

IL BAMBINO AUTISTICO A SCUOLA: QUALE INTEGRAZIONE?

* Relazione al convegno promosso dalla Regione Marche *L'autismo nelle Marche. Verso un progetto di vita*, Senigallia 11 aprile 2003

(**Lucio Cottini**, Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche "P. Salvucci", Università di Urbino)

Con questo contributo prendo in considerazione le prospettive di integrazione scolastica per il bambino autistico. Si tratta di un obiettivo irrinunciabile e di grande valenza adattiva. Vivere in relazione con coetanei normodotati, infatti, costituisce un'occasione pressoché unica non solo per ricercare apprendimenti funzionali, ma anche per comprendere meglio il mondo con le sue regole, a volte così oscure ed illogiche per la persona con autismo e per generalizzare in situazione degli apprendimenti specifici acquisiti in ambito riabilitativo.

Le esperienze di ogni giorno, comunque, documentano quanto sia complesso promuovere forme di integrazione scolastica, anche parziale, per il bambino autistico. Malgrado le oggettive difficoltà, un principio di fondo va assolutamente ribadito: *l'integrazione va perseguita nella scuola di tutti*, anche se l'allievo presenta rilevanti problematiche cognitive, relazionali e comportamentali (Cottini, 2002c). Ogni altra soluzione che lasciasse prefigurare un possibile ritorno a situazioni di emarginazione ed isolamento sarebbe inaccettabile e non rispettosa della dignità della persona e del suo diritto di vedere accettata e valorizzata la diversità.

Per cercare di dare una certa concretezza a questa affermazione, che altrimenti rimarrebbe una semplice enunciazione di principio - difficilmente contestabile dal punto di vista logico, ma poco praticabile nella realtà operativa - è fondamentale un adattamento organizzativo della istituzione scuola, un investimento vero di risorse, un coinvolgimento di tutte le figure interne ed esterne che interagiscono con il bambino e l'adozione di affinate metodologie di facilitazione dell'integrazione.

In relazione alle finalità metodologico-didattiche che persegue questa serie di contributi, mi soffermerò specificamente su tali aspetti, sul farsi speciale della didattica per rispondere ai bisogni particolari del bambino autistico, tralasciando l'analisi del substrato organizzativo, che rappresenta comunque il prerequisito essenziale per una effettiva e proficua esperienza di integrazione. In concreto, mi soffermerò sui seguenti aspetti:

1. il ruolo delle strategie specifiche di intervento in ambito scolastico;
2. le metodologie avanzate per l'integrazione del bambino autistico.

1 INTEGRAZIONE E BISOGNI SPECIALI: STRATEGIE SPECIFICHE DI INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

I diversi approcci di trattamento dell'autismo presentati nei precedenti articoli evidenziano un quadro di riferimento assolutamente non uniforme, anzi in alcuni casi addirittura contrastante fra indirizzi terapeutici, riabilitativi ed educativi diversi. In generale, è evidente come non esista una terapia o un metodo per l'autismo, anche in considerazione della variabilità delle situazioni che vengono comprese all'interno di tale etichetta diagnostica.

In questo paragrafo cerco di esaminare la spendibilità a livello scolastico delle varie proposte che derivano dagli approcci descritti. Ciò non significa, come già detto, proporre una organizzazione dell'intervento educativo che comprenda qualche esercizio del Lovaas, alcune attività previste nel TEACCH, un po' di Comunicazione Facilitata, ecc., oppure che rappresenti la semplice continuazione a scuola del "metodo" che il bambino già segue in ambito riabilitativo e, spesso, anche domestico. Allo stesso modo, però, non possono essere trascurate le proposte che derivano dai vari programmi specifici, sia a livello di valutazione che di intervento, le quali possono contribuire ad individuare percorsi di lavoro personalizzati che rispettino anche le esigenze dell'integrazione. Oltre ciò, la conoscenza dei diversi approcci metodologici è importante anche per caricare di contenuti adeguati i momenti di insegnamento individualizzato "uno a uno" eventualmente previsti nel piano educativo personalizzato.

1.1. Osservare le abilità del bambino autistico a scuola

La delineazione della *diagnosi funzionale*, del *profilo dinamico funzionale* e del *piano educativo individualizzato* necessitano di una serie di elementi di conoscenza che possono essere portati sia dagli specialisti, che dai genitori, che dal personale educativo. Valutare le abilità e le difficoltà di un bambino autistico richiede un approccio differente in confronto a quello che si adotta con allievi normodotati o affetti da altra patologia (ad esempio il ritardo mentale). La personalità di questi bambini e,

conseguentemente, anche il loro comportamento, sono molti particolari, come è stato sottolineato nel primo articolo della serie. Gli schemi interpretativi, quindi, devono tenere conto del modo significativamente diverso di utilizzare i sistemi percettivi, motori, mnestici, intellettivi, comunicativi, affettivo-emozionali e relazionali. Andando più nel concreto, il problema che si pone è quello di verificare i "punti di forza ed i punti di debolezza" (Cottini, 2002a) del bambino autistico, in modo da poter programmare e sistematicamente aggiustare dei piani di intervento personalizzati e, nei limiti del possibile, integrati.

In figura 1 riporto un elenco degli strumenti utilizzabili a livello scolastico per l'effettuazione della valutazione.

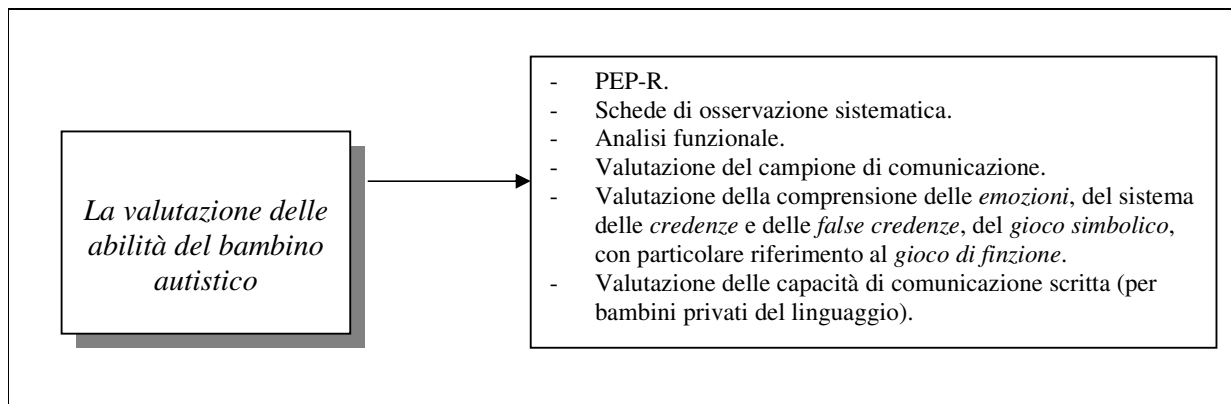


Fig. 1 - Integrazione e bisogni speciali: strategie specifiche di valutazione in ambito scolastico

a) *La valutazione delle abilità del bambino autistico*

Fra le varie metodologie di valutazione proposte dai diversi autori, mi sembra che il *PEP-R* elaborato da Schopler et al. (1990) si presti particolarmente bene ad essere utilizzato anche in ambiente scolastico. I motivi principali alla base di questa preferenza sono i seguenti:

- permette una valutazione ecologica, condotta nell'ambiente del bambino con compiti che risultano essere dello stesso tipo di quelli previsti nella normale attività didattica;
- pur prevedendo una osservazione del bambino in riferimento alle scale di sviluppo normale, i compiti elencati non devono essere presentati in ordine fisso, permettendo all'educatore una procedura flessibile, in grado di adattarsi alle esigenze del bambino ed ai suoi livelli attentivi e motivazionali;
- risultano ridotti al minimo i requisiti linguistici richiesti ai bambini e la valutazione è integrata da esperienze di insegnamento di compiti, in maniera da identificare le possibilità di apprendimento ed i tempi necessari per acquisire semplici abilità;
- indica le aree di sviluppo più importanti all'interno delle quali prevedere gli obiettivi da inserire nel piano educativo individualizzato (*imitazione; percezione; attività fini-motorie; attività grosso motorie; integrazione oculo-manuale; prestazioni cognitive; prestazioni cognitive di tipo verbale*);
- facilita la delineazione degli obiettivi e la costruzione del curriculum educativo grazie alla indicazione delle *abilità emergenti*;
- stimola modalità di valutazione integrata fra specialisti, insegnanti e genitori, in quanto per la corretta osservazione delle abilità indicate nei vari *item* sono necessarie informazioni riferite alle esperienze del bambino nei diversi ambienti di vita.

Rimanendo sempre alle proposte operative che derivano dall'approccio TEACCH, particolarmente significativo ai fini didattici risulta anche il *programma di sviluppo della comunicazione spontanea* messa a punto da Watson et al. (1989). La predisposizione di specifiche azioni didattiche finalizzate allo sviluppo delle capacità comunicative dipende direttamente dalla valutazione iniziale, la quale deve necessariamente essere condotta anche in ambito scolastico da parte del personale educativo.

Con bambini che manifestano un buon livello di sviluppo mentale è sicuramente molto importante verificare il grado di acquisizione della capacità meta-rappresentativa di attribuire a se stessi ed agli altri degli stati mentali (*teoria della mente*). A questo proposito, il programma di Howling et al. (1999),

fornisce suggerimenti importanti per la valutazione della comprensione delle *emozioni*, del sistema delle *credenze* e delle *false credenze*, del *gioco simbolico*, con particolare riferimento al *gioco di finzione*.

Per gli allievi che non utilizzano il linguaggio verbale pur manifestando buone competenze cognitive, può essere verificata la possibilità di pianificare programmi di *Comunicazione Facilitata*.

b) *L'osservazione e l'interpretazione del comportamento problematico*

I bambini autistici presentano sistematicamente una serie di comportamenti strani e problematici, che vanno da stereotipie a manierismi vari, da grida ad altre manifestazioni di rifiuto, da forme di aggressività rivolta verso altri a situazioni di autolesione. Ad un'analisi superficiale ed intuitiva, tali comportamenti risultano difficilmente comprensibili in relazione al contesto nel quale si manifestano. E' necessaria una metodologia osservativa ben strutturata e delle chiavi interpretative che derivino dalla conoscenza delle manifestazioni connesse all'autismo infantile.

Per la definizione e la valutazione quantitativa dei comportamenti problematici, l'approccio che mi appare maggiormente rispondente alle esigenze e più facilmente utilizzabile in ambito scolastico è quello proposto dall'orientamento neo-comportamentale di Lovaas. L'osservazione sistematica dei problemi comportamentali si articola su una descrizione obiettiva (senza ricorrere ad etichette del tipo: "*Il bambino è nervoso*") degli stessi e sulla delineaione dei principali parametri quantitativi: la *frequenza*, la *durata* e l'*intensità*.

Oltre a definire ed individuare il peso del comportamento problematico del bambino, è necessario anche cercare di capirne le motivazioni: "*Perché il bambino si comporta così?*"; "*Cosa cerca di comunicare?*".

Rispondere a queste domande è sempre molto complesso quando ci si riferisce al bambino autistico. L'*analisi funzionale* del comportamento (sempre di derivazione neo-comportamentale), comunque, rappresenta uno strumento interessante per condurre questo tipo di ricognizione.

Valutare il comportamento problematico del bambino autistico, però, è un'operazione complessa che non si risolve con la sola applicazione della metodologia di *assessment comportamentale*. Va tenuta in grande considerazione anche la storia e l'evoluzione degli atteggiamenti negativi. Se, ad esempio, il comportamento è iniziato recentemente se ne può forse individuare la causa in un cambiamento di *routine* o di altri fattori ambientali. Se, invece, perdura da anni, l'individuazione delle motivazioni alla base diventa molto ardua (e, conseguentemente, anche l'intervento educativo).

L'interpretazione del comportamento del bambino autistico, inoltre, deve essere effettuata considerando la specifica diversità degli allievi autistici. Peeters (1994), analizzando il modo di relazionarsi di una bambina durante le attività di gioco, il suo lanciare in giro i giocattoli, usarli in modo strano, rompere tutto, ecc., delinea alcune possibili cause di quei comportamenti:

- potrebbe aver problemi ad organizzare le sue attività (non riesce a vederne l'inizio, la durata o la fine) perché ha pochi supporti visivi per i compiti successivi che sono richiesti in un gioco;
- potrebbe usare i giocattoli nella maniera per lei più proficua, anziché nel modo in cui sono stati concepiti dal fabbricante;
- potrebbe non comprendere il significato simbolico dei giocattoli (ad esempio, che le bambole rappresentano le persone);
- potrebbe non capire abbastanza della vita normale per inventarsi con le bambole giochi sulla vita normale;
- potrebbe non capire il linguaggio necessario per giocare con gli altri bambini;
- potrebbe non capire le regole del gioco sociale.

1.2. Linee per l'intervento educativo

Per quanto riguarda le strategie di intervento educativo ed i contenuti da privilegiare per favorire l'apprendimento dell'allievo autistico, ribadisco ancora la necessità di un approccio personalizzato che coniughi le indicazioni che provengono dalle più affinate metodologie di intervento, con gli accorgimenti organizzativi e metodologico-didattici necessari per la promozione di una reale integrazione (Cottini, 2002b).

La figura 2 evidenzia le strategie ed i contenuti che appaiono applicabili a livello scolastico, ai quali dedicherò una sintetica illustrazione.

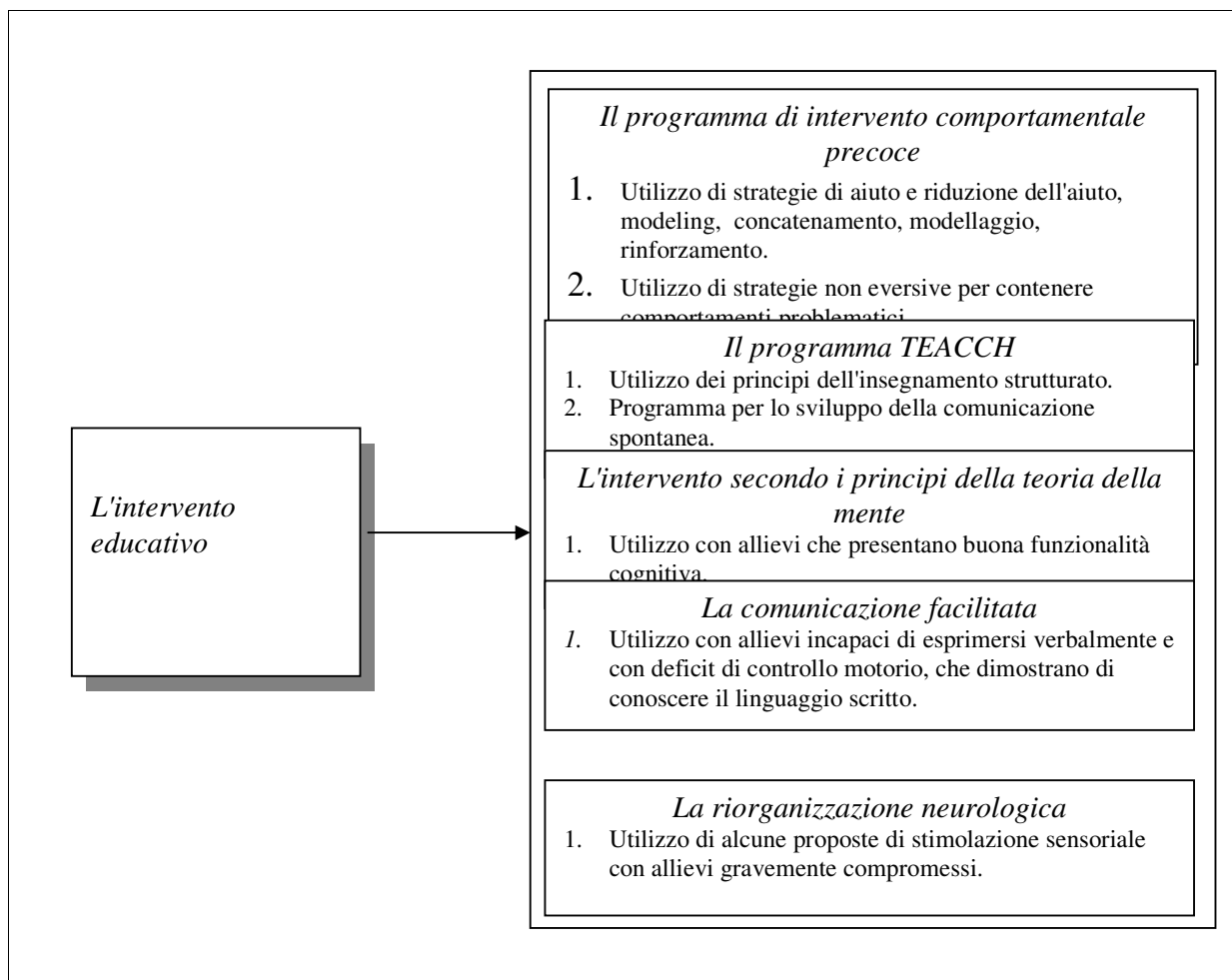


Fig. 2 -Integrazione e bisogni speciali: strategie specifiche di intervento in ambito scolastico

a) Il programma di intervento comportamentale precoce

Le strategie di intervento proposte dall'approccio comportamentale ispirano gran parte della didattica, sia riferita a bambini normodotati che in situazione di handicap. Infatti, predisporre particolari situazioni di aiuto, prevedere forme di apprendimento imitativo, gratificare comportamenti soddisfacenti sono attività così comuni e naturali che ogni genitore ed insegnante mette in pratica senza bisogno di particolari training formativi.

Quando l'apprendimento è reso difficoltoso dalla presenza di deficit, però, l'intuitività deve lasciare il posto alla precisa organizzazione della didattica. La ricerca scientifica e le esperienze condotte in moltissime scuole dimostrano le notevoli potenzialità di tecniche come *l'aiuto e la riduzione dell'aiuto*, il *modeling*, il *concatenamento*, il *modellaggio*, il *rinforzamento*, soprattutto quando si interagisce con allievi che presentano elevati livelli di compromissione funzionale. I bambini autistici a bassa funzionalità, infatti, dimostrano di giovare in modo molto significativo di una didattica precisa e prevedibile, con obiettivi organizzati in maniera tassonomica ed una gestione controllata delle contingenze di rinforzo.

La stessa valutazione positiva può essere espressa relativamente alle tecniche per contenere comportamenti inadeguati, le quali, evitando il ricorso alla punizione, possono rappresentare delle procedure metodologiche importanti, in grado di fornire agli educatori delle linee d'azione in momenti molto difficili ed estremamente carichi dal punto di vista emozionale.

b) Il programma TEACCH

I principi dell'*insegnamento strutturato* previsti dal programma TEACCH costituiscono un contributo metodologico di grande importanza fornito da Schopler e dai suoi collaboratori, che si presta ad essere generalizzato, con qualche aggiustamento, anche a livello scolastico. L'adattamento dell'ambiente e delle attività alle esigenze del bambino, infatti, consente di costruire un quadro temporo-spaziale molto strutturato, nel quale i punti di riferimento diventano visibili, concreti e prevedibili.

L'*organizzazione dell'ambiente fisico* proposto dal TEACCH non è chiaramente replicabile in maniera completa a livello di scuola comune. Alcuni accorgimenti possono comunque essere adottati, soprattutto se si verifica che gli stessi tendono a tranquillizzare il bambino autistico e a consentirgli una presenza maggiormente adattata all'interno della propria classe.

Potrebbe, ad esempio, essere delimitato con del nastro adesivo uno spazio dove viene collocato il banco dell'allievo, con vicino un armadietto o degli scaffali dove possa reperire i materiali necessari all'attività didattica. Lo stesso spazio può essere ampliato per coinvolgere altri banchi quando viene prevista un'attività per piccoli gruppi. Gli spazi utilizzati per attività particolari - come la palestra, l'aula di musica, il laboratorio, ecc. - dovrebbero essere chiaramente indicati, in modo che il bambino possa familiarizzare con una disposizione che assume contorni meno caotici e, conseguentemente, più rassicuranti. Con il passare del tempo ed il progredire dell'adattamento del bambino, questi accorgimenti potrebbero risultare non più necessari, per cui andranno progressivamente eliminati per conferire all'organizzazione una conformazione il più normale possibile.

Gli *schemi visivi* indicano al bambino le attività da effettuare e la sequenza delle stesse, aiutandolo ad anticipare e prevedere i vari compiti. Sono sicuramente da generalizzare anche a livello scolastico, per aiutare l'allievo a capire lo svolgersi della giornata e l'alternarsi di momenti di lavoro (individuale o di gruppo) a momenti di gioco.

I *sistemi di lavoro* e la precisa *organizzazione dei compiti e del materiale* forniscono agli allievi le informazioni sulla tipologia di compito da portare a termine e sulle modalità d'esecuzione. Nell'esperienza di integrazione scolastica una parte consistente del tempo del bambino dovrebbe essere dedicata ad esercitazioni simili a quelle svolte dai compagni. L'azione didattica, quindi, dovrebbe costruirsi su obiettivi adattati a quelli della classe, con esercitazioni che prevedano l'impiego di materiali simili. In questo modo, anche se l'allievo autistico potrebbe insistere a svolgere le proprie attività in maniera autonoma e apparentemente non integrata con il resto della classe, tenderà comunque a strutturare un senso di appartenenza alla comunità.

La precisa organizzazione dei compiti prevista dal programma TEACCH può essere utile anche per fornire occasione di esercitazioni autonome e ripetitive all'allievo, le quali, anche quando non determinano apprendimenti importanti in chiave evolutiva, possono risultare utili per l'aumento dei tempi di permanenza in classe.

c) *L'intervento secondo i principi della teoria della mente*

Per allievi autistici che presentano una buona funzionalità cognitiva è sicuramente utile inserire nel piano educativo individualizzato obiettivi riferiti alla percezione degli stati mentali propri ed altrui. Imparare a riconoscere le emozioni, a comprendere e a prevedere il comportamento di una persona sulla base dei pensieri o delle azioni che compie, infatti, può facilitare la comprensione delle situazioni di vita quotidiana e migliorare le competenze relazionali dei bambini. Oltre ciò, queste competenze sono estremamente deficitarie anche nei soggetti autistici ad "*elevata funzionalità*".

Il programma proposto da Howlin et al. (1999), ispirato ai principi della *teoria della mente*, si indirizza appunto in questa direzione, prevedendo l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree: le *emozioni*, il sistema delle *credenze* e delle *false credenze* e il *gioco simbolico*, con particolare riferimento al *gioco di finzione*.

Si tratta di esercitazioni proposte attraverso schede didattiche che mi sembrano facilmente generalizzabili nel contesto scolastico, in parte durante il lavoro individualizzato del bambino ed in parte come attività per l'intera classe soprattutto a livello di scuola materna.

d) *La comunicazione facilitata*

Nel precedente contributo è stato analizzato il dibattito relativo alla validità del sistema di comunicazione aumentativa e alternativa che va sotto il nome di *Comunicazione Facilitata*. Senza riprendere le posizioni già analizzate, vanno sottolineate alcune esperienze che documentano in maniera attendibile come molti soggetti abbiano trovato un notevole giovamento dalla pratica del metodo, sia per quello che riguarda l'aumento delle capacità comunicative che il livello di integrazione sociale. Quindi, per bambini incapaci di esprimersi verbalmente e con deficit di controllo motorio, i quali dimostrino di conoscere il linguaggio

scritto (o comunque di poterlo apprendere), può essere sicuramente proposto anche a livello scolastico l'utilizzo di facilitazioni comunicative attraverso vari strumenti (tastiere in carta con disegni lettere o parole, macchine da scrivere o supporti informatici). Gli insegnanti, una volta familiarizzati con la pratica della facilitazione, possono consentire quell'alternarsi di figure di *facilitatore* che si ritiene essere uno degli accorgimenti principali per il raggiungimento dell'autonomia da parte dell'allievo.

E' necessario raccomandare, però, un approccio che sia nello stesso tempo aperto e critico, che porti gli educatori ad individuare nella *Comunicazione Facilitata* un ulteriore strumento didattico utilizzabile con qualche allievo e non certo una terapia elettiva applicabile con tutti.

e) *Il metodo di riorganizzazione neurologica*

Per quanto riguarda il metodo proposto da Doman e Delacato ed esteso da parte di quest'ultimo autore anche al trattamento dei bambini autistici, le risultanze delle valutazioni effettuate da vari ricercatori e le dure prese di posizione di autorevoli Enti ed Organizzazioni, portano a sconsigliarne un utilizzo a livello scolastico. E' stato completamente confutato l'impianto teorico, i risultati terapeutici non appaiono esaltanti e la pressione psicologica sui bambini risulta assolutamente non giustificata. Oltre ciò, l'impostazione prettamente riabilitativa che il metodo prevede poco si adatta all'obiettivo dell'integrazione.

Se il metodo in quanto tale non sembra poter soddisfare le prospettive di miglioramento o addirittura di guarigione che dichiara, mi sembra comunque che alcune esercitazioni possano essere recuperate ed inserite nel piano educativo di allievi autistici con gravi limitazioni. Mi riferisco, in particolare, a varie proposte di stimolazione sensoriale che, se dosate in relazione alle condizioni e alle motivazioni degli allievi, possono risultare utili per il lavoro educativo su un'area solitamente molto compromessa.

2 METODOLOGIE AVANZATE PER L'INTEGRAZIONE DEL BAMBINO AUTISTICO

Dopo aver ribadito la necessità di promuovere l'integrazione per l'allievo autistico nella scuola di tutti ed aver individuato gli importanti contributi che possono derivare al progetto educativo dai programmi di intervento specifico sull'autismo, prendo in considerazione in questo paragrafo alcune metodologie di lavoro che possono risultare estremamente utili ai fini della promozione di una reale integrazione scolastica. In particolare mi soffermo su:

- gli obiettivi individualizzati e gli obiettivi della classe;
- la risorsa compagni;
- le nuove prospettive della didattica speciale.

2.1. Obiettivi individualizzati e obiettivi della classe

La possibilità di trascorrere parte del tempo in classe risulta facilitata se si riescono ad adattare gli obiettivi individualizzati e quelli curricolari. Questa operazione è assai complessa e, di fatto, applicabile solo ai primi livelli di scolarizzazione e su alcune competenze che fanno riferimento ai punti di forza dei bambini autistici ("*isole di abilità*"). Il riferimento è alle prospettive di lavoro comune su obiettivi di tipo visuo-spaziale o visuo-motorio (copia, incastri, collage, ecc.), sulle abilità di calcolo, sulle competenze di memoria meccanica, ecc.

Per il bambino autistico, comunque, il semplice stare in classe può rappresentare di per sé un importante obiettivo relazionale, anche se impiega molto del suo tempo in attività individuali e ripetitive. Strutturare la capacità di rimanere in ambienti poco prevedibili, mantenendo un comportamento non aversivo è una meta educativa di notevole rilevanza. Oltre ciò, anche se le attività che la classe mette in atto non sono adatte al livello dell'allievo, può essere utile per alcuni periodi farlo "*partecipare alla cultura del compito*" (Moretti, 1982; Rollero, 1997, Tortello, 1999), cioè metterlo nelle condizioni di cogliere almeno alcuni elementi per apprezzare l'argomento che si sta trattando. Su questo aspetto, poi, la letteratura testimonia alcune situazioni sorprendenti relative a bambini autistici di alto livello cognitivo. Il caso più eclatante è quello di Donna Williams (1996), la quale nella sua autobiografia riferisce che l'essere stata inserita in una scuola normale le aveva permesso di accumulare moltissime informazioni sulle persone e sulle situazioni.

Per concludere questa analisi, sottolineo l'importanza di prevedere su certi obiettivi di estrema rilevanza la possibilità di un *insegnamento uno a uno*, da svolgersi anche all'esterno della classe quando il tipo di lavoro da effettuare non è conciliabile con l'organizzazione dell'ambiente comune (ad esempio per la presenza di troppi stimoli distraenti). Tali momenti di uscita dalla classe dovrebbero però essere temporalmente limitati (di norma non superiori alle 10-12 ore settimanali) e programmati in maniera che

possano ridursi con il progredire dell'azione educativa e dell'adattamento del bambino. Lo spazio per l'attività individuale dovrebbe essere organizzato secondo i principi dell'insegnamento strutturato tipici dell'approccio TEACCH.

2.2. La risorsa compagni

Una delle principali chiavi di successo del processo di integrazione scolastica risiede nello stimolare rapporti di amicizia e aiuto da parte dei compagni. Su questo aspetto, oltre alla testimonianza convinta degli insegnanti impegnati quotidianamente, ci sono anche numerose ricerche a sostegno (Stainback e Stainback, 1987; Salisbury, Gallucci, Palombaro e Peck, 1995; Janney e Snell, 1996).

Certamente, come sostengono Stainback e Stainback (1990), i rapporti di amicizia e di sostegno sono estremamente individuali, fluidi e dinamici, diversi a seconda dell'età e basati per lo più su una libera scelta derivante da preferenze del tutto personali. Tuttavia, questo non significa che essi non possano essere facilitati e sostenuti da azioni messe in atto da insegnanti e genitori e da un clima favorevole all'interno della classe.

Le caratteristiche comportamentali e cognitive del bambino autistico rendono molto complesso l'instaurarsi di rapporti interattivi di spessore significativo, soprattutto a livello di scuola materna ed elementare. Si possono, comunque, individuare una serie di accorgimenti per facilitare forme di aiuto e sostegno da parte dei compagni:

- incoraggiare lo sviluppo di rapporti di aiuto e insegnare abilità prosociali;
- programmare situazioni di tutoring;
- lavorare alla creazione di un clima non competitivo per attivare esperienze di apprendimento cooperativo.

Motivi di spazio impediscono di soffermarsi su questi importantissimi aspetti, per cui rimando il Lettore interessato ad alcuni lavori specifici (Roche, 1985; Topping, 1988; Stainback e Stainback, 1990; Brunati e Soresi, 1990; Johnson et al., 1994). L'applicazione di tali programmi si è dimostrata molto importante anche per i compagni normodotati, i quali ne traggono considerevoli benefici sia di tipo cognitivo che sociale (Peck et al. (1990)

2.3. Nuove prospettive della didattica speciale

Sono già state messe in evidenza molte possibilità offerte alla didattica per *farsi speciale*, in modo da poter soddisfare il più efficacemente possibile i bisogni molto particolari dei bambini autistici. Le strategie di valutazione ed intervento di derivazione cognitivo-comportamentale, i sistemi di insegnamento strutturato, la facilitazione di varie forme di comunicazione, l'educazione alla percezione degli stati mentali propri ed altrui, l'adattamento degli obiettivi individualizzati e di quelli di classe, l'utilizzo adeguato della risorsa compagni rientrano fra tali opportunità. Concludo questa analisi prendendo in considerazione due ulteriori aspetti che ritengo di notevole significato operativo per i fini che persegue il presente lavoro, che sono quelli di indicare metodologie praticabili per favorire l'integrazione scolastica dei bambini autistici:

- l'utilità di *promuovere la conoscenza dei deficit e dell'handicap in classe*;
- la possibilità di *avvalersi delle nuove tecnologie informatiche*.

a) *Promuovere la conoscenza dei deficit e dell'handicap in classe*

Come già sottolineato, nel momento in cui viene stimolata una conoscenza adeguata ed una valorizzazione dei compagni è più facile che si attivino azioni prosociali di aiuto e sostegno. Soprattutto con il bambino autistico questo aspetto riveste un'importanza determinante, in quanto è necessario che i compagni capiscano che alcune particolarità comportamentali, come le scarse relazioni sociali o alcuni atteggiamenti aggressivi, non sono dovuti a "cattiveria" o a volontà di offendere, ma sono conseguenze inevitabili di un deficit.

In relazione alla classe frequentata dagli allievi, la conoscenza del deficit deve chiaramente essere organizzata in maniera diversa. Si può andare da semplici spiegazioni degli aspetti principali della sindrome, alla visione di trasmissioni televisive sull'argomento o di film che hanno presentato mirabilmente storie riferite a persone autistiche, alla lettura e commento di biografie di persone autistiche di alto livello, fino allo studio scientifico delle conoscenze disponibili sui correlati neurofisiologici dell'autismo.

In un recente lavoro specifico (Cottini, 2002c) ho presentato vari esempi di intervento educativo finalizzati a questo obiettivo.

b) *L'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche*

L'utilizzo del computer nella didattica sta assumendo un rilievo considerevole nella scuola italiana, anche se non sempre al proliferare dell'*hardware* si associano *software* adeguati alle esigenze e specifiche competenze nella gestione degli stessi.

Le prospettive che si aprono per facilitare l'apprendimento del bambino in situazione di handicap sono notevoli e riguardano sia aspetti curricolari (ad esempio: esercitazioni sulle abilità strumentali di lettura, scrittura e calcolo), che la possibilità di gestire in maniera controllata progetti di recupero e programmi prettamente riabilitativi.

Anche per l'allievo autistico lo strumento informatico può costituire un'opportunità interessante, che può avvicinarlo alle attività svolte dal resto della classe. Si nota molto spesso che gli allievi sono motivati all'interazione con il computer, il quale permette di focalizzare l'attenzione per tempi prolungati su dei compiti e facilita la gestione di esercitazioni in maniera autonoma.

E' sicuramente necessario far riferimento a software particolari in relazione agli specifici obiettivi che vengono perseguiti. A questo proposito, va segnalato che gli strumenti multimediali di recente evoluzione, che utilizzano diversi codici (linguistico orale e scritto, iconico, musicale), possono creare, almeno all'inizio, una confusione nel processo di decodifica del bambino, per cui può risultare utile il riferimento a software esercitativi meno elaborati dal punto di vista informatico. Con il passare del tempo poi, in relazione al livello motivazionale dimostrato dall'allievo, si può decidere di optare per programmi con una struttura multimediale, nei quali i contenuti non siano presentati solo in forma sequenziale e statica.

Conclusione

L'intenzione perseguita da questo lavoro articolato in quattro contributi era quello di considerare il bambino autistico nella sua esperienza scolastica, cercando di individuare degli itinerari per favorire il processo d'integrazione. Ho messo in risalto come la situazione che si viene a determinare nel momento in cui in una classe viene inserito un allievo affetto da autismo sia in realtà molto complicata, in considerazione delle particolarità cognitive e comportamentali che presenta.

Partendo da questo presupposto, ho cercato di individuare alcuni percorsi metodologici tenendo in considerazione due aspetti principali:

- da un lato l'esistenza di vari approcci di trattamento dell'autismo, sperimentati a livello internazionale, che hanno dimostrato la loro efficacia, seppure in contesti differenti da quello scolastico;
- dall'altro la necessità di coniugare le indicazioni tecniche con una attenzione alle principali metodologie per facilitare l'integrazione, che da più parti sono state proposte. Mi riferisco, in particolare, alla possibilità di adattare gli obiettivi della classe e quelli individualizzati per renderli, almeno in alcune parti, compatibili; all'organizzazione delle attività in gruppi cooperativi; all'utilizzazione adeguata della risorsa compagni; allo studio del deficit in classe; all'opportunità di far riferimento alle nuove tecnologie informatiche.

Lo sforzo, in sintesi, è stato quello di portare un contributo per la delineazione di una *didattica speciale per l'integrazione* del bambino autistico. Pur nella sinteticità del lavoro, spero comunque che gli educatori possano trovare alcuni stimoli che li aiutino nel loro procedere quotidiano.

BIBLIOGRAFIA

Brunati, L. e Soresi, S. (1990). Un programma di coinvolgimento precoce per facilitare l'integrazione scolastica degli handicappati. In S. Soresi (a cura di), *Difficoltà di apprendimento e ritardo mentale*, Pordenone: Erip, 311-331.

Cottini, L. (2002a). *Che cos'è l'autismo infantile*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2002b). *Educazione e riabilitazione del bambino autistico*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2002c). *L'integrazione scolastica del bambino autistico*. Roma: Carocci.

Howlin, P., Baron-Cohen, S. e Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read*. West Sussex: J. Wiley e Sons Ltd.

- Janney, R.E. e Snell, M.E. (1996). How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general educational classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 2, 54-68. (Tr. it. Le interazioni con i compagni: strategie per facilitare l'integrazione, *Difficoltà di apprendimento*, 2, 3, 301-315).
- Johnson, D.W., Johnson R.T. e Holubec, E.J. (1994). *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Moretti, G. (1982). Fenomenologia dell'handicap. In AA.VV., *L'integrazione scolastica degli handicappati*. Roma: Uciim, 52-61.
- Peck, C.A., Donaldson, J. e Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. . *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 4, 23-35. (Tr. It. I benefici dell'integrazione scolastica vissuti dai compagni di classe, *Insegnare all'handicappato*, 7, 1, 1992, 41-54)
- Peeters T. (1994). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Uitgeverij Hadewijch. (Tr. It., *Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa*. Phoenix, Roma 1998).
- Roche, R. (1985). *Perfil educatiu per la prosocialitat*, Pubblicazioni dell'Università Autonoma di Barcellona.
- Rollero, P. (1997). Le (in)compatibilità fra individualizzazione e integrazione efficace nel gruppo classe: alcune strategie di intervento. *Handicap e Scuola*, 5-6, 3-14.
- Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing M.D. e Marcus, L.M. (1990). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. Vol 1: *Psycho-Educational Profile Revised (PEP-R)*. Austin: Pro-Ed.(Tr. it. *Profilo Psicoeducativo Revisato*, Edizioni SZH- SPC, Luzern 1995).
- Salisbury, C.L., Gallucci, C., Palombaro, M.M. e Peck, C.A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 2, 60-71 (Tr. it. Strategie che promuovono le relazioni sociali fra alunni con e senza disabilità gravi, *Difficoltà di apprendimento*, 4, 1, 81-94).
- Stainback, W. e Stainback, S. (1987). Facilitating friendships. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 22, 18-26.
- Stainback, W. e Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling*. New York: Paul Brookes Publishing. (Tr. it., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993).
- Topping, K. (1997). *The Peer Tutoring Handbook*. Beckenham: Croom Helm Ltd. (Tr. it. *Tutoring*, Erickson, Trento 1997).
- Tortello, M. (1999). La diversità nella scuola, *Scuola Italiana Moderna*, 2, 12-19.
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B. e Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin: Pro-Ed.. (Tr. it. *La comunicazione spontanea nell'autismo*, Erickson, Trento 1998).
- Williams, D. (1996). *Autism: An Inside-Out Approach*. London: Free Association Books (Tr. It. *Il mio e il loro autismo*. Armando, Roma 1998).