



ISSN: 2038-3282

Publicato 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

Experimenting with an inclusive codex in a section-group of a kindergarten through an experience of Therapeutic Filmmaking: analysis of a good practice

Sperimentare un codice inclusivo in un gruppo-sezione di una scuola dell'infanzia attraverso una esperienza di Therapeutic Filmmaking: analisi di una buona prassi

di

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

giuseppe.liverano@uniba.it

Abstract:

In a formal school inclusion project, the curriculum made up of the quality of human relationships, of suitable environments, of particular methodological choices, of contents, of strategies for the development of inclusive skills (Perla, 2013), is a fundamental assumption for activation of this process. The Individualized Education Plan, as a tool to support the curriculum, if used in an experimental and inclusive way, for the

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14116

individual pupil, can represent a fundamental resource to make this process potentially infinite and to stimulate a transformative dimension of a plurality of subjects within of a school context. It becomes an intentional educational proposal that can support an idea of inclusion understood not as a starting point, but as a "cultural object" (Damiano, 2004), which values diversity, welcomes the needs coming from subjects with different cultures, protects the different rights, promotes an inclusive style for all. The contribution aims to analyze a good practice that made use of an experience of Therapeutic Filmmaking (Saladino, Sabatino, Sola, 2021) with a pupil with autism spectrum disorder to convey inclusive codex, activate systemic-relational inclusion processes and promoting learning in a section-group of a kindergarten.

Keywords: Education; Inclusive codex; Childhood; Therapeutic filmmaking; Learning.

Abstract:

In un progetto formale di inclusione scolastica, il curricolo fatto di qualità di relazioni umane, di ambienti idonei, di scelte metodologiche particolari, di contenuti, di strategie per lo sviluppo di competenze inclusive (Perla, 2013), è un presupposto fondamentale per l'attivazione di tale processo. Il Piano Educativo Individualizzato, come strumento di affiancamento al curricolo, se utilizzato in modo sperimentale e inclusivo, per il singolo alunno, può rappresentare una risorsa fondamentale per rendere tale processo potenzialmente infinito e sollecitare una dimensione anche trasformativa di una pluralità di soggetti all'interno di un contesto scolastico. In questo senso, diventa una proposta educativa intenzionale capace di supportare una idea di inclusione intesa non come un dato di partenza, ma come "oggetto culturale" (Damiano, 2004), in grado di valorizzare le differenze, di accogliere bisogni provenienti da soggetti portatori di culture differenti, di tutelare i diversi diritti, di promuovere uno stile inclusivo per tutti. Il contributo ha lo scopo di analizzare una buona prassi che si è servita di una esperienza di Therapeutic Filmmaking (Saladino, Sabatino, Sola, 2021) con un alunno con disturbo dello spettro autistico per veicolare codici inclusivi, attivare processi di inclusione sistemico-relazionali e promuovere apprendimento in un gruppo-sezione di una scuola dell'infanzia.

Parole chiave: Educazione; Codice inclusivo; Infanzia; Filmmaking terapeutico; Apprendimento.

1. Introduzione

Tra le pratiche istituzionali e sociali che possono favorire l'inclusione di tutte/i e di ciascuna/o (Bocci, 2021), sicuramente il curricolo fatto di qualità di relazioni umane, di ambienti idonei, di scelte metodologiche particolari, di contenuti, di strategie per lo sviluppo di competenze inclusive (Perla, 2013), riveste una importanza fondamentale. Il piano educativo individualizzato, come strumento di affiancamento al curricolo, se utilizzato in modo sperimentale può contribuire, a realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e, in generale, ad elaborare costrutti di inclusione. Dalla possibilità che il PEI offre di approfondire nuove metodologie e di effettuare interventi sul contesto, potrebbero scaturire nuove opportunità per azioni

volte a produrre cambiamenti nella cultura degli individui, a valorizzare le differenze, ad innescare un processo di inclusione che coinvolge tutti gli attori all'interno di un contesto scolastico.

Nell'analisi di una buona pratica svolta all'interno di un gruppo-sezione di un istituto comprensivo della provincia di Taranto si evidenzierà l'evoluzione di una esperienza di Therapeutic Filmmaking (Saladino, Sabatino, Sola, 2021) con un alunno con disturbo dello spettro autistico, in cui il Pei ha avuto la funzione di generare ricadute formative diffuse poiché ha consentito di attivare processi di inclusione sistemico-relazionali e promuovere competenze sociali.

In questa esperienza formativa il Piano educativo individualizzato, pur mantenendo piena centralità sull'alunno con disturbo dello spettro autistico, si è fatto strumento di prossimità, in grado di accogliere bisogni provenienti da soggetti portatori di culture differenti, promuovendo educazione per tutti e per ciascuno.

2. Una nuova metodologia autobiografica: il filmmaking

Nella vasta gamma di metodologie che i docenti hanno a disposizione per produrre un intervento educativo efficace, calibrato alle caratteristiche degli interpreti di un contesto scolastico, la videoterapia, con approccio terapeutico ed educativo, rappresenta un metodo di analisi socio-costruttivista evidence-based utile per promuovere competenze sociali e di gioco con bambini e adolescenti con disturbi dello spettro autistico e per il gruppo dei pari (Ganz, Earles-Vollrath e Cook, 2011; McCoy & Hermansen, 2007). E' noto che nell'ambito della ricerca qualitativa, lo studio semiotico sulle fotografie e sui filmati abbia valore anche dal punto di vista della ricerca di senso personale e sociale (Barthes, 1980).

Essa è considerata uno strumento terapeutico-educativo, poiché la riflessione e il cambiamento che promuove, non possono prescindere dalla sfera educativa tantomeno da quella terapeutica (Saladino, Sabatino, Sola, 2021). Inoltre, coinvolgendo soggetti che si sono riconosciuti in una alleanza educativa, in cui si ipotizza che ci sia un minimo di socialità e confidenza, produce benefici nella comunicazione, nella costruzione dell'identità e promuove, in generale, benessere psicologico (Fatma & Sidika, 2017). Nel caso che si descriverà, la produzione di video, interesserà un intero gruppo-sezione di una scuola dell'infanzia della provincia di Taranto in cui è presente un alunno con disturbo dello spettro autistico. L'attività di filmmaking si trasformerà in una strategia inclusiva, perché promuoverà processi di crescita per tutti gli interpreti del processo educativo, poiché tutti saranno coinvolti in un momento di riflessione che riguarda il proprio vissuto. La metodologia ha lo scopo di dimostrare come alcuni percorsi di cambiamento e di inclusione siano più favoriti se elaborati a livello sistemico-relazionale e con l'intervento attivo delle famiglie (Ascoli, 2020). Il Filmmaking, infatti, attraverso l'analisi collegiale delle dinamiche comportamentali, catturate attraverso i video, facilita la riflessione più profonda e la scelta responsabile e consapevole verso l'adozione di nuovi atteggiamenti. Esso opera una crescita sia personale che collegiale, nelle dinamiche relazionali e nella gestione del disagio, che si presenterà meno ansiosa, come effetto di una maggiore consapevolezza del proprio vissuto e delle proprie criticità (Bellini, 2006; Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A.; Gabbard 2014) e per una minore carica emotiva e intensità investita nelle relazioni (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000). Il riconoscimento di una difficoltà e la comprensione delle cause e dei significati, attiva il coinvolgimento nell'azione di superamento.

La formazione che deriva da una maggiore consapevolezza del proprio vissuto rappresenta una caratteristica delle metodologie autobiografiche, perché ciò che si apprende è strettamente legato alla vita reale di chi è protagonista dei video. La videoregistrazione, in particolare, permette la scomposizione del vissuto in *frame*, la comprensione a livelli più profondi di ciò che tiene insieme le trame del proprio vissuto. Nello stesso tempo porta luce nelle zone d'ombra e ciò che blocca, creando un disagio. Questa profondità di introspezione facilita la riflessione sui comportamenti sociali assunti, su ciò che ha evocato tali comportamenti e su ciò che determina invece un comportamento sociale corretto. In questo modo la videoterapia svolge una funzione rivelatrice perché aiuta a riconoscere le ragioni di certe azioni, le difficoltà a raggiungere certe competenze, e nello stesso tempo mediatrice e di orientamento perché facilita il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, identificando nell'acquisizione di certe competenze, la via da percorrere (Pontecorvo, 1999; Bellini & Akullian, 2007).

3. Le motivazioni e gli obiettivi dell'esperienza

Il gruppo-sezione coinvolto in questa esperienza formativa si compone di alunni in cui vi è la presenza di un bambino di 5 anni affetto da disturbo dello spettro autistico (ASD) livello 2 (DSM-5, APA, 2013), e da alcuni bambini che adottano comportamenti antisociali. Tali comportamenti, alcune volte si sono trasformati in atteggiamenti di bullismo verso l'alunno con autismo. I bambini affetti da autismo, come è noto, hanno problemi a interagire e comunicare con i pari e spesso si esibiscono in comportamenti ripetitivi o rituali (Schall & McDonough, 2010) e in schemi di pensiero rigidi a causa della loro difficoltà di comprensione degli stati d'animo altrui (Guidetti, 2016). Alcune ricerche hanno evidenziato, inoltre, una maggiore incidenza, per tali bambini, ad avere meno amici e a subire episodi di bullismo, specie quelli con sindrome di Asperger (Koning & Magill-Evans, 2001).

In questo caso specifico, certe difficoltà, in molti casi, hanno condizionato negativamente il clima di sezione, a volte dimostratosi carico di tensioni e di atteggiamenti eccessivamente ansiosi degli alunni, a tal punto da compromettere le relazioni e la significatività della dimensione sociale. Le emozioni negative di alcuni bambini, spesso sfociate in pianto isterico e frustrazione, con il tempo, hanno condizionato anche l'umore e gli atteggiamenti di quei bambini, apparsi, ad inizio anno, sereni e collaborativi. Il circolo vizioso che si stava creando ha indotto le docenti del gruppo-sezione ad invitare le famiglie degli alunni ad un incontro per rinforzare l'alleanza educativa e riflettere insieme, individuare le motivazioni di questi atteggiamenti e condividere una strategia da adottare in classe e da trasferire nei tempi non scolastici. In questo incontro i genitori hanno potuto manifestare le loro difficoltà ad accompagnare i loro figli ad abbandonare, se pur lentamente, alcune abitudini, relativamente alla gestione di alcuni bisogni primari e a gestire alcuni comportamenti disfunzionali che si reiterano anche in altri contesti. Hanno sostanzialmente confermato quanto sollevato dalle docenti.

Anche la famiglia del bambino con disturbo dello spettro autistico ha evidenziato grandi criticità di gestione. Tuttavia, ascoltare il disagio e le difficoltà degli altri genitori degli altri bambini è stato terapeutico, e, in un certo senso, ha unito questa famiglia alle altre. I genitori del bambino con autismo hanno dichiarato, infatti, di essersi sentiti più vicini agli altri genitori in una situazione comune. Per offrire la possibilità a bambini con disturbo dello spettro autistico di acquisire competenze sociali, bisogna, moltiplicare perciò, le

opportunità per esercitarle in modo continuativo e ripetitivo (Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandal, S., & Brown, W. H., 2006).

Tale condivisione delle problematiche ha indotto le docenti a proporre un'attività innovativa, che doveva essere in grado di coinvolgere alunni e famiglie in un processo di apprendimento e formazione individuale e collegiale. Le famiglie avrebbero avuto l'opportunità di osservare il rapporto con i loro figli, comprendere come vivono il contesto sezione e come gestiscono le loro emozioni. Gli alunni, invece, avrebbero avuto la possibilità di conoscersi meglio, comprendere e governare le proprie emozioni, modificare alcuni atteggiamenti ma con l'accompagnamento di figure di cui hanno piena fiducia. La fiducia nella figura genitoriale, quindi, avrebbe rappresentato il supporto psicologico necessario per affrontare sfide che possono generare stress ed emozioni negative, come più volte è capitato in passato. In questo modo il processo di abbandono di comportamenti errati sarebbe stato, probabilmente, più sereno. La presenza delle figure genitoriali, infatti, può rivelarsi fondamentale per una applicazione olistica delle competenze sociali (Prendeville, Prelock, & Unwin, 2006). Per tali ragioni le docenti hanno deciso di proporre la videoterapia come metodologia autobiografico-riflessiva mediata da uno strumento tecnologico, scelta che è stata condivisa dalle famiglie senza eccessive opposizioni.

La videoterapia rappresenta uno strumento in grado di facilitare la costruzione e condivisione di conoscenza. Inoltre, appare estremamente efficace a far emergere un vissuto autobiografico non asettico, l'intangibile o ciò che sfugge all'osservazione superficiale, ma che rappresenta una esperienza di emozioni, sentimenti, bisogni, punti di forza, criticità, atteggiamenti, prena di significati e di architetture concettuali nuove. La videoterapia di situazioni didattico-educative non raccoglie esclusivamente dati relativi ad una situazione precisa e circoscritta, ma il materiale filmato, determinato dalle leggi visuali della videoripresa, rappresenta l'elaborazione di un testo nuovo e indipendente, in cui si possono ritrovare elementi differenti rispetto a quelli che la semplice osservazione vi potrebbe trovare (Sandrone, 2020, p.44). Rivedere e rivedersi amplifica la qualità e il raggio dell'osservazione e restituisce una lettura più profonda e unitaria. Rivedere e rivedersi, all'interno di una situazione, che è la rappresentazione della vita in sezione, consente ai bambini di percepirsi in modo critico (Arroio, 2010). Produce un ritorno di immagini che per i bambini rappresenta un disvelamento e una scoperta autentica di sé, di come si comportano, di ciò che esprimono, del linguaggio che usano, delle relazioni che instaurano, della loro corporeità e quindi li dispone ad un cambiamento verso il raggiungimento di obiettivi prefissati. Il raggiungimento di alcuni obiettivi si fonda su una buona programmazione delle fasi dell'attività. Una esperienza di filmmaking non può prescindere da una conoscenza delle criticità e delle risorse, da una organizzazione di step e obiettivi. Tali obiettivi si fissano sulla base di alcuni parametri che devono essere necessariamente considerati e cioè:

1. Identificazione dei comportamenti-tipo ritenuti "disfunzionali";
2. Identificazione delle competenze da sviluppare;
3. Spiegazione di come sarà registrata la vita in sezione e chi produrrà i video
4. Produzione dei video
5. Comprensione delle azioni registrate nei video
6. Riflessione sulle azioni ritenute "disfunzionali"
7. Trasferimento delle abilità acquisite partendo dal contesto sezione

La regia pedagogica dei docenti è fondamentale sia nella fase di elaborazione dell'esperienza di videoterapia sia nella fase di comprensione delle azioni osservate. Nella prima consente di individuare gli obiettivi sulla base delle criticità evidenziate. Nella seconda, la cura e l'attenzione dei docenti favoriscono una interpretazione dei comportamenti osservati, scevra da ambiguità che possano rendere l'osservazione dei comportamenti degli alunni un momento estremamente imbarazzante e umiliante. Gli obiettivi fissati devono essere perciò chiari già prima di iniziare l'esperienza di videoterapia.

Partendo da questi presupposti l'esperienza di filmmaking terapeutico in questa scuola dell'infanzia ha avuto l'obiettivo di trasformare un contesto di sezione in uno spazio educ-attivo, attraverso un impegno intenzionale sistemico, di tutti gli interpreti. La videoterapia doveva impegnarli in un processo di scoperta e conoscenza di sé, orientato a migliorare il proprio stile in sezione, le relazioni attraverso lo sviluppo di competenze sociali, e ad utilizzare un linguaggio inclusivo. Trattandosi di un gruppo di n. 15 alunni di età tra i 4 e i 5 anni, è stato scelto di non impegnarli in una scrittura condivisa di una scenografia, ritenuta troppo impegnativa per le caratteristiche dei bambini e per la loro età, tantomeno di impegnarli nella registrazione di video nel ruolo di registi. I video si sono focalizzati sulla registrazione della vita di sezione nell'arco di una settimana del mese di gennaio 2020, dando la possibilità agli alunni di comportarsi liberamente ma sulla base di alcuni compiti assegnati dalle docenti. Gli alunni sono stati divisi in n. 3 gruppi da n.5 bambini.

Le docenti, un mese prima della registrazione dei video hanno dato la possibilità agli alunni dei tre gruppi di lavorare insieme per periodi prolungati così da potersi conoscere maggiormente. In questo momento di conoscenza sono stati introdotti anche i genitori che, per un'ora al giorno, per due settimane, hanno potuto maggiormente familiarizzare con il contesto. Questa scelta si è rivelata utile soprattutto nel gruppo con l'alunno con disturbo dello spettro autistico che ha potuto instaurare un rapporto più confidenziale con i pari del suo gruppo. Di comune accordo la docente curriculare e la docente di sostegno hanno deciso di inserire l'intervento formativo all'interno del Piano educativo individualizzato dell'alunno con disturbo dello spettro autistico che ha ricevuto il consenso della scuola, attraverso il Gruppo operativo per l'inclusione. Una volta ottenuta l'approvazione dalla scuola è stato chiesto ai genitori degli alunni anche il consenso a svolgere l'attività di filmmaking che, in modo unanime, hanno accettato di partecipare all'esperienza.

4. L'architettura dell'esperienza di videoterapia

Alcuni alunni inseriti nei tre gruppi presentano difficoltà ad interagire e a mantenere relazioni non conflittuali con il resto dei pari. Inoltre, rispetto gli input delle docenti, forniti per favorire lo sviluppo di maggiore autonomia o per assumere comportamenti sociali migliori, spesso si dimostrano oppositivi. Tali alunni più volte dall'inizio dell'anno scolastico hanno dimostrato anche difficoltà a distaccarsi dalle figure genitoriali. Coinvolgere le famiglie attraverso un supporto emotivo ai propri figli poteva rappresentare, perciò, un modo alternativo per ottenere una collaborazione finalizzata alla scoperta di sé, anche in prospettiva sistemica attraverso un percorso di autenticità. Rendere consapevole un nucleo familiare della natura e degli obiettivi dell'intervento aveva l'obiettivo di vincolare genitori e figli in un impegno di maggiore responsabilità che offriva all'esperienza formativa la possibilità di produrre effetti positivi anche a casa o comunque al di fuori del contesto scolastico. Inoltre, la presenza dei genitori, per bambini di questa età, doveva rappresentare un sostegno fondamentale in termini di fiducia in modo da rendere il loro percorso

di avvicinamento al cambiamento, più sereno. I bambini, sentendosi accompagnati e continuamente incoraggiati, individuano più facilmente le possibilità di superamento delle difficoltà e si impegnano con più responsabilità e coinvolgimento nello sviluppo delle competenze necessarie. Una situazione in cui si innesca un processo di apprendimento con livelli di stress minimi è ideale. E lo è ancora di più per una famiglia con un figlio con disturbo dello spettro autistico, la cui gestione è sempre complessa e produce per tutti i componenti, alti livelli di stress. Fornire forme alternative di sostegno attraverso attività autobiografico-riflessive permette ai genitori di vivere concretamente le problematiche dei loro figli che si riflettono sul nucleo familiare, ma in modo collegiale e quindi con maggiore qualità nel contenimento e nella gestione dello stress e delle criticità.

Il filmmaking in questo senso, opera processi di formazione e sostegno diffusi.

4.1 Gli step dell'esperienza di filmmaking

I colloqui con i genitori. Prima dell'avvio delle registrazioni video i docenti hanno tenuto dei colloqui con i genitori per informarli dell'iniziativa, delle azioni che l'esperienza prevedeva e degli obiettivi che la stessa doveva cercare di raggiungere. Attraverso questi incontri i docenti hanno potuto conoscere ulteriori aspetti dei bambini che rientrano nella quotidianità di un contesto in cui loro, però, non hanno possibilità di penetrare se non con la continuità del loro lavoro iniziato in sezione. Durante gli incontri le docenti hanno potuto condividere con i genitori le informazioni rilevate dall'osservazione dei loro figli e, insieme a loro confermare o invalidare i dati. Questo momento è stato molto significativo per evidenziare la funzione strategica dell'alleanza educativa come possibilità per facilitare il raggiungimento degli obiettivi e per continuare a casa il lavoro delle docenti, ma anche per osservare gli atteggiamenti dei bambini in contesti diversi da quello scolastico. I genitori dei bambini stimolati dalle docenti hanno compreso quanto la mancanza di continuità a casa dell'azione educativa in sezione rappresenti una criticità in grado di dissolverla e di renderla una tela di Penelope (Clarizia, 2013).

4.2 L'incontro con i registi

Dopo aver stabilito un patto con i genitori e dopo essere venute in possesso dei dati che informavano dei punti di forza e delle criticità degli alunni è stato possibile, per le docenti, incontrare i tre registri del filmmaking per un colloquio informale. Far conoscere preventivamente ai bambini i tre registi, è stato un modo per renderli figure più familiari. Era importante fornire ai bambini la possibilità di vivere una esperienza formativa insieme ai genitori in un contesto che potesse assomigliare a quello domestico. In questo modo la registrazione sarebbe stata facilitata e avviata senza eccessivi imbarazzi. Questa condizione poteva trasformare l'attività di videoterapia in una occasione educativa di sviluppo personale e familiare attraverso interventi abilitativi volti a potenziare competenze pratiche dal punto di vista cognitivo e relazionale e a migliorare i processi di autonomia. Ai registi è stato chiesto di registrare ciò che gli alunni facevano senza possibilità di interagire con loro e dedicare lo stesso tempo a tutti i gruppi a rotazione. In questo modo la presenza del regista si rendeva più neutra e meno condizionante. Diversamente, se ogni regista fosse stato sempre lo stesso per ogni gruppo avrebbe potuto influenzare positivamente o negativamente qualche componente. Ai registi era affidato il compito di raccontare le storie che in quei giorni si producevano e di cui erano protagonisti i bambini. Il ruolo dei docenti, invece, doveva essere di

supporto e di osservazione di quanto veniva registrato dai registi. La documentazione dei docenti doveva servire come ulteriore strumento di monitoraggio e verifica di quanto emergeva attraverso i video e propedeutico agli sviluppi della esperienza formativa. Dopo queste fasi preparatorie è stato possibile avviare le attività di videoregistrazione.

4.3 La registrazione dei video

La produzione dei video è stata svolta in una settimana per cinque giorni. Durante le videoriprese i bambini sono apparsi collaborativi, perché confortati dalla presenza dei genitori anche se, alcuni di loro, si sono mostrati più interessati alla telecamera che alle attività. Le attività si sono svolte in un clima abbastanza sereno e le relazioni tra i bambini sono apparse quasi completamente prive di tensioni. La partecipazione alle attività da parte dei bambini è stata uniforme e ad intervalli. Alcune volte i genitori degli alunni sono stati costretti ad intervenire per recuperare la loro attenzione nello svolgimento dei compiti assegnati dai docenti. Il gruppo del bambino con spettro autistico si è dimostrato particolarmente attento ai bisogni di questo. Il bambino era quasi sempre affiancato da altri suoi pari che hanno cercato continuamente di stabilire una comunicazione. I bambini hanno operato un abbraccio nei confronti del loro compagno e mai hanno manifestato, con vocaboli o gesti, segnali di tensione o di evitamento.

Durante i momenti di videoregistrazione il bambino ha mostrato inizialmente un po' di nervosismo, probabilmente per la presenza del regista. Tuttavia, dopo un primo momento di diffidenza ha mostrato, via via, sempre più interesse verso il regista alle prese con la videocamera, che viene osservata e studiata attentamente.

I pari del suo gruppo, invece, rassicurati dalle docenti e dai genitori si sono dimostrati accoglienti sia verso i registi che verso il bambino con spettro autistico. Tutti i pari del gruppo del bambino autistico hanno tentato più volte e in diversi momenti di aiutare il proprio compagno in difficoltà con espressioni rassicuranti. Al quarto giorno, il bambino con autismo direzionava spesso il suo sguardo verso il regista, probabilmente attirato dalla videocamera. Alcune volte il bambino ha tentato addirittura di afferrarla. Questo momento ha fornito dati importanti sul comportamento del bambino con autismo e dei pari del suo gruppo. Egli non è apparso mai eccessivamente nervoso ed aggressivo nei confronti dei suoi compagni, diversamente da altri momenti in passato quando si è mostrato facilmente irritabile, soprattutto quando l'attenzione delle docenti non era su di lui ma su altri suoi pari, mostrando gelosia attraverso il pianto ed espressioni facciali tristi. Allo stesso modo, anche i pari del suo gruppo, ravvisando l'attenzione del regista distribuita su tutti, si sono mostrati più tolleranti nei confronti del bambino autistico e, in generale, più disponibili all'interazione tra di loro, attraverso atteggiamenti e frasi accoglienti e comprensive.

L'impossibilità dei docenti di prestare sempre la stessa attenzione per ognuno, durante la routine giornaliera, aveva prodotto in passato negli alunni atteggiamenti di frustrazione e irritazione che spesso sfociavano in litigi tra di loro.

Durante la fase di registrazione delle attività nell'arco dei cinque giorni, il bambino con disturbo dello spettro autistico, e in generale i tre gruppi hanno mostrato maggiore capacità di interagire tra di loro nelle attività e nelle azioni richieste delle docenti, probabilmente per una maggiore attenzione che la videocamera puntata su di loro, assicurava. La telecamera avrebbe registrato delle situazioni che non potevano essere smentite da loro eventuali bugie. La consapevolezza di questo sembrava aver vincolato i

bambini ad un impegno più responsabile. I bambini, infatti, hanno dimostrato di disporsi senza eccessive difficoltà e in modo quasi spontaneo ad una esperienza che li vedeva protagonisti tutti ed in cui tutti, nella videoregistrazione, dovevano avere un ruolo. E questo è stato determinante per renderli più disponibili a prendere decisioni rispetto a situazioni inedite e, per di più, in presenza dei loro genitori. Durante le riprese le docenti hanno chiesto ai bambini di compiere tre azioni per favorire l'alfabetizzazione delle emozioni e per lo sviluppo dell'autonomia. Facendo leva sull'incoraggiamento dei genitori, hanno chiesto ai bambini di:

1. Comprendere la regola della prima colazione che prevede un tempo ben preciso e una modalità chiara e condivisa;
2. Assolvere i bisogni fisiologici in un tempo ben preciso e in modo autonomo
3. Riordinare i tavoli, ricollocare giochi al loro posto e vestirsi autonomamente prima dell'uscita.

L'attività di supporto delle docenti consisteva nella preparazione della cartellonistica che doveva indicare i tempi e la descrizione di tutti i comportamenti a scuola e da ripetere a casa. Il ruolo dei genitori doveva essere quello di supportare una risposta positiva nei comportamenti dei bambini rispetto a questi stimoli, attraverso espressioni facciali di approvazione o disapprovazione, disegnate con delle emoticon.

Come richiesta finale i bambini dovevano indicare come avevano vissuto questa esperienza attraverso delle faccine colorate che esprimevano le diverse emozioni. Il bambino con disturbo dello spettro autistico è apparso incuriosito dalle attività. Il peer tutoring dei pari ha suggerito al bambino con disturbo dello spettro autistico, che in passato ha manifestato enormi problemi di autonomia rispetto ai bisogni fisiologici, che è importante seguire le regole, che è importante assumere atteggiamenti nuovi. Tuttavia, questo non fornisce la certezza di una minima acquisizione di competenze, da parte del bambino con autismo. Da sottolineare invece, è il riflesso che l'atteggiamento dei pari potrebbe aver avuto sulla famiglia del bambino con autismo, in termini di motivazione al cambiamento e all'adozione di nuove regole.

Durante le riprese sui cinque giorni i tre gruppi hanno avuto, in definitiva, pochi momenti di tensione, per atteggiamenti aggressivi di alcuni di loro, soprattutto ad inizio e fine giornata e senza alcun motivo da ricercare nel contesto sezione. La gestione di queste criticità da parte dei docenti, alcune volte, è stata difficile, nonostante la presenza dei genitori a cui era chiesto continuamente di rassicurarli.

In tutti i cinque giorni l'impegno dei gruppi e il sostegno dei genitori hanno cercato di incoraggiare la collaborazione tra gli alunni nelle attività, lo sviluppo di maggiore autonomia, lo sviluppo di competenze sociali, l'adozione di uno stile inclusivo.

4.4. La revisione del materiale videoregistrato

Rivedere il materiale registrato, insieme con i genitori, ha consentito ai partecipanti di focalizzare l'attenzione sugli obiettivi da raggiungere stabilendo un'unica linea d'azione fondata sul principio di collaborazione e di alleanza tra genitori, figli e docenti per assegnare all'intervento una valenza di lungo respiro e generare apprendimento per tutti. L'utilizzo di uno strumento di videoripresa, infatti, rappresenta una scelta metodologica che genera un preciso processo di cognizione e di rappresentazione in tutti coloro che ne sono protagonisti (Sandrone, 2020, p.44).

Sono state selezionate le immagini che riportavano comportamenti-tipo, che attraverso la visione e la riflessione di una narrazione collettiva, dovevano essere modificati in ottica sistemica. L'immagine di un comportamento sbagliato di un bambino serviva a lui, alla sua famiglia, agli altri bambini e alle famiglie di

questi ultimi. La visione delle immagini, infatti, ha dato la possibilità a tutti di osservare da vicino le dinamiche tra gli alunni e tra gli alunni e i loro familiari, mostrando dov'era possibile intervenire, attraverso interventi di prossimità basati su atteggiamenti di maggiore vicinanza e di cura più responsiva soprattutto da parte delle figure adulte (Mortari, 2015). Durante la visione, l'attenzione doveva essere posta soprattutto su due categorie: la relazione e lo stile inclusivo (atteggiamenti e linguaggio).

La fase di editing ha prodotto risultati sorprendenti in diversi processi: l'autostima e la conoscenza di sé, le relazioni, lo stile inclusivo. L'esperienza che i bambini hanno fatto, rivedendosi nei video, è stata fondamentale, ma lo è stata altrettanto la presenza dei genitori che, con atteggiamenti e gesti positivi, hanno stimolato la loro interiorizzazione e identificazione. I bambini, quando hanno assolto autonomamente le tre azioni richieste, con il supporto delle docenti ed hanno ricevuto l'approvazione dei loro genitori attraverso una faccina che esprimeva gioia e felicità, hanno potuto sperimentare un senso di gratificazione che deriva da una maggiore autostima e da un maggiore senso di autoefficacia, che evidenzia una maggiore cura verso di sé ed una conoscenza più profonda di sé. Alcuni bambini quando si sono rivisti nei video, impegnati ad assolvere i bisogni fisiologici autonomamente o a vestirsi autonomamente hanno pronunciato la seguente espressione di compiacimento: *“maestra quello sono io, sono andato in bagno da solo”*. Tale espressione rappresenta come hanno vissuto i bambini questa esperienza e cosa ha rappresentato raggiungere un obiettivo di autonomia, paragonato ad una impresa. In questo modo però hanno potuto sperimentare la loro capacità di autonomia di cui ora sono maggiormente consapevoli. La migliore conoscenza e percezione di sé è un atto di riconoscimento e di rivelazione autentica che aiuta a relazionarsi meglio, prima di tutto con se stessi e poi con gli altri, ed è perciò da considerarsi un'azione estremamente inclusiva. Altri alunni hanno avuto modo di comprendere l'inutilità di alcuni capricci, altri ancora hanno potuto riflettere sugli atteggiamenti di eccessiva chiusura. La decisione di assumere comportamenti positivi, con meno capricci e con maggiore apertura agli altri, grazie anche all'approvazione dei genitori e delle docenti su cui hanno potuto riflettere tramite i video, sono azioni estremamente inclusive, perché favoriscono la prossimità e la vicinanza all'altro. Ai bambini è stato chiesto di ripetere continuamente le azioni positive e ai genitori è stato chiesto di fare altrettanto nelle azioni di supporto e gratificazione. La ripetizione di alcuni schemi doveva favorire l'apprendimento di certe competenze.

La visione dei video ha stimolato maggiore consapevolezza anche nei genitori relativamente al loro ruolo e alla capacità di prendere decisioni. Rivedersi in circostanze inedite li ha posti in una condizione di maggiore responsabilità e attenzione ai bisogni dei loro bambini. Per la famiglia del bambino con autismo è stata fondamentale anche per sviluppare maggiore consapevolezza sul problema. Tale consapevolezza aiuta questi genitori a sviluppare maggiore capacità ad affrontare le problematiche legate all'autismo del loro figlio (LePage & Courey, 2011, p. 99).

Si sono sentiti più motivati e responsabilizzati a dare continuità agli interventi educativi anche fuori dal contesto scolastico. Il processo di costruzione o revisione identitaria e di consapevolezza di sé ha subito una trasformazione in positivo in senso sistemico. Per tali ragioni dovrebbe essere considerata un'azione di sostegno diffuso che rientra in uno stile inclusivo.

Anche il linguaggio è sembrato potersi modificare, grazie alla videoterapia. I bambini, tra di loro, si sono mostrati più accoglienti e l'interazione si è caratterizzata per una maggiore tolleranza e flessibilità alle diversità. Questo aspetto insieme all'unitarietà dell'apprendimento e alla flessibilità organizzativa

dell'esperienza rappresentano importanti indicatori di inclusione. I bambini, infatti, attraverso una organizzazione logica del lavoro e delle attività, hanno avuto modo di riflettere su cosa significa lavorare insieme, stabilire delle amicizie e capire quali abilità e competenze servono per questo. Hanno compreso che, per sviluppare certe competenze serve l'esperienza, il coinvolgimento e la collaborazione nelle attività pratiche. Naturalmente, infatti, il coinvolgimento in attività e l'interazione dei bambini con un loro pari con autismo, solitamente si riduce (Stichter, Randolph, Gage, & Schmidt, 2007). La videoterapia, invece, poiché è una forma di narrazione indiretta, risulta una strategia estremamente efficace per favorire la motivazione e il coinvolgimento, specie in bambini con autismo (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000).

Alcuni alunni tra di loro hanno più volte espresso la seguente frase: “*Mi sono divertito, vuoi diventare mio amico*”? Attraverso le videoregistrazioni i bambini hanno imparato a prendersi cura di un'altra persona e a comprendere come si sentono quando un'altra persona si preoccupa per loro. Ma anche come può, una esperienza del genere, avere una valenza differente per ognuno di loro e per un bambino con disturbo dello spettro autistico. Non avendo obiettivi valutativi, se non quello di capire come gli alunni acquisiscono competenze sociali e riescono ad integrarsi tra di loro, l'attività di filmmaking si è rivelata un momento di rivelazione ed esaltazione delle diversità di ciascuno, da cui sono emersi tanti sguardi. Essi necessitano di una interpretazione qualitativa e prospettica: su come ogni alunno si comporta, su ciò che compie rispetto ai compiti, agli stimoli e alle attività da svolgere, per poter ricavare dall'esperienza una rendicontazione ad alto potenziale formativo.

Quando i bambini con autismo esprimono rabbia o frustrazione per una situazione nuova, spesso gli altri bambini non vogliono più stare intorno a loro. La presenza dei genitori, in questa esperienza è stata, perciò, fondamentale in questo avvicinamento dei pari al bambino con disturbo autistico, soprattutto per contenere lo stress e gestire la rabbia. Le figure genitoriali, infatti, intervengono a supporto dei bambini nel loro rapporto con l'alunno con autismo aiutandoli ad accoglierlo e a valorizzarlo per quello che è (LePage & Courey, 2011, p.97; Bellini 2006). Le sfide proposte dalle docenti sono state utili, in definitiva, per dare la possibilità agli alunni di mettersi in gioco, di conoscersi meglio, imparare a gestire gli imprevisti, a esercitare un pensiero critico rispetto agli stimoli, ad assumere decisioni, a riconoscere e a gestire una serie di emozioni, ad accettare le rispettive diversità.

5. Conclusioni

L'esperienza di filmmaking terapeutico in questo gruppo di alunni della scuola dell'infanzia ha generato vantaggi non solo per il bambino affetto da disturbo dello spettro autistico, ma in generale per tutti coloro che hanno partecipato all'attività. È stata un'utile palestra formativa anche per le docenti che hanno potuto ancora meglio sviluppare competenze di gestione di gruppi in situazioni complesse ed eterogenee, di comunicazione e socio-relazionali.

Sostanzialmente una maggiore fiducia tra i bambini ma anche tra i genitori e una maggiore capacità esplorativa dell'identità e delle competenze sociali, sono i traguardi che maggiormente si sono potuti identificare e accertare attraverso una esperienza di filmmaking. Non bisogna dimenticare che tutti i bambini hanno bisogno di sviluppare consapevolezza della propria identità e, discutere, senza riserve delle maggiori difficoltà che un bambino con autismo può avere rispetto ad un suo pari, aiuta il bambino con autismo a vivere tale processo senza vergogna e timori (LePage & Courey, 2011, p.99). E questo è stato evidenziato anche a distanza di tempo. I bambini, infatti, hanno mostrato di riuscire ad applicare con continuità nel

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14116

contesto scolastico quanto imparato attraverso questa esperienza, naturalmente con gli alti e i bassi che si devono ad alunni di questa età che facilmente incorrono nella reiterazione dell'errore. Probabilmente un maggiore impegno dei genitori a casa a far rispettare le regole, fino ad allora continuamente violate, ha contribuito a questa continuità. La fiducia di poter affrontare una esperienza formativa nuova ha stimolato nei bambini ad avere maggiore fiducia in loro stessi e maggiore attenzione reciproca e a un loro pari con bisogni speciali, a mettere più facilmente in comune le proprie competenze.

In questo modo gli alunni hanno avuto maggiori possibilità di avere successo nelle sfide a cui sono stati chiamati e l'esperienza di cui si è fatta descrizione aiuta a comprendere quanto questa gratificazione aiuti ad avere una maggiore stima di sé. Focalizzare, in certi momenti, l'attenzione sul bambino con spettro autistico e sulla sua problematica ha restituito informazioni davvero significative. L'imbarazzo e la vergogna che alcuni genitori provano quando il problema dei loro figli viene affrontato in classe pubblicamente è stato completamente assente negli alunni, in questo caso specifico. I video hanno mostrato un modo differente dei bambini di affrontare il problema del loro compagno. Nelle attività che vedeva coinvolti tutti c'è stato grande spirito di comprensione dei bambini che si sono dimostrati accoglienti. La loro maggiore disponibilità e attenzione, inconsapevolmente potrebbe aver agito sulla famiglia del bambino autistico aiutandola a capire come gestire e affrontare i diversi problemi specie, quello di consapevolezza della propria identità.

L'attenzione reciproca, magari dopo aver riconosciuto interessi simili aiuta quei bambini, che presentano maggiori difficoltà in alcune aree rispetto ad altri, a beneficiare di queste competenze diffuse. Sono questi "interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo", (Dovigo, 2008, p. 20) e per far sì che l'inclusione possa diventare "oggetto culturale". Quelli che, promuovendo il principio di educabilità garantita a tutti, trasformano i contesti scolastici e, in generale, quelli sociali, in palestre di democrazia e di vita.

Riferimenti bibliografici:

- Arroio, A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science Education International*, 21(3). 131-143. <http://www.icasonline.net/sei/september2010/p1.pdf>.
- Ascoli, R.A. (2020). *Il disturbo dello spettro autistico nella scuola dell'infanzia: questioni e prospettive pedagogiche*. (Tesi di specializzazione per le attività di sostegno didattico per la scuola dell'infanzia)
- Barthes, R. (1980). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, tr. it. 2003, Torino: Einaudi.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 138-145.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica.

- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson
- Fatma, U. & Sidika, G. (2017). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher-Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. In *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63-82.
- Gabbard, G. (a cura di), (2014). *Le psicoterapie*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T., & Cook, K. E. (2011). Video modeling: A visually based intervention for children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43, 8-19.
- Guidetti, V., (2016). *Fondamenti di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger's Syndrome. *Autism*, 5, 23-36.
- LePage, P., Courey S. (2011), Filmmaking: A Video-Based Intervention for Developing Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorder. In *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning* Volume 1, Number 2.
- McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30, 183-213
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandal, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Perla, L., (a cura di) (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensamultimedia.
- Pontecorvo, C. (a cura di), (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Prendeville, J., Prelock, P. A., & Unwin, G. (2006). Peer play interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language*, 27, 32-46.
- Saladino, V., Sabatino, A. C., Sola, C. M., (2021). Therapeutic filmmaking e disturbo dello spettro autistico. Un caso studio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16, 1, 99-100.
- Sandrone, G., (2020), Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente. In *ForPerLav. Formazione, Persona, Lavoro*, anno VII, n. 20.
- Schall, C. M., & McDonough, J. T. (2010). Autism spectrum disorders in adolescence and early adulthood: Characteristics and issues. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 81-88.
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15, 219- 232.