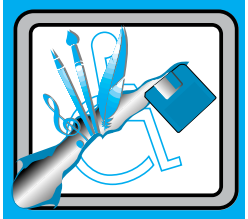

TD E DISABILITÀ

Autismo: l'esperienza che insegna

Claudia Tirendi, ITD-CNR, Specializzata SSIS Indirizzo Linguistico e Sostegno

Delle tante riflessioni scaturite dall'esperienza di tirocinio sul sostegno svolta in seno alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), ce n'è una, trasversale, sul significato dell'esperienza stessa, da cui vorrei partire per rivisitare il percorso compiuto in qualità di tirocinante. Più che di una riflessione si tratta di un atteggiamento maturato nei confronti della professione docente, della didattica in generale e – più in particolare – delle tecnologie didattiche come metodo e strumento per facilitare l'apprendimento e la condivisione di conoscenze. L'adozione o meno delle TD dovrebbe essere funzionale alle finalità e agli obiettivi del progetto educativo e ai bisogni degli utenti e non conseguenza di una presa di posizione aprioristica ed assoluta che ci schieri tra coloro che "fanno" o "non fanno" uso delle TD nella didattica.

La considerazione iniziale è che l'esperienza, da sola, può rivelarsi un limite oltre che una risorsa, mentre supportata da studio e condivisione di conoscenze con i pari e con "gli esperti" diventa forte di un apparato "logico" che la sostiene, che le dà un senso e che ci permette, all'occorrenza, di mettere in discussione anche i nostri atteggiamenti più radicati, i metodi da sempre adottati. Ciò che cerco di dire è generalizzato nella teoria del "pensiero quotidiano o alogico" (Bartlett, 1958 in [Canestrari, 1994]). Basandoci solo sulla nostra esperienza o sul nostro "intuito" giungiamo a conclusioni che riteniamo adeguate in virtù di un processo che è molto simile a ciò che accade nell'attività percettiva: il rapporto tra elementi presenti nel campo e generalizzazione sembra essere dominato dalla tendenza alla "omogeneità massimale". L'azione della "convenzione sociale" (o nel nostro caso dell'atteggiamento o soluzione per noi "ottimale") assunta come sistema generalizzante è un'azione di assimilazione per cui gli elementi che si inseriscono nel sistema sono da questo trasformati in modo da acquistare la maggior corrispondenza possibile con gli elementi organizzati nel sistema stesso.

Tale considerazione è emersa, in seguito all'esperienza di tirocinio sul sostegno nella scuola media, da un confronto tra noi corsisti ed i docenti sulle difficoltà della progettazione collegiale a scuola, tra insegnanti di materie curricolari e, forse anche in maggior misura, tra questi e l'insegnante di sostegno. Se le nostre scelte, gli atti educativi di cui siamo fautori e partecipi, sono supportate solo da fattori emotivi, o dal nostro far riferimento esclusivamente all'esperienza personale, è facile che si giunga a quello che Bartlett definisce il "punto del non ritorno". Bartlett nota che spesso le persone si accingono a trattare un argomento e raggiungono poi uno stadio dal quale è molto più facile proseguire che tornare indietro: l'assenza di processi elaborati tra dati di partenza e conclusioni rende impossibile il passaggio da una strutturazione a una ristrutturazione del problema, così, anche solo per salvaguardare il nostro prestigio, la nostra immagine, tenderemo a diventare perentori nel difendere la nostra posizione, irrispettosi del punto di vista altrui.

IL CONTESTO

Il tirocinio si è svolto in una scuola media[1]. Sono stata assegnata a Marco[2] (da qui in poi M.), 14 anni e mezzo, alunno di terza media affetto da "autismo atipico". M. frequenta solo le lezioni mattutine dal lunedì al venerdì e non è coinvolto in nessun progetto relativo alla quota locale dell'offerta formativa.

Dalle prime settimane di osservazione condotta in classe sono emerse diverse considerazioni utili ai fini della progettazione. Si vedano, per esempio, le note sotto riportate estratte dal "diario di bordo":

Nessun docente coinvolge M. nelle attività di classe. L'insegnante di sostegno G. lavora con M. sia in classe che fuori a seconda delle situazioni e delle reazioni di M. (dettate dalla stanchezza, o dalla difficoltà nel comprendere gli argomenti di certe lezioni). Uno tra gli insegnanti di materie curricolari è convinto che il ragazzo tragga maggior profitto da at-

1 Per motivi di riservatezza vengono omessi il nome della scuola e dell'insegnante di sostegno.

2 Il nome Marco, qui assegnato al ragazzo, è di pura invenzione.

tività svolte nella quiete dell'aula di sostegno e che si agiti e confonda, invece, se tenuto in classe. Ammette che, però, M. negli ultimi due anni ha imparato a stare in classe (sembra che in prima media fosse impensabile una sua permanenza nella classe per più di qualche minuto ad inizio mattinata). Sostiene che M. non sia in grado di capire nulla delle sue lezioni. È un fatto testimoniato da tutti – docenti e ragazzi – che, dall'arrivo della prof. G., M. ha fatto progressi inimmaginabili prima. Dalle diagnosi e relazioni rilasciate su M. dagli educatori, riabilitatori e medici a partire dal suo ingresso nella scuola dell'infanzia, durante tutta la scuola primaria ed il primo anno di scuola secondaria di primo grado, emergono difficoltà quali la NON comprensione, la NON produzione, la NON socializzazione, l'impossibilità di stare con gli altri e l'aggressività, le quali sono state tutte ridimensionate e in parte smentite negli ultimi due anni. Il mezzo attraverso cui M. ha potuto palesare la propria personalità e le conoscenze accumulate negli anni è stato la Comunicazione Facilitata.

Alcuni insegnanti si sono dichiarati poco convinti che i testi che M. produce, facilitato dalla insegnante di sostegno G., siano "farina del suo sacco". Un'insegnante in particolare sostiene che "La C.F. spesso comporta l'influenzamento se non la sostituzione del facilitatore con il facilitato". Non ho elementi per valutare le motivazioni alla base delle diverse prese di posizione all'interno del consiglio di classe, né esperienza alcuna di uso della C.F., posso però dichiarare che M., oggi, scrive al computer con il facilitatore alle sue spalle, solo grazie a un debole contatto della mano di quest'ultimo con la sua spalla, ed è perciò da escludere che il facilitatore sia l'autore dei testi che M. produce sullo schermo. D'altra parte M. acconsente a farsi facilitare solo dall'insegnante G..

Cito, a fianco, il primo tema che M. ha scritto, facilitato dalla professoressa G., poiché credo che esso sia più indicativo della personalità e della situazione di M., di qualsiasi parola che potrei usare per raccontarle.

FINALITÀ EDUCATIVE ED OBIETTIVI DISCIPLINARI DELL'INTERVENTO

Il progetto di intervento da attuarsi insieme a M. ha trovato la propria ragion d'essere nelle finalità educative più che negli obiettivi disciplinari fissati. Il macro-obiettivo dell'intervento è stato quello di far accettare a M. più facilitatori ai fini di rendere la sua comunicazione più autonoma (non dipendente da una sola persona) e le sue conoscenze e abilità visibili a più persone (corpo docente, compagni).

Gli obiettivi disciplinari sono coincisi con l'analisi di un testo di letteratura italiana e uno di cultura e civiltà americana (in lingua inglese).

ASPETTI METODOLOGICI

Nello stabilire gli obiettivi del – quindi nel progettare il – mio intervento ho cercato di partire dalle capacità del ragazzo: per dirla come Piaget (1973) anziché soffermarmi sulla mancata acquisizione di un comportamento (ciò che il bambino non riesce a fare), mi sono concentrata su ciò che M. riusciva effettivamente a fare e che poteva essere considerato una tappa intermedia tra l'incomprensione completa del problema e l'acquisizione definitiva di un comportamento. Tale atteggiamento si rivela cruciale quando si lavora ad un progetto individualizzato (un PEP[4], ma ancor di più un mini-progetto, come il nostro) che deve tener

Consegna:
"Fai il bilancio del 2001: esperienze, novità, piaceri e dispiaceri dell'anno appena passato."

Io nel 2001 ho passato un anno complicato
Ho trascorso una parte dell'anno nella follia e un'altra nella mia totale esperienza in scuola come uno studente vero.
La mia esperienza e molto complessa essendo autistico e avendo problemi di linguaggio. Io posso oggi pensare in modo e imitare ascoltare vedere esprimere me stesso in tuti gli ambiti didattici. Tutto e stato molto impegnativo e faticoso ma ne valeva la pena
Io sono molto contento di essere a scuola e di poter preparmi ad entrare in classe in modo diverso rispetto a prima io oggi posso mpensare di essere vero più di molti altri che hanno inutili problemi. Io credo che tutti siamo esseri che appateniamo alla stessa specie e tutti siamo ottusamente poco tolleranti.
Io ne so qualcosa perche sono handicappato e questo e un impedimento per tutti coloro che ne hanno paura. Dico impedimento perche sono persone impaurite e fragili dentro se hanno vergogna o pietà di noi handicappati non potranno mai essere persone vere se hanno timore della diversita io non le giudico loro invece si povere dentro troppo semplici.
Io oggi riconosco in me un giovane responsabile del suo vissuto fatto di tanta sofferenza che mi appartiene e mi fortifica allo stesso tempo io ora sono io e veramente bello? Imparare a vivere ancora tanto devo fare ma io riusciro a controllare la partologia per far posto a marco. *Ora sento molto bene il mio corpo e posso riconoscerlo anche se tendenzialmente sono pigro e questo e un difetto dovro lavorarci molto pe esere piu auronomo.*
Oggi dico che il 2001 e stato un n anno indimenticabile perche e stato l inizio di una nuova vita posso oggi accettare tutto il mio passato perche oggi io so che avro futuro jio so cosa voglio fare da grande ma dovro lavorare sodo. Ora non lo dico perche e un segreto ma io ci riusciro.
Io sono grato a g. la mia dolce e ottima insegnante che non mi ha mai giudicato ma a saputo ascoltarmi a lei sarà il mio futuro io rendero tutto cio che ma ha dato io so chje lei mi aiutera nel viaggio della sfida.
Io ti voglio bene prof tu mi dai dignita io ora la pretendo da tutti. Ora sono stanco[3].

3
Volutamente i pochi errori di battitura non sono stati corretti, per offrire un esempio autentico della produzione scritta di M.

4
Progetto Educativo Personalizzato.

conto di passi molto piccoli nelle sequenze dello sviluppo cognitivo: non si tratta di progettare per obiettivi e valutarne l'assoluto raggiungimento, attraverso griglie che permettano una valutazione "neutrale", ma di entrare in relazione col ragazzo, diventare il suo compagno di gioco oltre che il suo insegnante ed educatore e progettare un intervento attraverso NON una riflessione "clinica", ma mirata a "quel particolare ragazzo in quella particolare situazione".
Tra gli aspetti metodologici includerei inoltre l'atteggiamento che privilegia lo scambio, la relazione: la migliore progettazione didattica non può sostituire gli scambi sociali. Con ciascun ragazzo è necessario mettersi in gioco. La relazione dovrà mantenere un equilibrio tra empatia e distanza; nel mio caso è stato importante non addentrarmi senza riserva nel mondo autistico del ragazzo e creare così un rapporto morboso ed esclusivo che non avrebbe portato alcun cambiamento positivo nella sua situazione, bensì si è rivelato fondamentale creare una solida base affettiva, che ha comportato fiducia reciproca e rispetto e la possibilità di stabilire un percorso che avesse un senso per il ragazzo.

IL LAVORO CON M.

La realizzazione dei testi da sottoporre a M. (cioè una prova di comprensione di un testo orale e una di un testo scritto) ha comportato un lavoro collegiale con gli insegnanti di lettere e inglese, oltreché con l'insegnante di sostegno soprattutto per stabilire la strutturazione dei quesiti da sottoporre al ragazzo. Detto così può sembrare asettico e noioso, mentre confesso che lavorare con M. è stata un'esperienza coinvolgente e stimolante.
Dopo un'attenta lettura di diverse pubblicazioni sull'autismo e sulla C.F [Biklen et al, 1999; Damiani, 1999; Peeters, 1996; Schopler et al, 1991, 1995; Williams, 1992] ho creduto di riuscire a collocare M. all'interno di una precisa categoria diagnostica, cosa peraltro già certificata nella diagnosi funzionale, eppure ho commesso numerosi errori nella scelta delle modalità con cui proporgli il lavoro. Talvolta ho sottovalutato il ragazzo; in seguito ho provveduto a scusarmi con lui nell'unica maniera efficace che ho imparato a conoscere, vale a dire parlando con terzi, in sua presenza, dei miei errori e dichiarando che avrei voluto "porgere le mie scuse a M.". Attraverso l'osservazione mi è stato possibile infatti appurare come la modalità di ascolto preferita dal ragazzo fosse quella in cui ciò che veniva detto o fatto non lo "interpellasse" direttamente. Solo durante l'uso della C.F. è stato possibile richiamare M. al compito, probabilmente perché il mezzo stesso (la C.F.) o la strutturazione del compito non lo facevano sentire minacciato, emotivamente, come un richiamo all'attenzione in uno scambio comunicativo spontaneo e "aperto"[5]. Mi è capitato inoltre di sopravvalutare le mie capacità: forte di una solida e armonica relazione col ragazzo, ho dato per scontato che M. avrebbe acconsentito a farsi facilitare da me e che si trattasse solo, da parte mia, di imparare ad usare la C.F.. Ma la comunicazione facilitata non è uno strumento; si tratta invece di un metodo e di un sistema comunicativo che necessita della cooperazione degli interattanti e M. non ha inteso consentirmi di facilitarlo fino a che la prof. G., attraverso un rimprovero ben argomentato, non gli ha ricordato che farsi facilitare da più persone avrebbe dato visibilità al suo potersi esprimere e avrebbe contribuito alla conquista di quella dignità alla quale M. tiene molto[6].
Da quel momento lavorare con M. attraverso la C.F. è stato possibile, anche se non sempre facile: il ragazzo ha dimostrato una notevole astuzia consentendomi di lavorare con lui al computer per soli 10 minuti al giorno, adducendo poi motivi come la stanchezza o l'agitazione per riuscire a oziare o giocare il resto del tempo che trascorreva con me. Mi ci sono voluti tempo e determinazione per riuscire a imporre la mia autorevolezza di insegnante al ragazzo attraverso uno stile relazionale adeguato. Alla fine, con molta pazienza, umiltà e dovendo gestire un'abbondante dose di frustrazione sono riuscita a pattuire con M. un progetto: ci saremmo esercitati, insieme, in prove di comprensione di testi orali e scritti. M. avrebbe poi, facilitato dalla sottoscritta, svolto, come i suoi compagni, le imminenti prove di italiano (lettura teatrale, da parte del prof., di un brano di Calvino e successiva prova di comprensione) e di inglese (lettura silenziosa, da parte degli studenti, di un brano sugli indiani d'America e successivo test di comprensione).
Ho deciso, d'accordo con i colleghi, di trasformare in quesiti a scelta multipla le domande aperte dei test originali e di lasciare invariate le parti strutturate delle prove. La scelta si è rivelata felice in quanto M. ha lavorato senza agitarsi né distrarsi per tutto il tempo necessario e ha consegnato il lavoro entro il tempo fissato per la prova, il che lo ha galvanizzato non poco. Dopo il buon

5 Con "aperto" qui si intende non strutturato, aperto alla casualità.

6 Il determinante intervento della collega G. è uno dei tanti esempi dell'importanza della collaborazione e della continuità.

esito della prova di Inglese, con il prof. di Italiano abbiamo osato proporre al ragazzo anche qualche domanda aperta ed il risultato è stato sorprendente! Fugando molti dei miei dubbi sulla C.F. (frequenti in chi non ha sufficiente esperienza, come la sottoscritta) ho potuto constatare come, grazie solo ad un leggero tocco della mia mano sul collo, M. abbia fornito risposte, a domande aperte, che io non mi aspettavo affatto e sulle quali non posso avere "consciamente" influito. Si vedano, sottoriportati, alcuni estratti dalla prova di italiano**:**

Dalla SCHEDA sul brano
ULTIMO VIENE IL CORVO
di Italo Calvino

ESEMPI DI DOMANDE "CHIUSE"

1. La vicenda si svolge durante
a) la prima guerra mondiale
b) la seconda guerra mondiale
c) la rivoluzione industriale
(**Risposta di M.**)
1. La seconda guerra mondia,e

2. Il protagonista è un ragazzo che ha una mira
a) straordinaria
b) terribile
c) appena decente
(**Risposta di M.**)
2. Straordinar ia

3. I partigiani gli tolgono il fucile

a) perché continua a sparare
b) perché vuole lottare contro i tedeschi
c) perché temono che lo rivolga contro di loro
(**Risposta di M.**)
3. B
Sei sicuro? [domanda mia, posta oralmente]
(**Risposta di M.**) , si[7]

ESEMPI DI DOMANDE 'APERTE' -

1. Quali sono i temi di questo racconto?
1. *Guerra morte adolescenza*
2. Secondo te il ragazzo si rende conto che il fucile è un'arma che genera morte?
2. *No*
3. Qual è l'opinione di Calvino sulla guerra, come emerge da questo racconto?
3. *Pensa che la guerra e nefasta*
Perché? [domanda mia, posta oralmente] *Perche uccidesenzapieta*

L'obiettivo trasversale di dare visibilità a M. è stato raggiunto. Alcuni dei colleghi insegnanti di materie curricolari hanno dichiarato di aver "preso coscienza" della effettiva opportunità, per ciascuno di loro, di lavorare con M. Se lo faranno e quando, non mi è dato sapere. Ho tuttavia la sensazione che abbattere lo stereotipo che vede l'insegnante di sostegno come l'insegnante del disabile e non della classe (e l'insegnante di materia come l'insegnante della classe, ma NON del disabile) richieda molto più che un intervento di qualche settimana da parte di una volenterosa tirocinante! I pregiudizi sul ruolo dell'insegnante di sostegno non sono i soli a dover essere superati. Altri stereotipi, sui ragazzi in situazione di handicap, sul loro ruolo nella società e più in generale sulla *diversità* dovrebbero essere smascherati. Affinché ci sia reale integrazione è necessario ragionare "sugli" stereotipi anziché "per" stereotipi.
Malgrado l'accezione negativa che si tende ad attribuire ad esso, lo stereotipo è necessario per far fronte a un ambiente troppo complesso; per ridurre la complessità del mondo sociale circostante, gli appartenenti ad un gruppo si formano, rispetto agli appartenenti ad altri gruppi, delle strutture di conoscenza che, da un lato, aiutano a ridurre la complessità e generano azione sociale, ma, dall'altro, possono causare incomprensioni e frizioni. Se proviamo a considerare l'integrazione nella classe tra ragazzi "normalmente" e diversamente abili come un incontro tra culture ed il disabile come il portatore di una cultura diversa dalla nostra - ma che come la nostra ha il diritto di esistere ed esplicarsi nella società - potremmo paragonare il conseguimento dell'integrazione all'acquisizione della cosiddetta "competenza interculturale": ciascun discente deve essere guidato ad una perdita di sicurezza e di assolutezza relativamente alla propria identità culturale per potersi aprire verso "culture" differenti, che devono essere in qualche modo integrate nella sua esperienza. Ciò è reso difficile dal condizionamento psicologico ed emotivo che rinforza la valutazione positiva di quello che ci è familiare, e che tende a proteggerci dal diverso, dall'altro. Aprirsi al "diverso" provoca incertezza esistenziale e perdita di identità. D'altro canto, però, è proprio l'insicurezza ad offrire all'individuo quella distanza che è condizione indispensabile per raggiungere un tipo di identità più complesso, che presuppone non identità e differenza. L'esperienza della diversità offre così l'opportunità di acquisire delle strutture di appartenenza nuove. Per raggiungere l'integrazio-

7 Unica risposta errata in tutto il test.

ne, dunque, è necessario imparare a riflettere sui propri valori, riuscire ad assumere punti di vista diversi e provare empatia verso gli altri.

LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

La valutazione complessiva sull'esperienza di tirocinio è positiva, nonostante i limiti imposti soprattutto dai tempi stretti e dal ruolo "incerto" di tirocinante. Il tirocinio non rende esperti, né preserva dal commettere errori; tuttavia essere entrata, anche solo per poco tempo, in un contesto reale come potrà essere quello in cui opererò in futuro, mi ha fornito occasioni di riflessione che potrò tradurre in strumenti e mezzi per lavorare al meglio delle mie possibilità.
Ho chiesto a M. un riscontro sul nostro operato. Sotto è riportata una parte del nostro ultimo scambio attraverso la C.F.[8]

CONCLUSIONI

L'esperienza di tirocinio si è conclusa invitandomi alla riflessione: il nervosismo di M. per via di uno scontro tra la "sua" insegnante e un insegnante di materia mi ha ricordato l'importanza della professionalità per salvaguardare il progetto, il ragazzo ed anche noi stessi. Si possono creare situazioni che ci mettono a dura prova. Proprio in questi casi la professionalità deve essere chiamata in gioco affinché sia possibile gestire l'aggressività che a volte scaturisce dalla rabbia e dalla frustrazione per via delle tante, troppe cose che non vanno: duro lavoro, poco riconoscimento, regressioni dei ragazzi, quantità di energia richiesta che spesso sembra disperdersi invano, indifferenza dei colleghi, … Tutto questo fa parte dell'esperienza quotidiana dell'insegnante di sostegno.
Pur apprezzando l'inevitabilità e la potenziale funzionalità dei conflitti, credo sia pericoloso lasciare che si creino barriere tra noi e i colleghi poiché questo può nuocere al progetto educativo pattuito col ragazzo: è importante rendersi conto che rivalità, antipatie o forti empatie personali vanno gestite affinché non incidano sul progetto e non diano spazio ad un rapporto esclusivo col ragazzo che finirebbe senz'altro con lo schierarsi dalla nostra parte, ma si troverebbe, a causa nostra, isolato da nemici che noi abbiamo scelto per lui. Non dobbiamo dimenticare che la figura dell'insegnante di sostegno agli occhi del bambino disabile è una figura di grande significato pedagogico, perché si identifica con colui che può consentire la transizione da una realtà di isolamento o di mero inserimento ad una realtà di integrazione. Ritengo sia grazie ad una solida professionalità che si possa lavorare – certamente anche attraverso la gestione del conflitto - al raggiungimento di una integrazione possibile.
Rappresentandoci il futuro dei ragazzi disabili che incontrano handicap più o meno gravi, va ricordato che difficilmente si riesce a ricondurre nel contesto di vita normale un percorso iniziato frequentando corsi speciali e che, al contrario, è più semplice sostenere con appoggi adeguati la permanenza in ambiente normale, anche nel periodo dell'adolescenza e dell'età adulta, a chi da quell'ambiente non è stato emarginato [Canevaro, 1996]. Il conflitto, la trasgressione, il fallimento con cui ci si incontra e scontra nella relazione con l'altro possono essere fattori cruciali per la crescita delle persone; l'integrazione va intesa non come assimilazione di chi è diversamente abile con i cosiddetti "normodotati", ma salvaguardia della possibilità, per tutti gli studenti, di avere accesso alla dimensione della relazione, nella classe e fuori da essa, senza segregazioni né percorsi artificiali. Che senso ha tenere un ragazzo disabile lontano dalla classe, per quanto grave sia il suo handicap, per salvaguardarlo dallo scherno o dal falli-

8
Nel seguito tutte le domande – eccetto dove specificato diversamente – sono state poste per iscritto.

9
Ogni scambio comunicativo con M. è sempre iniziato con domande strutturate, possibilmente su argomenti sui quali il ragazzo fosse preparato (ad es., analisi logica); ciò al fine di tranquillizzarlo e prepararlo a domande più aperte evitando che il ragazzo si emozionasse oltremodo.

10
G., vale a dire l'insegnante di sostegno, aveva avuto un diverbio con un collega su quale fosse il posto di M. durante le sue lezioni. M. aveva assistito a quel diverbio ed era rimasto piuttosto scosso.

Marco, sei contento che ora posso facilitarti anche io?
Si
Lo sai, penso che tu abbia fatto un buon lavoro, sia di italiano che di inglese. Ora conosci la scrittura di Calvino. La trovi semplice o complessa?
Semplice
Proviamo a fare un po' di analisi logica del brano di Calvino. "La corrente era una rete di increspature"[9]. Qual è il soggetto? [domanda posta da me oralmente]
La corrente
Qual è il complemento oggetto? [domanda posta da me oralmente]
Una rete
"Di increspature", invece, che complemento è? [domanda posta da me oralmente]
Specificazione
"Il ragazzo aveva la faccia a mela". Qual è il soggetto? [domanda posta da me oralmente]
Il ragazzo
Cos'è "aveva"? [domanda posta da me oralmente]
Predicato verbale
E "la faccia"? [domanda posta da me oralmente]
Complemento ogge t to
"A mela" che complemento è? [domanda posta da me oralmente]
Modo
Ti piace usare la CF con me?
Si
Ma secondo te, devo ancora imparare o sono già brava?
Devi imparar
D'accordo, Marco, cercherò di fare del mio meglio. Sono ancora un po' insicura, vero?
Si agitata
Hai ragione. E tu? Sei agitato quando lavori con me?
No
E allora perché prima hai buttato il libro di geografia per terra?
Perche sono nervoso
Perché sei nervoso?
Perche G. e nervodsa[10]

mento? Fallire, si sa, non piace a nessuno, ma è un esperienza che permette, a ciascuno di noi, di capire che qualcosa del nostro atteggiamento o di ciò che facciamo va cambiato.
La politica dell'integrazione non deve però trasformarsi in una dottrina, da perseguire con categoricità. L'integrazione non è solo un obiettivo, ma anche un processo. Ritagliare spazi per i ragazzi disabili nell'aula di sostegno, o far loro trascorrere tempo insieme può favorire il processo di integrazione. L'importante è non considerare il ragazzo come una sorta di individuo difettoso ma perfettibile, che va "riparato" attraverso l'inserimento e l'assimilazione nella classe ad ogni costo.
Senza volersi considerare come "colui che è stato chiamato a cambiare il mondo", ma forte della propria professionalità e del proprio "sapere sapienziale"[11] [Canevaro, 1996] l'insegnante di sostegno deve imparare a riconoscere le potenzialità non solo nei ragazzi, ma anche nei colleghi, nelle leggi, nelle situazioni, nelle istituzioni, in modo da creare le condizioni favorevoli a quella progettazione collegiale che può far sì che l'inserimento diventi integrazione, dove per integrazione si intende quella situazione in cui ciascuno - educatori ed educandi - sa rinunciare ad ancorare la propria identità a quelle pratiche, competenze e convenzioni che hanno valore nella propria cultura, e riesce invece ad estenderla fino a diventare non solo tollerante, ma disposto a conoscere e trarre ricchezza da chiunque sia diverso.

riferimenti bibliografici

Bartlett F. C. (1958), *Thinking*, Basic Books, New York.

Biklen D., Cadei P., Benassi F. (1999), *La Comunicazione Facilitata*, Omega Edizioni, Torino.

Canestrari R. (1994), *Psicologia generale e dello sviluppo*, CLUEB, Bologna.

Canevaro A., Balzaretti C., Rigon G. (1996), *Pedagogia Speciale dell'Integrazione,* La Nuova Italia, Firenze.

Crossley R. (1990), Communication training involving facilitated communication, presentato alla *Annual Conference of the Australian Association of Special Education*, Canberra, Australia.

Damiani M. (1999), Comunicazione Facilitata e autismo: esperienze nella scuola. Dal computer all'importanza della relazione, in Tronconi A. (a cura di), *Atti del 6° Convegno Nazionale Informatica, Didattica, Disabilità*, Andria (Bari), 4-5-6 novembre 1999.

Peeters T. (1996), *Autismo: Orientamenti Teorici e Pratica Educativa*, Phoenix Editrice, Roma.

Piaget J. (1973), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.

Schopler E., Lansing M., Reichler M., Marcus L. (1991), *Strategie educative nell'autismo (introduzione al metodo TEACCH)*, Masson, Milano.

Schopler E., Lansing M., Reichler M., Marcus L. (1995), *Attività Didattiche Per Autistici*, Masson, Milano.

Williams D. (1992), *Nessuno in Nessun Luogo*, Guanda, Parma.

11
Canevaro definisce "sapere sapienziale" la ragionevolezza, il pensiero logico, contrapposto al pensiero quotidiano al quale ho fatto riferimento ad inizio testo.

LA COMUNICAZIONE FACILITATA

La Comunicazione Facilitata (C.F.) è considerata una strategia di comunicazione aumentativa/alternativa. Il suo utilizzo consente ad una persona con problemi di comunicazione di esprimere, attraverso un intervento graduale, il pensiero intrappolato a causa di una comunicazione verbale nulla, insufficiente o stereotipata. Essa comporta l'utilizzo di un "mezzo" (fotografie, simboli, tastiera elettrica, ecc). Il facilitatore offre supporto fisico attraverso un contatto iniziale mano-su-mano oppure mano-su-braccio, per permettere alla persona con problemi di comunicazione di compiere scelte esatte nell'indicare delle figure, degli oggetti o delle lettere. Il facilitatore NON guida il facilitato nella scelta, ma piuttosto ne stabilizza il movimento. La C.F. va intesa come un processo verso l'autonomia del facilitato che, col passare del tempo, avrà bisogno di un contatto sempre più lieve con il facilitatore (dal contatto sul braccio al contatto sulla spalla, sul collo, sulla gamba, sulla cintura), fino a raggiungere l'indipendenza di accesso ed utilizzo del mezzo [Damiani, 1999]. Il supporto fisico aiuta il soggetto a superare alcune difficoltà fisiche (nonché emotive) specifiche, quali uno scarso coordinamento occhio-mano, un basso tono muscolare, un elevato tono muscolare, problemi nell'isolare o estendere il dito indice, perseveranza nell'esecuzione di un compito, utilizzo di entrambe le mani per eseguire un compito che ne richiederebbe una sola, tremori, instabilità muscolare, problemi nell'iniziare un compito su comando, impulsività [Crossley, 1990]. Con il passare del tempo il supporto regredisce fino ad arrivare all'indipendenza nello scrivere. Il contatto fisico è necessario per sopperire ad un difetto di programmazione e sequenziazione che influirebbe sulla capacità di organizzare e riadattare in modo volontario i programmi motori. I ragazzi con sindrome autistica, in particolare, presentano una dissociazione automatico-volontaria: chiediamo loro di saltare e non lo fanno, come se non lo sapessero proprio fare, o non comprendessero il comando, ma, dopo un po' verosimilmente, li vediamo saltare. Chiediamo di pronunciare una lettera e non otteniamo risposta, ma, poco dopo li sentiamo pronunciare una frase che contiene diverse di quelle lettere con le quali aveva fallito la ripetizione, e via dicendo.
Quando si ha un difetto di programmazione, per iniziare un programma motorio è necessario l'aiuto di uno "starter". Il facilitatore ha questa funzione di "starter" che esercita sia con il contatto fisico che con la sollecitazione verbale e il messaggio.

Come fare

All'inizio è opportuno parlare al soggetto esattamente come si parlerebbe ad un soggetto non disabile della stessa età; spiegare che il supporto mano-su-mano o mano-su-braccio o polso si è mostrato efficace con altri ragazzi /ragazze con difficoltà di espressione.
Bisogna aiutare inizialmente il soggetto a non fare errori, tirare via la sua mano da una selezione chiaramente errata (se indica, ad esempio, per la terza volta una stessa lettera); ricordargli in continuazione di focalizzare l'attenzione sul compito assegnato (tastiera o altro obiettivo); iniziare sempre e solo con domande strutturate, una alla volta, facendogli, ad esempio, riempire gli spazi vuoti di una frase oppure completare una frase interrotta.
La Comunicazione Facilitata è stata introdotta in Italia da un genitore, Patrizia Cadei, la cui formazione è stata curata direttamente dal prof. Biklen, Direttore del Facilitated Communication Institute dell'Università di Syracuse. Inizialmente, onde evitare appropriazioni scorrette del metodo, l'informazione e la formazione sono state seguite direttamente dalla sig.ra Cadei attraverso l'ANGSA (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici). I risultati sono stati talmente incoraggianti da indurre il prof. Biklen a sollecitare la formazione di gruppi di supervisione al metodo in vari punti d'Italia.
Attraverso l'ANGSA è possibile ottenere recapiti e referenti nei vari centri di Italia (http://www.autismoonline.it/indirizziutili/angsa.htm).