

"AUTISMO A SCUOLA: IL VALORE DELL'INCLUSIONE"

FIDENZA, sabato 11 giugno 2011

Sala riunioni "Ex Macello", Via Mazzini, 4

Graziella Roda, L'Io e gli altri (chiedendo scusa a
Laing)

[Le scuse a Laing sono per aver rubato il titolo del suo libro, scritto nel 1959: Ronald
D. Laing, *L'Io e gli altri*, Rizzoli]

“La formazione dell’identità come membri di una comunità e il diventare competenti nella conoscenza sono versanti dello stesso processo: il primo introduce il secondo fornendogli motivazione e significato” (O. Liverta Sempio – A. Marchetti (a cura di -), *Il pensiero dell’Altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina editore).

La frase sopra riportata concludeva il testo della mia relazione del maggio dell’anno scorso e mi piace riprendere proprio da questo punto sia per dare continuità al ragionamento sia in quanto le esperienze scolastiche oggi presentate si collocano proprio entro questa prospettiva.

Esse infatti coniugano i processi di sviluppo individuale di alcuni alunni autistici in funzione di – e tramite la - inclusione sociale, prevedendo di focalizzare l’azione, in via prioritaria, verso quelle capacità che rendono possibile e sensato il rapporto con i compagni ed utilizzando il contesto sociale sia come luogo in cui “spendere” le competenze acquisite sia come mezzo per generalizzare e sviluppare gli apprendimenti in contesto naturale.

Una regola generale è infatti ormai chiara nell’autismo e non verrà mai ripetuta abbastanza. Un bambino, un ragazzo, un adulto autistico non imparano le regole del mondo sociale “per immersione”. Lasciati a se stessi non sono in grado di attivare (o accogliere) istanze sociali o relazionali. Il rapporto con gli altri non li motiva spontaneamente, come invece accade in bambini/ragazzi/adulti anche con deficit molto gravi ma non autistici.

Questo non significa che le persone autistiche non abbiano bisogno di stare con gli altri e di imparare con gli altri e dagli altri. Significa che hanno bisogno di imparare a farlo e che apprendere questi aspetti per loro è particolarmente difficile, forse più difficile di qualsiasi altro apprendimento.

Infatti noi sappiamo che ci sono persone autistiche con capacità intellettive di altissimo livello, soprattutto nelle discipline scientifiche, che però hanno difficoltà (anche significative) di relazione con gli altri. Anzi, queste difficoltà finiscono per determinare gli aspetti più peculiari del loro carattere. Sono persone che appaiono solitarie, isolate, bizzarre, magari geniali ma incapaci di comportarsi in società, di intrattenere una qualunque conversazione che non riguardi strettamente i loro argomenti preferiti, che si vestono come capita, che fanno *gaffe* mostruose di cui non si rendono assolutamente conto, e così via.

Può essere interessante richiamare come esempio la figura di uno dei massimi matematici del nostro tempo: Richard Borchers.

Borchers ha vinto nel 1998 la Medaglia Fields, che è l’equivalente per la matematica del premio Nobel (che per la matematica non esiste). I suoi studi sono ad un livello tale che pochissime persone al mondo li comprendono; nello specifico ha studiato (con un ristretto gruppo di matematici) un oggetto inimmaginabile e puramente matematico, uno “strano fiocco di neve simmetrico nello

spazio 196.883-dimensionale” chiamato Mostro Moonshine (Gruppo mostro M) (Marcus Du Sautoy, *Il disordine perfetto. L'avventura di un matematico nei segreti della simmetria*, Rizzoli).

In una intervista, Borchers stesso ha ipotizzato di avere problemi legati all'autismo, anzi per la precisione alla sindrome di Asperger. Simon Baron Cohen ha confermato in Borchers la presenza di numerosi tratti autistici, pur non spingendosi fino a fare una vera e propria diagnosi (considerata anche l'eccezionalità della sua mente). *“Nonostante gli riesca facile ogni cosa che ha a che fare con la matematica, Richard è confuso dal senso di alienazione che prova verso le altre persone. Egli pensa che le persone siano degli esseri complessi e misteriosi, difficilissimi da comprendere in quanto non rispondono alle leggi fisiche o matematiche”* (S. Baron Cohen)

“Il suo primo seminario fu un disastro ... dopo circa 20 minuti si rese conto che non avrebbe fatto in tempo a presentare il materiale. E così si alzò e se andò via di corsa ... Era sempre stato un tipo un po' solitario. Gli piaceva fare delle lunghe gite in bicicletta da solo. L'altra sua passione erano le carverne e la speleologia: la sua idea di un week end divertente lontano dalla matematica era quello di trovarsi bloccato sottoterra nella totale oscurità quasi senza potersi muovere, senza essere sicuro se ci fosse una via per andare avanti o se sarebbe riuscito a girarsi per tornare indietro ... Borchers è rinomato tra i suoi amici per l'abitudine a svignarsela durante i pranzi ufficiali per poi farsi trovare ore dopo immerso in un testo di matematica. Semplicemente non comprende il valore di fare quattro chiacchiere. Non è una persona loquace ... e quando proprio deve avere una conversazione con qualcuno, eviterà in ogni modo di guardarlo negli occhi. Ma in un dipartimento di matematica questi suoi tratti sono qualcosa di talmente tipico che vengono facilmente tollerati” (Marcus Du Sautoy).

Desidero a questo punto fare una precisazione. Non intendo assolutamente identificare l'autismo con la genialità. Il fatto che uno dei più grandi matematici del nostro tempo abbia “tratti autistici” non significa che la sua genialità sia dovuta all'autismo, né che tutti gli Asperger o gli autistici ad alto funzionamento siano geni (magari incompresi).

La maggior parte delle persone autistiche ha bisogno di percorsi abilitativi molto intensi e prolungati nel tempo per poter avere una vita autonoma e dignitosa e anche coloro che presentano un buon funzionamento cognitivo hanno comunque delle difficoltà imponenti a inserirsi nella vita comune.

Per illustrare quanto sto dicendo, cito qui un intervento su un blog in cui persone Asperger e loro familiari si scambiano riflessioni, emozioni, sentimenti.

<http://autismoincazziamoci.org/2009/05/13/cosa-e-la-sindrome-di-asperger/>

“... credo che ormai sia risaputo che [asperger] non è sinonimo di genialità...poi ci sono dei casi che fanno l'eccezione alle regole che, secondo me, sarebbero geniali anche senza asperger, perchè non tutti gli asperger sono geniali e non tutti i geni sono degli asperger...Semplicemente si è diversi dagli altri, talvolta si ha qualcosa di più spiccato altre volte no, ma di certo non è questa patologia che può aiutare a vivere meglio.

La difficoltà di relazione già da sola basta, secondo me, a invalidare tutte le altre particolari abilità ed eccezioni. A cosa serve essere dei geni se poi si resta soli? A cosa serve eccellere in questo o quello quando alla fine non si riesce nemmeno a capire cosa c'è dietro il sorriso di un bambino?

... però c'è una una cosa che bisogna dire... e non per consolarsi guardando l'orto del vicino... alla fine tra tutte le cose strane non credo che questa sia peggiore delle altre.

L'accettazione di quel che siamo è fondamentale, perchè non è rifiutandoci che risolviamo il problema e di certo una cosa più degli altri l'abbiamo: geni o non geni siamo tanto forti, molto più di altre persone, perchè ci va tanto coraggio e tanta forza per alzarsi ogni mattina e affrontare una giornata in un mondo che non sentiamo nostro”.

Ecco perché, a mio avviso, quando ci occupiamo di autismo, noi dobbiamo sempre dare la precedenza da una parte alla conquista di ogni autonomia possibile e dall'altra a tutti quegli aspetti che possono sviluppare la capacità di interagire con gli altri e di abitare il mondo.

Ciò senza poi voler obbligare nessuno ad essere “socievole per forza”. Nel momento in cui abbiamo reso una persona capace, ad esempio, di scegliersi un film, di individuare il cinema in cui lo proiettano, andarci, pagare il biglietto, sedersi, guardare il film e uscire ... noi abbiamo fatto il nostro lavoro. Se, essendo capace di andare al cinema, questa persona preferirà comprarsi un DVD e guardarselo a casa sua a quel punto sarà la sua libertà, che vale quanto quella di chiunque altro. Così come sarà sua libertà, avendo la possibilità di andare al cinema con qualcuno o di invitare qualcuno a casa sua per per una serata “DVD + pizza & birra”, decidere se farlo o starsene per conto proprio.

Abbiamo la consapevolezza che raggiungere questi obiettivi comporta non soltanto un duro lavoro abilitativo per la persona autistica ma anche un altrettanto difficile lavoro con le persone che non sono autistiche e che incontrano grandissime difficoltà nel comprendere comportamenti dominati dall'autismo.

In questo senso i percorsi abilitativi precoci non sono soltanto quelli rivolti ai bambini autistici ma anche quelli riguardanti gli altri bambini. La regola è la stessa per tutti: i compiti difficili si imparano meglio da piccoli.

L'esempio che sto per raccontare ora, l'ho già raccontato altre volte ma vale la pena citarlo ancora. A Modena, scuola secondaria di I grado “Muratori”, è stato predisposto un progetto per un alunno autistico con problemi di ipersensibilità uditiva e con il terrore dei suoni forti e improvvisi. Questi suoni potevano scatenare crisi violente, durante le quali il ragazzo diventava aggressivo e “mordace”.

Il lavoro da una parte ha previsto la predisposizione di materiali didattici in cui suoni sia naturali sia meccanici sono collegati all'immagine tramite un programma informatico. In questo modo il ragazzo è stato man mano familiarizzato con molti suoni, che non lo hanno più intimorito.

Poi è stato avviato un sotto-progetto centrato sulla scoppatura dei petardi. Ecco cosa scrive l'insegnante: *“La paura dello scoppio di petardi e razzetti di vario tipo è da sempre un motivo di angoscia per lui e la famiglia ... all'approssimarsi della sera dell'ultimo giorno dell'anno essi sono costretti ad allontanarsi dal paese per rifugiarsi in qualche zona di campagna isolata, lontana da festeggiamenti e rumori vari di fuochi d'artificio”.*

Il progetto è consistito nell'affiancare al ragazzo autistico alcuni compagni “esperti” (di petardi!!), con i quali ha studiato i petardi, ha imparato ad accendere i fiammiferi e con questi i pedardi e poi a far esplodere i petardi nel cortile della scuola. *“Il petardo è esploso e da questo momento Matteo non ha più paura degli scoppi e il prossimo ultimo dell'anno potrà assistere ai fuochi artificiali dal balcone di casa sua”.*

PROGETTO RICERCA – AZIONE
GRUPPO DI FORMAZIONE n. 3

Galli che cantano

Canto del gallo all'alba 📢



PROGETTO RICERCA – AZIONE
GRUPPO DI FORMAZIONE n. 3

Ambulanza

Ambulanza dell'ospedale di Vignola che passa a sirene spiegate davanti alla scuola 📢



PROGETTO RICERCA – AZIONE
GRUPPO DI FORMAZIONE n. 3



Scatola di petardi

- Petardi che saranno usati per gli scoppi



M. mostra la scatola di petardi

Ci si prepara allo scoppio



M. mostra a M. come si accende il petardo

Ci si prepara allo scoppio



M. accende il petardo

M. non avrà paura



E' chiara, credo, la duplice valenza connessa a questa succinta trascrizione di una esperienza assai più complessa e ricca. Il primo valore è quello di aver "tolto" ad un ragazzo autistico i suoi problemi con i suoni forti e improvvisi e questo esclusivamente con mezzi pedagogici, senza altri interventi. E' chiaro, quindi, che – in questo caso – il problema con i suoni non era una componente del deficit "autismo" ma una sua conseguenza prima non adeguatamente affrontata.

I percorsi educativi con le persone autistiche stanno dimostrando (come in passato accaduto per altri tipi di deficit) che spesso il cumulo di difficoltà davanti alle quali ci si trova è in gran parte determinato dalle "conseguenze" dell'autismo (qualunque cosa sia) ma non fanno parte dell'autismo in sé. E questo in quanto molte condizioni possono cambiare con un attento lavoro educativo, mentre il deficit rimane tale: se c'è un problema genetico, questo resterà. Ma il "peso" che graverà sulle spalle di un bambino/ragazzo/adulto correttamente educato può essere completamente diverso da quello che sarebbe in assenza di validi interventi educativi.

Richiamerò più avanti un essenziale concetto della pedagogia speciale che è quello del rapporto tra deficit e handicap.

Adesso voglio rilevare il secondo aspetto importante dell'esperienza della scuola "Muratori" di Modena. Ed è quello che riguarda i compagni.

Anche qui ci sono molte positività da rilevare. Innanzi tutto, per i ragazzi che hanno partecipato all'iniziativa, il compagno ha cessato di essere qualcuno da temere (o da deridere: come si fa ad avere paura di un suono?) per diventare qualcuno di cui ci si deve prendere cura e per il quale si può fare qualcosa di importante. Non c'è più stato spazio per l'indifferenza (*non mi riguarda, non è colpa mia*), per la rassegnazione (*fa così perché è autistico e non c'è niente da fare*), per l'ostilità e per l'emarginazione (*Mi ha morsicato, è pericoloso! buttatelo fuori! oppure Non starebbe meglio in un posto protetto? PER IL SUO BENE!*).

Inoltre ciò è stato fatto non su base pietistica (*sacrificatevi per lui, siate buoni*) ma impegnandosi in una attività che molti ragazzi trovano *piacevole* e che in altre situazioni sarebbe stata assolutamente proibita e fonte di rimproveri, forse di sospensioni. Cosa c'è di più *indesiderato* che far esplodere petardi nel cortile di una scuola media? Neanche il classico *cane in chiesa* ...

Un altro esempio che vorrei portare (e che è riccamente documentato da due DVD realizzati dalla scuola) riguarda un progetto didattico svolto in una scuola del Circolo Didattico di Argenta, proseguito per tutto l'arco della scuola primaria e rivolto ad un allievo "con tratti autistici". In questo caso, all'inizio della prima, si è visto che il bambino era particolarmente attratto dal mondo dei suoni, degli strumenti, da tutte le situazioni "musicali" in senso lato. Per cui è stato avviato e realizzato uno specifico progetto dedicato alla musica, all'interno del più generale progetto di integrazione scolastica del bambino. Questo progetto specifico è stato pensato come l'approfondimento individuale di un percorso musicale rivolto a tutta la scuola e basato sul metodo Orff. Si è quindi creata una struttura nella quale il bambino ha ricevuto sessioni individuali di educazione musicale con il metodo Orff aggiuntive alle medesime attività svolte con la sua classe e a quelle di tutta la scuola, cui pure il bambino partecipava. La partecipazione ha riguardato non soltanto il fare musica ma anche il disbrigo di vari compiti (quali distribuzione e ritiro di quaderni e di strumenti, registrazione delle presenze dei compagni, ecc.) che – una volta appresi nella propria classe – sono stati generalizzati in diversi contesti.

Anche qui, l'indubbia propensione musicale del bambino ed i compiti organizzativi che è stato capace di espletare nei confronti di tutta la scuola (e non soltanto della sua classe) hanno contribuito a creare nei compagni una immagine di lui caratterizzata da elementi positivi, di capacità e non di incapacità. E questo è fondamentale perché la nostra identità è sempre *relazionale*.

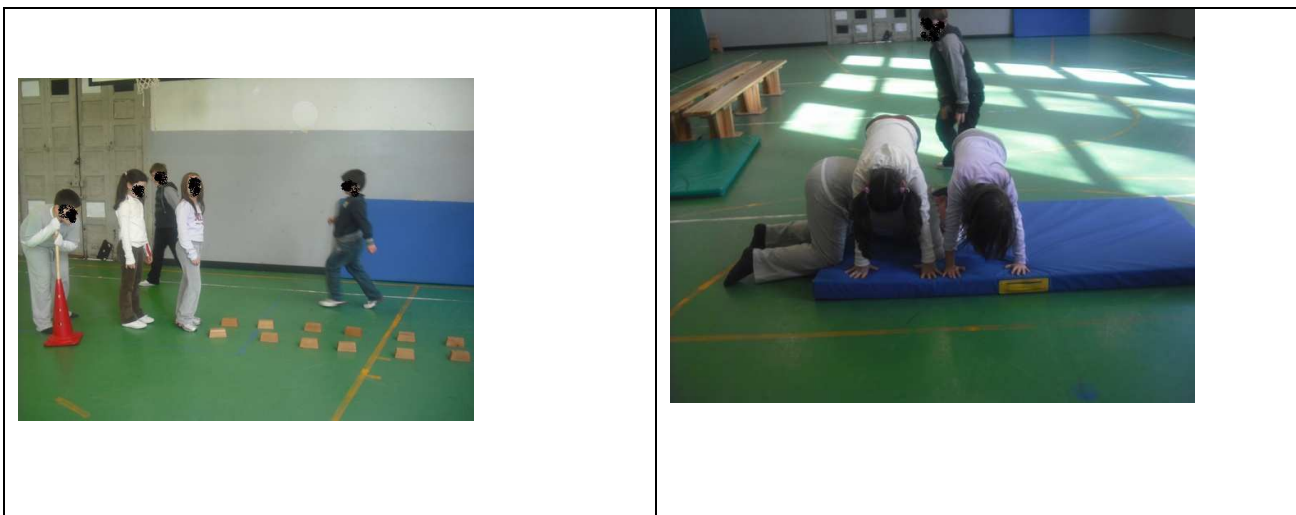
Al contempo “*i compagni maturano la consapevolezza della diversità, coltivano la pazienza necessaria per chiamare un compagno che spesso non sente, imparano la disponibilità verso l'altro*” (come hanno scritto le insegnanti), frase che può efficacemente essere rispecchiata da quella di Andrea Canevaro: “*I ragazzi e le ragazze, grazie ad un compagno con una situazione di disabilità complessa, hanno imparato di più, si sono appassionati al conoscere*” (A. Canevaro, *Grave? Un invito al conoscere*, Handicap & Scuola, n. 6/2007 www.grusol.it).

Un altro esempio che desidero portare alla vostra attenzione riguarda proprio questa provincia, ed è scaturito dalla collaborazione tra la scuola Ulisse Adorni e la Fondazione Barilla nel quadro del progetto Giò Campus.

Qui un ragazzo autistico con scarso coordinamento motorio ha ricevuto interventi specifici di abilitazione per eseguire determinate attività che poi ha potuto ripetere con successo nelle lezioni comuni con i compagni. Sembra una cosa semplice, ma non lo è affatto. Non soltanto perché far apprendere queste abilità è complesso ma anche perché non è semplice motivare un ragazzo autistico (un po' corpulento) ad eseguirle; si pone quindi il problema della *motivazione*, che è sempre centrale quando si tratta di autismo.

In termini di pedagogia speciale va ricordato a questo proposito il concetto di *riabilitazione sociale* formulato da Adriano Milani Comparetti (fratello di Don Lorenzo Milani), esperto di paralisi cerebrali infantili, per indicare l'importanza dell'educazione al movimento dei bambini affetti da disabilità derivanti – appunto – da paralisi cerebrali infantili. Si tratta quindi di regola generale, non di indicazione specifica per l'autismo; ovviamente sono diverse le modalità attraverso le quali si abilitano al movimento ragazzi autistici o ragazzi con PCI o con altri tipi di deficit. E' ovvio. Ma il principio dell'educazione al movimento come elemento imprescindibile di *riabilitazione sociale*, vale per tutti.





Ancora da Ferrara desidero citare l'esperienza artistica (Ferrara è terra artisticamente fertile, con ogni evidenza) compiuta dalla scuola secondaria di I grado "Boiardo", con il Comune di Ferrara, il Teatro Comunale e il Teatro Ragazzi e il laboratorio Casa delle Arti. Questa esperienza, legata alla produzione e messa in scena di uno spettacolo teatrale connesso al racconto "Il vecchio e il mare", ha avuto un risvolto particolarmente importante per un alunno autistico con uno spiccato talento per le attività espressive (disegno, costruzione di oggetti, ecc.) *" R. si inserisce per tutto quanto riguarda il disegno, non come semplice riproduzione, ma con la capacità di cogliere con sicurezza i rapporti tra le forme, tra zone luminose e zone d'ombra, la valenza compositiva dell'insieme dei soggetti"*.

Il ragazzo autistico ha prodotto parte delle scenografie, fornendo un contributo essenziale al successo dello spettacolo teatrale *"Il legno sagomato sui disegni, lo spago, la carta vetrata, sono i materiali che Roberto usa con una competenza e precisione che gli consente di costruire forme che diventano preziosi oggetti di scena"*.





Quello che va detto è che queste che illustriamo sono “esperienze”, frammenti di percorsi scolastici che – in sè considerate – non costituiscono né un sistema né un metodo.

Ed in effetti questo è un po’ il nostro problema oggi: a trentacinque anni dall’emanazione della Legge 517/77 possiamo dire che abbiamo i centri di documentazione pieni di esperienze (buone, buonissime ed errate) che però non siamo ancora stati capaci di ricondurre a sistema.

Non abbiamo ancora fatto lo *scatto di qualità*, come dice Andrea Canevaro, “dai buoni esempi alle buone prassi”.

Come Ufficio, noi stiamo tentando di fare almeno un passo in avanti in questa direzione. Partiamo pubblicando materiali e spunti già strutturati, li offriamo alla riflessione dei docenti e delle scuole, chiediamo che ci venga restituita la documentazione di quanto svolto, per poterla poi rielaborare ed offrire di nuovo inserita in strutture generalizzabili, in cui si possano evidenziare suggerimenti di ordine generale, che è quanto, ad esempio, sto cercando di fare io oggi.

Al di là di quanto sopra tratteggiato, l'altro percorso che stiamo cercando di compiere come Ufficio rispetto all'educazione degli alunni autistici, è quello di collegare i percorsi “tradizionali” della nostra pedagogia per l'integrazione con i percorsi derivanti dall'Analisi Applicata al Comportamento (e riferiti all'autismo, evidentemente), perché, come dice Duccio Demetrio, l'educazione va “*interrogata fuori da ogni schieramento di parte, da ogni preconcelto. Va interrogata per ciò che genera*” (D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina)

Ciò non per voler appiattire tutto e rendere tutto uguale ed indifferente. Al contrario, ci interessa da una parte far comprendere che le pratiche abilitative collegate ai diversi percorsi di matrice comportamentale non sono UFO scesi da un'altra galassia ma prodotti culturali che possono essere collegati al lavoro sia di pedagogia speciale sia di integrazione; nel contempo dobbiamo sapere che ci propongono modalità di lavoro – efficaci – in grado di aprire spazi nei quali con i nostri strumenti tradizionali ci muovevamo a fatica e con scarsi risultati. Continuità ed innovazione. Questo ci fa avanzare.

Vorrei quindi ampliare il ragionamento riprendendo il tema deficit/handicap e vedendo quanto i percorsi di abilitazione di derivazione comportamentale stiano contribuendo a cambiare, nei fatti, la concezione della suddivisione deficit/handicap dentro l'autismo.

Mi spiego meglio.

La pedagogia speciale, soprattutto nell'insegnamento di Andrea Canevaro, ha utilizzato i termini “deficit” e “handicap” per designare due diversi concetti.

Con il termine “deficit” si è inteso indicare, in ciascuna singola situazione, ciò che - allo stato attuale delle conoscenze - vi è di potenzialmente imm modificabile. Per capirci meglio possiamo fare l'esempio della Trisomia 21 (Sindrome di Down). Qui il deficit è chiarissimo e conosciuto da tempo: si tratta di un cromosoma in più. Questo fatto, allo stato attuale delle conoscenze, non è modificabile; il cromosoma in più “non si toglie”.

Con il termine “handicap” si intende invece tutto l'insieme delle conseguenze che derivano ad una persona dal suo deficit. E queste conseguenze possono essere modificate intervenendo a diversi livelli, dalle modifiche ambientali all'abilitazione delle capacità residue della persona, all'utilizzo di strategie e strumenti tecnologici.

Quindi, per definizione, lo spazio dell'handicap è quello in cui educativamente si agisce e che, grazie agli interventi realizzati, si deve ridurre per quanto più possibile.

Potremmo dire che il concetto di “handicap” così come indicato comprende in sé quella che oggi viene chiamata “l’ottica ICF” (Classificazione Internazionale del funzionamento *International Classification of Functioning, Disability and Health*): la disabilità non deriva soltanto da un problema della persona ma anche – e soprattutto – dalle condizioni in cui questa persona si trova, in questa casa qui, in questo paese qui, in questa specifica società, e così via.

Pensiamo a una persona che deve usare una sedia a rotelle e ipotizziamo che viva in una città tutta agibile, tutta a norma, in cui le carrozzine possono arrivare dappertutto, in cui tutti gli spazi e le strutture sono praticabili, in cui le case sono attrezzate secondo i principi della domotica, ecc. A queste condizioni, noi abbiamo davanti una persona con vaste possibilità di movimento e di autonomia personale, in grado di andare in bagno da sola, cucinarsi il cibo, caricare la lavastoviglie, la lavatrice e l’asciugatrice, uscire, salire su un bus, andare al cinema, ottenere via mail qualunque tipo di certificazione o di informazione dalle amministrazioni pubbliche e dai servizi, ecc.

Se pensiamo alla stessa persona sulla stessa carrozzina e la immaginiamo nel centro storico di una città come Venezia ... avremo una persona completamente in balia degli altri, di qualcuno che se la carichi sulle spalle e la porti su e giù, e così via.

Quando si passa a situazioni di estrema complessità come sono quelle comprese nello spettro autistico, evidentemente l’analisi “deficit/handicap” diventa enormemente più complessa anche perché non disponiamo di marker fisici dell’autismo, quindi non sappiamo esattamente cosa sia “l’autismo in sé”.

Come ricordavo nella relazione dello scorso anno, ci sono stati anni in cui si è pensato che ragazzi che oggi chiamiamo “autistici” non potessero essere educati; quindi questi ragazzi venivano abbandonati nei manicomi e – ovviamente – morivano presto. Poi ci sono stati anni, dopo Bettelheim – in cui si è ritenuto che la soluzione stesse in un qualche tipo di psicoanalisi e che nessuna azione di alcun altro tipo potesse essere messa in atto per non turbare il “setting”. Di fatto abbandonando i bambini/ragazzi autistici e le famiglie a loro stessi.

L’applicazione all’autismo delle linee abilitative di derivazione comportamentale (nel corso di una storia lunga ormai una trentina d’anni, costellata da contrasti anche molto forti, non soltanto con le correnti psico-pedagogiche di diversa impostazione ma anche all’interno della stessa matrice comportamentale) sta comunque dimostrando inoppugnabilmente alcune cose, di fondamentale importanza, tra cui, ad esempio:

- che i bambini/ragazzi/adulti autistici sono radicalmente educabili, con metodi sicuramente particolari ma che, se ben applicati, danno buoni risultati e sono integrabili con i percorsi della didattica speciale e normale;
- che pur permanendo il problema della relazione con gli altri e delle difficoltà connesse alla comprensione dei complessi sistemi relazionali e comunicativi degli esseri umani – le persone autistiche possono imparare a stare con gli altri e gli altri possono imparare a rapportarsi con le persone autistiche, senza drammi insormontabili da parte di alcuno.

Quindi: non relazionarsi con gli altri, dondolarsi davanti ad un muro, non imparare il controllo degli sfinteri, mangiare/non mangiare qualsiasi cosa, urlare, mordersi, ... non sono “autismo”, cioè non

sono “deficit”, ma sono conseguenze dell’autismo, sono “handicap”, quindi possono/devono essere ridotte – in alcuni casi – fino a scomparire.

Non è quindi più giustificabile l’atteggiamento “arreso” di tutti coloro che dicono “*e che ci vuoi fare, è autistico!*”. Così come non può più essere tollerato l’atteggiamento di quelli che dicono “*eh ma io non ho studiato in America, non le so fare queste cose!!!*”. Perché ci sono moltissime cose che si possono fare anche senza avere studiato in America e cose che possiamo e dobbiamo imparare insieme a coloro che hanno studiato all’estero e adesso stanno tornando per scambiare con noi le loro conoscenze e ripensarle nell’ottica di un diverso mondo, di un altro sistema sociale e scolastico, perché la scienza pura e la scienza applicata non sono la stessa cosa, abitano mondi diversi o – se si preferisce – abitano diversamente il mondo in cui tutti viviamo.

Dobbiamo anche fare attenzione a non procedere “orecchiando” e questo vale sia per noi insegnanti rispetto alle specifiche tecniche comportamentali sia gli analisti comportamentali rispetto alle prassi didattiche speciali e comuni. I metodi (tutti, non soltanto quelli di matrice comportamentale) vanno padroneggiati, bisogna imparare ad applicarli in contesti diversi sotto la guida di coloro che già li conoscono.

Più complessa e difficile è la situazione del bambino/ragazzo/adulto cui si insegna, più attenta deve essere l’azione educativa. Più professionale. Se sbagliare è inevitabile, bisogna che gli errori vengano immediatamente rilevati e corretti perché trascinarseli potrebbe significare causare danni difficili da rimediare. Il modo peggiore (meno scientifico) di porsi è proprio quello di pensare di possedere la via giusta, senza bisogno di imparare da altri, di ascoltare, di “contaminarsi”.

Quindi: per applicare percorsi che non si padroneggiano bene, occorrono umiltà, attenzione e tempo per imparare da coloro che li hanno già sperimentati e applicati molte volte.

Ripeto: vale per gli insegnanti come vale per coloro i quali, avendo “masterizzato” una scienza, devono poi confrontarsi con le infinite evenienze del mondo vivo e vero nel quale essa va applicata.

Occorre un lavoro di team, e le esperienze che oggi stiamo vedendo qui ci confortano nel dire che ciò sta accadendo e che potremmo anche farlo accadere di più e meglio avendo risorse adeguate.

Ma questo è un altro discorso e va fatto in altri luoghi.

Dandoci appuntamento, spero, al prossimo anno, chiudo con due citazioni, una di Andrea Canevaro l’altra con un cenno storico ad una grande maestra, pioniera nell’insegnamento ai ragazzi disabili: Jolanda Cervellati

“Credere nella modificabilità e nell’educabilità del soggetto disabile:

La conoscenza dei bisogni speciali permette di adottare strategie adeguate ma non basta se l’operatore non crede nelle possibilità del soggetto; nelle sue capacità di prendere in mano pure in modo minimale la sua esistenza: dalle autonomie di base alla sua capacità di stare in relazione con gli altri e di orientarsi. Questo porta anche l’operatore a creare le condizioni e le mediazioni necessarie all’acquisizione di competenze che producono anche autoconsapevolezza” (**Materiali per ragionare sulla prospettiva inclusiva** a cura di Andrea Canevaro <http://www.educazione.sm/formazione/testoCanevaro.pdf>)

Jolanda Cervellati, ferrarese di Argenta FE (1897-1966) ha scritto un'opera molto importante per la storia della pedagogia e della didattica speciale dal titolo "Didattica Differenziale", la cui ultima edizione risale al 1968 per i tipi di Giunti. Jolanda Cervellati è molto importante anche per la storia della scuola bolognese in quanto sotto la giunta del sindaco Puppini all'inizio degli anni Venti del Novecento aprì scuole comunali "speciali per bambini tardivi".

"Sempre in obbedienza al principio di un'azione pedagogica capace di suscitare interessi e stimolare la curiosità dell'individuo, la Cervellati incoraggiò l'attività di ortopedia mentale, il cui scopo è quello di migliorare il profilo psicologico esercitando le facoltà carenti, provocando fenomeni di compensazione, impegnando il soggetto con sforzi graduali; un'attività mirante dunque a incrementare la capacità ideativa e a realizzare associazioni di pensiero sempre più complesse, subordinate allo stato della memoria, la quale diviene oggetto di attenzione e di cura da parte del pedagista, che per intensificarla ricorre a specifici esercizi. Altre importanti attività furono predisposte per favorire nell'altro l'acquisizione dei vari rapporti di causalità, contiguità, strumentalità, somiglianza, differenza. La ricerca di questi rapporti agevola la formazione del giudizio e l'articolarsi del ragionamento ... alla formazione dell'astrazione e del giudizio segue l'apprendimento delle cognizioni astratte di spazio e tempo ... particolare attenzione è attribuita a tutte le forme di educazione sociale attraverso le attività pratiche e collaborazione, che risultano finalizzate allo sviluppo della più ampia autonomia personale" (www.pedagogisti.com/articoli.htm)

Arrivederci al 2012.