

GUIDA PER UN'INCLUSIONE RAGIONATA DEI
BAMBINI AUTISTICI
 in AMBITO SCOLASTICO

Cofinanziato dal
 programma Erasmus+
 dell'Unione europea



La guida è disponibile sul sito web del progetto **Ireams**:
<http://www.ireams.eu/it> nonché sui siti web delle associazioni di famiglie e delle istituzioni che fanno parte di questo progetto europeo:

BELGIO:

Antenne 110

>>> <https://www.antenne110.be>

Association de familles La Main à l'Oreille Belgique

>>> <https://www.facebook.com/La-Main-a-loreille-Belgique-110771669534823/>

Le Courtil

>>> <http://www.courtil.be>

BULGARIA:

Association "Child and Space"

>>> <https://childandspace.com>

SPAGNA:

Asociación de familias TEAdir-Aragón

>>> http://www.teadiraragon.com/teadir_aragon/

Centro de Educación Infantil Patinete

>>> <https://patinetezaragoza.com>

Espacio Torreón

>>> <https://espacioeltorreon.com>

Fundación Atención Temprana

>>> <https://atenciontemprana.org>

FRANCIA:

Association de familles La Main à l'Oreille

>>> <https://www.lamainaloreille.com>

Centre Hospitalier de Cadillac

>>> <https://www.ch-cadillac.fr>

Centre Thérapeutique et de Recherche de Nonette

>>> <https://www.centre-therapeutique-nonette.fr>

Établissement Public de Santé (EPS) Ville-Evrard

>>> <http://www.eps-ville-evrard.fr>

Université de Bordeaux

>>> <https://www.inspe-bordeaux.fr>

Université de Rennes 2

>>> <https://www.univ-rennes2.fr>

ITALIA:

Fondazione Martin Egge Onlus

>>> <https://www.fondazionemartineggeonlus.org>



9 782958 416041

GUIDA PER UN'INCLUSIONE RAGIONATA DEI **BAMBINI AUTISTICI** in AMBITO SCOLASTICO

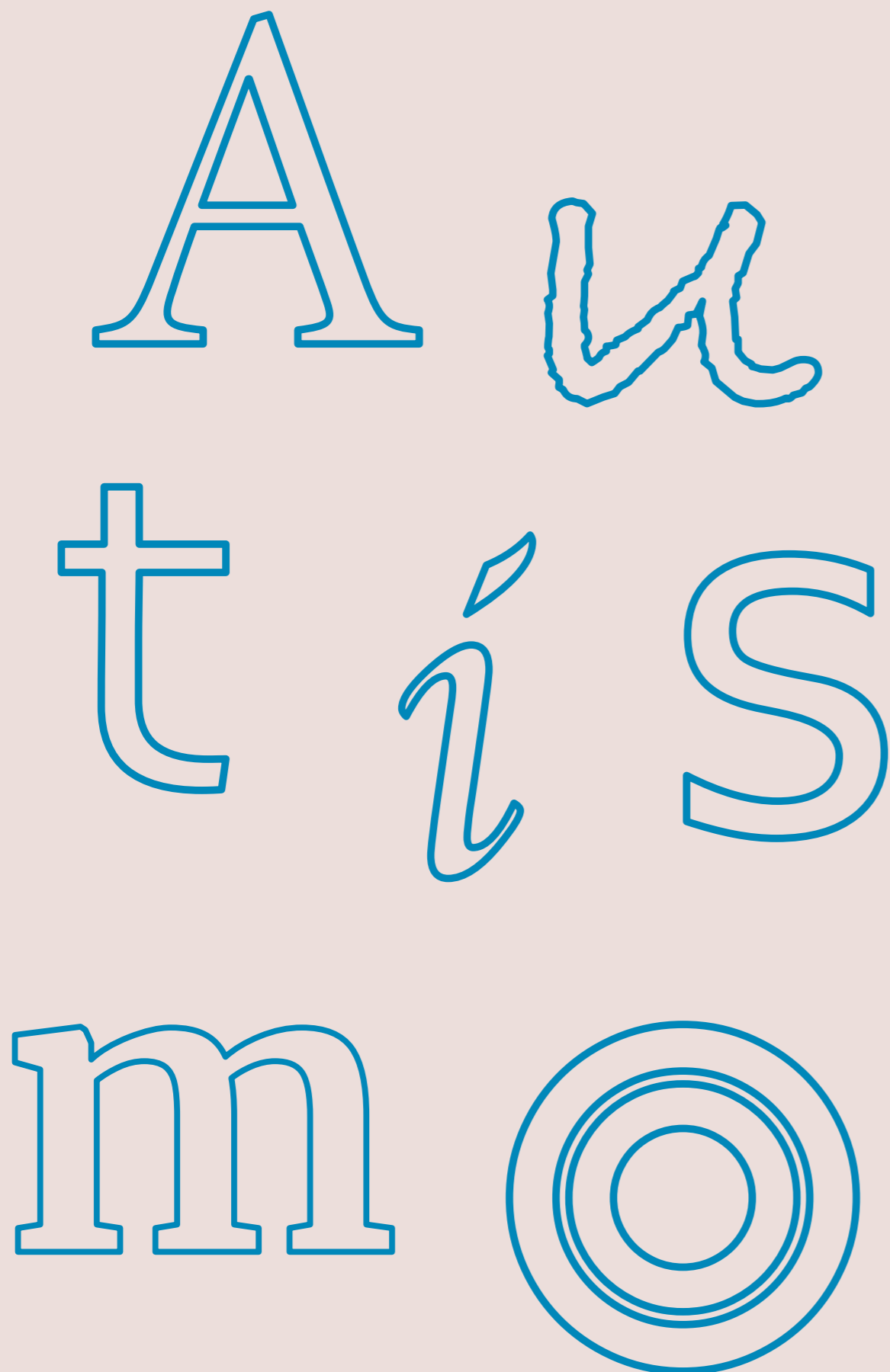
PROGETTO EUROPEO IREAMS

La presente Guida è stata realizzata nel quadro di un progetto Erasmus+ dell'Unione europea, il progetto **Ireams**: "Per un'inclusione ragionata dei bambini autistici in ambito scolastico". La Guida non intende essere un manuale d'uso ma offrire un'introduzione rispettosa alla complessità dell'autismo e un orientamento trasversale alle diverse metodologie impiegate nelle istituzioni scolastiche. La Guida è frutto del lavoro pluriennale di professionisti che si occupano di bambini, ragazzi e adulti DSA, e del contributo di persone autistiche e delle loro famiglie.

Comitato di redazione: Mireille Battut, Silvia Cimarelli, Neus Escofet, Marga Francés, Pedro Gras, Oksana Kolodna, Cristina Laborda, Paloma Larena, Pilar Lecina, Pilar López de la Garma, Chiara Mangiarotti, Raffaella Marchiori, Georgeta Netoiu, Catalina Nuñez, Guy Poblome, Jean-Pierre Rouillon, María Jesús Sanjuán, Carolina Scarpa, Jesús Sebastián, Cristiano Vettore, Gracia Viscasillas.

I disegni di "La storia di Mario", così come quelli della copertina e della quarta di copertina, sono stati realizzati dal giovane Mattia Dian nell'Atelier di Disegno e Pittura della Fondazione Martin Egge Onlus a Venezia.

La Guida è stata testata da professionisti di vari settori dell'istruzione e della didattica autistica come pure dalle famiglie e dalle persone autistiche.



Indice

01 PREMESSA	07
02 INTRODUZIONE	11
03 CONSIDERAZIONI SULL'AUTISMO	15
Il rapporto con il corpo	16
Lo spazio autistico	18
La temporalità	19
Le emozioni	20
Lo sguardo	21
La voce	23
Il linguaggio, la domanda	24
Il rapporto con i simili	27
Il rapporto con gli oggetti	29
Dagli interessi specifici alle isole di competenza	30
04 UN ORIENTAMENTO DI LAVORO A SCUOLA: LA PRATICA IN DIVERSI	35
A scuola con i bambini autistici	35
I tempi nell'accompagnamento del bambino autistico	36
Condizioni di possibilità per l'apertura all'apprendimento	37
La storia di Mario (illustrazioni realizzate da Mattia Dian)	38
I tempi del percorso di Mario a scuola: dalla pacificazione all'apprendimento e all'inclusione sociale	101
05 VOCI DI FAMIGLIA	105
L'orizzonte dell'inclusione come scommessa di civiltà	105
Il diritto e il rovescio dell'inclusione	108
06 POSTFAZIONE. Una straordinaria singolarità	115
07 BIBLIOGRAFIA	119

Premessa

01

L'inclusione delle persone autistiche nella società è un obiettivo capitale da perseguire per rispettare i principi democratici su cui si fondano le nostre società. Le persone autistiche non devono essere solo integrate, ma incluse.

Integrarle vuol dire consentire loro di inserirsi nella società, nelle sue istituzioni, nella vita comune, senza tuttavia cambiare le basi della società che le accoglie. Attuata per anni, questa politica ha rivelato i suoi limiti poiché non tiene abbastanza conto delle specificità, delle particolarità di coloro che la società intende accogliere al suo interno. Con l'inclusione, invece, tali particolarità vengono prese pienamente in considerazione e apprezzate come vere e proprie risorse, come vie d'accesso e non come ostacoli all'assimilazione al discorso comune.

L'inclusione comporta un cambiamento nei nostri stili di vita e nel nostro modo di essere. Ci chiama ad accettare che le persone autistiche abbiano qualcosa da insegnarci e trasmetterci. Le politiche di inclusione in atto nelle nostre società democratiche ci invitano a modificare radicalmente le nostre abitudini e ad abbattere i pregiudizi.

Coloro che lavorano con bambini, ragazzi e adulti autistici hanno impiegato del tempo per scoprire e mettere al centro della loro pratica il fatto che non sono solo gli insegnanti, gli operatori e gli specialisti a detenere il sapere, ma anche le stesse persone autistiche.

Abbiamo subito notato l'interesse nutrito dai bambini autistici per particolari attività, attività che ripetevano insistentemente e che sembravano tagliarli fuori, isolarli dal loro contesto. L'isolamento causato da tali attività ci ha spinti a prestarvi poca attenzione e, in certi casi, perfino a limitarle e a vietarle.

Il libro di Temple Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, del 1986, è una testimonianza preziosa. Ci racconta come Grandin abbia avuto l'idea di costruire la sua "macchina degli abbracci" osservando, nella sua infanzia, le gabbie di contenimento per il bestiame: il suo particolare interesse per queste gabbie che rendevano mansueti gli animali non era né una stranezza né una mania, ma un modo per difendersi dalle aggressioni del mondo esterno e per tracciare i confini di un mondo in cui poter convivere con i suoi simili. Grandin ha saputo in un modo straordinario trasmettere la sua

esperienza e testimoniare ciò che sentiva, gli affetti che potevano invaderla. È riuscita a trovare il suo posto nella società diventando un'insigne esperta nella progettazione e nella fabbricazione di gabbie di contenimento per il bestiame. Nel libro spiega anche come la sua famiglia l'abbia sostenuta nel perseguire i suoi obiettivi nonostante l'apparente absurdità dei suoi interessi.

Spesso i genitori assistono perplessi agli interessi particolari e specifici dei figli, apparentemente inutili, se non addirittura nocivi. La testimonianza di Temple Grandin, così come quella di molte altre persone autistiche, ci ha fatto capire che **tali attività e interessi rappresentano una modalità per abitare un mondo e per entrare in contatto col nostro.**

Dietro un'attività che sembra isolarli si cela invece un'apertura verso l'Altro, verso chi è vicino, per costruire uno spazio di dialogo. Per creare questa possibilità di scambio è sufficiente che l'Altro si interessi alla suddetta attività e alla maniera in cui essa si svolge, si trasforma, si arricchisce, si semplifica, si snellisce.

Si riteneva che questa capacità di costruire un mondo che rende possibile rivolgersi all'Altro appartenesse ai cosiddetti autistici ad alto funzionamento. Si è invece constatato che la maggior parte delle persone autistiche possono instaurare le basi di un dialogo con l'Altro se quest'ultimo non cede sul desiderio che ci sia l'incontro. **Disponiamo di molte testimonianze sui grandi sforzi operati da genitori per mantenere il contatto con i figli autistici e trovare così**

un modo per ascoltarli e dire loro qualcosa.

Tali attività e interessi possono riguardare settori particolari e specialistici che implicano spesso una conoscenza di alto livello. Questo tipo di conoscenza, che può apparire limitata, consente in realtà alla persona autistica di creare un ordine nel mondo in cui vive e di affrontare gli imprevisti. Fra questi ambiti specifici figurano ad esempio le gabbie di contenimento, le Olimpiadi, le piante carnivore, i videogiochi, la mitologia, i segnali stradali...

Quello che conta allora è il modo in cui questo sapere può essere esperito, condiviso, trasmesso, diffuso. Queste attività possono non appartenere al campo della conoscenza ma a quello della creazione, della pittura, della scrittura, del disegno, della musica o della lingua. Ne è un esempio eloquente la ragazza che traccia delle linee su un muro con le mani piene di cibo e che prosegue poi questa attività con i colori su una tela. Le sue opere, esposte in vari luoghi d'Europa, suscitano ammirazione e costituiscono la prova della sua capacità di trasmettere un'esperienza che potrebbe sembrare indescrivibile. Ogni volta questo lavoro impegnativo, tenace e necessario è stato sostenuto da un partner, un operatore o un genitore, che ha partecipato alla sua realizzazione lasciando il suo autore al posto di comando.

Gli interessi specifici rappresentano quindi per noi, e spesso per i genitori, il mezzo che rende possibile l'inclusione delle persone autistiche nella società. Non dobbiamo aspettare che si avvicinino a noi:

dobbiamo andare loro incontro e accogliere il modo in cui hanno saputo trovare un equilibrio tra il linguaggio, il corpo e l'Altro.

Non possiamo tuttavia dimenticare che un tale equilibrio è precario e messo continuamente in discussione, e che la **nostra presenza accanto a loro deve essere rassicurante e mai invadente. Ma questo non è il solo punto che deve attirare la nostra attenzione.**

Seguire la via dell'interesse specifico non vuol dire solo stabilire un dialogo, uno scambio tra il suo mondo e il nostro, ma anche costruire un legame ponendo in primo piano la soddisfazione che la persona prova in questa realizzazione.

Tale soddisfazione è condivisa con chi l'accompagna, con i genitori, con la famiglia, e molto spesso con chi raccoglie la sua testimonianza, con chi incontra la sua opera. Tutti possono essere testimoni della gioia che scaturisce dalle esposizioni di queste opere, una gioia condivisa con i vari attori che partecipano a questo sforzo creativo e prova tangibile di un'inclusione riuscita.



Introduzione

02

Il lavoro con le persone autistiche può essere descritto come un **“lavoro sull’incontro”**. Proprio quello da cui l’autistico si difende, evitandolo. È ciò che ci dicono i genitori quando arrivano, angosciati, profondamente feriti perché il loro figlio o la loro figlia non li guarda, non risponde quando lo o la chiamano. Riferiscono che “se ne sta per conto suo”, che respinge gli abbracci, che non riconosce i segni d’amore di cui è oggetto, comportamenti che gettano tanto i figli quanto i genitori in uno stato di profonda solitudine.

La nostra scommessa è proprio quella di “mirare all’incontro”, qualcosa che va di pari passo con “mirare al soggetto” che si trova dietro la corazza in cui si nasconde il bambino o il ragazzo che abbiamo davanti a noi. Ricordiamo, anche per i genitori, che la ripetizione infinita di un’azione che lo isola è una risposta singolare per difendersi da ciò che riceve da un mondo caotico. Si tratta di recuperare i piccoli momenti di risposta - anche se non sono né quelli soliti né quelli che ci si potrebbe aspettare - che, nel racconto dei genitori, possono passare inosservati; recuperarli conferendo loro giustamente il valore di risposta di un soggetto. È a partire da qui che le famiglie possono scoprire delle “invenzioni”, in sé stesse e nel bambino,

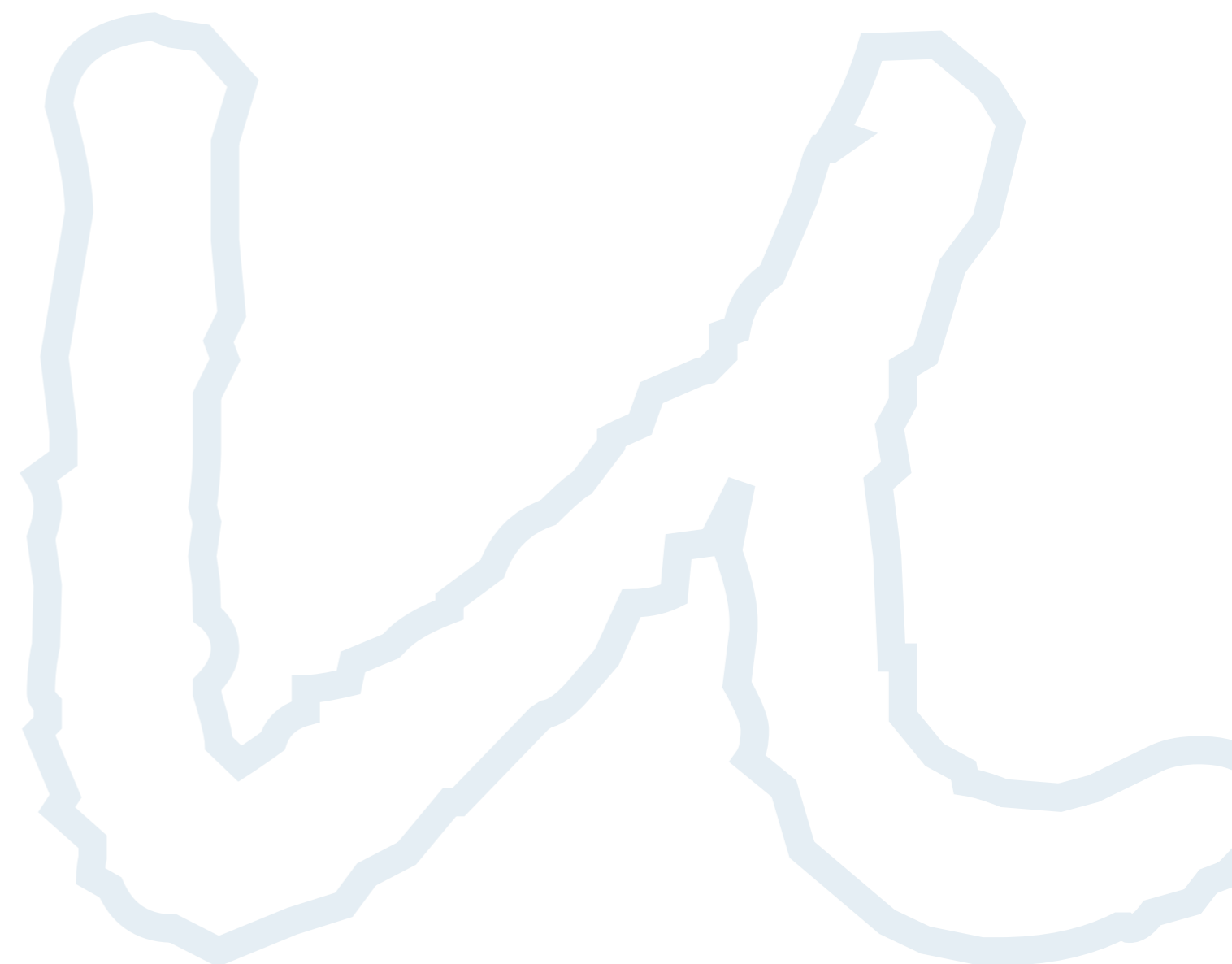
con cui poter sostenere frammenti di relazione. **Crediamo che la nostra funzione con le famiglie sia quella di essere presenti come interlocutori di un discorso sui loro figli e figlie, non solo sulle difficoltà quotidiane, ma anche sulle “perle”, sui piccoli momenti in cui si colgono risposte inaspettate. Non si tratta di decifrare il senso di tali momenti, di difficoltà o di scoperta che siano, ma di iscriverli in una logica propria al soggetto.**

Il verbo “essere” si esprime in francese con un solo verbo – “être” – e in spagnolo e in italiano con due: *ser* ed *estar*, *essere* e *stare*. Stare indica uno stato variabile, apparente, mentre *ser* è usato per ciò che nel soggetto rimane inalterato. A volte sembra che viviamo in una società in cui si chiede alle persone autistiche di “stare” bene, ossia che non si noti che sono “diverse” e pertanto che si “normalizzino”. Questa visione, che pone in risalto “l’essere apparente” (*stare*), mette in secondo piano ciò che ognuna di loro “è” (*essere*), non più nel suo scarto rispetto alla norma ma nella sua singolarità. **Con il progetto Ireams miriamo a creare luoghi in cui ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza possa “essere come**

è”, “stare bene”, non nell’immagine cristallizzata di una cosiddetta “normalizzazione”, ma secondo la “sua” personale normalità.

Non possiamo parlare di inclusione “ragionata” se non la consideriamo caso per caso, se non creiamo percorsi possibili e adattati agli interessi delle persone autistiche. In tal modo, come possiamo vedere nei diversi Paesi che partecipano al progetto, non può esistere un unico percorso educativo per “tutti” gli “autismi”. **Lavorare con bambini e bambine autistici rimette in discussione lo standard universale “per tutti”, che rischia di diventare un imperativo cieco e vincolante, una forzatura irragionevole, sia per le persone autistiche che per le famiglie, gli insegnanti e le istituzioni.**

A prescindere dai vari percorsi scolastici dei bambini autistici, ciò che intendiamo trasmettere è un orientamento di lavoro valido per tutti coloro che entrano in contatto, in un modo o nell’altro, con questi bambini e ragazzi. Non dobbiamo dimenticare che a operare per l’inclusione non è solo l’istituzione scolastica, ma anche altre istituzioni che si occupano delle cure, del tempo libero e dei diversi luoghi della città in cui poter sviluppare varie competenze specifiche. La scommessa che proponiamo qui implica la necessità di un lavoro di rete, che includa le famiglie e che permetta di tenere conto dello sviluppo di una persona nella sua globalità.



Considerazioni sull'autismo

03

Per riflettere sull'autismo, dobbiamo partire dalla considerazione che ogni essere parlante si costituisce come tale in relazione con l'Altro. Cosa intendiamo per l'Altro?

Per l'Altro, con la A maiuscola, intendiamo una figura psichica che si incarna innanzitutto nell'Altro che offre le cure iniziali, a cui subentreranno altre figure: oltre ai genitori, gli insegnanti, le persone significative nella storia della persona, le istituzioni...

Ma l'Altro, in senso lato, è anche il mondo che circonda la persona, la cultura, le leggi e le norme che regolano la vita nella società, gli oggetti presenti nel mondo, e anche il linguaggio, visto che le parole ci arrivano dall'Altro. In questo modo, possiamo dire che l'Altro **si costituisce come l'atmosfera in cui vive la persona.**

La persona autistica non è qualcuno escluso dalla comunità degli esseri parlanti, poiché, che lo usi o meno, il linguaggio la affetta. Ma la persona autistica ha un rapporto estremamente complicato con l'Altro poiché alza delle barriere protettive davanti **all'esperienza caotica che le giunge dal mondo in cui vive.**

Ogni essere umano è, prima di parlare, parlato. Con questo intendiamo dire che prima della nascita, e anche prima del concepimento, l'essere che verrà è circondato da parole dette dai genitori, dai nonni, dagli amici, dai medici, ecc. Parole che definiscono desideri, angosce, paure, ideali... e che formeranno la culla simbolica che accoglierà il bambino quando verrà alla luce.

Quando nasce, il bambino è totalmente indifeso: ha bisogno delle cure di qualcuno per soddisfare le necessità vitali che sono alla base della sua sussistenza. Ma questo accudimento non è solo materiale, è fatto anche di parole, parole che includono la presenza nella voce, nell'intonazione, nello sguardo che gli indirizza chi si prende cura di lui. In questo modo l'Altro diventa singolare per il bambino e il bambino stesso diventa singolare, unico.

Così come i genitori scoprono che c'è un momento in cui il loro bambino li "vede", c'è anche un momento in cui constatano che il bambino, ancora estraneo al senso delle parole, reagisce ad esse.

Il bambino, immerso in un mondo di linguaggio, sperimenterà che il suo pianto si trasforma in appello, attraverso la



risposta dell'Altro, che accorre e traduce il suo pianto. Il bambino modulerà il pianto in varie forme che verranno interpretate dall'Altro e riceveranno risposte adeguate. Riconoscerà nell'Altro che si prende cura di lui un modo particolare di parlargli e di guardarlo, che sarà di capitale importanza perché gli permetterà di appropriarsi dell'immagine del suo corpo riflessa nello specchio, e di costruire così un luogo psichico attraverso cui collocarsi nello spazio, nel tempo, in relazione con il proprio corpo e con quello degli altri. Suoni e parole cominceranno a emergere, e il suo corpo reagirà in modo particolare a determinate parole, che faranno parte del suo destino.

Nell'autismo, il rapporto con l'Altro sembra oggetto di un cortocircuito. La parola, lo sguardo, la voce, il cibo, il gesto dell'abbraccio, tutto ciò che proviene dall'Altro, da questo mondo che abita, è percepito come estremamente invasivo dal bambino autistico, che per proteggersene alza barriere che formano un "carapace autistico". Le parole esercitano un forte impatto su di lui, e per questo a volte il bambino si tappa le orecchie; in un mondo che gli appare come caotico, cerca un suo posto isolandosi da tutto quello che gli succede e che gli procura sensazioni incomprensibili che lo lasciano immerso nella sua solitudine autistica.

I genitori di bambini autistici spesso ci parlano di difficoltà riscontrate nei figli già in tenera età. Da bambini "buonissimi", che non piangevano, che restavano apparentemente tranquilli nella culla, che

non reclamavano attenzioni..., a bambini dal pianto inconsolabile e incessante, impossibile da calmare. Bambini che rifiutavano il cibo - una delle prime cose a venire dall'Altro -, che non sopportavano il cambio dei vestiti o dei pannolini - "come se gli venisse strappata la pelle", riferisce una madre. Bambini che non mostravano segni di affetto, indifferenti ai gesti di tenerezza dell'Altro, oppure bambini che si attaccavano all'Altro in modo strano quando venivano presi fra le braccia, o che rimanevano rigidi all'abbraccio dell'adulto.

A fronte di una visione dell'autismo che comporta un deficit, cioè la distanza rispetto a un presunto criterio riconosciuto per lo sviluppo, noi pensiamo che la persona autistica si trovi a combattere un eccesso che rende il mondo strano e difficile da abitare. È necessario accompagnarla affinché possa trovare dei punti di riferimento che le permettano di mettere un proprio ordine in questo mondo, un luogo da cui farsi ascoltare e aprirsi al mondo che la circonda. Se stiamo attenti, sarà la persona autistica stessa a fornirci la direzione per trovare la strada giusta.

Senza pretendere di essere esaustivi, presenteremo qui di seguito alcune aree in cui si manifestano le difficoltà, le difese autistiche e le soluzioni trovate dalle stesse persone DSA, e che costituiscono indizi da prendere in considerazione per il nostro intervento.

Il rapporto con il corpo

Abbiamo precedentemente sottolineato

l'importanza dell'appropriazione dell'immagine speculare e del ruolo dell'Altro, fondamentale per dare "corpo" a questa immagine, per raggiungere la soggettivazione del proprio corpo. Lo sguardo dell'Altro, accompagnato dalla sua voce che pronuncia parole di riconoscimento davanti all'immagine riflessa nello specchio, è ciò che permette al bambino di riconoscere la propria immagine.

Se partiamo dal fatto che nell'autismo si verifica un cortocircuito nel rapporto con l'Altro, l'appropriazione soggettiva dell'immagine non avviene o risulta molto fragile.

Una bambina davanti allo specchio dice: "Guarda, la fotografia, guarda come ti guarda". Ciò indica che riconosce qualcosa di ciò che vede ma non riconosce come sua l'immagine riflessa nello specchio.

Un altro bambino, all'improvviso, ha paura di guardarsi allo specchio. La madre si chiede cosa provochi questo comportamento insolito del figlio e trova da sé la risposta: si rende conto che la paura del bambino coincide con l'uso di un nuovo detersivo, che lascia un leggero velo sullo specchio, quasi impercettibile per chiunque ma non per il bambino, per il quale questo effetto produce una distorsione insopportabile. Una volta rimosso il detersivo dallo specchio, il bambino torna a guardare tranquillamente la sua immagine riflessa.

L'immagine riflessa nello specchio ci rimanda un'immagine unificata del corpo, creando un'immagine psichica con cui muoversi nel mondo, a cui si riferiscono le parole pronunciate, il proprio nome, che permette di collocare lo sguardo e la voce in un'esteriorità. Questa immagine psichica - che ci arriva dall'esterno, dallo specchio - introduce una sorta di prospettiva che ci permette di collocarci nello spazio - distinguendo interno/esterno, qui/là - e anche nel tempo. Di fronte a questa immagine unitaria, troviamo molto spesso nell'autismo dei fenomeni che fanno riferimento alla dispersione, a un corpo non unitario.

Un'insegnante riferisce che una bambina entra in crisi durante un girotondo, gioco a cui di solito partecipava volentieri. Nel chiederle di descrivere che cosa sente, l'insegnante si rende conto che la crisi è insorta nel momento in cui ha rivolto alla bambina un'espressione del tutto normale come "dammi la mano". L'espressione è stata percepita alla lettera, fenomeno usuale nell'autismo: in "dammi la mano" è come se la mano fosse una parte che si può staccare dal corpo. Inoltre l'espressione rimanda all'esperienza della domanda insita nell'imperativo "dammi" e a quella del corpo non unitario e quindi frammentato.

Un altro bambino aveva grandi difficoltà a portare del cibo alla bocca. Un altro faceva varie contorsioni prima di riuscire a sedersi su una sedia. A volte si osservano grandi difficoltà nello scrivere, ad esempio nell'unire i tratti.

Molti genitori riferiscono che i loro figli non sembrano sentire dolore. Un bambino si sloga un braccio, una ragazza si morde fino a farsi male, ma non danno segni di provare dolore.

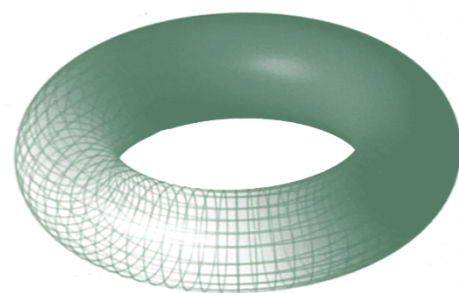
Paradossalmente, altri reagiscono a un semplice strappo nei pantaloni come fosse una ferita. A volte i genitori raccontano "l'odissea" di tagliare i capelli o le unghie ai figli, o il terrore dei bambini nel momento di fare la cacca. Possiamo leggere questi comportamenti come la paura di perdere una parte del corpo.

In alcuni casi, constatiamo che i confini del corpo non sono chiari, come se i vestiti o le scarpe fossero un prolungamento del corpo. Occorre pertanto fare grande attenzione nel cambio di pannolini o vestiti, accompagnando l'azione con parole che nominano e mettono al sicuro le parti del corpo. A tale proposito, gli psicomotricisti sottolineano l'importanza e l'effetto rassicurante che hanno i giochi che contemplano un avvolgimento, una pressione, ecc.

Lo spazio autistico

Lo spazio soggettivo nell'autismo non è costituito dalla dialettica interno/esterno. Interno ed esterno sono in continuità. Una figura topologica che ci può aiutare a cogliere questa peculiarità è il cosiddetto

to "toro" che è possibile rappresentare in modo semplice con la forma della ciambella. In questa costruzione topologica, il foro interno è in continuità con l'esterno.



Costruzione topologica "toro"

Come si manifesta ciò in un bambino autistico? Prendiamo l'esempio di un bambino che urla spaventato. Secondo questa logica della ciambella, possiamo comprendere che ciò che urla è anche e allo stesso tempo ciò che sente: un rumore senza senso che indica il modo in cui il bambino esperisce la lingua. **Senza il punto di riferimento che permette di localizzare i suoni e di collocare ciò che sente lontano o vicino, i suoni si confondono e il bambino si confonde con essi, si perde in essi..**

Donna Williams, autistica ad alto funzionamento, lo esprime in un modo straordinario: "la voce che urla non ti appartiene nemmeno". (1).

Altri esempi di difficoltà spaziali: una bambina salita sopra un tavolo metteva pericolosamente un piede nel vuoto, ma davanti a una linea tracciata sul pavimento, rimaneva paralizzata come se non potesse superarla. Un altro bambino va nel panico davanti a una porta aperta che percepisce come un buco immenso, un altro bambino si dedica con insistenza a

tappare con il pongo tutti gli orifizi dei suoi giocattoli.

I bambini autistici hanno a volte bisogno di percorrere tragitti specifici, sempre gli stessi, per arrivare a un luogo; un cambiamento in questi tragitti può provocare una crisi violenta. Nell'immutabilità di questi percorsi, i bambini stabiliscono dei punti di riferimento che gli danno sicurezza. Senza questi punti di riferimento che gli permettono di collocarsi, il mondo per loro vacilla.

Non è raro che abbiano bisogno di avere con sé un oggetto per spostarsi da un luogo all'altro, da un'aula all'altra ad esempio, o per uscire di casa. Si tratta di soluzioni che hanno trovato da soli per controllare l'angoscia che gli suscita questo attraversamento di spazi, questo cambiamento di luogo.

La temporalità

Anche la temporalità è alterata nell'autismo. Il bambino risponde spesso troppo presto – fa eco invece di rispondere –, o troppo tardi, e pertanto il lasso di tempo che intercorre fra domanda e risposta le fa sembrare scollegate.

Di frequente si sente dire dagli insegnanti che un bambino autistico ha dato una spinta a un altro bambino, apparentemente senza motivo. Ma in molti casi, constatano che si tratta di una risposta a qualcosa che è successo ore prima.

Il tempo è anche il tempo dell'Altro: per l'Altro si intende qui il mondo che abitiamo, fatto di ritmi, di regolarità, di parole che organizzano il tempo, anche il tempo dell'orologio. L'autismo ci insegna che la temporalità non si acquisisce così "naturalmente".

Se si ha l'occasione di permettere e di accompagnare la deambulazione di un bambino autistico in un'istituzione, si noterà che, a poco a poco, questa deambulazione senza senso diventa un percorso logico in cui il tempo e lo spazio sono ordinati per lui in modo particolare e complesso. Questa deambulazione gli ha permesso di fissare dei punti di riferimento che gli consentono di "sapere", in simultanea, quello che succede in ognuno dei luoghi.

Rispetto all'idea che ai bambini autistici occorra presentare le attività in modo molto semplice e passo dopo passo, in molti casi ci troviamo davanti a bambini che compiono dei processi di pensiero di grande complessità che per noi sono inimmaginabili. È un fatto di cui bisogna tenere conto, caso per caso: è necessario prendere in considerazione il modo di apprendimento particolare di ogni bambino.

Un bambino può dire immediatamente il giorno della settimana in cui cade una data di un certo anno detta a caso. Una bambina risponde subito a un problema matematico, senza aver eseguito i vari passaggi previsti di solito per l'apprendimento della materia.

La temporalità non è una cosa sicura per la persona autistica. Il fatto che qualcosa si ripeta tutti i giorni non garantisce che si ripeterà il giorno dopo.

In questo senso ci ricorda Hegel quando, alla domanda “che cos’è ora?”, propone di rispondere, ad esempio, “ora è la notte”. Hegel propone di mettere per iscritto che “è la notte”, perché è davvero notte in quel momento. Ma se rileggiamo la frase l’indomani a mezzogiorno, questa verità non è più tale.

Comprendiamo così come un cambiamento nella routine abituale abbia un effetto devastante sulla persona autistica, poiché l’ordine del mondo si sgretola. Da qui l’importanza di anticipare le attività da svolgere e di prevedere ogni minimo cambiamento.

Josef Schovanec, autistico, nel suo libro *Je suis à l’est ! Savant et autiste, un témoignage unique*, sottolinea la grande ansia che in una persona autistica possono suscitare dei cambiamenti rispetto a quanto pianificato. “Se ti dicono che la lezione finisce alle 10.00, e l’insegnante sta ancora parlando alle 10.02, questo genera un’ansia insopportabile. Ci troviamo in una situazione di conflitto fra due regole: da una parte ci hanno detto che alle 10.00 la lezione finiva e che era il momento di andare via, e dall’altra, c’è l’insegnante con la sua autorità che ci dice in modo indiretto che bisogna restare. Come fai a sapere a che ora l’insegnante smetterà di parlare? Gli altri studenti potranno forse indovinare da certe espressioni o dall’intonazione che la fine della lezione è vicina. Ma se non siamo capaci di notare

queste cose, il fatto che l’insegnante stia ancora parlando alle 10.02 e che smetta alle 10.03 oppure che continui a parlare fino alle 10.45 non fa nessuna differenza dal punto di vista psicologico”. (2).

Le emozioni

Come dice Temple Grandin, alcuni pensano che le persone autistiche non provino emozioni, ma è falso: le sentono certamente, ma con un’altra intensità.

Donna Williams, autistica, nel suo libro *Nessuno in nessun luogo*, ci descrive in modo straordinario quello che chiama il **Grande Nulla Nero**: “I muri si alzarono e mi fecero male le orecchie. Dovevo uscire dalla stanza, da questa cosa incollata a me che mi soffocava in un guscio di carne. Dalla mia gola sorse un grido. Le mie gambe da bambina di quattro anni correvano sempre più veloci da una parte all’altra della stanza; il mio corpo sbatteva contro le pareti come un passero contro la finestra. Il mio corpo tremava. Lei era lì. La morte era lì. Non voglio morire, non voglio morire – le parole ripetute si fondevano in un ritornello composto da una sola parola: morire. Caddi in ginocchio. La mia mano passò sullo specchio. I miei occhi cercavano freneticamente la risposta di uno sguardo, cercavano un senso, un luogo. Nessuno, niente, da nessuna parte. Grida mute mi bloccavano la gola. La mia testa sembrava voler esplodere. Il mio petto si sollevava alla fine di ogni inspirazione, alle porte della morte. La vertigine e lo sfinimento cominciarono a prendere il posto del terrore. Ero meravigliata di essere ancora viva dopo tante morti quotidiane.” E aggiunge: “Ventisei anni dopo capii che non era la morte che si avvicinava, ma le emozioni”. (3).

La madre di un bambino di 11 anni, con un percorso scolastico brillante, osserva che dopo le vacanze, alla ripresa della scuola o alla vigilia di un esame, suo figlio si lamenta, spaventato, che sente male al cuore. Escluse le questioni mediche, la madre interpreta il malessere come un modo del bambino di esprimere la propria angoscia davanti ai cambiamenti e all’aumentata domanda dell’istituzione scolastica che essi comportano.

Troviamo un’eco di quanto dice Donna Williams in ciò che racconta la mamma di un bambino di 9 anni. In classe viene distribuito un questionario relativo alle emozioni: gli studenti devono barrare una casella, ma questo bambino aggiunge dei commenti. Alla domanda “Sei capace di esprimere le tue emozioni con delle parole?”, il bambino barra la casella “A volte” e scrive: “Succede un terremoto”.

È molto importante tenerlo a mente quando si lavora su un tema che è attualmente molto presente nelle scuole. Le emozioni non si “apprendono” in modo lineare, unendo la gestualità di un’immagine a un’emozione.

Quello che dovremmo fare piuttosto è mettere delle parole su ciò che interpretiamo come qualcosa che succede loro in un determinato momento, legando la parola non più a un gesto ma a un’esperienza.

Lo sguardo

Uno degli indizi che le famiglie e i vari professionisti evidenziano nei bambini autistici è l’evitamento dello sguardo. Ci sono bambini che rivolgono lo sguardo verso di noi ma è come se non ci vedessero, attraversandoci con lo sguardo come se fossimo un oggetto trasparente; o ancora, ci sono bambini che evitano di guardare direttamente, che guardano con la coda dell’occhio, ecc.

Quando avviene l’identificazione con l’immagine speculare, una delle conseguenze è la localizzazione dello sguardo negli occhi. Questo, che può sembrarci del tutto naturale, è invece ben lungi dall’esserlo. Per le persone autistiche, lo sguardo ha un peso particolare; a volte mostrano di sentirsi guardate in modo non specifico, guardate dal mondo che le raggiunge, e allo stesso tempo si sentono spinte a guardare, dissolvendosi nell’infinità di dettagli che le circondano. È quello che possiamo capire dalle parole di una ragazza autistica spagnola: “Yo soy mirada”, che vuol dire sia “Io sono guardata” che “Io sono sguardo”. Con questa espressione ci dice che si sente guardata dall’immensità del mondo, ma anche che lei stessa si sente spinta a esercitare questo sguardo.

A titolo di esempio, una bambina che presenta verbosità e movimento continui, dice: “guarda, la bottiglietta, guarda come ti guarda”, “guarda, il ventilatore, guarda come ti guarda”, “guarda, la cipolla, guarda come ti guarda...”, e davanti allo specchio: “guarda, la foto, guarda come ti

guarda". Davanti a questa sfilza di "guarda", l'operatrice dice al vento - fingendo di essere arrabbiata non con la bambina ma con l'imperativo "guarda" - che ne ha abbastanza di guardare e chiude gli occhi. Dopo qualche istante, la bambina le si avvicina in silenzio e la tocca delicatamente, a quel punto l'operatrice riapre gli occhi.

In silenzio, la bambina prende allora la penna e anche la cipolla-giocattolo, uno degli oggetti che ha scelto, e ci disegna sopra quelli che chiama "degli occhi chiusi". Poi, su un foglio preso dal tavolo comincia a disegnare. Di solito ciò che traccia sulla carta è una specie di cerchio a spirale; stavolta disegna all'interno del cerchio degli occhi, ai quali aggiunge degli elementi del viso.

A partire da quel momento, in cui si verifica una certa localizzazione dello sguardo negli occhi, occhi che si possono aprire o chiudere, e quindi che possono smettere di guardare, si osserva una pacificazione sia nei movimenti che nella verbosità della bambina.

L'operatrice ha prestato il suo corpo come campo operativo e, attraverso la parola, il silenzio e il gesto, ha introdotto un alleggerimento della voce e dello sguardo, che può accompagnare la bambina e allo stesso tempo dire "no" all'eccesso che la invade.

A volte gli insegnanti rimangono sorpresi nel constatare che un bambino che, per tutto il tempo della loro spiegazione, ha guardato altrove, apparentemente assente, alla fine ha invece capito ogni cosa.

Prendiamo ad esempio le parole di Naoki Higashida, autistico, autore del libro *The reason I jump*: "Mi viene la pelle d'oca se guardo negli occhi qualcuno con cui sto parlando, quindi cerco di evitare. E cosa guardo esattamente? Voi penserete che in quei momenti lì guardiamo per terra, o gli oggetti che ci circondano. Ma vi sbagliate. Ciò che "guardiamo" è la voce che ci parla. Le voci possono essere invisibili, ma una persona autistica cerca di ascoltare il suo interlocutore con tutti i suoi organi sensoriali. Quando siamo completamente concentrati nel cercare di capire quello che l'altra persona sta dicendo, il nostro senso della vista è come annebbiato. Quello che mi ha contrariato per molto tempo è un'idea che si fanno molte persone: mantenere il contatto oculare con loro mentre ci parlano vorrebbe dire che capiamo tutto quello che dicono. Se questo fosse l'unico problema, il mio handicap sarebbe guarito da molto, molto tempo...". (4).

Ma lo sguardo, con la voce, è anche uno dei segni privilegiati in cui si manifesta la nostra presenza, la nostra soggettività, e questo può risultare assolutamente invasivo per una persona autistica.

Dire a una persona autistica di guardarci quando le parliamo, o afferrarle il viso e puntarlo verso di noi è una violenza che dobbiamo assolutamente evitare. Dobbiamo tenere conto che la persona autis-

tica ha le sue ragioni per evitare lo sguardo. Ciò rappresenta una grande difficoltà per lei, ed è il motivo per cui possiamo farci carico di questa difficoltà prestando il nostro corpo: per esempio, abbassando l'intensità del nostro sguardo diretto, rivolgendo il nostro sguardo più all'oggetto del suo interesse che a lei, fissando i nostri occhi su qualcos'altro, cercando di alleggerire il peso dello sguardo. Questo spesso porta le persone autistiche, nella continuità del lavoro, a rivolgerci lo sguardo in modo tranquillo.

La voce

Come scrive Naoki Higashida: "Ci sono alcuni rumori che non notate, ma che ci aggrediscono veramente. Il problema è che non capite perché questi suoni ci turbano. Non si può dire esattamente che ci diano sui nervi. Ha più a che fare con la paura che, se continuiamo ad ascoltarli, rischiamo di non sapere più dove siamo. In quei momenti, è come se la terra tremasse e il paesaggio intorno a me avanzasse per inghiottirmi. È assolutamente terrificante. Tapparmi le orecchie è un modo per proteggermi e ritrovare i miei riferimenti nello spazio. I rumori che disturbano le persone affette da autismo sono diversi per ognuno. Non so come faremmo se non potessimo tapparci le orecchie."(5).

La voce è qualcosa da capire al di là delle parole. Include anche il rumore della lingua senza localizzazione di luogo o di senso, i rumori del mondo che emergono e turbano. E le persone autistiche cercano di creare invenzioni per proteggersene.

Un ragazzo cammina qui e là con una radio attaccata all'orecchio, ascoltando non una stazione ma il suono delle interferenze. Quando un operatore si rivolge a lui con delle parole, va in crisi o gli sbatte la porta in faccia. Gli operatori dicono di aver provato di tutto senza successo. Finché a uno di loro non viene in mente di trarre insegnamento dall'evidenza: la soluzione trovata dal ragazzo è l'invenzione dell'interferenza radio. Gli operatori allora, quando sono vicini al giovane, cominciano a parlare tra di loro o con lui sottovoce, imitando queste interferenze. Il ragazzo accetta allora di ascoltarli e il suo modo di essere nell'istituzione si pacifica. Il giorno delle "porte aperte", è lui stesso a fare da guida ai genitori che vengono a visitare l'istituzione.

Possiamo distinguere due piani: quello dell'enunciato e quello dell'enunciazione. L'enunciato è ciò che viene detto, ma l'enunciazione porta dietro di sé la soggettività di chi dice. In questo senso, è consigliabile, in un primo tempo, di rivolgersi al bambino con un tono piuttosto neutro, o di parlare in generale alla classe nella speranza che lui o lei ascolti.

Un esempio che ci permette di distinguere molto bene tra enunciazione ed enunciazione: un giovane che presenta un autismo molto chiuso e che emette solo qualche suono e qualche parola, inizia sempre con la stes-

sa formula, lo stesso enunciato che emette con un tono monocorde "Buone vacanze". L'operatore gli risponde spesso con lo stesso tono monocorde "Buone vacanze". Un giorno, l'ultimo prima delle vacanze estive, il ragazzo si congeda con il suo "Buone vacanze". In questa occasione, l'operatore gli risponde sempre con la stessa formula, ma stavolta la enuncia con una certa enfasi considerata la prospettiva certa delle sue vacanze. Il tono vivace di questa enunciazione, che tuttavia conserva lo stesso enunciato, scatena una crisi nel ragazzo.

Gli enunciati possono essere "appresi" per ripetizione, ma svuotati del soggetto, pronunciati in modo robotico o in eco. Parlare implica anche un altro piano: il piano, non più del semplice enunciato, ma dell'enunciazione, qualcosa che potremmo definire come la presenza della soggettività nel dire. Staccare la voce e diventare presente in essa è estremamente difficile per la persona autistica, e ci può riuscire solo a partire dal momento in cui qualcosa nell'esperienza della voce ha potuto pacificarsi.

Un ragazzo solitamente silenzioso viene invitato a partecipare a un programma radiofonico realizzato in un'istituzione dove frequenta vari laboratori. Davanti al microfono, pronuncia lunghi brani di film di Disney - che sono al centro del suo interesse -, imitando le voci e le intonazioni dei personaggi. Alla fine,

viene invitato a salutare: "Non voglio parlare con la mia voce", dice, e saluta con la mano.

Molte persone autistiche hanno "l'orecchio assoluto", cioè la capacità di riconoscere le note musicali su diversi strumenti contemporaneamente. Nella loro vita quotidiana, si potrebbe dire che ascoltano diversi registri sonori simultaneamente, senza il filtro che ci fa di solito rivolgere la nostra attenzione su certi suoni ignorando il resto, e senza il punto di fuga, senza la prospettiva, che permette di localizzare nello spazio la provenienza dei suoni. Senza questo filtro, senza questa prospettiva, tutto viene percepito come una cacofonia insopportabile in cui ci si perde. Si verificano allora varie manifestazioni di crisi, come possono testimoniare le urla del bambino.

Per parlare, bisogna attuare la separazione e lo scarto fra sentire e ascoltare. Questo ci appare chiaramente quando, per uno strano meccanismo, a volte quando parliamo al telefono si verifica una sorta di sfasamento temporale e il telefono ci rimanda la nostra voce in eco. Sperimentiamo così la difficoltà di parlare mentre ascoltiamo. Dobbiamo fare un movimento che consiste a cancellare la nostra voce, a diventare sordi ad essa, per continuare a parlare.

Il linguaggio, la domanda

Siamo nel campo dell'autismo. Non è facile prendere la parola. Parliamo e quindi ci sembra che parlare sia una cosa "naturale". Ma non è così e le persone autistiche ce lo dimostrano ogni giorno.

Prendere la parola comporta rivolgersi all'Altro, comporta un voler dire. E ci sono molti modi di prendere la parola: attraverso la voce, la scrittura, un gesto, le creazioni artistiche...

D'altra parte, nel linguaggio, le stesse parole non hanno sempre lo stesso significato, quindi dobbiamo aspettare la conclusione della frase e tener conto del contesto in cui sono dette per capirne il senso. Il linguaggio implica allora l'ingresso nel malinteso, nell'equivoco. Pensiamo all'uso quotidiano della metafora o della barzelletta con i suoi doppi sensi.

Ma per la persona autistica, l'equivoco e la metafora portano al caos, alla difficoltà di collocarsi rispetto a ciò a cui la parola fa riferimento. È molto frequente percepire la "letteralità" nel rapporto della persona DSA con il linguaggio.

Per esempio, una madre racconta che suo figlio, ottimo studente in classe, arriva a casa con una nota in cui l'insegnante dice di avergli messo 0 perché ha consegnato un compito in bianco. Quando la madre chiede spiegazioni al figlio, questo risponde che ha fatto solo quello che ha detto l'insegnante: "State fermi!"

In questo caso, forse sarebbe bastato che l'insegnante facesse un piccolo gesto dopo aver notato il foglio bianco, ovvero che si avvicinasse al bambino e lo incoraggiasse a fare il compito sapendo che il bambino conosceva la materia.

Un'insegnante esprime la sua perplessità davanti a una scheda su cui è scritta la frase: "Scrivi come si legge il seguente numero: 440", e il bambino scrive "quattrocentoquaranta". La domanda successiva presente sulla scheda è: "E ora al contrario. Scrivi il numero: Duecentoventi", e il bambino scrive - effettivamente, al contrario - "022". Naturalmente, spetterà all'insegnante considerare corretto o non corretto questo esercizio, ma per il bambino sarà fin dall'inizio indiscutibile di aver risposto a ciò che gli è stato chiesto.

Una madre osserva che il figlio, dopo aver visto un concerto in TV, comincia a fare dei movimenti con le dita su un cuscino come se suonasse il piano. Decide di iscriverlo a un corso di pianoforte, e il bambino non solo ci va volentieri, ma, con sorpresa dell'insegnante, impara subito ciò che gli insegna. Un giorno, però, il bambino esce dalla lezione molto contrariato. Quando la madre gliene chiede il motivo, il bambino risponde che l'insegnante continuava a dirgli "Non correre", e aggiunge: "Ma, mamma, ero seduto, mica correvo!".

Un'altra madre racconta: La famiglia è a tavola. Il bambino finisce di mangiare prima degli altri e va in camera sua. Da lì, chiama: "Mamma, vieni!". La madre, che non è di ma-

dre lingua spagnola, semplifica la risposta e per dire al bambino che sta mangiando usa la parola "Como" (sto mangiando). Il bambino risponde: "Alzati dalla sedia e vieni". La madre ripete: "Como" (sto mangiando). E il bambino, seccato: "Non me lo chiedere un'altra volta, lo sai come, alzati dalla sedia e cammina con i tuoi piedi!" È questa stessa letteralità che attribuiamo alle persone autistiche tacciandola per rigidità, che noi, i cosiddetti "normali", esercitiamo a volte su di loro. Se teniamo conto solo dell'apparenza di un comportamento, potremmo interpretare questo "alzati dalla sedia e vieni" come un atto dispotico da parte del bambino e imputarlo a una mancanza educativa da parte dei genitori. Tuttavia, se siamo consapevoli del suo modo di prendere la parola alla lettera, possiamo sentire in questo "Como" (sto mangiando) pronunciato dalla madre, il "Cómo?" (Come?) che il bambino sente e a cui anche lui risponde nella sua letteralità: "Alzati dalla sedia e cammina con i tuoi piedi".

Un altro bambino, di 6 anni, arriva a casa e chiede un foglio e una matita. Come compiti a casa, l'insegnante ha dato da fare delle addizioni. Il bambino scrive: $1+1=2+2=4+4=8+8=16+16=32+32=64...$

La madre lo interrompe perché pensa che sia troppo difficile per lui e gli

propone di fare $25+25$. Il bambino accetta e fa questa addizione, ma poi continua:

$25+25=50+50=100+100=200+200=400+400=800+800=1600+1600=3200...$

La madre gli dice che va bene così, che ha fatto già molte addizioni, e il bambino può quindi concludere.

Questo esempio ci fa riflettere sull'infinità dei numeri. I numeri infatti non finiscono mai e questo ci rimanda a una delle difficoltà che emergono nell'autismo, la difficoltà di concludere, di trovare un riferimento che possa indicare un punto di arresto.

Questo bambino, ad esempio, trova questo limite nella realtà del foglio. La madre dice che se non avesse accompagnato il figlio alla conclusione dell'esercizio, lui avrebbe continuato a scrivere fino alla fine della pagina. Ci sembra importante, e lo diciamo alla madre, che l'insegnante venga informata dell'episodio. Probabilmente basterà che l'insegnante indichi ai bambini, o a questo bambino, il numero di addizioni da fare a casa.

Di solito non ce ne rendiamo conto, ma il linguaggio è innanzitutto imperativo, implica di per sé una domanda e richiede una risposta.

Un esempio quotidiano: quando incontriamo qualcuno per strada, non è raro che lo salutiamo con un "Come stai?" Come risposta, otteniamo un semplice "Bene"

o un discorso nel quale l'altra persona ci racconta la sua vita.

In molte occasioni usiamo il verbo all'imperativo senza rendercene conto, anche se è per sottolineare cose piacevoli. Il bambino autistico sente prima di tutto questo imperativo e reagisce ad esso, refrattario alla domanda che esso sottende. Ne è una dimostrazione l'esempio riportato in precedenza, quello del bambino che va in crisi quando l'insegnante gli dice "dammi la mano", oppure quello di un bambino che reagisce violentemente all'invito "Prendi una caramella!" per via dell'imperativo "prendi".

Un'insegnante racconta che quando dice a un bambino che il suo compito è sbagliato, o gli barra qualcosa, questo provoca in lui grandi crisi, come se questa barra gravasse su tutto il suo essere. Lei stessa trova una soluzione che la sorprende ogni volta che la usa: quando dice al bambino che il suo lavoro è "ciribirignao" - una parola che ha un suono divertente che alleggerisce il peso che ha "è sbagliato" - il bambino non ha alcuna difficoltà a rimettersi a lavorare.

Il rapporto con i simili

Incontriamo spesso degli insegnanti, soprattutto quelli che lavorano con i bambini molto piccoli, che ci dicono che per questi bambini gli altri non sembrano esistere come tali: vanno loro addosso o li spingono via come fossero ostacoli, oppure li evitano cercando di tenersene a distanza. In un primo tempo, il nostro orientamento si basa sul fatto che dobbiamo lavorare

sul nostro modo di farci esistere per questi bambini, così da poter stabilire una modalità di accompagnamento che si adatti al bambino autistico e che favorisca l'instaurarsi di un rapporto. È a partire da questo, con la figura dell'insegnante come facilitatore, che comincerà a emergere il rapporto della persona autistica con gli altri.

In tal senso, l'insegnante è una "risorsa" privilegiata per favorire l'inclusione. E a sua volta, l'insegnante dispone di risorse privilegiate fra cui quella di dare spazio a un interesse singolare del bambino autistico, integrando il più possibile questo centro d'interesse nelle attività che coinvolgono il resto della classe.

Inoltre, il modo in cui l'insegnante sente e "traduce" agli altri bambini dei comportamenti che a volte possono apparire strani, renderà più facile per i compagni accettarli e integrarli nella vita quotidiana. Va notato che questo modo di procedere non giova solo al bambino autistico, ma all'intera classe.

Per esempio, una maestra d'asilo racconta che ha in classe una grande lavagna dove ogni giorno mette le foto e i nomi dei bambini che hanno fatto qualcosa di speciale. Ma che cosa è speciale e merita di figurare sulla lavagna? Ad esempio, è speciale un bambino che entra in classe sorridendo mentre di solito entra piangendo; oppure una bambina che gioca con una compagna con cui di solito litiga; o ancora, un bambino che appende il cappotto al suo posto...

È così, ogni bambino trova posto su questa grande lavagna.

Un'insegnante d'arte del liceo percepisce un particolare interesse per la sua materia da parte di uno studente autistico che parla poco e non si relaziona con il resto della classe. A poco a poco, l'insegnante pone in risalto alcune delle risposte del ragazzo durante le interrogazioni, e dopo un po' di tempo, gli dà un posto di responsabile per la proiezione delle fotografie delle opere d'arte. Questo posto, dato dall'insegnante e accettato dall'alunno, favorisce il benessere del ragazzo in classe e la sua apertura al rapporto con gli altri. Questo stesso ragazzo ha problemi in Educazione fisica, perché per lui è insopportabile doversi cambiare per fare la lezione. L'insegnante percepisce questo comportamento come una provocazione e non trova una soluzione alternativa per aiutare l'alunno, come ad esempio permettergli di fare lezione con i suoi vestiti abituali o di sostituire gli esercizi fisici con un compito scritto. Il risultato non è solo un brutto voto, ma anche una grande sofferenza psichica per il ragazzo durante le ore di questa materia.

Bisogna sottolineare l'importanza di considerare le attività scolastiche al di fuori delle ore di lezione: la mensa, il doposcuola e soprattutto la ricreazione in cortile.

È qui che spesso sorgono le maggiori difficoltà con i compagni: "Non voglio andare a scuola perché i compagni mi ignorano, non vogliono giocare con me anche se mi avvicinano a loro". Queste sono frasi pronunciate da un bambino di 11 anni e riportate da sua madre con grande angoscia e senso di impotenza.

Bisogna tener presente che lo spazio della classe è uno spazio strutturato, mentre quello della ricreazione non lo è. Infatti, in questo grande spazio di gioco, molti bambini si muovono liberamente da una parte all'altra, gridando.

Prendiamo l'esempio di un bambino di 10 anni, che di solito parla in continuazione e in modo estremamente corretto. Segue alla lettera le indicazioni degli insegnanti in classe: non parlare, lavorare, stare attenti alle spiegazioni, restare al proprio posto... Il suo percorso scolastico è eccellente. Esprime il suo ricco mondo interiore nelle sedute di psicoterapia, in cui crea mondi gerarchici e vari sistemi di difesa contro gli attacchi e i pericoli sempre possibili che prevede in qualsiasi tematica. A ricreazione, è molto angosciato perché se vede dei bambini che giocano ad acciappare e corrono verso di lui, pensa che lo stiano inseguendo e risponde loro con delle spinte. Queste reazioni creano ancora più difficoltà con i compagni. Sa che questo gioco esiste, ma, spiega, non sa distinguere tra i bambini che giocano e quelli che lo inseguono, "se solo avessero un segno di riconoscimento...!" dice.

Spesso i genitori fanno notare che, anche se è fuori dalle lezioni, la ricreazione fa comunque parte della giornata scolastica.

Infatti si osserva una grande differenza nelle scuole e nei licei dove gli adulti organizzano la ricreazione, o preparando dei giochi in cui sono coinvolti diversi gruppi di bambini, o allestendo degli "spazi tranquilli" in cui coloro che lo desiderano possono giocare da soli oppure leggere, fare una partita a scacchi o a un gioco di società, e dove la presenza dell'adulto facilita la mediazione nelle interazioni.

Il rapporto con gli oggetti

Consideriamo come oggetti degli elementi che i bambini autistici portano con sé e a cui riservano un certo trattamento. A volte l'oggetto è singolarizzato e diventa un oggetto specifico, ma spesso si tratta di elementi indifferenti che prendono questa funzione e che hanno delle caratteristiche in comune.

Sempre più spesso, di pari passo con lo sviluppo delle tecnologie digitali, la scelta del bambino autistico cade sugli schermi dei vari dispositivi. Ma notiamo anche un interesse particolare per i numeri o le lettere e un interesse per vari campi a partire dai quali il bambino può sviluppare un sapere minuzioso ed erudito.

Questi oggetti servono a localizzare un godimento (una soddisfazione paradossale che, lungi dall'essere piacevole, porta in sé un disagio infinito e difficile da trattare) che li sopraffà e che i bambini DSA cercano di controllare imprimendo all'oggetto movimenti o alternanze ripetitivi.

Il problema è che ciò che li aiuta a calmarsi in un determinato momento, li porta anche a isolarsi, e nella ripetizione infinita di questi movimenti soffrono proprio per l'eccesso che cercavano di pacificare. Quello che non dobbiamo assolutamente fare è togliere loro questo oggetto, al quale si aggrappano come una persona con difficoltà motorie a una stampella: dobbiamo invece diventare parte di questa difesa affinché non siano soli e in modo tale da aiutarli a uscire da questo estenuante circolo di ripetizione.

Un bambino si isola facendo girare un pezzetto di carta, con lo sguardo concentrato sul movimento. Se gli viene tolto il pezzo di carta, va in crisi; ma se lo si lascia continuare a girare la carta, comincia a impegnare tutto il corpo nel movimento con la carta, in un eccesso che lo invade. L'operatore decide allora di associarsi a ciò che fa il bambino, volgendo ostentatamente lo sguardo verso la carta - non verso il bambino - e sottolineando con le parole la conclusione di ogni movimento rotatorio. Il bambino accetta così questa presenza al suo fianco che regola l'aumento della tensione. Dalla carta che rotea, comincerà a interessarsi ai circuiti di palline che cadono, in cui accetta anche la presenza discreta dell'operatore. Poi passerà lui stesso a costruire circuiti sempre più complicati in cui far rotolare le palline di pongo. Le palline, non rotolando perfettamente-

te, impediscono la continua ripetizione dei movimenti: è il bambino stesso che deve farle scendere, e questo mette un freno alla gestualità ripetitiva e all'estrema eccitazione.

A partire dai circuiti costruiti, il bambino lavorerà poi sulla carta in percorsi a labirinto, e da lì ai prodromi di una scrittura.

Un aspetto molto importante riguarda il rapporto con il sapere. Al di là dei saperi professionali che offriamo, c'è un sapere che è di un altro ordine e che è molto importante rispettare: quello fornito dal bambino. Lo localizziamo in ciò che il bambino ripete, in ciò che ha bisogno di fare anche se non sappiamo perché.

Per esempio, un bambino di 2 anni che viene in consultazione sceglie ogni giorno degli animali da una scatola e li mette in fila sul bordo del tavolo. Comprendere che ciò è importante per lui permette all'operatrice di partecipare a quest'azione nominando gli animali che il piccolo sceglie. Nella ripetizione, è il bambino stesso che si gira e guarda l'operatrice attendendo la sua parola. Più tardi sarà il bambino a mettere le parole, che si estenderanno ad altri campi. Questo gioco si ridurrà all'inizio e alla fine delle sedute, il bambino e l'operatrice potranno così occuparsi di molti altri oggetti, aprendosi alla parola, alle risate e alla relazione.

All'età di 3 anni, ogni mattina, quando arriva a scuola, il bambino gioca un po' con gli animaletti che ci sono in classe, poi l'insegnante lo invita a partecipare alle attività e lui di solito accetta. Un giorno arriva in ritardo a scuola: quando si dirige nell'angolo dove sono gli animaletti, la maestra gli dice che non è il momento di giocare con essi, che deve andare a lavorare con i suoi compagni. Il bambino va in crisi e non riesce a stare bene per tutto il giorno. Parlando dell'accaduto con noi, l'insegnante si rende conto da sola che l'interruzione di quel piccolo rituale che definiva l'ingresso in classe per il bambino, ha mandato all'aria lo svolgimento di tutto il resto della giornata.

Dagli interessi specifici alle isole di competenza

Dagli interessi specifici...

Abbiamo già sottolineato l'importanza di prendere in considerazione gli interessi specifici delle persone autistiche come porta d'ingresso per instaurare un rapporto con l'adulto e come elemento facilitatore dell'inclusione tra i compagni, come un modo attraverso cui mirare al legame sociale. Vorremmo sottolineare anche l'importanza di tenerne conto per uno sviluppo scolastico che assicuri il benessere della persona.

Prendiamo il caso di una bambina di 8 anni, in cui notiamo un grande bisogno di disegnare, di mettere il

suo ambiente in immagini per dargli un contenuto più comprensibile rispetto alle parole, sfuggenti e volatili. All'età di due anni e mezzo, inizia delle sedute di psicoterapia. A quel tempo amava disegnare, conosceva le lettere e distingueva le auto dai loro simboli.

È molto interessata a tutto ciò che è visivo, e attualmente usa le nuove tecnologie in modo facile e creativo. Le piace fare piccoli video con i suoi personaggi e col suo animale domestico. Le piace anche farsi dei selfie e, con diverse app, trasformare le immagini combinando foto reali e montaggi con elementi di animali, come le orecchie di un topo o il muso di un gatto, o corone di principessa.

Le piace anche creare dei fumetti con delle nuvolette che escono dalla bocca dei personaggi e inventare delle storie. Ma soprattutto, usa il disegno per esprimersi, per dare un senso alle sue storie, per renderle più comprensibili. Se racconta all'operatrice a che cosa ha giocato durante la ricreazione, deve prima disegnare la scuola con i diversi spazi ricreativi. Se racconta un sogno, disegna il personaggio di cui si ricorda.

Un giorno la madre, preoccupata, contatta la terapeuta. Da tempo i genitori hanno capito e sostengono la figlia nella sua necessità di disegnare, ma ora è un problema perché nei compiti in classe, riempie i mar-

gini del foglio con dei disegni che raffigurano le frasi che le vengono richieste.

Per esempio, in un compito di inglese, le viene chiesto di scrivere un breve dialogo in cui diversi personaggi si presentano. La bambina disegna i personaggi che, con le loro nuvolette, si presentano e parlano. Fa lo stesso con i problemi di matematica, in cui disegna il cesto di mele o il bambino in bicicletta indicati nella traccia.

Il risultato è che, oltre a consegnare dei fogli poco presentabili, la bambina ci impiega troppo tempo e non riesce a completare i compiti, e pertanto i suoi voti ne risentono.

La conversazione della psicologa con l'insegnante ha avuto un effetto calmante sulle difficoltà a scuola. Si è parlato dell'importanza del disegno per questa bambina e si è fatto riferimento al libro di Temple Grandin, autistica, Pensare in immagini. A partire da questa piccola apertura che è avvenuta, viene proposto un adattamento personalizzato. Per qualche tempo, le sarà permesso di usare, durante i compiti in classe, un quaderno a parte in cui può continuare a disegnare. Le verrà anche concesso del tempo in più oppure una domanda in meno nel compito. Il consulente di orientamento, che considera la bambina come Asperger, chiederà che venga messo in risalto il processo di

comprensione dei problemi e non solo il risultato.

L'obiettivo era quello di porre in evidenza questa strategia del bambino, che può essere il riflesso di un altro tipo di pensiero. Tutto questo apre un campo nuovo e interessante che non è segnato dal deficit.

... alle isole di competenza

Notiamo anche che gli interessi specifici delle persone autistiche svolgono un ruolo molto importante nel campo soggettivo. Se prendiamo in considerazione quello che loro stessi dicono, questi interessi forniscono loro un terreno sicuro in cui rifugiarsi nei momenti in cui si sentono sopraffatti dalla domanda dell'ambiente, evitando così la crisi.

Un ragazzo che ha compiuto una formazione da elettricista riferisce che nei momenti di vissuto sociale angosciante, la sua risorsa è interessarsi al modo in cui sono organizzati i circuiti elettrici del posto in cui si trova. Dopo la pacificazione che questa astrazione gli porta, può partecipare di nuovo alla vita sociale.

Ma non dobbiamo nemmeno dimenticare che, in molti casi, gli interessi specifici che emergono nel bambino possono portare in seguito a delle isole di competenza, vere e proprie aree di specializzazione che possono dare luogo a uno sviluppo professionale.

Troviamo degli esempi in merito nei libri scritti da persone autistiche, che hanno

acquisito competenze nei campi, tra gli altri, della pittura o della musica, la matematica, le lingue, le scienze e le tecnologie.

Alcuni esempi più immediati:

L'insegnante di matematica sta spiegando le proporzioni. Traccia del problema: se un appartamento costa X, quale somma deve versare l'acquirente dopo l'anticipo del X%? Il ragazzo chiede in quale parte della città si trova l'appartamento. L'insegnante risponde scegliendo una via a caso. Il ragazzo dice che questo problema non si può fare.

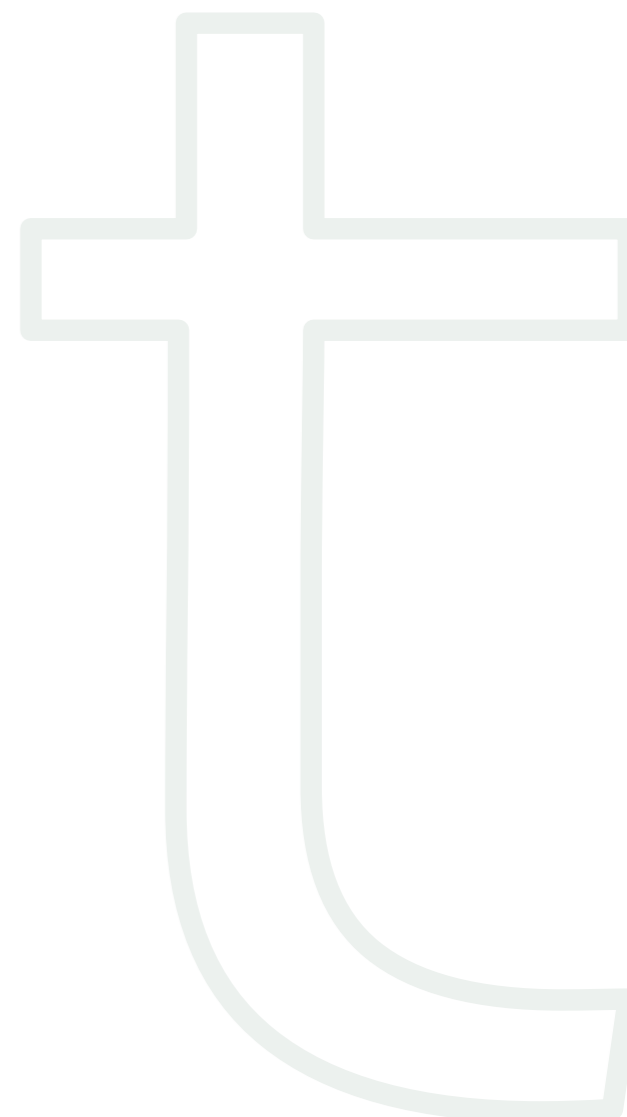
L'insegnante, credendo che il ragazzo non capisca la regola delle proporzioni e per questo non possa risolvere il problema, comincia a rispiegarla. Lui la interrompe e le dice che il problema non è fattibile perché è impossibile trovare un appartamento a quel prezzo in quella zona della città, perché lì le case costano molto di più! Le vie e le caratteristiche degli appartamenti costituiscono uno degli interessi specifici di questo ragazzo.

Se seguiamo la costruzione di questo interesse, notiamo che da bambino ha cominciato a interessarsi molto alle porte dei garage, cosa che lo ha portato a localizzarle nelle diverse vie della città e a conoscere con precisione i quartieri, da cui lo sviluppo di questo interesse.

Un bambino di 2 anni inizia le sue sedute di terapia con una deambulazione continua che mette in evidenza il suo interesse per le porte. Dopo qualche tempo, trasferisce questo interesse al lavoro con altri oggetti nella stanza. Dopo aver visto i disegni raffiguranti il sole e la luna fatti da altri bambini, si interessa ai razzi e li disegna completandoli con delle porte, con l'aiuto dell'operatrice. Il razzo, dotato di porte, porta un astronauta in viaggio fra diversi pianeti, i quali diventano per il ragazzo un centro di interesse. Quando ha 7 anni, i genitori lo portano al planetarium dove assistono a una conferenza di carattere divulgativo tenuta da un astronomo. Dal suo posto, il bambino corregge a bassa voce l'astronomo sulla distanza a cui si trovano i pianeti e su altre osservazioni, cosa che viene notata con stupore dallo stesso relatore.

Références

- (1) WILLIAMS, DONNA, *Quelqu'un, quelque part*, Paris, J'ai Lu, 1996, p. 142.
- (2) SCHOVANEC, JOSEF, *Je suis à l'est ! Savant et autiste, un témoignage unique*, Paris, Pocket 2013, p. 246,
- (3) WILLIAMS, DONNA, op.cit. p.141-42.
- (4) HIGASHIDA, NAOKI, *Sais-tu pourquoi je saute ?* Des Arènes, 2014, p. 51, 52.
- (5) *Ibid.*, p.87



Un orientamento di lavoro a scuola: la pratica in diversi

A scuola con i bambini autistici

Nel classico rapporto insegnante-allievo, l'insegnante è colui che detiene un sapere; questa posizione coincide con un punto di difficoltà del bambino autistico che, invece, non si colloca in una posizione di apprendimento. Questo non costituisce solo un ostacolo per accedere all'apprendimento, ma anche una difficoltà, per l'insegnante, di sostenere con successo la propria funzione. Il bambino autistico può percepire l'insegnante come qualcuno che sa, come un altro impositivo o capriccioso. Se alcuni bambini autistici non comprendono il significato del compito scolastico richiesto, altri, che non presentano problemi di comprensione, possono manifestare comportamenti oppositivi oppure chiudersi in se stessi poiché la domanda dell'insegnante giunge loro come insensata. Egli si domanda: cosa vuole l'insegnante da me? Perché vuole che faccia questo? La domanda dell'insegnante può essere vissuta in maniera intrusiva e persecutoria e portare il bambino ad alzare le sue difese autistiche in modo rigido. Gli insegnanti di sostegno, infatti, spesso testimoniano la loro angoscia di fronte alle risposte di rifiuto - talvolta etero o auto aggressive - dei loro alunni autistici

e di trovarsi senza strumenti per affrontare tali problematiche relazionali.

I bambini autistici spesso presentano comportamenti ripetitivi, le cosiddette "stereotipie". Talvolta esse implicano dei movimenti molto precisi e regolari che dimostrano abilità impressionanti, per esempio nell'esecuzione di battiti, nel far girare piatti o bicchieri con grande perizia. Ciascun bambino autistico inoltre, in modo diverso, manifesta delle conoscenze e degli interessi particolari che possono riguardare, per esempio, i cartoni animati, certi mezzi di trasporto, brani di musica e canzoni.

Che fare quando il bambino si ostina nella ripetizione di uno stesso battito o vuole vedere senza pausa lo stesso cartone animato? Noi non consideriamo questi comportamenti come un handicap o un deficit o un sintomo disadattivo da eliminare ma come l'abbozzo di una soluzione: un'abilità o un'invenzione spontanea del bambino, dalla quale imparare i dettagli e cogliere la logica del suo particolare modo di procedere per affrontare le sue difficoltà.



Perché questo avvenga, è necessario accostarsi al bambino docilmente, senza imporre la nostra presenza. È necessario un tempo preliminare di ascolto affinché il bambino sappia che non vogliamo niente da lui, perché impari a fidarsi di noi. Solo allora potremo delicatamente proporre dei piccoli cambiamenti e, inserendoci nelle sue ripetizioni, operare degli spostamenti. In questo l'insegnante o l'operatore non è solo ma potrà avvalersi di un gioco di rimandi con i suoi colleghi che creino un'atmosfera giocosa, usando delle strategie particolari per non porsi in modo direttivo affinché il bambino autistico possa a poco aprirsi all'altro e al sapere.

Chiamiamo questo modo di operare pratica à plusieurs (in diversi), sottolineando con questo termine la dimensione relazionale implicata:

- da una parte, nella posizione dell'insegnante o dell'operatore impegnato nella costituzione di un partenariato con il bambino autistico,
- dall'altra nella relazione con gli altri operatori e insegnanti miranti all'inclusione del bambino autistico,
- infine l'importanza di creare una rete tra tutti le componenti coinvolte nel lavoro con il bambino, in primis le famiglie e i servizi sanitari.

Le strategie che adottiamo, permettono di trattare i problemi relazionali che l'insegnante incontra, per esempio, nell'applicazione di sistemi di apprendimento specifici per alunni con disabilità, ovvero di

metodi di insegnamento che mettono l'accento sull'acquisizione di contenuti cognitivi e di *performance* prefissate.

Per affrontare queste difficoltà sarebbe importante che l'insegnante o l'operatore assumesse una posizione rispetto al sapere diversa da quella abituale: che sia disposto ad imparare dal bambino autistico invece di insegnare e trasmettere il sapere. Questo atteggiamento facilita la produzione di un incontro col bambino che non avrà più bisogno di alzare le sue barriere di fronte ad un sapere imposto dalla domanda educativa.

I tempi del percorso di accompagnamento del bambino autistico

Come possono, insegnanti e operatori, accompagnare il bambino autistico a scuola? Distinguere i diversi tempi in gioco per il bambino ci permetterà di cogliere la logica del passaggio da un momento all'altro al fine di facilitargli l'apprendimento. Questa temporalità non si presenta necessariamente in modo lineare, come un passo dopo l'altro, ma può avvenire anche in un movimento più complesso, fatto di andate e ritorni. Elenchiamo questi momenti che poi specificheremo attraverso la narrazione del lavoro di un bambino con la sua insegnante:

1) Pacificazione: preliminarmente, per giungere alle competenze, all'apprendimento e alla socializzazione è necessario che il bambino sia tranquillo, che si fidi di noi operatori.

2) Costruzione: il raggiungimento di una pacificazione, permetterà al bambino autistico di impegnarsi in un lavoro

di costruzione con cui, affiancato dall'insegnante, riuscirà a rendere più complessi gli elementi minimi o stereotipati che presenta inizialmente.

3) Apprendimento: le prime costruzioni permetteranno al bambino di allargare i suoi interessi ad altri elementi, tematiche o abilità pratiche, raggiungendo così una posizione di apprendimento incentrata su tutto ciò che gli permetterà di arricchire la sua costruzione.

4) Legame sociale ed inclusione: Lo sviluppo di un percorso di apprendimento singolare e creativo permetterà al bambino autistico di servirsi delle sue costruzioni per stabilire un legame sociale con gli altri bambini della classe. L'apertura alla diversità implicata in questi nuovi legami è ciò che costituisce la chiave dell'inclusione.

Condizioni di possibilità dell'apertura all'apprendimento bambino autistico

Nella pratica à plusieurs, in diversi, alle conoscenze previste dal programma scolastico, si prediligono gli interessi specifici e le abilità di ciascun bambino, anche se bizzarri o ripetitivi. L'insegnante potrà così diventare partner del bambino e accompagnarlo verso l'apprendimento lasciandosi insegnare da lui. Se l'insegnante "saprà non sapere" al posto del bambino autistico, quest'ultimo potrà mettere in gioco le proprie capacità ed abilità senza doversi difendere dall'altro e/o dalle sue richieste.

Lasciarsi insegnare dal bambino autistico implica considerare i trat-

ti con cui si presenta inizialmente come se fossero un suo biglietto da visita, come ciò che c'è di più singolare in lui, significa scommettere sul bambino autistico in quanto soggetto: valorizzare i suoi interessi particolari e le sue invenzioni, tenere conto degli oggetti che spesso porta con sé e manipola; seguirlo sui movimenti ripetitivi, sui battiti che applica agli oggetti o a parti del corpo, nella sua verbosità ripetitiva o incomprensibile, oppure nella sua passione per certe tematiche molto particolari.

Se l'insegnante o l'operatore cerca di associarsi al lavoro del bambino autistico, potrà aprire un canale attraverso cui stabilire un legame con il bambino che gli faciliterà il raggiungimento di una pacificazione. **A partire da questo nuovo legame pacificato, ciò che era una barriera può diventare apertura verso il sapere, la base di ogni apprendimento.**

A u

t i s

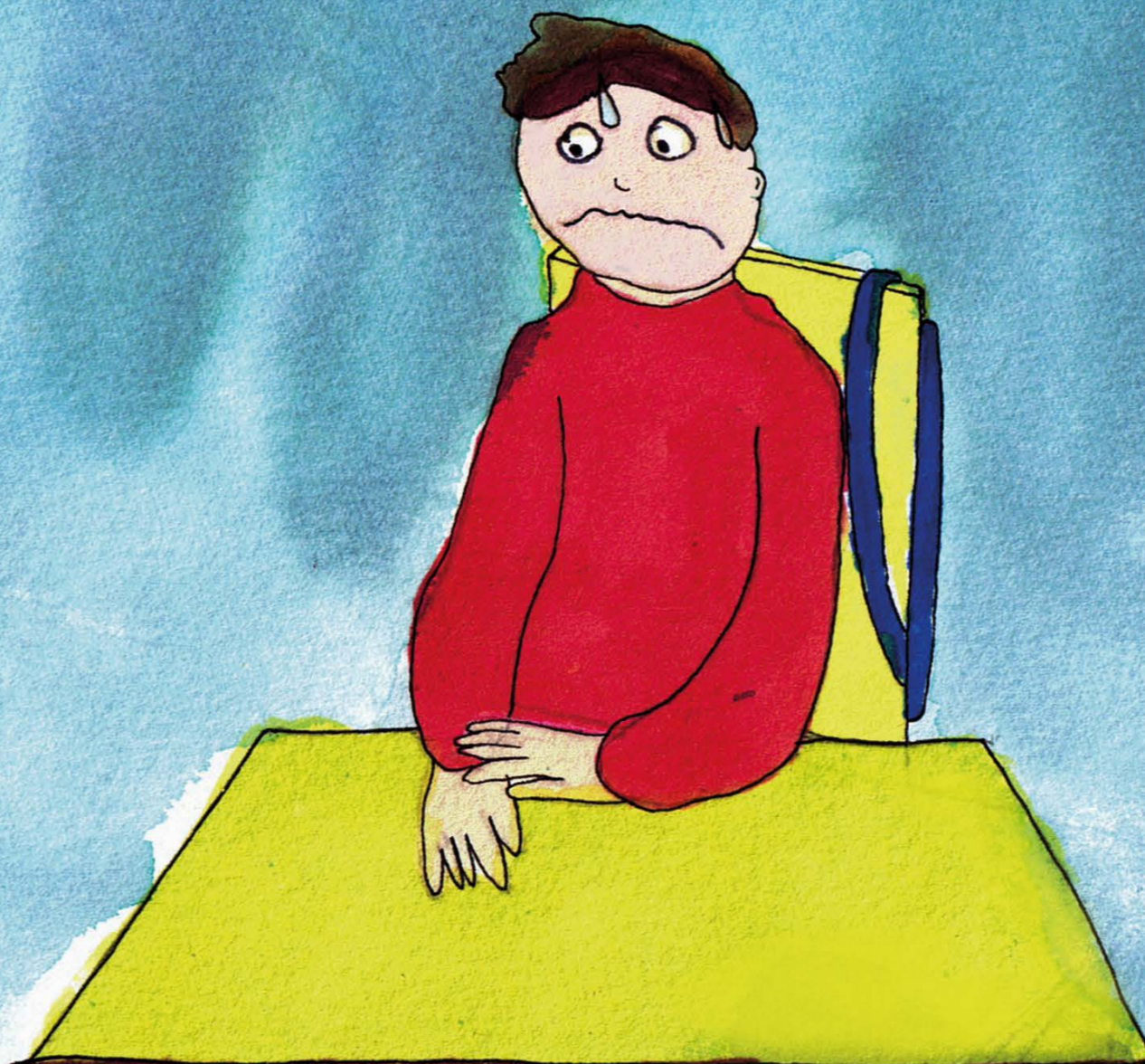
m o

La storia di Mario

04

Quella che leggeremo di seguito è **la storia di Mario**, un bambino che all'epoca dei fatti aveva sette anni e frequentava la seconda elementare.

La storia riguarda il suo speciale percorso scolastico e l'incontro con una maestra che ha saputo aiutarlo a superare alcune sue grandi paure.





Mario era un bambino che, tutti i giorni, quando entrava in classe, **provava una profonda paura**; temeva i rumori ed era terrorizzato soprattutto dai movimenti improvvisi e inaspettati che compivano i suoi compagni di classe.



Mario, quindi, non era sereno
nei momenti in cui doveva
stare in aula.

Capitava spesso che, quando
la classe faceva confusione,
**lui dovesse uscire
velocemente dall'aula**
perché provava moltissima
paura.

Solamente quando era da solo con la maestra, *in un luogo silenzioso* (come ad esempio un'aula vuota o la palestra della scuola), riusciva a tranquillizzarsi e a stare meglio.





Mario, inoltre, non parlava quasi mai e non amava che gli si rivolgesse la parola: **aveva timore del suono della voce delle persone.**

Per questo motivo aveva grandi difficoltà a comunicare con i compagni di classe.

A causa di questa paura, se si trovava in mezzo ad una conversazione, si tappava forte le orecchie con le mani si chiudeva in se stesso e teneva il capo chino.

EFFI EFFI,
TICO TICO,
TARA TARA TURE,
BOCIOMO, SACAFU, COTZ

Quelle poche volte in cui parlava con qualcuno, **usava un linguaggio quasi incomprensibile** e molto spesso le persone non capivano cosa volesse dire.



Tutti i giorni Mario si presentava a scuola con un oggetto dal quale non voleva mai separarsi perché vi era molto affezionato.

Quest'oggetto era una chiave che lui teneva sempre ben stretta tra le mani.





Avere la chiave sempre a portata di mano lo rincuorava molto e lo aiutava a rasserenarsi nei momenti in cui aveva paura.

Quando qualcuno provava a togliere la chiave dalle sue mani, Mario si arrabbiava moltissimo.



Capitava molto spesso che Mario fosse così interessato alla sua chiave che *non ascoltava più niente e nessuno*, si metteva in disparte e si isolava dai compagni e dalla maestra.



Con il passare del tempo, le maestre iniziarono a chiedersi come potessero aiutare Mario...

Era necessario trovare al più presto un modo di comunicare con lui che, senza spaventarlo, lo aiutasse a fare amicizia con i suoi compagni e gli permettesse di farsi comprendere.





La maestra di sostegno Raffaella ben presto capì che la chiave era molto importante per Mario e per questo, invece di farsela dare all'inizio della giornata scolastica, decise di lasciare che Mario la tenesse con sé.

La maestra, però, pensò a come utilizzare la chiave per giocare insieme al bambino, per coinvolgerlo e per trovare una funzione utile all'oggetto.



Innanzitutto **suggerì a Mario di utilizzare la chiave per aprire e chiudere le serrature delle porte:** gli propose di scambiare la sua chiave con il mazzo di chiavi della scuola di modo che lui potesse avere la possibilità di aprire e chiudere le porte della scuola come ad esempio quelle delle varie classi o della palestra, per poi restituirgli la sua chiave.

Mario accettò volentieri questo gioco di scambio e con il passare del tempo *acconsentì a scambiare la sua chiave anche con altri oggetti.*

Ad esempio con una palla, con dei colori per disegnare insieme agli altri compagni di classe, con un libro...

Perché sapeva che la sua chiave gli sarebbe stata restituita poco dopo.



Questo gioco servì a Mario ad acquistare sicurezza, ad interagire di più con la maestra e con gli altri compagni, anche attraverso la parola.

Mario iniziò, sempre più spesso, a scambiare parole e a comunicare con le altre persone.





Con il passare del tempo, Mario aveva capito che **la chiave non era l'unica cosa capace di rincuorarlo quando provava paura** e che, scambiandola con altri oggetti, comunicando con le maestre e con i compagni, avrebbe potuto ugualmente far fronte alla paura.

Naturalmente Mario non si sbarazzò della sua chiave - vi era ancora molto affezionato - ma decise di tenerla in tasca o nello zaino (e non sempre in mano) come se fosse il suo portafortuna preferito!

La maestra Raffaella riuscì ad aiutare Mario ad affrontare le sue paure partendo da ciò che piaceva al bambino: non lo privò dell'oggetto a cui era interessato per la maggior parte della giornata ma **trovò uno stratagemma per coinvolgerlo in altre attività** scambiando il suo oggetto con qualcos'altro.

Oltre a ciò, bisognava trovare delle soluzioni che lo aiutassero a **sentirsi al sicuro anche quando era in aula**, altrimenti avrebbe rischiato di rimanere molto indietro con il programma scolastico rispetto ai suoi compagni.

Mario, infatti, usciva molto spesso dall'aula per rifugiarsi in un luogo più tranquillo.

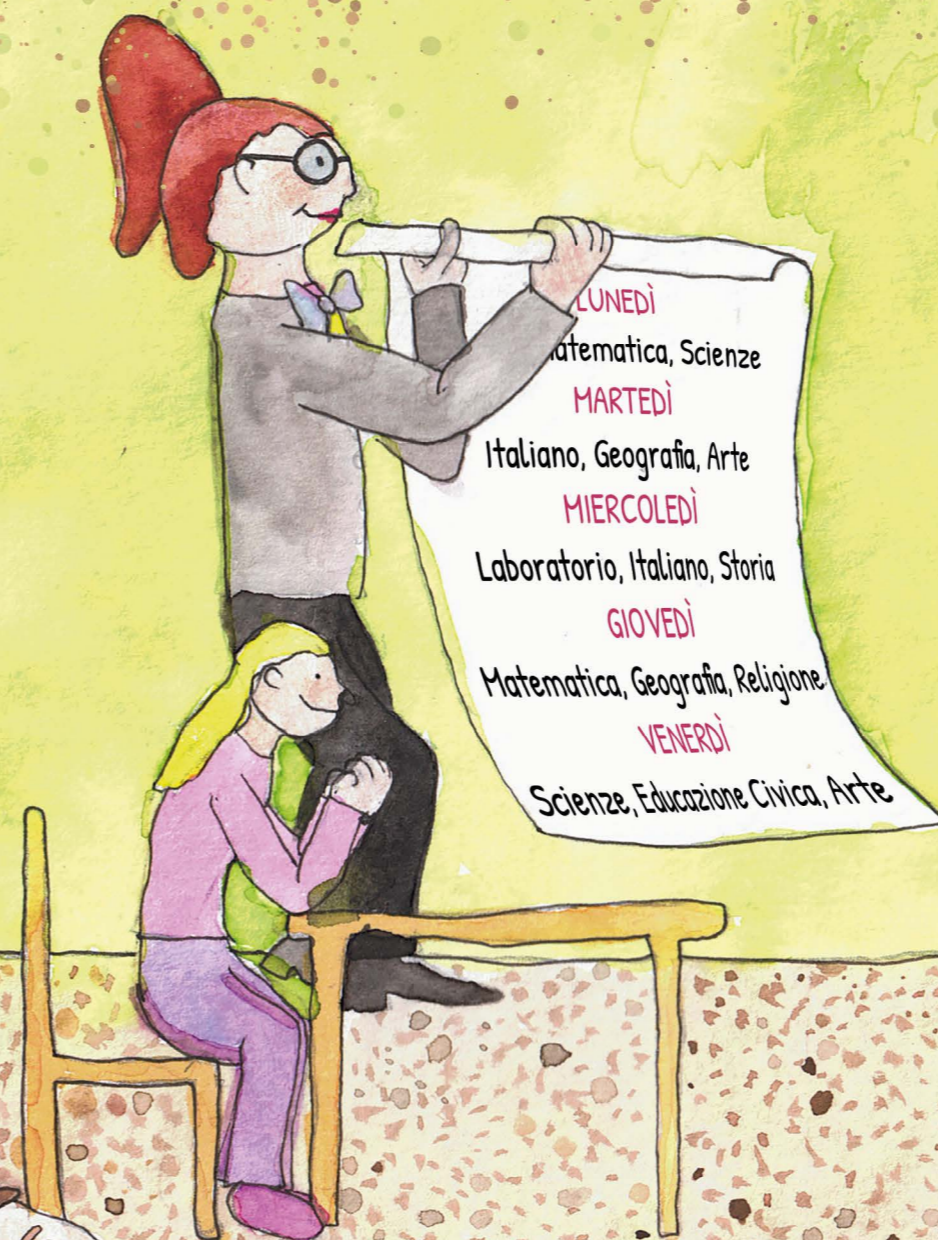


Come prima cosa, per aiutarlo a non spaventarsi quando gli si parlava, le maestre provarono a non rivolgergli direttamente la parola, **ma a comunicare con una terza persona**, vicina a Mario, in modo che il bambino potesse sentire ugualmente ciò che veniva detto.

Decisero poi di creare un contesto più piacevole e prevedibile per Mario.

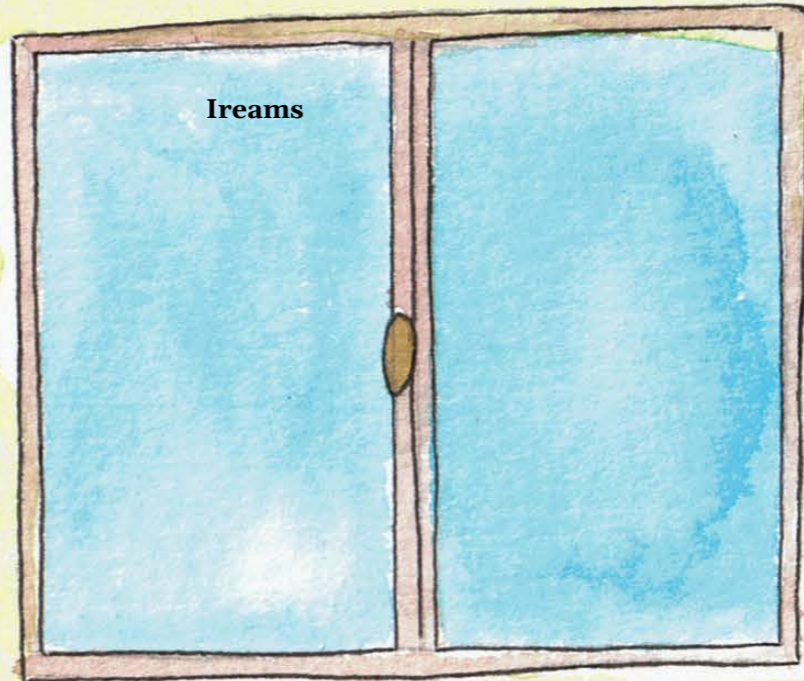
Innanzitutto crearono dei cartelloni in cui erano scritti i giorni e gli orari delle varie lezioni di modo che, per Mario, fosse chiaro cosa avrebbe fatto a scuola ora per ora e giorno per giorno.

Poi ne preparano altri con *la lista delle regole da rispettare in classe*, valide per tutti i bambini, compreso Mario. Le regole riguardavano il comportamento in classe, il rispetto dei turni per prendere la parola o per potersi alzare dal banco.



- 1 ALZARE LA MANO PER PRENDERE LA PAROLA
- 2 RISPETTARE I PROPRI COMPAGNI
- 3 NON URLARE IN AULA
- 4 ASPETTARE IL PROPRIO TURNO
- 5 TUTTI I BAMBINI MANGIANO A PRANZO PER STARE BENE





I compagni, rispettando tali regole, aiutarono Mario a provare meno paura dei rumori improvvisi e delle voci.

Grazie a questi accorgimenti, Mario, a poco a poco, iniziò a sentirsi più sereno tanto che incominciò a rimanere in classe durante le lezioni.

Questo fu un primo grande traguardo!



Quello che ancora le maestre non erano riuscite a fare era capire come entrare in relazione con Mario:

Come aiutarlo a parlare con le

persone senza provare timore?

Come aiutarlo ad esprimere ciò che

provava?

Mario infatti continuava ad usare un linguaggio incomprensibile, a volte **ripeteva ininterrottamente le stesse parole** mentre altre volte rimaneva in disparte, chiuso in sé stesso, come se visse in un mondo tutto suo.

QUANDO VA A PISA,
IL TRENO SI SPAVENTA!
MI È' CADUTO
IL PATATRAC!





A questo proposito un giorno accadde una cosa straordinaria che diede il via ad un grande cambiamento di Mario:

Mario era in classe ma non prestava la minima attenzione a ciò che gli diceva la maestra Raffaella; anzi, a dirla tutta, non faceva altro che ripetere la stessa frase con voce sempre più alta: **“Mi fa ridere la via Paccagnella!!”**

La maestra, dopo vari tentativi in cui cercava di farlo smettere, disse: **“Ah... ma che bella la via Pacca-agnella!”**

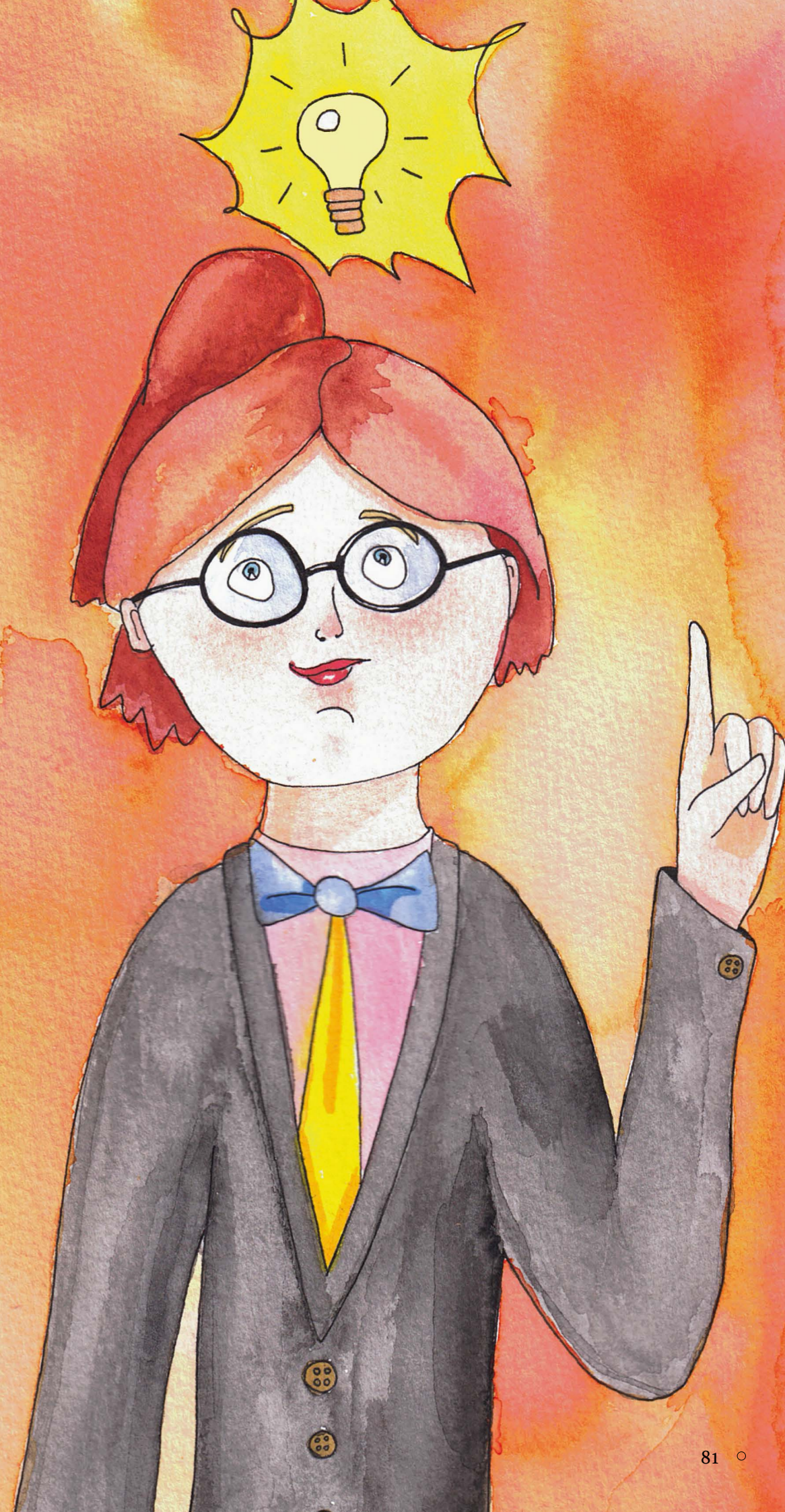
Quest'intervento attirò immediatamente l'attenzione di Mario, che subito, acuendo lo sguardo, ripeté **“Via pacca-mucca”** e poi, di nuovo la maestra disse **“pacca-cane e pacca-gatto”**, lui di seguito, **“pacca-bau, pacca-miao, pacca-coccodè”**, finché entrambi scoppiarono in una gran risata.

Da quel momento in poi

tutto cambiò.

La maestra **capì che al bambino piaceva inventarsi le parole** e che aveva un vero e proprio talento nel farlo.

Pensò che seguire questa via potesse essere un'opportunità per entrare in relazione con lui: creare un'alleanza con Mario senza spaventarlo e allo stesso tempo facendo ciò che piaceva al bambino.





LE COSE PIEGATE A META'...

La maestra organizzò delle attività pensate solo per lui:

Dato che Mario parlava in modo poco chiaro e molto velocemente, **gli propose di parlare più lentamente così che lei potesse trascrivere le parole che diceva**, come se Mario dettasse alla maestra.

In questo modo Mario era libero di esprimere ciò che gli passava per la mente, senza preoccuparsi di dare un senso alle parole e di farsi comprendere perché in questo caso era lui che insegnava qualcosa alla maestra e non viceversa!

Affinché rivolgesse le sue energie in attività più in linea con il programma scolastico, Raffaella propose a Mario di ricercare nel Dizionario d'italiano le parole che lui ripeteva senza sosta.

Mario fin da subito s'interessò molto a quest'attività, infatti, smetteva di ripetere le parole e, con grande attenzione, iniziava a ricercare il loro significato nel Dizionario.



Vennero organizzati anche dei laboratori di narrazione e scrittura in cui tutti i giochi di parole e le parole buffe che Mario diceva - **a partire dagli argomenti che più gli interessavano come i mezzi di trasporto o gli elenchi** – venivano di volta in volta raccolti in veri e propri libricini: *Parole in azione, I viaggi di Mario, Storie buffe, Versi sparsi*.

Partendo dai racconti da lui inventati, Raffaella coglieva **l'occasione per insegnare a Mario le regole della lettura, della scrittura e della grammatica**.

Questi accorgimenti furono utilizzati anche per le altre materie.

LABORATORIO DI NARRAZIONE E SCRITTURA





Ad esempio, visto che *Mario era affascinato dai mezzi di trasporto e conosceva l'argomento molto bene*, la maestra, attraverso mappe e giochi basati sui percorsi di treni e autobus, riuscì ad spiegargli l'orientamento geografico e i punti cardinali (Nord, Sud, Est, Ovest).

Per la matematica, Mario imparò le operazioni utilizzando i numeri come fossero linee dei bus, inoltre, i problemi che Raffaella inventava riguardavano sempre qualche mezzo di trasporto: automobili, treni e autobus.

Con il tempo, **Mario iniziò a condividere le sue invenzioni linguistiche** non più solo con la maestra ma anche con i compagni di classe tanto che, quasi ogni giorno, prima della lezione, leggeva i suoi testi ad alta voce.

Grazie a queste letture i suoi compagni iniziarono a conoscerlo meglio, a capire i suoi gusti e le sue preferenze.



In classe venne istituito **“Il gioco delle parole in libertà”**, un gioco in cui tutti i bambini potevano esprimersi liberamente usando le parole che preferivano, anche se non avevano un significato preciso. In questo modo Mario, che aveva una vera e propria predisposizione a giocare con le parole, aveva trovato uno spazio in cui condividere una sua

passione con i compagni, uno spazio in cui poteva essere ascoltato e poteva ascoltare, a sua volta, gli altri. Grazie a questo gioco Mario iniziò ad avere i primi scambi di parole con gli altri bambini, i quali incominciarono a capire meglio non solo i suoi giochi di parole ma anche il suo senso dell'umorismo e le sue battute.



Dal canto suo Mario iniziò a frequentare volentieri la scuola, riuscì a rimanere in classe durante le lezioni, ad avere interazioni con i compagni e a rimanere al passo con il programma scolastico.

Le regole scritte sui cartelloni cui tutti i bambini si erano attenuti, le attività create dalla maestra basandosi sulle passioni di Mario, permisero al bambino di superare le sue più grandi paure.

Con il tempo Mario divenne un bambino benvoluto dai suoi compagni di classe, in molti manifestavano il desiderio di sedersi nel banco vicino a lui.

La sua presenza era molto richiesta durante le gite scolastiche proprio per la sua simpatia!



PEGGY GUGGENHEIM
COLLECTION

A guardare bene si può dire che Mario, attraverso la sua chiave, riuscì ad aprire una porta molto importante, fondamentale per il suo futuro: quella del linguaggio e della parola.

Come avrebbe fatto Mario, ad interagire con i compagni e con la maestra se avesse continuato a rimanere in disparte con la sua chiave senza scambiarla con altri oggetti e, poi, con la parola?



Mario trovò nel linguaggio una delle sue più grandi passioni.

Amava inventarsi parole, storie, racconti e poesie. Coltivò questa passione anche quando si fece più grande e andò al liceo dove, ancora una volta, divenne famoso per le narrazioni e le poesie da lui inventate.

Possiamo quindi affermare che Mario, grazie agli stratagemmi messi in atto dalla maestra, si trasformò: mentre prima nessuno capiva il suo modo di comunicare, adesso, divenuto un piccolo scrittore,

partecipava alla vita scolastica con molta più serenità e interagiva con i compagni!



Un orientamento di lavoro a scuola: la pratica in diversi

Il percorso di Mario a scuola e i suoi tempi: dalla pacificazione all'apprendimento e all'inclusione sociale

Riprendendo la storia di Mario, vogliamo sottolinearne alcuni momenti salienti.

Mario, tappandosi le orecchie ed esprimendosi con un linguaggio incomprensibile, fatto di risonanze fonetiche senza senso, ci permette di individuare concretamente le barriere che il bambino autistico pone al linguaggio, ma anche di aggiungere un'importante precisazione: questa barriera affonda le sue radici in un rifiuto più profondo, proprio dell'autistico, che concerne l'utilizzo della voce. Più specificamente, questo rifiuto comporta una difficoltà a cedere ciò che è presente nell'utilizzo giocoso della voce, perderlo a beneficio dell'entrata nel mondo della parola, del linguaggio articolato.

I bambini piccoli manifestano soddisfazione a livello corporeo quando emettono le prime lallazioni. Si tratta dell'utilizzo musicale della voce, che non tiene conto del senso delle parole. Nell'esperienza "normale" del linguaggio, esiste una disgiunzione tra quest'ultimo e la voce. Infatti quando si cerca di cogliere il senso, la voce (o la fonetica) resta sullo sfondo del campo percettivo. Se ascoltiamo una conferenza in una lingua straniera che

non padroneggiamo, siccome dobbiamo fare un grande sforzo per seguire la fonetica, spesso perdiamo gran parte del contenuto. Solitamente invece l'aspetto della fonetica resta in secondo piano, non ci disturba nella comprensione del senso delle frasi.

Nei bambini autistici l'utilizzo giocoso della voce frequentemente permane nel tempo. Per loro l'emissione della voce è angosciante, quasi come lo strappo di un pezzo del corpo. Anche la voce altrui potrebbe essere disturbante perché vissuta come uno stimolo eccessivo e non padroneggiabile, che si ripercuote direttamente sul corpo. Per proteggersene, alcuni bambini autistici trattengono la voce e/o si tappano le orecchie. Quest'effetto può essere temperato attraverso alcuni artifici come per esempio il cantare. L'eccesso che la voce comporta nell'esperienza del bambino autistico, talvolta si estende manifestandosi come un'ipersensibilità ad altri tipi di suoni o rumori dell'ambiente.

Nell'esperienza di Mario, ciò che appare in primo piano sono la voce e le sue risonanze. Esse gli si impongono. In mancanza del discrimine tra voce e parola, il so-



ggetto autistico sente tutti i rumori della lingua ed è ipersensibile ai toni della voce. Quest'effetto si ripercuote sul corpo, motivo per cui Mario si tappa le orecchie. Tale situazione, per il bambino, è stata una sofferenza che tuttavia, grazie all'accompagnamento della sua insegnante di sostegno, è diventata per lui una grande risorsa.

L'insegnante ha accolto Mario in un'atmosfera pacificante, regolata da una precisa organizzazione del tempo e dello spazio. Niente viene lasciato al caso, il bambino autistico è in difficoltà rispetto agli imprevisti e alle sorprese.

L'insegnante cerca di adeguarsi alle difficoltà del bambino: invece di indirizzargli direttamente delle domande, interviene utilizzando una strategia di triangolazione con altre colleghe.

Mario ha un oggetto privilegiato da cui non si stacca mai: la chiave è il suo oggetto. Gli interventi dell'insegnante facilitano l'incontro col bambino e rendono possibile lo spostamento dall'oggetto autistico verso altri oggetti che progressivamente arricchiscono il campo di interesse del bambino e aprono una via all'apprendimento.

Il gioco di scambio della chiave con altri oggetti è una "dolce forzatura" che lo accompagna a passare dall'uso stereotipato e solipsistico di un oggetto ad un nuovo oggetto di interesse associato al primo attraverso qualche tratto comune. Seguendo questa via Mario rende sempre più complessi i suoi interessi e si mette al lavoro arricchendo la propria costruzione. Dalle sue prime costruzioni - incentrate

sul suo interesse per le risonanze delle parole e nella sua abilità di invenzione di parole – Mario assimilerà gradualmente nuove conoscenze e abilità per raggiungere poi un apprendimento più generale. L'ipersensibilità riguardante la voce, che prima lo faceva spaventare, diventa una soddisfazione gioiosa che gli permette di sviluppare un'abilità poetica nell'utilizzo della parola.

Mario, con l'aiuto dell'insegnante che valorizza le sue invenzioni, le sue abilità linguistiche e i suoi nuovi apprendimenti, riesce così a stabilire un legame con i compagni di classe raggiungendo quello che possiamo chiamare una vera inclusione.





Voci di famiglia

L'orizzonte dell'inclusione come scommessa di civiltà

María Jesús Sanjuán

Presidente dell'associazione delle famiglie TEAdir-Aragón (Spagna)

Nel mondo dell'autismo, ci sono molti tipi diversi di autismo. Alcune persone autistiche riusciranno a integrarsi in un sistema educativo tradizionale e altre dovranno seguire percorsi alternativi.

In ogni caso, incontreremo un essere umano che guarda il mondo da una prospettiva molto diversa dalla nostra.

Sarà proprio il suo sguardo, nascosto e sfuggente, a fornirci i primi indizi. Le sue parole, scarse e precise, ci spingeranno a parlare con lui usando una certa prudenza. I suoi movimenti, a volte scomposti, ci daranno un'idea del filo su cui cammina. La sua espressione seria ci porterà ad abbassare i nostri toni... E con tutto questo e con altro ancora, ci troveremo davanti un nuovo studente.

Noi famiglie ci presentiamo timorose e trepidanti alle istituzioni, ma desiderose di offrire il nostro aiuto. Abbiamo da offrire il sapere che abbiamo acquisito sui nostri figli.

I nostri figli sono considerati dalle istituzioni studenti particolari, ma

è una visione incompleta che spesso riduce il bambino o l'adolescente a un semplice rapporto in cui la particolarità si traduce in un deficit.

Forse bisognerebbe sfumare questo quadro e osservare che **laddove si vedono casi particolari, ci sono invece grandi singolarità**, che noi famiglie possiamo far conoscere e mettere in luce. Il lavoro congiunto tra la scuola e la famiglia è quindi lo strumento più efficace per ridurre la pressione che possono sentire tanto il ragazzo quanto gli insegnanti.

Di seguito presentiamo qualche esempio di singolarità da prendere in considerazione per poter lavorare con questi studenti.

Quello che succede in classe...
Spesso non è necessario ridurre il programma: è sufficiente spezzettarlo, usando espressioni e frasi precise che non diano adito a interpretazioni.

Gli studenti DSA non hanno bisogno di fissare l'insegnante o la lavagna per ascoltare e, anzi, assimileranno meglio l'in-

formazione se si evita di insistere sullo sguardo.

Se un lavoro può essere effettuato sul computer, perché non permetterglielo? La distanza che offre uno schermo può costituire uno strumento utile per lo studente. Tenete presente che ci sono adulti autistici che indossano occhiali da sole per poter mantenere una conversazione senza sentirsi invasi.

Di fronte a una domanda apparentemente ovvia, lo studente potrebbe non rispondere come previsto. Sarà importante, prima di rinunciare alla risposta, provare a porre la domanda in un modo diverso o a indicare il punto su cui deve concentrare la sua attenzione. Ricordiamo che i suoi interessi non corrispondono necessariamente ai nostri, quindi non è detto che lo studente non sappia rispondere; può darsi invece che dal suo punto di vista, la risposta sia un'altra.

A volte gli esercizi che richiedono una redazione nascondono un grande sforzo che non viene riconosciuto a causa della redazione che risulta incomprensibile. È preferibile permettere allo studente di schematizzare le sue risposte. La chiarezza e la concisione lo aiuta a mettere in ordine le informazioni.

Non ci si può aspettare che risponda a più domande fatte nello stesso momento o molto ravvicinate nel tempo. Bisogna tener presente che l'alunno dovrà decodificare i messaggi, quindi è meglio porre le domande una alla volta e senza bombardarlo.

Per entrare in contatto con uno studente DSA, è importante prima di tutto osservare senza dare nulla per

scontato. Ciò di cui parlano i programmi che affrontano il DSA come particolarità educativa non è lo studente singolare che gli insegnanti si troveranno di fronte. È bene non cadere nella presunzione di pensare di sapere già ciò di cui ha bisogno il ragazzo senza prima conoscerlo. **Il modo più sicuro è osservare caso per caso, con la consapevolezza che partendo dal singolare si può arrivare al generale, ma che con questi ragazzi il contrario non funziona mai.**

Gli strumenti o le risorse da usare per lo studente DSA saranno validi anche per il resto della classe, ma al contrario, quelli usati di norma per la classe non avranno grandi effetti sul ragazzo autistico.

Nell'accompagnare i nostri figli, noi famiglie abbiamo sviluppato tecniche peculiari e creato il nostro bagaglio di risorse. È importante che l'insegnante ne tenga conto e autorizzi al bambino certi adattamenti che gli consentano di raggiungere lo stesso punto del resto della classe, anche se i mezzi utilizzati non sono ortodossi. Anche l'insegnante può integrare questo modo diverso di fare le cose con tutta la classe. Per esempio, un alunno, per cui i numeri erano essenziali per organizzare la sua vita e l'ambiente circostante, aggiungeva e sottraeva i numeri delle targhe automobilistiche; l'insegnante ha preso in considerazione questo interesse singolare e lo ha applicato al resto degli studenti come un gioco per farli lavorare sul calcolo matematico.

Per valutare uno studente, bisogna tenere conto delle condizioni di questa valutazione, non sottoponendolo alla pressione di più prove nello stesso giorno e a con-

tenuti troppo densi. È opportuno anche considerare la possibilità di spezzettare il programma delle prove da svolgere nella stessa materia. Pensiamo a quanto sarebbe difficile per noi sostenere più conversazioni nello stesso momento e su argomenti diversi!

È importante tenere a mente che ciò che accade in un ambito può avere ripercussioni in un altro ambito molto diverso nel tempo e nello spazio. Da qui la necessità di mantenere un canale di comunicazione sempre aperto tra tutti coloro che condividono il loro tempo con lo studente DSA.

L'obiettivo dell'insegnante è quello di diventare un facilitatore dello studente DSA: si tratta in particolare di fare in modo che il gruppo prenda in considerazione la diversità e il suo posto in un mondo in cui si cerca l'uniformità a tutti i costi, mentre veniamo bombardati di proposte inclusive che spesso non tengono conto di ciò che c'è di individuale, di singolare, di autentico in ciascuno.

Lo studente DSA ci costringe a interrogarci. Ci fa sentire che per comunicare, per far arrivare un messaggio a qualcuno, non sempre possiamo scegliere il modo più comune e a volte dobbiamo variare. Bisogna provare, anche se è scomodo, a ricominciare, e a volte si può essere tentati di rinunciare. Ma la ricompensa che si ottiene con la soddisfazione e il sollievo di uno studente DSA non ha prezzo.

Il sistema educativo deve creare e accogliere metodi che permettano di integrare gli studenti DSA nell'istituzione in tutte le fasi. Per rag-

giungere questo obiettivo, bisogna mettere in campo tutti i mezzi che consentano un'inclusione "reale", dato che la SCUOLA è uno degli strumenti più importanti di cui beneficeranno in età adulta.

Le famiglie a volte sono disperate per l'impossibilità di far comprendere che modificare certe modalità di procedere non nuoce alla classe e che questo rende molto più facile allo studente DSA progredire nel sistema educativo.

Gli alunni che frequentano le scuole tradizionali si trovano molto spesso di fronte a un enorme percorso a ostacoli. E le famiglie, sottoposte a una grande pressione, finiscono per trasferirla ai loro figli, **sentendo che essi devono dimostrare due volte più degli altri che quello è il loro posto.**

In seno alle famiglie, sosteniamo conversazioni e formazioni per creare una rappresentazione meno stereotipata dello studente DSA rispetto a quella attuale. Difendiamo la creazione di gruppi in cui lo studente possa sentirsi parte integrante e in cui il "tutto" e il "ciascuno" possano coesistere.

L'inclusione reale è responsabilità di tutti noi come società, e la SCUOLA è un elemento decisivo per definire il tipo di società che vogliamo. L'orizzonte di un'inclusione che nella sua evidenza mette in gioco l'autismo è anche una scommessa di civiltà.

Voci di famiglia

Il dritto e il rovescio dell'inclusione

Mireille Battut

Presidente dell'associazione delle famiglie La Main à l'Oreille (Francia)

Per diventare una società inclusiva, la società deve compiere uno sforzo costante, coerente e sinergico attraverso un lungo, necessario cammino (1) che abbiamo iniziato. Finalmente!

Nel frattempo, ci siamo noi, che esistiamo... Allora, prima di avventurarmi lungo il ripido pendio di un ideale inclusivo, parlerò con le nostre parole, con la nostra lingua, del versante del cammino che percorriamo, al rio-*contra* della norma. Il nostro è quindi in qualche modo il *rovescio* dell'inclusione. Noi invertiamo la norma come il gergo del *rio-*contra** inverte le sillabe.

Il rio-*contra* della norma o il rovescio dell'inclusione

Ho scelto tre tempi di questo percorso: la scoperta della divergenza, la manifestazione di un desiderio sociale, la costruzione - modesta - di una comunità inclusiva. Bisogna comunque sottolineare che in questo campo la modestia vale più di mille dichiarazioni altisonanti.

Dei gemelli molto diversi

Georges e Louis sono nati gemelli, ma le loro strade hanno preso presto direzioni diverse. Nell'età in cui si guarda il cartone animato *Le Manège enchanté*, Georges mi dice una mattina: «Louis ha sognato che mangiava delle carote e si è addormentato di colpo come il coniglio Flappy!». Chiedo un po' sorpresa: «È il sogno tuo o il sogno di Louis?». Mi risponde, logico: «È il sogno di Louis visto che è Louis che l'ha sognato». Georges include Louis nelle sue conversazioni con i peluche, ma a poco a poco la sicurezza della logica cede davanti a una certezza angosciante... «perché Louis non parla?». Louis sembra godere di uno stato di soddisfazione inaccessibile a Georges. Allora Georges gioca a fare il fantasma con un lenzuolo addosso, come Louis. Dice, mentre ci prepariamo per una passeggiata: «Louis sarà contento» ma... (pensieroso) «perché Louis non parla?».

Dopo qualche tempo (quando i gemelli iniziano la scuola materna), viene fuori la divergenza. Ha finito per imporsi. Emerge

sotto forma di differenza tra i due fratelli. Ho affrontato questa differenza; per Louis, riguardo all'assimilazione forzata che ci avevano consigliato per riportarlo alla normalità; per Georges, in modo che potesse liberarsi da un dilemma troppo pesante. Li ho chiamati i miei gemelli molto diversi.

La manifestazione di un desiderio all'unisono

Questa differenza è diventata presto una caratteristica della nostra organizzazione familiare. Quando, a sei anni, Georges chiede di andare «per davvero» a vedere i fuochi d'artificio del 15 agosto, non posso che dire di sì: non c'è vacanza a Toulon senza fuochi d'artificio! È uno spettacolo che attira tutti gli anni migliaia di persone. Ma mi chiedo: e Louis? Se andasse nel panico? E se lo perdessimo tra la folla? Georges andrà con il resto della famiglia mentre io e Louis ammireremo lo spettacolo dalle finestre come gli anni scorsi. Ma non appena vede la famiglia prepararsi per uscire, Louis manifesta la ferma intenzione di uscire anche lui. Che diamine, questi bambini hanno ragione! Andremo tutti insieme a vedere i fuochi.

Ci inoltriamo nella notte tiepida e avvolgente. Ognuno dei due bambini tiene la mano di un adulto. Georges tira in avanti, impaziente. Louis ha regolato il suo passo su quello della folla, all'unisono con la manifestazione. Ha tirato fuori le antenne per sentire la materialità della distanza attraverso l'oscillare ritmato dei corpi in movimento. Ha deciso di amare questo momento. Dalla fiducia con cui tiene la sua mano nella mia, avverto questo piacere condiviso.

Via via che ci avviciniamo al luogo dell'assembramento, i passi si fanno più veloci, l'eccitazione cresce, la folla è più fitta e a volte un corpo devia, ne urta un altro. Arriviamo. Gli spettatori sono già ammassati davanti al Fort du Mourillon. Vediamo un portico riparato e decidiamo di sederci lì sotto in attesa dello spettacolo. Finora Louis ha resistito, ma adesso che ci siamo fermati, comincia a lanciare intorno a sé degli sguardi preoccupati. Cerca una via di fuga. Fra poco vorrà scappare. Riconosco il segnale. «Vuoi tornare a casa, Louis?». Avevamo stabilito che, su sua richiesta, lo avrei riportato a casa. Non è obbligato a farsi piacere gli assembramenti.

Louis è contento di tirarmi per la mano per mostrarmi che ha memorizzato bene il tragitto di ritorno. Saltella fra i paletti del marciapiede e si diverte a sfiorare i clienti ai tavoli all'aperto di bar e ristoranti. Mi sorprende a pensare che è più interessante camminare controcorrente che assistere a bocca aperta a uno spettacolo convenzionale...

I primi fuochi scoppiano nel momento esatto in cui stiamo per svoltare. Louis li sente e gira d'istinto la testa. *Touché!* Non se ne parla più di tornare a casa. Eccolo che corre verso l'orizzonte dove si susseguono le infiorescenze colorate dei fuochi. Una volta arrivato sulla piazza, si volta verso di me e chiede di tornare sotto il portico dove si trova il resto della famiglia.

Ha fatto irruzione un oggetto d'attrazione in comune – i fuochi d'artificio – che ha portato Louis a desiderare di raggiungere il resto

della famiglia per goderne insieme. Quel giorno sono stata molto felice di prenderne atto ma non mi sarebbe mai passato per la testa di imporglielo. L'inclusione non è un'imposizione.

Un campo ben delimitato costituisce la comunità

Crescendo, Louis ha sviluppato diverse tattiche per mantenere sempre l'occhio di un adulto su di lui – un occhio che probabilmente lo aiuta a sentirsi esistere – mentre in genere appare indifferente nei riguardi di qualsiasi altro bambino. Per questo niente mi sembrava più lontano dal modo di essere di Louis che uno sport di squadra. E invece lui ci ha domandato di iscriverlo a rugby! La richiesta era talmente improbabile... che non potevamo far altro che accettarla.

Oggi posso dire che ciò che mi ha insegnato di più sulla società inclusiva è stata la sezione di rugby adattato del Rugby Club Val de Bièvre. Abbiamo visto nascere una comunità nella diversità.

Quando sono arrivati al Rugby Club, nessuno dei bambini aveva lo spirito di squadra. Alcuni erano molto preoccupati per le domande che avrebbero potuto rivolgere loro oppure molto stressati per le grida e i movimenti di un altro bambino. Gli istruttori, attenti e non troppo direttivi, si sono preoccupati di metterli a loro agio: siamo qui per divertirci, ma non siamo obbligati. Ci vuole del tempo per addeborsticarsi. Nel rugby, questo processo passa per il contatto. Una volta superata questa tappa, hanno potuto liberare felicemente la loro energia.

Altri hanno provato il bisogno di testare le possibilità di scappare su uno spiazzo verde tanto vasto. Louis era uno di loro. Quelli reclamavano dei corpo-a-corpo e dei ghiri-ghiri, cosa che ostacolava l'autonomizzazione, una fase preliminare indispensabile per il gioco di squadra.

Per Louis, una possibilità di inserirsi nel gioco si è concretizzata quando gli hanno proposto di andare a prendere l'attrezzatura e di partecipare alla preparazione del campo. Oggi è quasi una cerimonia: Louis dispone i delimitatori tutt'intorno al campo. L'accoglienza è la sua mansione. Louis è un maestro nel suo settore. È il maestro del rio-contra dell'inclusione.

Il campo è delimitato ma non sigillato. È una sezione mista aperta ai fratelli e alle sorelle, agli amici e alle amiche. Anche noi genitori ci veniamo volentieri, ci occupiamo dello stand e chiacchieriamo fra noi mentre i ragazzi si allenano. Facciamo piccoli video delle azioni, che condividiamo poi con i nostri figli. I ragazzi adorano rivedersi sullo smartphone mentre i genitori e gli allenatori si meravigliano dei loro progressi.

Lo spirito di squadra che si è costruito si basa sulla solidarietà, non sulla competizione. Sul campo, si spinge, si tira, si fa "il bruco", "il granchio", "l'aragosta", si costruiscono fortezze, si corre a cercare tesori, poi si finisce con dei tiri, prima dei dolci e del succo di mela del terzo tempo... Il rugby è fatto di figure, regole, riti, che si ripetono, che si replicano. All'inizio e alla fine della partita ci si raggruppa, si uniscono le mani

con i palmi rivolti verso terra e si grida in coro «Chanka»! E poi, una settimana dopo l'altra, che piova o tiri vento, nulla ci può tenere lontano dal campo.

Il motto del club è: «il nostro rugby si coniuga solo alla prima persona plurale!». Questo plurale si aggiunge al singolare, non ne prende il posto, conferma che ognuno e ognuna è la prima persona. Ciascuno di questi plurali è un singolare, come testimonia il fatto che a ogni stagione, con l'arrivo di nuovi iscritti, bisogna ricominciare da capo per far sì che si formi un nuovo plurale. Fuori dal campo, ci sono anche delle coppie singolari che nascono da un oggetto preferito o da un interesse particolare: auto, cronometro, maracas... Si stringono amicizie

Diritto dell'inclusione e luogo della norma, o la necessaria trasformazione della scolarità per accogliere le nostre vite

Un collettivo per una nuova cittadinanza

È ai bordi del campo che è nato il nostro collettivo di genitori di Val de Bièvre, che brilla ora su tutto il nostro settore amministrativo francese. Che ci siano differenze di approccio o di opinione fra noi conta poco oggi, rispetto a ciò che ci unisce. **I nostri figli hanno capacità che non possono restare inerti.** Hanno il diritto di essere istruiti, di preparare il proprio futuro. Eppure, anche se hanno iniziato il loro percorso a scuola o in un istituto specializzato, si ritrovano presto in una situazione di esclusione. All'inizio di quest'anno scolastico, Enzo, 12 anni, ha dovuto lasciare definitivamente

l'istituto specializzato per bambini che frequentava da 6 anni, e si è ritrovato a casa, senza altra attività sociale – tanto per lui quanto per sua madre – che il nostro rugby del sabato mattina. Eppure ha ricevuto una notifica per una decina di istituti specializzati per adolescenti (IME in Francia) dalla nostra provincia. Ahimè, tutti gli istituti hanno rifiutato il suo dossier: al completo o «fuori settore». Per mio figlio Louis, 14 anni, il salto verso il grande Nulla è programmato per i suoi 15 anni. Sappiamo che fra un anno non ci saranno posti. Come le altre famiglie, conosciamo il conto alla rovescia. Sappiamo che in mancanza di «posti», l'amministrazione ha creato dei «dispositivi di risposta». Ma queste cosiddette «soluzioni», misure temporanee, improvvisate, sono già abbondantemente sature (meno di cento «dispositivi» contro i quasi mille «senza soluzione» della nostra provincia). Di conseguenza, prima di diventare prioritario, il bambino avrà perso tutto ciò che ha imparato e sarà regredito a forza di girare a vuoto per casa.

Davanti ai rischi dell'isolamento, abbiamo deciso di fare appello collettivamente all'amministrazione pubblica (ARS e MDPH in Francia). È quindi come «collettivo» che siamo stati ricevuti e questo riconoscimento è stato l'innescò di una nuova cittadinanza: **la società inclusiva si costruirà – e si costruirà soltanto – unendo l'amministrazione, i professionisti e i collettivi.** È stato stabilito che opereremo insieme per favorire delle soluzioni fluide, e che ci rivedremo due volte all'anno per fare il punto e affrontare l'aumento di posti e i progetti innovativi che l'autorità sanitaria potrebbe autorizzare.

Tuttavia, non possiamo non constatare che le difficoltà hanno un carattere a cascata: mentre la Francia ha deciso di porre fine «all'esilio in Belgio», non è stato fatto nulla di compensatorio in Francia e la carenza di soluzioni per gli adulti, già significativa, è diventata catastrofica. Così gli adulti vengono tenuti il più possibile in istituti per adolescenti dopo il limite di età e questo rallenta l'accesso ai più giovani.

Ridurre la “società inclusiva” “all'autonomia a domicilio”, un tradimento per i nostri figli

Davanti ai rappresentanti dei disabili, il presidente della Repubblica si è impegnato a «non lasciare nessuno studente con disabilità senza una soluzione di scolarizzazione». Indubbiamente è in atto uno sforzo senza precedenti per assicurare l'accesso alle elementari a un numero maggiore di studenti con disabilità, sforzo in cui le scuole materne adattate rappresentano una risorsa preziosa.

Purtroppo, molti non riusciranno a resistere a lungo perché la scuola, così come è organizzata e normata oggi, non è inclusiva. **La fase attuale può essere definita come integrazione, poiché il bambino disabile è chiamato ancora ad adattarsi, e non inclusione, poiché la scuola non è cambiata per adattarsi al bambino disabile.** Questo si traduce in orari molto ridotti per parecchi bambini, in base alle possibilità di accompagnamenti sovvenzionati.

Per quanto riguarda coloro che sono esclusi de facto dal sistema scolastico, semplice, non vengono considerati. Tra la cosiddetta “inclusione scolastica” da una

parte, che oggi è possibile solo se il bambino è abbastanza vicino alla norma, e dall'altra parte, la politica generale della disabilità, subordinata alla “grande svolta domiciliare” del settore Autonomia, c'è il vuoto. **I nostri figli non hanno un posto. Invece vengono orientati verso piattaforme dove eventualmente saranno eleggibili solo per “dispositivi” che promettono loro per un periodo limitato di tempo “un sostegno a domicilio a scopo di inclusione”.**

Le autorità pubbliche non possono non conoscere il numero di bambini lasciati ai margini. Il loro accesso a una scolarità adattata dovrebbe essere previsto dalla politica della disabilità poiché è l'amministrazione che certifica il loro orientamento.

L'istruzione è un obbligo, un diritto costituzionale, non un'aspirazione o un impegno. Come è logico, ci dovrebbero essere tanti posti quanti sono i bambini certificati. Eppure le leggi di finanziamento non prevedono in alcun modo l'adattamento dell'assistenza medico-sociale ad esigenze note, ma solo “misure derogatorie” a domicilio, che in larga parte rappresentano soluzioni parziali, individuali, di attesa, di tregua per i caregiver (alias i familiari esausti). Peggio ancora, questi “rattoppi” sono definiti nelle disposizioni ministeriali come “soluzioni inclusive nell'ambito scolastico e a domicilio”. **Non si può non rimanere turbati leggendo che una cosiddetta “soluzione” a domicilio è considerata una soluzione inclusiva...**

Rimettiamo le cose al dritto: **noi chiediamo che lo Stato sia coerente nel suo impegno a mettere in atto soluzioni strutturali di inclusività per i nostri figli, cosa che comporta - come minimo - la loro socializzazione.**

Il maestro dell'inclusione non è a scuola

Allora? Finché ne ha ancora il privilegio, Louis può continuare a frequentare un istituto specializzato per giovani adolescenti (la Fondation Vallée). Facendo il punto venerdì scorso con l'équipe, ho saputo che si è molto disperso. Il motivo potrebbe essere l'entrata di nuovi ragazzi nel suo gruppo, che “non lascia indifferente Louis e lo induce a cercare di attirare l'attenzione”.

Il fatto che gli altri ragazzi non lascino indifferente Louis è di sicuro un'evoluzione interessante, ma questo porta a pensare che qualsiasi cambiamento avvenga nel gruppo lo destabilizzerà e gli richiederà degli sforzi di riadattamento. Ho notato che è successo lo stesso nel rugby all'inizio dell'anno scolastico, con l'ingresso di nuovi membri nel gruppo di giocatori.

Abbiamo concordato di proporre a Louis delle attività che lo mettano in condizione di accogliere i nuovi arrivati in loco, come nel caso della preparazione del campo di rugby. Forse questo lo farà sentire coinvolto e responsabile della loro inclusione. Ha funzionato meravigliosamente. Louis è molto orgoglioso di servire i suoi compagni durante i pasti, cosa che lo aiuta anche a controllare il suo appetito.

La Scuola della Repubblica saprà un giorno accettare/proporre che un bambino (disabile) sia il maestro di cerimonia della classe, perché è così che si impara a far parte della società? E, con la consapevolezza che ciò che funziona per una persona non necessariamente funzionerà per l'altra, la Scuola della Repubblica sarà in grado di includere i nostri molteplici e imprevedibili modi di vivere?

Note

(1) Mi riferisco a un lavoro molto serio incentrato sul cammino impervio da percorrere per realizzare «una piena cittadinanza di persone disabili nella società inclusiva». È importante che vengano posti in primo piano: la cittadinanza, la parola e l'esercizio dei diritti.

«La società inclusiva non si ottiene automaticamente, [...] richiede una dinamizzazione delle strutture politiche e territoriali [...] comporta dei cambiamenti culturali e necessita di un approccio per fasi costruttive e graduali, [...] affinché la parola del cittadino disabile, il suo accesso ai diritti e l'esercizio dei suoi doveri possano essere pienamente soddisfatti a ogni livello della società, in tutti i suoi ambiti.» Rapporto Radian-Michels per una piena cittadinanza delle persone disabili nella società inclusiva, 19 giugno 2019.

Postfazione

Una straordinaria singolarità

La funzione della scuola è quella di insegnare a vivere. L'obiettivo è quello di permettere a un bambino di trovare il suo posto nella società in cui vive, di partecipare alla grande conversazione degli esseri umani.

Non è l'unica ad avere questo compito. Se la scuola, vi adempie attraverso l'acquisizione di saperi, altre parti della società vi partecipano, in primo luogo le famiglie, ma anche la vita associativa, culturale e sportiva. Si tratta di un approccio à *plu-sieurs*, in diversi, che richiede l'impegno di ognuno, professionisti e genitori.

Che i bambini autistici vadano a scuola è un fatto che risponde a una volontà politica. Tuttavia, non sono così facilmente "educabili" e a volte turbano il funzionamento classico della scuola. Come può allora la scuola accompagnare questi bambini per adempiere al compito che le spetta?

L'inclusione è oggi la parola chiave che guida le politiche educative. Prevale sull'integrazione, che mira a raggiungere una certa normalizzazione dei bambini affinché "si in-

seriscano" nella società. L'inclusione funziona al contrario, comporta che il sistema educativo si adatti alle particolarità dei bambini per poterli accoglierli.

Tuttavia, è chiaro che l'inclusione basata sui bisogni specifici e gli adattamenti ragionevoli non funziona se prende la via dei protocolli e dei manuali d'uso, se prende la via del "per tutti". Lascia molti bambini e insegnanti senza risorse. C'è un'alternativa?

Invece di fornire ricette o modelli da seguire che inevitabilmente richiedono ai bambini e agli insegnanti di adattarsi, questo libricino intende essere una "guida" che suggerisce un orientamento per accompagnare i bambini autistici nel loro percorso scolastico.

Non è facile perché i bambini DSA si proteggono dalla presenza dell'Altro. Ciò che vuole l'Altro li angoschia e tendono ad assumere una posizione di rifiuto. Bisogna usare tatto e pazienza, e rimettersi anche in discussione, per potersi far accettare come partner.

Inoltre, le indicazioni precise e dettagliate qui presentate sul rapporto dei bambini autistici con il loro corpo, con lo spazio e il tempo, con le emozioni, con lo sguardo e la voce, con il linguaggio, con la parola e la domanda, con i simili e con gli oggetti, sono molto preziose perché, tenendo conto di queste caratteristiche, è possibile trovare la giusta direzione per sostenere il bambino nei suoi tentativi.

Prendere come base gli interessi specifici dei bambini, più che i loro bisogni specifici, permette non solo di creare un legame, ma anche di favorire la loro soddisfazione e l'accesso a dei saperi.

Temple Grandin ne è l'esempio paradigmatico, poiché a partire da ciò che ha imparato a scuola è arrivata a costruire la sua "macchina degli abbracci", centro del suo interesse, il quale poi avrebbe ispirato, a livello professionale, la costruzione di gabbie di contenimento per il bestiame.

Quello che innanzitutto ci insegnano i bambini autistici - perché siamo chiamati ad ascoltare il loro insegnamento e in questo senso sono loro le "guide" - è che non esiste un "per tutti", un'unica regola universale possibile per accompagnarli, nel percorso scolastico o altrove. Si tratta piuttosto di invenzioni, di incontri e di contingenze, che si basano sulla singolarità, su ciò che determina la diversità di ognuno, che è una ricchezza e non un difetto.

Mario è un caso eccezionale. Non in quanto modello da seguire, da copiare, ma per il fatto di aver sostenuto rigorosamente,

e la sua insegnante con lui, l'invenzione che ha sviluppato per trovare il suo posto nel mondo. Lo vogliamo sottolineare: la sua maestra, il suo ambiente e lui stesso ne sono stati trasformati. È in questo senso che ogni bambino autistico è, come ogni essere umano, eccezionale.

Qui non è possibile fare paragoni: qui ci sono solo delle straordinarie singolarità.



Bibliografia

07



AA.VV., *Autismo, La Psicoanalisi* n. 68, numero monografico dedicato al tema dell'autismo, Astrolabio, Roma 2020.

AA.VV., *Questioni di buone pratiche. Specificità dell'approccio clinico*, documento dell'Antenne 110, consultabile in italiano sul sito: www.fondazionemartinegeonlus.org

DI CIACCIA, ANTONIO, *Dalla fondazione dell'Uno alla pratica a plusieurs*, in "Qualcosa da dire al bambino autistico, Pratique à plusieurs all'Antenna 110", Edizione italiana di "Quelque chose à dire à l'enfant autiste", Borla, Roma 2011, pp. 35-40.

DI CIACCIA A, ANTONIO, *Una pratica al rovescio*, in "Desarrollos actuales en la investigación del autismo y psicosis infantil en el area mediterránea", Ministero Affari Esteri, Dir. Gen. per la promozione e cooperazione culturale, Ambasciata d'Italia-Madrid, SEDE.CON, Madrid 2001.

EGGE, MARTIN, *La cura del bambino autistico*, Astrolabio, Roma 2006.

GRANDIN, TEMPLE, *Pensare in immagini*, Erickson, Trento 2004.

LAURENT, ÉRIC, *Il soggetto autistico e il suo mondo. Con Martin Egge*, in "Autismo", in *La Psicoanalisi* n. 68, numero monografico dedicato al tema dell'autismo, Astrolabio, Roma 2020.

HIGASHIDA, NAOKI, *The reason I Jump*, Hodder & Stoughton, London, 2014.

LAURENT, ÉRIC, *La battaglia dell'autismo*, Quodlibet, Macerata 2011.

MALEVAL, JEAN-CLAUDE, *L'Autiste et sa voix*, Seuil, Paris 2009.

MANGIAROTTI, CHIARA, (a cura di), *Il mondo attraverso una fessura. A scuola con i bambini autistici*, Quodlibet Studio, Macerata 2012.

SCHOVANEC, JOSEF, *Io penso diverso*, Rizzoli, Milano 2013.

BIRGER, SELLIN, *Prigioniero di me stesso. Viaggio dentro l'autismo*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.

WILLIAMS, DONNA, *Nessuno in nessun luogo. La straordinaria autobiografia di una ragazza autistica*, Armando Editore, Roma 2002.



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea

