



Fabio Orecchio

PhD University of Enna | forecchio@alice.it

Alessandra Lo Piccolo

Associate professor of didactics and special pedagogy | University of Enna | alessandra.lopiccolo@unikore.it

Success beyond limits: expressive arts workshop activities as good practice in adaptive functioning of low-functioning autistic individuals*

Il successo al di là dei limiti: le attività laboratoriali di arti espressive, come buona pratica nel funzionamento adattivo dei soggetti autistici a basso funzionamento

Fuori Call

ABSTRACT

The potential of using expressive arts workshop activities at school to achieve an inclusive classroom context for individuals with ASD autism is the focus of the present work, which considers expressive activities as active methodological strategies, both to work on the level of personal variables, that is, on the level of the affective, cognitive and relational dimension of the subject and on the level of the contexts in which he or she is embedded. This was in light of the analysis of national and international literature that allowed us to cross-reference data on the expressive arts in an interconnected way and touch on how these types of arts function as "activators" for processing hidden thoughts and feelings, for improving abstract thinking skills, and for both verbal and nonverbal communication in individuals with ASD. Specifically, the expressive arts act as active mediators in the construction of the entire psychic apparatus, from where all those symbolic and perceptual dimensions emerge that are useful for successful adaptive functioning in cognition, participatory activities in general and specifically in learning.

Keywords: autism, expressive arts, didactics, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Orecchio F., Lo Piccolo A. (2022). Success beyond limits: expressive arts workshop activities as good practice in adaptive functioning of low-functioning autistic individuals. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 369-385 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-28>

Corresponding Author: Alessandra Lo Piccolo | alessandra.lopiccolo@unikore.it

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2022-28

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto tra i due autori. Ai fini dell'identificazione delle parti sono da attribuire a Fabio Orecchio l'introduzione, i paragrafi 2 e 6 e la strutturazione dell'UDA, mentre sono da attribuire a Alessandra Lo Piccolo i paragrafi 3 4, 5 e le conclusioni.



1. Introduzione

Il presente lavoro ha come obiettivo quello di mettere in evidenza l'importanza delle attività espressive nel funzionamento adattivo dei ragazzi autistici all'interno dei contesti scolastici, in special modo quello dei soggetti a basso funzionamento e quanto tali attività rappresentino una sorta di lente di ingrandimento, per conoscere il modo tutto proprio del soggetto autistico di allenare i suoi funzionamenti. Ciò nel convincimento, come sostenuto da letteratura nazionale ed internazionale (Cottini & Vivanti, 2013; Kossyvakis & Papoudis, 2016) che gli insegnanti debbano assumere la logica del ricercatore-sperimentatore, capace di trovare diuturnamente strategie sempre più funzionali al cambiamento del soggetto piuttosto che attardarsi al già noto e diffuso, utilizzando tecniche precostituite, fisse, in nome di pregiudizi sulla persona del disabile; né tantomeno, seguire falsi miti che vedono solo i punti di debolezza ma che, invero, nelle mani di un esperto possono rappresentare una risorsa di "generatività cognitiva" che stimola il soggetto ad essere attivo.

È in questa direzione che il presente lavoro, riportando un'esperienza di attività laboratoriale a scuola, si è prefisso di andare, proprio sulla riconsiderazione del linguaggio delle arti espressive per potenziare i meccanismi di base nei soggetti autistici, posto che in questi ultimi anni la dimensione, diremmo estetica nell'insegnamento era stata messa ai margini, non considerando quanto la letteratura scientifica sull'argomento (Ulvik, 2020; Schwager & Kelly, 2021) avesse già sottolineato quanto tali attività rappresentino una delle strategie olistico-integrate per supportare il pensiero e l'immaginazione, le emozioni, le intuizioni, la simbolizzazione (Eisner, 2002) mettendo in ordine la sensorialità, spesso disfunzionale nei soggetti con ASD.

Ciò, è ovvio, chiama in causa la creatività degli insegnanti, diremo meglio con Biesta (2014) il "dono dell'insegnamento", che è il solo capace di realizzare apprendimenti trasformativi in nome della crescita e del cambiamento della persona (Elleris, 2015) realizzando effettivamente cosa significhi inclusione, oltre che offrire agli studenti qualcosa di significativo che li motivi a frequentare la scuola. Così abbiamo provato a suggerire ad una tirocinante del corso di specializzazione per il sostegno, nel periodo di tirocinio diretto a scuola, debitamente formata in tal senso, la pensabilità di un design di progettazione didattica laboratoriale con le arti visivo-espressive con un soggetto autistico a basso funzionamento: l'obiettivo era quello di far cogliere alla stessa quanto attraverso le arti espressive si appalesi tutto un mondo sommerso e come attraverso tale medium il ragazzo possa andare oltre la logica del linguaggio verbale (Sorenson, 2006) mettendo in esercizio l'operatività della sensorialità, che rappresenta la funzione attraverso la quale si va a costruire tutto l'apparato psichico, da dove emergono tutte quelle dimensioni simboliche e percettive utili ad un buon funzionamento adattivo nella conoscenza, nelle attività partecipativa in generale e nello specifico dell'apprendimento.

Non a caso nella ricerca interdisciplinare (Austring, 2006) si sottolinea quanto l'empirico, l'estetico, il manuale - operativo rappresentano i modi attraverso i quali ogni soggetto, anche quello con sviluppo atipico, si approccia alla realtà e quanto il disegno, la musica e le altre forme espressive rappresentino modi particolari del soggetto di dare una sua configurazione gestaltica al reale, che spesso viene percepito in modo frammentario o eccessivamente analitico. È chiaro come in questo caso, si faccia riferimento alle arti espressive in generale, come una sorta di azione "mediativa" finalizzata a costruire sempre più conoscenze astratte e generalizzate.

In tale direzione, è utile ricordare, si è mosso l'UNESCO (2006) allorché nel 2006 si esprime nel modo seguente "L'arte e la cultura sono componenti essenziali di una educazione globale che portano allo sviluppo completo della persona" e per noi, sono funzionali allo sviluppo del processo di mentalizzazione (Fonagy, 1988) che nei soggetti autistici è espressione di un deficit della teoria della mente oltre che di una debolezza della coerenza centrale (Frith & Baron Cohen, 1989).

Si impone a gran voce, dunque, l'importanza della figura dell'insegnante e, nello specifico di quella dell'insegnante specializzato, che dovrà assumere il ruolo del ricercatore, e come il ricercatore, metaforicamente parlando, nel laboratorio mette a punto il suo vaccino, così l'insegnante deve pensare, riflettere, prendersi del tempo per osservare e nello stesso tempo affinare qual suo *modus operandi* che non si ba-



serà più sul quantum di modelli teorici conosciuti per insegnare, quanto sul modo riflessivo di scegliere strategie metodologiche che offrono al soggetto con disabilità la possibilità di riconfigurare la sua identità, in forme di rappresentazioni libere che solo le arti, a dirla con Eisner, 2004) sanno offrire.

Dalle considerazioni fin qui fatte emerge quanto le arti espressive possano risultare uno straordinario veicolo per dare la possibilità a bambini portatori di disordini più o meno pervasivi, il raggiungimento del potenziale possibile idoneo a facilitare lo sviluppo psichico e, quindi, riportare il bambino disabile sulla via dell'evoluzione degli apparati, dei meccanismi, delle funzioni che partecipano all'integrazione di un modello di mente altamente complesso, specializzato e integrato (Murdaca, 2012). Per tale motivo è necessario che l'insegnante sviluppi capacità e acquisisca specifiche competenze osservative e valutative oltre che progettuali, che gli permettano di seguire e monitorare come attraverso l'iconologia, le attività grafico-pittoriche, la Musicoterapia, la Teatroterapia, la Danza, lo sport in genere, il fare l'agire attivo una sorta di movimento dell'anima, creando una sorta di coscientizzazione dei soggetti disabili attraverso l'interrelazione di quel sistema complesso ed interconnesso rappresentato da cervello, corpo, mente.

In definitiva, le concettualizzazioni emerse in questa prima parte introduttiva, pongono sul tappeto della discussione della politica scolastica la pensabilità di creare spazi di insegnamento, di ricerca e di divulgazione, nuove traiettorie che cerchino di corroborare con azioni educativo-didattiche l'inclusione scolastica del soggetto con autismo e offrire supporto ai docenti delle istituzioni scolastiche affinché la ricerca sull'educazione inclusiva non sia solo fondata su evidenze ma anche e soprattutto implichi anche il chiarimento di valori e norme, basi epistemologiche ermeneutiche come sfondo di qualsiasi modello didattico.

2. Autismo ed arti espressive

Negli ultimi anni l'attenzione si è nuovamente rivolta verso le aree in cui le persone con autismo mostrano particolari abilità, anziché verso quelle deficitarie. Questi studi si basano sul concetto di "coerenza centrale debole" di Frith, secondo cui sarebbe carente la capacità di integrare informazioni differenti a differenti livelli; da qui discendono le difficoltà a livello di generalizzazione, di percezione e di attenzione, mentre viene incentivata la capacità di cogliere i dettagli, con il risultato di percepire preferenzialmente un mondo frammentato. Ne discende una serie di studi sul talento e sulla creatività nei soggetti autistici. Già O'Connor e Hermelin (1988) compirono degli studi sulle abilità *savant*, usando disegni sperimentali innovativi e gruppi di controllo adeguati. Diedero, quindi, avvio agli studi moderni di psicologia, chiedendosi come sia possibile che soggetti con compromissioni intellettive e di adattamento sociale mostrino abilità che surclassano il neurotipico più intelligente.

La creatività è una potenzialità psicologica presente – in diversa misura – in ogni individuo e di una *Life Skill* fondamentale per il benessere e l'adattamento all'ambiente. Creatività e competenza emotiva – intesa come capacità di esprimere, comprendere e regolare le emozioni – sembrano essere tra loro correlati: in particolare fluidità e flessibilità sono legate alla competenza emotiva e alla stima di sé in soggetti a sviluppo tipico (Torrance, 1974). A tal proposito diversi sono gli studi con soggetti a sviluppo atipico che evidenziano come soggetti con disturbo dello spettro autistico abbiano elevata creatività, a fronte di scarse competenze emotive.

Nello specifico, secondo il modello di creatività di Torrance, i soggetti autistici sembrano essere abili nei criteri di originalità ed elaborazione, ma avrebbero difficoltà in riferimento alla fluidità e alla flessibilità. Inoltre, sembra che alcuni tratti tipici del disturbo – quali ad esempio la tendenza verso la perfezione, la capacità di focalizzarsi sui dettagli e un'ottima memoria – siano particolarmente propizi per lo sviluppo della creatività dovuto, secondo Baron e Cohen, ad una acuità sensoriale superiore, che a sua volta favorisce la tendenza a esplorare e padroneggiare sistemi chiusi che questi soggetti posseggono.

A partire da tali premesse e accedendo a studi recenti (Molteni & Farina, 2016) stimolare la creatività attraverso attività di laboratorio artistico – espressive può rivelarsi una scelta metodologica utile a promuovere lo sviluppo di competenze socio-relazionali ed emotive non solo nei soggetti con autismo ad alto funzionamento, ma anche in quelli con autismo a basso funzionamento.



Il laboratorio didattico può essere considerato qualcosa di simile, in quanto prevede un lavoro personale e attivo su un determinato tema. Se nella bottega di uno scultore si lavora creativamente con il legno e con il metallo, nel laboratorio didattico è l'apprendimento stesso che diventa oggetto di lavoro. Lavorare all'apprendimento significa fare esperienza di sé, mettendo in azione l'atteggiamento di esplorazione e curiosità (Frabboni, Wallnofer, Belardi & Wiate, 2007).

Nel laboratorio didattico è l'apprendimento stesso che diventa oggetto di lavoro e il soggetto è attivo, partecipa, fa esperienza di sé, mettendo in azione l'atteggiamento di esplorazione e curiosità. Per tali caratteristiche, anche i percorsi didattici disciplinari, se sapientemente progettati e gestiti, possono diventare occasione di sperimentazione laboratoriale, poiché inducono il soggetto a dare !senso! a quello che sta facendo e a sperimentare la possibilità di applicare conoscenze e abilità specifiche in contesti reali.

La metodologia laboratoriale implica un modo diverso di pensare alla scuola, non più finalizzata alla trasmissione del sapere, caratterizzata da rigidità oraria e ristretta nello spazio della classe, ma una scuola che considera gli allievi protagonisti, secondo percorsi e tempi personalizzati, in un'organizzazione aperta e flessibile e in un clima di collaborazione, cooperazione e reciprocità.

Le attività di laboratorio artistico non devono essere intese soltanto come delle attività ludico-ricreative, ma come attività nelle quali sperimentare momenti di soddisfazione e di piacere, momenti di confronto reciproco e di lavoro a contatto con i coetanei. Le attività laboratoriali consentono a ciascuno di sperimentarsi come autoefficace, di percepire un senso di benessere in relazione a qualche tipologia di attività, di esprimere e dare un nome alle emozioni suscitate dalle attività laboratoriali.

Queste esperienze possono assumere aspetti di sostegno e di riabilitazione, proprio perché i soggetti autistici riescono a contenere le loro ansie, a mettersi in gioco, a esternare le loro attitudini, le loro qualità e le loro prerogative, in un ambito nel quale possono anche mettersi a confronto e così rafforzare il proprio sé e la propria autostima. Tale aspetto è stato posto a confronto con le teorie di Freud, secondo le quali l'arte è uno dei mezzi più adeguati ad indagare le sfere dell'Eros ed quelle di Thanatos, in quanto riesce a fare emergere sia le spinte della vita, del piacere, della creatività, della soddisfazione e della ricerca dei valori del sé e del mondo, sia le spinte che impongono restrizioni, blocchi, inibizioni, difficoltà, dubbi, disagi e, in ultima analisi, pure spinte distruttive (Murdaca, 2008). Le attività di laboratorio artistico si prefiggono l'obiettivo di favorire nel soggetto autistico l'accesso al mondo simbolico, lo sviluppo di un atteggiamento empatico, l'espressione di risposte socialmente indirizzate quali l'imitazione, l'attenzione congiunta, il contatto visivo, l'esternazione di emozioni e sentimenti, prefissandosi, come ultima finalità, la costruzione dell'identità personale, l'espressione della personalità e la promozione dell'autonomia.

In sostanza, si tratta di creare le condizioni affinché il soggetto autistico passi dal livello attuale di conoscenza in cui si trova a quello più elevato (livello potenziale).

Focalizzare l'attenzione allora sulla creatività dei ragazzi con autismo a basso funzionamento potrebbe essere particolarmente utile per progettare interventi *ad hoc* con l'obiettivo di sviluppare, allo stesso tempo, competenze socio emozionali.

La scuola, a tal proposito, rappresenta uno spazio privilegiato, in quanto da una parte consente di acquisire una serie di abilità legate prettamente all'apprendimento – quali lettura, scrittura, calcolo – e dall'altra può essere considerata come un luogo in cui ciascuno si sperimenta in relazione con gli altri, verificando l'efficacia delle proprie competenze socio-relazionali. Grazie alla costante presenza di coetanei, l'ambiente scolastico risulta particolarmente adatto per mettere alla prova, incrementare e approfondire le competenze sociali ed emotive, fondamentali per l'adattamento dell'individuo al contesto.

In particolare, le attività laboratoriali di arte, promuovendo lo sviluppo dell'intersoggettività, dell'attenzione congiunta e dell'emozione condivisa, sembrano essere efficaci per sviluppare ed incrementare la capacità di esprimere, denominare e comprendere le emozioni proprie e altrui.

Spesso i ragazzi con autismo a basso funzionamento sono inseriti all'interno di un contesto scolastico impreparato e fondato su stereotipi condivisi dall'opinione comune, inducendo quindi ad un incremento delle difficoltà sociali ed emotive degli stessi. Non bisogna invece sottovalutare il fatto che, similmente a ciascun individuo con sviluppo tipico, ciascun bambino con disturbo dello spettro autistico è unico e di-



verso da tutti gli altri e ha dei punti di forza, delle abilità e delle capacità che devono essere individuate e potenziate.

Le esperienze compiute durante lo sviluppo determinano dei cambiamenti da indirizzare verso un miglior adattamento sociale e verso un incremento delle abilità cognitive, come la creatività e delle capacità emotive.

Nello specifico, i laboratori creativi di arte si connotano come approccio olistico e globale alla persona, in quanto attivano processi e quindi cambiamenti nell'area emotivo-affettiva (autostima, autocontrollo, fiducia in sé, percezione sensoriale, percezione affettiva, percezione dello schema corporeo), nell'area cognitivo-intellettuale (controllo delle risposte riflesse, adeguamento alla situazione, concentrazione sul compito, attenzione, tenuta, memoria), nell'area della comunicazione e del linguaggio (comunicazione verbale, non verbale e gestuale, linguaggio intenzionale) e nell'area psicomotoria (equilibrio, orientamento spazio-temporale, coordinazione oculo-manuale).

Possiamo ad esempio, constatare come i soggetti con disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento presentano un significativo ritardo nel processo grafico perché il disegno, allo stesso modo della scrittura, è uno strumento comunicativo. Questo ritardo non sembra correlato al quoziente intellettivo ma all'area affettivo-sociale: è l'inibizione relazionale a comportare un'inibizione nell'aspetto comunicativo del disegno.

Per un soggetto autistico disegnare non significa soltanto attivare un complesso processo di apprendimento, ma, soprattutto, attivare un complesso processo di accettazione. Tracciare anche solo una linea significa rinunciare alla sua volontà oppositiva, esito secondo Meltzer (1975), del meccanismo difensivo dello smontaggio sensoriale che protegge il ragazzo autistico da un rapporto con gli oggetti avvertito come troppo minaccioso, e accettare di seguire le regole dell'Altro, abbandonando la propria legge.

Ancora, si può dire che per il soggetto autistico la stesura del colore non presuppone soltanto il possesso di abilità di concentrazione e di coordinazione oculo-manuale nella gestione della matita, ma implica soprattutto il raggiungimento di un importante determinante formale: riuscire a colorare tutte le figure inibendo quelle tensioni particolari, quali il gesto ripetitivo e dismorfo, che annullano l'espressione fenomenica.

Superata questa tensione emotiva, il ragazzo autistico può sperimentare vari strumenti e varie tecniche pittoriche, come ad esempio le matite colorate, le tempere e gli acquerelli. Le matite colorate, facili da usare e con un tratto nitido e definito, danno maggiore sicurezza. Con la pratica e l'esercizio il soggetto autistico può arrivare anche a sfumare colori intensi e puri, senza che si verifichi la più piccola vacillazione. Al contrario, le tempere e gli acquerelli richiedono un coinvolgimento maggiore: per iniziare è infatti necessario inumidire il pennello nell'acqua e, dopo aver eventualmente diluito in modo leggero il colore sulla tavolozza, iniziare a stenderlo sul supporto. Va sottolineato, inoltre, che con le tempere e con gli acquerelli si lavora per sovrapposizioni successive di colore, per cui è necessario il possesso di una particolare abilità di precisione.

Per tali caratteristiche, i laboratori di pittura consentono ai soggetti autistici di superare le difficoltà di pianificazione e di organizzazione tipiche del disturbo dello spettro autistico e promuovono il potenziamento dell'attenzione selettiva, dell'attenzione sostenuta e dell'attenzione congiunta. L'uso di un colore, il cromatismo prevalente di certe tele, la sintesi prepotente di un segno con cui i soggetti autistici raffigurano forme altamente significative sono, inoltre, vere e proprie forme di linguaggio e modalità di espressione di emozioni.

I laboratori didattici di pittura diventano, pertanto, luoghi ad alta densità comunicativa perché accanto al ragazzo che produce i suoi disegni c'è un adulto che guarda, apprezza e rinforza il messaggio, senza sottrarsi al mistero che ognuno di questi fogli trasmette. C'è sempre qualcosa di nuovo che si scopre e qualcosa che resta incompreso e l'arte è anche questo.

Allo stesso modo possiamo definire di estrema significatività didattica ed educativa, le esperienze laboratoriali di tipo teatrale: sono considerati momenti formativi molto importanti perché, per la loro natura multimediale e polivalente, mirano ad educare gli studenti alla comunicazione, alla socializzazione e all'espressione di emozioni e sentimenti. I bambini si impegnano costantemente e assiduamente durante



tutte le attività di memorizzazione ed interpretazione poiché si percepiscono parte attiva: l'area intellettuale viene sollecitata ad adattarsi alla situazione verosimile o fantastica richiesta; l'area della psicomotricità viene interessata dalla mimica o dalle azioni attinenti alla scena da rappresentare. Si sviluppano, inoltre, il senso critico, la capacità di distinguere il bello dal brutto, il bene dal male, i valori dai disvalori e la performance finale ha un enorme effetto benefico sulla timidezza e sull'inibizione.

Anche per soggetti con autismo a basso funzionamento i laboratori teatrali possono essere estremamente utili perché promuovono lo sviluppo di abilità creative, stimolando la spontaneità, la scioltezza e l'espressione di sentimenti ed emozioni. Inoltre, essendo coinvolto e partecipe l'intero gruppo classe, le attività teatrali facilitano i rapporti interpersonali con i coetanei e quindi la costruzione di abilità legate all'interazione e alla comunicazione sociale.

In particolare, le attività di mimo o *role playing*, che dovrebbero essere problematiche per la persona con autismo a basso funzionamento, si rivelano invece molto utili, in quanto consentono di lavorare su vari aspetti della comunicazione, quali la posizione e l'uso del corpo, le espressioni e le microespressioni facciali, aiutando il ragazzo a far fronte ai suoi problemi di relazione e di flessibilità mentale e promuovendo l'accesso al mondo della finzione. I giochi di ruolo e di simulazione permettono al ragazzo autistico di sperimentarsi in situazioni nuove, accrescendo le proprie abilità sociali e favorendo l'esplorazione di diversi aspetti del sé. Drammatizzare significa, in ultima analisi, lavorare su alcuni aspetti dell'intersoggettività, quali l'attenzione congiunta (il ragazzo autistico impara a seguire con lo sguardo l'indicazione dell'altro, a controllare dove l'altro sta guardando e a guardare nella stessa direzione) e l'emozione congiunta (il ragazzo impara ad osservare e comprendere le emozioni dell'altro, a utilizzare l'espressione delle emozioni come strumento nello scambio sociale, a ridere e sorridere insieme ai suoi compagni).

Creatività e autismo a basso funzionamento, dunque per quanto spesso percepiti distanti e poco conciliabili, rappresentano un connubio possibile e auspicabile. La creatività, considerata un aspetto accessorio nell'ambito dello sviluppo, può contribuire a rafforzare l'autostima e l'autoefficacia e a promuovere lo sviluppo di competenze socioemozionali, al fine di favorire un migliore adattamento al contesto di vita. Studi diversi con soggetti a sviluppo atipico evidenziano come individui con disturbo dello spettro autistico abbiano elevata creatività, a fronte di scarse competenze emotive.

Sembra infatti che alcuni tratti tipici del disturbo – quali ad esempio la tendenza verso la perfezione, la capacità di focalizzarsi sui dettagli e su alcuni aspetti della realtà che magari sfuggono ad un'osservazione più superficiale, e un'ottima memoria – siano particolarmente favorevoli per lo sviluppo della creatività.

Le indagini sperimentali provano inoltre che i soggetti con disturbi dello spettro autistico hanno prestazioni inferiori a quelle dei soggetti con sviluppo tipico rispetto ai criteri di fluidità e flessibilità, ma non rispetto ai criteri di originalità ed elaborazione.

3. Lo studio di caso

L'esperienza che riportiamo è un tipo di indagine empirica che si configura come uno studio di caso, partendo dall'analisi delle varie fonti di informazione sul soggetto autistico a basso funzionamento per arrivare a progettare un intervento sul campo e rendere esplicita l'applicabilità, in sede laboratoriale, delle potenzialità insite nelle arti visive.

L'obiettivo era quello di dimostrare quanto attraverso le arti espressive si appalesi tutto un mondo sommerso e come attraverso tale medium il ragazzo con ASD possa andare oltre la logica del linguaggio verbale (Sorenson, 2006), mettendo in esercizio l'operatività della sensorialità, che rappresenta la funzione attraverso la quale si va a ri-mappare tutto l'apparato psichico, da dove emergono tutte quelle dimensioni simboliche e percettive utili ad un buon funzionamento adattivo nella conoscenza, nelle attività partecipative in generale e nell'apprendimento.

Dopo l'analisi del contesto e l'osservazione sistematica, si è passati ad analizzare le metodologie e le strategie attraverso le quali si potesse impostare una lezione in classe, prestando attenzione all'utilizzo di mediatori iconici e simbolici. A tale fine è stata costruita una Unità di apprendimento.



a) Analisi del caso e descrizione del contesto classe

L'esperienza di tirocinio è stata svolta presso un liceo artistico di un Paese della Calabria.

Il liceo risulta essere collocato in una zona centrale del Paese e presenta vari indirizzi. All'interno del plesso vi è un'aula magna, una biblioteca, una palestra, quattro aule multimediali, vari laboratori, tra i quali spiccano numerosi quelli artistici (Restauro Pittorico, Incisione, laboratori di Ceramica, etc.). Tale articolazione consente di sviluppare molteplici attività laboratoriali dedicate alle discipline artistiche, per rispondere alle esigenze degli studenti con differenti potenzialità di apprendimento che frequentano l'Istituto scolastico.

b) Analisi del micro-contesto classe

L'aula in cui è inserita Elena (nome di fantasia) è molto spaziosa e luminosa ed è dotata di banchi ergonomici, la cui disposizione è funzionale ad una maggiore dinamica relazionale; vi è anche una Lim, una lavagna tradizionale ed altro materiale didattico che soddisfa, secondo la ricerca didattica, la realizzazione dei 4 assi relativi alla dinamica relazionale, affettiva, metodologica e mediativa. La classe eterogenea è composta da 18 studenti – 10 maschi e 8 femmine –, di cui uno studente ripetente, per il quale è stato redatto un PDP; una studentessa che presenta un disturbo pervasivo dello sviluppo, che segue una programmazione per obiettivi minimi, e una studentessa con diagnosi di autismo (F.84.0 – ICD-10 – ICD 11).

Dal punto di vista relazionale all'interno del contesto classe tra gli studenti vi è una psicodinamica relazionale realizzata attraverso una strategia didattica di problem solving interpersonale, reso possibile attraverso attività di brainstorming e di drammatizzazione. Tale analisi è stata effettuata attraverso l'uso di diversi strumenti di rilevazione, tra i quali un test sociometrico che ha evidenziato tratti e grado di organizzazione dei gruppi sociali all'interno dell'aula e il posizionamento di Elena rispetto alle relazioni interpersonali esistenti all'interno di tale gruppo.

La medesima analisi è stata effettuata in riferimento al clima affettivo attraverso una strumentazione (approccio narrativo) sia la espressione delle emozioni, individuali e in gruppo, e l'utilizzo di forme narrative per potenziare la gestione delle emozioni e i comportamenti autoregolati.

Da tale analisi esplorativa iniziale si è passati a quella analitica del caso.

La studentessa ben inserita nel gruppo classe, dal punto di vista del profilo di funzionamento presenta una forma di autismo con marcate difficoltà relazionali e di comunicazione associato ad una compromissione nelle varie aree dello sviluppo sia in riferimento alle capacità cognitive, "difficoltà di attenzione, di memoria di lavoro e marcate alterazioni percettive con deficit spazio-temporale, sia in riferimento a quella relazione ecomunicativa.

Molto sinteticamente, da un punto di vista cognitivo, Elena non raggiunge lo stadio operatorio formale, nello specifico:

- nell'area affettivo relazionale marcate sono le difficoltà nel rapporto con gli altri: si presume che tale difficoltà siano legate ad un livello basso di autostima;
- nell'area linguistica è compromesso sia il linguaggio recettivo che quello espressivo;
- nell'area motoria risulta adeguata la motricità globale, deficitaria invece la motricità fine;
- nell'area neuropsicologica vi è la presenza di alterazione della work memory e, quindi, nelle capacità di pianificazione, un'alterazione dell'attenzione, in modo particolare risulta carente lo shifting attentivo;
- dal punto di vista dell'autonomia la ragazza presenta scarsa autonomia sociale e personale.

Dopo un periodo di osservazione, si è deciso di lavorare sul piano delle autonomie e della organizzazione relazionale, favorendo uscite dall'aula con i compagni con i quali, dopo una iniziale diffidenza, si è aperta dal punto di vista affettivo. Permangono, tuttavia, lacune nella socializzazione proprio a causa delle limitazioni linguistiche, tanto che Elena si esprime con un linguaggio di tipo olofrastico e con parole o frasi minime.

Si è proceduto poi a potenziare le capacità attentive, attraverso dei training didattici ed esercizi grafici volti a migliorare la tenuta sul compito; permangono, a tutt'oggi, deficit nell'attenzione selettiva, nel-



l'arousal e nell'attenzione generalizzata. Infatti, spessissimo la ragazza viene "rapita" da stimolazioni improvvise apparentemente irrilevanti, come per esempio il vociio dei compagni fuori dall'aula oppure il rumore delle auto che passano fuori dalla scuola. Tali episodi questi non fanno altro che accentuare i suoi sensorismi, i comportamenti stereotipati e il linguaggio ecolalico.

I miglioramenti che si sono osservati nel tempo sono da porre in relazione non soltanto con le strategie metodologico-didattiche utilizzate a scuola, ma anche con l'alleanza scuola-famiglia. Quest'ultima non ha delegato completamente alla scuola il compito del prendersi cura della ragazza, ma si è attivata nella ricerca di supporto extrascolastico mettendola in condizione frequentare programmi educativi di stimolazione plurisensoriale, laboratori musicali e di arte presenti nel contesto territoriale e attività di terapia psicomotoria.

Elena è seguita da due insegnanti di sostegno per un totale di 30 ore settimanali, oltre che essere seguita da un assistente educativa. In accordo con la famiglia e in linea con gli atti d'ufficio, si è provveduto ad attuare una programmazione didattica differenziata per l'allieva, il cui obiettivo educativo e didattico è mirato a potenziare sia le aree deficitarie (percezione, attenzione, memoria, motricità, etc.) sia l'autonomia personale, sociale e scolastica.

4. Caratteristiche degli interventi educativi e didattici

Dopo aver effettuato l'osservazione sistematica con l'utilizzo di checklist apposite, si è provveduto ad impostare una progettazione didattica, utilizzando dei mediatori iconici e simbolici. Nello specifico, si è provveduto, in fase iniziale, a costruire una agenda giornaliera, che risultata essere molto importante per avvicinare la ragazza nella prima fase dell'apprendimento (*fase input* = sensazione, percezione e attenzione), lavorando sui concetti di tempo, di causa, di spazio e di effetto, in modo tale che la ragazza potesse essere aiutata nel passaggio da una attività all'altra oppure da un luogo all'altro (per esempio, il passaggio dall'aula alla palestra, dall'aula al laboratorio pittorico).

Avendo osservato che il canale visivo rappresentava il punto di forza della studentessa, per avvicinare la stessa alla seconda fase dell'apprendimento (elaborazione = memoria di lavoro), si è deciso di sfruttare l'uso didattico delle immagini, cercando di farle entrare all'interno delle discipline come, per esempio la trama di un'opera letteraria o di un testo di filmati, immagini di disegni colorati che la studentessa estrapola anche dai media. In questa fase si è provveduto a fare costruire a mano un *e-book*.

Per potenziare la *work memory* e le funzioni esecutive si sono utilizzate le mappe concettuali, il cui scopo era, attraverso la rappresentazione grafica, quello di promuovere lo sviluppo di categorizzazione, la sequenza logica e l'autonomia nello studio.

Tali attività, che sfruttano il talento artistico della ragazza, poi proseguono nel laboratorio pittorico, dove, attraverso attività grafiche di *modeling*, si è cercato di attivare le abilità di immaginazione e di rappresentazione alternativa per sviluppare la rappresentazione di uno stesso oggetto.

Continuando poi a lavorare sui punti di forza, che si estrinsecano attraverso l'uso degli acquerelli, si è proceduto così a lavorare sulle abilità di precisione fino-motoria, riuscendo anche a superare una sua difficoltà grafica, che era legata all'impossibilità di utilizzare il tavolo luminoso.

Dopo varie attività di modeling di schaping e di feeding, Elena è riuscita a ricalcare il disegno che ha deciso di realizzare, raggiungendo, dopo diverse attività, di *task analysis*, una padronanza sia nella fase cromatica che in quella grafica. Ma non solo: la ragazza forte della sua memoria visiva, è riuscita non soltanto a memorizzare i colori presenti in un dipinto, ma addirittura a scegliere in maniera autodeterminata i colori da usare, divenendo ella stessa protagonista attiva del proprio lavoro. Con grande sorpresa si è notato addirittura che questo suo divenire autonomo e autodeterminato riduce la frequenza dei suoi pattern disfunzionali di comportamento, oltre che delle stereotipie e delle ecolalie.

Se volessimo fare una prima valutazione del funzionamento e delle attività della ragazza potremmo ben dire che i laboratori di pittura, ben strutturati, hanno consentito ad Elena di superare le difficoltà di pianificazione e di organizzazione, tipiche del disturbo dello spettro autistico, promuovendo il potenzia-



mento dell'attenzione selettiva, dell'attenzione sostenuta e dell'attenzione congiunta. La scelta di un colore, il cromatismo prevalente di certe tavole, la sintesi prepotente di un segno con cui raffigura forme altamente significative sono, inoltre, vere e proprie forme di linguaggio e modalità di espressione e comunicazione di emozioni.

E se volessimo essere ancora più chiari, e continuare un'attività di monitoraggio della fase di programmazione didattica pensata per la studentessa, potremmo dire che, attraverso le attività laboratoriali trasversali per le varie discipline, si è riusciti a portare la ragazza a creare, con l'uso di mappe concettuali, all'interno delle discipline, come, per esempio, la costruzione delle linee del tempo e dello spazio.

Questa modalità di lavoro ci ha permesso di comprendere quanto la stimolazione del canale visivo possa essere utile per promuovere nella studentessa lo sviluppo di aree deficitarie, come quelle logico-matematiche e comunicativo-relazionali. Nello specifico, si sono attivate strategie di uso del denaro, estrapolando dal software didattico *precision teaching* alcune immagini (Cuzzocrea, Murdaca, & Oliva, 2013) Grazie a tale programma la studentessa ha imparato a riconoscere e a discriminare le monete e le banconote, perché ha imparato a disegnarle e a colorarle e a memorizzarne i diversi dettagli.

Questo modo di procedere teorico si è trasformato successivamente in pratico e operativo, portando la ragazza presso i distributori presenti all'interno della scuola e facendo sì che ella controllasse non solo il prezzo di alcuni prodotti ma anche le monete necessarie da inserire per poter prelevare il prodotto. I percorsi didattico-disciplinari sono divenuti, quindi, laboratoriali, poiché inducendo Elena a dare senso a quello che stava facendo e a sperimentare la possibilità di applicare conoscenze e abilità specifiche in contesti reali.

5. Monitoraggio delle attività

L'attività di progettazione, generalizzazione e monitoraggio è continuata con la realizzazione di un'UDA dal titolo "«Vedo, sento, dipingo con l'Arte: il volto nell'arte come espressione di sé, delle relazioni col mondo esterno e interno».", dove, attraverso l'esposizione della ragazza ai vari volti presenti in alcune immagini estrapolate da internet, si è lavorato per promuovere lo sviluppo delle abilità socio-emozionali deficitarie potenziando, al contempo, anche l'inclusione e la socializzazione con i compagni.

L'idea progettuale fin qui esposta ha alla base un modello teorico di riferimento, che è quello del costrutto della teoria della mente e della teoria della coerenza centrale, di cui gli autistici sono deficitari, così come asserito da Baron-Cohen (1989). Tale programma prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree: le emozioni; il sistema delle credenze e delle false credenze; il gioco simbolico, con particolare riferimento a quello di finzione. Ma si è ritenuto anche importante incrociare il programma sopra menzionato con l'approccio di Ekman (1992), il quale ha dimostrato l'esistenza di sei emozioni primarie universali – la gioia, la tristezza, la rabbia, la paura, la sorpresa e il disgusto – e ha redatto un manuale, chiamato F.A.C.S. (*Facial Action Coding System*), nel quale egli descrive i movimenti e le microespressioni facciali che i muscoli del nostro volto compiono per manifestare un'emozione.

Per poter ulteriormente saggiare quanto il nostro modo di procedere con i laboratori di arti espressive, come sopra indicato, abbiamo strutturato un'UDA in due parti e realizzata in due momenti differenti: un momento individuale e un secondo momento di cooperative learning.

Nella prima fase, come si evince dallo schema di seguito riportato, attraverso la selezione di opere d'arte esemplificative, si è lavorato sulle microespressioni facciali proprie di ogni emozione; la ragazza è stata invitata a realizzare un quaderno didattico, nel quale ha incollato le immagini scelte, dopo averle ritagliate e osservate attentamente, indicando quali microespressioni facciali erano presenti in ogni opera d'arte.

Nello specifico, per verificare e valutare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali da parte della studentessa, le è stato chiesto: di discriminare, denominare e mimare l'emozione espressa dalle opere d'arte osservate, di risolvere correttamente gli esercizi progettati attraverso la TIC, di esplorare gli



spazi interni e il museo della scuola, osservando le opere d'arte contenute in esso e discriminando le relative emozioni osservate. L

e attività di cui sopra avevano come obiettivo lo sviluppo di numerose competenze, ma, particolare, la riproduzione di un'emozione osservata aveva l'obiettivo di stimolare in Elena lo sviluppo di espressività facciale, di empatia e di capacità di mettersi nei panni dell'altro; la risoluzione degli esercizi multimediali di associazioni semplici e complesse mirava a verificare l'avvenuta acquisizione delle abilità di discriminazione delle emozioni; l'esplorazione degli spazi interni della scuola e del museo miravano a sviluppare lo sguardo condiviso.

Dopo aver lavorato in maniera individuale, l'alunna è stata coinvolta in un lavoro di cooperative learning. Dopo una lezione introduttiva su Ekman e sulle sei emozioni primarie, che è stata intramezzata dalla visione del trailer del film Disney *Inside out*, la classe è stata divisa in sei gruppi cooperativi e ad ogni gruppo è stata assegnata un'emozione da approfondire. Elena è stata inserita nel gruppo della sorpresa, emozione che riesce a riprodurre in modo molto teatrale.

Ad ogni gruppo cooperativo è stato chiesto di indicare i diversi gradi di intensità dell'emozione assegnata (ad esempio, per la rabbia: l'ira, la collera, il nervosismo ecc.) e di svolgere in classe un'attività di ricerca e selezione di un elenco di opere d'arte esemplificativo di ogni grado di intensità.

Di seguito, è stato chiesto di realizzare un video con le opere d'arte selezionate e di scegliere una musica in grado di suscitare quella certa emozione.

A conclusione del lavoro, ogni gruppo cooperativo ha mostrato quanto realizzato e ha portato in scena le opere d'arte selezionate, svolgendo un'attività di *role playing*: gli studenti sono invitati ad immedesimarsi nei personaggi dell'opera d'arte, mimandone l'espressività e la gestualità; per l'occasione la classe ha trasformato l'aula in un vero e proprio "Spazio Teatrale".

D'altra parte, questo modo di procedere ci ha consentito di osservare come attraverso le immagini la ragazza sia riuscita a modulare le emozioni, a sviluppare capacità espressive delle emozioni stesse e a raggiungere una consapevolezza emotiva.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	«Vedo, sento, dipingo con l'Arte: il volto nell'arte come espressione di sé, delle relazioni col mondo esterno e interno».
Prodotti	1) lavoro individuale con la studentessa con diagnosi di autismo a basso funzionamento: <ul style="list-style-type: none"> – Realizzazione di un quaderno didattico. – Esplorazione degli spazi interni e del museo della scuola con osservazione e analisi delle opere d'arte contenute. – Immedesimazione, interpretazione e mimo di un'emozione ricavata da un'opera d'arte. 2) lavoro di gruppo: <ul style="list-style-type: none"> – attività di <i>cooperative learning</i>: ricerca di opere d'arte esemplificative dell'emozione assegnata; – produzione di un video che dovrà contenere: le opere d'arte trovate, l'indicazione dei diversi gradi di intensità dell'emozione assegnata, un sottofondo musicale in grado di suscitare l'emozione assegnata; – attività di <i>role playing</i>: interpretazione e mimo delle opere d'arte e della corrispondente emozione.



UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
<p>Competenze chiave</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicazione nella madrelingua: promuovere lo sviluppo di capacità di discriminazione e denominazione delle emozioni primarie e dei diversi gradi di intensità, favorire l'acquisizione dei vocaboli relativi alle emozioni primarie, sviluppare la capacità di parlare delle emozioni in prima persona. 4) Competenza digitale: utilizzare le nuove tecnologie per elaborare informazioni, creare contenuti e risolvere problemi con la supervisione dell'insegnante. 5) Imparare ad imparare: favorire la memorizzazione delle microespressioni facciali proprie di ciascuna emozione primaria. 6) Competenze sociali: promuovere lo sviluppo dell'autoconsapevolezza emotiva e lo sviluppo di competenze socioemozionali, sviluppare la capacità di riconoscimento delle emozioni provate dagli altri osservando le loro microespressioni facciali, stimolare lo sviluppo dell'empatia e la capacità di mettersi nei panni dell'altro. 7) Spirito d'iniziativa: promuovere l'abilità di riproduzione e mimo delle emozioni osservate e provate dagli altri. 8) Consapevolezza ed espressione culturale 	<p>Evidenze osservabili</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Gli studenti acquisiscono il lessico proprio delle emozioni primarie. 4) Gli studenti usano le tecnologie dell'informazione (computer, tablet, smartphone...) per reperire, valutare, produrre, presentare e scambiare informazioni. 5) Gli studenti acquisiscono una piena conoscenza di sé, dei propri limiti e dei propri punti di forza, una buona capacità di risolvere i problemi e una pianificazione di strategie nuove per affrontarli. Inoltre, focalizzando la loro attenzione sul volto dei personaggi delle opere d'arte, imparano nel dettaglio le microespressioni facciali proprie di ogni emozione. 6) Gli studenti diventano consapevoli delle emozioni provate, imparano ad autoregolare ed esprimere le proprie emozioni, sviluppano capacità di empatia e imparano a modulare la propria attivazione emozionale in base alle richieste del compito. 7) Gli studenti, attraverso la metodologia del <i>role playing</i>, portano sulla scena le emozioni approfondite. 8) Gli studenti diventano consapevoli del significato culturale del patrimonio artistico italiano e europeo, e imparano a fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> – Sviluppare la capacità di percezione e di osservazione. – Saper leggere un'opera d'arte: acquisizione dei dati preliminari (tipologia, autore, datazione, dati tecnici, dimensioni, committenza), analisi del soggetto (lettura iconologica e iconografica), lettura del linguaggio visivo (linea, colore, luce, volume, spazialità, composizione). – Saper individuare le funzioni comunicative ed emozionali di un'opera d'arte. 	<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere gli elementi caratteristici del linguaggio visivo: linee, colori, forme. – Distinguere le diverse arti visive (pittura, affresco, scultura, terracotta, vasellame ...) – Capacità di orientarsi nello spazio grafico indicando la posizione delle immagini (destra/sinistra, sopra/sotto, davanti/dietro, in alto/in basso, vicino/lontano ...) – Capacità di focalizzare l'attenzione sul volto delle figure umane per cogliere le microespressioni facciali caratteristiche di ogni emozione primaria.
<p>Utenti destinatari</p>	<p>Liceo Artistico di un Paese della Calabria. La classe eterogenea è composta da 18 studenti - 10 maschi e 8 femmine – di cui uno studente ripetente, per il quale è stato redatto un PDP, una studentessa che presenta un Disturbo pervasivo dello sviluppo che segue una programmazione per obiettivi minimi e una studentessa con diagnosi di autismo (F.84.0 – ICD-10 – ICD 11).</p>



<p>Prerequisiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sapersi porre obiettivi a medio e lungo termine - Saper ricercare fonti, con la mediazione del docente - Saper leggere fonti di diversa tipologia, con la mediazione del docente - Esperienze di lavoro cooperativo - Conoscenza degli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione artistica italiana ed europea - Conoscenza delle opere, degli autori e delle correnti artistiche più significative e saperle collocare cronologicamente e geograficamente - Conoscenza degli strumenti necessari per operare un confronto tra le diverse manifestazioni artistiche - Conoscere e discriminare le principali componenti corporee, comportamentali e cognitive di alcune emozioni primarie
<p>Fase di applicazione</p>	<p>Presentazione dell'attività alla classe col supporto di un video sulle sei emozioni primarie (gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa, disgusto) e sulle microespressioni facciali individuate da Ekman.</p> <p>La docente tirocinante, coadiuvata dalla docente di sostegno della studentessa E. anticipa l'argomento dell'Uda con un lavoro individuale preparatorio al lavoro di gruppo. La studentessa E., seguita assiduamente dai genitori e da specialisti nelle ore pomeridiane, conosce e discrimina due emozioni primarie, la gioia e la tristezza. Pertanto, la docente tirocinante, in una prima fase, attiva processi di rafforzamento e consolidamento delle emozioni conosciute e, in una seconda fase, introduce le altre emozioni primarie. La studentessa realizza un quaderno didattico nel quale analizza le sei emozioni primarie e le corrispettive microespressioni facciali attraverso una selezione di opere d'arte fatta dal docente tirocinante. Per verificare e valutare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione alla studentessa viene chiesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - di discriminare, denominare e mimare l'emozione espressa dalle opere d'arte osservate guidata dal docente, - di risolvere correttamente gli esercizi progettati attraverso la Tic, - di esplorare gli spazi interni e il museo della scuola osservando le opere d'arte contenute e discriminando le relative emozioni osservate. <p>Divisione della classe in sei gruppi cooperativi: eterogenei di 3/4 studenti ciascuno e attribuzione dei ruoli. Il docente tirocinante ha cura di collocare i due studenti autistici in due gruppi cooperativi diversi tenendo conto del grado di empatia con i compagni di classe.</p> <p>Il docente tirocinante assegna ad ogni gruppo cooperativo un'emozione primaria da approfondire e fornisce il materiale necessario all'analisi delle microespressioni facciali tratto dal FACS di Ekman.</p> <p>Ogni gruppo cooperativo, svolgendo in classe un'attività di ricerca guidata, individua e seleziona un elenco di opere d'arte esemplificativo dell'emozione assegnata. Ogni gruppo realizzerà un video nel quale verranno indicati diversi gradi di intensità dell'emozione e l'opera d'arte ad essa associata.</p> <p>A conclusione del lavoro di ricerca ogni gruppo cooperativo porterà in scena le opere d'arte selezionate. Per l'occasione gli studenti trasformano l'aula in uno "Spazio Teatrale".</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Valutazione dei docenti. 4. Valutazione reciproca tra gruppi 5. Scheda di relazione individuale per l'autovalutazione.



UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Tempi	<p>8 settimane (da gennaio a marzo) per un totale di 17 ore, così strutturate: 1 ora: presentazione dell'Uda 8 ore: lavoro individualizzato del docente di sostegno con la studentessa E. 1 ora: creazione dei gruppi cooperativi e assegnazione dei compiti. 3 ore: lavoro di ricerca in classe. 1 ore: prove pratiche per la messa in scena. 2 ore: presentazione del lavoro svolto da ciascun gruppo cooperativo e attività di <i>role playing</i> sulle opere d'arte selezionate. Valutazione reciproca tra gruppi cooperativi. 1 ora: Autovalutazione individuale e riflessione conclusiva.</p>
Esperienze attivate	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperative learning – Problem solving – Peer tutoring – Role playing – Valutazione reciproca
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> – Lezione frontale supportata da strumenti audiovisivi – Presentazione di documenti e discussione – Attività di ricerca di gruppo (cooperative learning, peer tutoring) – Attività di teatralizzazione in classe (role playing)
Risorse umane interne esterne	<p>Risorse esterne: Docente tirocinante Jessica Lombardo Risorse interne: Docente di storia dell'arte, Docenti di sostegno.</p>
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> – Materiale audiovisivo – Materiale didattico fornito dal docente tirocinante – Materiale prodotto da ricerca web o dal manuale di storia dell'arte – Software audiovisivi
Valutazione degli esiti	<p>Consta di vari momenti:</p> <p>1) Valutazione del lavoro individuale compiuto dalla studentessa E. Essa consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione del processo di apprendimento</i>: viene valutato il riconoscimento e la comprensione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione primaria e la capacità di interpretazione e mimo di un'emozione osservata. – <i>valutazione del prodotto</i>: viene valutato l'interesse, il grado di partecipazione e di autonomia, i tempi di attenzione e il coinvolgimento della studentessa nella realizzazione del quaderno didattico e nella risoluzione della Tic. <p>2) Valutazione del lavoro di gruppo. La valutazione consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione del processo di apprendimento</i>: attraverso delle griglie di osservazione viene valutata l'interazione tra studenti, l'aiuto reciproco, il rispetto dei ruoli, l'assunzione di responsabilità, la disponibilità ad assumersi incarichi e portarli a termine. – <i>valutazione del prodotto</i>: il docente valuta la pianificazione del lavoro, la ricerca e la gestione di informazioni, la capacità di scelta e decisione, il coinvolgimento e il grado di immedesimazione, la definizione dei ruoli nell'emozione/opera d'arte da portare in scena, i cambiamenti che si registrano dopo il role playing a livello di atteggiamenti e comportamenti. <p>3) Autovalutazione. La valutazione consiste in:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>valutazione reciproca tra gruppi</i>: ogni gruppo osservatore valuta il lavoro del gruppo attore – <i>autovalutazione individuale</i>: ogni studente compila una scheda di relazione individuale per l'autovalutazione.

La UDA è stata sviluppata dalla Dr.ssa Jessica Lombardo, frequentante il percorso di sostegno presso l'Università di Messina



6. Analisi e risultati degli interventi

Fermo restando che il nostro obiettivo era quello di dimostrare quanto le immagini stampate o disegnate fossero capaci di produrre cambiamento nel soggetto con ASD. In fase osservativa si è lavorato sia sui punti di forza (memoria visiva superiore rispetto alla norma) sia sui punti di debolezza (deficit di pianificazione, di work memory, etc.), in particolare, grazie all'uso di immagini, Elena è riuscita ad impadronirsi di elementi base di alcune materie per lei complesse, come la chimica la filosofia; per esempio per quanto riguarda la chimica molte delle formule, come quella dell'acqua e quella dell'anidride carbonica, le ricorda perché le ha disegnate e colorate più volte, memorizzando addirittura i colori dei diversi elementi chimici (il carbonio lo colora di nero, l'ossigeno di azzurro).

Il successo raggiunto dalla ragazza nei compiti proposti dal docente ha portato la ragazza ad acquisire maggiore autonomia nell'apprendimento, anche se ancora permangono difficoltà di socializzazione legate proprio a fattori contestuali familiari.

Ciò perché la madre ha aspettative molto alte, che non corrispondono alle funzioni e ai prerequisiti che la ragazza possiede, rispetto ai suoi compagni di classe.

Tale atteggiamento della madre ha ingenerato non pochi problemi di socializzazione. Per ovviare a tale deficit e sfruttando il fatto che la ragazza nella funzione percettiva ha un'attenzione particolare per i dettagli, si è pensato di introdurre l'argomento delle emozioni attraverso una variante delle immagini: le opere d'arte. È proprio attraverso le opere d'arte che Elena ha imparato le microespressioni facciali e i gesti propri di ogni emozione primaria: la si è invitata ad osservare come le sopracciglia, gli occhi, il naso, la bocca, gli zigomi compissero dei movimenti specifici e differenti per esprimere un'emozione, e come anche le mani e il corpo fossero partecipi.

Per verificare l'avvenuta acquisizione delle microespressioni facciali proprie di ogni emozione, oltre ad una costante verifica *in itinere*, sono state proposte due attività: la risoluzione di esercizi progettati attraverso le TIC e l'esplorazione degli spazi interni e del video museo della scuola mirata all'osservazione delle opere d'arte contenute e alla discriminazione delle relative emozioni osservate.

I prodotti multimediali, realizzati attraverso software didattici particolari e dedicati, erano composti da sei giochi di associazioni complesse e di associazioni semplici. Si è proceduto poi ad utilizzare dei programmi video museali affinché la ragazza venisse messa a contatto con territori dove sono collocate le varie opere d'arte per poter variare e allargare tutte le possibili emozioni.

Questa attività di video museale è stata svolta con la collaborazione del gruppo dei compagni. I risultati del lavoro di gruppo sono stati davvero incredibili: Elena stava seduta accanto ai suoi compagni, guardava i loro gesti e si lasciava spesso coinvolgere dalle loro richieste. Infatti, è riuscita sia a riconoscere e a denominare l'emozione espressa dal suo compagno, sia a cambiare espressività del suo volto con una rapidità inimmaginabile, immedesimandosi ora nella gioia, ora nella tristezza, ora nella paura, ora nella rabbia, ora nella sorpresa, ora nel disgusto; risposta questa che ha dimostrato l'avvenuta discriminazione delle sei emozioni primarie e la memorizzazione dei movimenti, delle microespressioni facciali e delle esclamazioni proprie di ogni emozione. Al termine del gioco, la ragazza si è abbandonata ad una risata fragorosa, mostrando tutta la sua contentezza. E quando una compagna che la stava osservando le ha chiesto di abbracciarla facendo il gesto di aprire le braccia, lei l'ha guardata negli occhi e ha ricambiato l'abbraccio.

Questo è importante perché consente di notare come si possano superare alcuni deficit relazionali e come soprattutto attraverso giochi di natura gruppale si possa sviluppare l'attenzione condivisa, deficitaria nei soggetti con ASD. Ma non solo, anche attraverso l'ultima attività dell'Uda consistente in un gioco di simulazione e role playing, si è potuto evincere come superare i deficit relazionali. Infatti, i ragazzi, dopo aver strutturato l'aula come una sorta di teatro, divisi in gruppi, hanno portato in scena alcune opere d'arte più esemplificative dell'emozione loro assegnata. Dopo aver superato un iniziale imbarazzo, gli studenti sono riusciti ad immedesimarsi e ad instaurare empatia con i vari personaggi proposti e di inscenare quanto osservato, riuscendo con le loro attività simulate ad entrare in empatia e a vivere lo stato d'animo di chi dovevano interpretare, assumendo posture, gesti ed espressività diversi. Queste attività di simula-



zione hanno coinvolto anche Elena, portandola ad essere protagonista di una interpretazione artistica, ingenerando non poca incredulità nei suoi compagni che non pensavano che Elena fosse capace di tali interpretazioni espressive.

Conclusioni

Dalle argomentazioni finora esposte si evince chiaramente quanto le attività espressive inserite in un contesto di didattica integrata possano essere considerate come delle strategie appropriate per i soggetti con autismo, nelle scuole, in special modo quando nei contesti scolastici ci si interfaccia con bambini, adolescenti e adulti con deficit nella cognizione, nelle abilità sociali e nel linguaggio.

In questa prospettiva, il laboratorio inteso come luogo privilegiato per la rielaborazione della conoscenza, per il confronto delle pratiche educative e dell'esperienza effettuata ha assunto una particolare valenza all'interno del percorso formativo e didattico con un forte impatto inclusivo sull'intero gruppo classe. Questa connotazione di "luogo del fare" rimanda a «forme di apprendimento riflessivo orientate alla costruzione di abilità e competenze che pongono il soggetto in condizione di procedere nel suo percorso, impegnandosi in un costante dialogo tra generalità della teoria e specificità della pratica» (De Rossi, 2011, p. 123).

Sul piano metodologico, tutte le proposte laboratoriali hanno certamente concorso all'attivazione di percorsi cognitivi e di sviluppo personale fondati sull'unitarietà del sapere e si apre alla dimensione interdisciplinare ponendo in luce gli aspetti plurali, dinamici ed interconnessi delle competenze, insite nella funzione mediatrice dell'azione dell'insegnante. In quest'ottica, i saperi disciplinari e quelli pedagogico-didattici si sono intrecciati fondendosi, proiettando la ricerca verso nuove piste attraverso quel processo circolare in cui teoria e pratica si nutrono vicendevolmente e sono strettamente collegate.

La classe – laboratorio di arti visive si è rivelato, anche in questo caso, come «il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche [...] un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso» (Raccomandazioni, 2002).

Per poter sempre più spesso realizzare esperienze tanto significative e migliorative del contesto scolastico e sociale, si evidenzia la necessità che l'insegnante soprattutto quello specializzato debba possedere una competenza esperta, flessibile e adattabile ai diversi contesti. Questa esperienza di ricerca ha confermato la nostra convinzione che si debba andare oltre le competenze per realizzare l'inclusione ci sia bisogno di passare dal sostegno delegato al solo insegnante specializzato ad un sistema dei sostegni (Canevaro & Ianes, 2019; Canevaro, 2021), in cui l'alunno con disabilità supportato da una rete di attori che lo accompagna nel suo progetto di vita anche oltre la scuola. Non vogliamo un insegnante iper-specializzato e isolato (Canevaro, 2021; Santi & Ruzzante, 2016), quanto piuttosto un insegnante con un ampio bagaglio di strumenti, risorse, strategie e metodologie in grado di dare risposte concrete ai bisogni degli alunni. In tale prospettiva, l'educazione risulta quindi finalizzata alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della inclusione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni didattiche pensate e strutturate scientificamente, aperte a forme e modalità altre, fuori da agiti precostituiti e dentro logiche sperimentali e complessi come possono essere quelle rappresentate dai contributi che nella didattica speciale possono offrire le arti espressive e performative.

In questo modo la scuola può porsi realmente l'obiettivo di coltivare l'umanità, ed essere aiuto allo sviluppo, stimolo alla ricerca in campi inesplorati, assumendo un atteggiamento positivo verso l'alunno,



costruttivo capace di valorizzare e promuovere ogni sua peculiarità, nella sua unicità. Occorre per questo, ripensare la scuola come un luogo flessibile, adattabile, scomponibile, significa valorizzare strategie pedagogico-didattiche che intendono rispondere alla necessità di “insegnare a imparare” e di “imparare a imparare”. Ciò che viene identificato come irrinunciabile nell’educazione dell’allievo è la competenza di quest’ultimo nel saper costruire il proprio sapere, infatti, considerata la richiesta di flessibilità nei comportamenti e nell’adattamento ad un mondo del lavoro in continuo cambiamento, assicurare la disponibilità di personale formato, capace di fornire le risposte adeguate, assume un’importanza fondamentale.

Ne discende che l’insegnante, più che mai l’insegnante specializzato, avrà il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale, che comporta trovare l’ambiente fertile alla sua eccellenza singolare. Pertanto “il lavoro educativo che l’insegnante svolgerà sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Si propone una scuola che si costituisca come un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata ed individualizzata, di non essere autoreferenziale, di considerare ad ampio raggio il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l’esperienza scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Aestetik og laering. Grundbog om aestetiske laereprocesser*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Ball, S. J. (2012). Show me the money! Neoliberalism at work in education. *Forum* 54, 23-28.
- Bergum, V. (2003). Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nurs. Philos.* 4, 121–128.
- Biesta, G. (2014). Receiving the gift of teaching: from ‘learning from’ to being taught by. *Stud. Philos. Educ.* 32, 449–461.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Child. Philos.* 13, 415–452.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Brekke, B., & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: en kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 3, 1–13.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle Skole*. Oslo: Gyldendal.
- de Saint-Exupéry, A. (2015). *The Little Prince*. Saita Publications. Available online at: <https://www.openrights-library.com/the-little-prince-ebook/Original from 1943> (accessed January 9, 2020).
- Dorno, T. W. (1988). Oppdragelse etter Auschwitz. *Agora* 2, 41–54.
- Education Act (2014). Available online at: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/> (accessed January 9, 2020).
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A.M., & Oliva, P. (2013). Using Precision Teaching Method to Improve Foreign Language, and cognitive skills. in *Fostering 21st. Century Digital Literacy and technical competens*.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teach. Teach. Educ.* 18, 375–385.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *Int. J. Educ. Arts* 5, 1–13.
- Frabboni, F., Wallnofer, G., Belardi, N., & Wiata, W. (2007). *Le parole della pedagogia, teorie italiane e tedesche a confronto*, Torino: Bollate Boringieri.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, NY: Basic Books.
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, K., & Merseth, K. K. (2017). The affordance of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *J. Curric. Stud.*, 49, 369-390.
- Illeris, K. (2015). Transformative learning in higher education. *J. Trans. Learn.* 3, 46-51.
- Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York, NY: Teachers College. Columbia University.



- Kjeldsen, J. E. (2015). The rhetoric of thick representation: how pictures render the importance and strength of an argument salient. *Argumentation* 29, 197–215.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kossyvaki, L., Papoudi D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability*. Taylor & Francis.
- Kvam, E. K., & Ulvik, M. (2019). Students' perspective on teaching. The experience of teaching. Teachers' work in a tension between student perspectives and educational policy. In *Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER)*. Hamburg, Germany.
- Lavoie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik* 1-2, 1–18.
- Lucioni, R. (2009). *Arte-Terapia-Psicodinamica*. Psicoanalisi neofreudiana. 1, consultabile online sul sito: <http://www.ifefromm.it/rivista.php>
- Lucioni, R. & Lucioni, L. (2007). *E.I.T. Emotional Integrating Therapy. Terapia di integrazione emotivo-affettiva*. Milano: Hualfin.
- Malaguzzi, L. (1993). *Poem About Hundred Languages*. Available online at: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/> (accessed January 24, 2020).
- McKernan, J. (2010). A critique of instructional objectives. *Educ. Inq.* 1, 57–67.
- Meltzer, D. et al., (1975). *Esplorazioni sull'autismo*, Torino: Boringhieri.
- Molteni, S., & Farina, E. (2016). *Laboratori di creatività per l'autismo. Un percorso per promuovere le competenze socio-relazionali ed emotive dei bambini*. Trento: Erikson.
- Moses, L. (2015). The role(s) of image for young bilinguals reading multimodal informational texts. *Lang. Lit.*, 17, 82–99.
- Murdaca, A. (2008). *Buone prassi per l'integrazione sociale delle persone disabili. Esempi di partnership tra scuola, territorio, famiglie e associazioni* (pp. 74-125). Pisa: Edizioni del Cerro.
- Naess, A. (2010). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft (3.opplag)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). Education for profit, education for freedom. *Liberal Education* 95, 6-13.
- OECD (2019). *Innovation Strategy for Education and Training*. Available online at: <https://www.oecd.org/education/ceri/innovationstrategyforeducationandtraining.htm> (accessed December 18, 2019).
- Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: berøringer med verden. *Bedre Skole* 4, 10–15.
- Schwager, K. (2021). «Utilizing the Therapeutic Relationship to Promote Prosocial Behavior in Youth Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: An Expressive Arts Therapy Framework» .
- Simone B. Alter-Muri Art Education and Art Therapy Strategies for Autism Spectrum Disorder Students Pages 20-25 | Published online: 11 Aug 2017
- Ulvik, M. (2018). Å sette avtrykk. In *Marionetteskolen* (eds I. E. Taraldsen and E. Kanestrøm). Copenhagen: Gyldendal.
- Ulvik, M. (2020a). Å være lærer. In *Skolens Betydning* (eds I. M. Ulvik, I. Helleve, and D. Roness). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2020b). Estetiske erfaringer – hvorfor og hvordan. In *Skolens Betydning*, (eds I. M. Ulvik, I. Helleve, and D. Roness). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education- Building Creative Capacities for the 21st Century*. Available online at: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (accessed January 09, 2020).
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *J. Curric. Stud.*, 47, 334–354.