legge 27 dicembre 2019, n. 160 (2019). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Istituto degli Innocenti – Dipartimento per le politiche della famiglia (2022), Piano Nazionale di azione ed interventi per la tutela dei diritti dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Testo disponibile al sito <https://www.minori.gov.it/it/minori/5deg-piano-nazionale-di-azione-infanzia-e-adolescenza>

- Legge 107/2015 (2015). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito <https://www.gazzettaufficiale.it>
- D.lgs. 65/2017. (2017). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Ministero dell'Istruzione (2021). Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>
- Ministero dell'Istruzione (2021). Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Testo disponibile al sito <https://www.miur.gov.it>
- D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65 (2017). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Regione Campania (2021), delibera di giunta 458. Testo disponibile al sito <https://welforum.it/wp-content/uploads/2021/12/campania-dgr-458-2021.pdf>

Disagio sociale e giovanile

di *Simone Picariello*

Le favole non dicono ai bambini che i draghi esistano.
Perché i bambini lo sanno già.
Le favole dicono ai bambini che i draghi possono essere sconfitti.
Gilbert Keith Chesterton

Introduzione

Per poter affrontare il tema del disagio sociale e giovanile è doveroso introdurre il concetto di *Disagio*¹, provando a dare una sua definizione in termini sociologici, in particolar modo attraverso una lettura Socioterapeutica. Tale disciplina considera il disagio come un'alterazione che avviene all'interno di una persona, la quale, posta di fronte ad una informazione proveniente dall'esterno o dall'interno, si trova in una situazione complessa senza, tuttavia, avere gli strumenti per capire come decodificare l'informazione e superare l'ostacolo. Si crea nella persona uno stato di malessere estremamente forte che non deriva da ragioni psicologiche, ma dalla mancanza di strumenti per decodificare la situazione, per trovare una via d'uscita, una risposta o un sistema di risposte alla situazione. La persona supererà il disagio solo dopo aver acquisito gli strumenti necessari al suo superamento. Dopo un certo lasso di tempo, il persistere in una situazione di incapacità di dare risposte, potrebbe portare la persona ad avere anche problemi psicologici. Questa è la specifica condizione di tante situazioni di disagio che non sono immediatamente legate a problemi di origine psicologica, ma derivanti da una incapacità di decodifica dell'ambiente, al

¹ Benvenuti definisce il disagio nei seguenti termini: “s'intende una alterazione che avviene all'interno di una persona, intesa come un sistema complesso di comunicazione, riguardante la capacità di comprensione delle informazioni (interpretate come sorpresa, come novità comunicativa a origine sia interna che esterna) rispetto alle quali si verifica una malformazione del senso come capacità, a origine sia organica che culturale (mentale), di riduzione e mantenimento della complessità” (Benvenuti, 2008, pp. 170-171).

fine di dare una risposta a un input ambientale o di risolvere l'incapacità di decodifica di sé stessi, per dare risposta a determinate esigenze. Di fronte all'impossibilità di superare l'ostacolo, la persona può avvertire ansia da prestazione e malessere. Il punto centrale è la difficoltà della persona di ridurre la complessità del suo stato, e di renderla qualcosa di più facile comprensione, attraverso il "senso"².

Disagio, disadattamento e devianza

Dopo aver chiarito il concetto di disagio nella sua formulazione sociologica, diventa opportuno distinguere bene i concetti di disagio, disadattamento e devianza perché molto spesso pur non essendo concetti tra loro omogenei spesso vengono utilizzati in modo analogo. Abbiamo definito il disagio come una condizione legata a percezioni soggettive di malessere, in altri termini il disagio si "sente", ma non necessariamente si "vede". Il *disadattamento sociale* è l'incapacità di accettare il gruppo in cui si è inserito e di vivere la vita comunitaria. Esso si esprime oggettivamente come relazione disturbata in uno specifico ambiente. Il concetto di disadattamento non ha un valore assoluto, ma relativo, in quanto sono molte le variabili che lo connotano, differenziandosi nei diversi contesti/ambienti. Secondo molti studiosi, possiamo considerare il disadattamento non un *disturbo patologico*, bensì un *disturbo comportamentale*³. La *devianza*, si manifesta come un comportamento che infrange visibilmente una norma (giuridica o culturale) e determina lo *stigma sociale*⁴. Durkheim individua tre modelli di deviante:

² Secondo Luhmann: «Il senso non è un evento selettivo, ma una relazione selettiva tra il sistema e il mondo, sebbene anche così non sia adeguatamente caratterizzato. Piuttosto la vera particolarità dell'elaborazione sensiva dell'esperienza vissuta sta nel rendere contemporaneamente possibili riduzioni e mantenimento della complessità» (Luhmann, 1973: 21).

³ I disturbi del comportamento racchiudono una vasta gamma di condotte disfunzionali sul piano sociale che tendono a manifestarsi con episodi di aggressività, impulsività, iperattività o altro, con una certa intensità, frequenza e durata.

⁴ Fu Goffman a teorizzare il concetto di stigma, adottato dalla psichiatria sociale per definire l'insieme di pregiudizi negativi attribuiti alle persone con problemi psichici a causa del loro disturbo e che determinano rifiuto, discriminazione ed esclusione.

1. deviante biologico in cui lo stato deviante è derivato da deformità bio-psicologiche, originatesi per via ereditarie e per cause ambientali; si tratta di una tipologia che si manifesta nelle società organizzate sulla base di una solidarietà organica, in cui la divisione del lavoro è spontanea, per cui il deviante risulterebbe non allineato;
2. deviante funzionale che agisce in una fase anomica della struttura sociale facendosi portavoce della vera coscienza collettiva e ribellandosi alla divisione del lavoro cui è costretto dal sistema capitalistico. In questo caso, la condizione di deviante non esiste in sé come per il deviante biologico, ma viene conferita dalla collettività;
3. deviante disadattato è l'individuo non adeguatamente socializzato che si trova ad agire in una società malata.

Ne consegue che il disagio, in particolare quello giovanile, non è una malattia, perché il ventaglio di manifestazioni con cui si evidenzia è troppo ampio e variegato. Non ha le caratteristiche di una specifica patologia perché non ha una causa univoca, ma è il frutto di numerose concause. E non è nemmeno esclusivamente un problema sociale, anche se alla sua nascita e alla sua evoluzione concorrono molte cause di origine sociale, ma entrano in gioco anche la mancanza di competenze sociali e relazionali. Il disagio giovanile, e in particolar modo quello adolescenziale, emerge da tale complessità nella forma del conflitto inter e intrapersonale, che provoca nel ragazzo sentimenti di inadeguatezza e sofferenza tali da inficiare pesantemente la relazione con l'ambiente circostante.

Il senso di inadeguatezza⁵ che vive l'adolescente nelle vicende della vita può essere normale quando si tratta di affrontare una situazione nuova. Anzi, in questo caso può avere anche una valenza positiva perché permette al ragazzo di porsi davanti ad una situazione o ad un evento con un atteggiamento umile e riflessivo che gli consente di migliorarsi e di agire sulla sua motivazione. Per altri versi, il senso di inadeguatezza può diventare un problema quando il ragazzo non si sente sufficientemente all'altezza della situazione, indipendentemente se si tratti di fatti nuovi o già affrontati in passato, che sono stati causa del suo disagio.

Questo senso di “*inferiorità*” diventa una costante, quasi fosse una

⁵ In psicologia, il senso di inadeguatezza fa riferimento all'emozione disturbante, a volte angosciante, che insorge quando si percepisce di non essere all'altezza di una situazione. Si tratta di un senso di inferiorità che crea disagio nella relazione con gli altri. Per approfondimenti si veda Carol Dweck (2006).

compagna di vita. In questi eventi si verifica un paradosso: l'adolescente si percepisce più insicuro nel campo della propria vita in cui investe la maggior parte delle risorse ed energie. Spesso in lui emerge la sensazione di sentirsi falliti proprio in quegli ambiti che ritiene per lui di maggiore importanza e valore. In questi casi, la persona non ha mai la sensazione di una crescita ma avverte il più delle volte di essere un passo indietro. Il disagio diventa l'area in cui l'adolescente prova a collocare le proprie angosce e a definire la sua identità⁶ (anche patologica). Il disagio assume i contorni di una cultura giovanile che diventa poi un rifugio per gli adolescenti, attraverso la creazione di gruppi spontanei, soprattutto per ragazzi in difficoltà. Questi gruppi, condividendo una scarsa spinta maturativa creano un forte senso di appartenenza, tale da contrastare l'integrazione con altri gruppi e la spinta che li porterebbe ad affrontare il cambiamento positivo.

Essendo la sfera psicologica dell'individuo, con le sue variabili interne in rapporto dinamico tra di loro, e in connessione con ciascuna entità umana sovraindividuale (piccoli gruppi, istituzioni, comunità ecc.), se il gruppo non è in grado di promuovere una integrazione con il vissuto di ogni membro, le angosce dovute ai compiti evolutivi (ansie depressive, ansie paranoidee) non si attenueranno e il gruppo sentirà solo una sorta di “*normalizzazione devitalizzata*”, ovvero una minimizzazione e un depotenziamento degli aspetti perturbanti. L'area del disagio offre una soluzione per il presente, non una prospettiva per il futuro. È come se fosse che l'adolescente/ragazzo visse in un *eterno presente*⁷, una sorta di *Nunc stans*.

Dunque, le aree intermedie create dal disagio giovanile possono essere una trappola che avvia verso stili di vita e stati della mente disfunzionali poi difficilmente modificabili. Possono però tuttavia, rappresentare una occasione di riduzione del danno quando uno stato di acuto malessere personale trova una condizione anche ridotta di accogliimento e contenimento.

⁶ Qui il termine di Identità viene utilizzato nell'accezione socioterapeutica, ovvero un Sistema di Rappresentazioni che la persona ha di sé stesso, utile da potersi riconoscere nel cambiamento e di muoversi in ambienti differenti.

⁷ L'antropologo Marc Augè (2017) lo definisce nei seguenti termini: «Oggi avvertiamo la sensazione di vivere in un continuo presente, a causa dell'eccesso di informazione. Si tratta di una sensazione illusoria ma intensa, che elimina ogni prospettiva sul futuro e sul passato».

Disagio emotivo/relazionale a scuola

Nella famiglia del disagio scolastico possiamo far rientrare l'insieme dei comportamenti disfunzionali, che non permettono all'alunno di vivere adeguatamente le attività di classe e di conseguenza apprendere con successo. In altri termini, gli alunni non utilizzano il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali. Il disagio scolastico è un fenomeno complesso che ha numerose concause che possiamo individuarle nei seguenti fattori:

- Fattori socioeconomici e culturali;
- Fattori Intrinseci all'istruzione scolastica;
- Fattori legati alle dinamiche familiari;
- Fattori legati alle dinamiche di classe;
- Fattori legati al rapporto con gli insegnanti;
- Fattori individuali.

«I disturbi emotivi, chiamati anche disturbi emozionali, sono un insieme di problemi psicologici che possono influenzare la capacità di una persona nella gestione delle proprie emozioni in modo efficace»⁸. La maggior parte dei disturbi emotivi riguardano il modo distorto in cui il bambino rappresenta mentalmente se stesso e il mondo in cui vive. Essi sono dovuti a un atteggiamento del bambino a ingigantire le sue esperienze negative di contatto con il mondo, ricorrendo a modalità di pensiero rigide e assolutistiche. La tendenza a estremizzare e categorizzare in modo negativo la sua esperienza influisce negativamente sull'umore. Quando tutto questo si consolida, diventa il modo abituale in cui il bambino considera se stesso e il proprio mondo. Alla base di tutto questo ci sono i meccanismi che governano le reazioni emotive. Essi vengono identificati come processi cognitivi⁹, che diventano delle modalità di pensiero e rappresentazioni mentali. Se un bambino viene allenato fin da piccolo ad essere in grado di ascoltare sé stesso, riuscirà a comprendere meglio quali sono i contenuti mentali che influenzano il suo stato emotivo.

Per favorire il benessere emotivo del bambino occorre quanto prima

⁸ www.fatebenefratelli.it

⁹ I processi cognitivi dell'uomo sono: consapevolezza, intelligenza, percezione, intuizione, pensiero, memoria, attenzione, conoscenza, riconoscimento, abilità, comprensione, sono questi i processi cognitivi alla base del funzionamento della mente umana.

ricostruire la sua esperienza insegnandogli a pensare in modo corretto. Le emozioni¹⁰ che sono alla base del comportamento individuale e sociale, condizionano l'apprendimento. In merito al comportamento dobbiamo contestualmente tener conto che esso è:

- sempre appreso;
- “funzione” dell'ambiente in cui si manifesta;
- conseguenza di pensieri, sentimenti ed emozioni;
- “funzione” della percezione e interpretazione dell'osservatore.

Il comportamento sociale è una reazione o una risposta al comportamento altrui. Attuando un certo comportamento, l'individuo soddisfa i propri bisogni e preferenze. Questo avviene secondo modalità condivise, in base alle risposte emotive e alle conoscenze che egli ha della situazione in corso.

Non sempre è corretto pensare che ci sia una correlazione diretta tra il disagio e l'insuccesso scolastico. Numerosi studi scientifici dimostrano che disagio scolastico non è immediatamente sinonimo di insuccesso scolastico. Fenomeni come malessere psicologico dovuto all'insuccesso nella propria esperienza formativa, a una problematica riuscita scolastica, alla bocciatura e all'abbandono, rappresentano spesso diversi anelli concentrici di una spirale progressiva in cui si avvita il disturbo del bambino. Il disagio scolastico può manifestarsi attraverso varie modalità, in particolare:

- comportamenti di disturbo, irrequietezza psicomotoria, isolamento e apatia;
- difficoltà di concentrazione e di apprendimento, scarsa partecipazione;
- scarsa motivazione, abbandono e dispersione scolastica, ansia, isolamento;
- aggressività, rabbia, prepotenze, difficoltà d'integrazione;
- sintomi psicosomatici.

Dal punto di vista della sintomatologia possiamo raggruppare due grandi categorie di disagio: *disagi esteriorizzati* e *disagi interiorizzanti*.

- I *disagi esteriorizzati* sono le manifestazioni rivolte verso l'esterno come: la competitività, l'aggressività, la rabbia, l'irrequietezza e il

¹⁰ Ricordiamo che le sette emozioni primarie sono: Felicità, Rabbia, Disgusto, Disprezzo, Paura, Tristezza e Sorpresa.

bullismo. Rappresentano un po' la punta dell'iceberg delle difficoltà. In ambito scolastico il bambino che manifesta queste difficoltà, tende ad esigere che i propri bisogni personali vengano immediatamente soddisfatti e che abbiano la precedenza sui bisogni degli altri.

- I *disagi interiorizzanti* riguardano le problematiche caratterizzate dal ripiegamento su sé stessi, quali ansia, problemi relazionali, isolamento e depressione. Rappresentano la parte più profonda del malessere dell'alunno e sono difficili da individuare. Il bambino assume atteggiamenti da ipercontrollo, tende a regolare i propri stati emotivi e cognitivi in modo esasperato e non funzionale.

I *fattori di rischio* del disagio emotivo/relazionale sono da ricercare, in primo luogo nel *contesto familiare*: la qualità dell'interazione familiare; lo stile educativo dei genitori; il clima familiare; il sistema di valori della famiglia sono tutti elementi di rischio che concorrono a sviluppare il disagio. In secondo luogo, si trovano nel *contesto scolastico* rispetto allo stile di conduzione della classe, ai valori educativi della scuola, allo stress del gruppo, alla relazione con i pari. Terzo fattore di rischio sono le *caratteristiche individuali dell'alunno*: la difficoltà di riconoscere e comprendere le proprie emozioni. Infine, ultimo fattore di rischio è *il contesto socio-ambientale*: il modello di socializzazione a cui si è esposti e il grado di aggressività/conflittualità del gruppo scolastico.

I *fattori protettivi* possiamo cercarli nella capacità di sviluppo dell'*intelligenza emotiva* teorizzata da Goleman (2011) e nel *metodo integrato* di Gordon (1974).

Per Daniel Goleman, "l'intelligenza emotiva include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di automotivarsi. E queste capacità possono insegnare ai bambini, mettendoli così nelle migliori condizioni per far fruttare qualunque talento intellettuale la genetica abbia dato a loro" (Goleman, 2011, p. 14). Le caratteristiche dell'intelligenza emotiva sono:

1. *Consapevolezza di sé*, intesa come la capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri punti di forza, così come i propri limiti e le proprie debolezze. Comprende, inoltre, la capacità di intuire come queste caratteristiche personali sono in grado di influenzare gli altri.
2. *Autoregolazione*, descrive la capacità di gestire i propri punti di forza, emozioni e debolezze, adattandoli alle diverse situazioni che possono presentarsi, allo scopo di raggiungere fini e obiettivi.
3. *Abilità sociale*, consiste nella capacità di costruire relazioni positive

con gli altri a seconda delle situazioni in cui ci si trova, indirizzando la cooperazione degli altri verso il conseguimento dei suoi scopi.

4. *Motivazione*, è la capacità di riconoscere i pensieri negativi e di saperli trasformare in pensieri positivi che siano in grado di motivare sé stessi e gli altri nel conseguire le sue esperienze di successo.
5. *Empatia*, è la capacità di provare i sentimenti delle altre persone e di comprendere appieno i loro stati d'animo.

Il metodo integrato sviluppato da Thomas Gordon (allievo di Carl Rogers) consiste in tecniche per migliorare la comunicazione e renderla più efficace dal punto di vista psicologico. Questo metodo pone l'attenzione sia sulla relazione insegnante-alunno per impostare una comunicazione costruttiva, sia tra allievi stessi. Le tecniche proposte da Gordon sono tre:

1. *Ascolto attivo*. Inteso come perno principale della comunicazione, che a sua volta, si suddivide in quattro fasi:
 - *Ascolto passivo*, durante la fase iniziale il destinatario del messaggio ascolta senza interrompere, stando in silenzio, assimilando le informazioni.
 - *Messaggi di accoglimenti verbali e non verbali*, colui che ascolta ribadisce che sta ascoltando con messaggi verbali, oppure con cenni di approvazione attraverso il non verbale.
 - *Inviti all'approfondimento*, il destinatario del messaggio inviata a colui che parla di approfondire ad alcune tematiche.
 - *Ascolto attivo vero e proprio*, questo rappresenta l'ultimo passo in cui il destinatario ripete ciò che ha detto l'emittente con parole proprie, cercando anche di inserirvi una componente emozionale che permetta di mettere a proprio agio l'altro conversatore.
2. *Messaggio in prima persona*. Si basa sulla capacità di dichiarare i propri sentimenti rispetto a una situazione di disagio, di esplicitare i nostri desideri e le nostre aspettative, di preferire questo percorso al preventivo giudizio sull'altro. In tale tecnica non vi è alcuna valutazione della persona che compie l'azione, ma la semplice informazione rispetto agli effetti del suo comportamento, sentimenti, emozioni e le reazioni che provoca in noi. Questo è un momento importante della comunicazione, in quanto l'emittente, nel nostro caso l'alunno, ha bisogno dell'interlocutore /insegnante che utilizzi un linguaggio semplice e comprensibile. Per Gordon questo è realizzabile nel momento in cui, l'insegnante parla in prima persona,

magari utilizzando degli aneddoti. Ciò permetterà allo studente di fidarsi del proprio interlocutore e di sentirsi a proprio agio.

3. *Metodo del problem solving*. In questo caso il problem solving non è da considerarsi come una risoluzione dei problemi pratici, bensì come la risoluzione relative alle difficoltà relazionale e comunicative. Durante la conversazione l'insegnante dovrà mettere in pratica tutte le sue abilità per aiutare l'alunno attraverso un "tempo relazionale" per farlo esprimere sulle ansie e preoccupazioni, come potrebbe essere per esempio una interrogazione.

Bibliografia

- Augè, M. (2017). *L'illusione dell'eterno presente* intervista al Festival della Filosofia di Modena 2017. Intervista disponibile al sito: <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2019/01/Marc-Aug233-riappropriarci-del-nostro-tempo-1ea051c9-b59e-430d-b227-023fef6f3829.html> (consultato il 31/05/2023).
- Benvenuti, L. (2008). *Lezioni di socioterapia*. Bologna: Barkerville.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson.
- Durkheim, E. (1987). *Il suicidio*. Milano: BUR.
- Dweck, C.S. (2006). *Mentalità: la nuova psicologia del successo*. New York: Casa Casuale.
- Goffman, E. (2003). *Stigma: l'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Goleman, D. (2011) *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.
- Gordon, T. (1974). *Insegnanti Efficaci*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.
- Luhmann, N. (1973). *Teoria della società o tecnologia sociale?* Milano: Etas Libri.
- Maturana, H., Varela, F. (1998). *Autopoiesi e cognizioni*. Venezia: Marsilio editori.
- Habermas, J., Luhmann, N. (1973). *Teoria della società o tecnologia sociale. Che cosa offre la ricerca del sistema sociale?* Milano: Etas Kompass.
- Rogers, C.R. (1970). *La Terapia Centrata sul Cliente*. Firenze: Martinelli.

Sitografia

- Fatebenefratelli (area psichiatrica). *Disturbi emotivi: cosa sono e quando si originano?* – www.fatebenefratelli.it (consultato il 20.06.23).

Abilità sociali e cooperazione. *L'apprendimento esperienziale del bambino*

di Massimo Del Forno

Il saggio intende spostare il focus di attenzione dalla diagnosi quantofrenica del deficit o ritardo alla fenomenologia dell'apprendimento del bambino. La proposta è rilanciare una metodologia dell'intervento educativo fondata sul principio di sussidiarietà: supplire (sostenere) deficit e lacune del bambino senza cercare di sostituirsi alla sua crescita individuale.

Si tratta di costruire condizioni di possibilità che facilitino l'apprendimento esperienziale del bambino, un ambiente sereno dove ogni bambino, disabile e non, possa sperimentarsi con successo e costruire la propria autonomia, con ricadute positive sui suoi comportamenti prosociali, sulla sua *qualità della vita* e dell'intera comunità. Per conseguire questa finalità è necessario puntare sulla "continuità educativa" facendo ricorso al principio ordinativo della partecipazione, al metodo cooperativo e alle pratiche di co-programmazione e co-progettazione.

Le abilità sociali: un problema di definizione e di valutazione

Le *abilità sociali* rappresentano un campo privilegiato per l'osservazione empirica della personalità e dell'intelligenza dei bambini e, di conseguenza, sono anche un fattore primario che consente di decidere sulla disabilità nell'apprendimento (Gresham & Elliot, 1989). Dato che in letteratura si possono trovare diverse definizioni di *abilità sociale*, di cui alcune risultano concordanti e altre in disaccordo, è difficoltoso determinare esattamente ciò che deve essere coinvolto quando

parliamo di abilità sociali. La difficoltà di definire dei set osservativi omogenei per la valutazione oggettiva del deficit produce alcune incertezze sull'applicazione delle metodologie didattiche e dubbi sulla validità degli strumenti di prevenzione e di supporto di cui tenere conto nella programmazione degli interventi individualizzati (Moote *et al.*, 1999).

Deficit di abilità sociali sono associati a problemi di attenzione e apprendimento (Emerson & Llewellyn, 2023.), alle ridotte capacità espressive, comunicative e motorie, o ancora a disturbi comportamentali che impedirebbero al bambino di instaurare relazioni costruttive con i genitori, gli insegnanti e il gruppo dei *pari*, arrivando secondo alcuni a costruire in lui una personalità patologica, esposta a sintomi di ansia e depressione o incline ad atti di bullismo (Farmer & Xi, 2007).

La stretta psicopedagogica

Il nesso causale tra abilità sociali e capacità mentali è alla base della sintesi psicopedagogica da cui si parte per spiegare, valutare, e poi supportare i fenomeni di deficit o ritardo del bambino, resi oggettivi in sede diagnostica. Tale sintesi prende forma da un intreccio di teorie e pratiche. Da una parte, la Psicologia spiega il nesso causale tra abilità sociali e capacità mentali desumendolo da una norma psico-evolutiva dello sviluppo dell'intelligenza del bambino. Dall'altra, la periodizzazione canonica dello sviluppo evolutivo del bambino diventa la base per la valutazione psicometrica del suo deficit, al fine di individuare il tipo di supporto pedagogico, l'individuazione degli interventi disciplinari, le metodologie e tecnologie didattiche che di volta in volta si offrono per riparare il danno subito dal bambino.

Due sono le tendenze che, secondo questo avviso, emergono da un tale costruito psicopedagogico:

- 1) *La corsa alla diagnosi*. La scienza della valutazione ha consentito di pervenire a diagnosi di deficit e ritardo millimetriche e di fondare la loro oggettività sulla validità e attendibilità di procedure standardizzate, con la scelta di indicatori parametrici, variabili e indici, a cui è stata attribuita la capacità di misurare le *performance* cognitive, emotive, conative, motorie e relazionali del bambino (Dodge, 1986).

2) *L'accelerazione sulle metodologie e tecnologie didattiche speciali.*

Se la prima tendenza preme sulla necessità di interventi di supporto volte al contenimento o alla riduzione del danno, la seconda punta sul carattere disciplinare dell'apprendimento con lo sviluppo di strumenti e tecnologie didattiche avanzate che servono a migliorare le *performance* dei bambini ed evitare l'effetto esplosivo che si genera dal reciproco rinforzo tra deficit mentale e abilità sociali.

Per quanto possiamo considerare l'importanza di queste tendenze, esse sono conseguenza di una finzione analitica che consiste nel separare ciò che nelle mente è connesso, attribuendo il deficit nelle performance di apprendimento a un ritardo nello sviluppo di singole funzioni mentali. Si produce in questo modo uno slittamento di senso dalla soggettività dell'*espressione*, che si manifesta nella *performance* dal bambino, all'oggettività dell'*espresso*, misurata secondo standard valutativi costruiti ad *hoc*.

Quando questa prospettiva prende il sopravvento sull'*esperienza del vissuto* personale finisce per generare distorsioni e ambiguità. Accade che la misurazione delle *abilità* generi classi di merito omogenee, ordinate secondo le categorie *ritardo*, *normodotazione*, *iperdotazione* che diventano il tratto dominante della personalità del bambino. Bisogna riconoscere che l'oggettività degli asserti contenuta nei giudizi di diagnosi rischia di diventare una prigione per il bambino e di alimentare uno stigma da cui è difficile liberarsi per tutta la vita.

Tra l'altro, per quanto il dato può essere ritenuto valido e attendibile, non convince del tutto il senso-riferimento che lega abilità sociali e capacità mentali. Come abbiamo visto, le abilità sono variabili quantitative misurabili che ci consentono di fare comparazioni e classifiche; le capacità, invece, sono funzioni qualitative non misurabili (percepibili dall'interno). Esse si attivano nella mente durante l'intero processo di apprendimento esperienziale, stimolando risposte percettive ed espressive nel bambino. Si ha la sensazione che una siffatta sintesi psicopedagogica non tenga nel giusto conto la fenomenologia che caratterizza l'intero processo di apprendimento e di socializzazione del bambino.

Durante l'apprendimento esperienziale, le funzioni mentali possono rinforzarsi o limitarsi a vicenda, a seconda dell'impatto (positivo o negativo) che il bambino ha con la realtà del mondo e con gli altri. Questo ci fa pensare che il mito di uno sviluppo normo-evolutivo delle

capacità possa alimentare l'illusione scienziata di potersi sostituire nella mente del bambino e governare i suoi processi di apprendimento dall'esterno. Per quanto certe procedure possano avere dei riscontri oggettivi, l'ipotesi di un'associazione puntuale tra abilità sociale e capacità mentale non sempre supera l'onere della prova.

Il Disability paradox

Un esempio che ci aiuta a capire meglio tale circostanza è il fenomeno chiamato *Disability paradox* (Albrecht & Devlieger, 1999; Shakespeare, 2006). Il termine 'paradosso' viene qui usato per mettere in risalto il risultato controintuitivo emerso da alcune ricerche che dagli anni '80 sono state varie volte replicate. Tutte hanno confermato che le persone affette da menomazioni fisiche e psichiche sono più felici e percepiscono una *qualità della vita* migliore rispetto a quella dei loro *pari* normodotati. Sembra che la coscienza precoce dei propri limiti oggettivi li predisponga a una repentina accettazione della loro condizione e, di conseguenza, a valorizzare piccole conquiste, a godere appieno dell'affetto dei propri cari, della cooperazione familiare e istituzionale, e di manifestare quella preziosa autonomia che gli viene concessa tramite i presidi e l'abbattimento di barriere architettoniche.

La coscienza antepredicativa del proprio limite anziché deprimerli li porta a stabilire un equilibrio armonico con l'ambiente, il mondo, gli adulti di riferimento, e i pari, riuscendo a compensare la loro condizione di svantaggio, se non proprio a superarla. Questa dinamica del processo di apprendimento esperienziale dei disabili ha ricadute positive sui loro comportamenti prosociali e sulla loro disposizione ad essere felici, che si manifesta con il desiderio e l'entusiasmo di partecipare alle cose del mondo e di stare in mezzo agli altri.

Il merito di questi lavori di ricerca è di spostare il tema delle *abilità sociali* dal *focus* sui *quozienti di intelligenza* alla *qualità della vita*. La prospettiva del vissuto esperienziale, infatti, è allergica all'"ossessione quantofrenica" insita nella misurazione delle capacità, per dare risalto ai vissuti personali del bambino e alle importanti ricadute che tali vissuti hanno sulle sue performance sociali e relazionali. I risultati di queste ricerche rovesciano il paradigma psicopedagogico fondato sul ritardo mentale, spostando l'interesse a tutti quei fattori che rendano

positiva e costruttiva l'esperienza di apprendimento dei bambini: l'ambiente, la cultura, le figure di riferimento, i gruppi parentali e sociali, le metodologie didattiche e gli strumenti che si prestano a sostenere il bambino con azioni di accompagnamento e di rinforzo.

Si attiva un processo esperienziale dinamico, circolare, tra atti di animazione esterna e percezione interna che si nutre della storia, dei costumi della famiglia e della comunità, dell'ordine delle cose e del mondo, del linguaggio dei segni e degli strumenti che utilizza. L'esperienza del bambino è, infatti, connessa al suo spazio di manovra, al suo bisogno di esplorare il mondo, ma è anche condizionato dai limiti di un mondo che, come vedremo tra poco, non sempre agevola la sua crescita.

Struttura dell'esperienza e processo esperienziale

L'esperienza di apprendimento è qualcosa di intimo nel rapporto con la realtà e implica un processo di valorizzazione che coinvolge il bambino con tutto sé stesso. Anche se l'esperienza è legata alla soggettività dei vissuti personali non è né aleatoria né invertebrata. L'esperienza corrisponde alla struttura della mente e dipende dall'incessante connessione tra *sentimento, volontà, pensiero e memoria*¹. Si tratta di forme elementari del vissuto che si attivano in risposta al percorso temporale che scandisce la vera storia dell'apprendimento del bambino che entra in contatto con la realtà a lui esterna. Con il termine esperienza, infatti, ci riferiamo a tre diverse accezioni:

1. Esperienza intesa come *viaggio e attraversamento* – il bambino esperisce il mondo reagendo agli stimoli esterni ricevuti dalle persone e dagli oggetti. Questo primo contatto lo rende effervescente, e alimenta in lui desideri e aspettative.
2. Esperienza intesa come *sperimentazione* – il bambino si sperimenta nella ricerca e nella conquista degli oggetti del desiderio, dirigendosi intenzionalmente verso la loro direzione.
3. *Esperienza accumulata nel tempo* – i vissuti di apprendimento esperienziale sono riposti negli stati di coscienza del bambino per essere rievocati dalla *memoria*.

¹ Il riferimento è preso dalla fenomenologia di Dilthey (1949).

Il processo esperienziale del bambino può essere adattato al pensiero di Charles Sanders Peirce. Egli descrive il percorso temporale dell'esperienza individuale attraverso i tre caratteri dell'*immediatezza* (*primità*), della *mediazione* (*secondità*) e dell'*adattamento* (*terzità*) (Pierce, 2008).

La primità – Riguarderebbe il primo contatto che il bambino ha con la realtà che esperisce. Il bambino reagisce ai colori, alle luci, ai suoni, alle figure e agli oggetti, valorizzando l'esperienza tramite i sentimenti. Questo genera in lui aspettative in termini di *possibilità* di accesso e di *conquista* dell'oggetto desiderato. La *primità* è fondata sul carattere dell'*immediatezza* poiché è antepredicativa, cioè non prevede ancora le manipolazioni logico formali del pensiero. La *primità* precede il momento della sperimentazione del sé e del giudizio, nel senso che le aspettative del bambino non hanno ricevuto ancora conferme o smentite dalla realtà esterna e dagli altri. La volontà di raggiungere il suo oggetto, infatti, si configura nella sua mente come progetto di azione e anticipazione di un futuro di conquista.

La secondità introduce il secondo elemento, la *mediazione*. È il momento dell'incontro ego-non ego, caratterizzato dalla lotta e dalla sorpresa (ivi: 20). La realtà si presenta ora in una nuova forma che costringe il bambino a modificare l'immagine mentale iniziale. Se vuole arrivare al suo oggetto del desiderio, il bambino è costretto a prendere coscienza dei suoi limiti, della mancanza di strumenti. Si rende conto che ha bisogno della cooperazione degli altri, che deve compiere dei passaggi strumentali, rispettare delle regole, affrontare il giudizio degli adulti, e indirettamente subire le rappresentazioni e le credenze su cui tali giudizi si fondano. Egli si accorge all'improvviso che quel mondo della possibilità che gli sembrava a portata di mano gli oppone resistenza.

Quando il bambino non è sostenuto prontamente dalla cooperazione delle figure di riferimento, rassicurato nel suo percorso e guidato nell'uso degli strumenti, l'esperienza di apprendimento può avere un impatto cogente in cui si può rimanere sorpresi, scottati, delusi, feriti. Tale esperienza del vissuto personale può depositarsi come uno *stato di coscienza* nella *memoria* del bambino. Questo percorso può essere descritto da una efficace metafora utilizzata dallo stesso Peirce: “Una porta è socchiusa. Cercate di aprirla. Qualcosa ve lo impedisce. Appoggiando una spalla ci spingete contro e sperimentate un senso di sforzo e uno di resistenza” (Pierce, 2008, p. 68).

La terzità – Il terzo elemento che interviene è l'*adattamento* a una regola o a un giudizio. Il bambino ha imparato che il mondo ha le sue regole, che deve compiere degli *sforzi* e attrarre strategicamente l'attenzione degli altri se vuole conseguire i suoi scopi di conquista. Questo non significa che la reazione di adattamento del bambino si risolva con un passivo ripiegarsi alle regole del gioco, ma può assumere diversi *modi di atteggiamento*. A seconda del tratto prevalente che caratterizza la connessione tra *sentimento, volontà, pensiero e memoria*, la reazione del bambino può essere conforme o creativa, di accettazione o rifiuto, di gioia o sofferenza, di collaborazione o opposizione, di ribellione o rassegnazione.

Carattere disposizionale delle abilità sociali

Ostacoli culturali e strutturali, credenze, regole contraddittorie, mancanza di cooperazione e mancanza di supporti strumentali producono un feedback esperienziale negativo, con la perdita conseguente di fiducia in sé stessi e negli altri, e a una sostanziale perdita di interesse per il mondo e il rapporto con gli altri, e dell'interesse per il mondo e gli altri. Il più delle volte, l'*adattamento/disadattamento* dei bambini viene registrato come *deficit* mentale di tipo cognitivo, emotivo, conativo con cui si tenta di spiegare anche i rispettivi comportamenti asociali.

Come abbiamo cercato di argomentare finora, il giudizio degli altri può diventare una parte rilevante del vissuto esperienziale del bambino e trasformarsi in una «profezia che si autoadempie». Il giudizio disciplinare o diagnostico può avere, infatti, un effetto ricorsivo e ritornare nella storia del vissuto esperienziale come un destino inesorabile e invincibile, in seguito a cui il bambino può assumere un atteggiamento di rinuncia, di rassegnazione, e a volte di ribellione. Anche se questi modi di atteggiamento sono qualitativamente diversi tra loro, nella sostanza non fanno altro che confermare e riprodurre nella realtà sociale le stesse condizioni che sono funzionale alla diagnosi, innescando una spirale *ad infinitum*.

Non è detto che il bambino ribelle o rinunciatario abbia meno capacità di base o la possibilità di sviluppare un potenziale sociale anche superiore a quello dei bambini conformi. Anzi, essi possono essere più

sapienti del loro *pari*, in grado di percepire il successo/insuccesso delle proprie *performance* come effetto della classe di merito/demerito che gli viene attribuita dall'esterno (Willis, 1977).

Seguendo questo ragionamento, si può ritenere che le *abilità sociali* siano disposizionali, cioè, emergono in modo complesso e multidimensionale nella relazione esperienziale che il bambino ha con la realtà. Questo ci porta a ritenere che esse non dipendono esclusivamente dalle capacità di base, né che le avanzate metodologie e tecnologie didattiche, applicate senza tenere nel giusto conto le condizioni di possibilità effettive dell'esperienza di apprendimento del bambino, possano conseguire pienamente i risultati sperati. L'esperienza del vissuto può ritornare alla memoria facilitando o ostacolando le esperienze successive del bambino, e da qui c'è la possibilità di sviluppare atteggiamenti prosociali o asociali.

Realtà primaria, scientismo, solitudine dei bambini

Il ragionamento condotto finora ci porta a fare alcune riflessioni. L'esperienza è condizionata dalla *realtà primaria* (Berger & Luckmann, 1969). La conseguenza è che i bambini nascono in un mondo che non è stato pensato per loro. Oggi, i ritmi della vita sociale rendono sempre più difficile conciliare tempi di lavoro, impegno domestico, accudimento e la crescita dei bambini, che finiscono per trascorrere intere giornate in braccio, nei carrozzini, nelle culle e nei box.

Alcune volte, i bambini sono anche lasciati in mani di persone inesperte che non sempre interpretano bene il loro ruolo, e nemmeno le reali esigenze del bambino, ostacolando nei loro movimenti, distraendolo dalle sue curiosità. Tale realtà primaria nega l'habitat ai bambini, ostacolando il loro bisogno sia di sperimentarsi con successo nella realtà in cui vivono e di ricevere lo sguardo attento e rassicurante di un genitore o di un adulto che se ne prende cura e coopera con lui. Le persone, gli animali, le piante, gli oggetti sono per lui stimoli vitali, oggetti del desiderio che cerca di raggiungere in autonomia fin dalla fase del gattonamento. Di fronte all'impossibilità di conseguire i suoi legittimi scopi, il bambino comincia gradualmente a perdere interesse per tutto ciò che prima lo attraeva, finanche a cadere in uno stato di apatia, di rifiuto cronico o di chiusura nel mondo della *primità*.

Un secondo potenziale elemento che interviene a sfavore nell'esperienza di apprendimento dei bambini è dato dal progressivo intrecciarsi tra pratiche educative ed evoluzione dei saperi scientifici, un fenomeno che ha prodotto nel tempo un cambiamento radicale nella pedagogia dei bambini. L'educazione intesa tradizionalmente come pratica del quotidiano oggi si chiama «scienza dell'educazione», una disciplina da impartire da personale esperto e qualificato nei luoghi deputati alla formazione.

Si struttura un *potere disciplinare* che, a partire dalla domanda incessante di formazione, prende corpo nei saperi scientifici, si legittima attraverso le istituzioni e i ruoli professionali, si esercita nella relazione asimmetrica insegnante-alunno (Ammaturo, 1993; Del Forno, 2020). È a questo punto che la linea di comando viene trasmessa attraverso pratiche discorsive e disciplinari, incorporate dai bambini sotto forma di merito e di demerito, di ciò che è bene e ciò che male, di ciò che è normale o patologico, di ciò che si deve o non si deve fare. Come ci fa intendere Foucault nei suoi saggi sulla disabilità, la diversità è alimentata più dai discorsi che dai fatti (Tremain, 2005).

Tale deriva scienziata determina uno stato di incertezza e preoccupazione, poiché il potere disciplinare diventa performativo dello stesso habitus familiare. L'educazione concepita all'interno dei sistemi esperti si sostituisce alla conoscenza di senso comune, un sapere accumulato nel tempo, trasmesso di generazione in generazione, svuotando di significato il ruolo della famiglia, la cui funzione educante viene spesso attenzionata con sospetto. Lo scientismo sradica la famiglia dal passato senza offrire soluzioni e certezze per il futuro.

Il progetto familiare svuotato della sua temporalità si schiaccia sul presente adattandosi alle stesse regole della competizione e del successo in cui sono coinvolti anche i figli. La conseguenza è che le famiglie delegano alla scuola la funzione educante, ritenendola in molti casi responsabile del fallimento educativo dei propri figli. Per altri versi, la percezione di inadeguatezza rende i genitori insicuri e incoerenti nel loro ruolo, scoraggiandoli a mettere al mondo altri figli.

Si potrebbe adottare questa ipotesi per giustificare l'abbassamento vertiginoso e inquietante della natalità, a meno che non si voglia inseguire a tutti i costi la causa socioeconomica, tra l'altro smentita dall'indice demografico dei paesi non occidentali. Al 2020, il dato in Europa delle famiglie con un solo figlio era il 47%, e di ben il 52% in Italia

(Eurostat 2020). La conseguenza è che per molti bambini, le prime esperienze di contatto con il gruppo dei *pari* avviene in ambiente scolastico.

Metodologia dell'intervento e sfida al cambiamento

Senza voler prescindere dagli obiettivi formativi canonici, lo sforzo dell'insegnante non dovrebbe limitarsi a colmare lacune e a risolvere deficit cognitivi ed emotivi del bambino. Gli interventi educativi non devono essere solo utili ma avere un significato sociale e produrre benefici per il miglioramento della *qualità della vita* dell'intera comunità: sollecitare iniziative che vadano oltre il perimetro delle aule, al fine di costruire una comunità educante che si ponga in continuità con la scuola.

Si tratta di costruire sul territorio le condizioni di possibilità per l'apprendimento esperienziale del bambino, un ambiente educativo sereno dove egli possa fare esperienze di successo e maturare comportamenti prosociali, generando in questo modo un reciproco rinforzo tra crescita dei bambini e miglioramento della qualità della vita dell'intera comunità. Per conseguire questa aspirazione, tale progetto educativo-formativo deve individuare e condividere *idee, metodi e pratiche* all'interno di una metodologia dell'intervento. Questo passaggio merita un piccolo chiarimento teorico.

Dato che per definizione le *idee* sono in relazione al *valore*, se non sono condivise rimangono solo una splendida cornice, retoriche scritte sulla carta e date per scontate che non individuano dall'altra parte una comunità di intenti. Per esempio, se vogliamo condividere il significato di abilità sociale dobbiamo comprenderne il senso. L'abilità sociale è una variabile dipendente dalle capacità mentali o va compresa secondo il valore dell'autonomia che consente anche ai bambini meno dotati di realizzarsi e di vivere una vita felice in mezzo agli altri?

Le idee per essere messe in pratica e realizzate hanno bisogno di essere governate da alcuni principi fondamentali. Le idee di valore si devono trasformare in *strategie operative, metodi e pratiche* di intervento. Per garantire la continuità educativa tra la scuola, i contesti familiari ed extrafamiliari occorre generare forme di cooperazione e corresponsabilità, costruendo reti sociali che includono la famiglia, le

amministrazioni e i corpi intermedi. La cooperazione ha poi bisogno di attivarsi nelle forme di co-programmazione e co-progettazione in linea con i bisogni educativi e il benessere della comunità. Lo scopo è promuovere iniziative che favoriscono uno scambio esperienziale tra *pari*, non solo per quanto riguarda i bambini ma anche per l'intera comunità educante.

Abbiamo cercato di dimostrare che le capacità mentali non garantiscono di per sé atteggiamenti prosociali, e che bisogna puntare l'attenzione sulle condizioni di possibilità strutturali, culturali, sociali, formative e strumentali che si offrono all'apprendimento esperienziale fertile e positivo, favorendo la più piena auto-realizzazione del bambino, qualsiasi sia il suo stato o deficit fisico e mentale registrato.

Questo non minimizza l'importanza del potenziamento delle capacità individuali, da conseguire grazie alle opportune metodologie e tecnologie didattiche che sono oggi in una fase molto avanzata. Tuttavia, riteniamo che occorre seguire un ordine di priorità, facendo riferimento a una *catena del valore* centrata sul bambino, che colleghi in modo virtuoso le azioni di scopo agli obiettivi generali, e alla finalità a monte: "creare condizioni di possibilità per l'apprendimento esperienziale del bambino, al fine di renderlo autonomo e responsabile, un attore prosociale protagonista del suo stesso cambiamento con ricadute positive per l'intera comunità".

Proprio rispetto a questa finalità, le metodologie e gli strumenti didattici possono facilitare la ricostruzione del percorso esperienziale del bambino accompagnandolo con azioni di sostegno e di rinforzo.

Bibliografia

- Albrecht G.L., Devlieger P.J. (1999). The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social science & medicine*, 48: 977-988.
- Ammaturo N. (1993). Alcune riflessioni intorno alla relazione sapere-potere nella società occidentale. *Res*, 8. 9.
- Bandura, A. *et al.* (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *J Pers Social Psychol*, 76: 258-269.
- Berger, L., Luckmann, T. (1969). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Middlesex: Penguin.
- Del Forno, M. (2020). Il pathos della conoscenza e il problema della

- sociologia. In C. Cipolla, G. Masullo (a cura di), *Il percorso intellettuale e umano di Natale Amato*, Milano: Franco Angeli.
- Dilthey, W. (1949). *Introduzione alle Scienze dello Spirito*, a cura di Omero Bianca. Torino: Paravia.
- Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (ed.). *Cognitive perspective on children's social and behavioral development: Minnesota symposium on child psychology*, 18: 77-125. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Emerson, E., Llewellyn, G. (2023). The wellbeing of women and men with and without disabilities: evidence from cross-sectional national surveys in 27 low – and middle – income countries. *Quality life*, 32: 357-371.
- Farmer T.W., Xie H. (2007). Aggression and school social dynamics: the good, the bad, and the ordinary. *J Sch Psychol*; 45: 461-78.
- Zheng-zhi, F., Da-jun, Z., & Feng, W. (2005). Analysis of Influencing Factors in Depressive Symptoms in Middle School Students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13(4), 446–448.
- Gresham, F.M. Elliott, S.N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 22(2): 120-124.
- Michelson, L., Mannarino, A. (1986). Social skills training with children: Research and clinical application. In P. S. Strain *et al.* (eds.). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press, 373-406.
- Moote, G.T., Smyth N.J., Wodarski J.S. (1999). Social skills training with youth in school settings: A review. *Research on Social Work Practice*, 9(4): 427-465.
- Peirce, S. Ch. (2008). *Esperienza e Percezione. Percorsi nella Fenomenologia*. Pisa: ETS.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. New York: Routledge.
- Tremain, S. (2005). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Willis E.P. (1978). Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs. *The British Journal of Criminology*, 18(4): 418-420.

Responsabilità, sussidiarietà e sostenibilità territoriale: l'attivazione delle famiglie

di Rossella Trapanese

Un cambio di passo

Da quanto espresso nel saggio *Inclusione e coesione sociale: il ruolo della Scuola*, la Scuola potrebbe assumere il ruolo di “sistema aperto” che coinvolge gli altri attori territoriali in *percorsi di responsabilità sociale*, al fine di generare inclusione e coesione sociale. Tale prospettiva si sostanzia di processi di cooperazione, che sul piano formale andrebbero a rispondere alle indicazioni di sussidiarietà orizzontale, più volte citati nelle normative di settore.

In alcuni contesti territoriali tale percorso è già stato avviato, in altri sarebbe un'innovazione sociale da realizzare.

Innovare significa promuovere qualcosa di nuovo (idea, prodotto, processo, strategia, ecc.) in un contesto specifico, dove sono in atto relazioni e interazioni continue tra attori con ruoli e responsabilità differenti, che generano di per sé cambiamento. Viviamo in sistemi dinamici in cui l'innovazione e l'innovazione sociale si pongono l'obiettivo di impattare su processi di cambiamento già in atto, indicando una *nuova direzione*.

L'innovazione sociale può modificare le relazioni tra gli attori del territorio, portare ad una governance condivisa (governance sociale) e ad un processo di empowerment individuale e collettivo (Friedmann, 1992).

Nello specifico, un'innovazione si definisce come sociale (Is) (Murray, Caulier & Mulgan, 2016) solo se è rivolta a migliorare le condizioni di vita delle persone all'interno delle comunità e le stesse persone diventano parte del processo di *creazione del valore*. Il valore viene definito dagli stessi attori che collaborano ma, riprendendo i

concetti già espressi nel precedente saggio; quando l'obiettivo principale è la comunità, il fulcro diventano i valori e i principi che occorrono alla stessa comunità per sostenere i suoi membri e generare relazioni costruttive sui territori: libertà (da tutti i condizionamenti di carattere sociale, culturale, politico, economico, ecc.), giustizia sociale, solidarietà, uguaglianza, equità.

Tale processo di *emancipazione collettiva* (Portaleone, 2022; Pellegrino & Massari, 2021; Caruso, 2013) può essere realizzato attivando e sostenendo circuiti virtuosi: conoscere l'esistente, riconoscendo dignità ad ogni operato e rendendo sempre maggiore il confronto, così da generare *punti di aggancio* per una *costruzione di rete* sempre meglio funzionante sul piano dei contenuti, della comunicazione, delle strategie comuni, del monitoraggio e della valutazione dei processi attivati e della riprogettazione. La strategia, quindi, è fare crescere la rilevanza dei processi fiduciari, di cooperazione e di scambio generalizzato tra coloro che vivono sui territori, al fine di generare opportunità, migliorare le condizioni di vita e di inclusione delle persone, e rendere tali processi sostenibili, cioè duraturi, in quanto alimentati e sostenuti dalla stessa comunità.

Una comunità genera sostenibilità sociale quando in essa operano reti di *condivisione di responsabilità*.

Deve essere però *condivisa un'idea di sviluppo* e mantenere alta la motivazione rispetto alla catena del valore che man mano si sta alimentando. Occorre la volontà di *assumere il coordinamento* di un processo articolato e complesso di sviluppo sociale. Serve l'attivazione di Sistemi sociali deputati all'inclusione sociale, cioè il Sistema culturale, e nello specifico, la Scuola, e il sistema dei Servizi sociali. Successivamente, se si vorrà dare gambe e futuro a quell'idea di sviluppo, e sperare in un impatto sociale, sarà opportuno coinvolgere le famiglie, cellula principale delle comunità.

Contesti e reti sociali

I contesti sociali sono fatti di idee, di azioni, di persone, di relazioni, di istituzioni, di spazi nei quali si interagisce e si genera sempre qualcosa di nuovo, anche nella ripetitività. Quindi ogni contesto ha una parte che definiamo come struttura (struttura materiale e immateriale,

come la cultura locale) e una parte dinamica, determinata dall'agency degli attori sociali, che vivono in quel territorio. Attraverso il loro agire si può generare cambiamento sociale. Far diventare tale cambiamento un'innovazione sociale, atta a generare migliori condizioni di vita, richiede il coinvolgimento di un sempre maggior numero di attori sociali.

Un attore, individuale o collettivo, a cui viene data chance di agire in un contesto, propone una sua specifica modalità di azione, sulla base dei suoi valori di riferimento, nel perseguimento dei suoi obiettivi. L'incontro di questo attore con gli altri stakeholder presenti sul territorio può generare molteplici risultati. Dipende dai valori che si ha, la *volontà* e la *capacità di condividere*, dalle modalità con cui è avvenuta la relazione¹ (Cotesta, 1998), dalle scelte fatte insieme e dalle azioni implementate.

La conoscenza di queste dinamiche sociali rende possibile inserirsi nelle interazioni e *proporre nuovi significati*; naturalmente, ciò è possibile solo se si viene riconosciuti come membri di quel gruppo o soggetti competenti, utili alle esigenze e alle dinamiche del gruppo (ad esempio, le famiglie).

Nella nostra proposta, i sistemi scolastici territoriali, oltre a lavorare in rete all'interno e con l'esterno, sia con gli altri sistemi scuola di diverso ordine e grado dovrebbero assumersi la responsabilità di proporre *nuovi significati* e nuove modalità di agire, così da promuovere empowerment territoriale, coinvolgendo sempre maggiori attori nei percorsi decisionali: stakeholder con conoscenze e competenze differenti, che vanno integrate tra loro, come una rete che si rafforza sempre più. Necessita superare i processi di estraneità e avvicinare "mondi vitali", creare ponti tra gli attori che vivono sugli stessi territori, incentivando processi di partecipazione, di confronto, di innovazione e di inclusione sociale. Risvegliare gli "asset dormienti" o impegnati altrove. Canalizzare le energie verso obiettivi comuni, definendo nuove strategie condivise sulla base di idee e valori che si reputano giusti, al di là degli input d'indirizzo che arrivano dall'esterno (ad esempio, dalle norme).

Le famiglie dei bambini e dei ragazzi non sono solo formate da genitori, ma da persone che ricoprono differenti ruoli, in diversi settori

¹ La cooperazione, l'indifferenza, il conflitto sono le principali modalità di azione.

della vita sociale, assumendo specifiche responsabilità. Coinvolgere tali attori significa costruire processi di interazione all'interno della comunità locale, attivare risorse, promuovere *capitale sociale* (Pendenza, 2008). La condivisione di significati e di valori quali libertà, solidarietà, universalità, giustizia sociale ed equità, potrebbe far costruire nuove sensibilità verso l'altro, far comprendere e accogliere diversità, alleviare sofferenze attraverso processi di *reciprocità*.

Antonio Genovesi, colui che ha coniato la massima *Homo homini natura amicus*, sostenendo l'importanza di determinare la "felicità pubblica", nei suoi scritti faceva riferimento a una *socialità qualificata*, cioè la reciprocità, la mutua assistenza, la fraternità, in cui ognuno fosse consapevole della responsabilità insita nella relazione con gli altri.

L'indifferenza, come sostiene Papa Francesco, figura di riferimento in questa delicata fase di transizione storica, fa sentire sole persone e famiglie. Più del 90% delle difficoltà sociali vissute dalle famiglie sono affrontate dai *caregivers*, membri della stessa famiglia che si prendono cura degli altri componenti. Persone che spesso vivono una condizione di sovraccarico, che potrebbe portare alla disperazione, soprattutto quando ci si sente impotenti e non si hanno i corretti strumenti per fronteggiare quelle specifiche complessità. *Costruire un sistema di reciprocità* aiuterebbe quindi la scuola a far leva sulla comunità nella ricerca di soluzioni e *responsabilità condivise* e, allo stesso tempo, far emergere situazioni ben più complesse di quelle che alcuni alunni esprimono in classe. Spesso quello che emerge a scuola è solo la punta di un iceberg di difficoltà, dolore e disagio sociale.

Si propone un *cambiamento culturale* in cui gli strumenti tecnici di analisi del gruppo classe vengano condivisi con le stesse famiglie, nella costruzione di una *community building*; si individuino insieme strategie e risorse da attivare, si crei un ponte con la comunità civile, così da promuovere processi reali di inclusione di bambini, ragazze e famiglie, al di là delle specifiche difficoltà, all'interno dei contesti di vita.

Va ricordato che le famiglie possono fungere da rete di sostegno per altre famiglie. Una volta avviati processi di reciprocità e di mutuo aiuto, tali modalità di azione cooperative possono diventare parte delle identità culturali, sempre che si continui ad alimentare quei processi e ad avvalorarli con *significati desiderabili per la comunità*. Si condivi-

dono azioni quando si condividono significati e valori, a cui essi si ispirano.

Il problema del coordinamento

La costruzione di una rete sociale non è mai semplice. Richiede lavoro e impegno costante, altrimenti quanto prodotto svanisce velocemente, visto il sovraccarico di compiti a cui ognuno è chiamato quotidianamente.

Lo studio della sussidiarietà (Del Forno, 2016) ci fa comprendere il valore che tali processi possono assumere per il mantenimento della stessa comunità. Il ragionamento è molto complesso e si dipana in molteplici attività di analisi e, pertanto, non può essere fatto in astratto, ma solo su casi concreti, analizzando sistemi organizzativi e attività implementate dai singoli enti o aggregazioni di enti che operano sui territori. I sistemi esperti (Scuola e Servizi sociali, in primo luogo), in questa prospettiva, dovrebbero essere parte dei processi e *investire tempo* nel confronto e nel sostegno alla progettazione, fornendo conoscenze, attivando l'acquisizione di competenze e indicando percorsi praticabili.

La progettazione sostenibile (Siza, 2016) indica nella *condivisione* l'elemento chiave. Pertanto, se si vuole promuovere sostenibilità, bisogna confrontarsi con gli attori presenti sui territori, comprenderne le necessità, le attribuzioni di significato, la *volontà* di mettersi in dialogo e di impegnarsi.

Ci sono sicuramente tanti problemi da affrontare. In primo luogo, avere il tempo per svolgere il lavoro di attivazione e di coordinamento.

La Scuola (come sistema generale di Formazione) si differenzia in tanti sottosistemi scuola, ognuno con una propria autonomia. Solo in alcuni casi abbiamo complessi scolastici diretti da uno stesso gruppo dirigente. Pertanto, la difficoltà consiste nel fare una scelta di metodo, cioè, scegliere di fare insieme e farlo diventare metodo di azione comune per tutte le scuole che operano su un territorio. Condividerne poi il valore con la comunità, principalmente con le famiglie e chiedere ad esse di *condividere risorse di tempo, di conoscenza e di carattere materiale*.

Il problema dell'attuale società, fatto proprio da molte persone, è di

aver scelto come paradigma di riferimento quello individualistico e del culto della privacy, spesso chiudendo i sistemi famiglia all'interno di gabbie sociali, in alcuni casi dorate, in altre "grigio topo". Restano comunque gabbie. I processi di autoesclusione, va ricordato, sono deleteri per la tenuta di una comunità. A sostenere tale modello c'è poi l'utilizzo distorto dei mezzi tecnologici, sia da parte degli adulti che di bambini e ragazzi, che spesso si chiudono a una socialità positiva.

Necessita quindi proporre e far comprendere il valore del paradigma della cooperazione, della rete, della reciprocità, come l'unico funzionale a non lasciare nessun indietro (Gargiulo, 2022), in quanto fondato sui valori di giustizia sociale, di solidarietà e di equità.

In un progetto realistico di coordinamento con le famiglie non si può prescindere da incontrare i genitori almeno ogni due mesi, costatarne la comprensione della proposta, la disponibilità di azione e di darsi man mano dei compiti, condividendo responsabilità. Sicuramente i docenti sono in sovraccarico già con le attività che svolgono con l'attuale organizzazione, ma si deve fare uno sforzo. È in gioco la coesione sociale di intere comunità e la possibilità di rendere ognuno soggetto incluso e, allo stesso tempo, libero ed emancipato. È un *investimento sociale*, un *progetto ampio di prevenzione e promozione sociale*. Sicuramente servirebbe la definizione di un progetto culturale e di una strategia attuativa a monte, con una classe politica nazionale, che, come in altre aree europee, investisse maggiormente nella scuola, assegnando anche nuove figure professionali di supporto. Ma in attesa di nuove prospettive politiche non si possono abbandonare a se stesse le comunità. I sistemi sociali locali devono prendersi la responsabilità della tenuta sociale.

Non è detto che tutti i docenti dovrebbero essere coinvolti negli incontri con le famiglie, basterebbe che il docente referente per ogni classe, anziché incontrare i rappresentanti dei genitori (semmai due volte l'anno), attivi un percorso di coordinamento più ampio, in cui l'obiettivo sia: la messa in rete di informazioni; la costruzione o condivisione di competenze; la definizione di strategie; la suddivisione di compiti e responsabilità.

L'implementazione di questo nuovo modo di relazionarsi sicuramente non sarebbe facile, soprattutto all'inizio, ma tale attivazione man mano diventerebbe una consuetudine e aprirebbe spazi di condivisione sempre maggiori. Non tutte le famiglie si farebbero coinvol-

gere, chi per scelta, chi per mancanza di tempo. Ma questo è un dato superabile. L'importante è aver proposto ed attivato il percorso di cambiamento (Del Forno & Trapanese, 2022). Le cooperazioni ben riuscite incentiveranno anche altre persone a scegliere quella strada. Inoltre, sarà la consapevolezza dell'*utilità sociale*, data dai risultati positivi, a incentivare la continuità e quindi a determinare la sostenibilità di quel cambiamento/innovazione sociale attivata.

Generare sostenibilità sociale

L'innovazione (Pirone, 2012) di cui oggi si ha necessità si struttura sulla centralità del territorio. La sfida è la creazione delle condizioni affinché nei contesti locali si producano nuove modalità di generare benessere. Un benessere che passa dalla cultura, dai servizi, dalle possibilità di relazione, dalla contestualizzazione di conoscenze e competenze, che aprano la Scuola a un proficuo scambio con l'esterno, soprattutto con le famiglie.

I processi di differenziazione dei sistemi sociali, tipici della modernità, hanno creato un "allontanamento" anche nella realtà, nei processi, nelle relazioni. Tale separazione crea rappresentazioni falsate e processi di deresponsabilizzazione rispetto anche ai percorsi di tutela e di formazione dei più piccoli. Occorre ritornare ad una visione olistica, in cui si comprenda la relazione tra le parti, i sistemi, i settori, le persone.

Quello ipotizzato è un cambiamento principalmente culturale, che propone di superare i processi di separazione tra i sottosistemi della formazione, ma anche tra gli altri sistemi sociali, ad esempio, tra il sistema economico e quello della società civile o la distanza che si ha tra i vari enti di Terzo settore.

Il grado di civiltà raggiunto da una comunità è il risultato delle relazioni instaurate sui territori, che dipende dall'ascolto, dal confronto, dalle modalità di partecipazione e da quanto i servizi offerti (a livello istituzionale e in collaborazione con il Terzo settore) siano diventati anche sostenibilità sociale, cioè condivisione e responsabilità comunitaria dei processi, attraverso la costruzione di rapporti fiduciosi e di cooperazione.

Dall'analisi proposta nel capitolo *Inclusione e coesione sociale: il ruolo della scuola* si spera si sia compreso che reali processi di inclu-

sione e coesione sociale possono essere garantiti solo all'interno delle comunità, attraverso reti di condivisione di responsabilità.

Le diverse forme della vita sociale sono interdipendenti, come si condizionano a vicenda, generando a volte multiproblematicità, così possono lavorare insieme al fine di superare stati di bisogno.

La Scuola non può lavorare da sola, il carico di complessità è troppo elevato. Ha necessità di aprirsi all'esterno, soprattutto alle famiglie che, se coordinate nel modo corretto, potrebbero diventare non l'ennesimo problema da risolvere, ma una rete di risorse che aiuta il sistema sociale scuola nel suo delicato compito di formare cittadini. In tal modo, verrebbe rafforzato all'esterno, attraverso le famiglie, quanto proposto in classe. Gli atteggiamenti oppositivi di bambini e ragazzi potrebbero essere superati insieme, attraverso un modello di cooperazione generalizzato.

La sostenibilità territoriale indica proprio la capacità di trovare soluzioni collegiali e di dare continuità a dei processi emancipativi. Da parte della Scuola serve lo sforzo di prendersi la responsabilità di aprirsi all'Altro (le famiglie), promuovere strumenti (conoscenze e valori) su cui generare punti di aggancio, attivare strategie di ascolto e incontri continuativi, così da promuovere la costruzione di un nuovo gruppo di lavoro in cui, da una parte, ci si sostiene, crescendo insieme in termini culturali (cambiamento culturale), e dall'altra si condividono responsabilità. In tal modo, si potrebbe attivare il percorso costruttivo di tenere insieme *idee, metodi e pratiche*.

Alcune riflessioni conclusive

La condivisione di significati e la consapevolezza della necessità di intervenire in modo congiunto, di fare rete e promuovere una comunità che si faccia carico dei suoi membri, attraverso un sistema vasto di responsabilità condivise, può generare le *condizioni* affinché i processi di innovazione introdotti realizzino anche una sostenibilità sociale, gettando le basi per un cambiamento duraturo.

Bisogna decidere di agire, con un atto di apertura verso le Famiglie, che sono parte della comunità locale. Condividere con loro un progetto di sviluppo sul piano sociale, rendendole consapevoli della necessità di attivare insieme percorsi di inclusione sociale, che riescano effetti-

vamente a garantire l'equità e la giustizia sociale. Le persone vogliono essere coinvolte in progetti di alto profilo sociale. I dati sul volontariato esprimono questa forte volontà ad aiutare l'Altro e ad attivarsi. *Va condiviso il fine* e vanno forniti loro gli strumenti per agire, sia se hanno nel loro gruppo famiglia delle difficoltà da risolvere, sia se il loro ruolo potrebbe essere di supporto ad altre famiglie.

In pratica, il ruolo viene definito in base all'interazione, che in modo collegiale, si decide di intraprendere. Ci sono famiglie che potrebbero avere necessità di aiuto in un'area sociale, ma essere risorsa in tante altre.

I rischi sociali a cui siamo sottoposti quotidianamente, ci indicano che nessuno ne è esente (Beck) e l'esperienza della pandemia ne è stata la prova, visto l'impatto sanitario, sociale, psicologico ed economico che ha determinato su tanti gruppi famiglia. Quindi, il fine ultimo delle interazioni deve essere la promozione delle persone e della stessa comunità, nella consapevolezza che tutti un giorno potrebbero sperimentare stati di bisogno.

Va ricordato che l'idea di comunità che si propone è di persone in relazione di reciprocità tra loro. Gli educatori e i docenti possono essere promotori di tale cambiamento culturale, che vede la diffusione della responsabilità sociale, come unica strategia per attivare processi reali di inclusione sociale.

Le famiglie in quest'ottica diventano braccio operativo di un progetto emancipativo della comunità, che parte dalla Scuola e dai Servizi sociali e diventa man mano finalità condivisa per l'intera comunità. Inoltre, va ricordato che a livello locale esistono innumerevoli sistemi di sostegno (associazioni di volontariato e di promozione sociale, ecc.); le famiglie sono espressione della società civile organizzata e non organizzata. Quindi, il problema resta la connessione di tali attori e organizzazioni.

La costruzione di fiducia diventa elemento centrale per una cooperazione territoriale duratura, capace di produrre migliori chance di vita per il futuro. Il legame sociale tra i membri del gruppo-comunità può produrre quel capitale sociale (Pendenza, 2008) al servizio non del singolo ma di tutti i membri della comunità. In questa logica la sostenibilità dei processi diventa prospettiva e garanzia di sopravvivenza della stessa comunità.

Seguendo tale percorso, che vede la Scuola come parte di un tutto

e centrale di rete di processi di inclusione, si può rendere operativo l'approccio, richiesto dalla normativa, e affermare appieno il *valore sociale della formazione*.

Bibliografia

- Borgomeo C. (2022). *Sud, il capitale che serve*: Milano: Vita e pensiero.
- Caruso, L. (2013). Critica sociale ed emancipazione collettiva nei movimenti sociali contemporanei. *Quaderni di teoria sociale*, 13: 321-354.
- Cotesta, V. (1998). *Fiducia, cooperazione, solidarietà. Strategie per il cambiamento sociale*. Napoli: Liguori.
- Del Forno, M. (2016). *Nel complesso mondo del welfare. Idee, pratiche e metodi* (a cura di). Milano: FrancoAngeli.
- Del Forno, M., Trapanese, R. (2022). Together With Families. The Salerno System through Listening, Co-Planning, Shared Social Responsibilities and the Perspective of Childhood Pole. *Italian Sociological Review*, 12 (6S): 321-346.
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment: Politics of Alternative Development*. New Jersey: Blackwell Wiley.
- Gargiulo, S. (2022). *Il dovere di stare accanto*. Nocera Inferiore (SA): Arché.
- Lamattina, V. (2022). *La libertà oltre il capitale*. Anzio-Lavinio: Novalogos.
- Moralli, M. (2019). *Innovazione sociale. Pratiche e processi per ripensare le comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Murray R., Caulier Grice, J., Mulgan G., *Libro bianco sull'innovazione sociale*, (trad. Giordano A. e Arvidsson A.) in open access: https://www.felicitapubblica.it/wp-content/uploads/2016/01/Libro_bianco_innovazione_sociale.pdf
- Pellegrino, V. e Massari, M. (2021). *Ricerca sociale ed emancipazione*. Genova University press (in open access): https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Ricerca_sociale_ed_emancipazione_ebook_indicizzato.pdf
- Pendenza, M. (2008). *Teorie del capitale sociale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pirone, F. (2012). Innovazione sociale: l'estensione semantica di un concetto in ascesa politica. *Rivista delle Politiche sociali*, 4: 137-150.
- Portaleone, D. (2022). Introduzione. Il problema dell'emancipazione e l'emancipazione come problema. *Scienza & Politica – Per una storia delle dottrine*, 34 (67): 5–15 (in open access) <https://scienzaepolitica.unibo.it/article/view/16374>

- Siza, R. (2016). *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Trapanese, R. (2022), *Welfare dei diritti e delle responsabilità. La legge 328/00, il PNISS e il PNRR tra innovazioni e sostenibilità sociale*, (a cura di). Milano: FrancoAngeli (in open access): <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/906/758/5262>

Ricerca esplorativa: aspetti metodologici

di *Martina Anecchiarico*

Premessa

Questo saggio intende presentare una sintesi teorica e metodologica dei risultati delle attività esplorative, di analisi e valutazione che hanno accompagnato il progetto “Percorso formativo con docenti ed educatori”. Il progetto, a cui hanno partecipato 31 professionisti, tra docenti ed educatori, è nato dalla collaborazione tra l’Azienda Speciale Consortile B02, il Dipartimento di Studi Politici e Sociali (DISPS) e l’Alta Scuola di Formazione degli Insegnanti dell’Università degli Studi di Salerno.

Esso si ispira alla cosiddetta Legge “Buona Scuola” (L. 107/2015), la quale ha previsto la realizzazione di un Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione per i bambini 0-6 anni. Con il successivo d.lgs. n.65/2017, il Governo ha individuato anche i principi, le finalità e la regolamentazione finanziaria di questo sistema, dando vita al Fondo SIEI (Fondo Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione 0-6 anni), sul quale si sostiene questo progetto.

Il contesto territoriale di realizzazione

Ogni forma di apprendimento è influenzata dal contesto in cui essa avviene, il quale può facilitarlo o renderlo più complesso.

Diventa, dunque, necessaria una conoscenza del territorio in cui il percorso formativo si è realizzato.

Il “Percorso di formazione *con* docenti ed educatori” si è svolto presso la biblioteca del comune di San Giorgio del Sannio. Quest’area,

per estensione territoriale di 22,34 km², è 36esima rispetto agli altri comuni della provincia di Benevento e la quarta per numero di abitanti. Al 1° gennaio 2022 la popolazione è pari a 9.815 abitanti, il 17,92 % della popolazione dell'intero Ambito Territoriale.

Il comune di San Giorgio del Sannio fa parte dell'Ambito Territoriale B02, con i comuni di: Apice, Buonalbergo, Calvi, Castelpoto, Cautano, Foglianise, Paduli, Pago Veiano, Pesco Sannita, Pietrelcina, Ponte, San Martino Sannita, San Nazzaro, San Nicola Manfredi, Sant'Angelo a Cupolo, Sant'Arcangelo Trimonte, Torrecuso e Vitulano, territori in cui i discendenti hanno lavorato e/o lavorano (fig. 1).

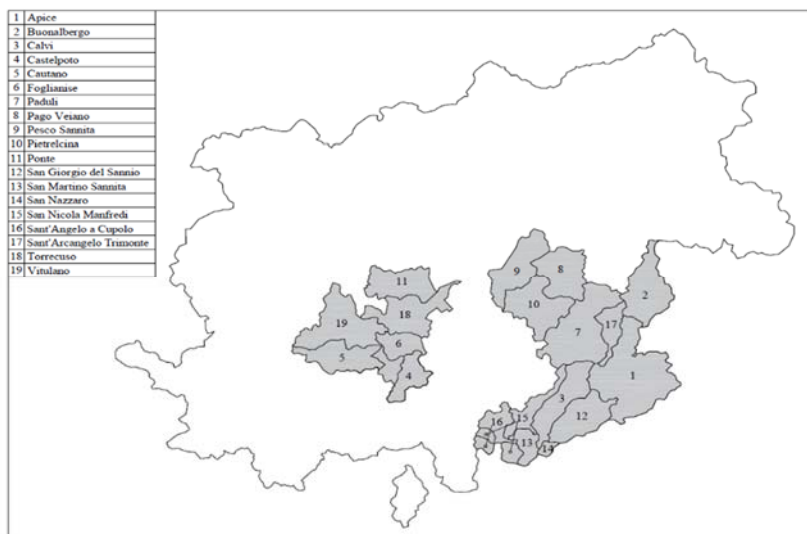


Fig. 1 – Cartina geografica provincia di Benevento e Ambito Territoriale B02

Nel 2022, secondo gli ultimi dati Istat disponibili, la popolazione dell'Ambito di interesse è pari a 54.783 unità, ma ha avuto un andamento poco lineare, registrando dei valori in negativo, causati in parte dall'impatto avuto dalla pandemia da Covid-19. Sempre nel 2022 si registra un calo delle nascite, con un indice di natalità pari al 5,9%, 324 nascite totali. La natalità resta uno dei temi centrali dell'Agenda politica, in quanto le generazioni attuali hanno meno figli rispetto alle precedenti, probabilmente a causa delle maggiori complessità e diffi-

coltà dovute alla condizione lavorativa o abitativa e alle scarse politiche-pubbliche di supporto alla genitorialità e alla maternità.

Un dato importante da osservare da un punto di vista sociologico è una caratteristica specifica dei partecipanti, un gruppo completamente al femminile: l'indice di carico dei figli per donna in età feconda. Si tratta di un indicatore sociodemografico, dato dal rapporto tra il numero di bambini di età 0-5 anni e il numero di donne in età feconda (15-49 anni). Esso è pari, per il 2022, al 22,10%.

Si definisce questo indicatore come sociodemografico, in quanto stima il "carico" di figli in età prescolare per donna in età fertile, cioè una fascia della popolazione che, soprattutto nei paesi economicamente più sviluppati, è potenzialmente attiva in ambito lavorativo.

È questa una delle problematiche emerse nel corso dei dieci incontri formativi: la conciliazione dei tempi di cura familiare e dei tempi di lavoro delle donne, a causa della presenza, ancora oggi, di un forte retaggio culturale, che vede la donna la persona designata alla cura della famiglia. Nonostante in quest'area ci sia ancora molto da lavorare, le donne si caratterizzano per una forte determinazione, come dimostrato dal genere dei partecipanti al corso. Quanto emerso dall'analisi dell'Ambito Territoriale, si spera possa essere un auspicio per rompere i confini di una arretratezza culturale ancora molto radicata, specialmente nelle aree interne del sud Italia.

Per quanto riguarda la popolazione in età scolastica (0-18 anni), sulla base gli ultimi dati ISTAT disponibili, essa è pari al 15,1% della popolazione totale (8.283 unità). Di questa, il target principale di riferimento, oggetto del Sistema Integrato 0-6, costituisce il 34,6% (2.870 unità) del totale. Si è ritenuto utile riportate anche questo dato perché i partecipanti al percorso formativo hanno lavorato e/o lavorano con o presso i servizi per la prima infanzia. Essi sono parte integrante del Sistema Scuola, sempre più concepiti per la loro valenza educativa che come servizi di accudimento. Inoltre, si è consapevoli che nei primi anni di vita si ha una forte capacità di apprendimento e che questi servizi contribuiscono al percorso di autonomia del bambino. Nel territorio di riferimento la popolazione 0-3 costituisce il 13,41 % della popolazione in età scolastica, con 1.111 unità.

È in questo scenario, normativo e territoriale, come si è mostrato nelle pagine precedenti, che si colloca il progetto formativo, che avrà continuità per altre due annualità.

Analisi del fabbisogno formativo

Il “Percorso di formazione *con* docenti ed educatori” risponde dunque, come si evince già dal titolo in cui ricorre il termine “*con*” e non “*per*”, a una logica di co-progettazione e co-programmazione degli interventi educativi e, in modo trasversale, al benessere dell’intera comunità.

L’Azienda Speciale Consortile B02, avvalendosi del supporto degli altri attori sopra citati, ha destinato il progetto formativo sul Fondo SIEI 2020 e riparto 2021/2023, diviso su 4 annualità, ai docenti degli Istituti Comprensivi presenti sul territorio dell’Ambito B02, con una priorità ai professionisti impegnati con la fascia educativa 0-6 anni. L’obiettivo è quello di supportare gli educatori e i docenti in un percorso di formazione e confronto continuo nel proprio impegno quotidiano.

Nel corso del primo incontro, con lo scopo di dar vita ad un percorso quanto più rispondente alle esigenze dei docenti e degli educatori, è stato somministrato un questionario preliminare allo scopo di comprendere il percorso della loro formazione professionale, la loro esperienza sul campo e i temi di approfondimento a cui erano interessati. Partendo dalle caratteristiche sociografiche le 31 persone intervistate hanno un’età media di 43 anni.

In merito al titolo di studio (fig. 2), il 45% dei partecipanti (14 unità) è in possesso di una laurea triennale, il 23% (7 unità) di una laurea specialistica, mentre il 3% (1 unità) di una laurea quinquennale. Il 7% dei partecipanti (2 unità) è in possesso della laurea vecchio ordinamento, mentre il 19% (6 unità) sono in possesso di un diploma.

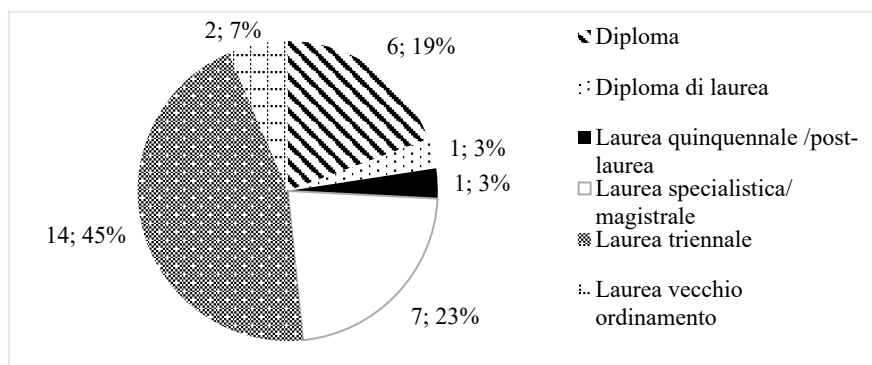


Fig. 2 – Percentuale partecipanti per titolo di studio conseguito

Dall'indagine emerge la prevalenza di studi umanistici e una più esigua componente di soggetti con un background economico e giuridico. Nella maggioranza dei casi i partecipanti hanno effettuato dei corsi di specializzazione per poter svolgere il proprio lavoro.

Infatti, nella domanda n.4 è stato chiesto quali altre specializzazioni avessero conseguito. Il 39% dei partecipanti (11 unità), oltre il titolo di studio principale, ha conseguito il Percorso di Specializzazione per le Attività di Sostegno, il 18% (5 unità) un Master di I livello, l'11% (3 unità) il titolo di tecnico del comportamento (RBT). Tra le altre specializzazioni conseguite ci sono il corso per operatore d'infanzia (OPI), il diploma per counselor, l'integrazione dei 24 CFU e laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Solo il 18% (5 unità) ha dichiarato di non aver conseguito nessun'altra specializzazione.

Si evidenzia, dunque, come il percorso delle persone impegnate nel Sistema Scuola non sia mai statico, ma caratterizzato da una dinamicità degli impegni che si aggiungono a quelli lavorativi, dove il desiderio di formazione e innovazione nelle pratiche educative sono aspetti dell'agire degli insegnanti. Solo per sette partecipanti (il 23%) questo è il primo corso di formazione, mentre il 32% dei partecipanti (10 unità) hanno frequentato più di 5 corsi di formazione, il 32% (10 unità) hanno frequentato da 1 a 3 corsi, ed infine il 13% (4 unità) hanno frequentato da 3 a 5 corsi di formazione (fig. 3).

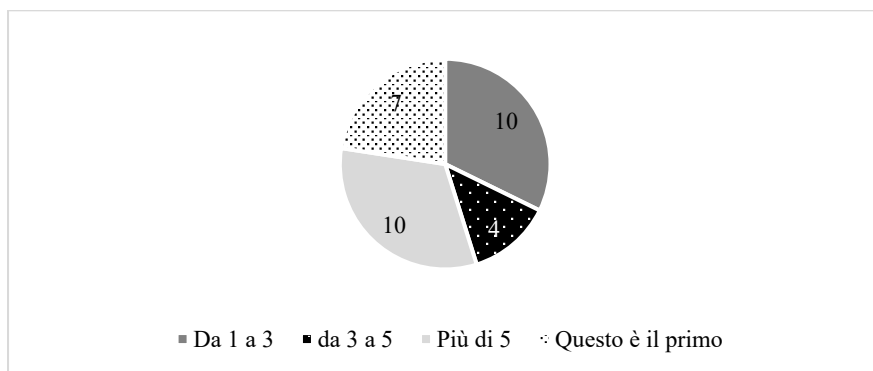


Fig. 3 – Partecipanti e numero di corsi di formazione frequentati

Circa il 16% (5 unità) dei partecipanti ha iniziato la propria attività professionale negli anni compresi tra il 1991 e il 1999, il 38,7% (12

unità) hanno iniziato a lavorare negli anni 2000, mentre il 41,9% (13 unità) dei presenti ha iniziato negli anni della pandemia. Per quanto riguarda la posizione lavorativa, un dato interessante riguarda la tipologia di contratto (fig. 4), questo è di tipo indeterminato per il 51,6% dei partecipanti (16 unità), determinato per il 45% (14 unità) e solo per un caso è di tipo part-time.

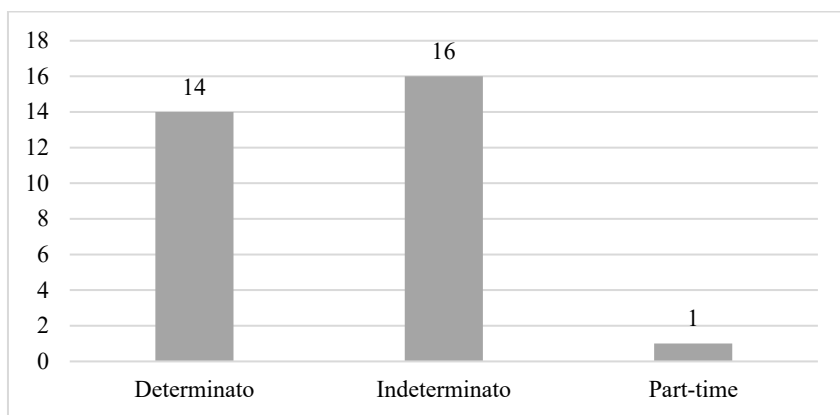


Fig. 4 – Tipologia di contratto

L'alto numero di contratti precari nella scuola conferma un dato preoccupante destinato a incidere pesantemente sui processi di formazione. *Il Sole 24 Ore* parla di un vero e proprio allarme. In Italia, nel 2022, erano circa 225mila gli insegnanti con un contratto a termine su circa 900mila complessivi, mentre sette anni fa erano 100mila. Una situazione che desta ancora più preoccupazione per il mondo del sostegno, in quanto il ruotare di insegnanti di anno in anno, non garantisce una continuità di apprendimento, oltre che una buona qualità. Da ciò si evince che i diversi tentativi legislativi di trovare una soluzione al precariato siano di difficile implementazione, uno tra tutti il maxi piano di stabilizzazione del 2015 della Riforma Buona Scuola.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha aperto una prospettiva di speranza, e si resta in attesa di risposte anche dall'Europa. In Italia, il ministro Valditara ha promesso di cominciare il nuovo anno scolastico 2023/2024 con migliori auspici, lavorando ad un piano di assunzione di circa 70mila posti di docenza, riservati ai docenti precari.

L'esperienza dei docenti e operatori partecipanti che è emersa dalle risposte al questionario si colloca principalmente in tre ordinamenti scolastici (fig. 5): la scuola dell'infanzia, dove sono occupati il 35% dei partecipanti (11 unità); la scuola primaria, dove sono impiegati il 41,9% dei partecipanti (13 unità); e infine, la scuola secondaria di I grado con il 25% degli occupati (8 unità). In merito a questo dato, va considerato che sei partecipanti sono impegnati contemporaneamente in diversi ordinamenti scolastici, mentre tre persone hanno dichiarato di svolgere la propria attività in una categoria diversa di servizi, rispondendo alla categoria "altro". Inoltre, solo il 12% dei partecipanti (4 unità) ha dichiarato di aver lavorato solo nell'ordinamento attuale, mentre per gli altri si è osservato una diversificazione dell'esperienza lavorativa, facendo emergere la scuola primaria come l'ordinamento scolastico in cui si è concentrata l'attività; infatti, è stata indicata da 13 partecipanti, il 41%.

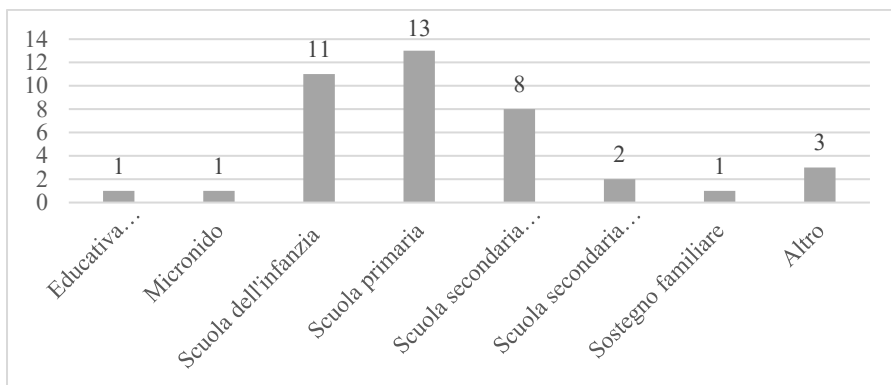


Fig. 5 – Ordinamento scolastico e servizio di occupazione

Al termine dell'analisi delle proprietà sociografiche degli intervistati, è stato misurato il fabbisogno formativo dei partecipanti, focalizzandosi sulle difficoltà riscontrate nel corso della propria attività lavorativa e sulle aree in cui vorrebbero si orientasse la formazione.

Sono stati individuati sette item, nonché aree di lavoro, per i quali i partecipanti hanno espresso un giudizio in merito al grado di difficoltà riscontrato: programmazione, didattica individualizzata, metodologie e tecniche didattiche, psicopedagogia, comunicazione, linguistica e uso delle piattaforme digitali.

Come mostra la figura che segue (fig.6) le aree dove si è riscontrata una maggiore difficoltà nel corso dell'esperienza lavorativa, sono:

- il 25% (7 partecipanti) e il 3% (1 partecipante) hanno dichiarato di aver riscontrato “abbastanza” e “molta” difficoltà nell’area della didattica individualizzata (28 risposte);
- il 24,1% (7 partecipanti) e il 6,9% (2 partecipanti) hanno riscontrato difficoltà nell’area delle metodologie e tecnologie didattiche (29 risposte);
- il 29% (8 partecipanti) ha riscontrato difficoltà nell’area delle piattaforme digitali (27 risposte).

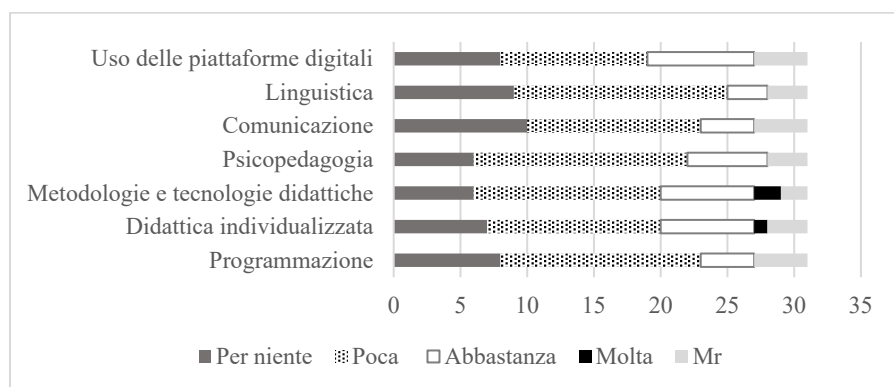


Fig. 6 – Aree di intervento in cui si è riscontrata difficoltà

Con lo scopo di garantire un percorso formativo rispondente alle esigenze dei partecipanti è stato chiesto quali fossero le tematiche che avrebbero voluto affrontare nel corso degli incontri formativi. Tra i temi di approfondimento richiesti ci sono:

- le strategie per l’inclusione
- metodologie e pratiche per alunni affetti da autismo
- come connettere le dimensioni dello sviluppo alle strategie didattiche;
- le tecnologie digitali e la didattica digitale;
- le strategie comunicative;
- il disagio giovanile e familiare.

Conclusioni

Si è costruito una sorta di patto educativo di comunità, intorno al quale si è sviluppato sinergicamente un programma volto a valorizzare l'intera comunità locale e la scuola. Il partenariato costituito ha reso il percorso formativo congruo all'idea progettuale e valoriale, generando *empowerment individuale e territoriale*, e perseguendo due finalità:

- la specializzazione degli insegnanti e degli operatori;
- la sfida al cambiamento.

Ciò che diventa centrale nel processo educativo è riuscire ad implementare un cambiamento di prospettiva, partendo dall'educazione dei bambini, risorsa futura del territorio, per promuovere un'azione innovativa di promozione sociale.

Gli attori territoriali individuano, dunque, i modi e le risorse per instaurare relazioni tra l'istituzione scolastica e il territorio, così da favorire l'interazione e la sussidiarietà, al fine di considerare la scuola come un luogo che accoglie e valorizza il contributo e l'organizzazione di associazioni di genitori, di cittadini e della società civile tutta.

Bibliografia

- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Futura.
- Cotesta, V. (1998). *Fiducia, cooperazione, solidarietà. Strategie per il cambiamento sociale*. Napoli: Liguori.
- D.lgs. 65/2017 (2017). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Gremigni, E. (2018). *Campo educativo e "Buona scuola". Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/2015*. Pisa: University Press.
- Legge 107/2015 (2015). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"* di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.

Gli autori e le autrici

Paola Aiello è Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale (S.S.D. M-PED/03), Direttrice del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) e Presidente dell'Alta Scuola per la Formazione degli Insegnanti (ASFI) dell'Università degli Studi di Salerno.

Martina Anecchiarico è Ricercatrice aggiunta presso l'Osservatorio delle Politiche Sociali dell'Università degli Studi di Salerno, per il quale esegue attività di monitoraggio e valutazione.

Lucia Campitiello, PhD; i suoi interessi di ricerca riguardano l'impiego di tecnologie innovative per la didattica, in particolare per i bambini con disabilità.

Stefano Di Tore è Professore associato di Didattica generale e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi di ricerca si sono focalizzati, negli ultimi anni, sul design e sullo sviluppo di forme inclusive di Human-machine interaction.

Michela Galdieri è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale (S.S.D. M-PED/03) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell'Università degli Studi di Salerno.

Simone Picariello è sociologo clinico e socioterapeuta esperto in disagio socio-relazionale e dipendenze patologiche. Insegna Management delle relazioni presso il Master in Management del welfare territoriale dell'Università di Salerno. È responsabile dell'Area Dipendenze presso l'Osservatorio politiche sociali dell'Università di Salerno e membro del Comitato tecnico scientifico dell'Associazione Sociologi Italiani.

Elena Palma Silvestri è Presidente del Consorzio La Rada di Salerno e Vicepresidente del gruppo CGM. Ha gestito diverse iniziative di coprogrammazione e coprogettazione sulle politiche di sostegno alla povertà, di inclusione sociale e di integrazione scolastica, sia a livello locale che nazionale. Si sta occupando della progettazione concepita all'interno delle direttive del PNRR.

Ilaria Viola è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale (S.S.D. M-PED/03) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell'Università degli Studi di Salerno.

Emanuela Zappalà è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale (S.S.D. M-PED/03) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DiSUFF) dell'Università degli Studi di Salerno.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

Il volume rientra nelle attività di Terza Missione e nasce da un accordo di programma triennale sulla formazione di insegnanti e operatori per promuovere il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione per i bambini 0-6 anni nel comprensorio di San Giorgio del Sannio. L'iniziativa ha coinvolto l'Azienda Speciale Consortile dei Servizi Sociali B02 e alcune componenti dipartimentali dell'Università di Salerno, tra cui la Scuola di Alta Formazione e l'Osservatorio Politiche Sociali.

Il volume, pensato come strumento di supporto per il consolidamento della formazione dei docenti e degli operatori che hanno seguito i corsi, è incentrato sui temi della Didattica speciale e della cooperazione territoriale al fine di favorire l'inclusione dentro e fuori le aule scolastiche dei bambini, soprattutto quelli affetti dal disturbo dello spettro autistico. Si presta, però, alla lettura di un pubblico più vasto ed eterogeneo; per i suoi spunti teorici e metodologici, può essere un valido punto di riferimento per chiunque sia interessato a realizzare sul proprio territorio il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione coinvolgendo le famiglie, le istituzioni e il territorio in una rete coesa e solidale, con l'obiettivo di realizzare un ambiente sereno che dia continuità alla formazione del bambino e che lo accompagni durante tutte le fasi del suo apprendimento esperienziale.

Massimo Del Forno è docente di Metodologia delle scienze sociali e Sociologia della pratica sportiva presso l'Università di Salerno. È responsabile del coordinamento scientifico dell'Osservatorio Politiche Sociali, dove svolge regolarmente attività di studio e ricerca. Negli ultimi anni ha scritto diversi saggi sui temi della sussidiarietà, dell'impatto sociale e delle politiche pubbliche in materia di welfare.

Rossella Trapanese è docente di Politiche sociali e di Innovazione e sostenibilità sociale presso l'Università di Salerno. Dirige il master in Management del welfare territoriale e l'Osservatorio Politiche Sociali nel medesimo Ateneo. È membro del Consiglio direttivo della sezione Politica sociale dell' AIS. Per i nostri tipi ha pubblicato *Welfare dei diritti e delle responsabilità. La legge 328/00, il PNIS e il PNRR tra innovazioni e sostenibilità sociale* (2022).



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze