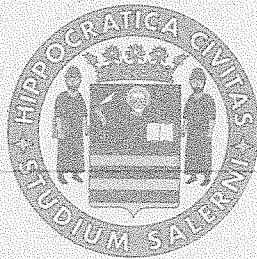


Università degli Studi di Salerno

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione



Dottorato di Ricerca

*“Processi pedagogico-didattici e dell’analisi politico-sociale,
percorso metodologia della ricerca educativa”
XI Ciclo*

Tesi di Dottorato

*“Vivere l’autismo, vivere con l’autismo per una ricerca silenziosa, vigile e costante
nel labirinto intricato di sentimenti, di idee, di emozioni, di esperienze per una
crescita educativa completa”*

Tutor

Prof. Giuliano Minichiello

Coordinatore del Dottorato

Prof. Maurizio Sibilio

Dottoranda Elisabetta Bilotta

Matr. 8885900006

Anno Accademico 2012/2013

Ai miei genitori

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAP I “Il Sé nel disturbo autistico”	7
1.1 La dimensione psico-sociale del Sé	7
1.2 La dimensione psico-sociale del Sé autistico	14
CAP II “Diversità e disuguaglianza: la valorizzazione delle differenze”	22
2.1 Il “diverso” nella sua dimensione socio-affettiva	22
2.2 Relazionarsi con l’altro diverso da sé	26
2.3 L’empatia come essenza della relazione umana	38
CAP III “L’universo ignoto ed oscuro del soggetto autistico”	43
3.1 L’umanità nascosta	43
3.2 L’identità negata	50
3.3 La ricostruzione di un mondo frammentato	55
3.4 Essere e Dover Essere	68
3.5 L’ Essere e il dover essere a scuola del soggetto autistico	78
CAP. IV “Un percorso didattico – professionale per un soggetto autistico”	94
4.1 La presentazione del caso nella quotidianità e nella realtà scolastica	94
4.2 Interventi educativo – didattici	109
CONCLUSIONI	123
BIBLIOGRAFIA	128

INTRODUZIONE

“E’ vivere il mestiere che vorrei insegnare” (J. J. Rousseau)

Formare è una sfida che nasce dall’impulso pungente scattato quando sul campo si opera con persone vestite di diversità, con operatori che innalzano e uniscono le loro forze, incrociano gli sguardi, intrecciano competenze, si lanciano e lavorano anche in rete per scambiare, partecipare, sollecitare. Insegnare è lasciare un segno con gesti misurati e studiati, con parole dette e non dette, con comportamenti inequivocabili, sofferiti e gioiosi allo stesso tempo. Nella grammatica del sapere, quando si insinua il dubbio, si sprigiona un’irrefrenabile potenza, una ricerca affannosa di sistemi, di organizzazioni, di novità e di analisi di situazioni vissute che immancabilmente portano ad uno studio progettato come valore condiviso, come opera vissuta e rivissuta in un’ottica di sussistenza. L’artificio stucchevole, abile ed ingegnoso, diretto a supplire alle deficienze di chi agisce o a migliorare l’apparente risultato sortito dall’effetto, il vuoto dell’astratto costruito intorno ai concetti, tutti protesi a dire di un mondo, di una stagione della vita che resiste

irriducibile a qualsiasi tentativo di visione schematica, diventano il fulcro di una potente leva azionata per togliere ogni sorta di incrostazione socio-culturale o di false congetture psico-pedagogiche. L'esperienza viva e sofferta sul campo fa percepire la disabilità, anche quando si è lontani da essa, come un momento speciale da vivere unicamente in quei luoghi dove si consumano l'incanto e il disincanto dell'età del disabile, dove ogni gesto, ogni parola o sguardo tessono legami affettivi, immuni da ogni pregiudizio; nasce, allora, prepotente il bisogno di condividere con il diversamente abile la necessità di capire, di afferrare il senso di una distanza ineludibile con il suo modo di dire, di dirsi, di stare nella vita, nel tempo, nel desiderio e nella paura di crescere. "Aprirsi all'incontro con l'Altro per educarlo all'incontro con se stesso" (L. Formenti), significa stabilire con il disabile un rapporto reale, avere la certezza di averlo veramente "incontrato" e di voler camminare in silenzio al suo fianco senza stancarsi, perché l'amore non si stanca: "L'amore è il migliore nutrimento per l'intelligenza ... Se vuoi che un altro sia intelligente, amalo di più" (Maturana). L'approccio operativo e pragmatico ai problemi del mondo dei diversamente abili, orientato ed organizzato nei sistemi dell'informazione e della

formazione volti a caratterizzare e determinare scelte di vocazione e di vita in ambiti delicati e mutevoli, nasce dall'impegno professionale di insegnante di sostegno nella Scuola Secondaria di Primo Grado. Al centro della mia scelta di docente e di ricercatrice, emerge un codice morale intorno ad una figura: il soggetto autistico, di cui riuscivo solo a cogliere uno schizzo autobiografico nei rapporti e nei legami affettivi stabilitisi di volta in volta nelle varie realtà scolastiche in cui ho operato. Il lavoro di ricerca da me realizzato si articola in sezioni ben definite che, pur nella loro specificità, si snodano sempre intorno all'icona del soggetto autistico toccando, o meglio sfiorando, le problematiche che riempiono quest'universo tutto da scoprire. La psicosi precoce nella sua forma autistica pone gli studiosi della materia in una condizione di sinergica e dinamica contestualizzazione della patologia dove causa, evolversi, effetto e risoluzione della stessa abbiano dei precisi punti di riferimento per chi, come me, avverte prepotente il bisogno di "capire" in modo più chiaro, di "sapere" sempre di più e di "fare" sempre meglio. Il mio lavoro di ricerca ha, dunque, percorso piste battute e ribattute, si è posto interrogativi, ha affrontato dubbi ed incertezze. Ho sperimentato, nel ruolo ricoperto come docente di

sostegno, sulla mia pelle, gli effetti dell'autismo infantile, la sua compromissione sociale nella mancanza di reciprocità nell'interazione tra docente ed alunno, la compromissione comunicativa laddove il linguaggio viene meno alla sua funzione conativa, la compromissione comportamentale nella mancanza di varietà di atteggiamenti con stereotipie rituali, con assenza di gioco simbolico e di ruolo. Ho studiato con passione, analizzato attentamente e messo in evidenza gli elementi diagnostici emersi a contatto con i soggetti autistici con cui ho lavorato: la difficoltà ad associarsi con altri, evitando contatto fisico o lo sguardo diretto, il comportamento da "sordo" o l'indicazione dei bisogni con gesti o addirittura l'assenza di paura per pericoli reali e non di meno, per ultimo, l'attaccamento anomalo ad oggetti, la rotazione degli stessi, i giochi ripetitivi, i manierismi, il riso non appropriato ... e tutta una vasta gamma di peculiarità di cui non si conosce né il principio, né la fine. E' stato possibile affacciarmi appena alla soglia della problematicità e della complessità del mondo misterioso ed impenetrabile del soggetto affetto da tale patologia. Entrare a contatto diretto con quest'universo di labili affetti, di strane relazioni, di conoscenze forzate, caratterizzato da poliedrici aspetti e

da variabili atteggiamenti sfocianti spesso in ermetica chiusura, mi ha permesso di sfidare la mia professionalità e le mie competenze che hanno avuto i loro fondamenti sui libri, nelle aule universitarie, nei convegni. Il percorso intrapreso è andato snodandosi in tappe segnate dal contatto vivo, diretto e spesso sofferto con soggetti che forniti di esperienze, conoscenze ed affetti, hanno avuto modo di approcciarsi ad una realtà, quella scolastica, che seppur nella novità del suo essere e del suo porsi, restava per loro sempre una sorta di muro impenetrabile o di trasparente ostacolo. Si trova tra le righe del mio lavoro la figura del diversamente abile tratteggiata nella sua piena dignità di persona, nella sua chiara identità, con caratteristiche proprie; la riflessione e la considerazione su questo aspetto ha dominato ogni progetto educativo e didattico da me redatto. La formula vincente di progettare è stata sempre con “strabismo a tre occhi” (Ianes):

- Guardare con le esigenze di sviluppo del soggetto
- Guardare come agganciare il soggetto alle attività della classe
- Guardare oltre la scuola: il progetto di vita

“Apprendere è trasformarsi in un contesto di coesistenza.
Insegnare è trasformarsi in un contesto di coesistenza. Il compito
comune è quello di costruire insieme un mondo.” (Maturana)

CAP. I “Il Sé nel disturbo autistico”

1.1 La dimensione psico-sociale del Sé

“Quando nelle fiabe la gente si ridesta da un sonno profondo e incantato, si trova in questa situazione: si domanda se tutto ciò che ha veduto nei sogni frammentati non sia alla fin fine reale, mentre il nuovo mondo, così limpido all’apparenza, è un’illusione. Quando mi inoltrai sul cammino, dopo il compimento dell’infanzia, avevo precisamente questo senso di dislocazione. Sarà forse un errore considerare la fanciullezza come una forma di sopore, un periodo di riposo per la vita spirituale, ma per far maturare ciò che nell’infanzia fu seminato, sembra che occorra una forma di sonno, una disattenzione ai piatti stereotipi dai quali siamo circondati¹”; alla maniera di Kita Morio, è l’essenza primordiale che viene recepita quando un soggetto autistico entra a contatto con l’Altro: il suo compagno, il fratello, il docente, è l’Altro che ruota intorno a lui in una fitta rete fatta di rapporti sociali, dove l’individualità emerge e prende corpo nel momento in cui la stima di sé, la gratificazione e il

¹ K. MORIO, *Ghosts*, Kodansha Intl, 1992.

compiacimento costituiscono la piattaforma di lancio nel mondo della crescita. “Le attività che richiedono il nostro intervento per impedire che diventino una strategia per isolarsi (Winnicott), sono meno interessanti di quelle deliberatamente avviate e gestite dal bambino stesso. John chiedeva insistentemente di potersi sedere sulle mie ginocchia, perquisendo le mie tasche ed esplorandomi la bocca. In seguito, aveva cominciato a spingermi e a trascinarci di qua e di là avviando una serie di giochi come acchiapparella, con o senza richiesta verbale. L’incitazione <Corri!> era stata progressivamente ampliata, finché alla fine il bambino aveva imparato a pronunciare la frase completa: <Ti va di correre e acchiapparmi?>”². L’individuo viene circostanziato in un’antitesi di fattori oggettivi e soggettivi dei quali spesso si perdono i punti di riferimento. Allora ci si trova a dire come J. Korczak: “Dici: < il mio bambino >. No, è un bambino di molti, figlio della madre e del padre, dei nonni e degli avi. Qualche lontano Io che dormiva in una schiera di antenati, una voce levatasi da una sepoltura da tempo dimenticata, improvvisamente comincia a parlare attraverso il tuo

² M. FORDHAM, *Il Sé e l’autismo*, Edizione Magi, Roma, 2003. p.197

bambino³”, o meglio attraverso il Sé di tutti i bambini, attraverso il Sé di queste fragili creature che portano sulle deboli spalle inconsapevolmente il peso di una schiera di antenati che ha determinato atteggiamenti, espressioni, posture, sviluppo e progressi invasivi e devastanti per alcuni versi, benefici ed esaltanti per altri, tutti raccontati in una dinamica interconnessione forte e determinata di luoghi, situazioni e significati. “E’ il contesto a fissare il significato⁴”: il contesto condiviso o il contesto differente fanno leggere risposte condivise o differenti al Sé che in esso si muove come organismo vivo e presente. “Questa madre aveva fatto degli enormi sforzi per riuscire a gestire il proprio figlio. Aveva adattato la casa alle sue specifiche esigenze, scegliendo mobili e suppellettili infrangibili. Con l’aiuto della nonna, era riuscita a creare un’atmosfera indubbiamente positiva per il bambino.⁵” Il Sé appare coinvolto in un ciclo vitale dove svolge un processo di evoluzione attraverso movimenti di espansione, contrazione e riaggiustamenti delle relazioni atti a consentire il suo sviluppo. Quando il normale

³ J. KORCZAK, *Come amare un bambino*, Le stelle, Milano, 1979.

⁴ G. BATESON, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

⁵ M. FORDHAM, *Il Sé e l’autismo*, Edizioni Magi, Roma, 2003, p.199.

svolgimento del processo di evoluzione viene interrotto, alterato, nascono problemi e sintomatologie che portano alla sofferenza sia individuale (il Sé), che sociale (famiglia, scuola, comunità). Il Sé nella sofferenza sembra aver smarrito il tempo del suo percorso evolutivo, bloccando anche l'evoluzione dei gruppi naturali a cui appartiene in virtù del principio sistematico che l'evoluzione dell'individuo procede di pari passo con l'evoluzione dei gruppi naturali di appartenenza. “Quando crediamo che la mente individuale sia la realtà primaria, creiamo un abisso tra l'individuo e gli altri⁶”. Il Sé nel suo processo di evoluzione e di sviluppo tocca, sfiora, aggredisce o accarezza la realtà sociale che lo custodisce nel suo seno come una partoriente. Il Sé attinge intorno la linfa vitale per la sua connotazione e il suo determinarsi, si staglia in uno scenario di scambi, di contatti, di intrecci, di sistematicità, all'ombra di un caos primordiale che ha impastato la sua materia e poi gli ha dato la vita. “L'azione educativa è innanzitutto una relazione, uno scambio tra esseri umani, tra sistemi, miti e culture, uno scambio di saperi

⁶ K. J. GERGEN, *Dalla mente alle relazioni: la sfida emergente*, dalla rivista “Quaderni di orientamento” n° 25, anno XII.

biograficamente connotati⁷”. Il Sé deve necessariamente uscire dal suo caos primordiale, dal suo guscio rappresentativo per espandersi e proporsi in dimensioni sempre più attentive, formative, educative e genitrici. Bowlby propone il concetto di modello operativo interno che costituisce una rappresentazione mentale dinamica, una costruzione attiva che una volta organizzata opera al di fuori della coscienza. Il Sé si forma e si sviluppa all’interno di una fitta trama di rapporti sociali, il Sé è l’ordito che per crescere si intreccia e viene tessuto nella stima di sé, determinando quell’individualità che si struttura lungo l’arco vitale in una sorta di moto circolare dove i determinati biologici interagiscono, si rinforzano e si trasformano con l’ambiente in modo sempre diverso e nuovo. Ben si adatta a sostegno delle esperienze maturate nel mondo della scuola l’affermazione di M. Fordham: “... ho ritenuto opportuno accogliere l’ipotesi di un Sé originario o primario, un integrato psicosomatico, ossia un programma della maturazione psichica, da cui deriva il comportamento del bambino nel corso del suo graduale processo di sviluppo e differenziazione che determina il passaggio

⁷ L. FORMENTI, *Pedagogia della famiglia*, Guerino e Associati, Milano, 2000.

dall'adolescenza e all'età adulta⁸”. Il bambino che vive con la madre integrato con la stessa nel corso della gestazione “in uno speciale stato di intima fusione, infranto solo al momento della nascita⁹” e che comunque segue il suo codice genetico nella sua formazione, vede il Sé primario concepito come un integrato destinato a “deintegrarsi”. Si determinano così sistemi dinamici deputati alla deintegrazione ed integrazione sulla base di una sequenza ritmica ... in un'alternanza viva ed efficace, “responsabile dell'organizzazione e della differenziazione del Sé, consentendo la distinzione tra mondo esterno ed interno, tra Sé e non Sé¹⁰”. E' il soggetto che entra a contatto con realtà nuove e vive alle quali si approccia con tutta la sua integrità e voracità, in uno smanioso desiderio di andare sempre avanti, perché la corsa di ogni uomo nel cammino della conoscenza e della formazione non si arresta mai, si permette sì delle momentanee soste, ma è come un momento in cui ogni esperienza, atto, parola “si trasformano in quelle complesse e organizzate esperienze definite sicurezza di sé, autostima, fiducia in sé, e nella sensazione di

⁸ M. FORDHAM, *Il Sé e l'autismo*, Edizione Magi, Roma, 2003. p. 21.

⁹ *Ivi* p. 22.

¹⁰ *Ivi* p. 23.

possedere un'identità caratterizzata da una continuità spazio – temporale¹¹”. E' l'eterna legge della vita che deve esplicitarsi nel seno di quella forza che vigorosamente anima e combatte, costruisce e determina le fasi travagliate di tutta l'umanità, dai suoi albori ai fatti storici della nostra quotidianità. Un'eterna dinamicità che deve seguire e perseguire il suo obiettivo per permettere ad ogni Sé di essere, di formarsi e di esplicitarsi al di là di ogni teoria e di ogni studio. E' chiaro, come afferma Fordham “Gli elementi legati all'individuazione che emergono nel bambino, espressi nella progressiva integrazione delle rappresentazioni del Sé e nell'elaborazione di identità, testimoniano la presenza anche nel corso dell'infanzia di un vero e proprio processo di individuazione ... nel corso del quale l'Io lascia spazio al Sé e finisce dunque per riflettere sempre più chiaramente il Sé ... obiettivo finale dell'individuazione consiste nell'integrazione completa, fondata sulla realizzazione del Sé¹²”. La “teoria simmetrica relativa alla relazione tra prima e seconda metà della vita” sostenuta da Fordham proietta il mio studio nella dimensione su citata della dinamicità,

¹¹ *Ivi* pp. 23, 24.

¹² *Ivi* pp. 26, 27.

dell'evoluzione dell'individuo che come tale necessita di azioni, di mezzi appropriati al proprio essere e al proprio divenire, di ogni sorta di interventi e di opere che metta in atto meccanismi utili esclusivamente al suo mondo, al suo esplicitarsi.

1.2 La dimensione psico-sociale del Sé autistico

Attraversare la scuola per esplorare e vivere, valutare e percepire ogni aspetto dei fondamenti di un'istituzione che essa stessa attraversa continuamente e penetra a fondo la genesi e l'evolversi dell'umanità per cogliere e determinare il suo essere più completo, è stato e continua ad essere per la vitalità di ogni educatore lo slancio teso e proiettato in una visione avulsa da ogni passività e accettazione inerme di condizioni, di idee, di definizioni precostituite. Le multiformi e svariate realtà con cui si entra a contatto nell'universo scolastico affinano la sensibilità e la perizia di ogni docente con la messa in atto automatica e inconsapevole di meccanismi semplicisti e primordiali di analisi e di catalogazione di sintomi, di manifestazioni e di comportamenti anomali, di sindromi e di stati patologici. Ciò non vuole essere semplicismo diagnostico né ambiguità di ruoli o ricostruzione scorretta della struttura psicologica

e delle origini della forma patologica che si presenta, bensì un'accurata e dettagliata osservazione fatta alla luce di test e questionari guidati e preparati sulla scorta di specifici studi e letture attinenti alla problematica, una serena riflessione sulla patologia autistica che troppo spesso si presenta chiaramente e prepotentemente nel mondo della scuola. Passando in rassegna la letteratura, appare lampante la difficoltà di un'oggettiva valutazione clinica dei casi e, come afferma M. Fordham, tesi già sostenuta da Antony "... molti casi di autismo non rientrano in nessuna delle tipologie ipotizzate¹³". Tuttavia l'autismo infantile, come disturbo del Sé, ha trovato ampie discussioni affluite nello studio sistematico della patologia da parte di eminenti personalità nel campo scientifico che ne hanno dato una primaria definizione: Kanner, Bender, Heller, De Sanctis, Weygant, Despert, Creak e non ultimi gli psicoanalisti Bettelheim, Mahler, Klein, Isaacs, Rodrigué e Tustin. Il loro contributo apportato nella teoria dell'autismo infantile è stato notevole nell'acquisizione di dati concernenti la genesi, la struttura e l'evolversi della patologia con una buona guida nella prognosi della stessa. Tuttavia resta la difficoltà di base per la spesso insufficiente

¹³ *Ivi* p. 105.

specificità diagnostica che parte da soggetti che presentano sintomatologie facilmente variabili ed estremamente labili nello spettro del loro manifestarsi. Nel 1947 Fordham ha elaborato l'ipotesi dell'esistenza di un SE' primario, che definisce SE' originario, un primo integrato, distinto dal SE' che si sviluppa in seguito grazie all'autorealizzazione simbolica. Secondo gli studi effettuati da Fordham e riportati nel libro *Il Sé e l'autismo*, un bambino sano è un'unità psico-somatica che attraverso il processo di deintegrazione si differenzia nelle varie strutture psichiche nel corso della maturazione. Lo sviluppo del bambino è un alternarsi di periodi di instabilità con periodi di stabilità, un succedersi di fasi di equilibrio con fasi di conflitti e di ansie. In questo processo di sviluppo i periodi di instabilità corrispondono a fasi di deintegrazione concepita come una defusione istintuali, un'attività dei sistemi funzionali di adattamento che fornisce una base per la formazione dell'IO e per l'integrazione dei frammenti dell'IO in una struttura organizzata. Quando persiste il SE' primario nello sviluppo del bambino appaiono le sintomatologie dell'autismo. "Assumendo che l'aspetto patologico essenziale consista nella rappresentazione in forma distorta dell'integrato primario dell'infanzia, l'autismo

primario viene interpretato come uno stato di integrazione disturbato, che deve la sua persistenza al fallimento della deintegrazione del SE'¹⁴.” Nel 1958 Antony ha schematizzato le varie sindromi della patologia raccogliendo e organizzando i dati in una mirabile sintesi che permette la visualizzazione di ogni aspetto in modo rapido, utile e funzionale. La contestualizzazione dei disturbi dell'autismo da parte di Antony permette, così, di collegare le forme patologiche a stati normali e, all'estremo opposto, alle nevrosi e patologie organiche cerebrali. Egli distingue, tesi condivise dalla Mahler e dalla Tustin, l'autismo in primario e secondario senza escludere casi che non rientrano nelle due tipologie. M. Fordham, che ha portato un interessante contributo con i suoi studi alla complessa patologia dell'autismo infantile, con l'elaborazione della teoria del Sé, prende in considerazione il bambino da solo come se i genitori e gli altri che lo circondano non esistessero. Egli giustifica questo modo di procedere, senza dubbio empirico, con la convinzione personale che le tecniche analitiche consentono di raccogliere interessanti osservazioni sulle influenze e i cambiamenti. Mentre Antony (1958) teorizza l'ipotesi della presenza di una

¹⁴ *Ivi* p. 117.

barriera che nasce come una costituzionale capacità di difesa: il bambino la innalza tra sé e il mondo esterno per proteggere il suo mondo interiore, ma che diventa patologica se le cure materne diventano inadeguate o eccessive e mentre Mahler identifica l'autismo primario con una forma di psicosi simbiotica dove il bambino che non ha superato due stati del suo sviluppo infantile compromette irrimediabilmente la consapevolezza del proprio sé (confusione tra sé e oggetti) determinando nell'unità madre – bambino una fusione simbiotica delirante e onnipotente con l'oggetto che soddisfa i propri desideri, Fordham pone speciale attenzione alle relazioni oggettuali esterne del bambino autistico. Dalle osservazioni emerge la tendenza del soggetto autistico a interessarsi degli oggetti sulla base della loro funzione, la manipolazione esercitata appare chiaramente finalizzata ai suoi scopi; qualora l'oggetto non soddisfi la richiesta, viene completamente ignorato dal bambino autistico oppure può scatenare vere e proprie crisi di rabbia o di panico. Gli oggetti che riescono ad appagare le necessità del bambino e che per tale motivo vengono utilizzati, sono definiti da Fordham "oggetti – Sé"; nella relazione oggettuale ha forte incidenza ed interesse la tendenza del bambino

autistico a ispezionare la realtà: “Solo in seguito, mi ero reso conto che si trattava dei numeri presenti sul mio orologio, che non pensavo James avesse mai avuto l’opportunità di osservare, perché sempre coperto dalla giacca. Senza che io me ne accorgessi, doveva invece averli notati, per poi riprodurli accuratamente nel suo disegno¹⁵” e la capacità di quella che viene definita “percezione perfetta”, un interesse estremo ad alcuni oggetti, apparentemente insignificanti, osservati minuziosamente, un interesse che porta ad identificare se stesso con quello che rappresenta l’oggetto: un oggetto – Sé mascherato da oggetto esterno, “arrivava alle sedute con estrema puntualità e non permetteva ai suoi genitori di far tardi come se la sua vita dovesse essere regolata da un orologio. Se James fosse stato in grado di sperimentare tale regolarità internamente, è probabile che avrebbe espresso il suo orologio interno attraverso fantasie interiori, cioè simboliche. Ma dai suoi disegni non emergeva alcuna fantasia di questo tipo. L’interesse di James per gli orologi ..., sembrava parte integrante del suo tentativo di tenere sotto controllo il tempo ..., in realtà egli stesso sembrava rappresentare l’orologio¹⁶”.

¹⁵ *Ivi* p. 109.

¹⁶ *Ivi* pp. 110 – 111.

Fordham sottolinea marcatamente l'importanza fondamentale dell'oggetto-Sé nell'autismo infantile, ma non esclude la presenza di un'organizzazione, dal momento che la totalità dei pazienti, da lui studiati, manifesta un comportamento strutturato. “Una volta, all'inizio della seduta, James aveva tirato fuori da una casa delle bambole, una serie di oggetti, che aveva rimesso a posto poco prima di lasciare la stanza, o almeno io ritenevo che lo avesse fatto. Due giorni più tardi, appena arrivato era andato dritto verso la cesta dei giochi, aveva tirato fuori un caminetto che apparteneva alla casa, e lo aveva rimesso al suo posto¹⁷.” Considerando che una caratteristica dell'infanzia è la sua grande e inesauribile potenzialità di maturazione, cioè l'immensa e mirabile capacità di crescita sia fisica che mentale di ogni soggetto, è necessario tener conto che tale processo, che implica tutti gli aspetti del bambino, consci e inconsci, si esprime in svariati modi. I cambiamenti che avvengono interessano le forme archetipiche; così come afferma Fordham, “... l'Io diviene progressivamente più forte; insieme assicurano che nuove esperienze vengono pressoché continuamente integrate nel Sé. Ciò si sviluppa indipendentemente dal fatto che il bambino sia

¹⁷ *Ivi* p. 112.

psicologicamente sano o malato, che nella famiglia ci sia un certo equilibrio o che, invece, la situazione sia tale da rendere impossibile la normalità. Dunque, anche in soggetti molto malati, persino nei casi più gravi di autismo infantile, e cioè in bambini già disturbati dalla nascita e probabilmente da prima, vi sono prove di uno sviluppo libidico e di una percezione organizzata della realtà¹⁸.”

¹⁸ *Ivi* p. 139.

CAP. II “Diversità e disuguaglianza: la valorizzazione delle differenze”

2.1 Il “diverso” nella sua dimensione socio-affettiva

Il “diverso” non va collocato in una categoria: è allora che diventerebbe tale, il “diverso” non merita una definizione perché avrebbe il valore di un sigillo posto su carne viva e dolente, il “diverso” non è tale nonostante tutte le terminologie prescelte nel tempo e nei diversi ambiti per dargli a tutti i costi un “nome”, se per nome s’intende un’emissione di voce per chiamare, per parlare, per leggere, per siglare

Il “diverso” è l’uomo nella sua più piena e alta dignità, sfrangiata e folgorata solamente da un misterioso impazzire e combinarsi o non combinarsi di “geni”, dal determinarsi di circostanze umane, storiche, ambientali, fortuite o mal definite o, ironia della sorte, definite con precisione da eventi e da effetti facilmente prevedibili e aspettati. La millenaria storia dell’uomo, costruita intorno ad un Big-bang o ad una manciata di fango impastata ed animata da un’entità divina o ad un’evoluzione lenta e

determinata della specie, evolutasi e sviluppatasi in una mirabile avventura che con perizia ha riempito minuziosamente tutti i vuoti lasciati o scavati dalle civiltà o pseudo-civiltà affermatesi nel corso dei secoli, ha delineato prima, e poi definito, il concetto di uomo, ne ha stabilito i canoni esistenziali e spirituali, creando condizioni e condizionamenti nel suo sviluppo, nella sua crescita e, oggi, anche nelle delicate fasi pre e post-natale. L'agognato desiderio della perfetta bellezza, il miraggio dell'eterna giovinezza ha sempre abbagliato l'umanità nella ricerca della formula magica e misteriosa del perfetto essere con un ostinato rifiuto dei limiti del proprio esistenziale contingente. L'uomo si veste di cecità per non guardare e mettere in gioco i valori: anima del suo essere, impronte indelebili nel tempo e nello spazio di quelle civiltà che sono la nascita e lo sviluppo dell'umanità sul nostro pianeta. Il dettato della storia impartisce norme e principi non sempre accettabili, costruendo immagini ed idoli non rispondenti alla verità, stereotipi adatti e adattabili all'egoismo del governo di turno, siglati dalla corrente pedagogica in auge e ricopiati dalle varie istituzioni attraverso cui si esplica la società (scuola, medicina, enti,...). Ed ecco sciorinate tesi ed ipotesi che riempiono aule accademiche, gabinetti scientifici, libri

e manuali specifici e quant'altro costruisce impalcature intorno all'esistenza umana. Nascono termini che diventano marchi, eufemismi sulla bocca di ognuno: handicap, portatore di handicap, diversamente abile

Ma è l'Uomo che viene nominato ogni qualvolta si disserta o si chiama, è la dignità di un essere che è e sarà sempre il "poco meno degli angeli", il "fatto a sua somiglianza", il principe del pianeta terra, colui che genera il suo simile, colui che mette in funzione quella splendida macchina che è il cervello per inventare, costruire, ideare, poetare, risolvere, intuire, guarire e ancora ..., colui che ha un organo, il cuore, in cui pulsano emozioni, sentimenti, ideali, gioie, dolori, virtù, sogni e progetti Le definizioni precostituite e false nascondono e camuffano la verità. E', invece, urgente e impellente appropriarsi dell'idea facilmente comprensibile nella sua essenza non esprimibile a parole, ma che nasca dal cuore, dal rispetto, dalla consapevolezza della grandezza di chi ti sta di fronte. Quando si avverte il piacere suscitato anche dalle più semplici parole come uomo, cuore, quando l'emozione cresce e ti anima, senti che non puoi più esprimerla in parole, ma semplicemente con una

modulazione di suoni, di espressioni dolci; nasce una sorta di nuova melodia che è come un giubilo, con la quale il cuore effonde quanto non gli riesce di esprimere a parole. Quasi un canto di giubilo da elevare verso l'ineffabile autore della vita, ineffabile sì, impossibile da esprimere, ma non da tacere: per cui non resta che giubilare. Allora il cuore, la mente, ogni aula, libro, scuola, o istituzione si aprirà alla gioia dell'accettazione, della condivisione, della partecipazione, a tutte le vittorie e sconfitte e a quanto ha tenuto e tiene in vita il nostro pianeta. Ecco come si staglia la figura del "diverso" nella sua piccola grandezza, nella sua nobile umanità ferita: egli vive nella nostra mente e nel nostro cuore fin dal momento della sua prima formazione nel seno materno quando è una cellula più una cellula per essere ancora una sola cellula che poi si spezza e si moltiplica per proiettarsi nell'essere completo dopo, mesi di crescita. L'uomo definito "diverso" è tale, dunque, non è "diverso": è semplicemente "uomo". Dal cuore, allora, e non dalla mente, sia generata e cantata una novità che sospira e canta un'idea nuova, non con la lingua ma con la vita. Un'idea che è un'arte che non offende gli occhi, le orecchie, il cuore di chi ti sta di fronte; un'idea che abbia il tono della melodia che non cerca parole, che è in

grado di articolare una sorte di suoni e di formule utili ad una comprensione senza l'uso delle parole, delle definizioni, delle sigle inventate e costruite a misura dei superbi, e la grandezza straordinaria della gioia non conoscerà i limiti delle sillabe, delle parole, delle emissioni di voce.

2.2 Relazionarsi con l'altro diverso da sé

Nel vasto e variegato complesso della natura umana, fondamentale importanza assume il valore della "relazione". Instaurare una relazione comunicativa con l'altro significa prima di tutto "mostrarsi, aprirsi" allo sguardo altrui, superare quel confine esistente tra noi e l'altro, abbattere le barriere che ci impediscono di entrare in contatto diretto con l'altro. Solo assumendo un atteggiamento neutro, positivo, capace di captare l'interesse e l'attenzione altrui, si può pensare di entrare in relazione con un individuo, altro da noi¹⁹. L'apertura e lo scambio, prima di tutto di sguardi tra individui e il trasferimento dall'Io al Tu, presuppongono

¹⁹ Cfr. L. CLARIZIA, *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Anicia, Roma, 2000.

da parte di un individuo, l'intenzione di uscire dal proprio isolamento per svelarsi all'altro: passare dall'io-Tu al Noi, in un movimento dell'essere verso l'altro essere, tendere verso ciò che è fuori di noi, ciò che è diverso, è altro da noi. L'uomo si completa proprio con la presenza dell'altro, vivendo con l'altro; nessuna esperienza in fondo viene vissuta da noi isolatamente, ma tutto si fa appunto in funzione degli altri²⁰. Ciò dimostra come la natura umana sia di per sé relazionale, cioè basata su rapporti umani: lo stesso statuto esistenziale dell'uomo è uno statuto relazionale. Nell'antica Grecia ad esempio per perpetuare i rapporti tra le persone c'era l'abitudine di tagliare in due parti una moneta, un oggetto, un "simbolo" e conservarlo nel tempo proprio in virtù di quel rapporto costituitosi in passato, in modo da riconoscersi anche a distanza di tempo. Inoltre Platone nel *Convito*, facendo riferimento alla mitologia greca, narra il mito di Zeus che, volendo castigare l'uomo per aver sfidato la sua potenza divina, lo divise in due parti, cosicché, da quel momento, l'uomo, essendo incompleto, è sempre andato alla ricerca della sua metà per definire e completare la sua natura umana. Ecco allora la derivazione della nostra incessante e

²⁰ Cfr. G. VICO, *Handicap, diversità, scuola*. Editrice La Scuola, Brescia, 1994.

spasmodica ricerca dell'altra metà. A rafforzare il bisogno relazionale congenito nell'uomo è anche un altro elemento non trascurabile riguardante proprio il processo di formazione e nascita dell'individuo stesso, il quale, sin dal concepimento, vive in un rapporto di simbiosi con un altro individuo: la madre²¹. La prima relazione umana quindi avviene proprio nel grembo materno, per protrarsi poi fino ai primi anni di vita del bambino che continua a vivere in stretta unione con la propria madre, fonte per lui di sostentamento. Tale stretto legame, affievolendosi nel tempo, permetterà al bambino di affermarsi come singolo individuo capace di relazionarsi con altri suoi simili. Si può così chiaramente asserire che l'esistenza umana è un protendere verso l'Altro, l'esperienza umana si concretizza proprio nella relazione con l'Altro, su un piano in cui Io e Tu si completano a vicenda, dove identità ed alterità sono complementari nella relazione. L'Io, per raggiungere l'Altro, deve uscire dalla propria individualità, rompere la sua chiusura, rinunciare al proprio Io. Solo con questa sorta di evasione da sé, si potrà avere l'incontro con l'alterità che è alla base della relazione umana.

²¹ AA. VV. *La pedagogia generale, aspetti, temi e questioni*, a cura di Riccardo Pagano, Monduzzi Editore, Milano, 2011.

L'incontro con il mondo umano è per il singolo individuo sorgente infinita di dinamismo, arricchimento personale, apertura vera alla vita. Ma purtroppo, nella maggior parte dei casi, nella quotidianità ci si imbatte in incontri e relazioni che risultano superficiali, indifferenti, banali, frettolosi, carichi di pregiudizi ed intolleranze, incontri caratterizzati da chiacchiere, pettegolezzi, equivoci che alterano così l'autenticità della natura umana. Incontri e relazioni resi semplicemente funzionali al raggiungimento dei propri interessi, strettamente strumentali, rispondenti solo ad un utile personale ma per nulla sinceri, veri ed autentici: sono queste le nuove ed attuali forme di rapporti interpersonali, forme surrogate di relazione che tendono a nascondere la vera identità del soggetto e a rivelarne soltanto una parte di essa, quella più superficiale, più esteriore. Indifferenza, apatia, accidia, distacco, disimpegno dominano incontrastati nell'incontro con l'altro, provocando così gravi squilibri sociali: egocentrismi, solipsismi, egoismi, etnocentrismi. L'incapacità di provare, sentire, esprimere attenzione ed emozione per qualcuno e per qualcosa, genera l'incapacità di relazionarsi con l'altro, di instaurare un rapporto vero, sincero con l'altro. E' l'altro lontano: lo straniero, lo sconosciuto, colui che

appartiene ad un'etnia diversa dalla propria a generare pregiudizio e quindi esclusione dal nuovo tessuto sociale in cui tenta di inserirsi. E' l'altro tra noi: l'anziano, il bambino, il genitore, il figlio, individui appartenenti alla nostra quotidianità, alla nostra cultura, alla nostra esistenza, ma percepiti come "diversi" perché distanti rispetto al nostro sentire, ai nostri atteggiamenti e comportamenti²². E' l'altro prossimo: il delinquente, il barbone, la prostituta, il drogato, il diversamente abile, categorie di individui tenute al confine del tessuto sociale, perché definite "diversi", verso i quali si nutre non solo pregiudizio, indifferenza, ma addirittura intolleranza, paura, poiché considerati portatori di grandi bisogni di cui nessuno riesce a farsi carico, ma anche di sofferenze ed incapacità di relazionarsi adeguatamente con l'altro. Ma è proprio nella relazione con l'altro diverso da sé che l'uomo può ritrovare realmente se stesso, superare la solitudine sociale cui sembrerebbe condannato. Nell'incontro con l'Altro, due individui si conoscono, si riconoscono, si correggono e si perfezionano reciprocamente. L'incontro vero, autentico avviene quando c'è la volontà del soggetto di imbattersi in qualcosa di reale, presente nella realtà e di darle significato. L'incontro è un atto basato

²² Cfr. G. VICO *Educazione e devianza*, Editrice La Scuola, Brescia, 1988.

sulla libertà, sulla libera volontà del soggetto di incontrare l'Altro consapevolmente. Incontro e libertà sono due concetti strettamente legati; il soggetto – persona si afferma proprio nella misura in cui sceglie di aderire a qualcosa con la propria volontà, liberamente. L'incontro allora diventa un donarsi, un aprirsi completamente, responsabilmente e consapevolmente all'altro, in maniera reciproca. Nel donarsi c'è sempre qualcosa di noi e qualcosa di colui che abbiamo scelto, perciò tale azione genera sorpresa, meraviglia, stupore ed incanto per la novità, per la diversità che irrompe prorompente verso noi. Ma per assaporare in pieno la sorpresa, catturare la novità e cogliere il “bello” della diversità nell'Altro, è necessario rallentare il ritmo dell'esistenza, ritrovando così la “dolcezza del vivere”, diventando padroni di un tempo rallentato, che non è “il tempo delle lumache”, ma il tempo di chi ha deciso di vivere godendo fino in fondo delle cose belle della vita. Ciò significa riappropriarsi del tempo della riflessione, del raccoglimento, della capacità di comunicare con se stessi prima di rapportarsi con gli altri. Per appropriarsi di questa dimensione esistenziale è necessario prima di tutto che l'individuo esca da sé, spezzi le catene che lo legano a sé per dirigersi verso l'Altro, superi quella sorta di chiusura verso

l'altro e quell'egoismo umano in vista dell'assunzione di responsabilità nei confronti dell'altro. Vivere un incontro vorrà dire rompere il muro di confine con l'altro e creare dei ponti di collegamento all'Altro che facilitano l'unione di due diverse entità capaci così di comunicare liberamente e responsabilmente. L'incontro con l'Altro apre all'individuo la possibilità di scoprire una dimensione umana "altra, diversa da sé, differente". L'essere umano è tempio della diversità, della molteplicità, della convivenza dei contrasti. Nella *Repubblica* di Platone, la molteplicità è riconosciuta con chiarezza ma considerata anche come un rischio da cui proteggersi; nell'animo di ciascuno di noi si agitano desideri impetuosi che vanno controllati dalla ragione. L'atteggiamento ideale nei riguardi della differenza non è più quello di una semplice assunzione – integrazione di essa nella nostra esistenza, ma di una sua decostruzione. Ciò significa pensare i soggetti – persona senza riduzioni dell'uno nell'altro, ma come integrazione e completamento l'uno dell'altro. Quindi appare fondamentale superare il concetto della nostra identità individuale come unica ed autosufficiente, approdando a un'immagine dell'uomo come identità plurima, capace di accogliere l'altro nella sua totalità, afferrandone l'essenza, la

bellezza, la sofferenza, in un'ottica comunitaria. Accogliere l'altro non come momento eccezionale, non come possibilità occasionale, ma come dimensione valoriale, capace di arricchirci, di generare novità, di esistere con e per l'altro. Nonostante la diversità, rappresentata dallo straniero, dal diversamente abile, dall'anziano, venga considerata un'estraneità irriducibile che può suscitare solo timore, disorientamento, incertezze, è fondamentale aprirsi all'altro spontaneamente in un'ottica di totale accoglienza. Purtroppo ciò non avviene mai, oppure si verifica raramente; normalmente l'incontro non avviene attraverso il riconoscimento e il rispetto dell'altro, ma avviene semplicemente prendendo dall'altro ciò che si vuole e rifiutando da esso ciò che non serve o che non accettiamo. T. Todorov parla di pregiudizio etnocentrico, secondo cui viene assunto un atteggiamento di rifiuto verso gli altri elevando invece a valori universali i valori caratteristici della propria società²³. Oggi temiamo l'altro, il confronto con l'altro, l'apertura all'altro, poiché abbiamo paura che l'altro possa invadere il nostro territorio, la nostra cultura, la nostra tradizione, la nostra identità. L'identità che ognuno ha, è

²³ T. TODOROV, *La paura dei barbari, oltre lo scontro delle civiltà*. Garzanti, Milano, 2009.

quella derivante dalla sua appartenenza per nascita, per storia, per caratteristiche biologiche a gruppi determinati, non scelti dal soggetto ma indipendenti dalla sua volontà. L'appartenenza di un soggetto a un determinato gruppo etnico – culturale costituisce per l'individuo un momento centrale della sua crescita e indica il suo radicamento ad una particolare società da cui eredita caratteristiche e modi di vivere. L'identità personale è invece un'identità più complessa che fa riferimento non solo alla cultura originaria del soggetto ma anche a molte altre scelte operate in maniera autonoma dall'individuo. Essa inoltre si alimenta delle relazioni con l'altro poiché, attraverso l'altro, ci si arricchisce, ci si impossessa di una varietà di pensieri, azioni, comportamenti, punti di vista. Aprirsi all'alterità significa confrontarsi ed interagire con gli altri; valutare la differenza significa mettersi continuamente in discussione, vivere il proprio punto di vista come relativo e non come assoluto. La diversità nasce come effetto dell'intreccio dinamico di contributi e di sollecitazioni che derivano sia dal patrimonio personale del soggetto che dal contesto ambientale e culturale. Lungo questo processo si situano i più efficaci momenti di educazione nel segno della diversità, poiché è qui che il soggetto trasforma l'appartenenza da

bisogno a compito, da dato di fatto a scelta, da situazione predefinita a campo di libertà e di progresso²⁴. Senza questo movimento l'appartenenza finirebbe col soffocare la persona, col bloccarne la crescita, favorendo gregarismo, stereotipie, dipendenza, omologazione, là dove invece la vocazione della persona richiede creatività, invenzione, originalità. L'identità personale non è un dato solidificato nelle strutture native della persona o una connotazione dipendente in toto dall'ambiente, ma è frutto di un lungo processo di apprendimento interattivo che nasce e si conclude con tratti del tutto specifici. In questo contesto la diversità non è un ostacolo da superare o un disagio da azzerare, ma è una risorsa, o meglio, l'indizio privilegiato di tutta una serie di risorse che attendono di essere valorizzate. Non si tratta di educare nonostante la diversità, o di educare la diversità o alla diversità, ma si tratta di educare attraverso e grazie proprio alla diversità. Essere persona significa porsi nella storia come un valore e come dover essere oltre che come essere. Il valore della persona consiste nel poter disporre di potenzialità proprie per attingere il fine specifico della natura umana:

²⁴ C. XODO, *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*. Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

la razionalità e la spiritualità²⁵. Essere persona comporta un dovere da compiere: realizzare se stessi nel mondo e col mondo pur nella consapevolezza che il valore – persona non può esaurirsi nel mondo e nelle relazioni. La persona si manifesta diacronicamente attuandosi come personalità. Della persona infatti possiamo concretamente parlare solo in termini di personalità e quest'ultima si contraddistingue per dinamismi funzionali ed evolutivi caratteristici di ciascun individuo e di ciascuna fase del suo sviluppo. La personalità è il manifestarsi unitario di una pluralità di funzioni: corporee, biologiche, percettive, cognitive, affettive, psicosessuali, ludiche, relazionali, spirituali ed etiche. Tutta la persona tende a realizzare se stessa nella sua integralità, perseguendo tale fine ad ogni età. Il fine non è un'astrazione, è il concretizzarsi delle motivazioni della personalità verso l'umanizzazione, la socializzazione e la culturalizzazione²⁶. Diventare uomo, vivere con gli altri, cogliere il valore della cultura, sono fini ai quali la persona tende, sviluppando la sua personalità, attraverso l'autoeducazione e

²⁵ Cfr. P. RICOEUR, *Sé come un altro*. Joca Book, Milano, 1996.

²⁶ Cfr. AA. VV. *Persona e personalismo*, Gregoriana Lib. Editrice, Padova, 1992.

l'eteroeducazione²⁷. Essere persona significa anche essere con gli altri e per gli altri: l'io scopre il tu, assegna un primato al tu, aiuta l'altro e ne avverte il bisogno. Nel reciproco scambio del donare e del ricevere, la persona si educa fin dai primi anni di vita; affermare che la persona "diversa" è persona, con una sua dignità, un suo valore una sua identità, non è una concessione, ma un riconoscimento puramente formale. La "diversità" culturale, etnica, organica, psicobiologia, sensoriale di un individuo non intacca la sua dignità e originalità di persona, anzi la accentua, la rende più originale in quanto consente al "diverso" di presentarsi agli altri con caratteristiche peculiari. La persona "diversa" può essere percepita, compresa ed intesa in vari modi, secondo diversi orientamenti culturali²⁸. Possiamo fermarci alla "diversità", attingere la "dignità", conoscere la sua unità personale in cui diversità e dignità si integrano dando luogo ad una realtà che apre problematiche antropologiche. L'aprirsi agli altri e l'essere compreso dagli altri come personalità "diversa" può costare sul piano esistenziale sia al

²⁷ J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

²⁸ Cfr. E. MOUNIER, *Il personalismo*, Ave Editore, Roma, 2000.

soggetto diverso sia a coloro che vivono con lui. Il “diverso”, in particolar modo il “diversamente abile” è pertanto una persona bisognosa di aiuto: da solo non può conseguire quei risultati che una persona sana riesce a raggiungere. Oltre alla relazione ontologica con l’altro sorge la necessità di un aiuto supplementare a più dimensioni, secondo le necessità. La diversità e la dignità così arricchite, integrano il significato ontologico della relazione fondamentale Io-Tu-altri. La diversità allora, è una nota positiva, è la stessa persona, più originale, che chiede un rapporto con gli altri maggiormente sostanziato e processi personali meglio garantiti dall’aiuto educativo, rieducativo e terapeutico. I dinamismi funzionali ed evolutivi del soggetto “diverso” richiedono interventi tempestivi e continuati per essere sollecitati, riabilitati o abilitati.

2.3 L’empatia come essenza della relazione umana

Il compimento del soggetto va cercato nella capacità di accogliere, conoscere ed amare “empaticamente” l’altro, l’universo personale dell’altro: l’altro da sé. L’empatia, ossia la capacità di

immedesimarsi nell'altro, di vivere le azioni dell'altro come se si stessero compiendo, è un'esperienza fondamentale per vivere pienamente una relazione vera con l'Altro. L'empatia rivela la sua essenza come essenza educativa, basata su una comunicazione vera, etica e spirituale; una comunicazione empatica, reale presuppone un'esistenza autentica²⁹. La persona, vedendosi e sentendosi conosciuta ed amata dall'altro, apprende a conoscere ed amare; il sentimento empatico diviene così reciproco: aiuto concreto ad acquisire la consapevolezza di sé da una parte, scoperta ed esplorazione dell'altro dall'altra parte. Alla base di una relazione vera con l'altro, vi è la comunicazione che indica ed implica l'autenticità, l'empatia, la cura verso sé e l'Altro. Don Milani, scrittore, insegnante, sacerdote, educatore promuoveva e assumeva come suo il motto "I care", che indica letteralmente l'impegnarsi, il prendersi cura, a cuore di sé e dell'altro nell'autenticità. Questo messaggio significativo ed ancora oggi attuale, spinge le istanze educative a promuovere una comunicazione empatica come scopo

²⁹ Cfr. A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero Edizioni, Milano, 2005.

migliorativo dell'uomo interiore, vero fine dell'educazione³⁰. La vera essenza dell'uomo, l'humanitas che ne fa una creatura speciale ed irripetibile, ha bisogno di "cura", di attenzione e di impegno. La profondità della ricchezza dell'essere umano chiede dedizione assoluta, un atto spontaneo di amore, un donarsi gratuito all'altro. Il donarsi incondizionato dell'educatore verso l'educando non darà frutti qualora ci siano aridità, chiusura, mal disposizione, povertà d'animo. Ogni relazione, soprattutto quella educativa, necessita di amore che diventa così la premessa di ogni atto educativo, contraddistinto dalla forte intenzionalità che orienta, spinge e dirige all'esaltazione completa delle potenzialità umane. Attraverso un accurato processo formativo – educativo, l'uomo ha la possibilità di crescere, conoscere meglio se stesso, acquisendo così non solo autonomia, ma anche consapevolezza di sé, della propria identità. Superando i limiti imposti dalla propria natura, la persona con l'educazione, intesa come intervento intenzionale volto a promuovere la crescita, può liberarsi dai vincoli della materialità, aprendosi agli "altri". Riconoscere la significatività dell'altro vuol

³⁰ L. MILANI, *I care ancora. Inediti, lettere. Appunti e carte varie*. Emi Edizioni, Bologna, 2001.

dire rendersi disponibili ad un percorso di crescita che coinvolge l'intera umanità, capace di ritrovarsi in un'intima unità che accoglie gli uomini con i loro mondi, le loro esperienze e i vissuti personali. Superare l'alterità in questo senso, diviene prerogativa del riconoscimento di un'unità profonda, essenziale per scoprire il valore di ognuno come persona, sede di valori, custode di libertà, sorgente di amore. La comunità si realizza soltanto con il superamento dell'alterità, nel conseguimento di un'unità ideale che non resta qualcosa di astratto, ma che si concretizza nel vissuto, in un vissuto che unisce, che accomuna, ma che potrà anche dividere se non addirittura discriminare nel mancato riconoscimento del tratto valoriale che, invece, solo le differenze sanno conferire. Diversità e differenze, se considerate non come elementi discriminanti, ma come risorse, avvicinano, arricchiscono, integrano e indicano la via da perseguire sia in ambito educativo che nella quotidianità, per un'umanità che saprà farsi più ricca, sostenuta dall'amore che, essendo "matura, apertura", invita al costante dialogo. Difatti, quando manca il dialogo, non potrà esserci apertura, né confronto, impediti dal pregiudizio che cancella e ignora le differenze essenziali fra le persone, le quali rappresentano, invece, i tratti distintivi di ogni

Io. Il dialogo permette non solo di conoscere l'altro, ma di aprirsi e donarsi all'Altro con una forte e generosa disponibilità di animo. Con il dialogo si possono superare i limiti tratteggiati dall'Io individuale, il quale si renderà accogliente, disponibile, tollerante, pronto ad uscire da sé perché fiducioso nella reciprocità. La presenza dell'Altro in questo modo, diverrà un costante punto di riferimento nella propria vita, in una totale fusione di orizzonti, descritta da Gadamer, che si realizza nella sintonia di vedute, nell'incontro di prospettive inizialmente inconciliabili tra loro.

CAP. III “L’universo ignoto ed oscuro del soggetto autistico”

3.1 L’umanità nascosta

... “Il mio modo di essere era completamente incomprensibile agli occhi di chi mi circondava. Toccavo continuamente ogni cosa, tastavo con le dita gli incavi delle bottiglie, i braccioli del divano e le maniglie delle porte, strofinavo il palmo della mano sui corrimano curvi. Sentivo la necessità di toccare tutte queste cose perché avevo bisogno delle loro curve e rotondità ma nessuno, intorno a me, immaginava che fosse questo tipo di bisogno a provocare in me quel comportamento. Per loro dimostravo unicamente di essere strana e a volte irritante, ma io non pensavo affatto di essere né strana né irritante. Sapevo solo che ciò che facevo era una necessità per me d’importanza vitale. Però, agli occhi degli altri, tutto questo non meritava alcun rispetto. ...”³¹

La personale e drammatica testimonianza di Gunilla Gerland, etichettata come “persona strana, insolita”, mette a nudo, senza

³¹ G. GERLAND, *Una persona vera*, Il Minotauro, Roma, 1999.

timore né vergogna, uno spaccato di vita vissuta quotidianamente tra il sospetto e il pregiudizio altrui, fuori dagli schemi abituali di chi si definisce “normale”. E’ la dimensione misteriosa e criptica degli autistici, un’umanità nascosta, quasi negata, fuori dai confini reali, emarginata, chiusa in sé. Un mondo in cui il legame tra sensazione e ripetizione è molto saliente, rilevante, tale da costituire un equilibrio dominante nella vita del soggetto autistico. La tristezza e l’angoscia di Gunilla Gerland, che hanno costellato sempre il suo arco esistenziale dall’infanzia all’età adulta, tanto da sentirsi come nel “regno dei personaggi neri”, non sono mai state accettate, comprese, anzi a volte rifiutate, rigettate, derise: ella annota, sottolinea, rimarca, affida alle righe di un libro la sua amara esperienza: *Una persona vera*. In esso la Gerland trasporta il lettore nella sua dimensione dove, dietro alle sue “anomalie”, pullula un mondo di emozioni, denso di senso e di significato, mortificato, relegato nell’estrema solitudine e nella disperata angoscia di chi vive l’autismo sulla propria pelle. Il ritiro in sé, dentro la corazza dell’Io, l’incomprensione dei simili, la tristezza inquietante, il fuggire da ogni cosa è in effetti un sistema di rifugio dal caotico mondo esterno, una sorta di autodifesa dal mondo reale che piomba con estrema

violenza sul soggetto autistico. Come reazione all'ambiente estraneo e minaccioso, generante timore e panico totale, il soggetto autistico si crea allora un universo privato, rigidamente ritualizzato, caratterizzato da stereotipie, movimenti ripetuti in modo ossessivo, interessi circoscritti e limitati, tutti sistemi di sicurezza interni che gli consentono di mantenere una sorta di equilibrio precario e duraturo nel tempo. Accanto all'apatia e all'introversione, sono tali stereotipie la caratteristica più evidente e inquietante della condizione autistica; questi comportamenti enigmatici sono gli unici segnali che gli autistici inviano e che vengono raccolti da chi vive accanto come punto di riferimento e come scala per misurare il loro grado di intelligenza: niente di più errato e assurdo. Le stereotipie, infatti, all'apparenza gesti folli, non sono altro che un atto di adattamento del tutto particolare, un sistema di difesa dall'ambiente esterno considerato estraneo ed ostile, nel loro esplicarsi non hanno solo funzione protettiva, ma rappresentano la manifestazione esterna di un conflitto interiore, la loro intensità, infatti, aumenta nelle situazioni che l'autistico avverte come minacciose. Se poi la situazione di stress supera i livelli di normale sopportazione, tanto da essere avvertita come minacciosa, gli autistici danno sfogo ad atti di

autoaggressione o di violenza nei riguardi degli altri. Un simile comportamento è riscontrabile anche negli animali soprattutto quelli che vivono in cattività, i quali ripetono, continuamente, in gabbia, i loro movimenti abituali come reazione al loro stato di grande stress non risolvibile diversamente. Attraverso tali azioni ripetute in modo ossessivo, continuo e addirittura maniacale, l'autistico ha l'impressione di staccarsi dalla realtà a lui ostile e di smarrirsi nel suo mondo chiuso, ovattato, silenzioso. E' proprio il tacere un'altra forma di auto protezione: Elisabeth e Niko Tinbergen sottolineano che il soggetto autistico non parla "perché la sua ansia eccessiva e la soppressione delle sue tendenze a socializzare gli impediscono di desiderare o di avere il coraggio di parlare. Dato che il linguaggio è una forma di contatto sociale, è perfettamente comprensibile che il parlare sia inibito quando è soppresso l'intero sistema di comportamento sociale"³². L'assenza o l'anomalia del linguaggio è uno degli aspetti più appariscenti e caratterizzanti del soggetto autistico che, solitamente o non parla o produce sillabe e parole incomprensibili, in modo quasi sempre ripetitivo, continuo, oppure li

³² N. E. E. TINBERGEN, *Bambini autistici, nuove speranze di cura*, Adelphi, Milano, 1989.

emette sporadicamente, alternando lunghi periodi di silenzio tra una produzione e l'altra. Anche nelle espressioni verbali talvolta si manifestano stereotipie, ripetizioni di parole o frasi senza alcuna valenza referenziale, compromettendo così ogni tentativo comunicativo. Ad atteggiamenti di totale chiusura verso il mondo esterno, intervallati soltanto da sporadici comportamenti di aggressione in situazioni di forte stress emotivo, si aggiunge una limitata capacità di socializzare e di comunicare. L'incapacità di "leggere" le intenzioni degli altri e di avvertire nel proprio corpo le loro stesse sensazioni ed emozioni, significa che i soggetti autistici hanno scarsissima capacità di empatizzare, poiché non riescono a rielaborare gli input emotivi - affettivi che provengono dall'Altro³³. L'Altro per l'autistico è completamente annullato, inesistente, è un'ombra che si muove nel vuoto senza uno scopo ben preciso, il simile non costituisce per il soggetto autistico una fonte di esperienza, di affetti, di emozioni, di sensazioni a cui partecipare e condividere, un soggetto con cui entrare in sintonia, l'Altro non ha alcun significato o senso, può soltanto essere una fonte per soddisfare, seppur in modo fugace, i propri bisogni primari,

³³ A. e F. BRAUNER, *Vivere con un bambino autistico*. Giunti, Firenze, 2007.

semplicemente una figura strumentale della quale l'individuo autistico si serve per far fronte ai propri istinti egoistici e alle proprie necessità impellenti. Stentatamente l'autistico riesce a volte a produrre uno sforzo empatico, a stabilire un impercettibile e transitorio contatto intersoggettivo qualora esso sia facilitato dalla costruzione di percorsi abilitativi guidati. Per gli autistici gli altri esseri umani sono quasi degli oggetti qualunque, non riconosciuti per le loro caratteristiche sociali, affettive, relazionali. Rispetto a chi può vantare uno sviluppo normale, che è uno *zòn politikòn*³⁴, come ha sostenuto Aristotele, sempre impegnato ad instaurare rapporti sociali, reali, il soggetto affetto da autismo non riesce ad allacciare alcun tipo di relazione con gli altri, anzi la presenza dell'Altro crea in lui indifferenza, fastidio, noia. Tutti i tratti comportamentali anormali e strani degli autistici che appaiono come persone che non rispettano gli assunti di base del comportamento tipico degli esseri umani, fanno di questi individui dei "sepolti vivi", degli "uomini in scatola" refrattari ad ogni stimolo ed input proveniente dall'esterno, rinchiusi in modo serrato in una dimensione egocentrica di interessi peculiari, di preoccupazioni talvolta inusuali, bizzarre, che finiscono

³⁴ J. HERSCH, *Storia della filosofia come stupore*, Mondadori, Milano, 2002.

con l'assorbire gran parte del tempo e delle energie psichiche. Diatkine, a proposito di un soggetto autistico, arriva al punto di sostenere: "Viveva in un mondo perfetto, ma privo di significato, come un quadro astratto, dipinto senza ispirazione³⁵". E' un'umanità nascosta, messa sotto vuoto da un misterioso senso di creare la vita, è un'umanità a cui sono stati spezzati o danneggiati, raffinandoli nella loro più intima fibra, i fili che la tenevano stretta alle dita del suo burattinaio, un'umanità che sembra aver smarrito nel percorso del suo divenire il senso del suo stesso essere, ma non la vitalità, l'energia e la dignità per cui è stata chiamata alla vita. E l'umanità che gira intorno ad essa, cerca di giocare il proprio ruolo, smarrita il più delle volte, perplessa ed impaurita, arrabbiata, ma sempre tenacemente battagliera per esplorare, conoscere, conquistare mete e punti di arrivo sempre nuovi e diversi, adattabili solamente al soggetto autistico con cui viene a contatto.

³⁵ R. DIATKINE, *Reflections on the genesis of psychotic object relations in the young child*, Int. J. Psycho – Anal, 41, 4-5, 1960.

3.2 L'identità negata

Nonostante l'apparente e formale superamento di alcune forme di pregiudizio nei riguardi dei "diversi", considerati a gran fatica simili agli "altri" e pertanto integrati anche se in modo superficiale e pur sempre marginale nel tessuto sociale, persistono ancora ovunque forme di emarginazione verso questa categoria debole. Ad essere isolati e discriminati sono tutti i "diversi" per le loro caratteristiche di anormalità e debilità che li rendono atipici rispetto agli "altri". E' una sorta di stigma, un marchio, un'impronta lasciata da un processo morboso messo in atto da una civiltà che proclama facilmente dettando diritti e norme pro e contro l'umanità. Gli autistici rientrano anch'essi nella classe dei deboli emarginati, isolati e tenuti fuori da un contesto sociale che privilegia l'efficienza e la perfezione. Fino a sessant'anni fa, il destino di tali persone era di essere relegati nei grandi istituti psichiatrici dove portavano avanti la loro esistenza rinchiusi in quattro mura fredde, abbandonati a se stessi, vittime della loro malattia alienante. La loro diversità "per natura", fonte di timore e sospetto negli altri, vergogna ed imbarazzo da parte dei familiari, faceva sì che venissero rinchiusi

negli istituti psichiatrici, trattati come semplici “idioti”, come soggetti privi di una propria personalità, spesso privati anche del loro nome, della loro identità. Individui considerati come oggetti e trattati bestialmente senza tener conto della loro autentica umanità, privati del diritto fondamentale di vivere nel mondo liberamente. A partire dagli anni '40, in seguito ad approfonditi studi e ricerche sulla sindrome autistica da parte di psichiatri e neuropsichiatri del settore, il destino degli autistici è notevolmente migliorato. Libri e pubblicazioni varie dedicati alla loro misera condizione sociale, facevano emergere così una prima presa di coscienza intorno al loro ingiusto isolamento, alla loro emarginazione e alle umiliazioni da loro subite. Un passo da gigante è stato fatto anche in materia legislativa con importanti e radicali cambiamenti che hanno portato un riordino dell'organizzazione dell'assistenza al disabile basata non più sulla discriminazione ed internazione coercitiva, ma su interventi terapeutici riabilitativi, miranti, dove possibile, all'integrazione completa del disabile. Il problema della discriminazione sociale degli autistici e di conseguenza di tutti i “diversi” sta proprio nel loro essere differenti dagli altri e dalla cattiva predisposizione verso il loro mondo; infatti è molto più facile definirli “anormali” e trattarli

come tali che non sforzarsi di andare incontro ai loro bisogni secondo le loro peculiari caratteristiche. Martha Nussbaum³⁶ sostiene che se un individuo, considerato “diverso”, come nel caso di un autistico, non è in grado di mettere in atto una mobilità finalizzata, una comunicazione interattiva o altre attività a causa di una grave disabilità, la società dovrebbe avere, ma spesso non ha, diverse ragioni particolarmente urgenti per riorganizzare il funzionamento dell’ambiente sociale relativo a quell’individuo, in modo tale da rendere, nella misura del possibile, quelle capacità disponibili anche per quell’individuo ed andare incontro ai suoi bisogni. Invece troppo spesso si verifica che le finzioni della normalità generale si ergono a impedire quelle che da molti punti di vista possono essere considerate delle facilitazioni. Così facendo, si arriva a scindere idealmente il mondo in due parti distinte: quello pubblico dei cittadini normali e quello privato ed occultato delle persone disabili a cui viene negata la possibilità oltre che il diritto di partecipare alla vita pubblica. In particolare, si può arrivare a sostenere paradossalmente che le persone autistiche, poiché altamente disabili,

³⁶ M. NUSSBAUM, *Nascondere l’umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Carocci, Roma, 2007.

non hanno il diritto di vivere nel mondo. Se ci atteniamo alla definizione data dai più importanti filosofi contrattualisti, i “diversi” nel senso più ampio del termine, autistici inclusi, non contano affatto come parti in causa del contratto sociale poiché è la stessa struttura sociale che viene progettata senza tener conto di questi soggetti, dei loro bisogni, in quanto ritenuti secondari e perciò tenuti nascosti³⁷. Tale meccanismo però non fa altro che abissare delicate ed evidenti questioni sociali che non possono essere ritenute marginali, ma che dovrebbero ribaltare in modo vistoso all’attenzione di tutti. Ogni individuo deve iniziare ad accostarsi a tale problematica in modo riflessivo ed approfondito considerando che la vita umana non comprende soltanto bisogni “normali”, ma anche imperfezioni, atipicità, anomalie che vanno accolte in modo sentito e ragionato. Le condizioni sociali di dignità vanno pertanto garantite non solo ai cittadini “normali” ma anche a quelli “diversi”, cercando in particolar modo per gli autistici di trovare le strade per riconoscere e sostenere la loro piena umanità ed individualità di persone. Riflettere allora sui “soggetti autistici”, sul loro essere “altro”, diventa una

³⁷ M. C. NUSSBAUM, *Giustizia sociale e dignità umana. Da Individui e persone*. Il Mulino, Bologna, 2002.

riflessione su noi stessi aperti alla pluralità dell'essere, in tutte le sue sfaccettature e sfumature, fatte di luci ed ombre. La tradizione classica liberale³⁸ sostiene che ogni individuo ha un valore profondo, ampio, elevato, è una persona capace di vita e d'immaginazione e non è la semplice continuazione di una tradizione o di una famiglia. Ogni individuo, pur presentando anomalie, atipicità e caratteristiche tali da essere considerato diverso dagli altri, ha una propria dignità di essere umano, un proprio valore che va rispettato. Quando l'individuo acquista a pieno diritto la sua dignità e rispetta e preserva senza risparmiarsi quella degli altri mettendo in atto meccanismi legislativi ed educativi, è tutta la società a ricevere benefici e a registrare progressi, a crescere e svilupparsi nella giustizia e di conseguenza nella pace. Imprecare contro l'istituzione o la politica di turno è il deleterio e frustrante delirio di chi non riconosce la fragilità della natura umana e in nome di forme di infantilismo e di atavica immaturità di coscienza vuole tutto subito e bene.

³⁸ AA. VV. *Et si omnes...* Scritti in onore di Francesco Mercadante, Giuffrè, Milano, 2008.

3.3 La ricostruzione di un mondo frammentato

Accostarsi all'oscuro e misterioso mondo dell'autismo o addirittura tentare di poterlo penetrare è un'impresa difficile, quasi impossibile anche per gli educatori e per gli "addetti ai lavori". Sfiducia, impazienza, senso di estraneità, freddezza e frustrazione sono le più ovvie e comuni sensazioni che avvertono coloro che entrano in contatto con i soggetti autistici. Di fronte all'evidente senso di impotenza, tutti i tentativi di rapportarsi con gli autistici diventano vani o meglio non assumono un significato profondo ed appropriato. Dalle pratiche abilitative conosciute e utilizzate in tutti i centri di assistenza per autistici, risulta ormai chiaramente che il fattore motivante e rimotivante fondamentale per gli operatori è rappresentato dal loro modo di relazionarsi ai disabili, dalla volontà degli educatori stessi a realizzare un contatto intenso e significativo con i disabili loro affidati. Non è facile introdursi là dove tutto fa credere che non si è necessari, né desiderati, né tantomeno illusorio poter varcare dei confini che addirittura non si vedono o non esistono. Pur tuttavia ogni operatore dà fondo a tutte le sue strategie, si mette come vigile sentinella per cogliere ogni impercettibile

segnale che l'umanità nascosta dell'autistico può lanciare. La sfida per toccare o solo sfiorare l'Io ovattato e sperduto delle persone autistiche è racchiusa tutta nella possibilità che chi opera gomito a gomito con tali soggetti si costituisca "figura di riferimento", cioè che nella sua mente si apra lo spazio per una relazione vera, viva. La semplicità di questo concetto è una sintesi eccezionale dell'operato di una persona che vesta sì i panni dell'educatore, ma che sappia mettere e cambiare o sovrapporre quelli dell'amico o del fratello, dell'umile servitore come dell'esperto terapeuta, non ultimo del missionario che si avventura in terre da scoprire e da esplorare per portare messaggi e gesti di gioia e di pace o semplici contatti puramente umani e densamente solidali. Ciò comporta uno sforzo continuo, una dinamicità vigile e costante per affermare, nella dimensione desolata dell'autismo, tutte quelle minime situazioni di cambiamento vitale e che affondano le radici nell'esistenza del paziente e dell'operatore, correlate tutte in un progetto. Cogliere uno sguardo di sbieco, un tono di voce stridulo, un atteggiamento corporeo scomposto, ogni elemento vitale che si libera da un qualcosa che appare chiuso, ottuso, prigioniero per poi ricostruire meticolosamente tutto come pezzi scomposti di un puzzle a cui dare

una forma concreta, è il meccanismo fondamentale che si innesca e si mette in moto continuamente nella quotidianità del soggetto autistico. Coinvolgersi reciprocamente in un cammino riabilitativo, che giorno per giorno assume caratteri vivi e concreti tali da rapportarsi ad un percorso “normale” tra simili, desta davvero tanta meraviglia e stupore; avere il coraggio di definire “itinerario di salvezza per un autistico”, potrebbe apparire utopistico ma certamente non impossibile. Operatori impegnati a trovare motivazioni interiori e partecipazioni profonde per trascorrere ore ed ore con persone autistiche gravemente malate è un’opera fantastica, incredibile; là dove non esiste la possibilità di comunicare con un linguaggio connotativo si respira comunque l’aria dell’apertura all’Essere, all’Altro nella sua più profonda dimensione umana. Per questo è necessaria la fiducia, prima di tutto nell’operatore e poi nel rapporto tra operatore e disabile. Gli esseri umani vivono di fiducia; essa è una caratteristica preponderante che costituisce l’umanità stessa degli individui. In un’atmosfera permeata di fiducia ognuno può confidare in un’istanza a lui esterna, può perfino uscire fuori da se stesso senza dover esser preoccupato per sé. Nella relazione col soggetto autistico la fiducia ben si coniuga con la nozione di

“sostituzione” e con quella di “responsabilità”. “Sostituirsi” non significa mettersi al posto dell’altro solo per sentire ciò che egli sente; non significa nemmeno che l’uno diventi l’altro. Sostituirsi vuol dire invece portare conforto, identificandosi e associandosi alla debolezza e all’essenziale finitezza dell’Altro, sopportarne il peso sacrificando il proprio interesse e il proprio compiacimento. Tra “fiducia”, “sostituzione” e “responsabilità” si apre lo spazio in cui può crescere la pazienza, una virtù che non può mancare a chi si occupa di persone autistiche; Clara Park ³⁹ ricorda proprio l’importanza di questa dote, contrapponendola alla fretta: “Piano, mi dicevo, vai piano, non avere fretta, fai sempre un passo indietro ogni due passi avanti. Impara a lavorare e ad attendere”. Il mistero della pazienza giace tutto fra un duplice “scompare” e nel contempo “permanere”. Nei Vangeli ⁴⁰ c’è una metafora ricchissima per indicare questo “scompare” e “permanere”: è quella del chicco di grano, il quale a tal punto si perde tra “pruni, pietre, erbacce”, che la sua vita sembra scomparire in questo “soccombere”; e tuttavia, proprio in tal modo, permane, nel suo strabocchevole far “molto

³⁹ C. PARK, *L’Assedio*, Astrolabio Editore, Roma, 1982.

⁴⁰ Lc. 8,4 – 15; Mt. 13, 24-30.

frutto”, “al sessanta e al cento per cento”. Questo scomparire e permanere in un silenzioso giudizio e in una silenziosa fecondità è il luogo proprio della pazienza la quale non restringe la gioia e l’amore ma ne accresce l’intensità. Interagendo con un soggetto autistico, l’educatore, già consapevole dei risultati deludenti che otterrà e del compito affrontato scarsamente gratificante, dovrà dotarsi di grandissima pazienza, tantissimo coraggio, spiccata intuizione, curiosità ma anche tanta tenerezza ed umanità poiché potrà constatare giorno dopo giorno l’inefficacia delle innumerevoli pratiche assistenziali, abilitative e terapeutiche, testimoniando così che la potenza terapeutica ha un limite. Ma l’intervento riabilitativo del singolo operatore risulta spesso insufficiente, senza molte ripercussioni positive sul soggetto autistico, anzi esponendo talvolta l’operatore stesso all’inevitabile fenomeno del *burn out*. Pertanto per evitare ciò, diventa auspicabile un intervento riabilitativo di equipe, all’interno del quale ogni operatore svolge il proprio ruolo evitando oneri professionali eccessivi. La pazienza e il senso del tragico costituiscono i due cardini dell’esperienza della vita vissuta nel dolore. Nel testo sacro della Bibbia, Antico Testamento, il saggio Giobbe affronta l’amara esperienza degli eventi tragici della sua vita

con straziante dolore ma con una benefica pazienza che lo distoglie dalla disperazione e dallo sconforto. *Allora Giobbe si alzò e si stracciò le vesti, si rase il capo, cadde a terra, si prostrò e disse: “Nudo uscii dal seno di mia madre e nudo vi ritornerò, il Signore ha dato, il Signore ha tolto, sia benedetto il nome del Signore”.* In tutto questo *Giobbe non peccò e non attribuì a Dio nulla di ingiusto.*⁴¹

(Gb 1-20,22) All’infinita pazienza e alla pena si oppone la tragicità di una vita senza senso. La pazienza non nega il dolore, non lo modifica, ma lo riafferma fino in fondo, conservandolo in quanto tale. La pazienza di Giobbe diviene così paradigma d’esistenza, indica la caratteristica di chi sa sopportare il dolore; colui che ha pazienza, conosce il dolore e ci convive con esso. Essere paziente però non significa essere passivi, poiché la pazienza attiene all’ordine della forza e s’intreccia con la dimensione della speranza. I soggetti autistici sono alti rappresentanti e muti testimoni dell’esperienza del dolore; è proprio questa condizione umana del soggetto autistico, così esemplare nel suo sforzo di esistere, che

⁴¹ GB, 1 – 20, 22.

riesce a innescare la speranza. La testimonianza della Park⁴² è preziosa perché fa capire che a contatto con una persona autistica si ha bisogno di tempo, molto tempo, come se si potesse dilatare la dimensione temporale tramutandola in eternità. Se stare in attesa significa contemplare un problema insolubile, sopportare il peso di una domanda, di un dilemma, senza cedere alla volontà di una soluzione, di una scappatoia, vuol dire che vengono messe in gioco energie molto forti. Significa dilazionare il tempo, rallentarlo, accettare la potenza dell'ostacolo e convertire la propria energia dall'abolizione dell'intralcio al contatto con esso. L'attesa deve essere uno stato di tensione, di squilibrio, di compressione di energia: importante è svincolarla dall'oggetto falso referente e reinvestire l'energia nella realizzazione di un fine, di un risultato. Al posto della volontà, nasce così l'attenzione: la realtà si dilata, si amplia. Maurice Blanchot⁴³ ha avuto il merito di correlare l'attenzione e l'attesa, disposizioni d'animo fondamentali per coloro che si occupano di persone autistiche. Con la sua scrittura suggestiva

⁴² C. PARK, *Via dal Nirvana. Vita con una figlia autistica*. Astrolabio Edizioni, Roma, 2001.

⁴³ M. BLANCHOT, *L'attesa, l'oblio*. Editore Guanda, Parma, 1978.

ha stabilito una sorprendente equivalenza: l'attenzione è l'attesa, non lo sforzo, la tensione, o la mobilitazione del sapere attorno a qualcosa di cui ci si preoccupi. L'attenzione aspetta. Aspetta senza fretta, lasciando vuoto ciò che è vuoto ed evitando che la nostra fretta, il nostro desiderio impaziente e ancor più il nostro orrore del vuoto, lo colmino anzi tempo. Nell'assistenza alle persone autistiche, solo un'opportuna lentezza e un'indistruttibile pazienza possono preservare gli operatori dal pericolo di voler procedere per sfondamenti nei momenti di crisi. Infatti, se la pazienza è in qualche modo attenzione all'altro, l'impazienza è invece cura di sé. Pensare la condizione autistica richiama all'evidenza una riflessione sul tempo: tempo della nascita, della maturazione e della morte.

... Per ogni cosa c'è il suo momento, il suo tempo per ogni faccenda sotto il cielo. C'è un tempo per nascere e un tempo per morire, un tempo per piantare e un tempo per sradicare piante. Un tempo per uccidere un tempo per guarire, un tempo per demolire e un tempo per costruire. Un tempo per piangere un tempo per ridere, un tempo per gemere, un tempo per ballare ... Che vantaggio ha chi

si dà da fare con fatica?(Qoèlet 3,1-5; 9)⁴⁴ Il cuore, il pensiero dell'uomo ha la nozione della durata, è capace di riflettere sul susseguirsi degli avvenimenti e di dominare il pensiero presente, anche questa visione è soltanto irrisoria perché non rivela il senso della vita. L'essere umano non raggiunge se stesso se non a prezzo di sforzo e di attesa, dell'apprendimento e delle diverse tappe che si devono superare, una dopo l'altra, a forza di ripetizioni, di riprese dopo lo scacco e di gioia perché ogni giorno fa registrare i passi impercettibili di un procedere nascosto. Il lungo susseguirsi dei giorni che costituisce l'esistenza conosce certamente ritmi e soste scanditi da momenti nei quali l'istante è vissuto per se stesso nella sua unicità statica e non per ciò che prepara. Lasciando rimpianto e nostalgia, speranza e ansietà, l'individuo diventa capace di accogliere il presente, di viverlo nella sua pienezza, gustando tutto ciò che porta, è come il pittore che, nel tentativo di cogliere l'istante che ha colpito la sua geniale creatività e che passa velocemente in tutta la sua intensità, vuole dimenticare tutto il resto a favore di questo. Senza privare necessariamente l'uomo della sua importante attitudine a vivere la sua vita, la pazienza richiede che non si

⁴⁴ *Libro del Qoèlet 3,1 – 5; 9.*

trasformi in termine ultimo delle cose, in un assoluto che renderebbe inutile l'attesa. Essa richiede all'uomo di inscrivere come una delle trame indispensabili ma non ultime che devono condurlo sulla via della sua umanità. Essa gli insegna a vivere il "non compiuto", non come ciò che bisogna fuggire a ogni costo, ma come ciò che bisogna di volta in volta amare e superare, per non correre il rischio di non vivere. E il soggetto autistico corre questo rischio quando si chiude in un mondo fisico e irreali, chiuso e sorvegliato, in quella che Bruno Bettelheim nel suo libro sull'autismo chiama "la fortezza vuota". Tale paradosso dell'accoglienza magnetica del presente, come tempo dell'incompiutezza e dell'attesa di un domani che porterà più lontano i suoi limiti, resta tuttavia spesso insopportabile per le persone. La pazienza nei confronti delle persone autistiche è quindi una virtù che offre al tempo la sua chance affinché le persone e le cose maturino; essa porta in sé il segreto di un apprezzamento positivo della passività: non come pura e semplice rinuncia all'azione, ma come assenso a lasciar essere e disponibilità verso ciò che deve arrivare. Rainer Maria Rilke⁴⁵, nella sua *Lettera a un*

⁴⁵ R. M. RILKE, *Lettera a un giovane poeta*. Piccola Biblioteca Adelphi. Roma, 1980.

giovane poeta, gli consiglia di “lasciar maturare i frutti in un tempo che pare attardarsi infecondo”. Questa attesa silenziosa è propria della pazienza di chi presta attenzione ai più piccoli fremiti della vita e sa bene che le prime spinte non arriveranno mai se l’impazienza tenta di accelerarne la venuta. Malgrado i limiti che la pazienza non può superare senza dramma, poiché essa condanna chi li trasgredisce alla semplice rassegnazione, alla miseria e all’oppressione, bisogna ascoltare la voce della pazienza come ciò che, andando contro corrente in una società per la quale il tempo si identifica col denaro e che ha il culto della rendita, ricorda a tutti che ogni nascita è preceduta da un’attesa. Ma l’individuo diventa sempre più ribelle rispetto a questa attesa, sempre più estraneo al ritmo di maturazione delle cose nella natura. Egli prova a imporre loro il suo proprio ritmo, volto a trarre il massimo profitto da ciò che lo circonda per annetterlo nella sfera piccola o grande dei suoi interessi. Ossessionato dal tempo che passa, dimentica così la pazienza di coloro che lavorano la terra e di quelli che non hanno voluto ancora rompere con il cosmo e la natura per divenire padroni dell’universo. Se la ragione della scienza e della tecnica permette di dominare la natura e di porla al servizio dei bisogni umani, essa rischia, nei suoi

eccessi, di far smarrire il senso della pazienza di fronte alla lenta conquista della vita verso forme sempre più complesse. Il desiderio di dominio smisurato sulla natura, desiderio volto a soddisfare interessi contraddittori e ciechi, conduce altresì alla distruzione e alla sempre più chiara solitudine degli umani in un universo che non si sa più ascoltare né contemplare. Il riferimento alla nascita e all'attesa che comporta, non vuole limitarsi alle nascite naturali né a quelle dei bambini, ma deve essere esteso a ogni attimo umano che contenga in sé una progettualità per altri. Questo tempo dell'attesa e della pazienza è quello che offre il suo carattere prezioso e insostituibile a ogni istante che passa. Se perdiamo il senso della pazienza, vuol dire che non sappiamo più vivere nel tempo dell'altro: ogni cosa, ogni evento deve potersi modulare sul suo proprio modo di apprezzare il tempo. La pazienza è infatti necessaria a chiunque tenti di aprirsi al tempo dell'altro, poiché non sono soltanto gli uomini e le donne delle società lontane a vivere il tempo in modo diverso, ma tutti e tutte coloro che, in prossimità del loro Sé, ricordano che il tempo si vive al plurale. Solo la pazienza tollera questa pluralità senza volere a ogni costo ridurla autoritariamente a una norma comune. C'è un gusto unico della temporalità di ciascuno. Solo la pazienza conserva

il senso etico di tale unicità e si apre ad essa come a un bene prezioso sul quale bisogna vegliare. L'impazienza non vuole vegliare, essa anticipa la fine e vi si precipita senza averne riguardo: ma coloro che vegliano percepiscono l'aurora perché sanno che non sono soli e ne gioiscono. Allora si può davvero affermare che il talento più prezioso per un operatore chiamato a prendersi cura di malati autistici, consiste nella capacità di attendere pazientemente. Proprio quella capacità che Rilke⁴⁶ riconosce al paralitico in una delle *Storie del buon Dio*, titolata *Come il vecchio Timofei morì cantando*: “Dio vi ha destinato, Ewald, ad essere, in mezzo a tanto turbinio frettoloso, un punto fermo e tranquillo[...] Voi, amico mio, voi ve ne state lì seduto accanto alla finestra, e attendete, e a chi attende, finisce sempre per capitare qualcosa. Il vostro, è un destino privilegiato[...] da voi, tutto deve venire”.

⁴⁶ R. M. RILKE, *Storie del buon Dio*, Editoriale Libri Paoline, Milano, 1998.

3.4 Essere e Dover Essere

L'intima e delicata natura del discente che si staglia con forza e con giusto diritto nella realtà più viva e dinamica del suo sviluppo implica il coinvolgimento forte e responsabile di più persone che interagiscono e operano con tenacità e professionalità nel processo della sua formazione. La figura dell'insegnante ha un ruolo preminente e costituisce il cardine principale intorno al quale ruotano tutti i fattori di varia natura presenti in una realtà educativa che nella sua stessa realtà agisce offrendo strumenti, metodi, competenze sempre più nuovi ed efficaci. Fa da sfondo ad ogni azione messa in atto un alto senso di responsabilità che sfocia nella giusta capacità di autoformazione e autocritica di ogni soggetto chiamato a portare avanti un discorso educativo in ogni momento storico, fuggevole o immanente che dà spazio a tutti gli elementi su cui si ergono altre variabili importanti:

- Senso ed essenza di una dinamica relazionale che si instaura con rigore e delicatezza tra attori in educazione, soprattutto dove le situazioni difficili rendono i protagonisti insofferenti ed ermetici

- Centralità delle decisioni e delle scelte pedagogiche e didattiche che ogni soggetto deve continuamente operare, nella consapevolezza della validità di tralasciare strade facilmente percorribili senza sforzi o compromissioni
- Presa di coscienza del senso del proprio operato e ricerca di significati e significanti che ineriscono all'atto educativo tale da renderlo unico ed irripetibile negli intenti e negli attori.

In ogni epoca e in ogni accademia, in ogni scuola o corrente di pensiero socio-filosofico, studi antropologici e psicologici hanno posto in evidenza l'estrema importanza delle dinamiche socio-relazionali dei rapporti che si costruiscono e si allacciano nelle trame che gli individui tessono nella costruzione del proprio Io e dell'Io identificativo della civiltà a cui appartengono. Il progresso umano, scientifico, tecnologico poggia le basi su tessuti di relazioni e di scambi positivi tra soggetti e soggetti, tra popoli e popoli. In campo educativo la qualità della relazione che si instaura tra gli attori dei processi di crescita (adulti e minori), diventa la cartina tornasole che manifesta ed evidenzia tutte le altre variabili in gioco. Nella delicata

e complessa formazione dei diversamente abili e nelle situazioni di grave disagio socio-ambientale questi processi diventano i baluardi di ogni azione e reazione e talmente incisivi e determinanti da giustificare la presenza e l'assenza di successi ed insuccessi delle varie azioni educative. L'adulto, quando assume atteggiamenti dettati e assunti mediante studi e conoscenze con valenza pedagogica e metodologica innovativa e specifica, riesce a mediare il risultato dell'azione che diventa significativa e preziosa per l'alunno. Un'iniziale condizione di progettazione e di adempimento di ogni opera, se accettata e affrontata con positività, ottimismo e disponibilità da parte dell'adulto, diventa costruttiva e di crescita per ogni soggetto il quale si sente primariamente accettato per quello che è in quanto persona e soprattutto essere che tende al "dover essere". Un "dover essere", una condizione "in fieri" di potenzialità, di capacità e di attitudini che diventano innanzitutto una continua costruzione della propria identità, giustificata dall'importanza dell'essere al mondo, dall'aver un ruolo unico e insostituibile nel delineare e realizzare la propria dignità e un posto preminente nella ricerca della propria felicità. Felicità come esperienza significativa di

incontro con l'altro e con se stesso, come promozione alla libertà interiore, all'attenzione verso gli altri, alla realizzazione di ogni meta formativa: il "dover essere" diventa allora "benessere". In tale ottica ogni agenzia educativa, in primis la scuola, non deve permettersi di creare, di giustificare e di accettare differenze e diversità: l'insegnante quale fautore e autore, ma soprattutto garante, di ogni azione educativa, non deve diventare agente e promotore di "differenze"⁴⁷. Innescare situazioni favorevoli, progettare percorsi altamente formativi, raggiungere mete ragguardevoli per costruire e mantenere relazioni efficaci e significative diventano le urgenze quanto mai impellenti in una società sempre più discriminante e selettiva. Un clima educativo che si sviluppa su un humus di disponibilità, di integrazione, di continui fenomeni di interazione e di interscambi sereni ed edificanti, di promozione alla solidarietà e all'apertura totale verso l'altro, innescano necessariamente relazioni autenticamente valide e gradevoli. Al contrario inciampare in moti di sconforto, innescare gare di competizione, configurare situazioni di tolleranza, nell'accezione più forte, sono condizioni e presupposti

⁴⁷ F. LARROCCA, *Handicap indotto e società*. Il Sentiero, Verona, 1991.

che deviano e contrastano ogni spazio e contesto di crescita e di libertà. Una corretta lettura della qualità dei rapporti consente di cogliere e di gestire situazioni che spesso sono lasciate allo spontaneistico sfogo di realtà incontrollate ed incontrollabili, anche per la carenza di strumenti funzionali allo scopo. In situazioni e contesti dove la “diversità” e il disagio assumono la connotazione di realtà scomode e “fastidiose” diventa vitale creare e concertare opportunità di coinvolgimento, di sicurezza e soprattutto di autonomia nei confronti del macro-gruppo dove avviene l’inserimento e l’integrazione del soggetto che si sente istintivamente non accettato. Data l’enorme importanza che ha il processo di socializzazione nella dinamica della formazione armonica del soggetto su tutti i piani da quello affettivo, a quello cognitivo a quello etico, il percorso dall’Io al Noi diventa un impegno a garantire opportunità di crescita a ciascuno, secondo i propri bisogni, nell’ottica del rispetto reciproco e della volontà a costruire relazioni importanti ed autentiche. Un amore che accetta e che promuove, un’offerta di se stessi come si è e come si tende ad essere, non un’offerta di ciò che è comodo dare per paura di perdere qualcosa di

utile ed importante per sé. Occorre che il docente si proponga consapevolmente di sviluppare un discorso coerente su questo aspetto, cioè che lo faccia oggetto della sua opera didattica in senso lato sia nei confronti del minore che si educa, ma ancor prima, nei confronti del collega, del genitore, dell'operatore del territorio, dello specialista in un'ottica di collaborazione interessata alla costruzione di un progetto pedagogico a favore del soggetto e, contemporaneamente a favore di tutti. Ciò che guida o comunque conduce alla dimensione umana anche dei vincoli visti come risorse, resta la capacità dell'uomo di conferire all'atto educativo un senso mediato dalla scala dei valori cui fa riferimento; valori in cui crede e in cui trova la sicurezza non tanto di risposte quanto di modalità diverse per trovare le soluzioni ai problemi. Nel caso del sostegno educativo al minore in difficoltà, si tratta, in pratica, di compiere indagini su tutti i fronti, di raccogliere materiali utili, coinvolgendo tutte le agenzie, di formulare giudizi non adulteranti e tali da risultare facilmente comprensibili, di evitare sentenze rigide che stigmatizzano il soggetto, infine di ricercare strade sempre nuove che rispondano ai bisogni rilevati, come risposte a domande inevase

dalla non corretta impostazione di rapporti, obiettivi, metodi, risorse, strumenti, mezzi, spazi e tempi. La convinzione che supporta tutto l'agire dell'insegnante ricercatore deve essere quella della fiducia nelle potenzialità umane⁴⁸ di tutti i soggetti, anche di quelli gravemente compromessi, della presa di coscienza delle problematiche in atto, senza negare a ciascuno la possibilità di progredire anche a piccoli passi e di proiettarsi in dimensioni settoriali o a più ampio spettro. La funzione del controllo del rendimento sia nelle forme empiriche ed intuitive come in quelle obiettive e rispondenti ai principi della docimologia, mettono in luce tutta la responsabilità del docente, quando non riesce a cogliere sul piano progettuale le disposizioni necessarie all'incremento di sviluppo o quando non ha posto in atto il "giusto momento" per intervenire in forme adeguate sul piano concreto. L'educazione viene progettata come riduzione di asimmetria tra "l'essere" e il "dover essere"⁴⁹ in un processo costante di liberazione e di valorizzazione del soggetto sia individualmente sia collettivamente.

⁴⁸ Cfr. AA. VV. *Teoria e modello in pedagogia*, a cura di G. Dalle Fratte, Armando Editore, Roma, 1986.

⁴⁹ *Ibidem*.

Fortunatamente per i tempi maturati per il rigore scientifico e per l'apertura democratica, i docenti di sostegno, grazie alla competenza e all'esperienza che acquisiscono sul campo, mirano a favorire la piena integrazione scolastica e sociale del disabile. Proponendosi come portavoce delle reali esigenze degli allievi di cui raccolgono e valutano informazioni, essi rappresentano di fatto il *trait d'union* con gli insegnanti curricolari. D'altro canto, questi ultimi garantiscono la libertà e la dignità personale di tutti gli allievi e, naturalmente di quelli disabili, realizzando l'uguaglianza di trattamento attraverso il rispetto reciproco, le auspicabili forme di aiuto vicendevole e della piena espressione di ogni dignità, anche se "ferita"; i valori da far emergere e sui quali fondare tutto l'operato sono quelli della cooperazione, dello spirito di iniziativa rivolto a sollecitare il lavoro di gruppo, della creatività, della comprensione dei problemi attraverso il fare. In tale visione l'insegnante curricolare si affianca al disabile per orientarlo, guidarlo, sostenerlo dal punto di vista umano e sociale. Emerge, pertanto, la necessità di utilizzare un vasto numero di strumenti, di risorse, di metodi onde evitare il pericolo delle unilateralità, di variare i criteri e le prove di misurazione, di stabilire norme di valore da assumere come

parametro stabile di giudizio. La realizzazione di un progetto di lavoro articolato, aperto e flessibile tale per cui possa fare da base e da supporto all'opera educativa e didattica nelle sue molteplici componenti, nelle sue fasi e nei suoi momenti, la valutazione della situazione di partenza e del suo divenire nelle tappe dell'apprendimento di ogni soggetto da educare, è essenziale ai fini stessi di tutta l'opera educativa e al superamento delle difficoltà nello svolgimento del lavoro nei riguardi dell'allievo "diverso". La complessità e l'articolazione di tale processo richiede l'intervento responsabile e professionale di tutte le componenti scolastiche nella loro globalità. Di conseguenza, il raggiungimento degli obiettivi e le modalità di intervento quanto più possibile adeguati alle potenzialità degli allievi diversamente abili si realizzano solo attraverso l'azione sinergica delle componenti dell'intera equipe scolastica di appartenenza. Il progetto di un insegnante che è costretto ad operare isolato ha meno possibilità di riuscita del progetto istituzionale che coinvolge le diverse componenti dell'organizzazione scuola che è fondamentale per la qualità della didattica⁵⁰. Per perseguire gli

⁵⁰ A. CANEVARO e A. RUBINELLI, *Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso*. Pellegrini, Cosenza, 1986.

obiettivi formativi degli allievi diversamente abili bisogna partire dai loro diversi bisogni e dalle loro peculiarità ed è necessario attivare strategie che superino i normali percorsi didattici, utilizzando tutte le risorse disponibili. Le strategie in esame devono rappresentare la cerniera tra l'alunno "diverso" e la classe e devono attribuire ruoli distinti e complementari agli alunni attraverso apprendimento cooperativo e tutoring. L'allievo diversamente abile deve essere costantemente condotto a percepire che i compiti della classe non sono a lui totalmente estranei ma, al contrario, sono risolvibili e possono essere appresi a diversi livelli. Pertanto, mentre gli allievi della classe lavorano ad un compito specifico, l'allievo diversamente abile dovrebbe, per quanto possibile, partecipare allo stesso compito, in forme adattate e ridotte che rientrano nella cultura caratterizzante il compito stesso. Vivere le attività su tutti i piani: affettivo - emozionale, intellettuale, sociale, culturale significa attuare un'opera pluricomprendensiva, funzionale alla crescita della persona umana e della vita democratica del singolo e di tutta la comunità scolastica.

3.5 L'Essere e il dover essere a scuola del soggetto autistico

“... Il maestro deve amare la meravigliosa e schietta personalità del ritardato e vivere insieme con un mondo purificato e ritardato”.⁵¹

E' questa la straordinaria scena su cui si muovono i protagonisti e i personaggi secondari di quella meravigliosa storia che è l'avventura scolastica di un soggetto autistico. Una storia in cui si intrecciano sentimenti e competenze, sfide e accoglienza, silenzi e sguardi, tutto in un divenire che ha il sapore del fantasioso mondo dell'ignoto paradossalmente conosciuto e indagato. Una storia che non conosce fine e la cui trama si snoda, si avvolge e si riavvolge in una continua e altalenante teoria di alti e bassi in quella realtà storica chiamata SCUOLA.

Accogliere nella scuola un alunno in situazione di disabilità, esclude ogni pregiudizio o discriminazione, il disabile autistico

⁵¹ C. PARK, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. VIII, 1978, P 72.
La pagina contiene una completa discussione delle straordinarie esperienze con artisti autistici compiute in Giappone.

costituisce l'Epifania⁵² dell'umanità sconosciuta e nascosta che si rivela come una responsabilità per gli altri, una restituzione, in breve, qualcosa da accogliere, una rivelazione, un elemento naturale e strutturale della popolazione scolastica in cui va messo in evidenza nel giusto modo, un soggetto educativo delicato e coinvolgente che trova la sua naturale collocazione nella stesura del progetto educativo e organizzativo della scuola. Progettare l'integrazione scolastica di un soggetto autistico è un percorso che per avere successo non può esaurirsi nella semplice ricerca di un adattamento dell'allievo al contesto. All'inizio è necessario che sia proprio l'organizzazione scolastica e gli attori che la popolano ad organizzarsi e modificarsi per poter rispondere alle sue particolari esigenze e al suo modo di pensare ed apprendere. La conoscenza diventa scoperta⁵³, il linguaggio si trasforma in scambio di mondi diversi, la libertà si modifica in semplice scelta, la giustizia acquista il volto del pattuire: tutto ruota tranquillamente intorno al perno dell'IO autistico e all'illusione sovrana di stare al centro, un perno che non vede differenza, che equipara tutto con tutto, fatto salvo se

⁵² E. LÉVINAS, F. RIVA, *L'Epifania del volto*. Macondo Libri, Vicenza, 2010.

⁵³ *Ivi* p. 5.

stesso nel proprio stare al centro e che fa di tutto il resto, del mondo e degli altri, qualcosa che deve rimanere, nella sua inevitabile estraneità, nella sua strumentalità, a sua disposizione. L'allievo con autismo, infatti, a causa soprattutto dei suoi deficit di comunicazione e della sua caratteristica *cecità sociale*⁵⁴, ha bisogno di una strutturazione dell'ambiente per rassicurarsi, per evitare scatti improvvisi d'ansia e reazioni violente ed incontrollate. Schopler⁵⁵ afferma "Abbiamo constatato quanto la strutturazione dell'ambiente aiuti il bambino a calmarsi e ad apprendere. La mente del bambino autistico è caotica e l'ambiente ordinato e strutturato deve aiutarlo a mettere ordine, così come una protesi aiuta a supplire alla mancanza di una struttura anatomica". Questa esigenza è avvertita anche da soggetti autistici ad *alta funzionalità* e con sindrome di Asperger, così come sottolineato da un resoconto di Therese Joliffe: "[...] la vita per me è una lotta. L'incertezza riguardo cose che gli altri considerano banali mi crea un'incredibile angoscia interiore. Per esempio, se qualcuno a casa dice: "Potremmo andare a fare spese domani" oppure "Vedremo che cosa accadrà",

⁵⁴ U. FRITH, *L'autismo, spiegazione di un enigma*. Editori Laterza, Bari, 2002.

⁵⁵ E. SCHOPLER, *Autismo in famiglia*. Erickson, Trento, 1998.

sembra non rendersi conto che l'incertezza mi causa tante angosce e che mi arrovello costantemente su quello che potrà o non potrà accadere. La mia indecisione riguardo agli eventi si estende anche ad altre cose, per esempio su dove devono venire riposti o ritrovati gli oggetti e su quello che le persone si aspettano da me. Credo che la causa di tutta la mia paura sia la confusione che mi provoca il non essere in grado di capire il mondo intorno a me. Questa paura mi porta al bisogno di chiudermi. Qualsiasi cosa aiuti a ridurre la confusione ha come effetto di ridurre la paura e in definitiva l'isolamento e la disperazione, quindi rende la vita sopportabile. Se solo potessero sperimentare che cos'è l'autismo, anche solo per pochi minuti, allora saprebbero come aiutarci”⁵⁶. La testimonianza di Joliffe mette ancora più in evidenza il delicato ed instabile equilibrio emotivo degli autistici, *esseri alieni* sul pianeta terra, individui estranei ad ogni ambiente e contesto umano, bisognosi di un quadro tempo-spaziale molto strutturato nel quale i punti di riferimento siano visibili, concreti e prevedibili, in modo da evitare crisi di panico e di ansia. La strutturazione però non deve avere le

⁵⁶ T. JOLIFFE, R. LAKESDOWN, C. ROBINSON, *Autism, a personal account*. 1992 p.16.

peculiarità della rigidità e della staticità, ma deve essere articolata e flessibile nella sua composizione e nei fondamenti di base, costruita in funzione dei bisogni e dei livelli di sviluppo del singolo individuo e del gruppo classe, soggetta a modifiche, integrazioni e sostituzioni in ogni momento; inoltre non deve essere un fardello fine a se stesso, ma deve rappresentare un mezzo per aiutare il soggetto in difficoltà a superare e vincere gradualmente le difficoltà che incontra nel suo percorso educativo. Diventa allora fondamentale strutturare e organizzare in modo adeguato gli spazi sia fisici che mentali nei quali pianificare e svolgere attività didattiche, percorsi formativi, esercizi fisici e mentali, disporre punti di riferimento importanti, segnali di riconoscimento acustici e visivi, in modo da incrementare le possibilità di concentrazione dell'allievo autistico e limitare così i suoi livelli di ansia. In questo modo il soggetto autistico costruisce inconsciamente intorno a sé un rapporto di familiarità con gli ambienti in cui è inserito, riuscendo anche ad orientarsi, a muoversi e spostarsi, non avvertendo più il caos e l'ostilità dell'ignoto.

L'esempio di James, un giovane soggetto autistico, avvalorava ancor più l'importanza, per tali individui, di vivere in un ambiente

che sia stabile, mantenendo, a tutti i costi, lo status quo. “[...]Al termine di ogni colloquio, James prima di lasciare la stanza collocava alcuni oggetti in un cassetto, lo chiudeva e metteva la chiave nell’armadio. Nel corso della seduta successiva, cercava la chiave nell’armadio, riapriva il cassetto e utilizzava gli oggetti conservati. Un giorno, la chiave era sparita. James, senza mostrare alcuna reazione affettiva, si era semplicemente impegnato in altre attività. Pur avendo in seguito ritrovato la chiave, non aveva mai più utilizzato il cassetto come nascondiglio. Sembrava che avesse cercato la chiave non per potersi servire nuovamente del cassetto, ma soltanto per rimetterla al suo posto”. Questo comportamento, benché analogo all’attività riparatrice che si riscontra nella posizione depressiva, rivela l’assenza del significato affettivo caratteristico di questo stadio dello sviluppo, poiché l’interesse del soggetto è interamente assorbito nel mantenimento della stabilità ambientale⁵⁷.

Il processo di apprendimento nei soggetti autistici risulta molto diverso rispetto a quello degli allievi normodotati, infatti non vi è alcuna tecnica corrispondente al loro modo di pensare che

⁵⁷ M. FORDHAM, *Il sé e l’autismo*, Edizioni Magi, Roma, 2003.

potrebbe essere trasportata sull'alunno d'intelligenza normale. La progressione dal semplice al complesso, dal facile al difficile, non ha alcuna efficacia sul loro apprendimento; ci si scontra semplicemente con un apparente disinteresse e con un'incapacità ed un'incomprensione totali. Ma, d'improvviso, una fiammata d'interesse sembra scintillare, e quell'alunno gravemente autistico che non ci ha guardato né mai ascoltato, riesce senza alcuna apparente preparazione a compiere una prestazione la cui difficoltà sembra oltrepassare perfino le possibilità inerenti all'età. Sotto l'effetto di un'emozione, essi appaiono come trasformati, ma d'un tratto ogni cosa scompare di nuovo, come per incanto. Non vi è nulla di logico nell'evoluzione del loro pensiero. Esistono tuttavia fattori che entrano in scena in ogni circostanza e sono sempre di ordine emotivo. L'affetto per un'educatrice fa dei miracoli e l'inserimento in un gruppo di alunni può scuotere bruscamente un soggetto autistico ripiegato su di sé.

“... Con Vivien, giunto al Centro all'età di circa 10 anni, tutti gli sforzi di psicoterapia analitica, durante quattro anni di residenza in un centro ospedaliero, erano falliti. Vivien era rimasto un soggetto

mutacico e la sua unica reazione era un imbronciamento furioso. Inserito in un gruppo di alunni con un'educatrice affettuosa e serena, Vivien si interessò immediatamente agli esercizi di pre-lettura degli altri compagni e, volendo imitarli, cominciò ad articolare i primi fonemi. In tal modo è pervenuto al linguaggio: lentamente e con molte difficoltà agli inizi, e per sbalzi successivi in seguito.”⁵⁸

L'esempio di Vivien dimostra che la scissione tra metodi terapeutici e metodi didattici è artificiosa ed infondata, poiché i primi si integrano con i secondi. Vivien non era semplicemente mutacico, cioè non solo si rifiutava di parlare, egli aveva bisogno di un ambiente e un'atmosfera a lui congeniale, serena, tranquilla, che gli permettesse di poter esplicitare, o almeno tentare di mettere a nudo, le proprie latenti capacità di azione. Un eccellente metodo didattico non sarebbe stato sufficiente se non vi fosse stata l'affettuosa atmosfera tra Vivien e la sua educatrice e tra Vivien e gli altri compagni del gruppo. Vivien aveva trovato un clima calmo, dinamico e rassicurante, egli aveva un suo posto stabile, gli era stato evitato ogni cambiamento nell'ambiente circostante per evitare crisi

⁵⁸ A. e F. BRAUNER, *Vivere con un bambino autistico*. Giunti Editore, Firenze, 2007.

di panico. L'itinerario si ritualizza, si stabiliscono piste immaginarie alquanto complesse o semplici e scontate, ma il punto di arrivo è sempre lo stesso: il docente deve procedere secondo uno schema il meno mutevole possibile, deve costruire intorno al soggetto autistico condizioni, situazioni, posizioni simili e ricorrenti negli schemi, nella simbologia e nei percorsi che conducano al traguardo. Addirittura può accadere che l'alunno autistico obblighi l'educatrice a ricominciare la stessa lezione, con le stesse parole e gli stessi gesti, ciò che è in aperta contraddizione con il fondamento stesso dell'insegnamento. Bisogna saper fronteggiare una tale richiesta di immutabilità; l'importante è scegliere un settore che si riveli subito ricco di dettagli e approntare al suo servizio un abbondante materiale didattico. E' all'interno di questo settore che viaggeremo a fianco dell'allievo, apparentemente senza mai cambiare il soggetto, ma variandone gli aspetti, ponendo l'accento ora su un dettaglio ora sull'altro, senza modificare la presentazione dell'insieme. Ogni conoscenza acquisita è fortemente legata all'affettività. Si può ottenere un interesse appassionato per alcuni avvenimenti o dettagli tecnici stabilendo un legame tra essi e un moto di simpatia che si sia manifestato nel soggetto. I gemelli John e Michael definiti autistici,

idiots savants, “[...] vivono esclusivamente in un mondo mentale di numeri ... per loro i numeri non sono “solo” numeri, ma significazioni, significanti il cui “significando” è il mondo. Sono dei sereni contemplatori del numero e ai numeri si accostano con un senso di riverenza e soggezione. I numeri per loro sono sacri, gravidi di significato ... ma i numeri non incutono loro solo soggezione, sono anche degli amici, forse gli unici amici che abbiano mai avuto nella loro vita isolata, autistica⁵⁹”. I soggetti autistici spesso hanno una formidabile memoria a lungo termine, anche se è determinata e limitata. Le modalità di memorizzazione variano a seconda dei soggetti; la materia che si fissa mnemonicamente è sempre selezionata in virtù di un criterio affettivo ed effettuata grazie all’ausilio di schemi che gli sono propri. E’ in un modo globalizzante che i soggetti autistici sono capaci di ricordare un insieme anche complesso, spesso sono capaci perfino di rilevare i minimi cambiamenti intervenuti in questi schemi. “Una scatola di fiammiferi che era sul tavolo cadde spargendo il contenuto sul pavimento. “111!” gridarono i gemelli all’unisono; e poi John mormorò: “37”,

⁵⁹ O. SACKS, *L’uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano, 1986.

Michael lo ripeté, John lo disse una terza volta e tacque. Contai i fiammiferi (mi ci volle un certo tempo): erano 111. “Come avete fatto a contare i fiammiferi così in fretta?” chiesi. “Non li abbiamo contati” dissero. “Abbiamo *visto* il 111”. Storie simili si raccontano di Zacharias Dase, il mago dei numeri che gridava all’istante “183” o “79” non appena veniva rovesciato un mucchio di piselli, e spiegava come meglio poteva (essendo anche lui un ritardato) che non li contava ma ne “vedeva” il numero in un lampo come un insieme.⁶⁰”

Il pensiero dell’individuo autistico appare rigido, immutabile, con un ragionamento che procede per cortocircuiti. In simili condizioni, non ha senso per noi insegnargli ad ogni costo certe nozioni che fanno parte di un programma scolastico; dobbiamo invece rendere accessibili al suo pensiero quegli aspetti della realtà che non sono una semplice giustapposizione di elementi, bisogna cercare quegli strumenti che meglio consentono di avvicinarci al pensiero autistico. I mezzi audiovisivi: televisione, computer, sono tra questi. Inoltre dobbiamo elaborare il nostro linguaggio, non per entrare nei meandri del linguaggio autistico, ma per essere comprensibili ed offrire loro una stabilità rassicurante.

⁶⁰ *Ivi*, pp 260 – 261.

Il docente, nel suo iniziale approccio col disabile punterà la propria attenzione sugli interessi specifici dell'allievo⁶¹, cercando poi di pianificare un'azione educativo – didattica che parta da tali presupposti e si articoli in seguito nei vari ambiti disciplinari in modo da canalizzare le azioni ludiche, amatoriali dell'allievo in attività didattiche, favorendo così la motivazione all'apprendimento in un clima di serenità. Alla costanza nel proporre attività mirate all'acquisizione di nuove conoscenze, fondamentale sarà la capacità da parte del docente di creare opportunità nuove di apprendimento, di suscitare interesse, di svegliare l'attenzione nel discente con materiale originale che produca effetti ricettivi positivi, di generare passione scegliendo, selezionando ed organizzando metodi e strumenti di lavoro. Ad una progettazione di una programmazione educativo – didattica individualizzata e calibrata secondo i punti di forza e di debolezza dell'allievo autistico stesso, tenendo presente, per quanto possibile, le indicazioni generali del contesto educativo in cui è inserito il disabile, fondamentale appare l'atmosfera in cui si opera, poiché rappresenta il substrato necessario perché si possano

⁶¹ C. XAIS, E. MICHELI, *Intersoggettività, comunicazione, abilità sociali nei soggetti autistici dall'infanzia all'età adulta*, 2004.

attivare relazioni realmente inclusive. Quando invece si percepisce di essere all'interno di un contesto dove prevalgono relazioni competitive, senza un vero spirito di gruppo, è difficile che si creino le condizioni adeguate per la realizzazione di programmi di aiuto e collaborazione da parte di tutto il personale presente nell'istituzione educativa. Diventa fondamentale che gli insegnanti rappresentino essi stessi dei modelli positivi di persone sempre pronte a fornire aiuto, a incoraggiare e a sostenere. Così facendo viene facilitata l'individuazione della classe come comunità, della quale ognuno fa pienamente parte; una comunità che si prende cura di ciascuno e dove ogni allievo può dare un contributo apprezzato a favore di compagni in difficoltà. Un ulteriore aspetto sul quale è molto utile lavorare per migliorare il clima della classe nel senso dell'inclusività è quello di stimolare un reale senso di appartenenza di tutti gli allievi al gruppo. Festeggiare insieme alcune occasioni non solo quelle formali ma anche quelle più informali, come un successo scolastico o sportivo, la riuscita in un determinato compito, un aspetto che determina felicità e soddisfazione in un allievo, può creare delle condizioni di reale vicinanza e rafforzare il senso di appartenenza e di identità dei componenti del gruppo classe. Portare in primo piano

le diversità costituisce, nel contesto nel quale viviamo, una condizione assolutamente imprescindibile dell'educazione al rispetto e alla convivenza sociale. Anche per quanto riguarda il deficit, l'insegnante avrà cura di stimolare tra gli alunni la discussione e l'approfondimento sull'argomento, in modo da diminuire le paure e le incertezze, così la diversità assume sempre più la valenza di condizione presente che non inficia la dignità e l'originalità della persona, anzi la esalta. La conoscenza facilita anche la comprensione di quelle che possono essere le risposte migliori e più naturali ai bisogni specifici degli allievi. Quando il compagno con autismo è conosciuto, quando il suo comportamento viene spiegato e non appare più così strano, quando gli ausili di cui ha necessità di servirsi sono alla portata di tutti, non è più il bambino "strano" che sta da solo, ma diviene un "amico". Educare gli allievi alla messa in atto di condotte pro sociali⁶² rappresenta chiaramente una condizione di grande importanza per lo sviluppo di un clima inclusivo facilitante l'integrazione. Il comportamento pro sociale, si caratterizza per la messa in atto di azioni che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono il raggiungimento di obiettivi sociali positivi

⁶² R. O. ROCHE, *L'intelligenza pro sociale*, Erickson, Trento, 1999.

o aumentano la possibilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti. Il programma proposto da Roche prevede un lavoro coordinato degli educatori basato su lezioni, letture, presentazioni di audiovisivi, discussioni, esercitazioni varie ed esperienze di tutoring per sensibilizzare gli allievi sull'importanza di promuovere azioni di aiuto nei riguardi degli altri e di acquisire gli strumenti per metterle in atto nel contesto scolastico e negli ambienti quotidiani. Quindi si tratta di attuare azioni didattiche che, mentre perseguono obiettivi curriculari, potenziano anche un atteggiamento di vera disponibilità nei confronti dell'altro. Coinvolgere allievi con funzione di tutor per favorire l'apprendimento di alunni autistici rappresenta un'ulteriore possibilità di impiego programmato della risorsa compagni. Adottare una strategia di tutoring con l'allievo autistico e sollecitare così una relazione diretta con un compagno, può creare anche maggiori propensioni a instaurare rapporti sociali e a tollerare meglio la presenza del "diverso". L'applicazione di programmi di tutoring ha dimostrato che pure i compagni impegnati come tutor traggono grandi benefici dalla loro relazione con coetanei in situazioni di

disabilità, in quanto accrescono notevolmente il livello di autostima personale. Anche l'impiego della strategia di apprendimento collaborativo (Cooperative Learning) in piccoli gruppi con allievi ad alto livello di funzionalità può essere un ausilio importante per l'integrazione scolastica. Infatti nella spartizione dei ruoli tra gli alunni nell'ambito del suddetto programma, agli allievi autistici dovrebbero essere soprattutto affidati compiti inerenti alle loro abilità possedute (ad esempio: facilità di calcolo mentale, calcolo del calendario, memoria meccanica, abilità visuo-spaziale, abilità fine-motorie, ecc.), che possono risultare utili e apprezzate per l'intero lavoro collettivo. Oltre alle ripercussioni positive sui compagni, anche l'allievo con autismo può avere vantaggi dall'attività all'interno del gruppo, sia per quanto riguarda l'affinamento di rapporti interattivi, sia in relazione al miglioramento delle abilità cognitive che riuscirà a sviluppare meglio.

CAP. IV “Un percorso didattico – professionale per un soggetto autistico”

4.1 La presentazione del caso nella quotidianità e nella realtà scolastica

La presenza del docente di sostegno nella scuola statale italiana ha qualificato l'istituzione scolastica rendendola aperta ai problemi della società, altamente formativa negli aspetti più delicati e a volte nascosti, portatrice di valori e ideali calpestati o ignorati nel passato, laboratorio di sperimentazione, di scoperta e di soluzione di problemi, polo di attrazione in cui convergono realtà formative e formanti per i figli di una società sempre più discriminante. E' quanto è emerso dal percorso professionale da me intrapreso nella scuola secondaria di primo grado come docente di sostegno dove ho realizzato di volta in volta una didattica che nella sua plasticità e nella sua dinamicità ha offerto opportunità formative per i discenti, nonché ha aperto spiragli di luce in un mondo ostile ed ermeticamente chiuso. Penetrare, camminare nel mondo dell'Io ha sempre affascinato studiosi di ogni tempo; le difficoltà sono notoriamente comprensibili, ma quando come me, ci si prende per

mano e ci si siede a fianco dividendo il materiale scolastico, la merenda, il pianto e la risata, o quant'altro è quotidiano, l'individuo operante assume lo stesso ruolo di chi bussa alla porta impenetrabile di un castello fortificato : è possibile , allora, che si può aprire una piccola fenditoia e udire un impercettibile rumore di vita quotidiana. Al di là della facile retorica, ho sperimentato su diversi soggetti che l'approccio naturalmente spontaneo ed immediato trova sempre una sorta di apertura che lascia ben sperare per l'attività didattica futura. Le esperienze professionali, nella mia breve ma intensa carriera lavorativa come insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado, sono state abbastanza variegata e mi hanno permesso di venire a contatto diretto con adolescenti diversamente abili affetti da diverse patologie più o meno gravi. In tal modo, durante gli anni scolastici trascorsi, la teoria appresa in ambito universitario si è ben coniugata con la pratica, con l'esperienza sul campo e ha fatto sì che io mettessi in essere tutte le metodologie didattiche, i metodi di insegnamento e le strategie comunicative appresi in sede accademica. Il mio interesse particolare per gli alunni diversamente abili affetti da autismo deriva da una spiccata sensibilità maturata dal contatto avuto, nel corso della mia carriera professionale, con diversi

allievi affetti proprio da tale delicata patologia. Portatori di grandi bisogni di carattere affettivo, emotivo, sociale, comunicativo, i soggetti autistici hanno coinvolto tout court la mia figura di insegnante specializzato, arricchito la mia sfera emotivo – personale e contribuito ampiamente alla mia crescita professionale. L’insegnamento rivolto a soggetti affetti da tale patologia ha messo in gioco continuamente le mie capacità di docente di sostegno interessato non alla semplice trasmissione di saperi, ma attento alle profonde difficoltà del discente, attuando sempre più nuove tecniche, metodologie, strategie miranti alla formazione e alla crescita educativa del disabile. L’esperienza professionale a mio avviso più significativa nel mio percorso di insegnante di sostegno è stata quella con Luca Rossi (nome di fantasia), allievo affetto da “sindrome autistica tipo Asperger”, frequentante la prima classe di una scuola secondaria di primo grado di Napoli.

Luca è un ragazzo di undici anni dai lineamenti delicati, capelli castani e occhi grandi di colore verde; primogenito di una modesta famiglia di estrazione socio-culturale medio- bassa, composta da quattro elementi: la madre casalinga, il padre operaio,

Luca e il secondogenito di otto anni. Luca si presenta a scuola accompagnato dalla madre che mostra subito un atteggiamento di tenera protezione nei riguardi del proprio figlio che invece schiva anche il minimo contatto con il genitore. Poco interessato e per nulla attratto dal nuovo ambiente scolastico, si mostra disinvolto e abbastanza sicuro nei movimenti e nei gesti; prende posto nel primo banco vuoto e, non curante delle regole di convivenza, fa tutto quello che vuole: giocherella, tira fuori ciò che ha messo nello zaino, poggia la testa sul banco, si alza, si siede ... La madre si trattiene a discutere con le docenti di classe sulla patologia del figlio, sottolineando ciò che compie abitualmente e meccanicamente a casa, per strada e in ogni altro ambiente che lui vive. E' evidente la sfiducia e la rassegnazione della donna che, afflitta da questo grave problema e cosciente della sua impotenza, porta quotidianamente il figlio in un centro riabilitativo specializzato. Da parte sua, la signora si adopera a sviluppare le autonomie di base del ragazzo, creando in lui una sorta di responsabilità nella gestione di una piccola somma di denaro da spendere per soddisfare qualche desiderio (merenda, giocattoli, ecc) o per comprare qualcosa per la famiglia (pane, giornale, ecc) con risultati abbastanza positivi perché Luca riesce a

spendere i soldi secondo le consegne avute. La mamma riferisce che Luca esce di casa da solo per comprare il pane: ricevuto il compito, ubbidisce senza commentare, esce ma non chiude la porta e non indossa il giubbino; conosce bene il percorso da fare per arrivare a destinazione e ritornare a casa con la consegna effettuata. La donna continua dicendo che il ragazzo non coltiva particolari interessi: nel pomeriggio ama guardare i cartoni animati con i quali delle volte ha l'impressione di interagire, cambia addirittura il tono di voce immaginando di parlare con i vari personaggi dei cartoni animati oppure si immedesima talvolta in uno di loro compiendo gli stessi gesti, adattando qualche oggetto di casa a copricapo, arma o quant'altro per seguire la storia narrata dal personaggio di turno. Particolare è l'atteggiamento che il ragazzo, sempre riferito dalla madre, assume nei momenti di maggior socializzazione a livello familiare: spesso la famiglia esce insieme per fare compere, per recarsi in pizzeria o per fare visita a qualche parente. Appena fuori di casa, Luca si mostra indifferente, quasi passivo ad ogni stimolo esterno (luci, vetrine, auto, passanti, ecc); è chiaramente disturbato dall'imposizione di un programma proposto dai genitori e reagisce con insofferenza, allontanandosi dal gruppo famiglia e polarizzando

la sua attenzione su ciò che incontra sul suo percorso. I genitori lo chiamano e lo richiamano, ma finiscono sempre con l'assecondare le sue scelte e i suoi capricci, ossessionati dall'incubo delle reazioni incontrollate del ragazzo (urla, scatti imprevedibili, strattoni ...). Appare evidente dalle esperienze riportate dalla signora che Luca vive una situazione familiare sana e abbastanza serena, il suo handicap non costituisce evidente motivo di stress psicologico da parte di tutti i componenti della famiglia che mostrano verso di lui disponibilità ed affabilità. Tale clima gli permette di sviluppare la sua vita affettiva nella sua giusta dimensione. Per quanto riguarda la soddisfazione dei suoi bisogni primari, Luca opera delle scelte selettive e determinate nei riguardi del cibo, prediligendo solo alcune pietanze; la madre riferisce che accontenta i suoi gusti escludendolo spesso dal menù giornaliero stabilito per la famiglia, evitando così sterili e spiacevoli discussioni con il figlio. Noto con piacere che Luca è ben curato nell'igiene personale: è ordinato e pulito anche nell'abbigliamento, semplice e funzionale ai suoi bisogni; interrogata a riguardo, la madre riferisce che deve sollecitarlo lei alla cura di sé poiché il ragazzo non prende mai da solo iniziativa per soddisfare i propri bisogni igienici. Continuando a riferire altri dettagli della vita

del ragazzo, la donna si allontana dall'aula lanciando un frettoloso saluto al figlio che neanche alza lo sguardo dalle sue "cose": è un momento alquanto imbarazzante ma mette in evidenza la resistenza di Luca anche agli stimoli affettivi.

Il primo approccio di Luca con me è alquanto distaccato e freddo: il ragazzo mi scruta per un attimo incuriosito dalla presenza accanto a lui di una persona non familiare, ma che comunque attira fugacemente il suo sguardo, accenna ad un distratto ed informale saluto; c'è poco calore e partecipazione nei suoi gesti: continua a seguire i suoi progetti mentali a noi totalmente ignoti; percepisce continuamente la presenza di un "qualcuno" che può essergli utile ma contemporaneamente avverte una sorta di ostacolo al suo libero e casuale agire. Questo lo inquieta e lo infastidisce, me ne accorgo poiché mostra qualche segno di lieve insofferenza, tende a scostarsi dalla mia persona concentrandosi ancora di più in ciò che gli piace fare. Mi presento con il mio nome e lui mi risponde con il suo e questo sembra creare una specie di primordiale conoscenza, invece è solo meccanica risposta ad uno stimolo che spesso gli viene proposto. Per un po' lo lascio libero nel suo fare, per osservarlo,

scrutarlo, scoprire, percepire ogni minimo particolare che possa essere elemento significativo per studiare ed analizzare il caso che mi si presenta. Metto in essere tutta la mia competenza professionale per trovare metodi e strategie al fine di stabilire tutti gli interventi didattico - educativi miranti all'acquisizione da parte dell'allievo di nuove competenze ed abilità e al rafforzamento di quelle già in suo possesso. Prima di passare alla fase prettamente didattica, avverto la necessità di capire fino a che punto il suo istinto relazionale si è sviluppato sia nella sfera affettiva che emotiva e sociale. E' il momento dell'intervallo di metà mattinata e Luca, appena sente suonare la campanella, si alza immediatamente per recarsi al distributore automatico delle merendine che ha notato al suo ingresso nell'edificio; sceglie autonomamente il tipo di merendina, conta con precisione i soldi che ha a disposizione, manovra la pulsantiera e ritorna a posto suo per consumare frettolosamente la merenda scelta, nel mentre io lo seguo a poca distanza senza intervenire. Finita la merenda, lascia i residui della consumazione sul banco, si reca nel bagno senza permesso dove è controllato dal personale ausiliario presente. Ritorna in classe scomposto nell'abbigliamento, segno evidente che non è perfettamente

coordinato nei movimenti e poco attento alla cura personale. Nonostante il momento sia fortemente socializzante, Luca si mostra estraneo e per niente coinvolto nei giochi, nelle discussioni, nelle risate e in tutto ciò che vivacizza l'atmosfera dell'intervallo; si organizza a modo suo e si fa prendere dalle sue attività totalmente, qualcuno dei suoi compagni di scuola tenta un approccio amichevole ma lui si limita solo allo scambio delle figurine dell'album di raccolta dei calciatori. Noto che ricorda senza sforzo tutti i numeri delle figurine che a lui servono: la sua è solo mania di completare numericamente l'album perché esclude ogni suo interesse dal mondo dello sport o dell'agonismo delle squadre di calcio. Osservo che Luca si rivolge ai suoi compagni esclusivamente per chiedere in prestito qualcosa che soddisfi i suoi bisogni o piaceri (materiale scolastico, soldi, merenda), per il resto è come se non esistesse nessuno intorno a sé. Luca è indifferente ad ogni forma di relazione sociale anche fuori della realtà scolastica, non accoglie alcun tipo di invito sia ludico che aggregativo da parte dei compagni di classe: la partita di calcetto per lui è movimento senza significato, la pizza con gli amici è solo "mangiare per soddisfare bisogni primari", una passeggiata è semplicemente un correre per le strade senza meta.

Intuisco che far leva sul suo istinto relazionale – sociale è puramente azione senza nessuna ricaduta sostanziale, ma decido ugualmente di sfruttare tutti i momenti di aggregazione nell’ambito scolastico (uscite sul territorio, ora di educazione fisica in palestra, laboratori organizzati per l’ampliamento dell’offerta formativa). Luca, infatti, nel clima disteso e a volte festoso che si instaura in questi momenti, può comunque avvertire, e trarre beneficio per sé, un impercettibile stimolo o impulso partecipativo, un senso diverso di essere che gli dia un piccolo aiuto alla sua situazione problematica. La giornata scolastica di Luca si esplica in un labirinto di proposte che riescono però a trovare la giusta collocazione nelle attività che riguardano le materie curriculari del percorso educativo – didattico del ragazzo. Infatti, Luca anche se a tratti e a tappe faticose, porta a compimento i doveri del suo stato, per cui la scuola è per lui, comunque, insostituibile ed importante momento di formazione e di crescita personale. Dalle prove somministrate emerge che Luca è in possesso delle abilità di base in ordine alle singole discipline e ne conosce in modo semplificato il linguaggio. Presta molta attenzione alle materie tecnico – scientifiche che segue volentieri pur scegliendo autonomamente gli argomenti di suo interesse. Abbastanza intuitivo

nella risoluzione di facili problemi di matematica, riesce a fare calcoli aritmetici velocemente, alcuni anche a mente dando subito il risultato finale. Fantasioso e ricco di inventiva, Luca riesce molto bene nel realizzare disegni liberi e tecnici anche con l'ausilio di apposito materiale (righe, squadrette, ecc.); utilizza colori e pennarelli in modo appropriato. Mostra grande passione per la geografia che è la materia scolastica da lui preferita in assoluto. Nel corso di tutto l'anno scolastico di sua iniziativa ha realizzato con carta le bandiere appartenenti a tutti gli stati del mondo e, con il mio supporto, ha realizzato su cartoncino un planisfero dalle grandi dimensioni ponendo così su ogni stato la bandiera di appartenenza. In tale maniera sono riuscita a convogliare la sua passione per la realizzazione cartacea delle bandierine nello studio della geografia, infatti Luca in questo modo ha iniziato a scoprire non solo le bandiere dei vari stati ma anche gli aspetti fisici. Luca ha una forte e spiccata propensione per le attività pratico-manuali per cui mostra passione per le materie tecnico-artistico: durante le ore di educazione artistica e di educazione tecnica, esterna almeno inizialmente un interesse per gli argomenti proposti dai docenti di classe, in particolar modo per l'educazione stradale in relazione alla quale è

riuscito a memorizzare tutti i segnali stradali distinguendoli e riconoscendoli singolarmente. Con molta cura e dedizione, con l'utilizzo di materiale adatto (forbici, pastelli, colla, cartoncini) riproduce tutti i segnali stradali per poi incollarli su un grande foglio da disegno con la denominazione corrispondente. Inoltre, per la strada, è particolarmente attirato dai segnali che incontra, li osserva attentamente e li distingue con precisione. Tutto il lavoro viene svolto nel gruppo classe per sviluppare in modo significativo la dimensione socio-emotiva di tutti. Infatti durante l'operazione di ritaglio, colorazione ed incollaggio dei vari segnali, Luca si rivolge quasi con spontaneità e naturalezza ai suoi compagni per chiedere del materiale a lui utile. L'impegno, la concentrazione di Luca anche solo per un breve lasso di tempo in un'attività scolastica a lui congeniale, è senza dubbio una conquista che meravaglia tutti. Ma il grande interesse di questo ragazzo è incentrato sull'uso del computer che costituisce il mezzo di comunicazione più immediato e semplice per comunicare con il mondo esterno. Luca usa con molta dimestichezza i programmi di videoscrittura e di riproduzione di immagini: accende il computer, seleziona il programma, lo avvia e autonomamente o con la mia guida realizza con entusiasmo semplici

testi scritti copiati o dettati, sintesi formulate prima oralmente; sceglie le immagini a lui più gradite e le inserisce nei testi da lui prodotti. Luca è abbastanza padrone della nuova tecnologia informatica nella sua esplicitazione più semplice perché mostra di conoscere le caratteristiche basilari che utilizza con abilità manuale, buon orientamento sequenziale e corretta pianificazione di successioni di azioni finalizzate allo scopo. Nell'uso del computer il grado di attenzione e di concentrazione di Luca, nelle attività scolastiche, arriva al suo apice: suoni, colori, icone, immagini presenti sul desktop polarizzano le sue facoltà intellettive al punto tale da impegnarlo a fondo nelle produzioni personali. Per il ragazzo il computer è una sorta di "alter ego" in cui introietta emozioni, sensazioni, facoltà intellettive nuove e gratificanti, immediate e veloci che gli danno stimoli e "chances" per accedere e assaggiare un mondo diverso dalla sua quotidianità. Luca possiede un computer a casa già da diversi anni e, secondo quanto riferisce la mamma, passa la maggior parte del suo tempo libero giocando con i diversi videogames oppure facendo ricerche su internet riguardanti i più svariati argomenti: natura, animali, geografia, scienze, o soltanto per scrivere liberamente ciò che più desidera. In classe spesso chiede di

andare nel laboratorio di informatica per poter utilizzare il PC da cui si stacca soltanto quando sente squillare la campanella che indica la fine dell'ora; infatti, appena avverte lo squillo della campanella si alza immediatamente per raggiungere l'aula senza però avere cura di spegnere il computer. Le sue azioni rimangono così sempre isolate e sterili, senza alcun prosieguo e cura per l'ambiente circostante e gli individui presenti.

L'ora di educazione motoria costituisce per Luca un momento di grande distrazione dall'impegno strettamente didattico, un momento di grande relax e coinvolgimento emotivo. Infatti con sommo piacere si dirige col gruppo classe e le insegnanti in palestra dove, almeno nella fase iniziale dell'ora, cerca di partecipare alle attività motorie proposte. Subito però si stacca dal gruppo classe per procedere autonomamente: predilige correre, saltare, giocare liberamente con la palla e i cerchi, cercando, a volte, di coinvolgere anche alcuni compagni in ciò che fa. Questi ultimi sono sempre ben disposti nei suoi riguardi e accettano di buon grado quello che lui propone di fare insieme, nonostante si tratti solitamente di attività semplici e per certi versi banali. Cerca anche di coinvolgere me

insegnante di sostegno, che a fatica, riesco solo in minima parte a seguire e guidare correttamente le sue attività motorie. I suoi movimenti non sono sempre ben coordinati, anzi risultano spesso grossolani e goffi. Si muove in modo scattante e con poca attenzione per ciò che gli sta intorno, travolgendo anche cose e persone che si trovano nel suo percorso. Sembra però instancabile ed irrefrenabile, si scatena per l'intera durata dell'ora, passando da un'attività fisica all'altra molto velocemente ed in modo incontrollato. E' felice, soddisfatto di trascorrere liberamente e senza grandi impedimenti l'ora di educazione motoria. Mostra di conoscere anche le regole di alcuni giochi di squadra proposti dall'insegnante, infatti qualche volta partecipa alle partite di pallavolo organizzate col gruppo classe.

La vita scolastica di Luca risulta davvero un'avventura in un labirinto di idee e fantasie tutte da interpretare. I suoi interessi settoriali e a volte "maniacali" fanno intuire quanto sia difficile per un insegnante, un educatore poter penetrare ed entrare a far parte seppur minimamente del suo mondo ermetico. Ancor più arduo risulta scoprire e mettere a nudo le sue già acquisite competenze didattiche da cui poter partire per poi pianificare una

programmazione didattica volta all'acquisizione di nuove competenze. La mia azione educativa mirata cerca di coniugare ed intrecciare armoniosamente aspetti squisitamente didattico – cognitivi con aspetti più spiccatamente emotivo- affettivi, socio-comunicativi. La mia figura di docente specializzato deve essere caricata di una buona dose di umanità, emotività, affettività, gioia, per poter risultare una “vera” educatrice.

4.2 Interventi educativo – didattici

Stendere un progetto educativo – didattico per un soggetto autistico è un compito molto delicato e complesso poiché tale è anche la patologia. Esso nella sua essenza implica un andamento che deve procedere in una dinamica di intersezione, interazione ed interferenza di forze, di soggetti e di azioni in modo da determinare uno sviluppo fisico, emotivo nonché sociale del soggetto in questione quanto più possibile completo. La flessibilità e la plasticità del mio progetto costituiscono le peculiarità che contraddistinguono la mia azione educativa. Ogni momento, ogni stimolo, occasione, presenza, ogni materiale, ogni oggetto e quant'altro costituisce la quotidianità di Luca sono utili per poter stabilire un ponte con lui, un

contatto seppur effimero ed etereo col suo ermetismo, con la sfera affettiva del suo impenetrabile mondo. E' un'impresa che a primo avviso sembra assurda e già sconfitta in partenza, ma la tenacia e l'ostinata perseveranza è la base di tutto il mio lavoro. Quelli che sono gesti stereotipati di dedizioni afferenti ad uno o più tipi di interessi ristretti mi permettono di "comunicare con lui". Faccio le sue stesse cose, ma con delle impercettibili varianti che sono una sorta di leva nascosta per rimuovere gli ostacoli che impediscono una seppur minima azione educativa. Metto in atto tutte le mie risorse umane, le mie potenzialità professionali, attingo dalle varie teorie educative tutte le tecniche metodologiche, le strategie più impensabili per animare in qualche modo l'io di Luca. Mi rendo protagonista di situazioni curiose, ridicole, umoristiche, commoventi per poter toccare l'ingenuità e la genuinità di un mondo – bambino che comunque è presente e vivo in lui. Luca getta sguardi a volte pietosi e impietosi, ma si rivolge a me: è questo già un modo per coinvolgerlo. Divento anche ombra o presenza nascosta, voce lontana o vicina che ripete, ripete, sottolinea, si fa grossa o flebile, cambia tono e registro per solleticare, per essere semplice onda acustica che cammina nell'aria e tocca il timpano di un ragazzo

autistico, vibra e manda impulsi ad un sistema nervoso chiuso come in un guscio. Invento un gioco, muovo pedine o personaggi costruiti con la carta o altro materiale, amorfi ma colorati, per stuzzicare una fantasia che in modo latente è in lui e che si mette in mostra nelle attività a cui Luca si dedica con tutto se stesso e nelle quali appare agli altri ancora più lontano e fuggevole. Porto a scuola semplici strumenti musicali (una trombettina, un tamburo, uno xilofono, un tamburello, delle maracas, delle nacchere) e li uso in modo distratto, con disinteressato impegno, con gesti stanchi ed annoiati e, la melodia che pur si forma, raggiunge Luca; me ne accorgo perché accenna ad un malizioso sorrisetto, seguito da un gesto fortuito di chi vuole e non vuole: afferra pure lui qualche strumento e lo usa; certamente non è musica canonica la sua, ma è un suo prodotto, è qualcosa di suo che in qualche modo mette a nudo la sua interiorità. Approfitto del momento: batto le mani, i piedi, accenno ad un ritmo, accompagnando le sue strimpellate note con sillabe e vocalizzi musicali morbidi e pieghevoli, aspettando che anche lui faccia lo stesso. Ma Luca lascia lo strumento per continuare quello che è il suo principale interesse: costruire bandierine complete di colori, aste e simboli, collocarle su immaginari confini tracciati ovunque, sulle

pareti, sul banco, su fogli. Nessuno può distogliere il suo spasmodico lavoro a cui si dedica noncurante di ciò che accade intorno a lui. Io mi infilo in questa situazione e sfrutto il momento favorevole per proporgli attività miranti all'accertamento del grado di apprendimento, di conoscenze raggiunto nei precedenti ordini di scuola. Gli propongo bandierine da "leggere" e scopro che sa leggere, meccanicamente, senza espressione, ma con adeguata comprensione del testo; insieme a lui costruisco e "scrivo" bandierine, dopo un lavoro di ricerca, di ritaglio, di colorazione, di incollaggio; Luca lavora con lena e si lascia osservare purché la sua attività non venga interrotta. Riesco a raccogliere dati attendibili sulla sua situazione scolastica di partenza: Luca ha acquisito le tecniche di base proprie di tutte le discipline. Parafrasando Gardner, Luca ha sviluppato, adeguatamente alla sua patologia, le peculiari forme di intelligenza che caratterizzano la specifica cultura dei precedenti segmenti scolastici: "intelligenza contestuale" nella scuola materna e quella "procedurale" nella scuola elementare. Constato e affermo, quindi, con efficace sintesi, che Luca sa leggere, scrivere, far di conto e comunicare in modo semplice il suo pensiero. Ho citato, non a caso, Gardner perché Luca ha quelle capacità

intellettive che ha sviluppato nel contesto della scuola materna e nella sistematicità dei procedimenti metodologici della scuola elementare. Le sue conquiste sono segni di procedimenti che lui riesce ad attivare nel e fuori del contesto della sua età biologica, procedimenti che però vanno sempre supportati dalla presenza di personale specializzato e dall'utilizzo di metodologie specifiche. Il problema è che tali processi restano fine a se stessi perché Luca per la patologia certificata che presenta, non tende a relazionarsi con gli altri, non comunica i suoi vissuti, non esterna il suo mondo interiore, in una parola resta come una sorta di monade che parte e arriva a se stesso. Nonostante questa chiusura, il progetto educativo elaborato per Luca tende in tutti i modi a recuperare nel soggetto la possibilità di valorizzare e privilegiare la dimensione del lavoro scolastico in un'ottica di acquisizioni, di concetti e di approfondimenti disciplinari previsti dal nuovo segmento scolastico che Luca frequenta. E, sempre parafrasando Gardner, pongo come finalità prioritaria la possibilità di sviluppare insieme, attimo dopo attimo, quella "intelligenza vocazionale" che implica una preziosa funzione di orientamento, una svolta direzionale nella vita scolastica futura di Luca.

L'azione educativa rivolta a Luca non si identifica con un vero e proprio intervento progettato per un allievo diversamente abile, bensì una pista parallela al percorso tracciato dai docenti delle discipline curriculari per la classe in cui è inserito l'alunno. Egli infatti lavora con la classe, insieme fa esperienze di apprendimento, in sintonia porta a compimento le varie attività proposte alla classe e a lui presentate con modalità semplificate e con mete diverse; si sottopone a variegata prove però facilitate nel linguaggio e nella struttura, risponde a semplici questionari, svolge prove di verifica degli obiettivi raggiunti; viene coinvolto nei progetti come gregario, assumendo ruoli diversi, effettua esperimenti nei laboratori, costruisce, manipola materiali di diversa natura, usa sistematicamente materiale scolastico tradizionale (penne, colori, matite, quaderni squadrette ...) o informatico (stampante, computer, programmi di video-scrittura ...) con il quale riesce a formalizzare una linea comunicativa che, in considerazione della patologia di cui è affetto, appare di grande efficacia. Tutto ciò che ruota intorno a Luca concorre, in modo assoluto, al suo pieno inserimento nella classe; esso è finalizzato ad un proficuo discorso educativo nell'ottica di un coinvolgimento attivo dell'allievo nel processo

formativo che si esplica nella configurazione di un soggetto protagonista e artefice della sua evoluzione nelle varie fasi di crescita e di progresso. Tutte le risorse e le forze convogliate verso tale meta costituiscono sistemi precostituiti per semplificare le attività delle singole discipline svolte da tutta la classe e proposte contemporaneamente, di volta in volta, a Luca. La sinergia che è il perno di tutto il lavoro e del lavoro di tutti, enuclea in un'armoniosa e pratica sintesi: concetti, principi, finalità e contenuti dei programmi della Scuola Media. Luca affronta il lavoro scolastico con una sorta di doveroso impegno scaturito da una collaborazione responsabile della famiglia la quale attraverso i diversi canali cerca di assicurare al ragazzo un dignitoso avvenire fatto soprattutto di un'opera continua di percezione efficace, di stimoli nel desiderio della costruzione di un'immagine positiva di sé. Pertanto nel varco dell'opera formativa messa in atto in modo sinergico da tutte le agenzie educative, posso affacciarmi nella sfera intellettuale di Luca e presentargli le proposte, le attività di volta in volta costruite per lui e quant'altro appare giovevole per far avanzare il ragazzo nelle conquiste formative. E' questa la dinamica sempre attiva di una faticosa e delicata fase di discernimento, di elaborazione e di

assimilazione di concetti, di contenuti, di conoscenze che arricchiscono il suo patrimonio di esperienze scolastiche. Il mio intuito professionale scorge l'efficacia di coinvolgere le facoltà più semplici del ragazzo: lo sguardo, l'udito e il cuore. Luca guarda, ascolta, osserva, introietta tutto nel suo inconscio gustando tutto ciò che c'è intorno a lui, cogliendone tutto il bello, l'utile e il sano. La mia è presenza semplice ed attiva di fronte ai suoi gesti, alle sue parole; lascio che il suo cuore, la sua sfera sentimentale reagisca in base agli stimoli dati; la mia opera allora è risonanza di ciò che a lui serve. Forse insegno, dico cose giuste o non, mi metto in condizione di porgere ciò che serve a lui, divento sua amica per permettergli di appassionarsi, trasmettendogli il mio entusiasmo. Luca guarda, vede con i miei occhi nel momento in cui riesco ad appassionarlo, a coinvolgerlo e trasmettergli il gusto di fare. Questo avviene soprattutto in palestra dove istintivamente per contatto Luca impara ed agisce: un calcio alla palla, un tiro al pallone per centrare un canestro, un salto con la corda, una corsa ad ostacoli in gara con gli altri ... diventano per lui coordinazione motoria, sviluppo della capacità attentiva e di concentrazione, controllo degli impulsi istintivi, significativi traguardi raggiunti attraverso il vedere ed il

fare simultanei. Luca “impara” con il cuore e con la mente in un preludio di azioni e di fasi che si susseguono con vivacità e con ordine, Luca si forma. Nella fase iniziale di ogni mio intervento, egli viene da me invitato a cercare di raccontare a se stesso ciò che deve imparare; nella susseguente fase compositiva, io cerco di guidarlo a costruire ciò che ha narrato precedentemente. E’ da rilevare che le due fasi hanno il solo scopo di attirare l’attenzione del ragazzo per immergerlo poi nella successiva situazione del fare, i due momenti non sono mai fine a se stessi e come tali sono sempre rapidi, sommari e veloci. In questa dinamica dell’apprendimento è evidente che la fantasia e l’emozione fanno da padrone. Non tralascio in quest’opera di accompagnamento di dire a Luca quello che io voglio e quello che lui impari: rendo a lui chiara l’espressione della mia e della sua volontà, nonché la richiesta, cioè il desiderio che giunga ad una conoscenza intima e nello stesso tempo concreta per assimilare bene e fare proprio ciò che gli propongo. La completezza evolutiva e sinergica costituisce il fine primario della mia azione. Mi rendo conto che ciò è attuabile solo quando la partecipazione di Luca è attiva, pronta, recettiva: più mi appassiono e più ottengo, più sono serena e fiduciosa e più arrivo dove voglio che arrivi lui. E’ una

metaconoscenza che agisce al di sopra della stessa conoscenza: l'opera educativa esce dai canoni tradizionali per proiettarsi in una dimensione di piena e feconda attività di autoeducazione.

Poiché la chiave di lettura prevalente del disturbo autistico di Luca è da considerare un'inadeguatezza degli elementi costituenti il suo profilo comunicativo, cerco in tutti i modi di investire prioritariamente le mie risorse in tale area senza però ignorare la compromissione sul piano cognitivo e percettivo. La metodologia del "Cooperative Learning", in accordo con il team docente della classe, viene talvolta messa in pratica nelle attività soprattutto dell'area linguistico - espressiva e logico - matematica. Luca, infatti, a cui viene assegnato un ruolo a lui congeniale, lavora nel gruppo, porta a termine il facile compito a lui assegnato (contare il tempo, distribuire il materiale di lavoro, richiamare l'attenzione alle regole stabilite..), percepisce il senso di responsabilità nelle sue azioni, acquista in embrione un certo grado di autostima e di fiducia nelle sue possibilità che mostra chiaramente nel chiedere di ripetere l'esperienza. Nonostante l'efficacia del metodo, che per ragioni logistiche o di mancanza di tempo non può essere sempre attuato,

capita che Luca non riesca a modulare, secondo le circostanze, la sua partecipazione poiché in lui prevale il suo patologico istinto a isolarsi e rifugiarsi nel suo mondo: il Cooperative Learning diventa allora una sterile pratica che mortifica non solo la sua, ma anche la socialità dei compagni. Attivo altri metodi: il “Circle Time”, tentando con questa tecnica operativa di coinvolgere maggiormente Luca nelle dinamiche socio-relazionali del gruppo-classe. All’inizio Luca sembra particolarmente interessato all’attività, tanto da sedersi spontaneamente nel posto assegnatogli in cerchio, ma poi, iniziata la discussione, si distrae, attratto semplicemente dal cartoncino datogli per annotare appunti. L’insegnante di classe, con il mio supporto, tenta di fare domande a Luca riguardanti l’argomento proposto, ma lui appare annoiato e attratto da ben altre cose. Tale metodologia che non si avvale del ruolo gerarchico e che si effettua in ambito informale, con l’obiettivo primario di creare un clima collaborativo tra i compagni di classe e uno scambio attivo di riflessioni ed opinioni, sembra attirare solo a tratti l’interesse di Luca che tende spesso a sfuggire con lo sguardo l’attenzione dei compagni e dell’insegnante. Per perseguire gli obiettivi di integrazione, favorire la comunicazione e la socializzazione tra gli allievi, talvolta è stata

sperimentata anche la metodologia del “Tutoring” o dell’aiuto reciproco. Seguendo l’opinione diffusa che i bambini imparano meglio dai loro pari, attraverso l’aiuto reciproco, lo stesso Dewey, convinto assertore delle metodologie del lavoro di gruppo, afferma che “il processo scolastico include contemporaneamente una serie di eventi intellettuali, emotivi e sociali. Esso avviene in un contesto sociale in cui gli studenti hanno scambi cooperativi con i propri compagni e in una scuola, la cui struttura e attività incarnano i principi della società democratica”. L’applicazione di tale metodologia risulta molto positiva per l’alunno con il ruolo di tutor, poiché aumenta in lui l’autostima, permette di potenziare le sue capacità mnemoniche, di rielaborazione dei contenuti, di approfondimento dell’argomento stesso; per Luca, invece, almeno nella fase iniziale, è risultata fallimentare poiché egli tendeva molto a distrarsi e a sottovalutare ciò che il compagno con pazienza e dedizione gli suggeriva. Però, grazie alla buona volontà e alla perseveranza del tutor, Luca è riuscito a poco a poco a porsi in sintonia con lui, stabilendo pian piano una sorta di scambio relazionale e a tratti cognitivo. L’interesse di Luca per ciò che diceva il compagno sembrava maturare lentamente, tanto da interagire

sull'argomento proposto almeno per dieci minuti circa. L'empatia creatasi tra i due, ha facilitato in Luca l'assimilazione o almeno la memorizzazione di alcuni concetti basilari esposti dal suo tutor. La mia presenza costante e vigile, ma allo stesso tempo silenziosa e discreta, ha guidato con cura il tutor e i vari step da me suggeriti. Alla fine dell'esperienza Luca si è avvicinato a me in modo fugace sintetizzando vagamente, spontaneamente ciò che aveva assimilato dal compagno. Per noi tutti è stata una vera conquista!

Le finalità e gli obiettivi delle metodologie attuate col gruppo classe hanno riguardato principalmente l'attivazione in Luca di un "saper fare", atto a stimolare competenze psicologiche, decisionali, affettivo – emotive, ad aumentare i suoi livelli di autostima, e ad attivare così in lui una buona quantità di energia motivazionale per affrontare le varie sfide che le situazioni di apprendimento gli pongono. Nonostante i risultati relativi all'applicazione di tali metodologie siano risultati spesso fallimentari, mediocri o di poca rilevanza, ciò che invece ha maggiormente acquistato valore è stata la capacità di Luca, di volta in volta, di acquisire regole di vita scolastica e sociale insite proprio nell'applicazione di tali

metodologie. Ciò diventa positivo per l'assimilazione futura di competenze necessarie per una soddisfacente partecipazione sociale negli ecosistemi del tempo libero e della partecipazione attiva ad ogni forma di comunità.

CONCLUSIONI

Emerge chiaramente che un nuovo paradigma strategico s'impone nella cultura del problema autistico per sconvolgere razionalmente ed emotivamente non solo le coscienze, ma anche e soprattutto le scienze che ruotano intorno a questa patologia. Oggi più che mai l'autismo appare nuovo nelle sue svariate manifestazioni, ma soprattutto complesso a causa delle molteplici dinamiche psico - socio - culturali che innesca nei soggetti coinvolti e nell'ambiente in cui operano. Un grande rapporto di mutua comprensione lega l'azione e il pensiero di chi si trova a stretto contatto con questa realtà, con le teorie degli studiosi della patologia. Gli aspetti catastrofici e fallimentari a volte vuoti e privi di senso delle teorie ricorrenti, gettano, spesso, un velo di sfiducia e di pessimismo oppure creano una dimensione miserrima e riduttiva del problema, riducibile perfino all'alienazione: l'evoluzione si trasforma in involuzione. Le teorie trionfaliste che inneggiano all'innovazione e alla sicura o probabile situazione gettano un cono d'ombra sulle scienze che studiano una realtà sfrangiata e angustata e sulle coscienze dei soggetti coinvolti, generando false aspettative

che approdano inevitabilmente ad una sorta di circolo vizioso in cui la causa morde l'effetto e viceversa. Assistiamo ad un rincorrersi giostrante e monotono di presupposte teorie e di tesi sbandierate da ogni cattedra, di supposizioni e di sbalorditive certezze che hanno tutta l'apparenza di una perniciosa gara a chi riesce a condire e a variegare un piatto già di per sé troppo abbondante. Ma le teorie, le tesi, i seminari non sono altro che artifici per riempire il problema di orpelli e di pesi non richiesti, per appesantirlo di zavorre che prima o poi vanno tolte per volare leggeri e sicuri. Le grandi dissertazioni sull'autismo somigliano ad un'elegante passerella, ad una sfilata di moda scenograficamente sensazionale e indispensabile solo per riempire fogli di rotocalchi e di riviste "a la page", è uno sfavillio di genialità e di estro creativo in cui lo stilista di turno imbastisce e cuce a trama stretta la sua arte e la sua fama; ma ... l'abito della sfilata non va indossato, resta come una tela d'autore appesa al muro per fare bella mostra di sé e adornare le pareti della casa del ricco possessore. AUTISMO: una realtà vestita di parole, estremamente comodo e conveniente imbrattarsi di parole, subissarsi di segni che sottintendono suoni ..., segni e suoni combinati nella geniale sintesi della parola. Oggi più di ieri la parola assume un potere nel mezzo

comunicativo, informa e trasforma, coinvolge e sconvolge in un assurdo rincorrersi di terminologie, etimologie e neologismi. Nella realtà odierna, la semplice, nuda, incisiva parola *autismo* si staglia nella sua cruda realtà e nella sua inflessibile freddezza, facendo sentire il suo peso come un macigno in bilico su un picco: non è necessario pesarlo, ma quando cade la sua forza è implacabile, determinata, devastatrice. Vivere l'autismo è il convegno, il seminario, la ricerca che s'impone oggi con urgenza ed efficacia; azzerare ogni pregiudizio, ogni tratto e discussione che ruota intorno ad esso e camminare passo passo con la sofferenza, vivere gli attimi palpitanti di vita stracciata, cercare di percepire in modo impalpabile la sorgente dell'essere di chi ti sta vicino, avere il coraggio della sconfitta, una dietro l'altra, assaggiando il sapore dell'amaro dei tentativi andati a vuoto, o inutili e ripetitivi, e così rialzarsi con le ferite che sanguinano sotto la corazza che intanto si forma intorno a te, dopo l'ennesimo colpo inferto al tuo superbo orgoglio di docente che sa, che ha studiato e che conosce il problema; arrivare addirittura ad urtare contro la cinicità delle persone, estremizzando i tuoi attimi fino all'exasperazione per far risaltare la follia del mondo che vuole

etichettare tutto e inventare il senso della vita ... E' questo vivere l'*autismo*.

Vivere l'autismo con la sensazione di essere tu un soggetto autistico, implica la necessità di azzerare ogni sentimento, chiudendo il cuore in una prigione di ghiaccio infrangibile per evitare che il mondo possa ferirti, per essere più forte del mondo, freddo ed imperturbabile come un automa di ghiaccio; chiudere il cuore in una gabbia, anche se la solitudine non è altro che un artificio creato dal dolore. Avere la capacità di chiudere tutto in un contenitore robusto, imprigionare la sofferenza per conservarne l'essenza e liberare nel contempo il cuore martoriato dalle esperienze vissute, mascherando il tutto con metafore incastonate in una sequenza di atti, di parole e di pensieri che sa di racconto di fantasia con miriadi di personaggi veri o irreali, grotteschi o angelici, guerrieri o innocui, ma tutti compagni di viaggio in un meccanismo psicologicamente chiamato *introspezione*.

Ed ecco la ragione ed il divenire del mio lavoro: cercare di attivare nelle stratificazioni interne le dinamiche più nascoste per esplicitare le coscienze, per avere una geografia visibile anche dei

più piccoli sintomi, aspetti e caratteri, e, come la costruzione di una diga fa elevare il livello dell'acqua , così la mia opera educativa ha cercato di formare, di portare a galla e di elevare determinati atteggiamenti, ha aumentato l'elasticità alle connessioni esterne, ha attivato giochi di memoria legati allo studio continuo e dinamiche strutturali dell'ambiente esterno con il mondo interno del soggetto autistico. Ho cercato infine di raffinare la paura convinta che in tal modo Luca può arrivare al coraggio: coraggio di essere, di fare e di relazionarsi nella storia della sua vita. Crescere insieme per crescere da solo.

BIBLIOGRAFIA

- ALDRIGE M., *The birth of the black and white twins*, “*J. analyt. Psychol*”, 4, 1. 1959.
- ANTONY J., *An experimental approach to the psychopathology of childhood autism*, “*Brit. J. med. Psychol*” 31, 3, 1958.
- ASPERGER Hans, *Bizzarri, isolati e intelligenti*. Trento, Erickson, 2003.
- ASSOCIAZIONE TREEELLE, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson, Trento, 2011.
- AA. VV. *Et si omnes...*, Scritti in onore di Francesco Mercadante, Giuffrè, Milano, 2008.
- AA. VV. *La pedagogia generale, aspetti, temi, questioni*, a cura di Riccardo Pagano, Monduzzi Editoriale, Milano, 2011.
- AA. VV. *Persona e Personalismo*. Gregoriana Lib. Editrice, Padova, 1992.
- AA. VV. *Teoria e modello in pedagogia*, a cura di G. Dalla Fratte. Armando Editore, Roma, 1986.
- BALINT M. “*Il difetto fondamentale*”, in *La regressione*, Milano, Raffaello Cortina, 1983.

- BALLERINI Arnaldo, *Autismo. L'umanità nascosta*. Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 2006.
- BATESON G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- BELLINGRERI Antonio, *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero Edizioni, Milano, 2005.
- BENDER L., *Childhood schizophrenia*, "Psychiat. Quart.", 27, 1953.
- BETTELHEIM Bruno, *La fortezza vuota*. Milano, Garzanti, 2001.
- BETZ B., *Study of tactics for resolving the autistic barrier in the psychotherapy of the schizophrenic barrier*, "Am. J. Psychiat.", 104, 1947.
- BION W. R., "Il linguaggio dello schizofrenico", in *Nuove vie della psicoanalisi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- BLANCHOT Maurice, *L'attesa, l'oblio*. Editore Guanda, Parma, 1978.
- BORGHESE Massimo, *Autismo*. Torino, Omega Edizioni, 2007.
- BORGONOVO Gianantonio, *La pazienza di Giobbe*. Oscar Mondadori, Milano, 2000.
- BOWLBY J., *Attaccamento e perdita*, Torino, Boringhieri, 1976.

- BRADLEY C., *Schizophrenia in childhood*, New York, Macmillan, 1941.
- BRAUNER Alfred, *Vivere con un bambino autistico*. Firenze, Giunti Editore, 2007.
- CAFFO E., *L'ascolto del bambino. Nuove prospettive di intervento sull'infanzia in difficoltà*. Guerini e associati, Milano, 1994.
- CAHEN R., "Psychotherapie de C. G. Jung", in *Encyclopédie Medico – Chirurgicale*, Paris, 1955.
- CALL J. D., *Newborn approach behaviour and early ego development*, "Int. J. Psycho – Anal.", 45, 23, 1964.
- CARKUFF R., *L'arte di aiutare*. Erickson, Trento, 2005.
- CARR Edward G., *Il problema di comportamento è un messaggio*. Erickson, 1998.
- CHELI E., *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi*. Franco Angeli, Milano, 2005.
- CHIRENTI Vito A., *Defeat autism: Sconfiggere l'autismo ora!* Milano, Casini, 2005.
- CLARIZIA Laura, *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Anicia, Roma, 2000.

- COLLINS Paul, *Né giusto né sbagliato: avventure nell'autismo*. Milano, Adelphi Edizioni, 2005.
- COLMAN R. W., KRIS E., PROVENCE S., “*Variations in early parental attitudes*”, in *The psychoanalytic study of the child*, 8, New York, Int. Univ. Press; London, Hogarth, 1953.
- COTTINI Lucio, *Il bambino con autismo in classe*. Firenze, Giunti, 2009.
- CRISPIANI Piero, *Lavorare con l'autismo*. Torino, Edizioni Junior, 2002.
- DIATKINE R., *Reflections on the genesis of psychotic object relations in the young child*, “*Int. J. Psycho – Anal.*”, 41, 4 – 5, 1960.
- DI RIENZO Magda, *I significati dell'autismo*. Roma, Magi Edizioni Scientifiche, 2007.
- D'ALONZO L., *Handicap e potenziale educativo*. Editrice La Scuola, Brescia, 1983.
- D'AMORE Ivana, *Vivo senza corpo io*. Roma, Armando Editore, 2001.
- FORDHAM M., *La formazione del simbolo*, cap.10, in *Il bambino come individuo*, Milano, Vivarium, 1996.

- FORDHAM M., “Counter transference”, in *Analytical psychology: a modern science*, London, Heinemann, 1973.
- FORDHAM M., *The life of childhood*, London, Routledge and Kegan Paul, 1944.
- FORDHAM M., *Il sé e l'autismo*, Edizioni Magi, Roma, 2003.
- FORMENTI L., *Pedagogia della famiglia*, Guerino e Associati, Milano, 2000.
- FRANTA H., A.R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.
- FREUD A., *L'Io e l'es*, Boringhieri, Torino, 2011.
- FRITH Uta, *L'autismo. Spiegazione di un enigma*. Bari, Editori Laterza, 2002.
- FERRETTI Francesco, *La mente degli altri*. Torino, Editori Riuniti, 2003.
- FERRARI Pierre, *L'autismo infantile*. Milano, Editore Borla, 2007.
- FORDHAM Michael, *Il sé e l'autismo*, Roma, Edizioni Magi, 2003.
- GARDNER Howard, *Educazione e sviluppo della mente*. Edizioni Erickson, Trento 2005.
- GARDNER Howard, *Formae Mentis*. Feltrinelli, Milano, 1983.

- GELEERD E. R., *“The psychoanalysis of a psychotic child”*, *The psychoanalytic study of the child*, 3-4, New York, Int. Univ. Press, 1949.
- GELEERD R. G., *Evaluation of Melanie Klein’s “Narrative of a child analysis”*, *“Int. J. Psycho-Anal.”*, 44, 4, 1963.
- GENNARI Mario , *Pedagogia e semiotica*. Editrice La Scuola, Brescia, 1998.
- GERGEN k. J., *“Dalla mente alle relazioni: la sfida emergente”*, dalla rivista *“Quaderni di orientamento”* n° 25, anno XII.
- GERLAND Gunilla, *Una persona vera*. Il Minotauro, Roma, 1999.
- GILBERT Lelord, *L’autismo infantile*. Milano, Manson, 1994.
- GLOVER E., *“The concept of dissociation”*, in *On the early development of the mind*, London, Imago, 1956.
- GOLDFARB W., *Childhood schizophrenia*, Cambridge, Mass., Haward University Press, 1961.
- GORDON R., *The death instinct and its relation to the self*, *“J. analyt. Psychol.”*, 6, 2, 1961.
- GUAZZO Giovanni Maria, *L’analisi comportamentale applicata, strategie educative per genitori e insegnanti*. Irfid, Napoli, 2011.

- HARTMANN H., “*Comments on the psychoanalytic theory of the ego*”, in *The psychoanalytic study of the child*, 5, New York, Int. Univ. Press; London, Hogarth, 1950.
- HAWKEY L., *Play analysis: case study of a nine-year-old child*, “*Brit. J. med. Psychol.*”, 20, 3, 1945.
- HEIMANN P., *On counter-transference*, “*Int. J. Psycho-Anal.*”, 31, 1, 1950. (1955), “*Un contributo alla riconsiderazione del complesso di Edipo*”, in *Nuove vie della psicoanalisi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- HERSCH Jeanne, *Storia della filosofia come stupore*. Mondadori, Milano, 2002.
- HOBSON R., “*The archetypes of the collective unconscious*”, in *Analytical psychology: a modern science*, London, Heinemann, 1973.
- IANES Dario, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*. Milano, Erickson, 2002.
- ISAACS S., “*Ansia psicotica acuta in un bambino di Quattro anni*”, in *L’infanzia e dopo: saggi clinici*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- JACOBSON E., *Il sé e il mondo oggettuale*, Firenze, Martinelli, 1974.

- JOLIFFE T., LAKESDOWN R., ROBINSON C., *Autism, a personal account*. 1992.
- JORDAN Rita, *Autismo e intervento educativo*. Milano, Erickson, 1997.
- JUNG C. G., *Conflitti dell'anima infantile*, vol. 17, in *Opere Complete*, Boringhieri, Torino, 1998.
- JUNG C. G., *Sviluppo ed educazione del bambino*, vol. 17, in *Opere Complete*, Boringhieri, Torino, 1998.
- KANNER L., *Psichiatria infantile*, Padova, Piccin, 1979.
- KELLOGG R., *Analysing children's art*, Palo Alto, National Press Books, 1969.
- KLEIN M., "L'importanza della formazione dei simboli nello sviluppo dell'Io", in *Scritti 1921 – 1958*, Torino, Boringhieri, 1978.
- KORCZAK J., *Come amare un bambino*, Milano, Le stelle, 1979.
- LAROCCA F., *Handicap indotto e società*. Il Sentiero, Verona, 1991.
- LEVINAS E., RIVA F., *L'Epifania del volto*. Macondo Libri, Vicenza, 2010.

- LEWIS E., *The function of group play during middle childhood in developing the ego complex*, "Brit. J. med. Psychol", 27, 1-2, 1953.
- MACDOUGALL J., LEBORICI S., *Dialogue with Sammy*, London, Hogarth, 1969.
- MAHLER M., "Simbiosi umana e sottofasi del processo di separazione – individuazione", in *La nascita psicologica del bambino*, Torino, Boringhieri, 1978.
- MARITAIN Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*. Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- MILANI Lorenzo, *I care ancora. Inediti. Lettere. Appunti e carte varie*, Emi Edizioni, 2001.
- MINICHIELLO Giuliano, *Costruire e abitare mondi, teorie dell'apprendimento profondo*. Edisud, Salerno, 2009.
- MOUNIER Emmanuel, *Il Personalismo*. Ave Editore, Roma (G.), 2000.
- NAPODANO Iandoli Mirella, *Creature variopinte*. Anicia, Roma, 2004.
- NEWTON K., "Mediation of the image of infant-mother togetherness", in *Analytical psychology: a modern science, Library of Analytical Psychology*, vol.1, London, Heinemann, 1973.

- NUSSBAUM M. C., *Giustizia sociale e dignità umana*. Il Mulino, Bologna, 2002.
- NUSSBAUM M. C., *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Carocci, Roma, 2007.
- PARISI Antonio, *I bambini dallo sguardo sfuggente*. Naspoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998.
- PARK Clara, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* . VIII, 1978.
- PARK Clara, *L'Assedio*. Astrolabio Edizioni, Roma, 1982.
- PARK Clara, *Via dal Nirvana. Vita con una figlia autistica*. Astrolabio Edizioni, Roma, 2001.
- PEETERS Theo, *Autismo infantile*. Milano, Il Minotauro, 1999.
- PIAGET J., *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- POLANYI M., *Conoscere ed essere*, Roma, Armando, 1988.
- POLLOCK G. M., *On symbiosis and symbiotic neurosis*, "Int. J. Psycho-Anal.", 45, 1, 1964.
- POSTIC Marcel, *La relazione educativa, oltre il rapporto maestro-scolaro*. Armando Editore, Roma, 1986.

- RACKER DE G. T., *On the formulation of an interpretation*, “*Int. J. Psycho-Anal.*”, 42, 1-2, 1961.
- RAMAGLIA Giovanna, *Capire l'autismo*. Torino, Carocci Editore, 2005.
- RESNIK Salomon, *Autismo infantile e educazione*. Roma, Einaudi, 1982.
- RICOEUR Paul, *Sé come un altro*. Jaca Book, Milano, 1996.
- RILKE Rainer Maria, *Lettere a un giovane poeta*. Piccola Biblioteca Adelphi, Roma. 1980.
- RILKE Rainer Maria, *Storie del Buon Dio*. Editoriale Libri Paoline, Milano, 1998.
- RIMLAND B., *Infantile autism*, London, Methuen, 1965.
- ROCHE R. O., *L'intelligenza pro sociale*, Erickson, Trento, 1999.
- ROSENFELD H., *Stati psicotici*, Roma, Armando, 1973.
- SACKS Oliver, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Adelphi Edizioni, 1989.
- SANT'AGOSTINO, *Commento sui salmi* (Sal.32, Disc. 1, 7-8; CCL 38, 253-254)
- SAVARESE Giulia, *Io e il mio amico disabile*. Franco Angeli, Milano, 2009.

- SCHOPLER E., *Autismo in famiglia*. Erickson, Trento, 1998.
- SCURATI C., *Punteggiature e discorsi*. Editrice La Scuola, Brescia, 1989.
- SEGAL H., *Notes on symbol formation*, “*Int. J. Psycho-Anal*”, 38, 6, 1957. (1964), *Introduzione all’opera di Melanie Klein*, Firenze, Martinelli, 1968.
- SELLIN Birger, *Prigioniero di me stesso, viaggio dentro l’autismo*. Bollati Boringhieri, Torino, 1995.
- SPITZ R. A., *Il no e il sì. Saggio della genesi della comunicazione*. Roma, Armando, 1990.
- STEIN L., *Introducing not-self*, “*J. analyt. Psychol*”, 12, 2, 1967.
- SURIAN Luca, *L’autismo*. Milano, Il Mulino, 2005.
- TATE D., *On ego development*, “*J. Analyt. Psychol*”, 3, 1, 1958.
- TEILHARD DE CHARDIN P., *Il fenomeno umano*. Brescia, Queriniana, 1995.
- TINBERGEN Niko, Elisabeth, *Bambini autistici, nuove speranze di cure*, Adelphi Edizioni, Milano, 1989.
- TINBERGEN N., *Studio dell’istinto*, Milano, Adelphi, 1994.
- TODOROV T., *La paura dei barbari, oltre lo scontro delle civiltà*. Garzanti, Milano, 2009.

- TUSTIN F., *Autismo e psicosi infantile*. Armando, Roma, 1975.
- TUSTIN Frances, *Protezioni autistiche nei bambini e negli adulti*.
Torino, Cortina Raffaello, 1991.
- VANGELI, Lc.8,4 – 15; Mt.13, 24 -30.
- VIANELLO Renzo, *Ritardo mentale e autismo*. Milano, Edizioni
Junior, 2004.
- VICO Giuseppe, *Educazione e devianza*. Editrice La Scuola,
Brescia,1988.
- VIVO Giuseppe, *Handicap, diversità, scuola*. Editrice La Scuola,
Brescia, 1994.
- VIZZIELLO Fava G., *Il bambino che regalò un arcobaleno*. Milano,
Bollati Boringhieri, 1990.
- WICKES F. E., *Il mondo psichico dell'infanzia*. Roma, Astrolabio,
1948.
- XODO Carla, *L'occhio del cuore: pedagogia della competenza
etica*. Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- ZAPPELLA Michele, *Autismo infantile. Studi sull'affettività e le
emozioni*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.