



Marianne Viglione

Pedagogist | special education teacher, german and finnish language and culture teacher in secondary school, human resources development specialist, translator | marianne.viglione@yahoo.it

Building capabilities and functioning for a pupil with autism spectrum syndrome

Costruzione di capabilities e funzionamenti per un allievo con sindrome dello spettro autistico

Altri contributi

ABSTRACT

I propose here a reflection on some educational approaches adopted at school, for the inclusion of a pupil with autism with low non-verbal functioning, that are inspired by the new model of disability, the capabilities model, and, in particular, by the psycho-educational perspective of Wehmeyer's functional model of self-determination that follows. It focuses, in particular, on the significant capacities and environmental arrangements to be developed and activated for each individual (thus removing in nuce the possibility of discriminating between people with and without disabilities), in order to create real functioning for full self-determination, where it is the individual himself who decides what is important for himself and what is not, transforming in itinere the surrounding reality and being able to live according to his own essence, respecting others. The experience I am narrating stems from the question I asked myself as to what the contextual opportunities (including the structural dimension of the whole class) might be that allow the child with autism to be able to choose and practise alternative functioning to those imposed on him. When we speak of functioning, in this concrete case, we are referring to the domains of self-determination belonging to the microsystem of the everyday life context.

Keywords: autism syndrome | capabilities and functioning | self-determination | multiplicity of languages | cooperative education | collective construction of meaning | community building

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Viglione, M. (2023). Building capabilities and functioning for a pupil with autism spectrum syndrome. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 258-267. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-22>

Corresponding Author: Marianne Viglione | marianne.viglione@yahoo.it

Received: 29/11/2023 | **Accepted:** 22/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-22



Propongo qui una riflessione su alcuni approcci educativi adottati a scuola, ai fini dell'inclusione di un alunno con autismo a basso funzionamento non verbale (d'ora in poi LS), che si ispirano al nuovo modello della disabilità, *il modello delle capabilities*, e, in particolare, alla prospettiva psico-educativa del *modello funzionale di autodeterminazione di Wehmeyer* (Cottini, 2016; Wehmeyer, 2005, 2007) che ne consegue. Il *modello delle capabilities* rappresenta una nuova visione della disabilità che trae origine dalla teoria etico-politica dello sviluppo umano dell'economista e filosofo indiano Amartya Sen, e si basa su un'etica delle capacità fondata sui due concetti di capacità/opportunità e di funzionamenti dell'essere umano. Tale approccio si pone come obiettivo lo sviluppo, nei vari ambiti del contesto sociale, di buone pratiche di autodeterminazione che riguardino non solo l'alunno diversamente abile, ma tutte le persone. Esse includono sia la dimensione individuale, nella ricerca e sviluppo delle competenze necessarie ad assumere condotte autodeterminate, sia quella ambientale nel considerare le opportunità che il contesto socio-economico offre all'individuo per mettere in atto le competenze individuali alla base delle condotte autodeterminate. La teoria si focalizza, in particolar modo, sulle capacità significative e gli assetti ambientali da sviluppare e attivare per ogni individuo (rimuovendo così in nuce la possibilità di discriminare tra persone con o senza disabilità), al fine di creare reali funzionamenti per una piena autodeterminazione, ove è l'individuo stesso a decidere cosa è importante per se stesso e cosa no, trasformando in itinere la realtà circostante e poter vivere secondo la propria essenza, nel rispetto dell'altro. Ciò che in una tale prospettiva fa evitare il rischio di estremismi soggettivistici è, come analizzato da Marta Nussbaum (Nussbaum, 2006), l'esistenza di un agire socio-economico che impianti condizioni che permettano a tutti gli essere umani di raggiungere le *capabilities* fondamentali e universali di base.

L'esperienza che narro scaturisce dal quesito che mi sono posta su quali potessero essere le opportunità di contesto (includendo la dimensione strutturale della classe intera) che permettono al bambino con autismo di essere capace di scegliere e praticare funzionamenti alternativi (Petrucci, 2013) a quelli a lui imposti. Quando parliamo di funzionamenti, in questo caso concreto, ci riferiamo ai domini di autodeterminazione appartenenti al microsistema del contesto di vita quotidiana attinente alla crescita e alle opportunità di sviluppo personale.

La categoria di autodeterminazione scelta, osservata e sviluppata, è stata l'autonomia, e come punti di osservazione dello stato di fatto, e dello stato di attività in itinere, ho utilizzato i quesiti basati su percezioni/conoscenze, abilità, opportunità e sostegni della scala ADIA di Cottini (Cottini, 2016). Tale categoria è stata scelta in base alle caratteristiche e ai bisogni dell'alunno rilevati dalla documentazione della carriera scolastica pregressa, dall'osservazione condotta ad inizio anno, ma anche in itinere in base alle categorie di osservazione *ICF* di funzionamento (funzioni e strutture corporee e partecipazione), ovvero, alle dimensioni dell'autonomia e dell'orientamento, cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento, della comunicazione, della relazione, interazione e socializzazione, su cui l'attuale modello PEI (programma educativo individualizzato) ministeriale è improntato.

1. L'osservazione preliminare dei bisogni

L'osservazione dei docenti descrive le azioni e comprende gli esiti rispetto alle strategie utilizzate, ma, soprattutto, è di natura "partecipante," ovvero, implica la presenza attiva all'interno del contesto, vari livelli di interazione con gli insegnanti, gli alunni, l'organizzazione, l'ambiente fisico, e questi rappresentano variabili che potenzialmente possono influenzare la situazione sperimentale di osservazione. Ciò deve essere tenuto in conto quando si esprimono analisi e valutazioni, e quando si tratti, in generale, di osservare fenomeni in ambiente scolastico (Cottini in Caldin 2020, pp. 103-104). Per l'osservazione dei comportamenti-problema manifestati, ci siamo ispirati anche alla filiera antecedente-comportamento-consequente dell'approccio dell'analisi funzionale. L'analisi funzionale è una procedura di osservazione che serve a stabilire la funzione o lo scopo di un comportamento e si basa sull'idea che i comportamenti problematici si manifestano a causa di antecedenti che li scatenano e/o di conseguenze che li mantengono, e una volta individuate queste, il comportamento può essere modificato mutando gli antecedenti e/o le conseguenze



(Mitchell 2014). Il modello di analisi funzionale, tuttavia, non si è fermato all'osservazione del comportamento *hic et nunc* ma, considerando questo un evento globale e in profonda connessione con l'ambiente in senso causale-funzionale, perché muta in base alle relazioni che in esso hanno luogo, ha considerato anche la storia della persona nella sua complessità (Moderato & Copelli, 2010).

Descriviamo LS. Egli è un bambino a cui a tre anni è stata diagnosticata la sindrome dello spettro autistico, oggi ha 12 anni, frequenta la prima classe della scuola secondaria di I grado, per 4 ore al giorno frequenta un centro riabilitativo della sua città e pratica piscina e palestra una volta a settimana. Non è del tutto autosufficiente nei bisogni fisiologici e non ha una sufficiente autonomia nella cura personale, non ha sufficiente consapevolezza del proprio schema corporeo. Non tollera rumori forti, brusio, confusione nell'ambiente, toni di voce stridenti e alti e l'attenzione ne risente sensibilmente. L'espressione verbale di LS è scarsa e ripetitiva e basata su rare frasi-parola ed ecolalia e produce verbalizzazione non attinente al qui e ora. È arrivato in prima media senza saper scrivere né leggere. Ha difficoltà nell'espressione dei propri bisogni e nell'interazione sociale. In classe e fuori mostra un atteggiamento sereno ma, nel caso in cui non voglia svolgere una attività, o non venga soddisfatta una richiesta, mostra spesso un comportamento oppositivo con grida e aggressività per carenze nella capacità comunicativa, nella incapacità di tollerare la frustrazione e l'attesa. LS non conosce la turnazione per realizzare la relazione dialogica con i pari; mostra di carattere una forte decisionalità e capacità di scelta, relativamente a ciò che gli piace, inclusa la ricerca della relazione con i pari. Riesce a pianificare azioni che portino al soddisfacimento dei suoi desideri, facendo mutare una situazione o il comportamento di altri. Attua la propria volontà mediante comportamenti impositivi. Solo a volte, quando non riesce ad ottenere quello che vuole, riesce a volgersi verso una soluzione alternativa rispetto a ciò che avrebbe voluto e che aveva richiesto con insistenza. LS ha difficoltà nella teoria della mente, nella lettura delle intenzioni e delle emozioni dell'altro da sé, oltre che nell'organizzazione spazio-temporale, che produce carenti funzioni esecutive fondamentali all'autoregolazione del proprio agire nel tempo e nello spazio, ovvero, della sequenzialità e causalità delle azioni e delle esperienze.

Al di là di queste chiare difficoltà di LS, osservandone la personalità, si rileva essere un bambino con forte intuito e sensibilità, curiosità, volubile, con spirito di sperimentazione e scoperta, quindi, se ben guidato mediante approcci adeguati, con positive potenzialità al cambiamento, alla collaborazione e all'adattamento. Si è rilevato che il livello di comportamento adattivo influisce sulla maggiore possibilità di operare scelte autonome, sebbene anche i comportamenti problema rappresentino, anche se in modo disfunzionale, un'espressione di comunicazione e attuazione di scelta (Cottini & Bonci, 2012). Deve essere messo nella condizione di sapere, in ogni momento, il dove, il quando, il cosa relativi al suo fare ed essere e a quelli degli altri. Ciò consente di ridurre l'ansia, adattare il soggetto, migliorare la comprensione delle situazioni sia a livello di attività da svolgere che per quanto riguarda le pratiche sociali di contesto, sviluppando la capacità e pratica della scelta (Chiusaroli, 2020). LS ha bisogno di sviluppare in generale l'organizzazione spazio-temporale, l'autoconsapevolezza del ritmo di lavoro (riconoscimento del ruolo dei docenti, dell'assistente, successione materie, orario, pause, luoghi), l'autosufficienza personale e le funzioni esecutive, attutire i comportamenti problema, quali il controllo dell'ambiente e la ridotta tolleranza alla frustrazione e all'attesa; inoltre, deve migliorare la capacità di iniziativa mediante azioni di responsabilizzazione e autonomia nell'ambiente classe e scuola. Per quanto riguarda la comunicazione e l'interazione sociale, deve imparare ad apprendere l'uso della comunicazione, a dare e ottenere l'attenzione, saper chiedere, saper rispondere in modo attinente mediante la turnazione, aumentare la consapevolezza del sé e dell'altro, sviluppare la condivisione con i pari di pensieri, attività, oggetti e sentimenti. Sebbene mostri queste difficoltà, l'alunno è ben accettato dai compagni di classe, si relaziona con i pari con piacere e motivazione, ma i pari sono stati abituati a subire i suoi approcci impositivi senza avere strumenti di decodifica del suo comportamento e, quindi, di risposta adeguata ai bisogni di LS, così come ai propri.



2. Costruire capabilities per l'autonomia e la capacità di scelta. Le pratiche educative

Questa cornice ha dato il via alle azioni educative atte a sviluppare una specifica capacità di autodeterminazione fondamentale nell'ambito dell'autonomia: *la capacità di scelta*. L'idea è stata di lavorare soprattutto sullo sviluppo di adeguate modalità nella dimensione comunicativa di LS, oltre che sull'arricchimento del campo dei suoi interessi, facendogli scoprire nuovi immaginari, oggetti, attività, luoghi, allontanandolo da quelli in cui era immerso, che risultavano disfunzionali, limitanti e, soprattutto, infantilizzanti (Giraldo, 2019). Ho rilevato che era necessario lavorare didatticamente sulle seguenti *dimensioni della scelta* che permettevano di rispondere al meglio alla sua intelligenza e personalità e di attuare uno sviluppo educativo significativo per la sua qualità di vita:

1. *possibilità di scegliere*, cioè avere a disposizione una adeguata quantità esperienze, oggetti, luoghi, attività, da cui scegliere;
2. *capacità di scegliere* tra oggetti, luoghi, attività, cioè, avere una capacità adeguata di espressione del proprio volere, o in forma verbale o non verbale, per comunicare le proprie preferenze (voglio - non voglio, quando glielo si offre, o quando lo esprime di sua iniziativa);
3. *capacità di ottenere e praticare quanto scelto*, cioè possedere le abilità e insegnargli le modalità per fruire di ciò che ha scelto; offrirgli ambienti adeguati per utilizzare l'oggetto o vivere la situazione scelta, al fine di creare il funzionamento del suo atto di volontà/scelta (Roda, 2013).

Ritengo che le dimensioni di scelta a cui si mira non possano corrispondere in modo univoco a determinati e precisi approcci educativi, ma che questi ultimi, che di seguito riportiamo, rappresentano una trama complessa che sostiene e compone anche più capacità alla volta, permettendo di sviluppare anche solo alcune delle condizioni di determinazione di scelte, che abbiano valore per LS.

Gli studi di settore, così come gli atti europei, esortano fortemente a sviluppare ambienti educativi che costituiscano dimensioni di apertura, organizzazione complessa e flessibile che accolgano tutti nelle loro unicità a poter operare e praticare le proprie scelte secondo ciò che ritengono "significativo e valoriale per se stessi" (Cottini, 2016). L'esercizio a scuola di pratiche basate sul principio di autodeterminazione per un alunno con sindrome di autismo a basso funzionamento non verbale, con la specifica gamma di bisogni bio-psico-sociali che questa dimensione comporta, rappresenta una grande e complessa sfida a causa del carattere estremamente vincolante dell'organizzazione spazio-temporale della scuola secondaria di I grado attuale, che costringe alla ricerca spesso frustrante di continui compromessi e adattamenti da compiersi quotidianamente relativamente ai contenuti didattici, alle relazioni sociali, all'organizzazione delle risorse materiali e umane dell'ambiente circostante. Tuttavia, mediante la creazione di un forte coinvolgimento di tutti gli attori scolastici nell'apprendimento e nell'applicazione dei seguenti approcci, è stato possibile sviluppare alcune buone pratiche individuali e collettive che seguissero, in particolar modo, la nuova concezione del "processo decisionale supportato" (Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità, punto 3, art. 12) secondo cui bisogna fare di tutto per dare alla persona tutti i supporti di cui ha bisogno per metterla in condizione di farsi un'idea corretta su una data questione, e di scegliere in merito seguendo i suoi desideri e le sue preferenze, senza sostituirsi ad essa.

I principi dell'educazione strutturata, ovvero, quei principi di flessibilità ispirati all'insegnamento strutturato del programma *TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)* rispondono a pieno ai bisogni di LS. La flessibilità è qui intesa nel senso che le modalità e gli strumenti formativi sono progettati non solo a monte in modo polivalente e sistemico in base alle esigenze di tutti, ma sono, inoltre, passivi, in itinere, di continue modifiche in base ai risultati dell'osservazione continua e del reciproco confronto e della condivisione di informazioni tra LS e tutti coloro che interagiscono con lui, in classe, a scuola e fuori. L'approccio strutturato adotta il principio della strutturazione dello spazio, del tempo e del materiale di lavoro, considerando fondamentale l'adattamento all'ambiente quale fattore promotore dell'abilità di scelta e autonomie (Chiusaroli, 2020). Ciò avviene attraverso una didattica che offra precisione e prevedibilità, elaborando obiettivi che procedono dal semplice al com-



plesso e accompagnati da continui rinforzi (Cottini, 2002). Significativa è la strutturazione dell'ambiente inteso come dimensione sia spaziale che temporale, che deve rispondere alle caratteristiche dell'individuo e permettergli di "agire mediante lo sviluppo di abilità funzionali, comportamenti socio-comunicativi e adattivi e favorendo l'autonomia" (Cottini, 2002).

Strutturazione dello spazio. In classe si è creata una disposizione dei banchi ad isole, quali spazi funzionali dedicati alle varie attività didattiche (inclusi i momenti di pausa), individuali, di piccolo gruppo e di plenaria. Il come si abita fisicamente lo spazio della relazione e dell'operatività didattica è definito in base ai bisogni di ogni allievo coniugati con la natura dell'attività da svolgersi. Quindi, una costruzione flessibile di esso, secondo diversificati setting, significa creare l'opportunità di poter scegliere, di imparare ad esprimere la scelta e di imparare a praticarla.

Importante per LS, affetto da sindrome dello spettro autistico, ma utile anche ai bambini con *ADHD* (*Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*), e a tutti i bambini che abbiano necessità di essere guidati nelle funzioni esecutive, è stata la creazione di supporti visivi nel macro e micro ambiente, che ha aiutato ad organizzare il caos in cui si è immersi e a costruire una dimensione di stabilità, fissità e prevedibilità attraverso una razionale organizzazione dell'orientamento spazio-temporale in autonomia. Si supporta così la strutturazione dell'ambiente fisico, ma si facilita anche la comunicazione e l'interazione sociale (Dyrberg & Vedel, 2007). Sono stati installati arredi e strutture riconoscibili, e, soprattutto, sussidi visivi quali segni/simboli, immagini di facile accesso, scrittura in CAA (comunicazione aumentativa e alternativa)¹, oggetti che indicano/ricordano le sedi, i percorsi, i luoghi e creano la strutturazione dello spazio e delle azioni funzionali a tali spazi. Si adibisce la visione (lettura in aula e, per affissione, fuori nei luoghi della scuola) di sequenze di storie sociali in pittogrammi per orientare a precise funzioni: nei percorsi pedonali per raggiungere le varie aree didattiche; in aula, in bagno, in palestra, nei laboratori, in atrio-biblioteca per orientarsi spazio-temporalmente tra attività e materiali da svolgere e per eliminare i comportamenti problema. Tale procedimento è stato attuato anche a casa.

Strutturazione del tempo. Si è organizzato un impianto strutturato del tempo quotidiano di natura routinaria mediante la presentazione visiva di un piano di lavoro quotidiano con tempi, materie, pause, figure scolastiche che permetteva di prevedere tutte le fasi di lavoro e le presenze umane collegate. Ciò aiutava il mantenimento dell'attentività durante lo svolgimento delle attività e un calo dell'ansia. Le attività venivano cadenzate dall'uso di materiali premio (sebbene si cercasse di stimolare maggiormente la motivazione implicita rispetto a quella esplicita) e l'applicazione di pause programmate preannunciate all'alunno durante il lavoro. Sui banchi i materiali da svolgere sono stati organizzati in pacchetti che rappresentavano il periodo di tempo durante il quale viene svolta l'attività, al fine di guidare e far focalizzare LS sul compito. La strategia si basa sulla reificazione della divisione del tempo e dell'obiettivo da raggiungere, espressa

1 Nel caso dell'autismo le strategie visive stimolano lo sviluppo della comunicazione in ricezione e in produzione – sia verbale che scritta – il potenziamento cognitivo, l'autonomia personale, la dimensione relazionale con i pari e gli adulti – *capacità di scelta* (Dyrberg, Vedel 2007). Per questo uno degli strumenti più diffusi è la comunicazione aumentativa alternativa, un metodo che permette a persone con disturbo della comunicazione verbale, con un linguaggio assente, non funzionale o povero, di utilizzare l'indicazione di pittogrammi (parole visive) per esprimersi (Cottini, 2016). Il metodo prende forma in Australia negli anni '80 quando un gruppo di lavoro sulla CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa) notò che persone con diverse patologie neurologiche che presentavano una compromissione del linguaggio verbale, anche nelle prime fasi dello sviluppo infantile, potevano, imparando ad indicare con una facilitazione, dare risposte che esprimevano un buon livello di comprensione. Facilitare la capacità di indicare vuol dire aiutare la persona a strutturare l'organizzazione del pensiero, creare una motivazione alla comunicazione, a migliorare il linguaggio verbale e la capacità di prestare attenzione, oltre che la gestione del comportamento. Gli obiettivi sono: la padronanza degli usi cognitivi del linguaggio, la progressiva comparsa di un'intenzione comunicativa, l'utilizzo della comunicazione per interagire con gli altri. L'interazione con CAA può avvenire sia senza ausili, utilizzando forme non verbali quali gesti, espressioni facciali, segni, sia facendo uso di ausili quali sistemi grafici (parole visive) come i *PECS Picture Exchange Communication System*, come è stato fornito a LS, oltre che tavole su cui indicare immagini, tabelle con simboli, o dispositivi ad uscita di voce, quale il *Let me talk* utilizzato da LS per comunicare con i compagni mediante messaggi in *PECS*. Questo sistema non impedisce lo sviluppo della verbalizzazione, anzi, lo stimola e sviluppa la strutturazione grammaticale, oltre che le abilità espressive, il comportamento socio-comunicativo e riduce i comportamenti-problema (Mitchell, 2014).



visivamente da oggetti simbolici quali pecs e monete figurate di token economy. Una tale concretizzazione del collegamento tra tempo e funzione crea l'opportunità e la *capacità di scegliere* il tipo di attività da svolgere.

Compresenza di linguaggi diversificati. In classe i ragazzi sono stati guidati a creare insieme innanzitutto un tabellone con la programmazione settimanale dei contenuti da cui si potessero trarre le informazioni necessarie allo svolgimento delle attività, e poi a costruire dispositivi di apprendimento, mediante la compresenza di più tipologie di linguaggi. Ad esempio, testi di lettura e scrittura con lettere, con pecs di comunicazione aumentativa, con audio, iconiche. Inoltre, sono stati creati differenti e flessibili luoghi operativi nell'aula, dove poter svolgere le varie attività didattiche, ma anche supportare la conservazione delle restituzioni delle attività, elaborate in linguaggi differenti: cassette per riporre testi scritti in lettere e cassette per testi in pecs, strisce di velcro, oltre che supporti digitali, per poter comporre e restituire lavori scritti in pecs; tablet per registrazioni orali, supporti cartacei e digitali per disegnare, dispositivi fotografici per poter riprodurre oggetti e persone della realtà circostante in tempo reale e creare materiale visivo e di scrittura (ad es. personalizzazione in itinere dei pecs di scrittura; documentazione fotografica in tempo reale per la narrazione scritta di storie sociali basate sulle persone di classe). Sebbene sia stato rilevato che l'uso della comunicazione aumentativa non rappresenti una panacea per i problemi della comunicazione nell'autismo (Powell, 2006), essa ha, tuttavia, aiutato LS a organizzare il pensiero attraverso la costruzione della sequenzialità della frase minima, velocizzando l'autoconsapevolezza della dimensione "soggetto che agisce", assorbendo il senso della parola come atto, in particolare proprio nella lettura delle storie personali in cui è più facile ritrovare il senso e la logica dei ruoli dei personaggi, perché noti (*capacità di esprimere la scelta*).

Uno dei setting fondamentali dell'ambiente strutturato è stato la biblioteca di classe che è diventata un luogo comunitario, un'officina vera e propria che si è arricchita in itinere non solo di materiali già pronti (quali manuali e documenti di vario genere artistici, tecnologici, storici, letterari, ecc. raccolti o acquistati), ma anche dei lavori creati ad hoc dai ragazzi stessi durante le attività, in base ai bisogni e ai linguaggi di tutti, diventando così una importante fonte di consultazione. Inoltre, in classe sono stati adottati, non solo da LS, ma da tutti, i raccoglitori a quattro anelli, per contenere materiali in continuo sviluppo, anziché i classici quadernoni, che avrebbe implicato un uso rigido non modificabile dei contenuti. LS ha sviluppato, in tal modo, una routine di gesti quotidiani di propria scelta, ad esempio la capacità di prendere in autonomia i raccoglitori delle attività, quale atto di preferenza/scelta, e dall'altro di svolgere l'attività di sua preferenza. Tale sistema è diventato per tutti un modo per imparare a organizzare in modo autonomo contenuti e materiali, vivendo concretamente l'idea di una cultura quale processo continuo di creazione di saperi dal basso, in costante sviluppo e mutamento, entro una dimensione di ricerca collettiva e cooperativa.

3. La cooperazione come opportunità per la scelta

Gli studi rilevano essere fattore determinante per l'acquisizione di condotte autodeterminate il ruolo delle competenze sociali. Chi riesce ad interagire maggiormente con adulti e pari, riesce meglio ad esprimere e far riconoscere i propri bisogni e desideri, risolvere problemi e attuare decisioni. Più si sviluppano le capacità comunicative, più i comportamenti problema diminuiscono e permettono una più agevole espressione delle abilità di autodeterminazione (Wehmeyer, 2007). La produzione collettiva di dispositivi di apprendimento personalizzati – tra gli altri l'uso di storie sociali, personalizzate con i materiali prodotti dai ragazzi ed LS, con i compagni protagonisti nelle stesse – (Chiusaroli, 2020), e in generale, la prospettiva pedagogica di natura cooperativa attuata in classe, ha sviluppato in tutti l'interazione e la comunicazione con la consapevolezza emozionale, ovvero, la capacità di immedesimazione nei sentimenti, nelle intenzioni degli altri.

Durante il lavoro cooperativo, su cui sono state impiantate tutte le attività didattiche, si è attivata una modalità interazionale importante per stimolare la motivazione alla comunicazione in LS, ovvero, quella



di non anticipare né soddisfare i bisogni di LS, ma creare ad hoc occasioni e necessità di richiesta, una motivazione alla comunicazione reale (Jordan & Powell, 1997). Trattandosi di un bambino non verbale, ovvero, che si esprime per frasi-parola, e dato che tale deficit produce comportamenti-problema che limitano la sua vita sociale, oltre al supporto visivo, che è stato determinante nel migliorare la capacità comunicativa finalizzata all'espressione dei propri bisogni/volontà/preferenze verbalmente e/o mediante strumenti non verbali quali immagini e gesti, è stato fondamentale applicare insieme ai compagni, durante le attività cooperative, l'autoistruzione verbale. Questa modalità educativa consiste nell'esplicitazione della propria voce interiore che porta a dare a se stessi istruzioni sulle fasi di esecuzione di un compito, utile a mantenere l'attenzione sulla sequenzialità dei momenti e a monitorare la rispondenza tra quanto deciso e quanto attuato (Jordan & Powell, 1997). Una tale attività produce una conseguente azione di autoregolazione nell'ambito di una strutturazione routinaria spazio-temporale che ha inizio a partire dall'entrata a scuola e termina all'uscita, coinvolgendo tutte le azioni e operazioni di vita scolastica e costruendo, in tal modo, schemi d'azione sempre più evoluti, utili alla graduale nascita delle competenze. Partendo dall'acquisizione di schemi semplici, ed evolvendo verso schemi d'azione sempre più coordinati e complessi, si sviluppa l'abito, ovvero, un piccolo insieme di schemi che permette di generare pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, ovvero, competenze sempre più ampie, basate su operazioni mentali sempre più evolute, che permettono di risolvere problemi (Pellerey, 2004). Di solito tale metodo si usa con bambini iperattivi partendo dalla voce del docente che, eseguendo le varie fasi del compito, dà a se stesso autoistruzioni e man mano il bambino impara a fare lo stesso, aderendo con la propria voce alla voce del docente, quindi, diventa sempre più autonomo nella verbalizzazione, che prima è esplicita e poi diventa implicita, voce interiore del pensiero stesso (Ianes & Cramerotti, 2007).

LS molte volte esprime i sentimenti di contentezza o di disagio attraverso improvvisi atti di eloquio spontaneo, attraverso i quali egli riporta parti di dialogo enunciati da terze persone in forma di discorso diretto che esprimono momenti significativi, emozioni significative per lui legate alle azioni, alle persone, all'evento che ha vissuto. Pur non essendo cosciente dei propri stati mentali, vivendoli e sentendoli soltanto, riesce tuttavia a segnalarli all'esterno, in modo intenzionale. L'eloquio spontaneo di LS diventa una risorsa significativa per lavorare sulla comunicazione degli stati mentali (Jordan & Powell, 1997). In questi preziosi momenti docenti e alunni hanno adottato sempre lo stesso metodo, l'autoistruzione verbale, per esprimere il pensiero di LS e rispondendovi mettendo in atto subito l'azione che vi corrispondeva. Così è stato anche insegnato ai pari per potersi mettere in ascolto della volontà di LS, dei suoi desideri e preferenze, imparando a decodificare e comunicare con lui, guidandolo così ad imparare, da un lato, l'uso stesso della comunicazione (carezza specifica dell'autismo) e, dall'altro, la comunicazione funzionale basata sulla turnazione. L'autoistruzione verbale è un metodo che aiuta, sia l'autoregolazione nell'esecuzione del compito, sia l'apprendimento dell'uso stesso della comunicazione quale atto intenzionale, e, quindi, la trasformazione del reale, proprio in senso autodeterminante. Si è attuata la sostituzione immediata della parola/verbalizzazione del bisogno all'atto comunicativo incompleto, quale la frase parola, oppure, all'atto comunicativo disfunzionale, quale il comportamento problema dell'aggressione (tirare i capelli, stratonare per cogliere l'attenzione, ecc.). Tale sostituzione da parte dei compagni, dei docenti, dei genitori è stata sempre accompagnata dalla verbalizzazione di autoistruzioni in prima persona di LS, suggerendo a LS varie opzioni sul cosa fare e non sul cosa non fare, ma senza imporre qualcosa che non fosse espressione della volontà di LS. La capacità di comunicazione degli stati mentali ed emozionali del sé e dell'altro (dimensione che non solo nell'autismo risulta un ambito problematico) è stata sviluppata applicando l'approccio cognitivo-comportamentale (Mitchell, 2014) tout court, per narrare il reale e orientarsi nella sua interpretazione. Esso consiste nell'idea che siano le nostre interpretazioni del reale a determinare le nostre emozioni e comportamenti, quindi, modificando le prime autoregoliamo anche le seconde, estinguendo in tal modo comportamenti non desiderabili o assetti emotivi negativi. LS ha potuto organizzare così il proprio pensiero e le espressioni emozionali.

I compagni a loro volta hanno imparato a rendersi consapevoli del proprio ragionare, ad esplicitare il pensiero implicito, che troppe volte nella scuola, specie durante la tipica lezione frontale dei docenti non



viene considerato e stimolato abbastanza, ma che rappresenta una fattore essenziale su cui lavorare per sviluppare l'apprendimento nei bambini. Inoltre, hanno imparato ad essere "interessati al proprio compagno, disposti a comprendere il suo punto di vista, ad aspettare, osservare, ascoltare, rispondere, interpretare il significato del messaggio e agire di conseguenza, adattare la propria espressione e i propri modi di sostegno alle esigenze dell'interlocutore, verificare se l'interlocutore ha compreso correttamente il messaggio" (Verner.net).

4. Conclusioni. La nostra piccola comunità autopoietica di opportunità

Diventa fondamentale, ai fini della costruzione di *opportunità di scelta*, attraverso un coinvolgimento ideativo e operativo di natura cooperativa di costruzione di strumenti e sapere, rendere consapevoli tutti i bambini, che quest'ultimo non è qualcosa di astratto e imposto dall'alto, standardizzato e immutabile, ma è un prodotto concreto che emerge dal bisogno di ognuno di noi di cogliere, afferrare e comprendere la realtà circostante, che prende forma, infine, mediante la propria capacità di progettare e costruire. La diversificazione dei luoghi, dei tempi, delle forme e dei materiali, per raggiungere insieme gli stessi obiettivi, è l'attuazione concreta del modello delle capabilities a scuola, e della concezione del Universal Design for Learning, organizzazione dell'ambiente e degli strumenti secondo un'ottica multidisciplinare, che non aspetta il bisogno specifico quale motore per attivarsi, ma crea a monte condizioni e linguaggi polivalenti ad uso di tutti, e sempre presenti nell'ambiente scolastico e non (Savia, 2016). Il modello sistemico delle capabilities/opportunità è basato sulla creazione di profili e modelli diversificati, che rispondano alle esigenze di tutti. Creare dal basso, dalla realtà e dai bisogni reali delle persone, contribuisce a far capire ai bambini che lo standard è solo una convenzione tra le altre ed è, seppur facilitante, un fattore limitante. Non un sapere, ma tanti saperi, non un linguaggio, ma tanti, fondano una società delle opportunità e dei funzionamenti diversificati e valoriali per ognuno.

"L'esistenza umana ha bisogno di ordine, direzione e stabilità [...]" e si è "[...] abituati antropologicamente a considerare il mondo sociale come qualcosa di già dato e di oggettivamente valido" (Lichtner, 2019, p. 37). L'idea di competenza che abbiamo adottato nel nostro approccio educativo, teso allo sviluppo dell'autodeterminazione, ha voluto essere di stampo interazionista, fondata sull'interazione tra soggetto e contesto, dove l'esperienza personale fosse vincolata ad una costruzione collettiva di senso. Il soggetto e il sistema organizzativo si confrontano e si modificano a vicenda entro una dinamica di necessità (Maturana & Varela, 2001). Attualmente, in ambito privato, le realtà produttive si basano su sistemi organizzativi sempre più globali che adottano modelli di comportamento di sviluppo sempre più legati e dipendenti dall'evolversi complesso della società. Anche la sfera lavorativa pubblica, così il mondo scolastico a suo modo, devono fare i conti con tale complessità, sebbene sia, a mio parere, necessario non aderire (e spesso non ci riescono) a modelli e concezioni del reale di tipo funzionalista, le cui premesse e valori sono la razionalità e l'efficienza produttiva (Viglione, 2012), che non rappresentano, a mio parere, degli adeguati presupposti per una reale crescita civile degli allievi. L'azione educativa, al contrario, si basa sul "mettere al centro dell'attenzione il processo interpretativo [...] che permette una riflessione sul nostro dare senso al mondo e sollecita una re-attribuzione di significati" (Lichtner, 2009, p. 37). Quindi, specialmente in una classe costituita da bisogni diversificati e ben definiti, quali quelli caratterizzanti un bambino con autismo, è fondamentale sviluppare competenze in base ad una didattica che costruisca opportunità di scelta e che permetta l'elaborazione di risposte diversificate e personalizzate da parte di ognuno, per dare insieme senso alla realtà collettiva di cui si fa esperienza.

Gli approcci riportati, anche quelli più specifici, si inseriscono tutti in un contesto educativo globale svolto per e con l'intera classe. L'educazione strutturata, che significa la strutturazione dello spazio, del tempo, delle attività e dei materiali della classe, così come lo sviluppo della comunicazione e di linguaggi a più livelli, e l'apprendimento svolto mediante metodi di natura cooperativa (Cottini, 2002), quali la didattica per problemi, e in generale l'ambito della didattica attiva, rappresentano i fondamenti di una cultura pedagogica della e per la comunità, fondamentale per i bambini che hanno difficoltà di attenzione e



autoregolazione, in particolare per i bambini con autismo. È stato stimolato un ruolo attivo negli alunni a saper comprendere i caratteri di ognuno di loro, così come a scoprire ed elaborare risposte alle caratteristiche e modalità peculiari espresse dalla sindrome di LS, processo fondato sulla continua osservazione, sull'aperto ascolto e sull'interpretazione condivisa. La costruzione collettiva di buone pratiche comunicative, interazionali e organizzative delle attività è stata possibile soprattutto grazie al lavoro svolto sul clima classe impostando un dialogo sistematico e continuo tra allievi e i docenti mediante il modello dell'assemblea settimanale, confrontandosi non solo sui successi e le dimensioni positive, ma esprimendo anche bisogni, incertezze, richieste, dubbi, e soprattutto proposte. Questo ha prodotto un processo autopoietico della comunità, fondato su cambiamenti, correzioni, adattamenti, creando un senso di serenità e di franchezza nei rapporti, evitando incomprensioni, o non detti, frustrazioni, sentimenti negativi, che potessero essere di ostacolo alla costruzione di una dimensione comunitaria e di responsabilizzazione collettiva (Mitchell, 2014). Questo continuo dialogo interpretativo e argomentativo tra compagni e docenti su questioni problematiche, che si ponevano quotidianamente e che venivano dai docenti elaborati quali temi per una didattica per problemi, ha felicemente dato vita alla possibilità di creare nuovi significati e modi di interpretare il reale e la sua complessità, senza temerla, sviluppando "abilità relazionali, la gestione dei propri stati d'animo, le competenze metacognitive e coscienza antropologico-sociale" (Ianes, 2014, 2015, p. 19). Tutto ciò rappresenta il fondamento di una didattica mirata alla costruzione di capabilities funzionali all'autodeterminazione non solo di un bambino con sindrome di autismo, ma di tutti i bambini.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Danimarca
- Albanese, C., Bettarini, C., Corsetti, M., D'Attilia, A., Ruffilli, L., & Simeone, M.D. (1999). *I modi dell'imparare*. Roma: Carocci.
- Biggeri, M., & Bellanca, N. (Eds.) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità*. Napoli: Liguori.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Caldin, R. (Ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2008). *Elementi di didattica*. Roma: Carocci; Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2011). Il decimo diritto. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 9, n. 1 gennaio
- Chiusaroli, D. (2020). Strategie didattiche visive in persone con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Comitato per gli Affari Sociali del Parlamento Europeo (1993). *Carta dei diritti delle persone autistiche*.
- Comitato sui diritti delle persone con disabilità (2014). *General comment No 1 Article 12: Equal recognition before the law*.
- Cottini, L. (2002). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. & Bonci, B. (2012). Autismo e autodeterminazione: una nuova frontiera educativa. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 10, n. 1, gennaio, 83-120.
- Cottini, L. (17 ottobre 2014). Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno? *Orizzonte Scuola*.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Dyrberg, P., & Vedel, M. (2007). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Trento: Erickson.
- Fondazione Giovanni Agnelli, Associazione Treelle, Caritas Italiana (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Giraldo, M. (2019). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, Special Issue Autumn School SIPeS Bergamo 2018, VII, 1*, <https://s-sipes.it/ri-vista-sipes>



- lanes, D. & Cramerotti, S. (Eds.) (2007). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2011). Note a margine del Rapporto Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte. *Difficoltà di apprendimento*, 17, 1.
- lanes, D. (2014; 2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Jordan, R., & Powell, S. (1997). *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero*. Trento: Erickson.
- Latti, G. (2018). Il Progetto personalizzato tra autodeterminazione ed esigenze di protezione. *Questione giustizia*, 3.
- Lichtner, M. (2009). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
- Magni, S. F. (2003). Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum. *Filosofia e politica*, XVII, 3.
- Martin, J., Miller, R., Sharon Field Ward, M., & Wehmeyer, M. et al. (1998). *Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Council for Exceptional Children, Reston, VA. Div. of Career Development and Transition.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Medeghini et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*: Trento: Erickson.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, Assemblea Generale delle Nazioni Unite*.
- Mitchell, D. (2014). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Moderato, P., & Copelli, C. (2010). L'analisi comportamentale applicata. Parte prima: teoria, metateoria, fondamenti. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 8, 1.
- Movimento di Cooperazione Educativa, *La ricostruzione storica del concetto di competenza, secondo Michele Pellerey*, sito web M.C.E. <http://www.mce-fimem.it/>
- Nazioni Unite, United Nations Development Programme - Human Development Reports: <http://hdr.undp.org/>
- Nazioni Unite (2014). *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-Determination Across the Life Span Independence and Choice for People with Disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimora, Stati Uniti.
- Petrucci, A. (2013). Sviluppo e libertà. La teoria dello sviluppo secondo Sen. *Quaderni del Premio Giorgio Rota*, n. 1
- Roda, G. (2013). Valutazione delle capacità di autodeterminazione. *Archivio sito web dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, allegato alla nota prot. 3863 del 28 marzo*.
- Sepe D. et al. (2010). L'intervento precoce nell'autismo: integrazione tra TEACCH e contenimento emotivo. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 8, 2.
- Società internazionale per la comunicazione aumentativa alternativa. Sezione italiana: <http://www.isaacitaly.it/caa.htm>
- Tanner Lectures on Human Values Library, <https://tannerlectures.utah.edu/lecture-library.php>
- Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna, <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/bes/autismo/index.html>
- Veneri.net, rivista online dell'Associazione nazionale finlandese per i disabili, <https://verneri.net/>
- Viglione, M. (2012). Il discorso aziendale come creazione di realtà. *Educazione Democratica*, 4.
- Viglione, M. (2014). La scuola in Finlandia. *Cooperazione Educativa*, 2.
- Zappella, E. (2019). Autodeterminazione e qualità di vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione e insegnamento*, XVII, 1, *Supplemento*.
- Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 3, 113-120.
- Wehmeyer, M. et al. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 11, 850-865.