

# La difficile dialettica fra metodi e didattiche nel caso dell'allievo con autismo

Lucio Cottini\*

## Sommario

Il contributo analizza il rapporto intercorrente fra indicazioni diagnostiche e progetto educativo, illustrando in modo dettagliato un caso emblematico. Per quanto concerne la necessità di adottare un intervento specialistico a scuola, si evidenzia l'antitesi fra l'incertezza degli insegnanti, da una parte, e la sicurezza di chi si sente specialista, dall'altra, con il rischio di dare adito a percorsi separati. Occorre dunque passare dagli specialisti alla didattica integrata, definendo le competenze e le alleanze per realizzare un progetto inclusivo.

## Introduzione

In un recente lavoro sull'integrazione scolastica degli allievi con autismo (Cottini, 2011) ho analizzato la situazione di vari bambini, fra cui Luca, di cui parleremo diffusamente in questo contributo.

La sua storia di interventi specialistici, iniziati e qualche volta interrotti, indicati alla scuola come risolutivi e da mettere in atto senza indugio, può assumere un valore paradigmatico per affrontare l'argomento oggetto della presente monografia. Sono davvero numerose, infatti, le procedure e le tecniche proposte per l'allievo con autismo, anche se le stesse non sempre risultano supportate da solide validazioni scientifiche. L'incertezza

sugli aspetti eziologici della sindrome ha giustificato, di fatto, il proliferare di approcci resi sovente accattivanti da ricche aneddotiche di successi, ma in grado molto spesso di determinare forti aspettative e altrettanto pesanti delusioni.

Nel tentativo di ovviare a queste problematiche nell'ultimo decennio vari ricercatori, comitati scientifici e gruppi di esperti hanno cercato di identificare dei criteri per stabilire l'efficacia degli interventi rivolti a persone con autismo. I risultati di questi sforzi sono rappresentati dall'individuazione di una serie di elementi necessari per definire le strategie di intervento come efficaci sulla base delle evidenze (*evidence-based practices*; vedi Horner et al., 2005; Reichow e Volkmar, 2010), anche se, soprattutto nel nostro Paese, queste procedure di validazione stentano a essere considerate nel dibattito quotidiano,

\* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Udine.

pure all'interno delle stesse associazioni delle famiglie.

Allora viene da chiedersi come sia possibile per la scuola affrontare la richiesta pressante di interventi specialistici cercando di mantenere la prospettiva inclusiva, soprattutto nel momento in cui gli stessi specialismi vengono percepiti come elementi di sicurezza in grado di contrastare percorsi educativi caratterizzati da incertezze e contraddizioni. Come coniugare, per rifarsi a un'espressione cara a Micheli (2004), il diritto all'istruzione con quello all'integrazione, nel momento in cui ci si riferisce a bisogni molto speciali come quelli manifestati dagli allievi con autismo?

Le parole chiave, a mio avviso, sono competenze, alleanze e condivisione. Di seguito analizziamo questi elementi, approfondendo alcuni momenti della storia di Luca.

## **L'inizio della storia: il metodo, questo benedetto!**

Luca è un bambino di 8 anni che frequenta la seconda classe della scuola primaria. È molto carino, con capelli neri a spazzola e grandi occhi verdi. Luca non parla. In alcune occasioni comincia a emettere urla improvvise e si morsica la mano destra in maniera ossessiva, come se fosse assalito da uno stato d'ansia non controllabile. In altre situazioni, a dire il vero più rare, aggredisce gli adulti che gli stanno vicino con graffi e pizzicotti.

Raramente si rivolge in maniera inadeguata ai compagni, ai quali anzi si avvicina spesso, anche se non si riesce a capire bene con quale finalità. L'intenzione principale, infatti, soprattutto con le bambine, è quella di annusare loro i capelli.

Spesso sfoglia un libro mettendoselo davanti agli occhi e ride da solo. Ama molto andare e tornare dalla scuola con il pulmino. Sale da solo e occupa il suo posto e anche nelle

uscite scolastiche non ha mai dato particolari problemi.

A Luca piace molto giocare con le macchinine. Ne ha una vera collezione. Il suo gioco, però, si limita a creare lunghe file ordinate di macchinine messe a rovescio, in modo da poterne far girare le ruote.

Saltella molto spesso facendo strane oscillazioni del busto. Questi comportamenti che coinvolgono tutto il corpo si alternano a momenti in cui batte le mani guardandole di traverso e saltellando sul posto.

Luca non ha abilità di scrittura e i tentativi di fare in modo che copiasse delle lettere sono risultati infruttuosi. La modalità di impugnare le penne e i colori è comunque corretta. Quando gli vengono dati un foglio e dei colori passa molto tempo a tracciare linee orizzontali, utilizzando quasi sempre i colori marrone e verde. Gli piace, comunque, dedicarsi ad alcuni giochi al computer che conosce bene, riuscendo a usare il mouse in maniera adeguata per ripetere i percorsi abituali.

I genitori raccontano che a Luca sembra piacere molto passeggiare con loro su alcuni itinerari particolari della cittadina nella quale risiedono, mentre non gradisce ambienti troppo affollati o rumorosi. Passa molto tempo in giardino, dove è stata montata un'altalena. Gli aspetti più problematici che vengono segnalati riguardano l'alimentazione e il sonno. Luca è molto selettivo e vuole mangiare sempre le stesse cose. Talvolta è successo che Luca mettesse in bocca la terra e la sabbia ridendo e guardando i genitori. Durante la notte dorme al massimo due o tre ore, poi comincia a saltare sul letto, a gridare, a camminare avanti e indietro per la stanza e a emettere vocalizzi apparentemente privi di senso. I genitori sono esasperati da questo comportamento, che hanno provato a contenere con ogni mezzo, senza avere tuttavia risultati apprezzabili.

La mamma sottolinea, con soddisfazione e orgoglio, che Luca in alcune occasioni si mostra molto affettuoso, soprattutto nei suoi confronti, avvicinandosi, annusandole a lungo i capelli e facendosi abbracciare, senza emettere comunque alcun suono.

Luca non sembra avere una percezione dei pericoli legati all'utilizzo di determinati oggetti o a particolari situazioni: non è in grado di attraversare la strada da solo, anche se non esce mai dal perimetro recintato del giardino, neppure quando il cancello rimane aperto.

La famiglia di Luca, dopo la diagnosi di autismo avvenuta a tre anni circa, ha peregrinato fra vari specialisti alla ricerca di un metodo che potesse aiutarlo a superare le sue difficoltà. Purtroppo le risposte nel contesto territoriale di residenza sono state caratterizzate da incertezze e oscillazioni fra posizioni attendiste (del tipo «Lasciamogli il tempo di crescere e permettiamogli di mettere in atto i suoi comportamenti. Sarà lui ad aprirsi pian piano al mondo») e altre caratterizzate da forte pessimismo prognostico («C'è ben poco da fare. Meglio prepararsi alla prospettiva di un bambino fortemente dipendente dalle cure della famiglia e della società»). In tutte le condizioni, raccontano i genitori, si percepivano un fatalismo e, soprattutto, un'assoluta assenza di suggerimenti operativi da applicare nel quotidiano.

Di fronte a una situazione di questo genere, l'incontro con il metodo, in questo caso il *Delacato*, è apparso provvidenziale. Lo specialista che proponeva il programma parlava in modo chiaro ed era sicuro di sé, citando i casi di vari bambini che avevano tratto notevoli benefici da esso. Si trattava di normalizzare i canali sensoriali attraverso specifiche stimolazioni e di mettere in atto un piano di «riorganizzazione neurologica» (Delacato, 1974). Tutto sembrava tornare e i comportamenti strani di Luca trovavano una

giustificazione come tentativi di curare da solo i propri canali sensoriali, caratterizzati da soglie troppo elevate (tatto) o troppo basse (vista, udito e olfatto) o contraddistinti da un disturbo di fondo (gusto).

Il programma previsto era estremamente intenso e coinvolgeva il bambino per molte ore al giorno. A casa si alternavano volontari per supportare i genitori nella messa in atto di esercizi dei quali non era sempre evidente la finalità. La situazione, però, era cambiata: a un senso di impotenza si era sostituita un'attivazione di risorse e di entusiasmi.

Con l'ingresso di Luca nella scuola dell'infanzia, avvenuta con un anno di ritardo, la richiesta pressante dei genitori è stata quella di replicare le attività, che non potevano essere, a loro dire, assolutamente interrotte o rallentate per non pregiudicare, o addirittura vanificare, l'efficacia del programma. La scuola, totalmente impreparata di fronte a questa situazione, ha finito per accogliere di buon grado la sollecitazione: «Non ho mai avuto modo di interagire con bambini come Luca... Almeno così so cosa fare!», è stato il commento dell'insegnante di sostegno.

L'esperienza scolastica del bambino ha finito così per caratterizzarsi come un percorso in gran parte separato, in considerazione della necessità di svolgere gli esercizi previsti nel contesto appositamente predisposto per questo scopo. Si trattava di una situazione apparentemente ottimale: per i genitori, che vedevano soddisfatte le loro richieste, e per la scuola, che poteva contare su una copertura completa dell'orario di frequenza del bambino, assicurata dall'insegnante di sostegno e dagli assistenti educativi forniti dall'ente locale (gli stessi che, nel pomeriggio, svolgevano il compito a livello di volontariato).

Dopo alcuni entusiasmi iniziali, i risultati non hanno confermato le aspettative e questo ha fatto sorgere i primi contrasti. Lo specialista del metodo che vedeva Luca

periodicamente, infatti, sosteneva che i mancati risultati dipendevano sicuramente dalla messa in atto inadeguata delle attività: poca stimolazione e anche poca convinzione. Potere della fede nel metodo: i successi sono tutti da attribuire a Delacato o a chi per lui, gli insuccessi all'inadeguata implementazione!

Con l'andare del tempo la situazione si è modificata, per un affievolirsi degli entusiasmi della famiglia provata da un percorso molto logorante e per l'entrata in scena di altri personaggi. Comincia quindi un'altra storia...

## Dagli specialismi alla didattica speciale

Tre elementi rilevanti hanno contribuito a modificare la situazione. A scuola è arrivato un nuovo Dirigente, che aveva ricoperto in passato anche l'incarico di insegnante specializzato per il sostegno, fermamente convinto del fatto che la qualità di un'istituzione scolastica si misuri principalmente in base alla sua capacità di includere tutte le differenze.

L'azienda sanitaria ha attivato un servizio sperimentale per l'autismo, con l'obiettivo di promuovere sia la diagnosi precoce, che l'intervento riabilitativo. Per Luca è stato pianificato un modello di lavoro ispirato ai principi dell'analisi comportamentale applicata (*Applied Behavior Analysis/ABA*). Il bambino ha iniziato a frequentare nel pomeriggio un servizio educativo con una specifica sezione per l'autismo.

La situazione nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia è migliorata e sembra che Luca abbia acquisito significative capacità funzionali. I genitori oscillano fra la percezione della positività del contesto che si sta strutturando e la ricerca di soluzioni maggiormente risolutive, soprattutto per quanto concerne l'ambito comunicativo e

il controllo dei comportamenti inadeguati. La tentazione di rispondere ai richiami dei metodi presentati come risolutivi o quasi è molto forte, veicolata dal passaparola fra famiglie e dalla frequenza assidua del web e porta all'adozione di procedure di vario tipo, non sempre coerenti fra loro. È significativo, però, che non venga messa apertamente in discussione l'azione della scuola e non si interrompano i legami con i servizi del territorio.

La scuola inizia sempre più a svolgere l'azione di regia che le è propria e a preparare il delicato passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (vedi box 1).

Alcuni aspetti di questo percorso di accoglienza dell'allievo con autismo vanno sottolineati perché rappresentano degli elementi centrali per la realizzazione del progetto inclusivo.

In primo luogo va evidenziato il coinvolgimento del Dirigente Scolastico che, quando svolge per intero il suo ruolo di coordinamento e di organizzazione, pone le condizioni per la definizione di un proficuo progetto territoriale. Si tratta di una variabile di grande rilevanza per il successo dell'integrazione, alla quale tuttavia non viene sempre data la giusta rilevanza.

In secondo luogo la scuola si è documentata preliminarmente e ha assunto tutte le informazioni necessarie per risultare preparata e credibile nelle interazioni. Troppo spesso l'incontro con la famiglia e con i servizi specialistici viene affrontato con un approccio passivo da parte dell'istituzione scolastica, che si pone in un atteggiamento di semplice richiesta agli altri relativamente al «cosa fare». È chiaro che in questo modo si viene a essere percepiti come l'anello debole dell'organizzazione, un mero elemento esecutivo di un progetto pensato altrove, che ripeta magari quanto già viene sviluppato nel contesto riabilitativo o si caratterizzi per specialismi di vario tipo. Non si può fare a

## BOX 1

## Il progetto di accoglienza nella scuola primaria per Luca: i contatti preliminari

Circa sei mesi prima della conclusione dell'anno scolastico, che avrebbe dovuto portare Luca a lasciare la scuola dell'infanzia per approdare alla primaria, ha avuto inizio la pianificazione delle azioni finalizzate a facilitare una positiva accoglienza. I genitori hanno manifestato molta preoccupazione perché, nel contesto della scuola dell'infanzia, si erano create positive sinergie tra insegnanti e familiari, con una collaborazione significativa degli specialisti. Pur apparendo fondamentale mantenere queste interazioni positive, la prospettiva di fermare ancora un anno Luca viene scartata, in quanto è stata già adottata nell'anno precedente e una sua riproposizione farebbe perdere il contatto con i compagni, accentuando in maniera eccessiva il divario d'età e di sviluppo fisico fra i bambini.

Nella preparazione del passaggio alla scuola primaria l'iniziativa è stata giustamente presa dal Dirigente scolastico. Per prima cosa egli ha individuato in un insegnante di ruolo di sostegno la figura alla quale sarebbe stato conferito l'incarico di seguire Luca, allo scopo di assicurare la necessaria continuità didattica, senza quelle nefaste variazioni di docenti specializzati (a volte anche non specializzati) che si verificano quando l'incarico viene affidato a dei supplenti annuali.

Successivamente egli ha organizzato un incontro fra gli insegnanti della scuola primaria (tre insegnanti che lavoreranno in modulo sulle due classi prime e l'insegnante di sostegno) e di quella dell'infanzia nella sede della scuola dell'infanzia. In questo modo i docenti avrebbero potuto rendersi conto dell'organizzazione didattica che era stata prevista, prendendo visione della documentazione disponibile (valutazioni effettuate, lavori del bambino, ecc.).

Hanno preso parte all'incontro anche il Dirigente e un'assistente educativa incaricata dall'Ente locale che avrebbe continuato a seguire Luca nella scuola primaria. Durante questa prima interazione gli insegnanti della scuola primaria hanno avuto la possibilità di prendere contatto con il mondo di Luca e di vederlo anche all'opera (l'incontro, infatti, che si è svolto in un pomeriggio nel quale la scuola dell'infanzia era aperta, è cominciato prima della conclusione dell'orario, per poi continuare dopo l'uscita dei bambini).

Gli insegnanti si sono poi incontrati in maniera informale con un esperto del servizio sanitario che aveva in carico Luca e con il pedagogo del servizio pomeridiano, per confrontarsi su alcune linee programmatiche di fondo. In seguito gli insegnanti hanno avviato uno studio personale e hanno partecipato ad alcuni incontri formativi.

Esaurita questa fase, il Dirigente ha convocato un incontro fra scuola, famiglia, servizi sanitari ed Ente Locale, al quale è stato invitato anche il pedagogo del servizio frequentato da Luca nel pomeriggio.

Tutti sono stati informati del percorso conoscitivo sviluppato dalla scuola fino a quel momento e dell'organizzazione che si sarebbe voluta prevedere. Naturalmente la finalità dell'incontro è stata quella di condividere una progettazione preliminare, raccogliendo idee e suggerimenti da parte di tutti. Il Dirigente, però, è apparso molto preciso sull'obiettivo di fondo che voleva venisse perseguito sin dal primo momento: «Dal primo giorno di scuola dobbiamo avere ben chiaro cosa fare con Luca e perché». Si è sviluppata una discussione molto proficua, che ha portato a delineare alcune linee di riferimento dell'azione educativa e una precisa assunzione di responsabilità da parte di tutti. I genitori, entrambi presenti, hanno portato contributi molto importanti per la conoscenza del bambino e alla fine si sono riconosciuti nel lavoro che si aveva intenzione di sviluppare. È stato previsto un ulteriore incontro prima dell'inizio dell'anno scolastico per concordare in maniera più precisa il progetto educativo, che sarebbe stato poi monitorato e aggiornato con sistematicità.

meno dei contributi di tutti, ma la didattica è una specifica competenza degli insegnanti e, come tale, deve essere esercitata da questi opportunamente. Non va solo rivendicata, ma costruita quotidianamente attraverso un approccio da «professionista riflessivo» (Schön, 1993).

Un altro elemento significativo è la disponibilità all'ascolto e al confronto, che prevede l'attribuzione di un ruolo centrale a tutti i

soggetti coinvolti, in particolare alla famiglia. Un progetto condiviso e approvato dai genitori, e con questi monitorato e aggiustato in itinere, contiene le migliori prospettive per poter essere generalizzato anche a contesti esterni a quello scolastico. La famiglia, infatti, non può essere considerata né come un'entità disfunzionale perennemente intrappolata nella crisi (Favorini e Bocci, 2008), né come un attore in una posizione di subordinate e inferiorità. Al

contrario, in molte situazioni si tratta di un «soggetto» che ha affinato la propria capacità di osservazione, sperimentato e validato nella quotidianità dell'esperienza strategie efficaci di intervento, accumulando saperi e competenze. Eloquenti, a questo proposito, appaiono le parole di Schopler (1995, p. 45): «nel momento in cui Bettelheim predicava che i genitori imponevano stress estremi ai loro figli, io sempre di più mi convincevo che i genitori erano la loro principale fonte di aiuto». Perché questo possa avvenire, i familiari devono essere non solo informati sui contenuti delle attività scelte, ma anche operativamente coinvolti nel processo formativo. Tutto ciò non significa avallare ogni richiesta di intervento specialistico che proviene dalla famiglia, ma attribuire alla stessa il ruolo di attore principale.

La ricerca di una significativa interazione con i servizi specialistici e con quelli sociali, poi, è una condizione di rilevanza tale che necessita di ben poche sottolineature. È fondamentale che questi rapporti e collaborazioni vadano oltre gli adempimenti normativamente sanciti (definizione della diagnosi funzionale, del profilo dinamico funzionale e del piano educativo individualizzato), per diventare una reale prassi di lavoro congiunto.

Un ulteriore aspetto mi sembra debba essere fatto risaltare in questa dinamica: la scuola pone un obiettivo subito visibile («Dal primo giorno dobbiamo sapere cosa fare») e questo orienta il rapporto in maniera diversa da quanto spesso avviene. Infatti, in questo modo si pongono le condizioni per poter adottare un approccio realmente progettuale, che deve essere sviluppato senza alcun indugio dalla scuola, con la disponibilità a fare per intero la propria parte in un contesto di rete.

La storia di Luca si arricchisce ogni giorno di episodi e propone nuove sfide da affron-

tare. Tutti sanno che non sarà facile, ma sono state apprese le modalità per lavorare insieme ed è stata compresa la necessità di specializzarsi per capire meglio e mettersi in discussione. Questo autorizza prospettive confortanti e rende meno pressante e centrale la ricerca del metodo risolutivo. Si sta determinando, in altre parole, un passaggio dagli specialismi alla didattica speciale, che fa tesoro delle competenze tecniche, ma le integra nel piano d'azione rivolto all'allievo che agisce in un contesto e non soltanto ai suoi deficit.

### **Competenze, alleanze e condivisione**

Com'è stato messo in risalto facendoci guidare dall'esame della situazione di Luca, le competenze presenti, le alleanze interistituzionali e la condivisione continua del percorso con la famiglia hanno di fatto modificato un quadro caratterizzato dalla continua richiesta di specialismi, da mettere in atto in maniera indifferenziata in ogni contesto.

Occorre ribadire che le strategie specifiche di apprendimento derivate dai programmi di intervento (quelli validati scientificamente) sono necessarie per bambini con bisogni e caratteristiche così speciali come quelli con autismo, ma possono e debbono integrarsi nel progetto inclusivo della scuola, facendo sì che la stessa venga a costituire il contesto nel quale le abilità possono generalizzarsi, sfruttando la ricchezza straordinaria rappresentata dalla presenza dei compagni.

Certamente la dialettica fra i vari attori di questo progetto non è sempre facile e proficua, ma è l'unico itinerario possibile per evitare il ricorso a scorciatoie condite solo di tecnicismi i quali, alla lunga, non sono in grado di assicurare il concreto adattamento dell'allievo al suo ambiente di vita.

## Bibliografia

- Cottini L. (2011), *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Roma, Carocci.
- Delacato C.H. (1974), *Alla scoperta del bambino autistico*, Roma, Armando.
- Favorini A.M. e Bocci F. (2008), *Autismo, scuola e famiglia: Narrazioni, riflessioni e interventi educativi speciali*, Milano, FrancoAngeli.
- Horner R.H., Carr E.G., Hall J., McGee G., Odom A. e Wolery M. (2005), *The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education*, «Exceptional Children», vol. 71, pp. 165-179.
- Micheli E. (2004), *Integrazione e educazione: Due diritti in contrasto?*, «Autismo e disturbi dello sviluppo», vol. 2, n. 2, pp. 167-182.
- Reichow B. e Volkmar F.R. (2010), *Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 40, pp. 149-166.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Schopler E. (1995), *Parent Survival Manual*, New York, Plenum Press, trad. it. *Autismo in famiglia*, Trento, Erickson, 1998.

## Abstract

*The article analyses the relationship existing between diagnostic information and the educational project by illustrating a symbolic case in detail. The antithesis between the teachers' uncertainty, on the one hand, and the confidence of those who feel they are specialists, on the other hand, is highlighted, as far as the need to adopt a specialist approach at school is concerned, with the risk of giving rise to separate approaches. Therefore, it is important to migrate from specialists to integrated education, by defining the skills and expertise and the alliances to achieve an inclusive project.*