

Contro gli effetti speciali: l'inclusione dei BES attraverso la realtà compensativa.
I mediatori concreti in un caso di autismo

Prof. Enrico Mansueti

Istituto Professionale di Stato per i Servizi dell'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera - Ceccano (FR)
email: enricomansueti@virgilio.it

*a Marco, per i suoi 18 anni
alle famiglie che ci insegnano*

Un quadro complesso

Nel campo delle difficoltà di apprendimento, la ricerca didattica permette modalità organizzative difficilmente realizzabili nel lavoro tradizionale: forme di valutazione sostanziate sui risultati dell'apprendimento come processo in divenire piuttosto che sul numero-voto finale e allentamento dei vincoli rispetto alla programmazione ministeriale, consentono di seguire il lavoro nelle sue dinamiche reali. Lo sviluppo procede perciò necessariamente come ricerca-azione tra gli ostacoli cognitivi e le strategie messe in campo per il loro superamento. Negli ultimi anni, un'aumentata attenzione ha allargato il campo di indagine sulle cause dello scarso rendimento scolastico: accanto ai deficit cognitivi propriamente detti si considerano ora problematiche di tipo diverso, che hanno portato infine nel 2012 all'introduzione dei BES, i Bisogni educativi speciali. Si tratta in verità di un'ampia tipologia di situazioni che comprendono svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento, problemi comportamentali, disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

Anche se ora l'approccio didattico deve necessariamente essere più personalizzato, dinamico e attento all'evoluzione del singolo caso, nella diversità delle situazioni c'è generalmente una rinnovata attenzione per il contesto sociale di provenienza, proprio perché operiamo in una società che diventa sempre più multiculturale.

Purtroppo fino a oggi non pochi docenti, diuturnamente attenti al rapporto fra il programma ministeriale da svolgere e il tempo a disposizione, hanno tentato di aggirare gli ostacoli cognitivi spalmando atarassicamente la didattica sul computer (o addirittura sullo smartphone, come suggerito da certi POF), con una duplice giustificazione: dapprima hanno trovato conforto nelle indicazioni dei documenti ufficiali (si vedano le tabelle delle misure dispensative e degli strumenti compensativi ricavate dalla legge n. 170 del 20/10/2010 e dalle

linee guida del 12/07/2011), poi sulla composizione variegata della classe, che con alunni provenienti da paesi e contesti socioculturali diversi ha suggerito l'idea che computer e software per l'apprendimento fossero strumenti di "democrazia didattica". Nel campo delle difficoltà di apprendimento l'utilizzo massivo delle tecnologie può invece paradossalmente tradursi in una sorta di "disimpegno educativo" pericoloso; se l'uso di certi strumenti negli anni scorsi poteva talvolta esporre a una medicalizzazione della didattica, ora i supporti multimediali e le fonti informative della rete (con le sue piattaforme comunicative), da stimolo intellettuale possono trasformarsi in sorgenti di conoscenza di dubbia attendibilità, o addirittura in ostacolo per forme di interazione sociali più sane.

La virtualità degli esperimenti suggeriti dal libro-dvd, piuttosto che accorciare la distanza dalla conoscenza scientifica, spesso notevole rispetto al libro e alla lezione alla lavagna, aumenta invece quella dalla vita reale. Non è pleonastico interrogarsi su quanti, fra questi alunni, abbiano a casa i necessari strumenti informatici per implementare il lavoro iniziato in classe (magari proponendo nuove attività), quando un numero sempre maggiore (e soprattutto fra quelli con svantaggio socioculturale) ricorre al comodato d'uso offerto dalla scuola per i testi e le divise dei laboratori professionali.

In virtù di queste considerazioni, quali potrebbero essere invece i vantaggi delle strategie che usano la realtà come mediatore didattico? Il docente alla ricerca di modelli di lavoro efficaci non può prescindere da una mobilitazione di risorse ampia, che vada dall'esperienza laboratoriale alle radici epistemologiche della disciplina, ma il punto centrale è che lo studente ha una mappa cognitiva strutturata sulla base dei sottoinsiemi del suo contesto di appartenenza: famiglia, coetanei, luoghi, storia personale, interessi e attitudini. Proporre esperienze didattiche riconoscibili e riproducibili in maniera autonoma (per esempio incoraggiando la sperimentazione a casa con la didattica capovolta) è utile perciò per suggerire allo studente un senso, un'utilità e un possibile proseguimento–approfondimento all'apprendimento scolastico. È opportuno perciò concentrarsi, soprattutto ora, sui vantaggi di quegli approcci didattici che rendono riconoscibile il compito proposto, tale da renderlo utile agli occhi del proprio vissuto personale.

Come giustificare ancora le interpretazioni normative di alcuni Uffici Scolastici Regionali e Provinciali che per le difficoltà di apprendimento delle discipline scientifiche suggeriscono la produzione di sintesi, schemi e mappe a cura del docente come strumenti compensativi per il Piano educativo individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP)?

È capzioso immaginare interventi didattici basati sulla realtà nei casi di autismo, che per loro natura sono caratterizzati dalla tendenza all'isolamento e alla chiusura sociale, dall'apparente indifferenza emotiva agli stimoli, e addirittura dalla difficoltà ad instaurare un contatto visivo? O invece la compromissione e l'atipicità del linguaggio e della comunicazione (verbale e non-verbale: si stima che circa il 25% dei soggetti autistici non è in grado di comunicare verbalmente), insieme alla reattività abnorme ai cambiamenti dell'ambiente esterno e della routine quotidiana, suggeriscono proprio l'uso di mediatori concreti?

L'esperienza

Da tempo con le classi seconde dell'istituto professionale alberghiero di Ceccano realizziamo progetti didattici di approfondimento sulla chimica dei prodotti alimentari, tentando di sviluppare specifiche linee di indirizzo scientifico mirate a coinvolgere cooperativamente anche gli alunni con Bisogni educativi speciali.

Tutti i lavori vengono portati avanti ancorando gli argomenti a un vissuto che sia al contempo personale e comune per gli studenti, sfruttando la possibilità di un collegamento su due livelli: uno molto prossimo alle discipline professionalizzanti (Scienza e cultura dell'alimentazione, i laboratori di sala-bar e l'enogastronomia), l'altro alla realtà esterna alla scuola (contando ovviamente sul fatto che molti di questi ragazzi si applicano nella cucina di casa sulle medesime discipline). Nel corso degli anni abbiamo così sviluppato specifici interventi centrati sul binomio questione scientifica/fatto concreto trattando ad esempio la struttura molecolare nei miscugli omogenei ed eterogenei (contestualmente a: costruzione di cocktail, studio sulla sequenza di condimento di un'insalata, preparazione di una maionese) e le reazioni di ossidoriduzione (in parallelo alle prove sui materiali di confezionamento e conservazione come la pellicola di alluminio e le sue controindicazioni). Da qualche tempo siamo concentrati sulle proprietà antiossidanti di specifiche sostanze alimentari, avendo anche contribuito alla pubblicazione di un Manuale di sana alimentazione con la Lega italiana per la lotta contro i tumori (con lavori e ricette elaborate da classi eterogenee).

Negli ultimi mesi, all'interno di un gruppo di apprendimento ampio e variegato, abbiamo potuto osservare l'evoluzione didattica di un alunno quindicenne con diagnosi di disturbo dello spettro autistico (cod F84.1), che in questo contributo chiameremo Andrea. La storia personale del ragazzo, arrivato a gennaio in prima dopo il trasferimento da un'altra scuola, suggeriva timori piuttosto che ottimismo.

L'intervento è stato strutturato nella classe mediante contestualizzazione di fatti concreti, come la reazione di imbrunimento operata dalle polifenilossidasi (gruppo di enzimi contenuti nelle piante e in alcuni tessuti animali dove provocano l'ossidazione delle sostanze con struttura fenolica, in particolare degli orto-difenoli) su porzioni di frutta esposte all'aria. La parte sperimentale è iniziata subito, con semplici lavori in classe e a casa (per motivare il gruppo), mentre nel corso delle settimane si andava alzando il livello di concettualizzazione (in sequenza: struttura atomica, legami chimici e reazioni), in modo da fornire continui spunti per l'approfondimento e la proposizione autonoma di nuovi esperimenti (fra i tanti, semplici lavori come ad esempio provare se del succo di limone riusciva ad impedire l'ossidazione di uno spicchio di mela).



Figura 1 - Due spicchi di mela vengono trattati rispettivamente con peperoncino e acqua (controllo)

Ho conosciuto il ragazzo a settembre: seduto al primo banco e benvoluto dai compagni, per settimane è stato però quasi immobile e apparentemente isolato, mentre i coetanei interagivano nella vita di classe e nell'allestimento delle prove sul davanzale della finestra. Per circa due mesi Andrea ha lavorato sporadicamente sulla chimica: soltanto in classe, vicino all'insegnante specializzato (impegnato per 18 ore settimanali: nel gruppo ci sono altri due ragazzi BES) e limitatamente alla riproduzione semplificata di schemi della lezione dal testo in uso (che il consiglio di classe dello scorso anno ha deciso di non far acquistare alla famiglia). Nonostante la specializzazione e la passata esperienza nella didattica delle difficoltà di apprendimento, non ho colto il senso di una partecipazione che, seppur passiva, era evidentemente presente. Infatti, dopo svariate settimane, in un giorno in cui mancava il docente specializzato assegnato alla classe, mi è parso di cogliere la scintilla di una possibilità: gli ho proposto di realizzare in prima persona un esperimento, per la verità senza particolari aspettative. Il ragazzo si è incredibilmente e velocemente attivato, padrone della situazione, seppur esprimendo a voce alta il timore di non riuscire a fare quello che gli veniva richiesto: sotto la guida dell'insegnante (e in piedi davanti ai compagni) ha dapprima ritagliato due spicchi di mela, li ha poi immersi uno in acqua (controllo) e uno nell'estratto di peperoncino preparato da un compagno (per verificarne in vitro le proprietà antiossidanti). Dopo 20 minuti li ha posti in un piattino sul davanzale della classe per il successivo fine settimana. Si è mosso in ogni azione come se facesse qualcosa di importante e pericoloso e chiaramente non è qui importante discutere sulla riuscita o meno della prova sperimentale (comunque andata benissimo, da inserire in un prossimo lavoro di ricerca), quanto sugli sviluppi e sulle conseguenze osservate nel suo rapporto col docente, la classe e la disciplina. Nelle lezioni successive ha continuato a lavorare da solo, senza bisogno di esortazioni, manifestando un evidente interesse per tutto quello che avveniva durante la lezione. Ha iniziato a prendere appunti in modo autonomo (dagli schemi del docente e dagli esercizi realizzati dai compagni), ponendo frequenti domande sulle consegne per casa: all'improvviso è diventato uno di noi (sebbene sempre attento a non incrociare il suo sguardo con il mio). Talvolta ha chiesto che non venisse cancellata la lavagna prima che lui avesse finito di copiare, e addirittura ora funge

da stimolo per un compagno di classe solitamente apatico e passivo (che di tanto in tanto va a curiosare nei paraggi del suo banco). Da qualche tempo Andrea chiede di tenere la mia copia del testo anche nelle ore successive per finire il lavoro; nell'ultima settimana ha addirittura iniziato a restituirlo (di persona) nella classe in cui mi sono nel frattempo spostato. Ora osservo che quando per caso mi vede, da lontano e negli ambienti comuni, si adopera per un contatto e un saluto, approfittandone per aggiornarmi anche sull'andamento di nuovi esperimenti in corso a casa (dei quali mi espone soprattutto le difficoltà, alla ricerca di suggerimenti utili). Non ho purtroppo avuto contatti con la famiglia, che a quanto riferito dal collega segue il ragazzo in modo attento, ma conto di farlo presto; ho il timore che il ragazzo non riesca a motivare in modo concettualmente adeguato ai genitori il senso degli esperimenti preparati nella cucina di casa, come invece fa la maggior parte dei suoi compagni.

Per il futuro

Sebbene in classe operino formalmente due insegnanti specializzati, gli elementi finora ricavati dall'osservazione non consentono una lettura accurata, né sul piano empirico né, soprattutto, su quello concettuale. Possiamo però certamente affermare che dal punto di vista dell'inclusione e dell'integrazione il lavoro ha dato risultati positivi, deducibili dai fatti descritti. Sul piano didattico non è azzardato affermare che il ragazzo presenta probabilmente caratteri atipici per l'autismo propriamente detto (i dati raccolti fanno sospettare la sindrome di Asperger). L'autismo fa parte infatti, insieme alla sindrome di Asperger, alla sindrome di Rett, al disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato (PDD-NOS) e al disturbo disintegrativo dell'infanzia, del gruppo dei disturbi pervasivi dello sviluppo. Tuttavia, i clinici sempre più spesso ormai utilizzano la dizione generale "Disturbi dello spettro autistico" (*Autism Spectrum Disorders, ASD*). Questa definizione significa che il disturbo colpisce ciascuna persona in modo differente, variando da una lieve a una grave sintomatologia. I disturbi dello spettro autistico originano comunque da una compromissione dello sviluppo che coinvolge le abilità di comunicazione e di socializzazione, e sono in generale associati a comportamenti inusuali (ad esempio comportamenti ripetitivi o stereotipati) e a un'alterata capacità immaginativa. La sindrome di Asperger, la cui eziologia è ignota, presenta una persistente compromissione delle interazioni sociali, associata ad attività e interessi in alcuni casi molto ristretti; diversamente dall'autismo, non si verificano significativi ritardi nello sviluppo del linguaggio o nello sviluppo cognitivo. Il lavoro sviluppato in questi mesi, profondamente toccante sul piano umano, supporta precedenti riflessioni sulle esperienze didattiche contestualizzate sul fatto concreto: esso rappresenta certamente il gradino pavlovianamente più basso dei processi di apprendimento, e quindi proprio per questo è particolarmente importante per costruire stabilmente la nuova conoscenza nelle strutture mentali a basso grado di astrazione, tipiche di certi deficit cognitivi. Nel caso in esame, l'attivismo del ragazzo è stato in buona misura certamente emulativo; ma sul piano didattico, se è vero che i lavori sono sostanzialmente ripetitivi, essi procedono però con un aumento della complessità concettuale strutturata sulla logica del ragionamento visibile. Il valore del lavoro risiede nel

fatto che se Andrea avesse attivato lo stesso meccanismo che scatta nella mappa cognitiva degli altri studenti, avremmo segnato un punto fondamentale nella partita contro i suoi problemi di comportamento: la realtà prossimale rappresentata da semplici esperimenti nei bicchieri di plastica può contrastare allora l'immaginazione povera e stereotipata, la compromissione del gioco simbolico, la tendenza all'isolamento e alla chiusura sociale. Quindi qualunque ragazzo di fronte a noi non è un alunno apatico, ma una mente che può attivarsi anche grazie al desiderio di essere come gli altri. Con la padronanza mostrata, Andrea ha voluto dirmi che era pronto: segue il programma di chimica e la vita della classe dall'inizio dell'anno, anche se sembrava non interessarsi mostrando un'apparente indifferenza emotiva. Questa esperienza (a prescindere dal fatto che si tratti o meno di autismo oppure di autismo-Asperger) dimostra che la realtà prossimale è sia un mediatore didattico fondamentale per accorciare la distanza tra scienza e realtà, sia un ponte sulle difficoltà che compromettono le interazioni sociali dirette (impossibili da superare con l'approccio tecnologico-multimediale). L'allievo può manifestare una curiosità e un acume intellettuale inaspettati in un quadro fino ad allora caratterizzato da attività e interessi (apparentemente) molto ristretti. Questo contributo prova che nella didattica la realtà per sua natura può essere il primo e più importante strumento compensativo; al contempo si è voluto riflettere anche sul fatto che essa è l'unica misura assolutamente non dispensativa (è ineliminabile, diversamente ad esempio dalla lettura a voce alta o dalla sovrapposizione di compiti e interrogazioni), perché qualunque adolescente vive in un contesto fatto di relazioni con le persone e con le cose. Nell'autismo la prognosi è indissolubilmente legata allo sviluppo cognitivo: se si riescono a organizzare ambienti di apprendimento strutturati sul fatto concreto, si può contrastare l'apparente indifferenza agli stimoli, e la realtà circostante può essere percepita come terminale bisenso: motivazionale dalla questione alla situazione, mentre nel verso contrario rappresenta il serbatoio psicologico da cui trarre le sensazioni di adeguatezza indispensabili (emotivazionale) per far fronte al compito richiesto, combattendo la tendenza all'isolamento e alla chiusura sociale che mina le dinamiche dei rapporti interpersonali.

(Un ringraziamento a Danilo Capua)

"Claire cambiò direzione, cambiando per sempre la sua vita, cambiando le vite di tutti noi"

Fino alla fine del mondo (1991, Film di Wim Wenders)

Bibliografia

Brianzoni V., Cardellini L. (2015). Il progetto europeo PROFILES e il suo impatto in Italia. *La Chimica nella Scuola*, 37 (3), 37-58.

Cardellini, L., Felder, R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti, *La Chimica nella Scuola*, 21(1), 18-25.

Mansueti, E. Costruire i concetti nel contesto di appartenenza. Convergenze didattiche paradossali tra mancanza di motivazione e difficoltà di apprendimento. In Cardellini L., (a cura di, 2016). *La buona scuola: esperienze esemplari di insegnamento apprendimento significativo* (ebook. <http://www.profiles.unipvm.it>)

Cohen, D.J., Volkmar, F.R. (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2nd edition., John Wiley & Sons, New York

Novak, J., (2008). *L'educazione come apprendimento del significato*, Franco Angeli.

Novak, J., (2012). *Costruire mappe concettuali*, Centro studi Erickson.

Vygotskij L., (1987). *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri.

Vygotskij L., (2007). *Pensiero e linguaggio*, Giunti

World Health Organization (WHO), 2007. *ICD-10, International Classification of diseases 10th revision*.