

# IL DENTRO E IL FUORI DELL'INTEGRAZIONE OVVERO LA DIFFICILE PRESENZA DELL'ALLIEVO CON AUTISMO IN CLASSE

**Lucio Cottini**  
(Università di Udine)

Un allievo con bisogni tanto speciali e particolari come quello affetto da disturbo autistico può trovare nella scuola un ambiente idoneo per il suo sviluppo e per la sua integrazione sociale?

Il dibattito su questo quesito di fondo che si sta sviluppando negli ultimi numeri della rivista mi sollecita ad intervenire occupandomi da vario tempo di tali aspetti. In un contributo dedicato all'argomento (Cottini, 2002c), parlavo di integrazione possibile nella scuola di tutti adottando particolari accorgimenti di tipo organizzativo e metodologico-didattico. Attualmente sto cercando di specificare ulteriormente tale concetto con un lavoro operativo, che, come dirò in seguito, analizza quattro linee specifiche di intervento, una sorta di parole chiave per l'integrazione.

Parlare di integrazione possibile, naturalmente, non significa pensare ad una scuola organizzata in maniera tradizionale, sempre uguale a se stessa; al contrario, il processo di inclusione dell'allievo con autismo richiede una grande flessibilità e porta a ritenere che niente possa rimanere com'era.

Fin qui nulla di nuovo rispetto a quanto sostenuto da altri colleghi che sono efficacemente intervenuti nei numeri precedenti (Micheli, 2004; Crispiani e Capparucci, 2004; Farci, 2005). Quello che, invece, mi trovo a non condividere è l'esigenza, sollecitata in alcuni di questi contributi, di una riforma che prefiguri l'individuazione di scuole particolarmente attrezzate, nelle quali concentrare gli insegnanti specializzati per l'educazione dei bambini con autismo e insegnanti curricolari informati, aggiornati sul problema e sulle tecniche dell'integrazione (Micheli 2004). Sono convinto, infatti, che le scuole autonome abbiano tutte le possibilità, alla luce della normativa vigente, per approntare progetti educativi realmente inclusivi senza la necessità di specializzarne alcune. Quello che bisogna cercare di modificare sono soprattutto le modalità di formazione, aggiornamento e reclutamento del personale educativo e il coordinamento con i servizi specialistici del territorio e con le famiglie.

Su questi aspetti svilupperò alcune considerazioni nel presente lavoro centrato prioritariamente sull'analisi di uno snodo operativo fondamentale per l'integrazione dell'allievo con disturbo autistico: quello relativo alla decisione circa le attività da promuovere all'interno della classe e quelle da prevedere in contesti separati. Tale analisi focalizzata sarà preceduta da un sintetico sguardo d'insieme su quelle che ritengo le linee fondamentali di lavoro da privilegiare nella prospettiva di promuovere esperienze di reale inclusione degli allievi con autismo nei vari ordini di scuola.

## 1. QUATTRO PAROLE CHIAVE PER L'INTEGRAZIONE

Favorire l'integrazione scolastica dell'allievo con disturbo autistico è un obiettivo sicuramente complesso, ma nello stesso tempo irrinunciabile e di grande valenza adattiva. Vivere in relazione con i coetanei, 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 l'allievo con autismo e per generalizzare in situazione degli apprendimenti specifici acquisiti in ambito riabilitativo. Quattro linee di lavoro appaiono assolutamente strategiche a questo fine:

- programmare congiuntamente (fra insegnanti curricolari, di sostegno e le altre figure di supporto) ed in maniera rigorosa le attività didattiche, con una precisa definizione delle procedure di valutazione, degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie di lavoro. Gli educatori devono avere ben chiaro in ogni momento cosa stanno insegnando, anche quando l'attività riguarda la gestione dei periodi di ricreazione, del pranzo, del gioco, della relazione sociale, ecc.. Per facilitare il corretto e agevole espletamento di queste fasi di lavoro nella prospettiva dell'inclusione dell'allievo con disturbo autistico nella scuola, insieme ad alcuni collaboratori abbiamo recentemente elaborato un software, denominato *Progress* (Cottini 2005). Si tratta di un programma aperto che facilita l'elaborazione dei curricoli educativi e riabilitativi, che gestisce un articolato sistema per la valutazione, conduzione e monitoraggio degli interventi e che permette di memorizzare tutte le attività degli allievi e la loro evoluzione nel tempo (progetto di vita), anche attraverso un modello di portfolio informatico;
- organizzare adeguatamente i tempi, gli ambienti di lavoro, i materiali e, soprattutto, il personale, per rispondere ai bisogni molto speciali degli allievi con disturbo autistico. Non è ammissibile che la risposta delle scuole sia ancora così frequentemente nel segno dell'impossibilità a gestire il rapporto in assenza di condizioni di "copertura" o, meglio ancora, di separazione completa. Con questa affermazione non si vuol negare l'esigenza, assolutamente centrale, di prevedere l'insegnante specializzato per il sostegno con un rapporto 1 a 1 per allievi con autismo, ma si intende contrastare la tendenza a subire la situazione e ad affrontarla solo con un atteggiamento orientato al contenimento del disagio. Sempre relativamente all'organizzazione e alla strutturazione dell'ambiente, dei compiti e dei materiali per renderli adeguati e prevedibili per l'allievo con autismo, esiste un'ampia letteratura a conferma. Quando l'allievo comprende veramente che cosa sta accadendo e che cosa ci si aspetta da lui, l'apprendimento ne risulta favorito e i problemi di comportamento si attenuano. Come sostengono Schopler e Mesibov (1995), l'insegnamento ad allievi con autismo richiede un duplice intervento in cui, se da un lato il bambino viene aiutato a sviluppare abilità e competenze, dall'altro si riconosce la necessità di modificare alcuni aspetti dell'ambiente per aumentare al massimo i punti di forza e ridurre al minimo i deficit;
- fare riferimento ad una didattica speciale di qualità, che si fondi sulle conoscenze disponibili circa l'efficacia di vari modelli di intervento, ma che non si fermi ad essi. Infatti, se da un lato è necessario considerare l'esistenza di una serie di approcci strutturati che hanno abbondantemente dimostrato la loro efficacia, dall'altro si deve avere la consapevolezza che l'educatore non può trasformarsi in uno pseudoterapista, con il rischio di proporre solo modelli di lavoro emarginanti. Questa perentoria affermazione non deve comunque portare alla giustificazione di approcci centrati su una vuota ricerca di socializzazione in presenza. Come dirò in maniera dettagliata in seguito, la frequenza del contesto integrato da parte dell'allievo con autismo, necessita, molto più di quanto avvenga per altre tipologie di deficit, di essere preparata anche attraverso lavori individualizzati condotti fuori dalla classe, ma

L'obiettivo deve comunque rimanere quello dell'inclusione. Sempre in riferimento alle attività didattiche da privilegiare e alle metodologie di riferimento è necessario considerare una serie di proposte che sembrano estremamente interessanti e promettenti, come il coinvolgimento sempre più diretto dei genitori e degli insegnanti nella fase di valutazione delle competenze, il lavoro sull'intersoggettività (Xais C., 2004), sulla componente motivazionale (Koegel et al., 1998; Koegel, 2000), sull'utilizzo delle routine (Schopler et al., 1995), sulla teoria della mente (Howlin et al., 1999), sulle abilità pivotali (Koegel et al. 2003), sulle storie sociali e le conversazioni con i fumetti (Gray, 1995, 2000, Scattone et. Al., 2002), l'impiego di software (Cottini, 2004), di strategie visive e di supporti per la comunicazione (Pierce e Schreibmann, 1994; Hall et al., 1995; Hodgdon, 1995), solo per citarne alcune;

- coinvolgere attivamente i compagni nella gestione dell'integrazione scolastica dell'allievo autistico. La risorsa compagni rappresenta, infatti, una condizione essenziale per far sì che si verifichi una reale inclusione in grado di travalicare anche i confini scolastici, ma non si attiva compiutamente in assenza di particolari procedure che gli educatori devono conoscere e mettere in atto. In un lavoro recente mi sono diffusamente soffermato su questo aspetto, evidenziando varie linee operative che riguardano la creazione di un clima inclusivo nella classe, la conoscenza del deficit per avvicinare i compagni all'allievo con autismo, il lavoro sulle abilità assertive e prosociali, le strategie del *tutoring* e dell'apprendimento cooperativo (Cottini, 2004).

*Programmazione, organizzazione, didattica speciale e compagni*, quindi, sono le quattro parole-chiave alle quali riferirsi nella prospettiva di promuovere un'integrazione di qualità dell'allievo con autismo nella scuola di tutti.

Come anticipato, in questa sede mi limito a considerare solo un aspetto di questo ampio scenario, intorno al quale, sovente, si sviluppano argomentazioni non sostenute dalla necessaria pragmaticità e conoscenza del problema. Mi riferisco al concetto contenuto nel titolo di questo contributo, il dentro e il fuori dell'integrazione, che riporta appunto alla decisione da assumere circa il tempo che l'allievo con autismo deve trascorrere all'interno della classe e quello in contesti separati e, soprattutto, con quali obiettivi e per fare cosa.

## **2. IL DENTRO E IL FUORI**

Sostenere che l'allievo debba stare sempre in classe perché questa è la logica dell'integrazione o, al contrario, che non possa starci in quanto le attività che si svolgono non sono adatte al suo livello di competenze, è un modo assolutamente inadeguato di porre il problema, anche se ancora presente nei dibattiti che si conducono in vari contesti.

Per uscire da una dimensione fortemente connotata da posizioni ideologiche su questo tema è necessario considerare tre aspetti:

- l'esigenza di una programmazione congiunta fra insegnanti curricolari e di sostegno alla ricerca di punti di contatto,
- la possibilità di avvicinare gli obiettivi e di partecipare a quella che viene definita la "cultura del compito";
- la prospettiva di svolgere attività personalizzate all'interno o all'esterno della classe.

## **2.1. Per programmare l'integrazione bisogna, innanzitutto, integrare la programmazione**

Gli obiettivi dell'integrazione per gli allievi con bisogni speciali possono passare da semplici enunciazioni di principio a concreta operatività soltanto se prendono lo spunto da una programmazione integrata. L'affermazione può sembrare ingenua e banale, in considerazione dell'esistenza di un insieme di norme che prevedono questa prassi, ma osservando la realtà di molte scuole appare evidente come la programmazione individualizzata sia redatta spesso dal solo insegnante di sostegno, senza particolari coinvolgimenti dei colleghi curricolari e di altri operatori. Esistono ancora dei pregiudizi molto pericolosi: da un lato alcuni docenti di sostegno pretendono di essere gli unici titolari dell'insegnamento al bambino in situazione di disabilità che è stato affidato loro e dall'altro, molto più spesso, sono gli insegnanti curricolari che pensano di non avere titolo o competenza per lavorare con l'alunno che pone problemi didattici particolari e ritengono più giusto (e sicuramente anche più comodo) delegare all'insegnante per il sostegno tutto il peso e la responsabilità educativa. Queste argomentazioni, sostenibili a livello generale, assumono una rilevanza ancora più pregnante quando si interagisce con allievi così particolari come quelli affetti da disturbo autistico. Chiaramente, quando le cose si presentano in questo modo, porsi nella prospettiva di pensare ad obiettivi comuni (o comunque simili), che possano favorire la permanenza proficua in classe dell'allievo con autismo, risulta molto complesso. Ci si limita così a semplici sovrapposizioni durante alcune attività di ascolto musicale, di educazione motoria, di laboratorio e poche altre. Al contrario, le domande fondamentali che, come raccomanda Tortello (1999), tutti gli insegnanti curricolari e per il sostegno dovrebbero porsi sono le seguenti:

- *"C'è almeno una cosa fra le tante previste per tutta la classe che può essere svolta anche dall'alunno che segue un piano educativo individualizzato?"*;
- *"C'è almeno una cosa fra quelle contemplate per l'alunno in difficoltà che può essere proposta anche agli altri compagni di classe?"*

Sicuramente esistono possibilità di risposta positiva a questi quesiti, che possono essere colte agevolmente nel momento in cui si abbandona la rigidità del programma e si abbraccia la filosofia flessibile del curricolo, inteso come sintesi di programma e programmazione (Frabboni, 2002).

Ma l'adattamento degli obiettivi non deve essere inteso a senso unico, cioè come semplice adeguamento della programmazione individualizzata per farla avvicinare a quella della classe. In alcune occasioni ci possono essere anche delle attività appositamente pensate a favore dell'allievo in difficoltà, alle quali partecipano anche i compagni (ad esempio quelle centrate sui punti di forza). E questo non rappresenta un semplice rallentamento, in quanto, come dimostrano varie ricerche (cfr. Cottini, 2004), i compagni ne possono trarre dei consistenti vantaggi, sia di tipo cognitivo (ad esempio con la ripetizione di alcune parti del programma, con la scomposizione di compiti complessi in sequenze, ecc.), che di tipo sociale.

## **2.2. Gli obiettivi possono essere avvicinati**

In molte situazioni non risulta possibile determinare punti di contatto fra la programmazione curricolare e quella individualizzata. Quando il deficit è consistente oppure quando gli obiettivi

diventano complessi per l'aumentare del livello scolastico, individuare delle sovrapposizioni può diventare arduo.

Anche in queste situazioni, comunque, la presenza in gruppo dell'allievo con autismo può essere facilitata avvicinando i suoi obiettivi a quelli della classe attraverso un'azione sui contenuti didattici. In altre parole, si tratta di perseguire degli obiettivi personalizzati con attività che abbiano qualche somiglianza con quelle dei compagni.

Il lavoro di avvicinamento degli obiettivi, quindi, richiede che i contenuti didattici vengano modificati, ridotti o illustrati per adattarli alle esigenze dell'allievo con autismo.

Oltre all'utilizzo di materiale con ampia presenza di figure, l'insegnante può anche decidere di agire sui libri di testo per renderli più semplici e comprensibili per il suo allievo. Può predisporre dei quaderni ad anelli che affianchino o sostituiscano completamente il libro di testo della classe o prevedere degli specifici adattamenti degli stessi. In entrambi i casi potrà disporre di strumenti personalizzati e molto attinenti a quelli utilizzati dalla classe. Questa procedura è sicuramente da preferire in confronto alla prassi frequentemente adottata di utilizzare libri riferiti a classi inferiori, i quali certamente enfatizzano in negativo le differenze e non favoriscono la determinazione di un senso di appartenenza al gruppo.

### **2.3. Partecipare alla cultura del compito**

Abbiamo visto come gli obiettivi della programmazione curricolare e quelli individualizzati possano essere sovrapposti per alcuni aspetti o come possano essere almeno avvicinati, al fine di consentire all'allievo con bisogni educativi speciali di svolgere attività simili a quelle dei suoi compagni all'interno della classe.

L'esigenza di far rimanere l'allievo con disabilità insieme ai suoi compagni il più a lungo possibile, facendolo partecipare agli stessi apprendimenti, è stato affrontato da alcuni autori (Rollero, 1997; Tortello, 1999) distinguendo fra "apprendimento di un compito" e "*partecipazione alla cultura di un compito*". In altre parole, anche quando non è possibile creare adattamenti degli obiettivi e delle metodologie che consentano apprendimenti significativi su compiti dello stesso tipo di quelli dei compagni, è comunque utile farlo partecipare alle attività della sua classe, mettendolo nelle condizioni di cogliere almeno alcuni elementi per apprezzare l'argomento di cui si sta trattando. In questo modo, l'allievo percepisce che le consegne destinate all'intero gruppo non gli sono totalmente estranee e questo facilita sicuramente il suo sentirsi parte integrante della classe e motiva anche il suo impegno nei compiti che lo vedono maggiormente protagonista.

Nel caso dell'allievo con disturbo autistico, questo può essere facilitato prevedendo all'interno della classe una postazione per il lavoro autonomo, nel quale l'allievo possa effettuare compiti routinari e graditi.

Sono molte le descrizioni che ci informano come, agendo in questo modo, alcuni allievi abbiano dimostrato di aver acquisito competenze sorprendenti, che vanno ben oltre i confini di quanto si era previsto a livello di programmazione (ad esempio: relativamente alle lingue straniere, alle abilità di calcolo, ecc.). Uno dei casi più eclatanti segnalati in letteratura 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 di vita sociale.

La mia esperienza mi ha insegnato che ci sono dei momenti in cui *imparare ad agire da normale* presenta certamente i suoi vantaggi. L'essere in qualche modo socialmente accettata (sia che potessi elaborare efficientemente l'esperienza, il senso o il significato di quella accettazione sociale) in modo

conscio e nel contesto oppure no) significava comunque che ero esposta ad una gamma più ampia di informazioni di quanto non sarei stata altrimenti ed anche se non avessi potuto elaborare quell'informazione in quel momento, potevo comunque immagazzinarla per un'eventuale elaborazione pre-conscia o sub-conscia. La conoscenza che nasceva da quell'elaborazione poteva poi, talvolta, pur se casualmente, essere attivata e sollecitata. L'essere nelle scuole normali significava accumulare moltissime informazioni su come la gente si muoveva e parlava e su quanto dicevano, su ciò che a loro piaceva e che volevano o pensavano e come rispondevano a certe cose. Accumulavo informazioni sulle persone apparentemente come gli altri, in certi aspetti, quando dicevano o facevano cose nello stesso modo di qualcun altro. [...] Se mi si chiedeva che cosa mi piacesse, mi interessasse, pensassi o facessi, avevo informazioni teoriche su quanto a una persona piacesse, che cosa volesse, le interessasse, pensasse o facesse. Se volevo spostarmi attraverso una stanza, per prendere qualcosa, avevo accumulato tutte quelle informazioni su come lo facevano gli altri e potevo farlo come loro. In assenza di messaggi del corpo o di altre connessioni, se non avessi accumulato tutte quelle informazioni, probabilmente non sarei mai stata socialmente tollerante e tollerabile, abbastanza da andare in tutti i posti dove sono stata.

Se non avessi imparato ad agire come se potessi far fronte al linguaggio (o far credere a qualcuno che ne ero in grado), non mi avrebbero parlato tanto come hanno fatto. Nessuno avrebbe pensato che ne valeva la pena.

Se non fossi stata esposta a tutte quelle parole, l'enorme vocabolario che avevo accumulato in modo subconscio, che sarebbe stato spesso, più tardi, attivato dall'esterno, da altri, non sarebbe stato costruito su base così ampia e non avrei avuto l'onore di essere citata come *dizionario che cammina* (p. 100).

#### **2.4. Svolgere attività personalizzate all'interno o all'esterno della classe**

La programmazione individualizzata per l'allievo con disturbo autistico contiene sempre una serie di obiettivi molto specifici e funzionali, che richiedono, per essere perseguiti, la promozione di una serie di attività differenziate in confronto a quelle della classe.

In alcune situazioni, tali attività possono essere previste all'interno del contesto integrato, nel momento in cui l'ambiente risulta strutturato in modo particolare. Mi riferisco, nel concreto, a delle classi nelle quali gli spazi di lavoro non siano rappresentati solo dalla cattedra e dai banchi, ma dove ci siano anche altri luoghi in cui svolgere attività didattiche. Ad esempio: possono essere previsti spazi per la lettura individuale, per il lavoro al computer, per i lavori manuali, per le ricerche, ecc.. Tali spazi, fruibili in determinate situazioni da tutti gli allievi, si prestano molto bene per lo svolgimento di attività individuali all'interno della classe, supportate anche dalla presenza dell'insegnante di sostegno. Al contrario, risulta poco produttiva la situazione che vede l'allievo con autismo, per tutto il tempo che rimane in classe, seduto accanto al "proprio" insegnante che si dedica interamente a lui. Questa situazione può essere giustificata per alcuni momenti necessari per impostare o monitorare il lavoro, ma non può rappresentare la prassi comune o la condizione di "copertura" necessaria per accogliere l'allievo in classe.

La trattazione sviluppata fino a questo momento ha messo in evidenza come esistano varie possibilità per conciliare l'esigenza di personalizzare l'insegnamento salvaguardando la possibilità del lavoro svolto in un contesto integrato.

Ritengo, però, che la prospettiva dell'integrazione dell'allievo con autismo non solo giustifichi, ma assolutamente richieda dei periodi di tempo precisamente programmati, nei quali prevedere attività di insegnamento "uno a uno" fuori dalla classe. L'importanza di alcuni apprendimenti di base per svolgere attività con altri compagni è così rilevante che sicuramente autorizza l'uscita dalla classe dell'allievo. Per allievi con altre tipologie di disabilità questa esigenza è sicuramente meno pressante di quanto non avvenga per l'allievo con autismo.

E' fondamentale, però, che tali momenti, di diversa estensione temporale in relazione alle situazioni (si può arrivare anche a gran parte dell'orario scolastico), siano programmate nell'interesse dell'allievo e della sua inclusione. Sono giustificate, in altre parole, soltanto se l'obiettivo perseguito è di estrema importanza e si concretizza nell'acquisizione di abilità necessarie a conferire significato e praticabilità alle attività integrate.

## 2.5. Un esempio di progettazione congiunta

In un recente progetto formativo sul tema dell'integrazione, promosso dalla Direzione Scolastica Regionale per le Marche per insegnanti curricolari e di sostegno di ogni ordine di scuola (dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di 2° grado), sono state proposte queste argomentazioni ed è stato chiesto di progettare congiuntamente. Le risultanze di questa esperienza sono state davvero interessanti e per molti versi confortanti. A titolo di esempio, di seguito riporto il lavoro di un team di insegnanti riferito ad una classe 5° elementare frequentata da un allievo autistico con buona funzionalità cognitiva. La stessa metodologia di lavoro può essere sviluppata pure per allievi con compromissioni più rilevanti, anche se, chiaramente, saranno meno rilevanti i momenti di lavoro su obiettivi comuni.

Classe 5° elementare  
Area disciplinare: ambito linguistico

### I quesiti di riferimento

#### 1. Esistono obiettivi comuni?

<i>Obiettivi della programmazione curricolare</i>	<i>Obiettivi delle programmazione individualizzata</i>
<p><u>Indicatore 1 - Ascoltare, comprendere e comunicare oralmente:</u></p> <p>a) adottare strategie adeguate allo scopo dell'ascolto per selezionare e memorizzare le informazioni;  b) di un discorso o di un brano ascoltato, ritenere le informazioni utili ad uno scopo definito, annotando pertinenti appunti;  c) distinguere diversi tipi di testi ascoltati (narrativi, descrittivi, poetici, informativi, regolativi, argomentativi);  d) adottare e organizzare le informazioni relative al tipo di testo orale più funzionale alla situazione comunicativa;  e) <i>comprendere istruzioni per l'esecuzione di compiti, per pianificare azioni e saperle eseguire;</i>  f) inserirsi in modo adeguato, opportuno ed efficace in situazioni di dialogo recando contributi pertinenti e utili;  g) partecipare a discussioni di gruppo individuando il problema discusso e le principali opinioni espresse, facendo domande per avere chiarimenti, esprimendo accordo e disaccordo con altri interventi;  h) <i>riferire il contenuto di un brano ascoltato o letto, individuandone tutti gli elementi essenziali (gli aspetti principali): trama, luoghi, tempo, personaggi, ambienti, sequenze.</i></p>	<p><u>Indicatore 1 Ascoltare, comprendere e comunicare oralmente:</u></p> <p><i>a)comprendere una narrazione letta dall'insegnante, individuando le informazioni più importanti relative ai personaggi e alle loro azioni, agli eventi principali, alle relazioni temporali, spaziali e causali;</i>  b)descrivere oggetti, persone, animali, ambienti;  c)raccontare esperienze personali in modo intelligibile;  d)formulare domande o richieste di chiarimento;  e) recitare filastrocche, testi poetici.</p>

<p><u>Indicatore2 - Leggere e comprendere testi di diverso tipo:</u></p> <p>a) leggere un testo rispettando la punteggiatura e usando intonazioni di voce tali da rappresentare efficacemente i contenuti;</p> <p>b) leggere silenziosamente un testo dando prova di averne compreso il contenuto attraverso risposte a domande aperte o a scelta multipla, completamento di frasi, riordino di sequenze, riassunto;</p> <p>c) leggere in modo funzionale al tipo di testo scelto, sperimentando “stili di lettura” diversi;</p> <p>d) leggere con espressività testi poetici analizzandone (alcuni) gli elementi costitutivi: versi, rime, strofe, figure retoriche, tipologia;</p> <p>e) individuare le tipologie di un testo letto (verosimile, reale, fantastico, fantascientifico, cronaca, fiaba, favola, leggenda, mito, testo poetico, umoristico, descrittivo, informativo-espositivo, regolativo, argomentativo, pubblicitario);</p> <p>f) comprendere le principali informazioni di un testo (argomento, trama, sequenze, personaggi, luoghi, tempi, scopo comunicativo sotteso e non);</p> <p>g) acquisire il gusto e la motivazione a leggere.</p>	<p><u>Indicatore 2-Leggere e comprendere testi di diverso tipo:</u></p> <p>a) leggere fluentemente ad alta voce cercando di adeguare, almeno in parte, l'intonazione;</p> <p>b) comprendere testi narrativi, individuando le caratteristiche principali di personaggi e ambienti, le sequenze temporali degli avvenimenti, i nessi logici e saper fare inferenze;</p> <p>c) distinguere fatti ed elementi reali da quelli fantastici;</p> <p>d) comprendere testi descrittivi, individuando l'argomento principale e i dati descrittivi;</p> <p>e) comprendere testi regolativi individuando gli elementi necessari a svolgere le istruzioni e la loro sequenza;</p> <p>f) comprendere testi informativi (interviste, comunicazioni ecc.), individuando l'argomento generale e le informazioni principali;</p> <p>g) individuare alcuni elementi di semplici testi poetici (versi strofe rime).</p>
<p><u>Indicatore 3- Produrre e rielaborare testi scritti:</u></p> <p>a) produrre testi narrativo-descrittivi applicando le principali caratteristiche costitutive degli stessi;</p> <p>b) ricostruire un testo narrativo secondo un diverso punto di vista;</p> <p>c) comporre storie fantastiche utilizzando tecniche elaborative diverse (da un'immagine, da un input, da un personaggio o un oggetto);</p> <p>d) arricchire fatti e azioni con parti narrative, descrittive, riflessive, dialoghi;</p> <p>e) produrre diversi tipi di testi (resoconto di esperienze vissute collettivamente, cronaca giornalistica, pagine di diario, lettere);</p> <p>f) avviare alla produzione di un testo argomentativo;</p> <p>g) produrre e manipolare testi poetici sulla base di differenti criteri, collettivamente e non;</p> <p>h) perfezionare gradualmente la capacità di produrre testi scritti attraverso un processo che vada dalla progettazione al primo abbozzo, alla rielaborazione, alla definitiva stesura;</p> <p>i) realizzare sintesi di testi letti secondo uno schema dato o liberamente;</p> <p>l) verbalizzare per iscritto grafici, tabelle, schemi;</p> <p>m) scrivere un testo informativo che comporti soluzioni grafiche particolari (avviso, locandina, depliant), completo delle informazioni rispondenti a domande quali: Chi? Da chi? A chi? Che cosa? Perché? Quando? Dove?;</p> <p>n) tradurre un racconto in fumetti e viceversa.</p>	<p><u>Indicatore 3 - Produrre e rielaborare testi scritti:</u></p> <p>a) produrre testi narrativi su esperienze collettive e personali;</p> <p>b) scrivere testi descrittivi (di persone, animali, oggetti, ambienti), rilevandone le caratteristiche esteriori e alcuni elementi interiori (carattere, atmosfera, ecc.);</p> <p>c) scrivere testi regolativi elencando le diverse fasi nella giusta sequenza (istruzioni per un gioco, per preparare una ricetta, ecc.);</p> <p>d) scrivere una lettera, tenendo conto del destinatario e dello scopo del testo;</p> <p>e) avviare al riassunto.</p>

<p><u>Indicatore 4 - Riconoscere la struttura della lingua e arricchire il lessico:</u></p> <p>a) <i>rispettare le convenzioni ortografiche;</i>  b) <i>riconoscere e usare i principali segni di punteggiatura;</i>  c) <i>riconoscere e classificare le parti variabili e invariabili del discorso (articoli, nomi, aggettivi, verbi, pronomi, avverbi, preposizioni, congiunzioni, interiezioni);</i>  d) <i>distinguere nel verbo i modi (finiti e indefiniti), i tempi (semplici e composti), il tipo (transitivo intransitivo), la forma (attiva, passiva, riflessiva, impersonale);</i>  e) <i>perfezionare la capacità di individuare le principali strutture sintattiche (soggetto, attributi, apposizioni, complementi diretti e indiretti);</i>  f) <i>riconoscere i significati delle parole in relazione al contesto;</i>  g) <i>riconoscere espressioni figurate, modi di dire e neologismi;</i>  h) <i>utilizzare il dizionario per risolvere problemi di lessico e arricchirlo e per acquisire informazioni (anche grammaticali) sulle parole;</i>  i) <i>comprendere l'etimologia di alcune parole.</i></p>	<p><u>Indicatore 4 - Riconoscere la struttura della lingua e arricchire il lessico:</u></p> <p>a) <i>usare le regole ortografiche (digrammi, accento, doppie, apostrofo, uso dell'h);</i>  b) <i>individuare sinonimi, contrari, parole con più significati anche in relazione al contesto;</i>  c) <i>riconoscere la struttura fondamentale di una frase (soggetto, predicato espansioni), riconoscendo alcuni complementi;</i>  d) <i>riconoscere le principali parti del discorso: nomi, verbi, aggettivi, articoli, pronomi personali collegati al soggetto e al verbo;</i>  e) <i>consolidare le caratteristiche grammaticali del nome, riconoscendo le relazioni tra derivati, alterati e composti;</i>  f) <i>consolidare i vari tipi di aggettivi (qualificativi, possessivi, numerali, dimostrativi);</i>  g) <i>individuare le informazioni grammaticali del verbo, il tempo e i modi;</i>  h) <i>usare i principali segni di punteggiatura;</i>  i) <i>utilizzare il dizionario per risolvere problemi di lessico e di ortografia.</i></p>
<p align="center"><b>Punti di contatto</b></p> <p>Sono quelli scritti in corsivo nelle due colonne relative alla programmazione individualizzata e a quella curricolare.</p>	
<p align="center"><b>Obiettivi non compresi</b></p> <p>Gli altri obiettivi non evidenziati che appaiono solo in una delle due colonne relative alle due programmazioni.</p>	

2. E' possibile avvicinare gli obiettivi?

<p align="center"><b>Quali?</b></p> <p>1 f)        prima colonna con 1 c) della programmazione individualizzata  2 b)        “        “        con 2 b)        “        “        “  3 c)        “        “        con 3 b)        “        “        “  3 d) 3 e)    “        “        con 3 a)        “        “        “</p>	
<p align="center"><b>2 Con quali accorgimenti didattici</b></p> <p>La lettura silenziosa della classe verrà spesso proposta su testii diversi, in modo che all'allievo sarà possibile sottoporre brani più semplici per controllarne la comprensione.  La produzione di testi fantastici da parte della classe inizierà a volte da immagini o foto di personaggi e/o ambienti che saranno proposti anche all'alunno per facilitare l'osservazione degli elementi descrittivi. Sarà proposto un lavoro di gruppo associato al tutoring e finalizzato alla produzione di un giornalino di classe.</p>	

3. I materiali didattici possono essere adattati?

<p align="center"><b>Quali? E in che modo?</b></p> <p>Per la produzione scritta verrà utilizzato spesso il computer, con il quale l'allievo interagisce con buona padronanza, con riferimento sia a programmi di videoscrittura, che a ricerche di materiali su internet. Letture di brani per la comprensione saranno effettuate attraverso l'ascolto della lettura dell'insegnante o con l'ascolto di brani registrati su audiocassette con voci registrate anche degli stessi bambini.</p>
---

4. E' proponibile per alcuni obiettivi un approccio rovesciato, ovvero ci sono obiettivi della programmazione individualizzata che possono essere utili anche per la classe?

**Quali?**

L'obiettivo 1 b) presente nella programmazione individualizzata, (descrivere oralmente oggetti, persone, animali, ambienti, usando un lessico adeguato) sarà la base per predisporre attività, sotto forma di gioco e di indovinelli, con tutta la classe. Si ritiene, infatti, questo esercizio verbale molto più motivante per il bambino se utilizzato con funzione ludica ed esteso anche ai compagni per i quali può risultare un ottimo esercizio di arricchimento lessicale.

Anche l'obiettivo 2 f) sarà spesso sviluppato con i compagni rielaborando, interviste e altre semplici comunicazioni per la redazione del giornalino.

Per esercitarsi sulla correttezza ortografica saranno proposti dettati all'intera classe dopo aver analizzato con il bambino precise difficoltà ortografiche; tali esercizi serviranno a rafforzare l'apprendimento nell'allievo di certe regole studiate, e saranno un valido ripasso per tutti.

5. Sono pensabili ed utili dei momenti nei quali promuovere una "cultura del compito"?

**In riferimento a quale attività?**

Ogni mattina, durante le ore di italiano, si dedicheranno alcune decine di minuti alla lettura di brani dal libro di lettura di quinta. Anche se l'allievo presenta numerose difficoltà ad analizzare e riflettere sugli aspetti morfologici presenti nel contesto, con conoscenze metalinguistiche ancora non adeguate e un linguaggio espressivo molto limitato dal punto di vista lessicale, lo si lascerà partecipare all'ascolto della lettura ad alta voce dei compagni, mettendolo in condizione di comprendere almeno alcune parti del contenuto.

Inoltre l'allievo parteciperà all'organizzazione del giornalino di classe. La produzione di articoli, la decisione di come organizzare gli spazi nelle varie pagine verrà organizzata in gruppi nei quali l'allievo svolgerà alcune mansioni semplici (spostare foto e titoli con il computer, ritagliare lettere da altri giornali letti per la scrittura di titoli) e assisterà al lavoro dei compagni su altre più complesse.

**Cosa si ritiene che possa ricavarne l'allievo con disabilità?**

Anche se da solo non sarebbe in grado di scrivere un articolo giornalistico, la possibilità di partecipare alla stesura ed organizzazione delle varie pagine lo farà sentire protagonista di un evento molto importante per la classe.

6. L'allievo può svolgere alcune attività individuali all'interno della classe?

**Quali?**

Esercitazioni di lettura e comprensione di brani con risposte a scelta multipla o con risposte aperte saranno proposte con schede comprendenti brani diversificati per ogni alunno. In queste attività l'alunno non dovrebbe aver bisogno dell'insegnante di sostegno, in quanto si sceglieranno brani per lui più semplici, sui quali è in grado di lavorare da solo (nella postazione con il computer). Anche per le esercitazioni di analisi grammaticale e logica si proporranno frasi diverse per tutti gli alunni, scritte su foglietti che i bambini sceglieranno a caso, ricopiandole sul proprio quaderno: per l'allievo con disabilità le frasi conterranno solo le regole conosciute e saranno scritte con un carattere colorato (saranno inserite, comunque, nello stesso mucchio dei compagni dal quale potrà "pescare" lavorando nello stesso modo).

Si prevede l'effettuazione in classe di alcune esercitazioni particolarmente gradite, che comprendono il lavoro al computer e il ritaglio dei giornali.

**Con quale organizzazione?**

Nella classe, di dimensioni molto ampie, è stato previsto un banco con un computer e uno spazio con un tavolo grande per i lavori in piccoli gruppi. Questa organizzazione, così come la disposizione dei banchi, non sarà mai modificata.

L'allievo, inoltre, avrà una propria agenda scritta, nella quale saranno elencate le attività da svolgere in classe e fuori; sarà previsto nell'agenda anche uno spazio dove riportare eventuali modifiche che dovessero determinarsi.

Alla fine di ogni attività prevista nell'agenda, l'allievo sarà accompagnato in palestra dall'insegnante di sostegno per svolgere alcune attività motorie per circa 15 minuti.

## 7. Quali attività devono essere necessariamente promosse fuori della classe?

### **Elenco delle attività**

L'allievo svolgerà fuori della classe tutte le attività necessarie alla presentazione di argomenti nuovi (sia di tipo didattico, che ludico, che organizzativo). Oltre ciò, saranno previste in contesti separati attività di sviluppo della produzione orale.

Di norma l'allievo trascorrerà fuori dalla classe da 1 a 2 ore circa al giorno.

### **Organizzazione didattica**

Le attività di preparazione svolte fuori della classe, prevedendo la trattazione degli stessi argomenti che l'allievo affronterà in classe, gli permetteranno di conoscere già, anche se in modo semplificato, i contenuti che l'insegnante tratterà, aumentando così notevolmente la motivazione e ampliando i tempi dell'attenzione.

Oltre ciò, verranno illustrate nel lavoro individuale le modalità di interazione corretta con gli altri, presentando sia situazioni concrete in modo diretto, che facendo riferimento a storie sociali figurate.

## **3. E ALLORA, COME PROCEDERE PER UNA INTEGRAZIONE DI QUALITÀ**

L'intervento educativo (con finalità abilitative) è da tutti riconosciuto come elettivo per il bambino con autismo. Le nostre scuole raramente riescono a mettere in campo azioni realmente adeguate nella prospettiva dell'integrazione per vari motivi legati a stereotipi organizzativi, mancanza di validi supporti e consulenze specialistiche, carenze di preparazione specifica, assenza di riferimenti stabili per gli allievi. Esistono, è vero, splendidi esempi di "buone prassi", ma questi non rappresentano certo situazioni generalizzate ad ogni contesto.

Quale strada prendere per garantire ovunque un servizio di qualità? Si deve prevedere una riforma? Con quali caratteristiche?

Come dicevo nell'introduzione, le istituzioni scolastiche autonome hanno tutte le possibilità di organizzare in maniera flessibile sia i tempi, che gli spazi, che le discipline ed i contenuti secondo le linee accennate in questo contributo. La rigidità e la scarsa propensione a modificarsi non è legata alla normativa, ma alla carenza di professionalità in grado di guidare e monitorare il processo. Non credo assolutamente che prefigurare uno scenario con scuole polo particolarmente attrezzate e fornite di competenze specifiche rappresenti la soluzione adeguata. Questa posizione non va intesa come acriticamente ideologica; al contrario, sono convinto che operando in questo modo si correrebbero rischi assolutamente non trascurabili.

Innanzitutto quello di attivare un percorso che potrebbe riproporre situazioni di emarginazione, anche se con connotazioni diverse in confronto al passato. Infatti, è presumibile che le stesse istanze che sostengono la richiesta di scuole particolarmente attrezzate per gli allievi con autismo sarebbero invocate pure per altre tipologie di disabilità grave e, forse, anche sensoriali. E questo, come è facilmente intuibile, potrebbe riaccendere una richiesta di non scolarizzabilità in contesti comuni degli allievi più problematici; richiesta che, in realtà, non si è mai sopita completamente. Di certo esiste il problema riferito alla competenza degli operatori, che non risulta assolutamente adeguato per un compito di tale rilevanza, ma di questo parlerò in seguito.

Oltre ciò, prevedere che solo alcune scuole e alcuni insegnanti si occupino dei bambini con autismo pone altri problemi. Il primo è di ordine pratico, in quanto ci potrebbe essere la necessità di spostare gli allievi dal proprio contesto di vita. Va rilevato, poi, che questa iperselezione appare contrastare con un interesse che sta diventando sempre più diffuso sui temi riguardante il disturbo autistico. I

convegni, i seminari e le altre occasioni formative sull'autismo si stanno moltiplicando sul territorio nazionale, con la partecipazione veramente considerevole di professionisti di vario tipo. In molte regioni si stanno promuovendo progetti sull'autismo, con impegni di risorse e grossi coinvolgimenti. Per quanto riguarda la metodologia di lavoro da privilegiare, infine, è verosimile ipotizzare che le scuole particolarmente attrezzate, enfatizzando gli aspetti riabilitativi dell'intervento, riprodurrebbero anche a livello scolastico le diatribe fra programmi diversi.

In sintesi, quindi, non escludo in assoluto che alcune scuole arrivino a specializzarsi per l'integrazione di allievi con autismo sulla base di competenze specifiche e di esperienze condotte e che i genitori possano decidere di iscrivere lì i loro figli, ma prevedere questo attraverso un atto normativo non mi sembra opportuno. Al contrario, pensare che ogni scuola possa diventare ben attrezzata per affrontare la situazione non appare una prospettiva utopica.

Sicuramente non è possibile continuare a giustificare dei livelli di qualità del servizio molto scadenti, come avviene in numerose situazioni. Ci sono alcune cose che risultano non più ammissibili, come la dichiarata mancanza di preparazione di alcuni insegnanti, la precarietà di riferimenti stabili per i bambini e le famiglie, la carenza dei supporti specialistici in grado di guidare e monitorare il processo di inclusione.

Per quello che riguarda la formazione dei docenti, è necessario considerare tre linee operative di riferimento:

- la formazione specialistica per l'insegnante di sostegno, in grado di trasferire le conoscenze e le competenze per la promozione ed il coordinamento di azioni educative efficaci nella prospettiva dell'integrazione;
- la formazione di tutti gli insegnanti sui temi dell'integrazione e della didattica speciale, attraverso specifici moduli da prevedere nei diversi curricula universitari;
- la formazione continua, capace di proporre periodicamente a tutti gli insegnanti in servizio moduli e corsi universitari in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale.

Sulla scorta della recente emanazione del decreto che dovrà regolamentare la formazione degli insegnanti, ho proposto una serie di iniziative che, a mio giudizio, potrebbero facilitare l'integrazione (Cottini, in stampa). La più significativa fra queste riguarda l'istituzione di un corso di laurea specialistica (adesso si chiama "magistrale") per l'insegnante di sostegno e di master di approfondimento per alcune tipologie di deficit particolari (come l'autismo).

Ritengo che il motivo per il quale l'insegnante di sostegno non sia divenuto nel tempo una figura professionale stabile sia da ricercarsi principalmente nell'organizzazione del percorso formativo e nelle modalità di accesso al ruolo. La possibilità di abbandonare la funzione sostegno trascorso un quinquennio di servizio ha fatto sì che una percentuale sicuramente non trascurabile di docenti si siano trovati ad assolvere il compito per un certo numero di anni necessari per raggiungere la posizione di insegnanti di ruolo, per poi traslocare in altra graduatoria. Questa carente assunzione di una responsabilità professionale permanente ha creato una perdita di risorse davvero importante e ha determinato una rotazione di insegnanti sugli stessi allievi assolutamente inaccettabile nella prospettiva dell'apprendimento e dell'integrazione (specie se si considerano gli allievi con autismo).

Oltre ciò, la mancata definizione di un ruolo professionale specifico attraverso una formazione dedicata (e non semplicemente aggiuntiva), ha comportato la possibilità che molti posti di sostegno potessero essere assegnati a figure senza titolo, prevedendo magari percorsi abbreviati per ottenerlo.

Il corretto espletamento del "ruolo sostegno", al contrario, necessita della definizione di un profilo professionale dell'insegnante specializzato, che possa essere conseguito attraverso una formazione

iniziale (alla quale deve associarsi una formazione permanente) e che si concretizzi nell'esercizio della stessa professione per tutta la carriera. Prevedere un corso di laurea magistrale ed un master specifico per l'autismo potrebbe assicurare l'acquisizione delle competenze necessarie sia di tipo didattico, che relazionale. L'insegnante specializzato, infatti, deve porsi anche come figura di mediazione e di sistema, in grado di rapportarsi con istituzioni e professionalità diverse (famiglia, scuola, servizi specialistici, enti locali, servizi sociali e ricreativi, associazioni di volontariato).

Quello del coordinamento, soprattutto con i servizi sanitari territoriali, è un aspetto carente continuamente sottolineato in tutti i contesti. Anche a questo livello esistono norme che prevedono il lavoro integrato, ma non sempre si investono le necessarie risorse per far sì che il personale specialistico di supporto possa dedicare il tempo adeguato alla progettazione congiunta dell'integrazione. Oltre ciò, sovente si pone anche il problema della formazione e della competenza degli specialisti, che non sempre risultano adeguate allo svolgimento del ruolo. A questo livello vedrei molto opportunamente l'istituzione di équipes multidisciplinari "particolarmente attrezzate" per il disturbo autistico, che possano costituire un riferimento per le scuole in un contesto territoriale anche abbastanza ampio.

In conclusione, quindi, è necessario e imprescindibile promuovere un affinamento ed una qualificazione delle esperienze di integrazione che vengono condotte, attraverso una progettazione molto flessibile dell'intervento, che sia in grado di conciliare le esigenze di lavoro individuale dell'allievo autistico, con quello più spiccatamente interattivo e sociale.

Le conoscenze disponibili e le varie esperienze che sono state sviluppate ci dicono che una integrazione di qualità è possibile. E' giusto continuare a sperimentare percorsi anche differenziati, ma il confronto deve essere centrato sui risultati che si conseguono in termini di adattamento sociale e di vita qualitativa delle persone (Arduino, 2005), dando sempre più spazio, per determinare l'efficacia, anche ai giudizi delle famiglie.

## BIBLIOGRAFIA

- ✓ Arduino G.M. (2005). Valutazione degli esiti: uno studio attraverso il PEP-R. *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 3, 1, 99-126.
- ✓ 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.
- ✓ Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- ✓ Cottini L. (2005). *Progress. Un software per la progettazione curricolare nelle situazioni di disabilità*. Brescia: Vannini.
- ✓ Cottini L. (in stampa). Una laurea magistrale per il sostegno. Perché no?. *Pedagogia e Didattica*.
- ✓ Crispiani P., Capparucci M.L. (2004). Progettare i cambiamenti. Un percorso per una gestione pedagogica dei contesti di vita dei soggetti autistici. *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 2, 2, 151-166.
- ✓ Farci G. (2005). Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo. *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 3, 1, 9-22.

- ✓ Gray C. (2000). *The New Social Story Book*. Future Horizons Inc. (Tr. It. *Il libro delle storie Sociali*, Vannini Brescia, 2004).
- ✓ Gray C.A. (2001). L'uso delle storie sociali e delle conversazioni con i fumetti con gli allievi affetti da Sindrome di Asperger e autismo ad alto funzionamento. In E. Schopler, G.B. Mesibov e L.J. Kunce (a cura di), *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, Erickson, Trento, 133-166).
- ✓ Hall L.J., Krantz P.J., Mc Clannahan L.E. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and developmental Disabilities*, 30, 208-217.
- ✓ Hodgdon L. (1995). *Visual Strategies for Improving Communication*. QuirkRoberts Publishing (Tr. It. *Strategie visive per la comunicazione*, Vannini Brescia 2000).
- ✓ Howlin, P., Baron-Cohen, S. E Hadwin, P. (1999). *Teaching children with autism how to mind-read*. West Sussex, UK: Wiley. (Trad. It. *Teoria della mente e autismo: insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Trento: Erickson, 1999).
- ✓ Koegel L.K. (2000). Interventions to Facilitate Communication in Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30, 383-391.
- ✓ Koegel L.K., Carter C.M., Koegel R. L. (2003). Teaching Children with Autism Self-Initiations as a Pivotal Response. *Topics in Language Disorders*, 23, 134-145.
- ✓ Koegel R.L., Camarata S., Koegel L.K 1, Ben-Tall A., Smith A.E. (1998). Increasing Speech Intelligibility in Children with Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 28, 241-251.
- ✓ Micheli E. (2004). Integrazione e educazione: due diritti in contrasto? *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 2, 2, 167-182.
- ✓ Pierce K.L., Schreibmann L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.
- ✓ 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.
- ✓ Scattone D., Wilczynski S.M., Edwards R.P., Rabian B. (2002). Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 32,535-543 (Tr. It., Ridurre i comportamenti problema di bambini con autismo utilizzando le storie sociali, *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 1, 3, 401-418).
- ✓ Schopler E., Mesibov G.B. (1995). Introduzione. In E. Schopler, G.B.Mesibov e L.J. Kunce (a cura di), *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, Erickson, Trento, 11-16.
- ✓ Schopler E., Masibov G.B., Hearsey, K. (1995). Treatment and education of autistic and communication handicapped children TEACCH. In E. Schopler, G.B. Mesibov (a cura di.). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press. 276-307. (Tr. It. *Apprendimento e cognizione nell'autismo*. Milano: McGraw-Hill Milano, 1998).
- ✓ Tortello, M. (1999). Autonomia scolastica, integrazione e individualizzazione. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di). *Handicap e risorse per l'integrazione*. Trento: Erickson, 197-202.
- ✓ Williams, D. (1996). *Autism: An Inside-Out Approach*. London: Free Association Books (Tr. It. *Il mio e il loro autismo*. Armando, Roma 1998).
- ✓ Xais C. (2004). Intersoggettività, comunicazione, abilità sociali nei soggetti autistici dall'infanzia all'età adulta. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 2, 1, 55-64.