***Didattica speciale della geografia***

**Abstract**

Il sapere geografico ha un’eredità metodologica particolarmente rigida e mnemonica che non ha consentito in passato il giusto avvicinamento tra la geografia e la didattica speciale. Le nuove geografie ricercano un nuovo approccio disciplinare in cui l’insegnate deve agire con creatività rispettando i tempi di apprendimento, incoraggiando la scoperta, la cooperazione, l’iniziativa e l’incontro verso l’altro e l’altrove. Insomma una didattica che faccia leva sulla dimensione emotiva dell’intelligenza, che susciti curiosità, interesse, entusiasmo e motivazione.

Inserimento, integrazione, inclusione comportano scelte radicali nell’organizzazione didattica-metodologica in cui le categorie di spazio e tempo si devono plasmare al “Bisogno Educativo Speciale”. Ciascuna difficoltà richiede risposte didattiche, pedagogiche e metodologiche mirate, sotto forma di piani individualizzati, personalizzati e di adattamenti nelle strategie e nelle modalità didattiche.

L’idea è di una didattica speciale della geografia che attivi un’operatività non soltanto tecnicistica ma autenticamente formativa: è fondamentale adottare senza episodicità un approccio metodologico che consenta di misurarsi con gli strumenti, i linguaggi, le conoscenze disciplinari e non, in un’ottica inclusiva. Tale prospettiva imposta il rapporto docente-alunni in termini dinamici e interattivi implicando una costante messa in campo delle conoscenze e delle abilità di tutti i soggetti coinvolti.

**Keywords:** esplorazione, scoperta, creatività, inclusione

**1. INTRODUZIONE**

*Questi bambini nascono due volte. Devono imparare a muoversi in un mondo che la prima nascita ha reso più difficile. La seconda dipende da voi, da quello che saprete dare* (G. Pontiggia).

La scuola delineata dalle Indicazioni del 2012, in continuità con gli Orientamenti del 1991 e le Indicazioni del 2007 si rivolge a una scuola che ha come missione la risposta al diritto all’educazione, alla cura e ai bisogni plurali, sempre attenta ai ritmi di crescita e sviluppo di ognuno, che accoglie e valorizza le competenze, i saperi, i vissuti di cui ogni bambino, nella sua identità e storia. In tale direzione diventa necessario un curricolo flessibile, integrato e aperto, in cui si intrecciano aspetti riferibili al curricolo implicito, come relazioni, spazi, tempi, materiali e quant’altro. Elemento fondante è la cura educativa, come attenzione a ogni bambino nella sua globalità, ai suoi bisogni corporei, emotivi, affettivi, d’apprendimento; come assunzione di responsabilità nell’accompagnarlo nel suo percorso di crescita, di scoperte, di apprendimenti, nel progressivo consolidamento e acquisizione di competenze, senza mai sostituirsi sostenendolo attraverso un’attenta regia educativa, una didattica indiretta e mediata, in un ambiente intenzionalemte predisposto e curato. In una scuola così delineata il bambino è al centro del progetto educativo, protagonista attivo del suo percorso di crescita e apprendimento, favorito da un contesto in cui c’è cura nel rispetto dei bisogni profondi e accoglienza del suo modo di essere, riconoscimento e valorizzazione delle diverse identità, strutturazione dei tempi di una giornata in cui si alternano momenti di cura, di gioco e di apprendimento, organizzazione degli spazi che consentono di giocare, esplorare, scoprire, incontrare, sperimentare, costruire (Bruzzo, 2012, pp. 208-210).

Una educazione inclusiva permette alla scuola di crescere in qualità dove tutti gli allievi possono imparare con i propri tempi e soprattutto possono partecipare attivamente. Si riescono a comprendere le diversità, a percepirle come normalità e arricchimento. Lo scopo dell’inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, l’accesso alla vita “normale” per poter crescere e raggiungere le autonomie personali. La prospettiva inclusiva deve fare i conti con una lunga storia di esclusioni, di assistenzialismo, pietismo e passività. Invece, l’integrazione e la prospettiva inclusiva si basano sulla reciprocità, non solo il diritto di aiutare ma il dovere di apprendere e essere aiutati in una direzione bilaterale[[1]](#footnote-1).

Inserimento, integrazione, inclusione comportano scelte radicali nell’organizzazione didattica-metodologica in cui le categorie di spazio e tempo si plasmano al Bisogno Educativo Speciale[[2]](#footnote-2).

Ciascuna difficoltà richiede risposte didattiche, pedagogiche e metodologiche mirate, sotto forma di piani individualizzati, personalizzati e di adattamenti nelle strategie e nelle modalità didattiche.

Da dove partire? Dall’esperienza. Un’esperienza fatta di partecipazione concreta, diretta, coinvolgente. Una fase esplorativa in cui si sviluppano capacità di osservazione e collaborazione che introducono elementi di concettualizzaione, stimolando il passaggio graduale e progressivo dal piano percettivo a quello operativo, dal concreto all’astratto, dal segno al simbolo. Attraverso questo passaggio le interazioni con la realtà diventano sempre più significative e producono significativi contenuti di conoscenza.

Solo attraverso percorsi mirati, creati attraverso la riflessione, la selezione dei contenuti, la costruzione di materiali idonei, si raggiunge una mediazione tra l’esperienza concreta e il risultato atteso.

Un approccio metodologico-didattico di questo tipo si basa sulla consapevolezza che dietro l’essenzialità dei contenuti scelti si cela la complessità delle competenze e degli atteggiamenti che rappresentano la base dei saperi disciplinari.

**2. GEOGRAFIA SPECIALE: dall’esplorazione alla scoperta**

Esplorazione, osservazione, interpretazione, piacere della scoperta e creatività sono le parole chiave della geografia speciale. Il vecchio sapere statico e nozionistico lascia il posto a un concetto di spazio educatore, frutto di una elaborazione personalistica dello spazio geografico che prende in considerazione una pluralità di aspetti: sensoriali, percettivi, emotivi, motivazionali, conoscitivi, creativi.

Si viene così ad individuare, accanto ad un territorio reale, un territorio personale, un territorio sensibile, un territorio emozionale che rispecchia i modi con i quali l’uomo si pone in rapporto con il mondo-ambiente che lo circonda.

Da ciò nasce l’esigenza di una riformulazione dell’educazione geografica partendo dai suoi fini, che sono inscindibili dai metodi.

Il discorso del metodo in geografia segue una lunga storia. Per molti anni nelle scuole il sapere geografico è stato ridotto alla localizzazione di un lungo elenco mnemonico di informazioni. Certamente metodi non privi di efficacia rispetto all’obiettivo di immagazzinare conoscenze ma che riproponevano il modello epistemologico di una geografia descrittiva la quale si limitava a registrare i fatti senza proporre spiegazioni e senza accennare al loro aspetto dinamico. Anche i successivi modelli didattici, che si sono basati su un’idea della geografia come scienza di relazioni nella quale l’aspetto enumerativo veniva sostituito dalla spiegazione delle strutture spaziali, hanno dato importanza alla selezione di informazioni e all’interconnessione tra oggetti geografici e attori del territorio. Si pone così, ancora una volta, l’alunno in un ruolo passivo di chi accede a un sapere già definito senza raggiungere un livello più alto di comprensione e intuizione (Giorda, 2006, pp. 97-100).

Questa eredità metodologica, particolarmente rigida e mnemonica, non ha consentito il giusto avvicinamento tra la geografia e la didattica speciale. Per questo è necessario un nuovo approccio disciplinare in cui l’insegnate deve agire con creatività rispettando i ritmi di apprendimento, incoraggiando la scoperata, la cooperazione, l’iniziativa e l’incontro verso l’altro e l’altrove.

In definitiva una didattica della geografia che faccia leva sulla dimensione emotiva dell’intelligenza, che susciti curiosità, interesse, entusiasmo e motivazione.

Sono le emozioni che influenzano l’acquisizione e lo sviluppo dei saperi e che rendono il soggetto esploratore del mondo circostante, che rafforzano la tensione alla scoperta della realtà esterna e preparano ad affrontare il viaggio di conoscenza del mondo e con gli altri (Bruni, 2008, pp. 93-98).

Tutto questo perché emozione e processi cognitivi sono interdipendenti; per pensare, scegliere ed agire in adultità e razionalità è indispensabile aver elaborato e realizzato un personale percorso di alfabetizzazione emotiva (Contini, 2006, p. 3).

Educare alle emozioni, così, equivale a potenziare processi metacognitivi e di *problem solving* intrapersonale e interpersonale che facilitano l’incontro con l’altro, soprattutto nel contatto con la diversità, spesso vissuta come elemento di rifiuto piuttosto che di ricchezza e valore aggiunto (Morganti, 2012, p. 20).

Altro presupposto fondamentale è l’aggancio del nuovo sapere alla propria matrice cognitiva. Nessun apprendimento può risultare significativo se risulta avulso degli apprendimenti pregressi. Occorre ideare modalità coinvolgenti e ludiformi per effettuare le verifiche iniziali degli apprendimenti consolidati, su cui andranno a inserirsi efficacemente i nuovi, in un processo continuo di costruzione dei saperi e delle competenze. Senza dimenticare che il soggetto che apprende deve essere parte attiva nella costruzione della conoscenza partecipando in prima persona al processo di ricerca e scoperta. “Nella didattica quotidiana un orientamento euristico, sempre attento al soggetto che apprende e al ricorso, quanto più possibile, ad attività laboratoriali, presenta notevoli probabilità di porre al riparo da rischi di ricezione passiva, di disinteresse e di conseguente insuccesso o dispersione” (Pasquinelli d’Allegra, 2011, p. 51-50).

L’idea è di una didattica laboratoriale che attivi un’operatività non soltanto tecnicistica ma autenticamente formativa: è fondamentale adottare senza episodicità un approccio metodologico che consenta di misurarsi con gli strumenti, i linguaggi, le conoscenze disciplinari e non, in un’ottica inclusiva. Tale prospettiva imposta il rapporto docente-alunni in termini dinamici e interattivi implicando una costante messa in campo delle conoscenze e delle abilità di tutti i soggetti coinvolti (Dellucca, 2010, p. 12).

D’altronde l’etimologia stessa della parola “emozione”, dal verbo latino *moveo*, cioè “muovere”, indica che le emozioni sono tendenze al movimento, alla dinamicità e all’azione (Morganti, 2012, p. 33).

Una geografia inclusiva si nutre di questi principi basandosi su metodologie induttive che fanno uso di una didattica laboratoriale, costruttivista e cooperativa.

Certamente la scientificità rimane un fattore indispensabile anche per la geografia speciale.

Il materiale didattico deve essere strutturato secondo un preciso modello metodologico, che definisca gli obiettivi generali, precisando le loro caratteristiche ed i motivi della scelta effettuata (Lucchesi, 1992, p. 76).

**3. LA “SPECIALE NORMALITÀ” DEL SAPERE GEOGRAFICO**

La didattica speciale richiama sia ad un bisogno di normalità che di specialità, due diversi concetti di cui tenere conto in uguale misura.

Il bisogno di “normalità” porta con se un valore essenziale (sono pari agli altri, ho gli stessi diritti, ho le stesse opportunità) e un valore strumentale (fare le stesse cose degli altri) entrambi generatori di benessere psicologico, autostima, identità sociale e apprendimento significativo. Mentre il bisogno di “specialità” richiede una specificità dei bisogni (comunicativi, relazionali, cognitivi) e di conseguenza degli interventi educativi e didattici (linguaggi, metodologie, strumenti).

Dario Ianes (2006) parla di speciale normalità, ovvero di un’integrazione di qualità che tiene conto delle aspettative, degli obiettivi, delle prassi, delle attività rivolte a tutti gli alunni, nessuno escluso, nell’ordinaria offerta formativa, che si arricchiscono di una specificità tecnica non comune fondata su dati scientifici e richiesta dalle nuove complessità dei bisogni educativi speciali. Dal normale allo speciale, una normalità arricchita di quello che serve di specialità, per poi prevedere gradi successivi di specialità sempre maggiori se necessari, fino ad utilizzare risorse anche molto tecniche e specifiche.

Il sapere geografico, nella sua specialità, richiede interventi che facciano leva su una dimensione pratica, di un apprendimento per scoperta che ricorra a specifiche strategie di adattamento, come:

- la sotituzione: “traduzione” dell’input in un altro codice o linguaggio e/o nell’uso di altre modalità di output (non siamo in presenza di una vera e propria semplificazione quanto, piuttosto, di una particolare attenzione per le condizioni di accessibilità);

- la ricontestualizzazione: prevede delle diverse modalità di presentazione e trattazione dei materiali di apprendimento (con altre persone, in ambienti funzionalmente reali, con tecnologie maggiormente motivanti e interattive, in contesti didattici fortemente interattivi, in contesti didattici fortemente operativi e significativi);

- adattamento spazi e tempi: tempi più lunghi e distesi ed un maggior numero di pause oppure una strutturazione maggiormente funzionale degli spazi eliminando i fattori di distrazione e inserendo elementi di facilitazione all’interno degli ambienti di apprendimento;

- gli aiuti: arricchimento della situazione di apprendimento attraverso vari tipi di aiuto: si tratta di indizi, stimoli estrinseci che aiutano le varie fasi dell’esecuzione del compito (colori, immagini, mappe cognitive, spiegazioni aggiuntive, modelli competenti nel “far vedere come si fa”, organizzatori anticipati, aiuti vari per la memorizzazione, aiuti vari per la pianificazione delle azioni);

- le semplificazioni: una semplificazione del compito di apprendimento, ossia la modifica del lessico o di ciò che fornisce le informazioni da comprendere, la riduzione della complessità concettuale con ordini inferiori di elaborazione, con materiali ed esempi più semplici, la semplificazione dei criteri di corretta esecuzione delle risposte (consentire un maggior numero di errori, di imprecisioni, di approssimazioni);

- i nuclei fondanti: trovare nel percorso curricolari quei nuclei fondanti della disciplina che siano agevolmente traducibili in obiettivi accessibili e significativi;

- la cultura del compito: la ricerca di occasioni per far partecipare l’alunno a dei momenti significativi di elaborazione o utilizzo delle competenze curricolari, in modo che sperimenti la “cultura del compito” (il clima emotivo, la tensione cognitiva, i prodotti elaborati, ecc.).

**4. L’IMMAGINE GEOGRAFICA: una preziosa risorsa per la geografia speciale**

L’immagine contribuisce alla formazione del soggetto, diventando un catalizzatore didattico che motiva e ottimizza i tempi di insegnamento e di apprendimento.

La geografia, più di altri saperi, fonda la sua epistemologia sull’iconologia, proiettandosi in un contesto di osservazione e scoperta in cui la rappresentazione si tramuta in identificazione. In tale direzione la carta geografica e, più in generale, le immagini del mondo divengono strumento motivante, accattivante, di una conoscenza immediata che si sviluppa attraverso la percezione visiva.

Dal punto di vista didattico, le immagini scontano una doppia connotazione: la prima fa riferimento al piacere visivo di vedere oltre l’immagine attraverso la fantasia e l’immaginazione; la seconda è data dal fatto che si pongono direttamente in rapporto col soggetto, senza bisogno di mediazione. Le immagini entrano nella didattica sia perché sono strumenti efficaci nella trasmissione di conoscenze e sia perché danno corpo a quell’idea di didattica che Aldo Visalberghi (1988) ha definito “ludiforme”. Questo non vuol far diventare il processo di insegnamento/apprendimento un gioco, ma sottolinea la tensione a rendere più viva la partecipazione del soggetto al proprio sforzo di imparare. La produzione di immagini per la scuola, e per l’educazione, è un dato costante della cultura pedagogica europea degli ultimi tre secoli, anche se la loro utilizzazione non è mai stata generalizzata oltre certi livelli minimi (Farné, 2002, pp. 8-14).

**4.1. La carta geografica**

«Del resto, non si tratta di fargli apprendere la topografia del paese, ma il mezzo di impararla; poco importa che egli abbia delle carte nella testa, purché egli sappia bene ciò che esse rappresentano, e abbia un’idea chiara dell’arte che serve a tracciarle. Vedete già la differenza che corre fra il sapere dei vostri allievi e l’ignoranza del mio! Essi conoscono le carte, e lui le fa» (Rousseau, 1762, trad. it. p. 146).

Nel libro terzo dell’Emilio Rousseau sviluppa argomentazioni che offrono preziosi spunti di riflessione geografica, in particolare nel capitolo intitolato “Studio della natura: cosmografia e geografia”. Nella sua modernità il ginevrino inquadra l’insegnamento geografico attraverso i segnali tratti dalla natura e dalla realtà con cui Emilio ne viene a contatto. Ciò che emerge è «irrisione nei confronti di una geografia libresca, nozionistica, tutta da memorizzare, rispetto a una pratica, attiva appunto, impeganta non solo sul sapere (aggiungiamo, avulso da contesti), ma sul saper fare» (De Vecchis, Morri, 2010, pp. 7-8). Il metodo di insegnamento rousseauiano della geografia è quello portato avanti dalla migliore pedagogia contemporanea che fa proprio il principio di partire dal concreto e la necessità di avvalersi delle attività stesse dell’allievo.

Il bambino ama le carte geografiche, ne è affascinato e queste stesse provocano in lui stupore. Attraverso esse viaggia e «Immagina il freddo e il caldo, miliardi di persone che gli assomigliano o che non sono come lui, animali domestici o feroci […]. La carta è come un bestiario molto strano, ma anche un mondo che il bambino scopre con tutta la forza della propria intelligenza in via di formazione, con parole per esprimere concetti, scale e numeri per contare, latitudini e longitudini per misurare, linee e punti come riferimenti, colori per marcare le differenze, città e Stati, insomma per situarsi nello spazio» (Frémont, 2007, p. 47).

La carta geografica è uno strumento ricorrente necessario a un orientamento spaziale che va dai percorsi quotidiani, ai fantasiosi tragitti del sogno/desiderio, alla realtà pratica. Deve diventare sin dai primi anni di vita un elemento familiare, un facilitatore per immagazzinare le nozioni e per acquisire una padronanza di lettura e interpretazione.

La carta geografica non è altro che un’immagine che parla: da essa non ricaviamo solo semplici dati, ma anche climi, paesaggi, popolazioni, economie, guerre, così come festival estivi, spiagge, musei, siti archeologici, vacanze e quant’altro.

Con essa si può sognare attraverso lunghi e brevi percorsi e si può acquisire la padronanza di muoversi in uno spazio non conosciuto. Attrae con i suoi colori sgargianti dei disegni dei bambini e stimola il ragionamento razionale: è la porta al sapere geografico.

Se si riuscisse a far comprendere ai giovani allievi che il sapere geografico già fa parte della nostra quotidianetà, della nostra vita, dei nostri movimenti, anche delle nostre decisioni e dei nostri desideri, questa operazione permetterebbe loro di avvicinarsi con meno distacco e più entusiamo. Questa è la prima geografia, la chiave che apre il più complesso, ma affascinante, sapere scientifico.

E ancora: la motivazione, la scoperta, le emozioni influenzano in modo determinante l’acquisizione e lo sviluppo dei saperi. I saperi emozionali sono conoscenze inconsapevoli nel senso che la loro elaborazione è frutto dell’esperienza e non di un meccanismo riflessivo che porta alla conoscenza consapevole e, in altri termini, a quel sapere di sapere (Bruni, 2008, pp. 93-98).

**4.2. L’immagine geografica nel mondo in rete**

Oggi attraverso il Web le carte diventano tridimensionali, animate e si adattano con molta facilità alle esigenze personali. Si percepisce un mondo più vicino e tutto appare più accessibile.

«La carta ha subito molte trasformazioni nell’arco di due o tre generazioni. Resta ancora molto spesso appesa vicino alla lavagna nelle aule scolastiche, quasi come stendardo dei tempi antichi perché il bambino di oggi preferisce la tastiera di un computer. La scoperta della carta rimane altrettanto densa di stupore, senza dubbio meno avvolta di mistero, ma forse più vertiginosa. La carta però è diventata solo uno dei tanti elementi di un mondo contemporaneo fatto di parole, segni e immagini, in un gioco senza fine. La geografia è cambiata, il mondo è cambiato e anche il bambino di oggi è cambiato» (Frémont, 2007, p. 48).

L’informatica conferisce alla cartografia una potenza, la carta entra nell’era dei sistemi di informazione geografica (GIS) creando una vera e propria rivoluzione tecnica, sconvolgendone i metodi, le strategie e gli obiettivi, delineando una nuova geografia, non più rappresentativa, ma identificativa. Come? Con fonti: cartografiche, satellitari, fotografiche, artistico-letterarie, documentaristiche e molto altro. Google Maps, Google Heart, Youtube, i Social Network e tutto il mondo in Rete permettono al vecchio sapere statico e nozionistico di animarsi e prendere forma. «Atteggiamenti addirittura entusiastici sono stati osservati in parecchi bambini, dapprima nel riconoscere i luoghi dello spazio quotidiano vissuto e poi nell’addentrarsi in luoghi che desidererebbero visitare e che nel frattempo possono perlustrare virtualmente» (Pesaresi, 2011, p. 137).

Il mondo in Rete è ricco di risorse geografiche utili sia al docente, per un’efficace progettazione didattica, che al discente, per l’acquisizione di conoscenze significative.

Di seguito si riportano siti utili a reperire atlanti virtuali, materiale cartografico, immagini satellitari, fotografie, video e quant’altro.

* <http://www.aiig.it/>
* <http://www.esa.int>
* <http://www.newgeography.com/>
* <http://www.geographyphotos.com/>
* <http://www.dienneti.it/geografia/carte.htm>
* <http://www.ddrivoli1.it/portogeografia/geografia.htm>
* <http://www.globalgeografia.com>
* <http://google-earth.softonic.it/> Google Earth è un atlante geografico che aiuta a scoprire il mondo in 3D e permette di osservare il mondo attraverso un collage di mappe e immagini satellitari. Con questo software si può svolazzare sul Grand Canyon o piombare in mezzo al Colosseo, inoltrarsi nello spazio profondo e scoprire galassie e costellazioni, esplorare la Luna e sentirsi come il primo uomo nello spazio, immergersi negli oceani o persino andare indietro nel tempo per scoprire come cambiano i paesaggi.
* <http://miomondo-web.softonic.it/> MioMondo Web è un programma utile per gli insegnanti che ricercano nuovi metodi e nuove strategie per insegnare la geografia. La sua versatilità lo rende utile per una didattica interdisciplinare. È un software italiano che permette di rappresentare il territorio attraverso un ipertesto fatto di contenuti multimediali (immagini, audio, video, testi).
* <http://marble.softonic.it/> Marble è un atlante virtuale open source, alternativa a programmi come Google Earth e Nasa World Wind. Permette di modificare velocemente le mappe usate e le modalità di visualizzazione.
* <http://earth3d.softonic.it/> Earth3D è un atlante geografico virtuale. Utilizza immagini provenienti da diverse fonti per realizzare una mappa del mondo virtuale completamente esplorabile. È un'alternativa open source a Google Earth, offre diverse librerie di immagini.

**5. UNA GEOGRAFIA SENSORIALE PER L’AUTISMO**

**5.1. Premessa**

L'autismo[[3]](#footnote-3) è considerato come uno dei disturbi più controversi e pieni di interrogativi della psicologia infantile. La sindrome autistica è un disturbo pervasivo dello sviluppo che coinvolge diverse funzioni cerebrali e neuropsicologiche e perdura per tutto l'arco di vita della persona che ne è affetta.

Nonostante le gravi compromissioni che comporta questa patologia, la persona con sindrome autistica può conquistare, attraverso i giusti stimoli, autonomie personali e competenze spaziali fondamentali allo sviluppo della persona.

**5.2. La modalità autistica di percepire il mondo**

“Imparare come funzionano i sensi di ciascuna singola persona autistica è un elemento chiave fondamentale per la comprensione di quella persona” (O’Neill, 1999, p. 31).

Nonostante le persone autistiche vivano nello stesso mondo fisico la loro percezione risulta diversa da quella delle persone non autistiche. È riscontrato che le persone autistiche hanno esperienze sensoriali insolite (da un punto di vista non autistico). Queste esperienze possono comportare iper o iposensibilità, livelli diversi di percezione, difficoltà a interpretare la realtà o l’input di un senso. Una diversa esperienza porta un diverso insieme di conoscenze sul mondo. Inoltre ciò che rende la questione ancora più complicata è il fatto che non sembrano esserci due persone autistiche con lo stesso modello di esperienze senso-percettive.

Possiamo distinguere alcune caratteristiche della percezione autistica del mondo (da testimonianze di adulti autistici ad alto funzionamento e dall’osservazione di bambini autistici): una percezione laterale, ovvero percepire tutto per come è; incapacità di distinguere tra informazioni di primo piano e di sfondo, una difficoltà di distinguere stimoli rilevanti e irrivelanti; ipersensibilità e/o iposensibilità; incoerenza della percezione; percezione frammentaria, distorta, ritardata; agnosia sensoriale, ovvero difficoltà nell’interpretazione dei sensi; vulnerabilità al sovraccarico sensoriale. (Bogdashina O., 2011, pp. 51-89).

Differenze nella percezione conducono a un mondo percettivo diverso, che inevitabilmente è interpretato in modo diverso. Le Istituzioni, in particolare quella scolastica, deve prendere consapevolezza di queste differenze e aiutare le persone autistiche a far fronte a sensibilità dolorose e a sviluppare i loro punti di forza che spesso sono ignorati. Gli insegnati e gli altri professionisti devono riconoscere le differenze sensoriali per poter scegliere i metodi appropiati e progettare significativi interventi educativi. Poiché tutti i sensi sono fra loro integrati, le carenze di uno possono creare distrurbi in uno o più fra gli altri. È pertanto necessario individuare quali sensi sono carenti e in quale misura, e su quali sensi si possa fare affidamento (esistono batterie di test percettivi che sono stati ampiamente descritti e riportati in Bogdashina O., 2011, pp. 171-210).

**5.3L’apprendimento nel processo di integrazione e inclusione**

L’apprendimento è un tassello fondamentale nel processo di integrazione e inclusione, tanto più importante quanto più questo è ostacolato da fattori di varia natura: biologico, comportamentale, relazionale, sociale. Anche l’alunno con la disabilità più grave ha il diritto di apprendere e incontrare un servizio scolastico adeguato alle sue esigenze educative e didattiche. Alcune condizioni problematiche, come l’autismo, necessitano di un ambiente ben strutturato per aiutare il bambino nei suoi apprendimenti e comportamenti. Strutturato non vuol dire diverso e separato ma elementi efficaci di strutturazione e di prevedibilità possono essere inclusi nelle normali attività. Da ciò si può e si deve costruire un decalogo metodologico fatto di attività concrete, di nuove modalità di fare scuola, di saldi principi pedagogico/didattici.

**5.4Gli spazi e i tempi**

L'ambiente di lavoro deve essere organizzato in spazi visivamente delimitati, con funzioni specifiche chiaramente visualizzate, al fine di consentire all’alunno di sapere con precisione ciò che ci si aspetta da lui in ogni luogo e in ogni momento.

L’alunno necessita di uno spazio di lavoro individuale, uno spazio di attività di gruppo e uno spazio dedicato al tempo libero, ognuno chiaramente delimitato e contrassegnato da simboli di identificazione. È fondamentale che ogni spazio sia dedicato ad una singola attività, per facilitare il ragazzo ad orientarsi da solo e raggiungere presto una autonomia di movimento che sarà per lui motivo di gratificazione.

Il passare del tempo è una nozione difficile da apprendere, perché si fonda su dati non visibili. Per questo è importante strutturare la giornata attraverso un’organizzazione temporale, che informi ad ogni momento l’alunno su ciò che sta accadendo, ciò che è accaduto e che accadrà, aumentando in questo modo la prevedibilità e il controllo della situazione e diminuendo l'incertezza fonte di ansia.

Il tempo deve essere strutturato con un’agenda giornaliera, costituita da una sequenza di oggetti, di immagini o di parole scritte, a seconda delle sue abilità, ordinati dall'alto verso il basso. Al termine di ogni attività, ogni relativo simbolo viene spostato dal ragazzo in un altro apposito spazio che registra il tempo trascorso: in questo modo gli è possibile sapere in ogni momento quanto tempo è passato e quanto ne manca prima di tornare a casa.

Quello che è importante sottolineare è che la struttura di tempo e spazio non è un obiettivo da raggiungere, bensì uno strumento evolutivo, un mezzo per aiutare la persona autistica a raggiungere una migliore padronanza del proprio ambiente e della propria vita.

**5.5.Le esperienze e la metodologia didattica**

L’apprendimento significativo secondo Ausubel avviene quando il nuovo si intreccia con il vecchio. Ma ciò va scoperto, riconosciuto e soprattutto utilizzato. Questo deve avvenire in ogni intervento didattico, in particolare con quegli alunni che hanno difficoltà, per i quali l’utilizzo delle conoscenze ed esperienze pregresse è un obbligo metodologico.

Altro elemento fondamentale è l’esplorazione: gli alunni davanti a situazioni reali e concrete apprendono con maggiore facilità, soprattutto se avvengono tramite la scoperta. Nei bambini/ragazzi autistici la porta d’accesso all’apprendimento è spesso il canale sensoriale; quest’ultimo allenato e potenziato può sviluppare nuovi linguaggi e relative autonomie personali.

Un approccio didattico, che attraverso strategie educative mirate potenzia le capacità della persona autistica, è il *Metodo Teaach*, acronimo di *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children.*

Si propone all’utente una agenda quotidiana supportata da immagini visive: *pecs*, acronimo di *Picture Exchange Communication System* (Sistema di Comunicazione mediante Scambio per Immagini)[[4]](#footnote-4). Tale sistema punta allo sviluppo della comunicazione funzionale come scambio sociale, attraverso un programma di apprendimento a piccoli passi che comprende sei fasi (fasi I-VI). È facile da imparare ed il suo impiego, oltre che poco costoso, è adoperabile in diversi contesti (casa, scuola, etc.). Basato sull’uso di rinforzi, ha come obiettivo quello di incoraggiare la spontaneità e l’iniziativa del bambino nella comunicazione, nella gestione delle autonomie personali e relazionali.

**5.6. Quale geografia per l’autismo?**

Le competenze spaziali e geografiche con difficoltà rinetrano nei Piani Educativi Individualizzati (PEI) degli alunni con sindrome autistica, in quanto lo spettro autistico comporta una rigidità nel riconoscimento e nell’esplorazione dei luoghi.

Con tale consapevolezza è necessario adottare metodologie che facciano ricorso a giochi e esperienze di tipo sensoriale e psicomotorio in cui il rapporto oggetto-corpo-mente, attraverso l’esperienza diretta, consente di dare senso a quello che si cerca di conoscere.

Per questo il giusto approccio geografico è di tipo sensoriale in cui la scoperta del mondo circostante avverrà attraverso l’esplorazione, il gioco, la creatività.

Le esperienze vissute fisicamente, con l’attenzione e la discriminazione visiva e degli altri sensi agevolano apprendimenti più duraturi in tutte le terapie dei bambini in difficoltà.

«Disponiamo ormai di tanti mezzi che ci permettono di vedere e conoscere i luoghi e le bellezze (o i drammi) del mondo. Alla scuola, già dalla prima infanzia, sollecitando curiosità e pensiero critico, è affidato il compito di far sperimentare stili per osservare, chiavi di lettura per comprendere e interpretare, modalità per collegare e valutare, e soprattutto ‘nuovi occhi’ per intraprendere un vero viaggio di scoperta, che prende l’avvio dalla riflessione su esperienze dirette e quotidiane per dilatarsi alla conoscenza del mondo» (Razzoli, 2012, pp. 126-127).

**BIBLIOGRAFIA**

1. BOGDASHINA O., *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome,* London, Jessica Kingsley, 2003. (Tr. Italiana, Ovonero, 2011).
2. BRUNI E. M., *Pedagogia e trasformazione della persona*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.
3. BRUZZO A., “Infanzia/cura educativa” in CERINI G. (a cura di), *Passa…parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni* 2012, Faenza, Homeless Book, 2012, pp. 208-210.
4. CONTINI M., ***Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina, 2006.**
5. DE VECCHIS G., MORRI R., *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*, Roma, Carocci Faber, 2010.
6. DELLUCCA C. (a cura di), *Geografia. Dalle Indicazioni alla pratica*, Napoli, Tecnodid, 2010.
7. FARNÉ R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.
8. FRÉMONT A., *Vi piace la geografia?*, D. GAVINELLI (ed. it. a cura di), Roma, Carocci, 2007.
9. GIORDA C., *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Roma, Carocci, 2006.
10. IANES D., *La speciale normalità*, Erickson ,Trento, 2006.
11. LUCCHESI F., *Obiettivo geografia. Per una didattica del sapere geografico,* Bologna, Pàtron, 1992.
12. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
13. MORGANTI A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci Faber, 2012.
14. O’NEILL J. L., *Through the Eyes of Aliens: A book about Autistic People*, London, Jessica Kingsley, 1999.
15. PASQUINELLI D’ALLEGRA D., “Geografia a scuola. Metodi, tecniche, strategie”, in DE VECCHIS G., *Didattica della geografia. Teoria e prassi*, Torino, UTET Università, 2011, pp. 49-78.
16. PESARESI C., “Una nuova didattica e una nuova geografia con le tecnologie”, in DE VECCHIS G. (a cura di), *A scuola senza geografia?*, Carocci, 2011, pp. 133-143.
17. RAZZOLI S., “Discipline/geografia”, in CERINI G. (a cura di), *Passa…parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni* 2012, Faenza, Homeless Book, 2012, pp. 124-127.
18. VISALBERGHI A. (a cura di), *Rousseau, Emilio*, Bari, Laterza, 2003.
1. CERINI G. (a cura di), *Passa…parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless Book, 2012. [↑](#footnote-ref-1)
2. Il concetto di BES (Bisogni Educativi Speciali) si riferisce a un’area vasta di alunni che vivono in una situazione particolare, ostacolante per l’apprendimento e lo sviluppo. Il termine attiene alla classificazione ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute) e alle ricadute sulla persona in relazione alle difficoltà di tipo persuasivo, specifico, settoriale, sia permanenti che transitorie. La visione del ICF si basa su un approccio globale con un modello concettuale centrato sulla salute e sul funzionamento e non sulla disabilità e le patologie. [↑](#footnote-ref-2)
3. Il disturbo autistico, secondo il DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*), si manifesta in tre specifiche aree di funzionamento mentale:

1) Compromissione qualitativa dell'area dell'interazione sociale, ovvero la mancanza di interazioni sociali (difficoltà di comunicazione non verbale, uso scarso o inadatto dello sguardo e delle espressioni emotive, posture inadeguate, mancanza di relazioni appropriate con i coetanei e difficoltà nel provare piacere per la felicità e/o le emozioni altrui).

2) Compromissione dell'area della comunicazione, che si concretizza in un ritardo o nella mancanza dello sviluppo del linguaggio (uso stereotipato, anomalo o ripetitivo del linguaggio).

3) Interessi ristretti, ripetitivi e ritualizzati, non funzionali ad uno scopo. [↑](#footnote-ref-3)
4. <www.iocresco.it>; <www.pecs.com>; <www.autismo.net>; <www.teacch.com>; <www.dienneti.it/handicap/#autismo> [↑](#footnote-ref-4)