



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**From awareness to empowerment: the rehabilitation of the body and soul,
starting from the value of difference¹**

**Dalla consapevolezza all'empowerment: la riabilitazione del corpo e dell'anima,
partendo dal valore della differenza**

di

Vincenza Albano

vincenza.albano@uniba.it

Eleonora Adele Vera

eleonoraadele.vera@email.it

Università degli Studi di Bari

Abstract:

Anthropologist Robert Murphy in "The Body Silent" depicts how "becoming disabled" manifests itself as a progressive loss of accessibility and estrangement from the world. The experience of disability, analyzed from the inside, highlights the contrasts between the subjectivity of awareness of "disability" and the objectivity of living conditions and services required for citizenship. Can the

¹ Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo n. 1 di Vincenza Albano e Eleonora Vera; il paragrafo n. 2 di Eleonora Vera. Il paragrafo 3 di Vincenza Albano

school system, by identifying with the individual processes of "disabling", act on the identities of the students, and explore all the aspects that interact and determine their educational and relational experience? The intersectional didactic construct is based on the awareness of the influence of the different identity markers of the students on their educational and life path. The administration of a questionnaire to students of the specialization course for support teachers at Uniba has allowed to share meanings related to prejudice and to build a self-assessment tool that allows to monitor the effectiveness of strategies Inclusive aimed at strengthening the awareness and empowerment of students with Special Educational Needs.

Keywords: Special Educational Needs; Intersectionality; Education for Inclusion; Self-determination process; Empowerment.

Abstract:

L'antropologo Robert Murphy in *"The body silent"* raffigura come il "divenire disabile" si manifesta come progressiva perdita dell'accessibilità e estraniamento dal mondo. L'esperienza della disabilità, analizzata dall'interno, evidenzia le contrapposizioni tra la soggettività della consapevolezza della "disabilità" e l'oggettività delle condizioni di vita e delle prestazioni richieste per la cittadinanza. Può il sistema scolastico, immedesimandosi nei processi individuali di "disabilitazione", agire sulle identità degli studenti, e esplorare tutti gli aspetti che interagiscono e determinano la loro esperienza educativa e relazionale? Il costrutto di didattica intersezionale si fonda sulla consapevolezza dell'influenza dei diversi marcatori d'identità degli studenti sul loro percorso educativo e di vita. La somministrazione di un questionario a studenti del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno presso Uniba, ha consentito di condividere significati relativi al pregiudizio e costruire uno strumento auto valutativo che permette di monitorare l'efficacia di strategie inclusive mirate a rafforzare la consapevolezza e l'empowerment degli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Parole chiave: Bisogni Educativi Speciali; Intersezionalità; Educazione inclusiva; Processo di autodeterminazione; empowerment.

Dal tempo in cui il tumore mi venne diagnosticato, all'inizio della vita sulla sedia a rotelle, ho avuto una crescente consapevolezza che ciò che avevo perso era ben di più che il pieno uso delle gambe. Avevo perso una parte di me stesso.

Robert F, Murphy, *Il silenzio del corpo. Antropologia della disabilità*

1. Disabilità e cittadinanza: una questione etica

Nel corso del tempo le diverse visioni della disabilità hanno prodotto criteri e terminologie che la raffigurano: a partire dal modello medico, per giungere a un approccio sociale che vede le Disabled

People's Organizations² rivendicare il diritto alla diversità³ e alla uguaglianza attraverso azioni di "discriminazione positiva". Pianificare un progressivo abbattimento delle barriere rappresentate dal pregiudizio è un modo per le persone disabili di riappropriarsi della propria vita. La revisione della terminologia che segna l'evoluzione lessicale e semantica della disabilità e della diversità, esprime l'avvio di un processo di evoluzione sul piano culturale e scientifico. Come afferma Pavone (1999), *una terminologia appropriata è in grado di generare nuovi atteggiamenti, consuetudini e norme*⁴. I diversi modelli di analisi, anche in contesti scientifici, utilizzano espressioni che evocano stereotipi e stigmatizzano la rappresentazione sociale di persone non riconosciute per la loro unicità, ma per le loro speciali condizioni di salute e comportamentali. Si evidenzia una ambiguità emotiva in cui si alternano compassione e impulsi altruisti, manifestazione di una sorta di dissonanza interiore tra la effettiva presa in carico e l'accettazione incerta della condizione di disabilità, tra intenzionalità, intervento, compassione e ritrosia. Wolfensberger (1972) descrive queste dinamiche inconsce che giustificano scelte educative emarginanti⁵ che sottendono un pregiudizio sociale di fondo. Le persone con disabilità, specie di natura intellettiva, sono percepite come individui problematici per la società, responsabili dei problemi per i familiari e negli ambienti di lavoro, bisognevoli di cure e assistenza, iscritte in un quadro medico-riabilitativo con poche prospettive di recupero, considerate incapaci di maturare e di assumere responsabilità. Murphy si ritrova giornalmente ad affrontare il dilemma di come rapportarsi alle persone "abili" - *mostrarsi stoici e non lamentarsi, qualsiasi altro comportamento allontana gli interlocutori! Ma questo porta a guardare la persona disabile come a un eroe, cosa che è imbarazzante e impone un grande sforzo, e aumenta l'ambivalenza dei legami sociali*.

Se provassimo a immedesimarci nella dimensione della disabilità ci renderemmo conto di come gli ostacoli, le barriere, anche ideologiche e culturali, creano restrizioni nella capacità di agire e rendono problematica la partecipazione. Tale condizione contribuisce nella maggior parte dei casi a costruire una immagine di sé distorta, a offuscare la percezione di autoefficacia, a avvertire un senso di impotenza in un ineluttabile destino. Scrive Murphy - *C'è un aspetto della mia fatica che non può essere alleviato dal riposo. È un senso di stanchezza e di noia praticamente verso tutto e tutti, un desiderio di ritirarmi dal mondo (...). Le persone con disabilità grave sono effettivamente depresse spesso perché devono ogni giorno affrontare un mondo ostile, utilizzando risorse limitate in un corpo danneggiato*.

Come specificato da Pope e Tarlov (1991) molti disabili sono in grado di superare le restrizioni derivanti dalle menomazioni che, in realtà, si accentuano in contesti poco accessibili, caratterizzati

² D.P.O.; organizzazione che rappresenta le istanze delle persone disabili e promuovono la lotta alle discriminazioni a partire dall'abbattimento delle barriere culturali.

³ Corsolini, C.; Diritti umani e disabilità nella politica sociale internazionale. Bioetica, diritti umani e disabilità. Saggi Child Development & Disabilities. Vol. XXVIII – n. 2/ 2002 pp 13-18

⁴ Pavone, M.; Prospettive internazionali dell'integrazione. In Ianes, D., Tortello, M. (a cura di), 1999. *La qualità dell'integrazione scolastica*. Ed. Erickson, p. 47

⁵ Wolfensberger, W. P.; Nirje, B.; Olshansky, S.; Perske, R.; Roos, F., Il principio di normalizzazione nei servizi umani (1972)

Libri: Collezione Wolfensberger. 1. https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1

da livelli elevati di prestazioni richieste⁶. Percorsi socioculturali di inclusione basati sul modello sociale rappresentano solo un primo passo, parziale, nella individuazione di strumenti anche normativi che possano effettivamente abbattere i fattori contestuali di natura essenzialmente culturale. Il mondo della inclusione approda oggi a modelli in cui risposte intenzionalmente inclusive, sono istituzionalizzate per assicurare un contesto educativo speciale nel quale i soggetti con disabilità possano non solo essere “educati” ma anche per essere accompagnati a delineare o ricostruire un progetto per la propria esistenza, grazie alla creazione di contesti di vita peculiari. Ogni persona deve sentirsi accolta, essere oggetto di attenzione, integrata e valorizzata; solo così potrà sviluppare al meglio le proprie potenzialità, conquistare la sua identità di persona/cittadino e trovare una propria dimensione esistenziale. Resta comunque valido il principio per il quale il soggetto elaborerà il suo processo di accettazione in base ai fattori personali. Le esperienze soggettive della persona disabile, il suo rapporto col corpo e con la malattia, si intersecano con tante altre condizioni che si determinano nel momento in cui egli percepisce la sua progressiva disabilità. Una analisi multifattoriale comprende il contesto di vita, il contesto sociale, le credenze radicate, i processi emozionali e mentali, le situazioni di gravità, il modo in cui il soggetto vive il suo rapporto col corpo. Murphy, come tanti, risolve il dilemma esistenziale con un atteggiamento di distacco, “disembodiment”, dal corpo e dalla sofferenza, spostando la sua identità in una nuova direzione: sarà la mente a gestire la sua nuova vita e a riagganciarsi al suo progetto di vita. Resilienza.

Il modello biopsicosociale, sistemico relazionale, rintraccia nella reciprocità gli elementi che realizzano salute e benessere, rifacendosi al paradigma dei Disability Studies⁷ (Medeghini et al, 2013). Il modello delle *capability*⁸ (Sen, 2006) allarga il peso valoriale di uguaglianza, libertà, equità, da realizzare attraverso azioni politiche ed economiche che concretizzano un sistema di sviluppo umano orientato al benessere e alla piena partecipazione. La qualità della vita, lo “star bene”, well-being⁹ (Sen, 1993), deriva dalla piena capacità di utilizzare gli strumenti che il soggetto possiede in realizzazioni intenzionalmente scelte in base alle proprie aspirazioni. La persona si orienta verso progetti di vita da seguire e realizzare, e questa libertà rappresenta l’affermazione del principio di giustizia (Sen, 2006; Nussbaum, 2006). Il funzionamento della persona deriva infine dalla acquisizione delle life skills (OMS, 1993), le competenze trasversali necessarie nella quotidianità che consentono di conquistare un’identità sociale e di raggiungere abilità comunicative e competenze da cittadino attivo. Il compito del docente diviene più complesso: esplorare pensieri, recepire emozioni, leggere i messaggi del corpo e favorire negli studenti itinerari orientativi in grado di incrementare le capacità di adattamento e di resilienza, anche quando sussistano disabilità medio-gravi: imparare a

⁶ Pope, A. M., Tarlov, A. R. (1991), *Disability in America: Toward a national agenda for prevention*. National Academies Press.

⁷ Medeghini, R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento.

Medeghini, R. et al. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.

⁸ Sen, A. (2006), Reason, freedom and well-being, in *Utilitas*, 18, pp. 80-85

⁹ Sen A. K. (1993), *Capability and Well-Being*, in M. C. Nussbaum, A. K. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, pp. 30-53. ID. (2006), What Do We Want from a Theory of justice, in *The Journal of Philosophy*, 103, 5, pp. 215-38

vivere non più ai margini e superare la percezione di essere relegato in una condizione di rassegnazione.

2. Il silenzio e le parole del corpo

"*The Body Silent*" è una narrazione emblematica, una lettura indispensabile per provare a immedesimarsi nella dimensione della disabilità, nella situazione psicologica e emotiva dello studente per interpretare i sentimenti, gli atteggiamenti. Sincronizzare il pensiero, osservare le dinamiche che si verificano nei processi di "disabilitazione" progressivi, può fornire al docente elementi per una intenzionalità progettuale realmente inclusiva?

Tale ipotesi poggia sulla concezione del corpo quale principale mediatore del processo di apprendimento. L'Embodied Cognition indica nella percezione e nell'azione conseguente, gli strumenti che determinano la qualità dell'esperienza individuale della cognizione. Le Neuroscienze studiano il "corpo in azione" evidenziando come tutti i processi cognitivi e comunicativi (apprendimento – memoria - linguaggio) sono attivati dalle interazioni percettive e fisiche del corpo umano con l'ambiente¹⁰ (Barsalou, 2008; Wilson, 2002). La mente è incarnata in un organismo operativo in un contesto biologico, sociale e culturale. Corpo, mente e emozioni sono unite in una combinazione in grado di offrire nuove chiavi di lettura delle percezioni e della loro interpretazione, come suggerisce l'approccio enattivo. Tali aspetti determineranno le modalità della crescita personale. Gli studi sperimentali di Gendlin (1998), dimostrano che i soggetti consapevoli delle proprie sensazioni corporee, posseggono e migliorano nel tempo le loro prestazioni cognitive.¹¹ Il corpo assume un ruolo fondamentale nel coinvolgimento emotivo¹² (Damasio, 2003). Poiché le emozioni sono collegate al corpo, le compromissioni del corpo disabilitano anche il funzionamento emotivo¹³, pertanto sono coinvolte anche le funzioni cognitive (Niedenthal, 2007). Gli studi sulle dinamiche emozionali dimostrano che l'emozione è rielaborata all'interno del sistema limbico che provvede alla sua interpretazione quale input delle decisioni comportamentali. Come sostiene Damasio (1994) l'individuo può migliorare le performance comportamentali e compiere scelte più consapevoli, finalizzate al suo benessere¹⁴. La relazione tra cognizione e corpo, stato mentale e apprendimento, si traducono in consapevolezza e comportamenti appropriati. L'affettività inoltre riceve stimoli dall'attività cognitiva affinché possa essere gestita in modo attivo e adattivo dal soggetto. Non si può prescindere da un percorso di formazione dei futuri docenti basato sulle competenze emotive.

La Embodied Cognition fornisce un sostanziale apporto alla Didattica speciale. Gli studi della neurodidattica¹⁵ (Rivoltella, 2012) applicati all'azione didattica, forniscono indicazioni su nuove vie per migliorare l'intervento a sostegno dei soggetti che stanno vivendo la "disabilitazione" del corpo. L'indicazione da più fonti è di implementare le capacità empatiche dei docenti di sostegno affinché possano guidare gli studenti alla consapevolezza di sé, attraverso l'intelligenza emotiva e la resilienza.

¹⁰ Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617–645

¹¹ Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. The Guildford Press: New York

¹² Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.

¹³ Niedenthal, P. (2007). Embodying emotion. *Science* (316), 1002-1005

¹⁴ Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione nel pensiero umano. New York: Penguin Books

¹⁵ Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina

Conoscere i cambiamenti che avvengono nel corpo non significa rassegnarsi alla condizione della disabilità, ma farne un elemento di consapevolezza e dare un avvio all'elaborazione interiore di processi di empowerment. Per meglio contestualizzare il concetto di empowerment, elemento chiave dell'autodeterminazione, facciamo riferimento alla mobilitazione di risorse interne ed esterne, necessarie affinché l'individuo faccia scelte autonome e responsabili. Il livello di partecipazione e di consapevolezza del proprio progetto di vita, promuovono e determinano lo stato di salute (OMS 1998). La salute come condizione di benessere fisico e psicologico, secondo il modello ICF, può essere stimata in relazione al contesto sociale in cui l'individuo vive come soggetto capace di produrre cambiamenti e crescita per sé e per i suoi membri. Tale prospettiva va implementata nelle persone con disabilità, facendo in modo da renderle autosufficienti e in grado di gestire la propria vita¹⁶. Empowerment è inteso come acquisizione di potere in una situazione di diminuzione del potere. Rispetto a una situazione di disorientamento il soggetto va supportato nel ritrovare la capacità di sperare nel futuro, nel ritrovare fiducia nelle risorse personali e nel sentirsi in grado di utilizzarle. Da qui l'origine e il superamento del concetto di self empowerment, come caratteristica innata ma evolutiva. Tale evento può verificarsi attraverso processi condivisi in primis nei contesti educativi primari e scolastici. Soresi e Wehmeyer (2011) evidenziano l'importanza della formazione degli insegnanti sull'autodeterminazione e sulle strategie per promuoverla nei loro alunni disabili¹⁷. Alcuni docenti ritengono inutili interventi in tal senso, che tuttavia si rendono necessari per promuovere capacità esistenziali, potere e abilità progettuali. La competenza del docente nell'attivare processi di autodeterminazione va affiancata alla padronanza empatica e all'intelligenza emotiva che *consente di leggere i sentimenti più intimi e di gestire le relazioni con gli altri*¹⁸.

In qualità di tutor dei percorsi formativi ci siamo posti la domanda se le aspirazioni e le motivazioni intrinseche dell'aspirante docente consentono di praticare le strategie più appropriate per attivare un circuito emozionale in grado di migliorare lo stato esistenziale del soggetto con disabilità e di riattivare processi cognitivi posti a rischio dalla consapevole sensazione di disabilitazione. Come afferma Damasio (2007), le emozioni sono il timone che guida la vita interiore e le nostre scelte di vita.¹⁹ Tali considerazioni suggeriscono di strutturare una didattica basata in primis sulle competenze non cognitive; competenze che sottendono una forte percettibilità nei confronti dello studente che si avvale della intersoggettività intesa come strumento di coinvolgimento senso-motorio. Secondo le neuroscienze anche nella corteccia cerebrale premotoria degli esseri umani sono presenti i neuroni specchio²⁰ (Rizzolatti, 2006) che si attivano quando si osserva una persona compiere un'azione e ne consentono l'imitazione e l'apprendimento. I soggetti sono interconnessi tramite una attivazione cerebrale simultanea, da cui si generano sensazioni ed emozioni comuni, con una sintonizzazione degli input emozionali. Non è pensabile continuare a praticare una didattica statica che prescinde da

¹⁶ Delle Fave, A. (2007). La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva; Franco Angeli

¹⁷ Soresi, S., Nota, L., Wehmeyer, M.L.; Il coinvolgimento della comunità per promuovere l'inclusione, la partecipazione e l'autodeterminazione; *International Journal for Inclusive Education*; 15-28

¹⁸ Goleman, D.; L'intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano, 176

¹⁹ Damasio, A. et al. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Sentiamo, quindi impariamo: la rilevanza delle neuroscienze affettive e sociali per l'educazione; *Journal of Mind*, 1, (1), 3-10

²⁰ Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina

una conoscenza talmente profonda da esplorare lo studente per comprendere come l'intersezione dei diversi elementi corporei, cognitivi, emotivi e intersoggettivi, determina il suo funzionamento e la partecipazione in un contesto di vita. La prima infanzia è il tempo in cui è fondamentale assicurare quelle esperienze di autonomia indispensabili per soddisfare l'istanza di manipolazione della realtà. Se il bambino, in particolare il bambino con disabilità, non è opportunamente affiancato da figure in grado di promuovere esperienze di scambio empatico, di proteggerlo in modo discreto al fine di sperimentare l'ambiente in sicurezza ma con le proprie modalità, si rischia di porre limiti a quelle esperienze necessarie per l'emancipazione. La creatività e lo spirito di iniziativa si alimentano di quelle prime esperienze di conquista del tempo e dello spazio, rese significative proprio dalle emozioni che son in grado di produrre. Il ruolo del genitore è di innescare fin dai primi giorni di vita, dinamiche di mentalizzazione. Il ruolo della scuola è di consolidare le dinamiche autoriflessive.

Nella scuola primaria le prime esperienze sollecitate dalla curiosità e dal desiderio di manipolazione, se condotte in modalità collaborativa, sono già in grado di promuovere l'autoconsapevolezza e il senso di autoefficacia. Esse vanno opportunamente supportate a livello empatico. Il bambino entra in un circuito positivo che contribuirà alla costruzione di una identità equilibrata. Anche l'alunno con disabilità può sperimentare esperienze intersoggettive valide, necessarie come viatico per transitare gradatamente nella intrasoggettività. Quando le esperienze e le attività scolastiche divengono più astratte e complesse, le ansie dei genitori vanno a enfatizzare gli effetti della disabilità. Di contro il bambino che inizia a prendere consapevolezza della propria condizione, ha necessità di focalizzare i propri limiti e i punti di forza, sorretto tempestivamente da feedback positivi e di incoraggiamento. Il docente deve essere in grado di leggere il linguaggio del corpo e intercettare quei segnali di disagio, ma anche le richieste di aiuto. L'adolescenza è conquista dell'indipendenza. Il grande pericolo è la dispersione di energia, l'incapacità cioè di maturare, di sviluppare una visione di sé che aderisca con l'opinione degli altri: se l'adolescente non riesce a costruirsi un'identità personale condivisa e riconosciuta dalle persone con cui viene in contatto, se riceve continui messaggi negativi, corre il rischio di non comprendere più il proprio ruolo nel mondo, di non riuscire a capire chi sia e che funzione potrà svolgere nella società. Coloro che più condizionano questo cammino sono i genitori con i quali per natura, si generano conflitti, barriere, contraddizioni che l'adolescente non accetta e che non rispondono a quel bisogno di autodeterminazione e di autonomia. Il percorso è lungo e complesso; la fase di costruzione della propria identità è contrastata da una serie di criticità e l'adolescenza rimane sospesa, incompiuta. Le condizioni del mondo globale impongono oggi nuovi percorsi di iniziazione alla vita adulta. Gli effetti della disabilità pesano nel passaggio dalla scuola alla vita adulta.

3. Uno strumento auto valutativo per le strategie inclusive: i risultati

Nell'ambito di un percorso di TFA, orientato a formare aspiranti all'insegnamento nell'ambito del Sostegno didattico, si evidenzia l'esigenza di implementare nel curriculum formativo, le competenze relative alla riflessività sull'azione, all'empatia e alla intelligenza emotiva. È stato predisposto un questionario esplorativo di alcuni aspetti ritenuti fondanti per una professione improntata ai principi dell'inclusione, così come interpretata alla luce del Modello ICF-CY e del Modello delle capacità. Il questionario fornisce indicazioni per l'approfondimento di strategie, tecniche e metodologie utili per

progettare una didattica inclusiva di qualità; obiettivo indicato dal M.I. nel D.L 188/21 – Formazione personale docente ai fini dell’inclusione degli alunni con disabilità. Tali competenze dovrebbero rientrare in un progetto di integrazione delle pratiche di tirocinio diretto.

Partendo dal presupposto che il questionario può essere facilmente utilizzato in contesti in cui la comunicazione è mediata dalle tecnologie, per raggiungere un campione significativo di 100 soggetti, e per la scelta del materiale utile alla predisposizione delle domande (Bosco, 2003)²¹, abbiamo seguito un metodo qualitativo per la raccolta di informazioni dalla diretta esperienza degli aspiranti all’insegnamento di sostegno, prestando attenzione alla soggettività, alla causalità, alla flessibilità e alla capacità di adattamento in situazione. L’approccio è stato scientifico, fondato su criteri di affidabilità e validità, strutturato a partire dallo scopo, senza preventiva spiegazione dell’obiettivo, per consentire risposte non orientate. I supervisori del tirocinio hanno individuato alcuni indicatori di qualità: coerenza interna, possibili incongruenze nelle reazioni, coerenza esterna: valutazione della corrispondenza tra ciò che viene detto e ciò che si studia a livello teorico, il tutto filtrato da uno stimolo emotivo. Sono state applicate le cinque fasi della ricerca proposta da John Dewey(1910)²², che si sviluppa secondo un modello circolare che parte dalla percezione dell’esistenza di un problema e si sviluppa attraverso le fasi della intellettualizzazione del problema stesso, della scelta di una strategia adeguata per affrontarlo, della scelta degli strumenti della raccolta dei dati necessari, della verifica empirica della soluzione e della valutazione. L’indagine, quindi, parte da un pregiudizio iniziale e si conclude con un giudizio che rappresenta il risultato compiuto che, a sua volta, sarà l’origine di ulteriore indagine. Nel caso degli aspiranti docenti di sostegno, sarà una prima esperienza di pensiero riflessivo, poiché le idee hanno un valore strumentale. *“La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un’oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa”* (Dewey, 1910)²³. Un questionario può attivare la conoscenza e l’esperienza anteriore, mobilitare le risorse culturali, le teorie, ma anche la consapevolezza del ruolo e del coinvolgimento empatico, tramite domande che offrono soluzioni e sollecitano una attenta autoriflessione: una modalità di pensiero di tipo ipotetico-deduttivo trasferito in ambito educativo. La ricerca attiva le scelte da compiere per giungere alla soluzione del problema e le idee che si sviluppano da essa, hanno un valore strumentale: sono alcuni dei mezzi che i docenti utilizzano per procedere nella ricerca educativa, per risolvere i problemi.

²¹ Bosco, A., (2003) Carocci: Le bussole

²² Dewey, J., (1910), *How we think*

²³ Op.cit, 172

1 - Ritieni che immedesimarsi nei processi individuali di chi sta prendendo consapevolezza dei propri deficit, possa aiutare il docente a agire in modo più mirato sulle identità degli studenti con disabilità? (Figura 1)

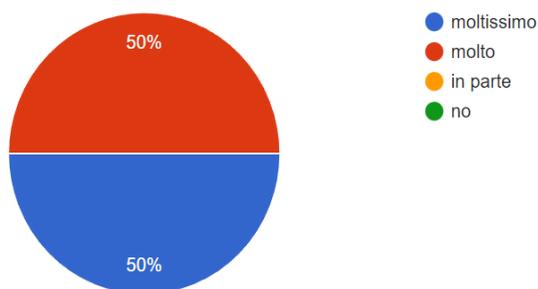


Figura 1 - Immedesimarsi nei processi individuali

2. Quali sentimenti, a suo parere, prova l'individuo nel "divenire disabile"? (Figura 2)

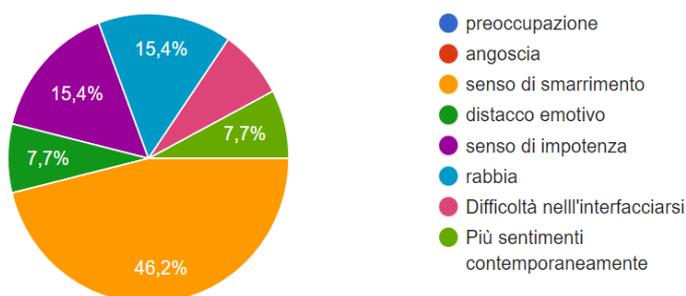


Figura 2 - Sentimenti della disabilità

3. Su quali aree ritiene che il docente possa intervenire con più efficacia? (Figura 3)

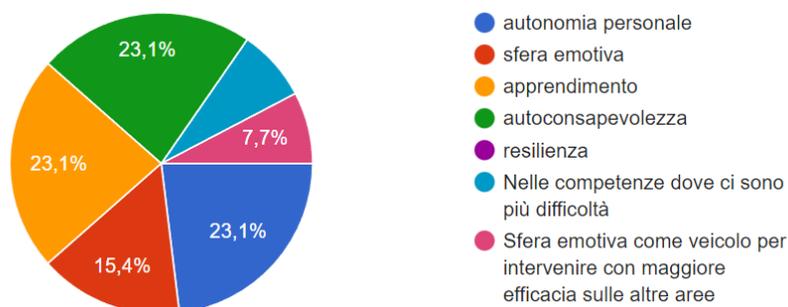


Figura 3 - Aree di intervento del docente

4. Ritiene che i fattori personali e le reazioni individuali alla disabilità possano essere ulteriormente aggravati dalla concomitanza di più fattori contestuali? (Figura 4)

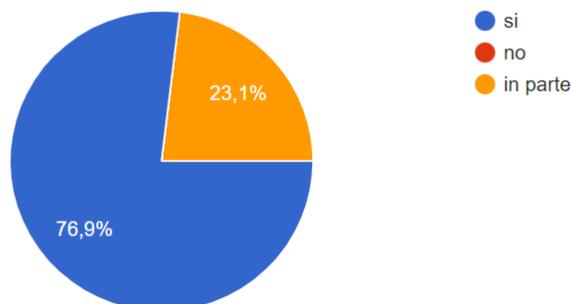


Figura 4 Incidenza dei fattori contestuali

5. Quali fattori rappresentano le maggiori barriere dell'accessibilità nei processi inclusivi? (Figura 5)

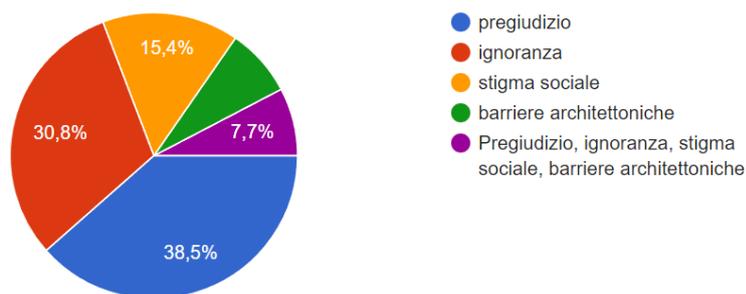


Figura 5 Barriere dell'accessibilità

6. Quali fattori rappresentano i maggiori facilitatori dell'accessibilità nei processi inclusivi? (Fig.6)

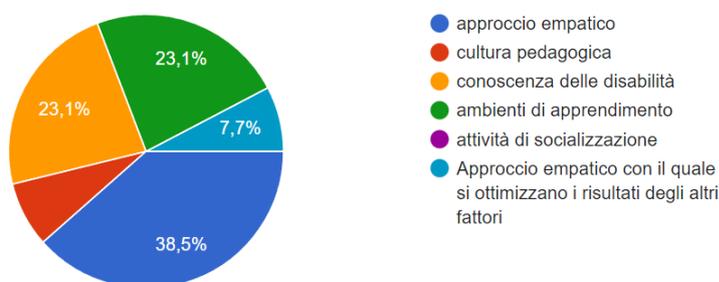


Figura 6 Facilitatori dell'accessibilità

7. A suo parere, in che modo è possibile agire sulla capacità di autodeterminazione dello studente con disabilità?

Gli studenti scrivono:

L'autodeterminazione di un individuo dipende dal livello di soddisfazione di tre bisogni psicologici di base quali competenza, autonomia, relazioni. È perciò importante impostare un'azione educativa basata sulla promozione di questi tre aspetti motivando lo studente, incoraggiandolo e creando, con una buona dose di creatività, un rapporto empatico. Promuovere attività che incrementino l'autonomia. Conoscere i punti di forza e fare in modo che lo studente ne sia consapevole. Fornire strumenti efficaci affinché vi sia consapevolezza e conoscenza della disabilità, percepirla e farla percepire agli studenti, come ricchezza dell'intero gruppo classe. Fare in modo che ciascuno sia consapevole dei propri diritti. Attivare percorsi inclusivi, affinché ciascuno venga riconosciuto nella sua dignità di persona e di cittadino. Martha Nussbaum (2006) sottolinea che “Diventare cittadino del mondo, significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalle comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri ideali”²⁴. La scuola può offrire occasioni per fare questo cammino in compagnia.

Le abilità del docente si fondano su capacità strategiche di gestione delle pratiche didattiche, sulla capacità di riflettere sulle scelte effettuate, sulla conoscenza delle dinamiche presenti nelle relazioni nel gruppo classe. Nella didattica speciale sono necessarie le abilità empatiche del docente nell'aiutare gli studenti con bisogni speciali a conoscere sé stessi e comprendere il mondo aspirando al benessere e alla libertà grazie a percorsi accessibili.

Per un alunno con disturbo dello spettro autistico che presenta una grave compromissione dell'interazione sociale, è utile partire dalle competenze rappresentative, attraverso la comprensione e l'attribuzione delle emozioni e desideri, per sviluppare la cosiddetta “teoria della mente”. Affrontare l'incapacità dei bambini autistici di attribuire stati mentali agli altri e di adattare la comunicazione in base all'altro è una sfida, poiché occorre osservare e registrare i comportamenti da porre a base dell'intervento, che ostacolano l'apprendimento o che generano uno stigma sociale; successivamente partire dai giochi di simulazione, in termini “proattivi”, quindi anticipando i comportamenti, creando le condizioni affinché il bambino sviluppi strategie alternative.

Le storie sociali (Gray, 1998). rappresentano un intervento efficace per bambini con disturbo dello spettro autistico, con deficit intellettivi e sociali. Una storia sociale è una breve storia scritta in un formato adatto al bambino, che descrive una situazione reale e fornisce risposte sociali adeguate. Il video-modeling rappresenta la modalità più efficace per “entrare” nel mondo del bambino con disabilità.

Sicuramente, con la Comunicazione Aumentativa Alternativa (Augmentative Alternative Communication o AAC) è possibile attivare una avviare una comunicazione funzionale spontanea al fine di esprimere ciò che il bambino vuole e come si sente; è un modo per fornire e ricevere informazioni tramite vie alternative. Si dice 'aumentativa' perché tutto ciò che incrementa e integra

²⁴ Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci; p. 95

il linguaggio verbale (gestualità, mimica, disegno, scrittura) accresce la comunicazione naturale. L'AAC è una comunicazione interattiva a due vie perciò viene utilizzata da entrambi i partner: quello verbale e quello che ha un linguaggio limitato o assente.

L'uso delle tecnologie digitali consente di “dar voce” ai sentimenti dei bambini con disabilità e con DSA: il sovraccarico emotivo che spesso li opprime può interferire con l'apprendimento e la comunicazione; da qui la loro difficoltà a comunicare e rendere visibili gli stati d'animo o le emozioni interiori. Proprio per migliorare la comunicazione emozionale e l'apprendimento questi dispositivi devono essere semplici da utilizzare, personalizzabili e flessibili rispetto ai cambiamenti neurofisiologici del soggetto.

Approccio narrativo. L'intervento si attua attraverso la combinazione di gesti e suoni che narrano una sequenza di azioni vissute dai bambini attraverso il loro “linguaggio” preferenziale. La parola non è più centrale, sono i gesti, i disegni, ad avere una funzione simbolica. Tutto ciò migliora sia le abilità residue che le interazioni sociali. Un limite all'applicazione di questa tecnica è che il docente deve conoscere bene il bambino per saper interpretarne gesti e comportamenti, ovvero immedesimarsi nella sua storia.

La strada dell'empatia oggi, è qualcosa di estremamente difficile, visto che si è presi da così tanti stimoli che non rendono la piena presenza, la forte consapevolezza nelle relazioni sociali e impediscono, nel contempo, la comprensione della persona che si ha di fronte.

Certo, seppure in mancanza di una vera e profonda cognizione degli stati d'animo altrui, un'autentica empatia, consente di assicurare, in ogni caso, un ascolto attivo e ricettivo dell'altro, con un atteggiamento disponibile tramite il quale stabilire relazioni sane ed un adeguato modo di comunicare.

L'empatia diventa, così, qualcosa di concreto: lo strumento attraverso il quale, qualunque relazione didattica ed educativa è destinata a raggiungere gli obiettivi attesi e desiderati

L'insegnante di sostegno, da acuto osservatore, si fa ponte tra l'essere ed il divenire per garantire lo sviluppo del bambino, di quelle che sono le sue peculiarità ed inclinazioni, sostenendo i punti di forza, imparando a fare dell'incertezza una certezza, non solo dal punto di vista contenutistico ma a livello di persona, che ha diritto ad una qualità di vita personale e sociale positiva, senza dimenticare che è necessario garantire un clima inclusivo nella classe, per portare a compimento un percorso di crescita di insieme.

Il percorso di crescita e di empowerment riguarda non solo i bambini, il bambino con disabilità, ma anche gli insegnanti; credo sia giusto parlare di percorso di insegnamento/apprendimento biunivoco, in cui si realizza un vero e proprio scambio di input, stimoli, emozioni, motivazioni, bisogni, sollecitazioni ricorsive.

Insegnare per inventarmi e per inventare, progettare per garantire, essere per favorire lo sviluppo grazie al “cuore”, motore di un'empatia diffusa ed incessante di cui parla Jung: “Un cuore comprensivo è tutto, è un insegnante, e non può essere mai abbastanza stimato. Si guarda indietro apprezzando gli insegnanti brillanti, ma la gratitudine va a coloro che hanno toccato la nostra sensibilità umana. Il programma di studi è materia prima così tanto necessaria, ma il calore è l'elemento vitale per la pianta che cresce e per l'anima del bambino”.

Trascrivo una definizione che è compatibile con il mio modo di pensare: “L'osservazione è uno dei modi privilegiati della ricerca qualitativa che permette di conoscere ciò che succede in classe e,

attraverso questo processo, di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti, atteggiamenti e convinzioni di insegnanti e studenti e della stretta interazione tra i primi e i secondi” (Pozzo, 2008)

Conclusioni

Partendo dal presupposto che è fondamentale rimuovere a priori qualsiasi vizio culturale inteso come pensiero pregiudiziale, gli esiti del questionario rilevano adeguati livelli di percezione da parte degli aspiranti docenti nei confronti dell'alunno con disabilità: sensibilità individuale verso le problematiche esistenziali della disabilità, capacità di immedesimarsi nei processi di disabilitazione; progettazione di interventi significativi basati sulla dinamica intersoggettività/intrasoggettività; capacità di intercettare le traiettorie che si intersecano nel determinare la gravità della menomazione, competenze nel riconoscimento delle barriere e nella promozione dei fattori che determinano la qualità inclusiva della didattica, capacità di intervenire per incentivare la capacità di autodeterminazione dello studente con disabilità. La dimensione emotivo-affettiva del lavoro educativo è l'elemento fondante della reciprocità che coinvolge docente e alunno. Il ruolo dei neuroni-specchio è di congiungere due individui tramite la reciproca attivazione neuronale nella condivisione di una esperienza che mette in sintonia le modalità emotive soggettive. Ma va evidenziato che le emozioni nascono laddove c'è partecipazione e, come afferma Nussbaum (2004) esse esprimono una intenzionalità del soggetto²⁵ che esprime così il suo interesse. In altri termini le emozioni, anche se non possiamo controllarle, fanno emergere il legame con ciò che è avvertito come necessario per il proprio benessere. Nei processi educativi gli aspetti emozionali, anche riferiti agli apprendimenti, rappresentano la chiave per la conoscenza profonda dello studente, per comprendere il valore che quella specifica attività ha nel suo mondo. Queste competenze sono solo in parte acquisibili attraverso la formazione e attengono alla sfera della affettività che nella scuola si esprime nella “cura” dello studente.

Riferimenti bibliografici:

- Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annu. Rev. Psychol*, 59
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosco, A. (2003) Carocci; Le bussole
- Corsolini, C.; Diritti umani e disabilità nella politica sociale internazionale. *Bioetica, diritti umani e disabilità. Saggi Child Development & Disabilities*. Vol. XXVIII – n. 2/ 2002
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione nel pensiero umano*. New York: Penguin Books

²⁵ Nussbaum, M.C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino

- Damasio, A. et al. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Sentiamo, quindi impariamo: la rilevanza delle neuroscienze affettive e sociali per l'educazione; *Journal of Mind*, 1
- Delle Fave, A. (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*. Milano: Franco Angeli
- Dewey, J. (1910), *How we think*
- Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. New York: The Guildford Press.
- Goleman, D. *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., Valtellina, E. (a cura di) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Migliarini, V., D'Alessio, S. & Bocci, F. (2018). SEN Policies and Migrant Children in Italian Schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>
- Niedenthal, P. (2007). Embodying emotion. *Science* (316)
- Pavone, M. (1999). Prospettive internazionali dell'integrazione. In Ianes, D., Tortello, M. (a cura di) *La qualità dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Pope, A. M., Tarlov, A. R. (1991). *Disability in America: Toward a national agenda for prevention*. National Academies Press
- Nussbaum, M.C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino
- Nussbaum, M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (2006), Reason, freedom and well-being, in *Utilitas*, 18
- Sen A. K. (1993), Capability and Well-Being, in M. C. Nussbaum, A. K. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, pp. 30-53. ID. (2006), What Do We Want from a Theory of justice, in *The Journal of Philosophy*, 103
- Sibilo, M. (2002). Il corpo intelligente. In Simone, Siegel, D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina
- Soresi, S., Nota, L., Wehmeyer, M.L. Il coinvolgimento della comunità per promuovere l'inclusione, la partecipazione e l'autodeterminazione; *International Journal for Inclusive Education*; 15-28
- Wolfensberger, W. P.; Nirje, B.; Olshansky, S.; Perske, R.; Roos, F., Il principio di normalizzazione nei servizi umani (1972) Libri: Collezione Wolfensberger .1. https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1