



Integrare per includere nel curriculum 0-6.
Approcci educativi e sostenibili per bambini
con Disturbo dello Spettro Autistico
*Integration for inclusion in early childhood education.
Sustainable educational approaches for children
with Autism Spectrum Disorders*

Michela Galdieri

Università degli Studi del Sannio di Benevento – michela.galdieri@unisannio.it

Emanuela Zappalà

Università degli Studi di Salerno – ezappala@unisa.it

Paola Aiello

Università degli Studi di Salerno – paiello@unisa.it

ABSTRACT

Promoting an inclusive culture is one of the goals to be pursued towards a concept of sustainability based on the principles of participation and self-determination of all pupils. Due to the heterogeneity of its manifestations, children on the Autism Spectrum Disorder require educational interventions that favour effective communication and interaction from early childhood. This paper proposes a reflection on an integrated intervention model in the educational field, which includes the inclusive potential of the Group-Based Early Start Denver Model (G-ESDM) and the use of strategies and tools of Alternative and Augmentative Communication (AAC). The aim is to set up learning environments that encourage the full participation of children with ASD by giving all educators and/or teachers an active role as facilitators of communication, inclusive and learning processes.

Promuovere una cultura dell'inclusione costituisce uno degli obiettivi da perseguire in direzione di una *sostenibilità* che si fondi sul principio della partecipazione e dell'autodeterminazione di *tutti* e di *ciascuno*. Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), per l'eterogeneità delle sue manifestazioni, necessita di interventi educativi che facilitino modalità di comunicazione e di interazione efficaci sin dalla prima infanzia. Il presente lavoro, a partire dalle potenzialità inclusive del Group-Based Early Start Denver Model (G-ESDM), propone una riflessione su un modello di intervento integrato, declinabile in ambito educativo, che preveda anche l'impiego di strategie e strumenti della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Lo scopo è di predisporre ambienti di apprendimento nei quali favorire la piena partecipazione dei bambini con ASD, attribuendo un ruolo attivo ai diversi partner comunicativi (educatori e/o insegnanti) quali facilitatori dei processi comunicativi, inclusivi e di apprendimento.

KEYWORDS

Inclusion; sustainability; G-EDSM; Augmentative Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder.

Inclusione; sostenibilità; G-ESDM; Comunicazione Aumentativa Alternativa; Disturbo dello Spettro Autistico.

Introduzione¹

Il linguaggio costituisce la capacità umana di codificare il pensiero, uno strumento con cui condividere conoscenze, soddisfare bisogni, stabilire relazioni, raccontarsi. Uno degli ostacoli alla partecipazione, scolastica e non solo, è sicuramente rappresentato dall'impossibilità per la persona di attingere al codice linguistico e se il deficit verbale è associato ad altre difficoltà, come quelle percettive e motorie, di poter avere accesso alla gestualità e alla scrittura (D'Amico & Devescovi, 2013; Pinton, 2018). Il rischio che si generino condizioni di esclusione è dietro l'angolo: l'assenza della componente linguistica, una sua riduzione o un suo uso improprio, può avere significativi effetti sugli altri domini cognitivi, sulla comunicazione, sulla socializzazione e costituire per la persona un impedimento al raggiungimento di una buona qualità della vita (Cafiero, 2009; Sartori, 2010).

Lo stato di benessere di ciascuno, identificabile con l'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili dall'individuo (Nussbaum, 2011; Sen, 1985), è sicuramente dipendente dalla capacità di agire e di autodeterminarsi "anche nel momento in cui le persone presentano disabilità importanti con scarsi livelli di autonomia personale" (Cottini, 2016, p.15); un'autodeterminazione che si esplica nel diritto di poter scegliere fra varie opportunità, di perseguire i propri obiettivi (Hoffman & Field, 1985; Ryan & Deci, 2000) e, nondimeno, di esprimere e condividere le proprie intenzioni comunicative per poter partecipare attivamente in ogni contesto di vita.

Promuovere una cultura dell'inclusione e della partecipazione costituisce, attualmente, uno degli obiettivi da perseguire in direzione di una *sostenibilità* (ONU, 2015) che, non più riferibile al solo piano ambientale ed economico, sia concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello sviluppo e si fondi "su una concezione non individualistica e non privatistica dei saperi, delle azioni sociali, della progettazione. La cultura – necessaria perché la sostenibilità si realizzi – si deve fondare su una idea di 'cura' dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la partecipazione" (Riva, 2018); l'educazione allo sviluppo sostenibile, inoltre, sollecita una riflessione nell'ambito della progettazione pedagogica e didattica indirizzata alla costruzione di ambienti di apprendimento adeguati al pieno sviluppo anche del bambino (Briecag, 2019).

Tuttavia, la presenza di una disabilità può limitare il repertorio comportamentale della persona, può ostacolare l'interazione costruttiva con il contesto e generare condizioni di parziale o totale dipendenza dagli altri che rendono meno agevole il percorso verso la partecipazione e l'autodeterminazione della persona (Gava, 2016). Nel Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) secondo quanto indicato dal *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Di-*

1 Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, Michela Galdieri ha redatto l'Introduzione e i paragrafi 2 e 3; Emanuela Zappalà è autrice del paragrafo 1 e delle Conclusioni; Paola Aiello è coordinatore scientifico della ricerca.

sorders (DSM-5), le aree prevalentemente interessate sono proprio quelle relative al linguaggio, all'interazione sociale reciproca, all'abilità di comunicare pensieri ed emozioni a cui si accompagnano comportamenti disadattivi, stereotipie, interessi ristretti (APA, 2014). Si tratta di un disturbo neuroevolutivo caratterizzato da significative alterazioni nella ricezione e nell'elaborazione dei dati senso-percettivi dai quali derivano difficoltà nell'organizzazione degli stimoli sensoriali, nella percezione di sé e del mondo circostante (Peeters & De Clercq, 2012) che spesso induce a ipotizzare la presenza di un deficit uditivo per giustificare la comparsa di comportamenti nel bambino che simulano sordità e cecità e che, invece, sono riconducibili ad un'agnosia sensoriale (Bodgashina, 2003; Iavarone, Aiello, Militeri & Sibilio, 2017).

La capacità limitata di riconoscere gli stati mentali (Baron-Cohen, 1997; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999; Frith, 1996), inoltre, impedisce alla persona con autismo di cogliere anche gli aspetti salienti della tradizionale struttura dialogica nella quale, domande e risposte si alternano a pause, silenzi carichi di significato (Hall, 1969) e a un insieme di "reazioni corporee" con cui l'ascoltatore mostra di apprezzare che il parlante ha fatto dell'ironia, delle allusioni, del sarcasmo (Goffman, 1987). Riconoscere il potenziale comunicativo di un proprio gesto, di un movimento del capo, di un'espressione facciale e comprendere, nel contempo, i segnali corporei che ci giungono dagli altri (Ekman & Friesen, 2007; Kendon, 1981), secondo quanto ampiamente evidenziato dall'approccio multidimensionale allo studio della comunicazione non-verbale (Argyle, 1992; Ekman, 2008; Mehrabian, 2007), costituisce, al pari del linguaggio, il presupposto per l'acquisizione di abilità e di competenze sociali indispensabili nell'interazione tra i partner comunicativi e nella costruzione di relazioni interpersonali che, difatti, risultano fortemente compromesse nel soggetto autistico (Quill, 2007).

Sebbene tutti questi aspetti assumano un'espressività variabile nel tempo in relazione a numerosi fattori (biologici, psicologici e ambientali), l'autismo si configura come una disabilità permanente capace di inficiare, quindi, non solo la dimensione linguistico-comunicativa, ma anche l'insieme delle relazioni sociali alla base del funzionamento-apprenditivo della persona (WHO, 1992; OMS, 2007).

Per l'eterogeneità delle sue manifestazioni l'autismo richiede, pertanto, interventi educativi individualizzati, intensivi ed integrati (AA.VV., 2011; Cohen & Volkmar, 2004) che siano in grado di individuare precocemente soluzioni alternative capaci di rendere possibile la comunicazione della persona con il suo ambiente, di evitare l'accentuarsi di comportamenti problema, un impoverimento delle potenzialità intellettive e una riduzione delle capacità decisionali. Inoltre, ad oggi, è necessario tenere conto anche delle ripercussioni che la recente crisi pandemica da Covid-19 ha avuto nel processo di crescita anche dei bambini con autismo. Studi recenti hanno riscontrato importanti regressioni in diverse aree di sviluppo, tra questi: l'aumento di comportamenti aggressivi e tic, oltre a una diminuzione delle abilità comunicative (Amorim et al., 2020; Mutluer, Doenvas, Genc, 2020). Sulla base di tali premesse, si rende necessaria una diagnosi precoce a partire dalla quale indagare quali orientamenti potrebbero indirizzare il curriculum 0-6 al fine di predisporre ambienti di apprendimento in linea con gli obiettivi esplicitati dall'ONU (2015) per favorire la piena partecipazione anche degli alunni con ASD non verbali alle attività scolastiche. In questa direzione l'articolo, a partire dalla descrizione delle potenzialità inclusive del *Group-Based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti et al., 2017) propone una riflessione su un modello di intervento integrato, declinabile in ambito educativo, flessibile e "centrato sul bambino" che preveda, al suo interno, l'impiego di strategie e strumenti della Comunicazione

Aumentativa Alternativa (CAA) utilizzabili da educatori, insegnanti e operatori in quanto partner comunicativi privilegiati, nonché facilitatori del processo inclusivo e di apprendimento del bambino con bisogni comunicativi complessi (BCC) sin dalla primissima infanzia.

1. Promuovere le abilità comunicative attraverso le suggestioni educative del G-ESDM

Il G-ESDM (Vivanti et al., 2019) è l'implementazione di gruppo dell'*evidence based practice* dell'*Early Start Denver Model* (Dawson, Rogers, 2010). Indirizzato ai bambini in età prescolare, questo modello educativo tiene conto dei più recenti studi nel campo dell'apprendimento infantile, della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell'educazione per fornire agli educatori e agli insegnanti utili indicazioni per promuovere il pieno sviluppo degli alunni con ASD a scuola. Questi professionisti, in particolare, rivestono un ruolo fondamentale e ad essi è richiesto di adeguare la propria azione educativa ai bisogni educativi dell'alunno, alle sue modalità comunicative, ai suoi tempi, ai suoi interessi e potenzialità. Essi si configurano, dunque, come i facilitatori, sostenitori e promotori delle interazioni con i pari e i materiali di gioco. L'azione educativo-didattica del docente che utilizza questo modello non è prescrittiva, ma è orientata dai principi del *Denver Model*, del *Pivotal Response Training* e dell'*Applied Behaviour Analysis* e, in modo olistico, dagli interessi e peculiarità dei bambini con ASD. Durante le attività di gioco condiviso, l'adulto può adottare alcuni dei suddetti principi per ampliare anche i tentativi comunicativi degli alunni. Per esempio, se il bambino osserva un materiale di suo interesse fuori dalla sua portata, il docente può utilizzare le strategie di *prompting*² più adeguate per modellare una parola, usare il *pointing*, o aiutarlo a utilizzare mezzi di comunicazione alternativa a lui più idonei e ampliare i tentativi comunicativi. Inoltre, le attività educativo-didattiche prevedono uno specifico adattamento degli spazi che possa consentire all'alunno di esplorare attivamente l'ambiente e di progettare attività di gioco emergenti, interattive e flessibili. È grazie all'interazione tra l'adulto e il bambino, tra quest'ultimo e i coetanei e/o l'ambiente che si definiscono in itinere i contenuti didattici e si supportano tutti i discendenti nell'elaborazione dei significati condivisi. Damiano (2013) afferma che nella scuola "lo spazio è l'architettura dell'insegnamento, dove la disposizione dei rapporti tra le attrezzature e i soggetti – la distanza, la prossimità, la messa in vista, il nascondimento, la classificazione degli ambienti come accessibili o proibiti - è finalizzata alla creazione di significati [...]. Non soltanto topologia, ma prossemica dell'azione didattica [corsivi aggiunti dall'autore]" (p. 71). Nel G-ESDM gli spazi, oltre a essere su misura di bambino, sono predisposti in modo tale che siano accessibili, prevedibili e consentano a tutti i bambini di iniziare attività di gioco in modo spontaneo e condiviso. Inoltre, è prevista una suddivisione in aree di gioco o di attività i cui materiali sono accuratamente selezionati sulla base delle finalità

2 Il *prompting* è una tecnica di intervento comportamentale che si realizza con l'utilizzo frequente e programmato di aiuti (*prompts*). Essi possono essere classificati a seconda del loro grado di intrusività: prompt fisico totale, il più invasivo, con il quale il professionista modella l'azione da compiere attraverso una guida motoria dell'azione; prompt fisico parziale, con il quale l'educatore può accompagnare in modo meno completo un movimento (es. dando un colpetto al gomito o alla mano per direzionare l'azione); infine, i meno intrusivi, sono il prompt gestuale, con cui ci si limita ad indicare con il dito (*pointing*), e il prompt verbale per suggerire cosa fare. La scelta del prompt dipende dalle competenze del bambino e, affinché egli possa diventare autonomo nell'esecuzione di un compito, gli aiuti dovranno essere pian piano ridotti ed eliminati (*fading*).

e dei domini di sviluppo che possono far sviluppare (es. area logico-matematica, area del gioco simbolico, area della lettura, ecc.). Prestare attenzione alla razionalità e alla qualità formativa dei singoli spazi si traduce in un processo di co-costruzione di significati in relazione alle loro funzioni specifiche. In aggiunta, questo tipo di ambiente, oltre a offrire opportunità di apprendimento, stimoli, accoglienza, può assicurare tutti i bambini, e in particolare quelli con ASD, perché gli consente di comprendere quali tipologie di attività possono svolgere all'interno di un'area definita e di scoprire autonomamente i materiali in esso presenti. Il docente può, inoltre, supportare i bambini nella comprensione e nell'utilizzo dei materiali proponendosi come compagno di giochi e utilizzare dei *prompt* per fornire supporto e promuovere lo sviluppo anche delle abilità comunicative e linguistiche. Purtroppo, tale interazione potrebbe essere compromessa con alunni con ASD non verbali. Questi ultimi solitamente assumono un comportamento sociale evitante; sembra che essi ignorino chi gli sta intorno, dimostrano difficoltà nel rapportarsi con gli altri, possono esprimere le emozioni in modo estremo (es. urlando, piangendo) o mettere in atto comportamenti di auto-stimolazione e vocalizzare in modo stereotipato e ripetitivo (Quill, 2007). Tutti questi comportamenti potrebbero ostacolare la piena partecipazione alle attività scolastiche e anche l'interazione con i pari e gli adulti di riferimento, così come potrebbero far generare nell'alunno un senso di frustrazione, oltre a manifestare comportamenti disadattivi. Per tale motivo, il G-ESDM prevede che, quando l'alunno non ha mostrato alcun progresso dopo 2-3 mesi di intervento educativo, il docente, i *caregivers* e tutti i professionisti coinvolti valutino la possibilità di utilizzare le strategie educativo-didattiche del modello con altri sistemi di comunicazione. Tale scelta è guidata dall'*albero decisionale della CAA* (Vivanti et al., 2019, p. 135), il quale consente di comprendere se i mezzi della CAA o del PECS sono idonei per il superamento dei bisogni comunicativi complessi manifestati dal bambino con ASD (Fig.1.). La CAA viene solitamente adottata per coloro i quali, oltre ad avere un lessico scarso per l'età di sviluppo, non utilizzano il linguaggio in modo funzionale nei diversi contesti di vita. L'integrazione delle strategie naturalistiche della CAA, nelle diverse aree della classe e durante le attività gioco, potrebbe supportare i bambini con ASD a esprimere i propri bisogni e desideri con i pari e con gli adulti. Invece, l'introduzione del PECS potrebbe favorire la comprensione delle dinamiche relazionali e facilitare l'iniziativa per lo scambio comunicativo attraverso l'uso delle immagini, specialmente quando le abilità comunicativo-linguistiche sono più compromesse.

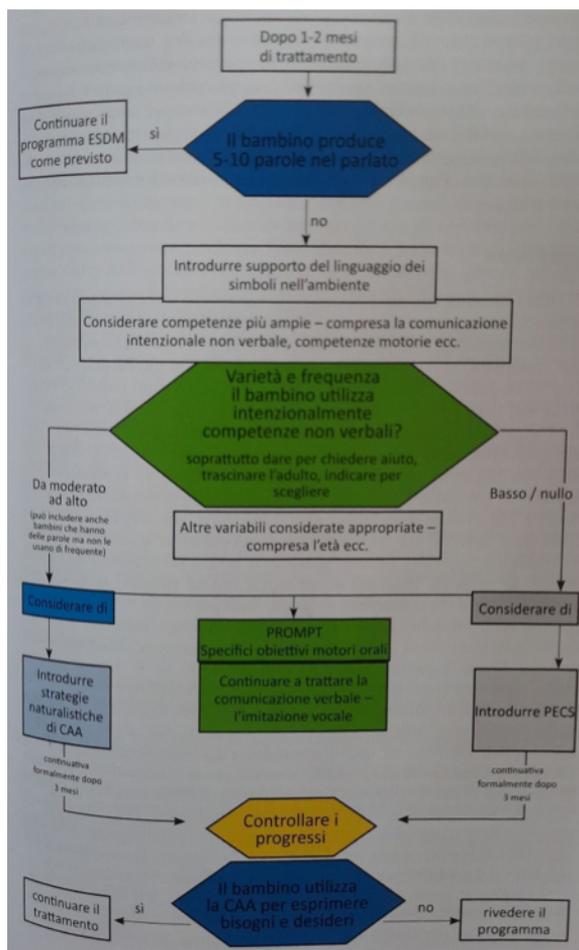


Figura 1. L'albero decisionale della CAA (Vivanti et al., 2019, p.135)

Il docente e tutti gli adulti di riferimento dei bambini con ASD sono soliti adottare una comunicazione prettamente di tipo verbale e non verbale (uso dei gesti, espressioni del viso) e queste modalità non sono sempre attenzionate e condivise dall'alunno con ASD, le cui peculiari di manifestazione determinano i deficit nella comunicazione, nell'interazione sociale e nella comprensione delle azioni altrui; per cui, l'utilizzo di simboli o immagini, presenti nel supporto scelto, possono consentire la condivisione di uno spazio noi-centrico (Gallese, 2006). Pertanto, è richiesto agli educatori e insegnanti che vorranno adottare questo modello educativo l'uso delle figure per la conversazione, evitando di fornire esclusivamente stimoli orali e permettendo all'alunno di comunicare anche mostrando o indicando le figure. Per fare ciò si rende necessaria una conoscenza delle funzionalità e le modalità di adozione della CAA con alunni con ASD.

2. CAA e strategie di intervento per bambini con ASD

Secondo quanto indicato dall' *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 2005), nell'ambito degli interventi pensati per far fronte ai bisogni comunicativi di utenti con diversi disturbi, ivi compresi quelli dello spettro autistico, la Comunicazione Aumentativa Alternativa costituisce una delle possibili risposte per ripristinare una comunicazione efficace. Indirizzata a compensare disabilità comunicative, limitazioni nella partecipazione e nell'uso del linguaggio, sia temporanee (Millar, Light & Schlosser, 2006) che permanenti (Hurtig & Downey, 2009), la CAA rappresenta un' area di ricerca e di pratica clinica ed educativa, tutt'ora in fieri, il cui obiettivo non è solo quello di fornire agli utenti modalità di comunicazione *alternative* che possano sostenere la comunicazione ma promuovere, *in primis*, lo sviluppo del potenziale di ciascuna persona nei suoi contesti di vita come la famiglia, la scuola e la comunità sociale.

Indipendentemente dalle cause congenite o acquisite che possono determinare l'incapacità di scrivere, parlare o utilizzare la comunicazione gestuale, l'obiettivo di un intervento è quello di offrire a ciascuno l'opportunità di soddisfare gli scopi propri di un'interazione comunicativa come: esprimere e condividere bisogni e desideri; trasferire informazioni; stabilire relazioni sociali e fare delle richieste (Ligth, 2003). Il *Participation Model for Augmentative and Alternative Communication* (Beukelman & Mirenda, 2012c, p. 109) evidenzia l'importanza di pianificare interventi precoci a partire dalla prima infanzia con lo scopo di supportare e di incrementare i livelli di partecipazione e di comunicazione a partire dai comunicatori iniziali³: è il caso di bambini con diversi tipi di disabilità la cui comunicazione si sta sviluppando secondo l'età cronologica o che usano modalità di comunicazione non simboliche, come avviene per molti bambini con ASD che necessitano di essere supportati per poter imparare le abilità comunicative di base grazie alle quali incidere positivamente sul proprio ambiente. Alcuni di essi non useranno affatto il linguaggio verbale; molti parleranno ma conserveranno una produzione limitata e una scarsa comprensione; altri ripeteranno frasi udite senza che ci sia una particolare attinenza con il contesto; altri ancora potrebbero sviluppare un linguaggio verbale adeguato pur conservando delle difficoltà di reciprocità sociale, un vocabolario ristretto, una scarsa comprensione di frasi complesse e delle regole della pragmatica (Freeman & Dake, 2007).

Tenendo conto di tali difficoltà, numerosi modelli educativi per la fascia pre-scolare prevedono interventi che mirano a promuovere l'utilizzo delle diverse funzioni comunicative durante le routine quotidiane e le attività di gioco: sia il G-ESDM che la CAA, condividono una fase iniziale di conoscenza e valutazione degli interessi, delle capacità e dei punti di forza emergenti in quel preciso momento della vita del bambino (Beukelman & Mirenda, 2012b). In particolare, quando ci riferiamo alla CAA, l'aggettivo *aumentativa*, infatti, viene utilizzato per indicare che è possibile incrementare quelle componenti della comunicazione spontanea già esistenti come guardare, vocalizzare, indicare, usare gesti ed espressioni facciali che possono essere considerati come indicatori di intenzionalità comunicativa (Ogletree et al., 2011). Anche l'individuazione dei bisogni e l'ampliamento delle occasioni di comunicazione, che possono favorire un ruolo più attivo della

3 L'espressione, tuttavia, è utilizzata anche in riferimento a "bambini, adolescenti o adulti con disabilità di sviluppo, che sono a uno stadio iniziale dello sviluppo del linguaggio. Possono essere anche persone nella fase iniziale di recupero dopo una severa lesione cerebrale acquisita o altri significativi traumi neurologici" (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 313).

persona nel suo ambiente di vita, costituiscono aspetti centrali del modello della partecipazione secondo cui risulta indispensabile lavorare sulla personalizzazione dei contesti rendendoli più motivanti possibile (Ianes & Cramerotti, 2002). Nel caso specifico di bambini con ASD, il riconoscimento dei bisogni risulta molto più complesso ed è difficile comprendere se essi siano legati al desiderio di cose concrete; di attenzione da parte degli altri; di contatto e stimolazione sensoriale; di sottrarsi a situazioni che generano ansia oppure alla necessità di esprimere una condizione di dolore (Venuti, 2003).

Nello stesso tempo, offrire opportunità di comunicazione, di scelta e di controllo all'interno di attività significative e in ambienti interattivi richiede una preventiva organizzazione dello spazio nel quale bisogna evitare, così come per il modello G-ESDM, che sovraccarichi sensoriali possano ostacolare la decodifica del contesto. Una volta ripulito l'ambiente dagli stimoli eccessivi, la costruzione di occasioni di relazione e di reciprocità, sia in attività statiche che di movimento, sarà dipendente anche dalla presenza o meno di supporti individualizzati (Powers, 1992) che possano aiutare il bambino ad essere più indipendente e a tollerare meglio i cambiamenti (Simpson & Myles, 1993) come i facilitatori visivi.

L'accessibilità del contesto educativo sul piano comunicativo, richiede "azioni" sulle informazioni che, normalmente caratterizzate da astrattezza, invisibilità e temporaneità, è indispensabile rendere concrete, visibili e permanenti per tutta la durata dello scambio comunicativo: i supporti visivi e simbolici possono infatti costituire un valido supporto nell'interazione (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni & Ciceri, 2007). Al pari di un suo coetaneo con sviluppo tipico, anche il bambino con ASD necessita di vivere esperienze di comunicazione e di esposizione al linguaggio proprie degli scambi relazionali che si instaurano tra madre e bambino durante le quali l'apprendimento linguistico avviene attraverso l'ascolto e la reciproca attribuzione di senso alle risposte verbali e non-verbali che entrambi ricevono. Proprio per queste ragioni il *Natural Aided Language* (NAL) costituisce una delle strategie adottate dalla CAA la quale "implica che i partner di comunicazione siano in grado sia di trasmettere che di ricevere un input comunicativo" – laddove – input e output vengono aumentati tramite simboli visivi" (Cafiero, 2009, p. 50): il presupposto di base, quindi, è che entrambe le persone usino la CAA e per il soggetto non-verbale gli stimoli siano visivi e uditivi.

In presenza di bambini con autismo saranno presentati gradualmente, uno per volta, riducendoli solo nel caso in cui ci si renda conto che l'utente non riesce a discriminarli e a comprenderli contemporaneamente (Ivi, p.51). In un contesto educativo, il compito dell'educatore o del docente sarà quello di accompagnare il linguaggio verbale con l'indicazione del simbolo: il modellamento, infatti, rappresenta la tecnica più utile per migliorare la comprensione e la comunicazione espressiva nel momento in cui si applicano strategie di comunicazione basate sullo scambio di immagini e di oggetti (Goldman, 2006). È questo il caso del *Picture Exchange Communication System* (PECS), particolarmente adatto per avviare i bambini con ASD all'utilizzo della CAA perché, a partire da esperienze concrete basate sullo scambio di pittogrammi, si aiuta il bambino ad acquisire la capacità di fare delle richieste porgendo il simbolo corrispondente, anche attraverso un *prompt* fisico dell'adulto, fino a raggiungere un progressivo sviluppo della capacità comunicativa derivante dall'apprendimento del gesto motorio, dalla memorizzazione e della comprensione del valore associativo simbolo-oggetto (Bondy & Frost, 1994; Favorini & Bocci, 2008).

3. Supporti visivo-simbolici in ambito educativo

Un ambiente educativo preventivamente strutturato, ma non per questo meno dinamico e flessibile, in cui sentirsi a proprio agio e costruire delle relazioni sociali (Gutstein & Sheely, 2005), costituisce una fase propedeutica all'impiego di strumenti di CAA finalizzati alla stimolazione e alla regolazione dell'organizzazione cognitiva, motoria, senso-percettiva ed emotivo-relazione del bambino con ASD. Come afferma Cafiero (2009) "non potendo capire le parole che sentono e i gesti e le espressioni mimiche che vedono, le persone con autismo fanno fatica ad imparare come si produce un linguaggio comprensibile. Questo è il momento in cui la CAA può venire in aiuto" (Cafiero, 2009, p. 51). L'impiego di supporti visivi nella pratica educativa della prima infanzia (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni & Ciceri, 2007) ha, quindi, l'obiettivo di accrescere la motivazione, incrementare l'attenzione focalizzata e congiunta, ridurre il disorientamento e la confusione, facilitare la comprensione e la gestione della realtà circostante (Al-Ghani & Kenward, 2012), dimostrando come la dimensione *alternativa* della comunicazione possa sostituire il linguaggio configurandosi essa stessa come una "seconda lingua". Tuttavia questo richiede una formazione di tutti i partner comunicativi (Blackstone & Berg, 2003), ivi compresi gli educatori che, in quanto potenziali facilitatori non solo della comunicazione ma anche delle relazioni e degli apprendimenti, possano impiegare i dispositivi *unaided* in maniera efficace favorendo un continuo utilizzo del linguaggio espressivo, sia naturale che aumentativo (Romski e Sevcick, 1996) e, nello stesso tempo, possano agire con la consapevolezza che l'impiego degli stessi è strettamente connesso all'osservazione dei comportamenti che, nei bambini piccoli, non è sempre facile in quanto legato ai repentini cambiamenti evolutivi (Volkmar & Weisner, 2014).

L'integrazione delle strategie di intervento proprie della CAA con quelle del G-ESDM richiedono una scelta accurata e un impiego sistematico di supporti facilitanti di natura visiva o simbolica come fotografie, immagini (Dyrbjerg, P., & Vedel, M., 2008; Arduino, 2008) o specifici pittogrammi (Mayer-Johnson, 1981) predisposti sulle caratteristiche dell'utente e distribuiti nell'ambiente circostante per facilitare non solo la discriminazione di giochi, oggetti e spazi-attività, ma sostenere le richieste, acquisire gradualmente concetti spazio-temporali e ricevere un supporto tangibile nella gestione dei comportamenti problema. L'uso precoce di strisce visive, agende giornaliera e tabelle "del prima e del dopo", a partire da situazioni gioco interattive (Xaiz & Micheli, 2001) può facilitare l'acquisizione del concetto di tempo fortemente legato alla dimensione dell'*hic et nunc*: la presenza, infatti, di uno stile di pensiero rigido e "poco associativo" può ostacolare la comprensione dell'alternanza delle attività, delle azioni e delle fasi della giornata che, invece, possono essere chiarite e rese prevedibili grazie all'impiego di sequenze visive.

L'anticipazione visiva resa possibile dal supporto cartaceo o digitale offerto dallo strumento e/o dall'ausilio può semplificare anche la comprensione delle scansioni, il modeling dell'educatore e costituire un valido aiuto nella gestione di situazioni che impegnano e "caricano emotivamente" il bambino con ASD, in quanto impreviste, frustranti o poco piacevoli; un bambino per il quale risulta importante non solo conoscere il "quando" ma anche il "dove" e il "con chi" si svolgeranno le azioni. Molti dei comportamenti problema presenti nei comunicatori iniziali, e che si manifestano sotto forma di attacchi d'ira, urla, spintonamenti o autolesionismo, possono essere interpretati come comunicativi (Carr, 2013) e, generalmente, sono riconducibili ad una richiesta di attenzione, a una mancata comprensione degli eventi circostanti, a una spiccata sensibilità sensoriale e a una

disregolazione emotiva (Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2003; Pinelli & Santelli, 2013) derivante da un'incapacità di riconoscimento, accettazione e controllo delle proprie emozioni che, scarsamente elaborate e contenibili, generano comportamenti disadattivi indice di una profonda sofferenza soggettiva e di una mancata *competenza sociale*, quale capacità di coordinare in maniera efficace queste abilità così numerose e diverse fra loro (Vivanti & Salomone 2016, p. 44).

La CAA può aiutare il bambino supportandolo nell'acquisizione di regole sociali, evidenziando le conseguenze di comportamenti 'problematici e suggerendone altri socialmente più adeguati mediante un processo imitativo; tuttavia, non va dimenticato che i bambini con ASD "manifestano, generalmente, evidenti difficoltà nell'imitazione che limitano lo sviluppo sociale e, di conseguenza le loro possibilità comunicative. Per cui tutte le iniziative dirette a stimolarli precocemente sul piano imitativo [...] sono utili per aiutarli ad acquisire delle competenze fondamentali per l'apprendimento (Solari, 2009, p. 43). In tal senso, anche la strategia del Video modeling (Costa & Fiorot, 2018), può essere parte integrante di un intervento di CAA in ambito educativo e coinvolgere sia l'adulto sia un pari che fungono da "modelli". Lo scopo è di proporre una serie di percorsi-situazioni tipo, funzionali all'acquisizione di corrette condotte sociali e delle autonomie di base (Caretto, F., Dibattista, G., & Scalese, B.; 2012). Spesso può essere utile anche integrarla con l'uso di *Contingency Maps* (Fig.2). Tali strumenti hanno l'obiettivo di mostrare, mediante una successione di simboli, l'evento che di solito scatena il comportamento problematico (antecedente) e che, talvolta, costituisce l'unica modalità esperibile per la persona in quel preciso momento; le conseguenze che potrebbero seguire alla sua emissione ed, infine, il comportamento alternativo al quale auspicare.



Figura 2. Un esempio di *Contingency Maps*

La necessità di trovare canali di comunicazione adeguati, di attribuire senso alle situazioni personali e sociali oltre che al proprio vissuto emotivo, può essere sostenuta anche dalla co-costruzione di *storie sociali* (Gray & Garand, 1993; Gray, 2013); si tratta di brevi racconti che, a seconda della fascia di età, possono essere scritti in formato totalmente o parzialmente iconico ed anche modellati sulle esperienze personali del bambino; lo scopo è di facilitare la comprensione di una specifica situazione sociale visualizzando il corretto comportamento da tenere nel contesto e nell'interazione con l'altro (Smith, 2006; Ruggieri & Russo, 2010). Questi strumenti visivi, tangibili e costruiti con il proprio partner comunicativo (educatore, docente) condividono gli stessi scopi: favorire un intervento di comunicazione e di interazione quanto più efficace ed incisivo possibile, capace di intervenire sul protrarsi di condotte disadattive a fini comunicativi, di migliorare la comprensione e l'interiorizzazione di modalità alternative e, non meno importante, avviare il bambino con ASD ad una generalizzazione del comportamento adeguato in ogni contesto di vita.

Conclusioni

Nell'ambito dell'educazione sostenibile e inclusiva per la prima infanzia, l'ONU (2015) dichiara la necessità di garantire entro il 2030 che ogni bambina o bambino abbia uno sviluppo infantile di qualità, un accesso a cure ed istruzione prescolastiche così da essere pronti per la scuola primaria (traguardo 4.2), ma anche di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (obiettivo 4). Sulla base di tali premesse, l'ambiente educativo per la fascia prescolare si configura come un dispositivo pedagogico (Gariboldi, 2007) attraverso cui l'educatore e il docente propongono attività didattiche, materiali con cui i bambini possono interagire e apprendere, pur nel rispetto delle loro iniziative e dei loro tempi di sviluppo e di apprendimento. Inoltre, la presenza di bambini con ASD richiede a questi professionisti di considerare anche le loro specifiche modalità di sviluppo, le loro potenzialità, i deficit nella comunicazione sociale o altre compromissioni - che potrebbero ostacolare le opportunità di interazione e di apprendimento con i pari, gli adulti e l'ambiente educativo e scolastico - al fine di individuare le strategie e i modelli educativi più appropriati.

Allo stesso modo, i cambiamenti imposti dall'emergenza sanitaria ancora in corso e gli effetti che essa ha determinato sui bambini con ASD richiedono, ai professionisti dell'ambito educativo, un'ulteriore flessibilità nell'impiego di strategie e strumenti che possano rendere le attività quotidiane più prevedibili, accessibili e stimolati (Berard et al., 2021; Nuñez, 2021; Nonweiler, 2020; Stenhoff, 2020).

Al fine di promuovere la piena partecipazione e garantire il pieno sviluppo di ciascun bambino, educatori e docenti possono trarre utili suggestioni da alcuni modelli di intervento educativo le cui strategie educativo-didattiche siano flessibili, orientate sugli interessi dell'alunno e prevedano l'integrazione di mezzi di comunicazione idonee.

In tal senso, il G-ESDM, le cui potenzialità educative e inclusive sono state discusse e sperimentate in altri studi (Aiello et al., 2019; Vivanti et al., 2019), potrebbe orientare le scelte degli educatori e dei docenti: nella progettazione del curriculum per la fascia 0-6 di tipo olistico, ludico, emergente, interattivo e flessibile; nella conduzione delle attività; nella predisposizione degli spazi accoglienti, stimolanti e prevedibili. Inoltre, esso può anche guidare il processo decisionale di tutti i professionisti e dei caregivers per l'individuazione di strategie educative e mezzi di comunicazione alternativa più adeguate ai bisogni comunicativi complessi manifestati dal bambino con ASD.

Tra questi il modello di intervento di CAA riconosce e condivide con il G-ESDM anche il ruolo attivo del bambino con ASD nel processo di insegnamento e di apprendimento e la centralità dei suoi partner comunicativi (educatori, docenti, operatori) ai quali è demandato il compito di ampliare le capacità di scelta e le opportunità di comunicazione mediante strumenti e strategie aumentative e alternative che, una volta acquisite, possano consentire una progressiva ed anche spontanea spendibilità in tutti gli ambienti di vita. Trattandosi di un approccio flessibile e calibrato sui livelli di sviluppo, necessita di una continua rivisitazione ed implementazione con lo scopo di migliorare nel bambino, sin dalla prima infanzia, la comprensione della realtà circostante, l'espressione di bisogni, desideri ed emozioni e il processo di inclusione tra i pari per il quale sono indispensabili sia abilità comunicative sia competenze sociali. Considerando che i bambini con ASD possono manifestare dei deficit nell'ambito della comunicazione sociale molto invasivi e, talvolta, un'abilità linguistica al di sotto dei livelli di sviluppo tipico, le

strategie educative del G-ESDM potrebbero promuovere la condivisione di attività cooperative, di gioco e di comunicazione con i pari utilizzando la CAA e nello specifico proponendo delle *Contingency Maps* che possano integrare le strategie per l'insegnamento delle abilità sociali del G-ESDM. Il setting potrà essere, inoltre, arricchito con agende e strisce visive che potrebbero aiutare a comprendere i tempi e le modalità di conduzione delle attività da svolgere durante la giornata o di partecipazione alle routine sociali con i pari e/o gli adulti.

Dunque, la progettazione dei curricoli per la fascia 0-6 in ottica sostenibile e inclusiva non può prescindere dalla considerazione dei bisogni comunicativi complessi di questi bambini e dalla progettazione di spazi educativi individualizzati e personalizzati, attraverso l'integrazione di diversi modelli educativi, tra cui il G-ESDM e la CAA. Essi potrebbero: amplificare le opportunità di apprendimento e di relazione con gli altri, permettere di acquisire le competenze utili per partecipare attivamente alle attività scolastiche, ma anche consentire ai pari o a qualsiasi altro partner comunicativo di utilizzare altri mezzi di comunicazione per poter condividere esperienze di gioco e di vita con i compagni con ASD non verbali.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011). *Trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*, a cura di Sistema Nazionale per le Linee Guida – Istituto Superiore di Sanità.
- Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., & Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 155-170.
- Al-Ghani, K. I., & Kenward, L. (2012). *Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria*. Erickson: Trento.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM5 - Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. *Revista de Neurologia*, 71(08), 285-291.
- Arduino, G.M. (2008). *Facilitare la comunicazione nell'autismo (DVD-Rom)*. Trento: Erickson.
- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.
- Baron-Cohen, S. (1997). *L'autismo e La Lettura Della Mente*. Roma: Astrolabio- Ubaldini.
- Berard, M., Rattaz, C., Peries, M., Loubersac, J., Munir, K., & Baghdadli, A. (2021). Impact of containment and mitigation measures on children and youth with ASD during the COVID-19 pandemic: Report from the ELENA cohort. *Journal of psychiatric research*, 137, 73-80.
- Blackstone, S. W., & Berg, H. M. (2003). *Social networks: A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners*. Monterey, CA: Augmentative Communication, Inc.
- Bogdashina, O. (2003). *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*. Londra: Uovonero Edizioni.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per l'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Erickson: Trento.
- Caretto, F., Dibattista, G., & Scalese, B. (2012). *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Carr, E. G. (2013). *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Cohen, J. D., & Volkmar, F.R. (2004). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo. Strategie*

- di intervento*, Vol. II. Brescia: Vannini.
- Costa, A., & Fiorot, E. (2018). *Imparo con il videomodeling Professional. Modelli comportamentali per l'apprendimento delle autonomie personali, domestiche e sociali*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per realizzarla*. Trento: Erickson.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2008). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Trento: Erickson.
- Ekman, P. (2008). *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Torino: Amrita.
- Freeman, S., & Dake, L. (2007). *Il linguaggio verbale nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Friesen, W.V., & Ekman, P., (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Roma: Giunti.
- Frith, U. (1996). *L'Autismo: spiegazione di un enigma*. Laterza: Bari.
- Gallese, V. (2006). La consonanza intenzionale. Una prospettiva neurofisiologica sull'inter-soggettività e sulle sue alterazioni nell'autismo infantile. *Neuroni che sentono. Cervello, azione, empatia. Dedalus*, 18-29.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Gava, M. L. (2026). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. Le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman, E. (1987). *Le forme del parlare*. Bologna: Il Mulino.
- Gray, C. (2013). *Il nuovo libro delle storie sociali. Promuovere le competenze relazionali in bambini e giovani adulti con autismo e sindrome di Asperger*. Trento: Erickson.
- Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information, *Focus on Autistic Behavior*, 8 (1), 1-10.
- Gutstein, S. E., & Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Hall, E. T. (1969). *Il linguaggio silenzioso*. Roma: Bompiani.
- Hodgdon, L. A. (2004). *Strategie visive per la comunicazione*. Brescia: Vannini.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (1996). *Self-Determination Knowledge Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2003). *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M., Aiello, P., Militerni, R., & Sibilio, M. (2017). The "senses" of autism. Towards a new paradigm in didactics. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 200-211.
- Kangas, K., & Lloyd, L. (1988). Early cognitive skills as prerequisites to augmentative and alternative communication use: What are we waiting for? *Augmentative and Alternative Communication*, 4(4), 211-221.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal Communication. Interaction and Gesture*. Mouton: The Hague.
- Mayer-Johnson, R. (1981). *The Picture Communication Symbols book*. Solana Beach: Mayer-Johnson Co.
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*. London, New York, NY: Routledge.
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Genc, H. A. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Front. Psychiatry* 11:561882.
- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and asso-

- ciated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128.
- Nuñez, A., Le Roy, C., Coelho-Medeiros, M. E., & López-Espejo, M. (2021). Factors affecting the behavior of children with ASD during the first outbreak of the COVID-19 pandemic. *Neurological Sciences*, 42(5), 1675-1678.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Peeters, T., & De Clercq, H. (2012). *Autismo. Dalla comprensione alla pratica educativa*. Piacenza: Uovonero.
- Pinelli, M., & Santelli, E. (2013). *Autismo e competenze cognitivo-emotive. Valutare e potenziare le capacità di riconoscere le emozioni e inferire gli stati mentali dell'altro*. Trento: Erickson.
- Pinton, A. (2018). *I disturbi fonetici e fonologici nell'età dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Quill, K.A. (a cura di) (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'Autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Erickson: Trento.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. New York: Guilford Publications.
- Romski, M.A., & Seveck, R.A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development through augmented means*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ruggieri, A., & Russo, L. (2010). *Faccio io! Storie e attività per sviluppare le autonomie personali*. Trento: Erickson.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sartori, I. (2010). *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Smith, C. (2006). *Storie sociali per l'autismo. Sviluppare le competenze interpersonali e le abilità sociali*. Trento: Erickson.
- Solari, S. (2009). *Comunicazione aumentativa e apprendimento della lecto-scrittura. Percorsi operativi per bambini con disturbo dello spettro autistico*. Trento: Erickson.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219.
- Venuti, P. (2003). *Autismo. Percorsi di intervento*. Roma: Carocci.
- Visconti, P., Peroni, M., & Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.
- Vivanti, G., & Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S.J., & Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175.
- Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2019). *Implementazione dell'Early Start Denver Model in Gruppo (G-ESDM) per bambini con autismo in età prescolare*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Volkmar, F. R., & Weisner, L. A. (2014). *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta. Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*. Trento: Erickson.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: WHO.
- Xaiz, C., & Micheli, E. (2001). *Gioco e interazioni sociali nell'autismo*. Trento: Erickson.