



AltriSpazi *abitare l'educazione*

RIVISTA TRIMESTRALE
n. 14 - marzo 2018



**l'Assemblea
della Federazione**

educare: un progetto
e un impegno
di cui prendersi cura insieme



**maestra profumi
di tedesco**

il valore identitario, culturale
e sociale dell'incontro
con le lingue



dalla ricerca alla scuola

a colloquio
con Laura Sterponi



direttore

LUCIA STOPPINI

direttore responsabile

SILVIA CAVALLORO

cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

comitato editoriale

SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO

LORENZA FERRAI, SANDRO MIORI

LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI

hanno collaborato a questo numero

PASQUALE ARCUDI, LUISA FONTANARI

grafica

VINCENZO TADDIA

pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale

Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.it

Via Degasperi 34/1 38123 Trento

tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111

e-mail: altrispaзи@fpsm.tn.it



questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento

aut. n. 374 del 19.04.82

Trento Unoedizioni

▲ sommario

sommario - sommario

editoriale

- fare ricerca tutti i giorni per costruire cultura educativa

primo piano

- l'Assemblea della Federazione 2018
- maestra profumi di tedesco

a colloquio con

- intervista a Laura Sterponi

esperienze e progetti

- parlare della morte con i bambini
- Riva del Garda: tempo di bilancio
- di castello in castello

dalle scuole

idee per crescere

- Come? Cosa?
- novità da "più libri, più liberi"



l'intervista

Laura Sterponi è professore associato di linguaggio e alfabetizzazione presso la University of California, Berkeley. Il suo programma di ricerca include lo studio di contesti educativi e modalità di comunicazione favorevoli all'integrazione di soggetti autistici nella scuola.

▲ A colloquio con Laura Sterponi

di Pasquale Arcudi, Silvia Cavalloro, Cristina Zucchermaglio

Abbiamo il piacere di ospitare tra le pagine della nostra rivista il prezioso contributo di pensiero e di ricerca di Laura Sterponi, professore associato presso la University of California, Berkeley, esperta di pratiche di comunicazione in contesti educativi. Nello spazio del nostro colloquio avremo modo di discutere in particolare gli studi e le riflessioni che la professoressa Sterponi ha prodotto negli ultimi anni nell'ambito dell'autismo.

In un dialogo a quattro voci – in collegamento in videoconferenza tra Trento, Roma e gli Stati Uniti – abbiamo potuto anche approfondire temi che **si inseriscono nella più ampia riflessione che la Federazione sta conducendo da tempo sull'inclusione e con riferimento alla sperimentazione di formule innovative legate alla concezione, al senso progettuale e alla stesura del Progetto Educativo Personalizzato (PEP).**

Laura: Molto piacere di conoscervi e grazie del vostro interesse.

Silvia: Ciao Laura, grazie a te che da così lontano ci ascolti e ci offri questo spazio di confronto. In particolare ci aspettiamo di poter conoscere più a fondo alcune prospettive legate al tema dell'inclusione. L'aspetto per il quale abbiamo pensato di interpellarti, in particolare – anche con la collaborazione di



Cristina Zucchermaglio che ci coordina e integra le nostre voci – è legata alla tua esperienza di ricerca intorno all'autismo. È una tematica molto dibattuta con **una varietà di prefigurazioni ricca e piena di sfumature che apre molte domande relative all'inclusione**. Insieme a Pasquale stiamo curando una sperimentazione che coinvolge un gruppo di scuole nella rivisitazione e innovazione del Progetto Educativo Personalizzato, cioè l'insieme di quelle attenzioni progettuali che coinvolgono le insegnanti e la scuola nel costruire proposte educativo-didattiche che tengano conto della presenza di tutti i bambini. Ecco. Lascio la parola a Pasquale così ti saluta.

Pasquale: Ciao anche da parte mia Laura. È un piacere parlarti di persona dopo aver avuto modo di conoscerti attraverso alcuni tuoi scritti nei quali ci racconti il bambino autistico più "attrezzato" nell'interagire con l'altro di quanto buona parte della letteratura e del sapere comune ci porti a credere. Nel senso che **le tue ricerche ci mostrano bambini che hanno risorse per certi versi inattese sia sul versante dell'agentività, che della sensibilità e del coordinamento sociale**.

Laura: Prima di tutto mi chiedevo se non valga subito la pena chiarire alcuni usi lessicali rispetto a come ci riferiamo al bambino autistico. Io seguo un po' il dibattito qui negli Stati Uniti riguardo ai termini che si utilizzano. Solo negli ultimi tempi è tornato l'uso di quanto potremmo tradurre letteralmente come bambino autistico (autistic child), ma per un certo periodo dire bambino autistico è stato considerato politicamente incorrecto, un modo discriminante di definire questa condizione. Si preferiva parlare di bambino con autismo (child with autism), con l'idea che in questo modo lo statuto di bambino fosse preservato rispetto alla declinazione patologica. **Io preferisco parlare di bambino autistico, cercando di fare mie e promuovere sensibilità che connotano la corrente di studi e di attività politica che si definisce neurodiversità (neurodiversity)**. Non so se in Italia si parli di neurodiversità... è un termine e una corrente di pensiero, ma anche un filone di attività politica e civica, che spinge a pensare all'autismo in termini di diversità neurologica. Mi spiego: si è parlato a lungo in altri ambiti di diversità, nell'ambito della biologia e delle scienze naturali ad esempio, si parla di biodiversità e se ne sottolinea il valore ecologico e la si protegge in tutti i modi perché arricchisce il patrimonio naturale del nostro pianeta. Si parla anche di diversità rispetto alle etnie e alla cultura e anche quello è un valore che viene riconosciuto e protetto attraverso orientamenti politici e iniziative educative. Ecco, **i portavoce della**





neurodiversità invitano a pensare all'autismo come a una forma di intelligenza, di relazione col mondo e di esistenza umana che arricchisce il patrimonio neurologico dell'umanità. E questo vale anche per altre forme di funzionamento neurologico che vengono considerate tradizionalmente come patologiche. Questa corrente ha portato avanti una campagna per **riappropriarsi del termine "autistico". "Io sono autistico", dicono loro, perché l'autismo è una modalità di essere e di essere nel mondo che loro ritengono debba essere riconosciuta come distintiva e legittimata.** E dunque si ritorna a un termine che si era usato all'inizio della ricerca sull'autismo, che però originariamente aveva una connotazione legata a un deficit e alla disabilità, mentre adesso è legata all'affermazione di una diversa soggettività. Allora io vorrei che fosse chiara l'utilità di questo termine: non mi allineo con la vecchia tradizione che interpretava l'autismo fondamentalmente come una patologia, ma con la nuova tradizione della neurodiversità che afferma l'autismo come una modalità di essere al mondo.

Cristina: Qual è la relazione tra questa corrente sulla neurodiversità e la ricerca che ha messo in luce le risorse cognitive e comunicative dei bambini autistici?

Laura: Nonostante la comunanza di vedute e i numerosi punti di convergenza, mi sembra che questi due filoni non si sono ancora incontrati. Forse... io sto cercando di metterli in dialogo.

Cristina: Ci stai dicendo di un tentativo importante da perseguire. Pensare in termini di neurodiversità permette alla ricerca e all'azione civica di incontrarsi e di rafforzarsi l'una con l'altra.

Laura: Sì, è così. Mi sembra che sia questa la potenzialità. Devo dire – solo per inciso – che proprio quest'estate ho partecipato a una conferenza che vedeva allo stesso tavolo promotori della neurodiversità e ricercatori che stanno studiando l'autismo da un punto di vista critico rispetto alle interpretazioni tradizionali – quelle fondamentalmente legate a un quadro patologico e/o clinico – e mentre raccontavo i miei risultati e le mie ricerche, un soggetto autistico, un portavoce della neurodiversità mi ha detto: "Non abbiamo bisogno del tuo lavoro, sappiamo già di avere tutta una serie di capacità e risorse". Ha usato questa espressione: "You're preaching to the choir" ["stai predicando al coro": letteralmente si



riferisce al tentativo di convincere una persona o un gruppo ad accettare un'opinione su cui c'è già un accordo; è un equivalente di "sfondare una porta aperta"]... stai cercando di convincere quelli che sono già convinti. E quindi ecco, questa corrente della neurodiversità probabilmente è più avanti degli studiosi. D'altro canto **per avalorare questa posizione in ambito accademico e scientifico c'è bisogno di chi, come i ricercatori dell'interazione con soggetti autistici, sia in grado di delineare, attraverso metodologie riconosciute, le caratteristiche di queste loro capacità e di questa loro modalità di imparare, di comunicare, di esprimersi e di essere nel mondo che non è necessariamente patologica, ma che è una diversità.**

Pasquale: Mi viene in mente che probabilmente su quest'ultimo aspetto c'è ancora molto di cui convincersi. Nel senso che se è vero che l'investimento clinico è massiccio, il rischio può essere quello di mirare questo investimento soprattutto a normalizzare ciò che si ritiene disabilità. Penso però a quanto quello che ci hai raccontato in questi minuti abbia a che vedere anche con **un approccio che stiamo tentando di promuovere all'interno delle scuole federate, che non si limiti a rispettare un diverso modo di stare al mondo, ma che si impegni a valorizzarlo.** Valorizzarlo non soltanto per l'individuo ma anche per il gruppo dentro il quale questo individuo si muove, il gruppo di bambini del quale questo bambino è parte.

Laura: Indubbiamente è un cambiamento significativo di prospettiva che sposta in modo deciso il focus dell'intervento dal soggetto al contesto...

Silvia: ...che è esattamente quello che stiamo cercando di promuovere in senso ampio ormai da anni e in senso più specifico in questo percorso di innovazione del PEP. Sosteniamo un'idea di osservazione che, pur non perdendo di vista il bambino e le sue modalità di comunicazione, si orienti molto all'interazione - tra pari e con l'adulto - e a che cosa si muove tra le relazioni. **Si tratta di invitare gli insegnanti a vedere un bambino in relazione con le persone e con le attività che vengono proposte a scuola, quindi evitando generalizzazioni, o comunque etichettature, provando a leggere quanto le attività pensate dagli insegnanti consentano al bambino in interazione con gli altri di partecipare.** Quindi già l'osservazione è un'osservazione più ampia che allarga un po' la lente dall'indi-





“È forte la convinzione che i bambini autistici non siano motivati a comunicare, che non siano interessati all'interazione sociale, al gioco, e che se sono autistici lo saranno per tutta la vita. Questa idea preclude il considerare e lavorare sulle potenzialità di sviluppo e di interazione per stabilire dei legami comunicativi profondi con gli altri”.

Laura Sterponi

“Tutti quei fenomeni o quelle caratteristiche atipiche legate alle dimensioni sensoriali – l'interesse a toccare tutto quanto, la mano sotto l'acqua, metterla e toglierla, metterla e toglierla, o l'ipersensibilità ad alcuni aspetti dell'ambiente che li circonda – possono essere lette come una relazione ancor più intima, più simbiotica con l'ambiente naturale e sociale dove appunto i confini tra sé e il mondo sono più permeabili di quelli del soggetto tipico”.

Laura Sterponi

viduo al contesto interattivo. Di conseguenza gli insegnanti sono chiamati a riconoscere come oggetto del proprio lavoro i contesti e non il bambino. Questo percorso, questo tentativo di spostamento di focus come dicevi tu, all'inizio spiazza abbastanza perché anche noi siamo immersi nella cultura dell'intervento sull'individuo. Ma al di là del problema dell'integrazione, la questione è forse più generale: anche il rapporto insegnamento/apprendimento è sempre unidirezionato dall'insegnante al singolo bambino. **Quindi c'è un doppio salto culturale legato non solo a come ci riferiamo all'autismo, ma al rapporto educativo con i bambini, all'idea che l'intervento possa anche non essere sempre sull'individuo.**

Laura: Mi trovo decisamente in accordo. Ci sono, credo, ancora dei miti da sfatare sull'autismo, che hanno conseguenze nell'ambito educativo: uno su tutti, **l'idea che l'autismo sia un disturbo della relazione, idea che secondo me aggrava o rende più profondo, ancora più marcato l'orientamento verso l'individuo.**

Io mi sento vicina agli studiosi che hanno invitato a pensare come di fatto gli autistici, in realtà più ancora dei soggetti neurotipici, siano intimamente in relazione con il mondo.

E questo è rivoluzionario rispetto all'interpretazione, al modo in cui a lungo è stato rappresentato il bambino autistico: un bambino isolato dal mondo. **Forse è ancora più immerso nel mondo, è ancora più sensibile anche all'interazione con l'altro, alle relazioni e al modo in cui gli altri si pongono in relazione a lui.**

Pasquale: Questa cosa mi fa pensare a quello che si diceva prima in relazione al contesto, nel senso che se partiamo dall'ipotesi che ci stai offrendo, allora **i contesti possono fare enorme differenza, se è vero che questi bambini sono così sensibili al mondo che li circonda.** Tu ce ne parli anche in alcuni tuoi scritti, dove dimostri che le caratteristiche dei contesti possono influenzare i discorsi e le azioni dei bambini e il loro coinvolgimento nelle interazioni. Quindi, pensando al lavoro di scuola, mi sembra un elemento importante. La tua esperienza ci dice che l'investimento nel riconoscimento e nella valorizzazione di questi elementi può essere uno dei contributi specifici della scuola, quello sul quale la scuola può investire di più.



Un cartellone tattile per gli incarichi settimanali

“Rispetto all’imperante clinicizzazione della diversità, questa è una prospettiva che apre, che spalanca le porte a una certa idea di scuola. Disvela la possibilità di far apprendere anche il bambino autistico, sfruttando proprio questo legame e sensibilità ai contesti che è addirittura maggiore che nel bambino neurotipico”.

Cristina Zucchermaglio

Laura: Devo ammettere una certa soddisfazione nel sentire che gli spunti e i risultati delle mie ricerche sono ritenuti utili in ambito scuola. Sono contenta perché mi sembra che la vostra esperienza, oltre a essere molto coerente, elevi il mio contributo dandogli un valore educativo che io non ho di fatto sviluppato e approfondito. E quindi apprezzo il vostro modo di prendere il mio lavoro e pensarne la rilevanza dal punto di vista educativo, articolandone le implicazioni. Questo è un vostro merito.

Cristina: Senti Laura, questa cosa che hai detto sul fatto che certe cose che venivano prese come difficoltà invece sono addirittura indici di una maggiore relazione è un aspetto sul quale mi fermerei un attimo. Se da un lato è vero che non è automatico il passaggio verso le implicazioni educative a partire da quanto emerge dalla ricerca, d’altro canto però questa evidenziazione del ruolo del contesto, delle forme di partecipazione, della materialità – che emerge appunto dalle tue ricerche – sposta però di fatto tutta l’attenzione sulla progettazione di contesti di interazione da parte degli insegnanti. **Per cui i risultati delle tue ricerche danno la possibilità, a una scuola interessata a farlo, di lavorare per costruire contesti ricchi di partecipazione e apprendimento per tutti, non solo per il bambino autistico.**

Laura: Non so se valga la pena allora di portare avanti questo ragionamento con un esempio concreto, attraverso un aspetto della comunicazione autistica che ho studiato a lungo, l’ecolalia. Secondo me ne vale la pena perché offre un esempio concreto di ciò di cui stiamo parlando. **L’ecolalia** è un aspetto caratterizzante, anche se non esclusivo, della comunicazione autistica. Tipicamente **è stata interpretata come un fenomeno disfunzionale, non comunicativo, un tratto tipico, connesso ad altre tendenze alla ripetizione ossessiva.** I miei studi da una parte hanno confermato il fatto che effettivamente ci sia una tendenza alla ripetizione nella comunicazione autistica, dall’altra parte hanno messo in luce che questo fenomeno non sia onnipresente e si presenti in modo sistematico e predicibile. Si presenta frequentemente, ma non sempre. **E quando si presenta frequentemente è perché frequentemente ci sono certe condizioni interattive e comunicative che facilitano il manifestarsi dell’ecolalia.** Inoltre se si analizza l’ecolalia, al livello microanalitico che l’analisi conversazionale permette, allora si porta



“Una di queste complessità che il mio studio ha messo in luce è che i bambini autistici non ripetono semplicemente le parole ma ripetono voci. Mimano voci di coloro che hanno sentito parlare, voci di persone a loro vicine, genitori e insegnanti. Ma anche voci della cultura che li circonda, personaggi dei libri, delle fiabe, dei cartoni animati, dei film. Allora nuovamente invito a considerare come questo modo di pensare, di far proprie le voci degli altri, sia già un modo di avvicinarsi, di mettersi in una posizione comunicativa interpersonale, sociale, culturale. Senza ripercorrere qui tutti i passaggi di ricerca, mi limito a suggerire come questi fenomeni mettano in evidenza che se resta pur vero che il soggetto autistico abbia una difficoltà a comprendere l'altro, dobbiamo riconoscere che nel momento stesso in cui anima la voce dell'altro c'è evidenza di un tentativo di avvicinamento, un tentativo di intersoggettività con l'altro, e quindi da un punto di vista educativo la questione è proprio quella di cercare di comprendere questo gioco di voci o questo tentativo del bambino autistico di fare esperienza delle voci altrui per comprendere l'altro e per ampliare l'esperienza intersoggettiva”.

Laura Sterponi

alla luce tutta **la complessità delle valenze comunicative** che si perdono nelle analisi sperimentali o nelle raccolte indirette di osservazioni.

Questo peraltro avvicina o rende rilevante anche la ricerca sullo sviluppo tipico, lo sviluppo cognitivo e linguistico tipico. Sappiamo che l'intersoggettività secondaria e l'attenzione congiunta sono traguardi importanti per lo sviluppo del linguaggio e infatti per i soggetti autistici più severamente toccati dal disturbo, l'attenzione congiunta è meno presente o più difficile da raggiungere. Gli studi dell'attenzione congiunta hanno messo in luce come predittivo dello sviluppo del linguaggio – e non solo di questo – un elemento peculiare: l'intersoggettività secondaria, che appunto si basa sull'attenzione congiunta, sul fatto che adulto e bambino dirigano lo sguardo e l'azione su un oggetto, su un'attività... ecco, questa esperienza di intersoggettività secondaria **risulta più predittiva dello sviluppo linguistico se è generata dall'iniziativa del bambino**. In altre parole l'intersoggettività secondaria è sperimentabile in due modi: uno perché il bambino sta esplorando e l'adulto lo segue, il bambino segnala l'interesse e punta il dito verso un oggetto e l'adulto usa il rispecchiamento, lo elabora, lo assume, giocano; oppure si può raggiungere questa esperienza di intersoggettività secondaria quando l'adulto dice “guarda questo, guarda quell'altro”, quindi con un adulto che guida e dirige l'attenzione del bambino. Ebbene, gli studi condotti con bambini a sviluppo tipico ci mostrano che quando l'intersoggettività secondaria è avviata dal bambino è più predittiva dello sviluppo linguistico a un anno di distanza. Allora questo è **un invito, soprattutto per l'interazione col soggetto autistico, all'osservazione del suo modo di essere nel mondo, che è un modo atipico e quindi per l'adulto è più difficile allinearsi**. È questa difficoltà di sintonizzazione che probabilmente genera una minore frequenza di occasioni di intersoggettività secondaria veicolata dall'attività del bambino, con conseguenze immediate ma anche a lungo termine.

Silvia: Quindi mi verrebbe da dire da questo che sarebbe molto più importante per l'insegnante osservare, cogliere e valorizzare le iniziative comunicative del bambino invece che sollecitare continuamente un intervento del bambino...

Laura: ...sì, o per lo meno fare tutti e due...

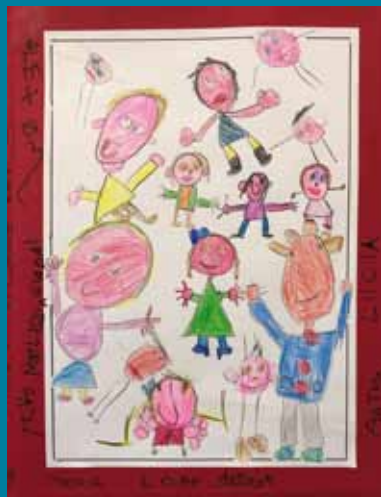


Silvia: ...sì sicuramente, però vediamo che c'è più spesso la preoccupazione di **riempire la difficoltà di sintonizzazione continuando a fare proposte al bambino**, a verbalizzare quasi sopraffacendolo in un certo senso, forse mossi dalla paura di stare un po' in attesa a tollerare un silenzio o la nascita di un'iniziativa del bambino.

Laura: È così. Anche l'ecolalia, per tornare a quanto dicevamo poco fa, può essere letta come un tentativo, un'iniziativa del bambino, come un modo per avvicinarsi all'altro. Quindi **se si attribuisce a quella parola ripetuta così frequentemente un'intenzione comunicativa, allora si può dare una risposta diversa** da quella che invece non assegna alla ripetizione un valore comunicativo, un valore potenzialmente comunicativo nuovo ogni volta che viene nuovamente prodotta. Quindi c'è questo invito a muoversi in queste direzioni e a cambiare un po' lo sguardo. Penso che resti comunque un'impresa molto difficile per gli educatori. Inoltre si è soliti parlare di spettro autistico, ma quando incontri un bambino autistico hai incontrato un bambino. **Riferisci al bambino identificandolo con la sua diagnosi può toglierci molte possibilità.** Oltre al fatto che, parlando di autismo, dobbiamo tenere presente che in effetti può presentarsi nella soggettività di un individuo che parla e che è capace di un funzionamento socialmente normativo e in quella di un soggetto che non sviluppa il linguaggio e che è generalmente ritenuto incapace di relazionarsi con l'altro.

Pasquale: Questo mi pare che abbia a che fare con un tema che nei paesi anglofoni è molto dibattuto, quello della rilevanza identitaria della parola autismo: mi chiedo quanto questo termine possa connotare l'idea stessa di un bambino prima e di un adulto poi, al di là delle sfaccettature personali di ciascuno. Pensando ancora una volta alla scuola mi chiedo cosa per un insegnante che non conosce "l'autismo", ma che incontra e conosce "bambini-a-scuola", possa essere importante sapere, cosa possa essere importante sapere dell'essere autistico di un bambino. È importante? In che misura? E rispetto a cosa?

Laura: **In alcuni casi accedere a una diagnosi può essere un supporto al lavoro di affermazione della soggettività dell'individuo** e quindi questa può essere riferita come un evento positivo in direzione di una maggior accettazione e comprensione della soggettività e maggiore comprensione delle



difficoltà che erano state vissute nel passato. Ci sono però anche resoconti, sia in prima persona che di persone vicine al soggetto autistico, che riferiscono di **esperienze di stigma legate appunto alla diagnosi e a una progressiva marginalizzazione**. Per cui per me è difficile esprimermi a favore o a sfavore del processo diagnostico. Mi sento di poter dire, tuttavia, che forse lo sforzo e l'investimento per la comprensione che merita maggiore attenzione non sono tanto quelli del soggetto autistico, diagnosticato come tale o meno, ma di coloro che si relazionano con lui. **Un sapere sull'autismo senza dubbio arricchirebbe il bagaglio professionale dell'insegnante.**

Cristina: quando tu dici che l'intervento deve riguardare più chi interagisce con il bambino che il bambino stesso, mi pare possa voler dire che un'attenzione al modo con cui gli altri stanno dentro queste richieste di interazione congiunta può fare un'enorme differenza per il bambino.

Laura: Esattamente! E questo si può poi pensare in diversi modi. Si tratta di creare un contesto ricco di dimensioni, di caratteristiche sociali che permettano l'ingaggio del bambino. Si tratta di pensare che l'interazione possa prendere strade diverse da quelle consuete. Per esempio il paradigma dell'attenzione congiunta è centrato sulla visione. **Si ritiene che l'attenzione congiunta sia basata sullo sguardo, mentre invece possiamo pensare che altre dimensioni sensoriali possano giocare un ruolo altrettanto fondante, a riconoscere che l'attenzione del bambino possa essere guidata anche dal tatto, dal movimento o dall'orientamento corporeo. Che il bambino stesso possa mostrare un'attenzione e un interesse verso un'attività, verso il mondo esterno in modo diverso dal bambino tipico che guarda.** Gli studi sui bambini non vedenti hanno messo in luce come di fatto il paradigma sia distorto da questo *bias* visivo. Tali studi hanno evidenziato come senza visione ci siano **risorse altre che vengono utilizzate** e che permettono il raggiungimento di queste esperienze di intersoggettività secondaria. Quindi, di nuovo, agire sul contesto in modo tale che esso risponda alle modalità di azione e interazione di una più ampia gamma di soggettività, inclusa quella autistica.

Silvia: Mi interessava molto il passaggio in cui dicevi dell'importanza di inserire il bambino in un contesto ricco di interazioni, che solleciti molto l'interazione. Invece **una delle prime indicazioni, di ipotesi**



di intervento che ci sentiamo dire abbastanza sistematicamente, è quella di isolare quasi il bambino, di creare uno spazio in cui siano minimizzate le sollecitazioni. Forse interpretando in modo limitante quella che tu hai chiamato una sensibilità quasi eccessiva ai rimandi del contesto.

Laura: Uno spazio inclusivo è uno spazio ricco, uno spazio che offre stimoli, possibilità e opportunità per interagire con l'ambiente stesso e con l'altro. Uno spazio che sa favorire opportunità di apprendimento variare e con diversi modi di apprendere. Ma **uno spazio inclusivo è anche uno spazio che riconosce comunque le esigenze specifiche del soggetto autistico**, fra cui ci sono anche quelle di un accomodamento rispetto, per esempio, ai livelli di stimolo acustico, all'opportunità di attività che permettano il rilassamento di tensioni muscolari, iniziative di accomodamento che rispondono all'esserci resi conto che c'è una sensibilità allo stimolo ambientale differente da parte del soggetto autistico. **Creare queste condizioni di accomodamento diventa problematico, secondo me, nel momento in cui le scelte costringono il soggetto all'isolamento.** Cioè se il bambino ha bisogno di fare il rocking [uno dei sintomi riconosciuti come caratterizzanti il quadro diagnostico dello spettro autistico, che consiste in un dondolio ripetuto del corpo] o non può tollerare un certo livello di densità dello stimolo acustico, isolarlo dal contesto di interazione rischia di essere una forma di marginalizzazione, di riconoscimento incompleto della sua diversità. **Un contesto più autenticamente inclusivo è un contesto in cui ci siano spazi che permettono al bambino autistico di riposizionarsi e dove gli altri possono fare esperienza di altri modi di ingaggiare il proprio corpo** e credo ci sia un valore educativo per il bambino a sviluppo tipico, nel vedere le difficoltà specifiche del soggetto autistico e come il soggetto autistico sia capace di rispondere a queste difficoltà o esigenze. Si può immaginare di essere co-presenti, di offrire l'opportunità di supportare il compagno e cioè immaginare che i compagni possano prestarsi a questo supporto, e come questo possa essere fonte di una relazione più profonda di conoscenza e di costruzione reciproca. Ecco, offrire degli accomodamenti. Questo è un aspetto fondamentale, è un principio guida dell'azione politica, sociale, civica di studiosi sulla *disability*. Il discorso è stato portato avanti già da diverso tempo. Da decenni nei paesi anglofoni è riconosciuta la distinzione





tra *impairment* e *disability*. L'*Impairment* è una menomazione soggettiva, ma questa persona diventa disabile nel momento in cui non ci sono le condizioni che gli permettano, pur con le sue condizioni personali, di portare avanti una vita di relazioni sociali, di portare un contributo attraverso il lavoro. La società, a cominciare dagli spazi pubblici e dalle istituzioni, è costituita sul calco di un modello normativo piuttosto rigido. Una **società e le sue istituzioni, in primis la scuola, che si trasforma per rispondere e dare spazio alla diversità è una società più inclusiva, tollerante, giusta.**

Cristina: La metafora sarebbe quella di creare le rampe, cioè creare un contesto che sia la rampa per chi metaforicamente è sulla sedia a rotelle...

Laura: ...e rispetto al bambino autistico si tratta di tener conto che possa avere delle difficoltà o delle esigenze sensoriali specifiche, che possa avere bisogno di un supporto più esplicito, più specifico anche per ottenere queste condizioni in cui poi possa comunicare con l'altro, sostenere l'intersoggettività e apprendere.

Pasquale: Senti Laura, ripensando ad alcune tue ricerche e al tuo riferimento di prima alla necessità di investire molto sull'interazione, credo sarebbe importante richiamare cosa intendiamo quando diciamo "interazione", nel senso che mi sembra ci sia tanto una rilevanza di fattori interpersonali, quanto anche di quei fattori che tu chiami culturali e che si traducono – penso alla scuola – in elementi di contesto di cui l'insegnante si fa garante progettando in termini di spazi, di materiali, di tempi, di raggruppamenti, di ruolo...

Laura: Penso che sia importante spostare l'attenzione sulla dimensione interattiva di mediazione, ovvero **chiedersi quale mediazione può facilitare ciò che stiamo perseguendo**, ad esempio le capacità comunicative del soggetto autistico o le capacità di apprendimento, un percorso di apprendimento. Lo studio di artefatti culturali, di materiali per l'apprendimento di soggetti atipici credo sia ancora in fase preliminare.



Cristina: ...così come poco esplorato è il ruolo delle forme di partecipazione, perché non a caso Pasquale parla anche di gruppi, che possono svolgere un importante ruolo per l'apprendimento anche dei bambini autistici. A monte **emerge dunque la centralità di un lavoro di progettazione educativa. L'investimento che le scuole federate stanno facendo da anni è rivolto al costruire contesti ricchi per l'azione congiunta e mediati attraverso la materialità.** È in questo quadro che nasce la sperimentazione e osservazione su come questi contesti e forme di mediazione possano essere importanti per l'apprendimento anche dei bambini con disabilità. Ad esempio ci sono dei frammenti di video girati dalle insegnanti dove si vede come la partecipazione del bambino autistico a un certo punto si rompe perché c'è un oggetto in più piuttosto che uno in meno dentro la buca della sabbia. Questo per dire che non tutto è riconducibile all'interazione diretta, ma che sono importanti anche tali forme di interazione mediate e sostenute da oggetti e dagli altri all'interno di un'attività.

Per questo è importante pensare e progettare contesti e attività educative in cui il bambino autistico possa avere spazi di partecipazione modulabili, a diversa granularità e in cui sia previsto che ci siano delle possibilità di azione congiunta pensate tenendo conto della sua presenza. Questa in fondo è la scommessa a cui stiamo lavorando, se ti sembra ragionevole.

Laura: Assolutamente, assolutamente. Non è un'area a cui ho pensato. Sono stimolanti i vostri spunti, ma siete più avanti di me...

Silvia: Sottolineavi più volte Laura il fatto che in particolare nel caso di soggetti autistici la soggettività è quasi più marcata, più significativa perché ciascuno – vale per tutti chiaramente ma in particolare per loro – si rapporta col mondo, interagisce con delle modalità sue proprie che non sono immediatamente leggibili dall'esterno ed è solo, come ricordava anche Cristina, creando dei contesti, provando a starci, che possiamo capire l'efficacia o meno di alcune iniziative che l'adulto fa per creare contesti di partecipazione. Quindi a questo punto **la capacità di osservare ciò che accade diventa centrale da parte dell'insegnante.** E allora volevamo farti due domande. La prima è come aiutare le insegnanti a riorientare lo sguardo, alcuni spunti per rompere qualche



cliché e qualche luogo comune, e che ci aiutino a capire dove portare lo sguardo. E l'altra – che è una cosa che ci sta molto a cuore – come la formazione delle insegnanti possa sostenere questo passaggio, questa scommessa, come dice Cristina.

Laura: Per la formazione delle insegnanti so già che lavorate con i video. Sarebbe il mio suggerimento, che ci fosse **la possibilità di creare con gli insegnanti quella comunità di apprendimento e di riflessione che la tecnologia video permette**. Permette uno sguardo...

Cristina: ...analitico e molto ripetuto e **consente di accedere a dei dettagli** che diversamente non vedresti, soprattutto in questo caso in cui molti dei segnali per essere rilevati richiedono uno sguardo attento al particolare. Sappiamo che il ricorso al video può essere, per tutti gli insegnanti, un supporto per aiutare i bambini a sviluppo tipico, ma mi sembra che in questo caso sia ancora più rilevante, perché un'analisi più micro permette di vedere anche cose diverse.

Pasquale: Per esempio **l'uso del video è stato uno strumento centrale per l'elaborazione del PEP di alcune scuole coinvolte nella sperimentazione**. Proprio per favorire la partecipazione di un bambino autistico il gruppo di insegnanti ha steso un PEP a partire da osservazioni di video di attività a cui questo bambino aveva preso parte. Ed è stato interessante vedere come molte delle osservazioni scritte avessero un loro corrispettivo nel video.

Laura: Sì, Pasquale. Tu ti riferisci a un gruppo di insegnanti, e questa è una delle potenzialità del video: permettere la discussione. Ci sono più insegnanti che stanno vedendo la stessa cosa e vedono cose diverse. E questo è un punto di partenza fruttuoso perché mette di fronte al fatto che il comportamento può essere letto in modo diverso. O anche che la non intelleggibilità di un comportamento viene comunque interpretata in modo diverso.

Cristina: **E poi consente di non fare solo riferimento al bambino. Promuove riflessività sulle condizioni artefactuali, di partecipazione che l'insegnante ha creato ed entro cui si può inter-**





pretare il comportamento del bambino. Perché il rischio è chiudere la discussione – anche con il video, anche discutendoci – su ciò che fa o non fa il bambino. Diciamo così: il video promuove una domanda più articolata del solo: “Cosa fa il bambino?” e ci permette di chiederci: “Come funziona quell’attività? Permette al bambino una partecipazione oppure lo ostacola?” In altre parole ti permette non solo di guardare il bambino ma di spostare lo sguardo anche agli elementi di contesto che l’insegnante ha progettato.

Laura: E questo, un invito a questa sensibilità, può essere anche uno strumento da dare agli insegnanti per la loro formazione. **Un’indicazione procedurale** per l’analista della conversazione, che è stata molto fruttuosa per me nell’analisi di dati e mi ha portato ai risultati che ho raggiunto, **è quella di chiedersi – in inglese si dice “Why that now?” – “perché questa cosa, questo fenomeno, accade proprio adesso, in questo momento?”** Allora il presupposto del porsi questa domanda è che il comportamento autistico, o anche di un soggetto o di un fenomeno che si manifesta nel qui e ora, ha una ragione per manifestarsi che è legata appunto al “qui”, al contesto spaziale e sociale, e al “now”, all’adesso, ovvero al momento presente rispetto all’arco temporale. E quindi **questa potrebbe essere forse anche un’indicazione utile, una postura, una modalità di riflessione generativa di ipotesi per il gruppo insegnante.** Nel momento in cui il soggetto autistico manifesta quello che l’insegnante percepisce subito come: “Ah! Ecco, è autistico!”, la cosa interessante sarebbe fare subito lo spostamento di chiedersi perché è accaduto ora. Questa domanda è un invito a spostare lo sguardo oltre l’immediata risposta che ciò che vediamo è spiegabile attraverso la diagnosi. La risposta ai comportamenti del bambino è sempre: è autistico. L’autismo, la risposta autistica, si manifesta invece – e questo, sia chiaro, non nega la portata e l’impatto del disturbo – in momenti specifici. **Dare una lettura socio-culturale, interattiva diciamo così, di questi momenti invita a costruire le condizioni per un intervento che si basi sul riconoscimento di contesti in cui l’autismo si manifesta per i suoi aspetti funzionali o si manifesta per gli aspetti di sofferenza, di stress per il soggetto così come per chi gli è accanto.**





Un cartellone tattile per il calendario e i giorni della settimana

Silvia: Bene, grazie mille, è stato un momento ricchissimo!

Laura: Lo è stato anche per me e mi ha interessato il vostro pensiero critico, ho molto da imparare da voi. Questa conversazione è stata davvero stimolante e quindi ve ne sono grata. Mi piacerebbe continuare a pensare assieme come voi state formulando e sperimentando modalità di mediazione e interazione inclusive, e come queste possano essere adattate alle specificità autistiche. È qualcosa che mi interessa molto.

Cristina: Il tuo sarebbe un contributo interessantissimo anche per il futuro.

Silvia: Sarebbe bello continuare il nostro dialogo.

Laura: Mi interessa molto. Mi farebbe piacere continuare a pensare insieme.

Pasquale: Troveremo il modo di farlo! Ancora grazie!

