

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di
Anita Gramigna
Rita Minello


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Anita Gramigna

2

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Le emergenze nella formazione

L'innovazione della ricerca educativa:
i drammi del presente e le sue risorse

a cura di

Anita Gramigna

Rita Minello





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-107-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

11 *Rita Minello*
Premessa

21 *Anita Gramigna*
Introduzione

Sezione I Emergenze e riflessioni

33 *Fernando Sancén Contreras*
Quesiti che la scienza e la tecnica pongono all'educazione di oggi

42 *Amalia Lavinia Rizzo*
Conoscere le persone migranti e rifugiate con disabilità per promuoverne l'inclusione: assesment tools su base ICF

51 *Sara Bornatici*
Educare al servizio, insegnare la pace

59 *Mirca Benetton*
Pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali

67 *Alberto Parola*
Per una media education sistemica

80 *Franca Zuccoli*
Antiche e nuove forme del sapere. La scuola luogo della complessità: tra tradizione e innovazione

89 *Daniele Morselli, Sabina Magagnoli*
The next generation of change makers: un approccio pedagogico e glottodidattico per il gaming per l'imprenditorialità sostenibile nella formazione tecnica

98 *Andrea Mattia Marcelli*
L'epistemologia della formazione dottorale: maniera o rivoluzione?

Sezione II
I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi

- Silvia Nanni, Anna Paola Paiano*
109 I drammi del presente: ricostruire e ricostruirsi
- Gennaro Balzano*
116 Dimensione progettuale e educazione alla resilienza: una prospettiva di ricerca in pedagogia del lavoro
- Elena Diana, Giulia Franchi & Paola Greganti*
124 Dentro la buca. Ripensare gli spazi dell'educazione attraverso gli albi illustrati
- Christian Distefano*
134 L'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio tra criticità territoriali e fragilità educative: per una prima riflessione pedagogica
- Paola Greganti*
143 L'Outdoor Education e i processi inclusivi: un progetto di ricerca sulle sperimentazioni scolastiche ed educative a Roma
- Nicoletta Lorrai, Maria Vittoria Battaglia & Francesco Maria Melchiori*
152 Il ruolo e la misurazione dell'intelligenza emotiva nel post covid-19: studio sulla relazione con ansia, resilienza e motivazione accademica
- Andreina Orlando*
160 Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo
- Silvia Zanazzi*
165 Rileggere le emergenze della quotidianità. Un approccio metacognitivo per affrontare le crisi comportamentali nei contesti educativi

Sezione III
**L'educazione inter-trans-culturale nella scuola e nel sociale:
i processi della resilienza**

- Camilla Boschi*
177 La ricerca pedagogica etnografica nella transcultura
- Massimiliano Bozza*
184 Embodied research e dati performativi nella Ricerca Azione Partecipata (PAR) in contesto di vulnerabilità educativa. Studio di casi di applicazione del Teatro Forum e del Teatro Legislativo nella PAR

- Francesca Coin*
194 La resilienza nelle classi multiculturali della scuola di secondo grado: breve analisi dei processi di inclusione linguistica e sociale
- Gabriel Manuel Colucci*
204 L'epistemologia implicita delle immagini: Decostruire la rappresentazione dell'Altro nei manuali scolastici
- Sabrina Di Giacomo*
212 Stranieri come noi. La scuola oltre la frontiera delle differenze per promuovere valori condivisi e universali
- Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni, Franco Pistono*
219 Poesia e pedagogia: un'assonanza amorosa: La parola poetica come via per ritrovare e ricostruire noi stessi e l'altro
- Farnaz Farahi*
227 La cura educativa delle famiglie straniere: un'indagine sui servizi dedicati alle famiglie straniere residenti in Toscana e sui loro bisogni formativi
- Petar Lefterov*
234 Migrazione e dispersione scolastica: una riflessione teorica sull'importanza della formazione degli insegnanti nella scuola primaria
- Rosaria Poi*
241 La lezione pedagogica emersa dall'emergenza Covid: essenzialità e innovazione

Sezione IV

Le prospettive della pace: la decostruzione delle retoriche sociali, la proposta del principio epistemico solidale

- Claudia Cirella*
251 L'io tessitore e il dialogare per ricostruire e ricostruirsi tutori di resilienza
- Mariella Di Lallo*
259 Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è
- Rosa Indellicato*
267 Per una pedagogia della pace
- Teresa Iona, Paola Vaccaro, Martina Bollo, Daniele Coco, Patrizia Tortella, Tiziana Iaquinata, Marianna Vaccaro*
274 L'uso del Nudge per concedersi una pausa durante l'apprendimento

- Valentina Pagliai*
282 Seminare il dialogo, coltivare la pace, raccogliere umanità. Attività partecipative per l'educAzione alla cittadinanza globale

Sezione V

Le avanguardie educative: la gravidanza teorica e la concretezza prassica

- Vito Balzano*
291 La categoria morale della solidarietà come costruito epistemico nella costruzione di nuove politiche di welfare
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
299 Il valore aggiunto nei sistemi scolastici: uno strumento di analisi della qualità
- Francesco Lavanga*
307 Adolescenti *onlife*: formarsi con le chatbot AI e il bisogno dell'AI literacy
- Adriano Pantaleo, Mario Giampaolo*
314 La gamification per mitigare la percezione della persuasione coercitiva
- Gerardo Pistillo*
322 Pedagogia, educazione e nuove sfide della formazione umana. La specie bambina: essere e divenire umani nell'era dell'Antropocene

Sezione VI

L'innovazione nella scuola e valutazione formativa: nuovi paradigmi scientifici, nuove strategie, nuove metodologie

- Manuele De Conti*
333 Le epistemologie personali dei partecipanti alle pratiche di Debate
- Philipp Botes*
341 L'arte tra esperienza e formazione. Una ricerca nella scuola in carcere.
- Francesca Bratti*
351 Strumenti formativi a contrasto del maltrattamento istituzionale nei servizi educativi per l'infanzia: un'emergenza amplificata dalla pandemia?
- Giovanna Cioci*
359 Metodologie, strumenti e risorse tecnologiche al servizio degli insegnanti: indagine post Covid su 1000 docenti

- Rosa Gallelli, Pasquale Renna, Vanessa Cristiano*
371 Pensare “ambienti abilitanti” a scuola tra crisi, utopie, progetti
- Ludovica Sebastiano*
379 Patrimonio e spazi urbani. Una proposta di mappatura dei luoghi quotidiani con i bambini e le bambine

Sezione VII

Emergenze nella formazione: il contributo delle tecnologie e la cura del disagio sociale

- Monica Banzato*
389 Studio Esplorativo sugli Aspiranti Insegnanti: Valutazione degli Atteggiamenti verso la Ricerca Educativa
- Orietta Vacchelli*
401 Risorse educative per situazioni d'emergenza: competenze di sostenibilità in spazi educativi
- Giulia De Rocco, Arianna Monniello, Francesca Pilotto*
407 L'educazione in ambito penale: quali traiettorie per il reinserimento?
- Rita Franceschetti*
415 L'intelligenza Artificiale può costruire nuovi paradigmi educativi? Potenzialità e limiti di modelli generativi come ChatGPT
- Teresa Giovanazzi*
425 L'impatto dell'intelligenza artificiale sul sistema educativo. Tra innovazione ed emergenza formativa
- Silvestro Malara*
432 Della possibile oblazione materna e paterna in Pinocchio come risposta all'emergenza educativa post-pandemica
- Francesco Pizzolorusso*
439 L'infanzia nell'era digitale e le nuove frontiere della formazione insegnanti. Prime fasi di un progetto di ricerca internazionale
- Francesco Pio Savino*
446 L'importanza dello sviluppo di un adeguato livello di digital literacy nell'era moderna: una necessità educativa improrogabile

Sezione VIII
**Emergenze nella formazione: dimensioni progettuali
e pensiero educativo**

- Paola Bastianoni*
457 Modelli di formazione partecipata nel lock down per Covid-19
- Daniel Boccacci*
463 Numeri e Mente: l'educazione normalizzante dell'UE verso i rifugiati ucraini
- Monica Betti*
471 Ricostruire la quotidianità nelle scuole segnate dall'alluvione
- Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian*
477 Disegno di Scuola. Significati di qualità scolastica per i futuri della scuola
- Emanuele Ortu*
488 Oltre lo specchio delle bugie. Percorsi formativi sulle stereotipie di genere nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza
- Valerio Palmieri*
497 Il disastro di Morgnano: il pensiero 'educativo' di Giuseppe Di Vittorio
- Cecilia Sorpilli*
502 Quando l'emergenza si scontra con un'emergenza cronica: come sostenere i genitori di figli disabili?
- Sarah Speziali*
508 *Whole university approach* – un caso studio italiano: percorsi formativi on-line per il benessere mentale di tutta l'università

Conclusione

- Anita Gramigna*
517 Conflitto speranza-ragione: l'emergenza come paradosso

Pensare “ambienti abilitanti” a scuola tra crisi, utopie, progetti

Rosa Gallelli

*Professoressa Associata
Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Pasquale Renna

*Professore Associato
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
pasquale.renna@uniba.it*

Vanessa Cristiano

*Esperta in Metodologie per l'Autismo
Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Abstract¹

Il presente contributo si propone di analizzare, mediante uno studio di caso che si avvale del metodo autobiografico (Demetrio, 2023), la “perdita di mondo” (De Martino, ed., 2019) e la possibilità di un “recupero di mondo” delle soggettività differenti rappresentate, nello specifico, dalle persone con autismo e, in generale, dalle diversabilità per le quali gli ambienti costruiti dalla collettività e per la collettività, sono “disabilitanti” (Goodley et. al., 2018).

Parole chiave

Scuola, Ambienti Disabilitanti, Autismo, Progettazione Formativa.

1. Apocalissi culturali ed emergenze pedagogiche: dalla “perdita di mondo” al recupero dei “segnacoli culturali”

Nel nostro presente, la Scuola sta attraversando una epocale fase di mutamento dovuta a circostanze di stringente attualità, che vanno dal crollo degli edifici scolastici, alle Pandemie, alle alluvioni, alle guerre che causano spostamenti planetari di popoli.

1 Si deve a Rosa Gallelli il paragrafo 2. Si devono a Pasquale Renna il paragrafo 1 e le Conclusioni. Si deve a Vanessa Cristiano il paragrafo 3.

In proposito, la “perdita di mondo” dovuta a circostanze drammatiche legate allo scompaginarsi degli assetti ambientali e istituzionali che genera a sua volta il frammentarsi della condizione interiore di tante persone che si ritrovano a perdere i loro punti di riferimento nei campi vitali degli affetti, del lavoro, della salute, rappresenta una situazione in cui il “dileguar del sembiante” chiude la possibilità di sentirsi “a casa” in un orizzonte di senso. In proposito molto efficace è la testimonianza di Ernesto De Martino a proposito di un vecchio pastore da lui conosciuto in Calabria e accompagnato in auto per un breve tratto poco lontano dal centro abitato di Marcellinara, poco lontano da Catanzaro, la cui angoscia cresceva man mano che si allontanava in macchina dagli ambienti di vita in cui era nato e cresciuto e si sentiva “a casa”. Tale angoscia non concerne soltanto l’ambiente fisico, ma riguarda viepiù la relazione vivente tra il Sé e il Mondo (De Martino, 1977; Annacontini, 2022; Gallelli, 2018; Paiano, 2023). La “perdita di mondo” viene descritta da De Martino come “catastrofe” o “apocalisse” culturale, laddove essa coinvolga una collettività via via sempre più ampia.

“Lungo il breve percorso la sua diffidenza aumentò, e si andò tramutando in vera e propria angoscia, perché ora, dal finestrino cui sempre guardava, aveva perduto la vista familiare del campanile di Marcellinara, punto di riferimento del suo minuscolo spazio esistenziale. Per quel campanile scomparso, il povero vecchio si sentiva completamente spaesato: e a tal punto si andò agitando mostrando i segni della disperazione e del terrore, che decidemmo di riportarlo indietro, al punto dove ci eravamo incontrati. Sulla via del ritorno, stava con la testa sempre fuori dal finestrino, spiando ansiosamente l’orizzonte per vedervi riapparire il domestico campanile: finchè quando lo rivide, finalmente il suo volto si distese, il suo vecchio cuore si andò pacificando, come per la riconquista di una patria perduta. Giunti al punto dell’incontro, ci fece fretta di aprirgli lo sportello, e si precipitò fuori dall’auto prima che fosse completamente ferma, selvaggiamente scomparendo in una macchia, senza rispondere ai nostri saluti, quasi fuggisse da un incubo intollerabile, da una sinistra avventura che aveva minacciato di strapparli dal suo Lebensraum, dalla sua unica Umwelt possibile, precipitandolo nel caos. Anche gli astronauti, da quel che se ne dice, possono patire di angoscia quando viaggiano nel silenzio e nella solitudine degli spazi cosmici, lontanissimi da quel ‘campanile di Marcellinara’ che è il pianeta terra: e parlano e parlano senza interruzione con i terricoli non soltanto per informarli del loro viaggio, ma anche per aiutarsi a non perdere ‘la loro terra’. Ciò significa che la presenza entra in rischio quando tocca i confini della sua patria esistenziale, quando non vede più ‘il campanile di Marcellinara’, quando perde l’orizzonte culturalizzato oltre il quale non può andare e dentro il quale consuma i suoi ‘oltre’ operativi: quando cioè si affaccia sul nulla”.

(De Martino, 1977, p. 480).

In base allo studio antropologico di De Martino, il campanile di Marcellinara può essere definito come una sorta di “segnacolo culturale” che garantisce al pastore la significatività del suo “essere-nel-mondo”. Può tale significatività essere ricostruita in seguito alla sua immancabile dissoluzione dovuta al “dileguar del sembiante” del mondo in cui ci si riconosceva e a cui ci si riferiva sino al momento

della sua fatale e irre recuperabile perdita? Sì, a condizione di predisporre in proposito una adeguata ed efficace progettualità pedagogica.

In un'ottica pedagogica che muova dagli assunti teorici di Giovanni Maria Bertin (1983, 2004) in merito alle possibilità correlate alla "progettazione esistenziale", infatti, si tratta di legare la progettualità formativa tesa al "recupero di mondo" nelle situazioni di naufragio o di apocalisse culturale, alla riappropriazione di quei "segnacoli" spesso smarriti nel momento di massima crisi, laddove sembra che "il nulla alle mie spalle, il vuoto dietro di me" pare assorbire il senso dell'esistere e annichilire la relativa possibilità di progettazione esistenziale (Bertin, 1983; Bertin, Contini, 2004).

Il processo di riappropriazione dei "segnacoli culturali" è, a sua volta, strettamente legato ad una progettualità formativa che faccia leva sia sulla capacità di recupero della memoria collettiva, antica e recente, sia sulla capacità di autoprogettazione che attinga alla memoria autobiografica e metta in campo capacità personali per lo sviluppo del potenziale individuale e, in conseguenza di ciò, collettivo e sociale.

Più che mai, oggi, in tal senso, a Scuola viene avvertita la necessità di elaborare la "perdita di mondo" in molteplici situazioni e casistiche, fra le quali emblematica è quella dei migranti e profughi di guerra che interrompono drasticamente la scolarizzazione in seguito al doppio sradicamento dovuto alla perdita dei luoghi delle origini e al mancato innestarsi nei luoghi degli approdi, per cui soffrono la perdita di luoghi e figure di riferimento consuete e usate. Si pensi, però, anche al caso meno eclatante ma non per questo meno drammatico dei diversamente abili obbligati a subire il mancato adeguamento alla loro condizione esistenziale degli spazi scolastici, per non parlare poi degli ambienti legati alla più ampia vita della collettività, "tarati" per il cosiddetti "normodotati". Fra i più fragili tra di essi vi sono le persone con autismo. La "neurodiversità" delle persone che vivono l'"enigma autismo" (Frith, 2009), infatti, le caratterizza come una specifica collettività umana (Greco, 2014) che necessita di essere *compresa* nelle sue specificità. Tali persone necessitano, in particolare, di attività fortemente strutturate, mediante le quali sia possibile scongiurare la "perdita di mondo", rappresentata dal non-adequamento degli ambienti di vita e formazione alle loro necessità, attraverso una specifica costruzione di senso entro "ambienti abilitanti" (Gallelli, 2018) cosparsi di concreti "segnacoli culturali" che consentano loro di non smarrirsi. Facilitarne i percorsi di apprendimento e di socializzazione, in particolare nel contesto-Scuola, non è possibile senza il necessario superamento di un modello di apprendimento scolastico trasmissivo e unidirezionale, in cui gli ambienti erano (o forse sono?) dei meri palcoscenici funzionali alla *performance* del docente-onnisciente. Gli ambienti di apprendimento hanno la possibilità di divenire "abilitanti" qualora siano luoghi di realizzazione di metodologie di relazione e di apprendimento costruttiviste e cooperative, animate da approcci pedagogici narrativi volti a costruire percorsi di senso ri-costruendo gli orizzonti perduti. Nel caso della collettività neurodifferente rappresentata dalle persone con autismo, la "perdita di mondo" avviene nel momento in cui le routines quotidiane legate ad ambienti, persone, attività, vengono

sconvolte da interventi educativi inappropriati, che spesso si richiamano al modello trasmissivo sopra accennato, e non siano poi ricostruite a partire da una appropriata cura educativa da mettere in campo entro “ambienti abilitanti”.

2. “Ambienti abilitanti” per soggettività neurodivergenti: una questione culturale e formativa “aperta”, da elaborare e problematizzare

Nel quadro di una problematizzazione formativa della questione della predisposizione di “ambienti abilitanti” per soggettività neurodivergenti, assai vivo si presenta, oggi, il dibattito attorno a una scuola che sappia farsi carico dei bisogni educativi di tutti i propri allievi, con le differenze plurali che li contraddistinguono e che ne costituiscono la irriducibile singolarità e ricchezza. Una scuola che sappia interpretare – nella chiave, ovviamente, che le è propria, quella formativa – l’istanza più diffusamente rivendicata di una società inclusiva. Si tratta di un dibattito articolato che molto, a mio avviso, si è giovato e si può ancora giovare delle riflessioni prodotte, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, nell’ambito degli studi e delle ricerche sia della Pedagogia interculturale sia della Pedagogia speciale. Lungi dal sostenere neppure lontanamente plausibile una sovrapposizione automatica tra ambiti di ricerca e di intervento – quelli appunto della Pedagogia interculturale e della Pedagogia speciale – diversi quanto a sfondi concettuali, temi e problemi emergenti, euristiche nonché strumenti e strategie di intervento, mi sembra tuttavia che l’evoluzione contemporanea di entrambe le discipline sia andata convergendo sulla adozione di una comune prospettiva ermeneutica. [...] Il punto di convergenza degli studi sull’intercultura e gli studi sulla disabilità, pertanto, appare evidente laddove, seguendo itinerari per molti aspetti peculiari, è stata avviata la problematizzazione degli assunti di base del costrutto di “integrazione” e si è posto mano alla delimitazione del costrutto di “inclusione”. Laddove [...] l’inclusione richiede [...] la trasformazione dei contesti stessi e l’implementazione di ambienti in grado di valorizzare le differenze di ciascuno e di tutti. [...] È in tali ambienti, infatti, che vanno rintracciati i fattori che possono ingenerare, per taluni e in particolari momenti della vita, condizioni ostacolanti e problematiche.

Che ruolo giocano – questo è ora l’interrogativo cruciale – i contesti di vita e di educazione nella abilitazione o disabilitazione degli individui? Di fronte a situazioni personali di “vulnerabilità” (difficoltà di apprendimento, espressione, comunicazione, relazione), adottando un’ottica socio-costruttivista, è possibile cogliere i modi in cui l’ambiente all’interno del quale la persona vive, le politiche, i sistemi concettuali e linguistici, i servizi pubblici e sociali con cui quotidianamente si rapporta incidono nel determinare la qualità delle sue relazioni con gli altri e con le istituzioni e, conseguentemente, nel determinare la qualità dei suoi vissuti nei contesti sociali e formativi. Lungi, dunque, dall’essere “spazi neutri”, gli ambienti sociali “costruiscono” relazioni sociali che incidono sulla stessa identità delle persone che di quelle relazioni sono protagoniste e lo fanno attraverso un complesso sistema di “impliciti” disabilitanti, o, al contrario, abilitanti.

L'impegno è dunque quello di individuare, denunciare e scardinare gli "impliciti disabilitanti" che agiscono negli spazi fisici e simbolici della comunità per sostituirli con principi inclusivi di giustizia e di equità sociale. Con lo scopo di promuovere sistemi educativi inclusivi per tutti coloro che sperimentano condizioni ostacolanti i propri processi di conoscenza e di studio, nei comuni contesti di vita nonché nei contesti di insegnamento-apprendimento.

In questa prospettiva, gli studi classici condotti in ambito sociologico tornano a fornire indicazioni indispensabili per approfondire come le nostre azioni, le nostre opinioni, la nostra conoscenza e i nostri comportamenti (linguistici e non) nei confronti dell' "altro" (individuo, gruppo, popolo) siano determinati attingendo per lo più inconsapevolmente al patrimonio di rappresentazioni sociali condivise da una comunità nonché ricorrendo altrettanto inconsapevolmente a procedimenti di etichettatura e stigmatizzazione (Goffman, 1963; Moscovici, 2005).

Le tracce di tale modo di pensare sono presenti nel linguaggio, sicché occorrerebbe cambiare il linguaggio per cambiare il pensiero. Difatti, i processi di "disabilitazione", discriminazione e oppressione presenti nella società moderna passano innanzitutto attraverso il linguaggio e i discorsi in quanto elementi causali nella costruzione di categorie difettive all'interno delle quali vengono fatti rientrare individui e gruppi di individui. Laddove le relazioni sociali vengano riconosciute elementi costitutivi dell'identità personale, della irriducibile differenza di ciascuno, i processi di denominazione e di etichettatura non possono che apparire fattori cruciali dei percorsi di inclusione/esclusione sociale nella misura in cui – attraverso l'accentuazione di talune particolari caratteristiche – intrappolano o, viceversa, tengono fuori la persona da gabbie concettuali penalizzanti. Il concetto di inclusione, fuori dalla vulgata che principalmente lo rimanda ad azioni di integrazione in contesti regolati, rivolte a quei gruppi di alunni considerati a rischio di esclusione, implica invece la trasformazione dei contesti di vita e di studio al fine di favorire la partecipazione attiva (alle dinamiche sociali, politiche, culturali, formative, ecc.) di tutti i membri della comunità, ciascuno con le peculiarità (fisiche, psichiche, culturali, esistenziali, ecc.) che ne fanno un individuo unico e irripetibile. In tal senso, una delle caratteristiche qualificanti di un ambiente formativo che voglia dirsi inclusivo è il fatto che esso promuova e sostenga al suo interno relazioni interpersonali "abilitanti", ossia in grado di offrire a tutti e a ciascuno le opportunità più adeguate per esercitare le proprie capacità. Il riferimento è qui, pedagogicamente parlando, non solo alle capacità del soggetto già in atto, quanto piuttosto alle capacità che si situano in quella che Vygotskij ha definito "zona di sviluppo potenziale" del soggetto. Partendo dall'assunto per cui non è sufficiente che l'ambiente fornisca a tutti i membri di una comunità le risorse destinate a soddisfarne i bisogni e i diritti affinché ciascuna persona sia davvero in grado di trasformare tali risorse in capacità effettive di studiare e di partecipare alla vita di gruppo, di cercare lavoro, di desiderare, di poter provare amicizia e amore, di contribuire alle scelte politiche ecc., e avendo chiarito come tale trasformazione sia possibile solo quando si realizza la felice combinazione tra disposizioni

interne verso un funzionamento e condizioni esterne favorevoli a trasformare la disposizione in capacità effettiva di scegliere e agire, diventa irrinunciabile andare oltre un generico richiamo all'educazione. Una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" (in altri termini, "inclusivo") dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere concrete e simboliche alla libera esplicazione da parte di tutti dell'istanza ad agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla realizzazione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione – a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale – di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente "sensibili alle differenze".

3. Perdita di mondo e ricostruzione di significati per persone con autismo. Un caso di studio

Costruire e ri-costruire ambienti abilitanti per soggettività neurodifferenti spesso è un processo che passa attraverso molteplici difficoltà legate al riconoscimento delle necessità delle persone e all'adeguamento di strutture e relazioni. In proposito, viene presentato un caso di studio ambientato in una Scuola secondaria di secondo grado della Calabria. "Quando una scuola può definirsi realmente inclusiva per gli alunni con disturbi del neurosviluppo? Nel 2015 abbiamo condotto uno studio per individuare una risposta concreta. L'alunno in questione ha 19 anni, frequenta regolarmente la classe III° presso l'Istituto d'Istruzione Superiore di secondo grado, sito nel Comune di Locri (RC) e presenta una diagnosi di "Ritardo mentale in soggetto con disturbi generalizzati dello sviluppo NAS", condizione che rientrava nei disturbi dello spettro autistico di livello 3, è verbale e vocale. Nel corso dei primi due anni di frequenza scolastica è stata registrata una regressione delle competenze d'ingresso con un aumento dei comportamenti problematici che ne hanno determinato l'interruzione anticipata della relativa frequenza scolastica, di conseguenza è emersa la necessità di un intervento immediato, al fine di gestire e contenere i comportamenti inadeguati dell'alunno; la scuola pertanto ha richiesto l'intervento di un professionista specializzato. L'intervento cui l'alunno è stato sottoposto ha avuto la durata di circa 5 mesi, durante la prima fase è stata condotta un'osservazione e l'analisi funzionale del comportamento per individuare i problemi di comportamento e la loro funzione. I problemi emersi sono: interrompere la lezione, urlare e scappare dalla classe, autolesionismo; le funzioni individuate sono: richiesta di attenzione, fuga dal compito, accesso al tangibile. La metodologia scelta per il trattamento è una metodologia integrata, che ha incluso strategie di tipo cognitivo comportamentale derivanti dall'A.B.A

(Applied Behaviour Analysis) utilizzati soprattutto per l'estinzione dei problemi di comportamento e l'incremento di comportamenti funzionali e l'educazione strutturata derivante dal programma TEACCH, utilizzato per strutturare l'ambiente e per tradurre i concetti astratti come SPAZIO e TEMPO in concetti concreti e quindi comprensibili per lui. A tal proposito è stato quindi creato uno schema mobile che ha illustrato la successione delle attività nell'arco della giornata facilitando la comprensione di un concetto astratto come il tempo e rispondono al bisogno di prevedibilità, tipico delle persone con autismo. Per ogni problema di comportamento sono state elaborate due strategie d'intervento, una proattiva ed una reattiva. È stato condotto un assesment delle preferenze per individuare le attività ed il materiale da utilizzare per rinforzare i comportamenti adeguati e per scegliere lo schema di rinforzo da utilizzare. Sono state applicate strategie quali DRO (differential reinforcement of zero responding), costo della risposta, principio di estinzione del comportamento e arricchimento ambientale. I docenti e gli alunni sono stati preventivamente informati sulle strategie scelte ed applicate. I comportamenti indesiderati hanno subito variazioni importanti già nelle prime due settimane, in alcuni casi è bastata un'accurata strutturazione del tempo e dello spazio per estinguere un comportamento indesiderato. Dopo cinque settimane la frequenza e la durata di tutti i comportamenti "problema" è stata ridotta a zero, di conseguenza è stato rilevato l'incremento di comportamenti appropriati ed un miglioramento in tutte le aree di sviluppo. Grazie all'estinzione dei problemi di comportamento è stato possibile dedicare sempre più tempo al lavoro con il gruppo classe sulle abilità sociali, sia in piccolo gruppo che con l'intera classe, strutturando attività laboratoriali e uscite didattiche), per poter così costruire e consentire una vera inclusione. Fatta eccezione per qualche recupero spontaneo (comparsa del comportamento problema precedentemente estinto in seguito a training specifico) da metà marzo sino alla metà di giugno l'anno scolastico è proseguito e si sia concluso bene. Un'inclusione vera è attuabile mediante il ricorso a strategie mirate, che, nel caso specifico, hanno determinato il passaggio da una situazione di ingestibilità ad una situazione di collaborazione e serenità, con la strutturazione e l'attuazione di un intervento di qualità è possibile quindi realizzare un vero processo d'inclusione. Non è l'autismo, infatti, a determinare il fallimento di tale processo, bensì è l'incapacità di affrontare e gestire questa condizione con le giuste strategie. L'inclusione scolastica, quindi, se interpretata e praticata in maniera corretta, può contribuire alla costruzione di una scuola per tutti e per ciascuno. Non si tratta di includere gli allievi nella classe, ma di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti, nel rispetto della persona.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Annacantini G. (Ed.) (2022). *Sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

- Armstrong F., Barton L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. In L. Barton, F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. UK: Springer Science.
- Bertin G. M. (1983). *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cottini L. (2002). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carocci.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- De Martino E. (ed. 2019). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (2023). *Album di famiglia*. Milano: Mimesis.
- Frith U. (2009). *L'Autismo. Spiegazione di un enigma*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit. <https://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/> URL consultato il 16/07/2023.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il Nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Lettieri T. (2013). Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 1, 146.
- Paiano A. P. (2023). *Pedagogia in emergenza. Interdisciplinarietà ed epistemologia*. Roma: Anicia.
- Renna P. (2020). *Salute e formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Tessaro F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Van Bourgondien M.E., Reichle N.C., Schopler E. (2003). Effects of a Model Treatment Approach on Adults with Autism. *J Autism Dev Disord*, 33, 131-140 <https://doi.org/10.1023/A:1022931224934>