

ERICKSON

RIVISTA

AUTISMO

e disturbi dello sviluppo

vol. 6 – n. 1 – gennaio 2008

GIUSEPPE FARCI

SECONDO CIRCOLO DIDATTICO QUARTU SANT'ELENA

**INTEGRAZIONE ED EDUCAZIONE A SCUOLA
DI ALUNNI CON DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO**

**L'esperienza del secondo Circolo
Didattico di Quartu Sant'Elena**

L'esperienza che viene sinteticamente presentata non si riferisce a quella di una scuola speciale, e neanche di classi speciali nella "scuola di tutti" (Cottini, 2002b). È un'esperienza di una tipica scuola statale che, molto semplicemente, ha scelto e perseguito un percorso di specializzazione dell'intervento educativo a favore dei propri alunni con Disturbi dello Spettro Autistico (DSA) (Cohen e Volkmar, 2004 a).

La presentazione di questa esperienza nasce dalla constatazione che un piano di intervento, inizialmente progettato allo scopo di migliorare le condizioni di integrazione ed educazione degli alunni frequentanti il circolo interessati da DSA, abbia in pochi anni mostrato il gradimento e l'apprezzamento dei diversi soggetti interessati, a cominciare dalle famiglie.

Infatti, siamo passati da un numero di alunni con DSA di 6, nell'anno scolastico 2002\03, anno nel quale il progetto di sperimentazione, che verrà più avanti presentato, è stato inserito nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) della scuola, a dovere ospitare nelle classi delle scuole dell'infanzia e primarie del circolo 22 alunni portatori di questa patologia.

Non nascondiamo che una risposta di tale portata non era assolutamente nelle nostre previsioni e nelle nostre iniziali intenzioni, per la ragione, che svilupperemo meglio presentando la nostra esperienza, che riteniamo di non effettuare nulla di eccezionale, né di particolarmente impegnativo. È un'esperienza che non ha richiesto e non richiede risorse particolare, né tanto meno dispendiose, sia sul versante dei costi finanziari sia per quanto concerne le risorse professionali.

Pertanto, l'unico obiettivo che ci riproponiamo nel presentarla è quella di dimostrare la sua accessibile replicabilità, anche perché la nostra esperienza si inquadra comunque in un contesto, quello della scuola italiana, che mostra limiti e debolezze derivanti da una strutturazione dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità che andrebbe ripensata, a cominciare da una poco e mal definita competenza e ruolo degli insegnanti di sostegno (Micheli, 2004; Farci, 2005; Arpinati et al., 2006).

IL CONTESTO

Il secondo Circolo Didattico è una scuola statale composta da 3 plessi di scuola dell'infanzia e 3 plessi di scuola primaria, con una popolazione complessiva che si aggira attorno al migliaio di alunni. Il Circolo insiste su un territorio che fa riferimento al quartiere storicamente popolare di Quartu Sant'Elena, che è, per numero di abitanti, la terza città della Sardegna.

Il circolo opera, quindi, in un contesto difficile che lo ha reso nel tempo particolarmente sensibile nella cura delle "integrazioni" di tutti gli alunni con difficoltà scolastiche, a cominciare da quelli con disabilità e con difficoltà di apprendimento (è in corso una sperimentazione relativa al trattamento in ambito scolastico degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento). Fulcro di tutte le iniziative di sperimentazione e intervento a favore degli alunni con difficoltà è il servizio psicopedagogico, composto da due operatori psicopedagogici, figure individuate all'interno del collegio dei docenti.

IL PROGETTO

Come già detto, lo scopo per il quale si è dato avvio al progetto, inizialmente sperimentale, ma ormai parte integrante e significativa del POF della scuola, era quello di affinare i livelli di educazione e di integrazione degli alunni con DSA presenti nel circolo.

Gli obiettivi originari erano essenzialmente quelli di formare sia gli insegnanti di sostegno che quelli curricolari sulle caratteristiche dei DSA e di evitare la dispersione delle competenze e delle esperienze acquisite dagli insegnanti di sostegno in questo ambito. Infatti, uno dei punti che abbisognerebbe di una riforma immediata è la distribuzione degli insegnanti di sostegno, attualmente collocati sulla base del criterio delle "graduatorie", criterio assolutamente inadeguato a garantire i diritti allo studio dei soggetti interessati da disabilità.

Di seguito viene riportato integralmente il progetto, parte integrante, come già detto, del Piano dell'Offerta Formativa del Circolo, nella sua ultima versione. Il progetto è inserito nel capitolo dedicato alle azioni della scuola finalizzate all'integrazione degli alunni con disabilità, che prevede diverse iniziative sperimentali, tra le quali segnaliamo l'uso dell'ICF nella predisposizione del Progetto Educativo Individualizzato.

Progetto di integrazione scolastica per gli alunni affetti da autismo e da disturbi pervasivi dello sviluppo

Il progetto si promette di attivare processi di inclusione, attraverso l'attuazione di una serie di procedure che vadano incontro alle esigenze speciali di questi alunni.

Ben 22 dei 42 alunni diversamente abili, che frequenteranno durante il corrente anno scolastico le classi di scuola primaria e le sezioni di scuola dell'infanzia, sono affetti da disturbi dello spettro autistico.

Si ritiene importante proseguire il percorso intrapreso da alcuni anni, di sperimentazione e di realizzazione di interventi riferiti a programmi che hanno dimostrato, sulla base di evidenze scientifiche, un rilevante livello di efficacia, al fine di migliorare non solo una generica integrazione dell'alunno con autismo a scuola, ma di considerare i bisogni davvero speciali di cui questi bambini sono portatori.

Per questa ragione gli interventi saranno direttamente finalizzati a incidere positivamente sulla “triade” sintomatologica:

- *potenziando e affinando le competenze comunicative dell’alunno anche attraverso l’utilizzo di forme di comunicazione accrescitiva o sostitutiva del linguaggio;*
- *insegnando gradualmente (senza pericolose forzature gruppali) le abilità sociali che permettano al bambino l’acquisizione di un’efficace interazione con gli altri;*
- *migliorando le abilità di rappresentazione della realtà (non solo concreta) e ampliando la gamma degli interessi.*

Ai genitori verrà riconosciuta la funzione orientativa sul percorso formativo complessivo, essendo loro i veri “esperti” del bambino. Saranno, quindi, direttamente coinvolti in tutte le fasi della progettazione operativa.

Verrà curato il raccordo con gli interventi attuati in ambito extrascolastico, con i servizi riabilitativi e col Centro Regionale per i Disturbi Pervasivi dello Sviluppo. Con i servizi socio-sanitari si confronteranno, nell’autonomia reciproca, tecniche e modalità operative.

L’approfondimento sulle diverse strategie psicoeducative sarà perseguito, come già avvenuto nel recente passato, anche attraverso specifici momenti di formazione rivolta non solo agli insegnanti di sostegno ma a tutti i docenti del Circolo.

L’intervento educativo-didattico sarà costruito sulla base di una accurata valutazione, definita attraverso apposite tabelle di registrazione e check list, dei livelli di abilità.

L’intervento educativo-didattico farà riferimento alle modalità cognitivo-comportamentali e alle indicazioni sull’insegnamento strutturato del programma TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicap Children – trattamento e educazione del bambino autistico e con handicap della comunicazione), che mirano al riconoscimento, al rispetto e all’uso efficace delle originali e differenti modalità di funzionamento cognitivo dei bambini autistici.

Le diverse azioni educative e didattiche si attueranno sotto la supervisione e il coordinamento dell’operatore psicopedagogico, attraverso:

- *la predisposizione dello spazio fisico (interno ed esterno alla classe) e delle attività, perché esse divengano prevedibili, facilmente riconoscibili e, di conseguenza, motivanti;*
- *la determinazione dell’approccio o degli approcci che meglio si adattano alle esigenze di ogni singolo bambino;*
- *il monitoraggio continuo sia delle difficoltà, che delle potenzialità individuali;*

- *il monitoraggio sul percorso formativo;*
- *il coordinamento del raccordo con gli altri soggetti coinvolti.*

Ci si doterà, quindi, di attrezzature e strategie operative che facciano riferimento a schemi visivi, agende visive degli impegni scolastici, e a tutte le peculiari modalità che permettano al bambino con autismo o con disturbo pervasivo dello sviluppo di riconoscere e prevedere spazi, tempi e attività.

Si precisa, infine, che l'esperienza acquisita dagli operatori scolastici del circolo, sarà diffusa e socializzata in convegni e corsi, ai quali siamo stati e saremo invitati, considerato che l'approccio organizzativo, strategico e metodologico attuato in rete con le famiglie e gli altri operatori dimostra un'apprezzabile efficacia. Ne è prova indiretta l'inusuale numero di alunni con questa patologia che frequenta le nostre scuole.

Come si può vedere, l'attuazione del progetto non prevede l'utilizzo di risorse differenti dall'ordinario; cerca solo di dare struttura alle risorse presenti in ogni scuola (fatta eccezione per la figura dell'operatore psicopedagogico, figura che sta progressivamente scomparendo dalle nostre scuole).

LA SITUAZIONE ATTUALE

È stato sufficiente preventivare e predisporre una organizzazione specifica, perché questo attirasse l'attenzione e la richiesta delle famiglie, facendo lievitare il numero degli alunni con DSA, ma anche degli alunni portatori di altre disabilità (complessivamente il numero degli alunni con disabilità frequentanti nell'anno scolastico in corso è di 16 nelle scuole dell'infanzia, su 14 classi, e di 34 nelle scuole primarie, su 35 classi).

Ecco una tabella riassuntiva degli alunni con DSA (APA, 2000) presenti nel circolo.

DIAGNOSI	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	TOTALE
Disturbo autistico	5	6	11
Disturbo di Rett	1		1
Disturbo di Asperger		3	3
Disturbo pervasivo dello sviluppo NAS	2	4	6
TOTALE			22

Crediamo che il segno dell'apprezzamento del servizio che offriamo sia desumibile, oltre che dal numero davvero inusuale per una singola scuola di alunni con DSA, dal fatto che ben 9 alunni provengono da altri comuni (6 comuni dell'area urbana di Cagliari) e che negli ultimi due anni scolastici siamo stati costretti, per ragioni di opportunità organizzativa, di tutela della qualità del servizio e di evitamento di trasformare, anche in maniera parziale, la nostra in una scuola speciale, a non accogliere tutte le richieste di iscrizione.

Si è dovuto inoltre constatare che l'alto numero di alunni con disabilità presente nelle nostre classi, invece di diventare una complicazione ulteriore da governare, è divenuta un patrimonio di tutta la comunità scolastica, docenti, personale ATA, e, soprattutto, le famiglie di tutti gli alunni. Come ipotizziamo infatti da diverso tempo, dedicare risorse ed energie alle indicazioni della pedagogia e della didattica speciale (Farci e Orrù, 2007), arricchisce ed affina gli strumenti educativi generali. Quindi, il progetto non solo ha offerto un servizio originale per gli alunni interessati da DSA, ma ha

anche migliorato il servizio complessivo del Circolo, favorendo la crescita numerica della popolazione scolastica. Questo è senz'altro merito dell'organizzazione complessiva del Circolo, ma in modo particolare della disponibilità e della sensibilità dimostrata dagli insegnanti di sostegno e dal collegio dei docenti nel suo complesso. Dopo alcune iniziali perplessità, infatti, il collegio dei docenti nella sua interezza ha condiviso e fatto proprie le finalità del progetto.

PUNTI FONDANTI IL PROGETTO

Abbiamo utilizzato tutti gli strumenti che la normativa e la filosofia operativa dell'autonomia scolastica mette a disposizione, dalle microsperimentazioni all'utilizzo funzionale delle risorse attribuite al Circolo, dalla progettualità creativa (e coraggiosa) alla volontà di confrontarsi con l'innovazione.

È questo il quadro all'interno del quale l'iniziativa ha preso avvio e si è mossa.

Il punto di forza principale, prioritario, è stato la formazione del personale docente. Una formazione che noi definiamo "ricorsiva", perché è stata e continua ad essere riproposta, con ulteriori aggiornamenti, nel tempo. La formazione è rivolta tutti i docenti, non solo a quelli di sostegno, e fa riferimento:

- alle indicazioni metodologiche che hanno ricevuto validazione scientifica sulla base dei risultati ottenuti (Truzoli e Zybell, 2005; SINPIA, 2005);
- all'uso di programmi di intervento educativo che curino gli aspetti deficitari nei DSA: comunicazione, gioco, abilità socio-relazionali, flessibilità cognitiva (Cohen e Volkmar, 2004 b);
- alla predisposizione e all'utilizzo del materiale "protesico" consigliato per i soggetti con DSA (Arpinati et al., 2006).

L'esperienza accumulata ci ha consentito negli ultimi anni di promuovere attività di formazione aperte alla partecipazione di insegnanti proveniente da ogni ordine di scuola e di operatori socio-educativi.

In sintesi presentiamo gli altri punti che riteniamo dimostrare l'efficacia del progetto:

- *Coinvolgimento dei genitori.* I genitori sono considerati "i migliori esperti del bambino" secondo la lezione di E. Schopler (1998); l'esperienza ci ha infatti insegnato che, piuttosto che essere interlocutori inutili e talvolta fastidiosi, i genitori, oltre a fornire tutte le informazioni assolutamente necessarie a determinare necessità ed esigenze educative del bambino, divengono dei preziosi co-programmatori dell'intervento scolastico complessivo, dimostrandosi capaci di fornire indicazioni operative pertinenti e originali. Vengono periodicamente tenuti degli incontri rivolti a tutti i genitori degli alunni con disabilità del Circolo. Gli incontri, a cui partecipano quasi esclusivamente i genitori degli alunni con DSA, si situano a metà strada tra parent training, vista la costante presenza dell'operatore psicopedagogico, e l'auto-aiuto, sono finalizzati allo scambio e al confronto tra genitori delle esperienze e delle difficoltà nell'azione educativa da loro incontrate.
- *Coordinamento dell'operatore psicopedagogico.* Il progetto ha una sua complessità che necessita di un coordinamento diffuso e nello stesso tempo forte; disporre di questa figura sicuramente facilita e ottimizza il perseguimento degli obiettivi.
- *Raccordo puntuale con gli altri servizi coinvolti.* Una sollecitazione specialissima all'implementazione del nostro progetto è venuto dal Centro per i Disturbi Pervasivi dello Sviluppo dell'Azienda Ospedaliera Brotzu (la più importante struttura ospedaliera della

Sardegna), per le sue modalità di coinvolgimento e di co-costruzione del programma di intervento che vede la diffusione delle responsabilità operative a più livelli (operatori del Centro, famiglia, terapisti, educatori domiciliari, insegnanti, ecc.), ma anche per le continue iniziative di formazione e di ricerca nel campo specifico dei trattamenti psicoeducativi, di cui il Centro è promotore.

L'INTERVENTO SCOLASTICO

L'intervento che implementiamo cerca di coniugare l'educazione e l'integrazione, perché si creino tra queste due azioni sinergie e intrecci produttivi, invece che contrasti, talvolta insanabili (Micheli, 2004). Questo è possibile grazie alla flessibilità dell'intervento complessivo, che vede alternarsi, in dimensioni dettate dalle caratteristiche del livello di funzionamento di ogni singolo bambino, momenti di insegnamento individualizzato, fortemente strutturato, a momenti di insegnamento in piccolo gruppo o all'interno del gruppo classe (Harris et al., 2004; Cottini, 2005; Arpinati et al., 2006). La scelta di quali modalità privilegiare è definita nella pianificazione dell'intervento stesso, usando pragmaticamente e in un modo che ci pare assolutamente intelligente e funzionale, le diverse opportunità educative e didattiche che una scuola può offrire, senza sterili e dannosi operazioni di inserimento di facciata (Micheli, 2004).

La convinzione dataci dall'esperienza è che l'intervento educativo in ambito scolastico a favore di alunni con DSA debba essere stabilito sulla base di scelte intenzionali riferite al *cosa* e al *come* insegnare a questi bambini.

I contenuti dell'insegnamento vengono determinati dopo una fase di valutazione delle esigenze educative del singolo alunno con DSA. La valutazione si avvale di strumenti agevolmente utilizzabili in ambito scolastico (LAP, PEP-R e PEP-3), in un continuo riferimento a forme di valutazione funzionale. Per funzionale intendiamo l'individuazione e la definizione dello stile di apprendimento, delle caratteristiche motivazionali e dei punti di forza del singolo bambino. La valutazione formale è supportata dagli esami periodici effettuati presso il Centro per i Disturbi Pervasivi dello Sviluppo dell'Azienda Ospedaliera Brotzu (VABS, Leiter-R).

Alla fase di valutazione segue la fase di programmazione, la quale prevede, oltre alla stesura annuale del Piano Educativo Individualizzato, le verifiche e i naturali aggiustamenti, definiti negli incontri periodici di rete ad essa finalizzata.

Rispetto al "cosa insegnare" ci pare opportuno ribadire ciò che è esplicitato già all'interno del progetto, e cioè, che sia necessario avere come obiettivi prioritari quelli relativi alla riduzione delle compromissioni caratteristiche dei DSA (Watson, et al., 1998; De Meo et al., 2000; Hodgon, 2004; Xaiz, 2004; Smith, 2006; Vivanti et al., 2006). L'acquisizione delle abilità curricolari viene perseguita, come è giusto che sia per una scuola, quando si ritiene che la padronanza di comportamenti adattivi abbia migliorato le generali condizioni di vita del bambino.

Le modalità dell'insegnamento fanno riferimento ad approcci metodologici indicati dalla comunità scientifica (Lovaas, 1981; Jordan e Jones, 1999; SINPIA, 2005; Cottini, 2002; Olley e Reeve, 2004). Riteniamo che in ambito scolastico i riferimenti metodologici più facilmente spendibili al fine di aggredire i deficit specifici e di apprendimento dei soggetti con DSA siano quelli derivanti dall'ABA (Applied Behavioral Analysis) e dal TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicap Children), che nella nostra esperienza facciamo efficacemente convivere (e senza particolare fatica).

Le indicazioni tratte dalla teoria dell'apprendimento sviluppate dall'ABA ci consentono di strutturare, sia nei contesti individualizzati che in quelli più naturali, l'insegnamento di abilità che necessitano per essere apprese di tutti gli "accorgimenti" di aiuto e di rinforzo che l'educazione di stampo compartimentista (Meazzini e Fedeli, 2004; Bregman e Gerdtz, 2004) permette di effettuare. Inoltre, ci permette di modificare e di sostituire la comparsa di eventuali comportamenti problema attraverso l'uso

dell'analisi della funzione del comportamento stesso (Luiselli, 1996; 1999, Larson e Maag, 1999; Ianes e Cramerotti, 2002).

Nella realtà cerchiamo di prevenire l'insorgenza dei comportamenti problema attuando la "protesizzazione" facilitante dell'ambiente, cioè del suo adattamento ai fini educativi, secondo i suggerimenti originati dal programma TEACCH (Schopler et al., 1991; Mesibov, 1997; Schopler, 2004), di cui questi soggetti hanno bisogno, oltretutto diritto (Peeters, 1998; Peeters e Gillberg, 1999). Pertanto cerchiamo di utilizzare tutti i supporti visivi e gli adattamenti che migliorano le condizioni di interazione con l'ambiente didattico di questi soggetti per conseguire le principali finalità educative necessari e utili a soggetti con DSA: aumentare gradualmente e progressivamente i livelli di autonomia personale, promuovere l'apprendimento delle abilità funzionali e scolastiche, costruire sollecitazioni per lo sviluppo di interazioni sociali e relazionali significative.

Tutto questo, comunque, avviene all'interno di un intervento che considera nella loro specificità gli aspetti ecologici e relazionali di tipo olistico, attraverso la cura di una relazione educativa capace di stimolare intersoggettività (Xaiz e Micheli, 2001; Zappella, 2005; Legerstee, 2007; Lavelli, 2007), e nel rispetto delle caratteristiche di personalità del singolo bambino, rispetto che precede sempre il "metodo" di insegnamento prescelto dal docente.

PUNTI DI CRITICITA' E DA SVILUPPARE

Non vogliamo apparire, semplicemente perché riteniamo di non esserlo, i "primi della classe". La nostra esperienza è naturalmente costellata anche di punti di criticità che necessitano di essere migliorati. Non sempre riusciamo a rispondere alle legittime aspettative delle famiglie sia in ordine al livello degli apprendimenti sia per ciò che concerne una sintonia di obiettivi. Non sempre i nostri alunni raggiungono gli obiettivi attesi di riduzione dei deficit e relativi agli apprendimenti curricolari programmati.

Inoltre, appare ancora troppo debole il processo valutativo. Seppure ci si riferisca a strumenti di valutazione validi (LAP e PEP), spesso si perde l'importanza della registrazione sistematica e del riferimento continuo a dati certi nell'implementazione del processo di insegnamento e apprendimento. È ancora agli esordi la sperimentazione di percorsi finalizzati al conseguimento di più efficaci competenze sociali negli alunni con DSA. Si tratta di un utilizzo strategico e intenzionale della "risorsa compagni" (Cottini, 2002b; Tsung-Ren Yang, 2003). La scuola di tutti infatti consente di insegnare ai bambini con DSA ad interagire con gli altri, attraverso modalità che, come le storie sociali e i video-modeling, prevedano attività, soprattutto ludiche in piccolo gruppo, all'interno delle quali, grazie all'azione di tutoring dei compagni, questi bambini apprendano prima e sperimentino poi quei comportamenti sociali e relazionali di cui, per ragioni che sempre meglio comprendiamo (Vivanti et al., 2006), sono drammaticamente sprovvisti.

Sicuramente ci ripromettiamo di sviluppare, anche grazie alla collaborazione con il Centro per i Disturbi Pervasivi dello Sviluppo dell'Azienda Ospedaliera Brotzu e con il Dipartimento di Psicologia dell'Università agli studi di Cagliari, una valutazione sul nostro operato e sulle strategie organizzative ed educative utilizzate.

CONSIDERAZIONI E INFORMAZIONI CONCLUSIVE

La nostra esperienza sembra dimostrare che l'integrazione nella scuola di tutti e il diritto ad un'educazione personalizzata e mirata di soggetti affetti da autismo e da disturbi pervasivi dello sviluppo sia possibile. Anzi, il progetto, come già detto, ha migliorato nel complesso il servizio scolastico a favore di tutti gli alunni, quelli con sviluppo tipico e quelli disabili. Lo affermiamo con

umiltà, ma anche con la convinzione che rappresenti una prassi che può essere intrapresa da chi intenzionalmente intenda sceglierla.

Più che di una “buona prassi” la nostra vuole essere una sollecitazione alla ricerca di strade non tanto nuove, ma più funzionali ai bisogni educativi davvero specialissimi di cui questi alunni sono portatori. Non crediamo infatti a prassi buone, ma confinate in contesti particolari, come “isole felici”.

Crediamo invece nella facile replicabilità e, perché no, nel miglioramento della nostra esperienza. Riteniamo, infatti, sempre più necessario determinare protocolli di interventi educativi (Colombi et al., 2007) che escano dall'improvvisazione e da gabbie ideologiche, che tanto limitano la pur originale e produttiva esperienza italiana di integrazione nella scuola di tutti degli alunni con disabilità.

Chi fosse interessato ad avere maggiori informazioni può visitare il sito www.secondocircoloquartu.it

BIBLIOGRAFIA

American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Milano: Masson.

Arpinati A.M., Mariani Cerati D., Clò E., Tasso D. (2006). Autismo. Rastignano: ANGSA.

Bregman J.D., Gerdtz J, (2004). Interventi comportamentali. In Cohen D.J., Volkmar F. (a cura di). Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo, vol.2. Gussago: Vannini.

Colombi C., Vivanti G., Rogers S., (2007). L'intervento educativo nei primi tre anni di vita: un'introduzione all'Early Start Denver Model. In “Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo” 2, 167-178.

Cohen D.J., Volkmar F.R., (2004 a). Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo vol.1. Gussago: Vannini.

Cohen D.J., Volkmar F.R., (2004 b). Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo vol.2. Gussago: Vannini.

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

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

Cottini L., (2005). Il dentro e il fuori dell'integrazione. Ovvero la difficile presenza dell'allievo con autismo in classe. In “Autismo e disturbi dello sviluppo”, vol. 3, n°2, 151-170. Trento: Erickson.

De Meo et al. (2000). Intervento cognitivo nei disturbi autistici e di Asperger. Trento: Erickson.

Farci G. (2005). Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo. In “Autismo e disturbi dello sviluppo”, vol. 3, n°1, 9-22. Trento: Erickson.

Farci G. e Orrù R. (2007). I compiti della scuola nel trattamento della dislessia evolutiva. In “Dislessia: giornale italiano di ricerca clinica e applicativa”, vol. n° 1, 47-62. Trento: Erickson.

Harris S.L., Handedleman J.S., (2004). Aiutare i bambini con autismo a entrare nel percorso scolastico normale. In Cohen D.J., Volkmar F. (a cura di). Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo, vol.2. Gussago: Vannini.

Hodgon L.A., (2004). Strategie visive per la comunicazione. Gussago: Vannini.

Ianes D., Cramerotti I. (2002). Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Trento: Erickson.

Jordan R, Jones G. (1999). Review of Research into Educational Interventions for Children with Autism in the UK. In “Autism” vol. 3, 101-110.

Larson J.P., Maag J.W. (1999). L'assessment funzionale dei comportamenti problema in classe. In “difficoltà di apprendimento” 4, 539-556.

Lavelli M., (2007). Intersoggettività. Milano: Raffaello Cortina.

Legerstee M., (2007). La comprensione sociale precoce. Milano: Raffaello Cortina.

- Lovaas O.I. (1981). Teaching developmentally disabled children. Austin: Pro-ed.
- Luiselli J.K., (1996). Multicomponent intervention for challenging behaviors of a child with pervasive developmental disorder in a public school setting. *Journal of developmental and physical disabilities*, vol.8, n.3, pp. 211-219.
- Meazzini P., Fedeli D. (2004). L'approccio cognitivo-comportamentale all'età evolutiva. In Galeazzi A., Meazzini P. (a cura di). *Mente e comportamento*. Firenze: Giunti.
- Mesibov G.B., (1997). Formal and Informal Measures on the Effectiveness of the TEACCH Programme. In "Autism", vol. 1: pp. 25 - 35.
- Micheli E. (2004). Integrazione e educazione: due diritti in contrasto. In "Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo" 2, 167-182.
- Olley J.G., Reeve C.E., (2004). Questioni relative al curriculum e alla struttura della classe. In Cohen D.J., Volkmar F. (a cura di). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol.2. Gussago: Vannini
- Peeters T. (1998). *Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa*. Roma: Phoenix.
- Peeters T, C. Gillberg (1999). *Autism.medical and educational aspects*. London: Wurr Publishers Ltd.
- Sanford A.R., Zelman J.G. (1984). *LAP – Learning Accomplishment Profile*. Trento: Erickson.
- Schopler E. (1998). *Autismo in famiglia*. Trento: Erickson.
- Schopler E. (2004). L'implementazione della filosofia TEACCH. In Cohen D.J., Volkmar F. (a cura di). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol.2. Gussago: Vannini.
- Schopler E., Reichler R., Bashford A., Lansing M. D., Marcus L. M. (1995). *Profilo Psicoeducativo Revisato*. Luzern: SZH-SPC.
- Schopler E., Reichler R., Lansing M., (1991). *Strategie educative nell'autismo*. Milano: Masson.
- Schopler E., Micheli E, Villa S., (2006). *PEP-3*. Gussago: Vannini.
- Smith C. (2006). *Storie sociali per l'autismo*. Trento: Erickson.
- Tsung-Ren Y., Pamela J. Wolfberg, Shu-Chin Wu, Pey-Yun Hwu Supporting, (2003). Children on the Autism Spectrum in Peer Play at Home and School: Piloting the Integrated Play Groups Model in Taiwan. In "Autism" vol. 7: 437-453.
- Truzoli R., Zybell B. (2005). A brief review of treatments of children diagnosed with autism. In "Journal of applied radical behavior analysis", 2, 27-41.
- Vivanti G., Congiu S., Romano G. (2006). Autismo e cognizione intersoggettiva. In "Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo" , 1, 57-92.
- Volkmar F., Klin A., Cohen D.J. (2004). Diagnosi e classificazione dell'autismo e delle patologie correlate: consensi e problemi. In Cohen D.J., Volkmar F. (a cura di). *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol.1. Gussago: Vannini
- Watson L. R. et al. (1998). *La comunicazione spontanea nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Xaiz C., Micheli E. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo*. Trento: Erickson.
- Xaiz C. (2004). Intersoggettività, comunicazione, abilità sociali nei soggetti autistici dall'infanzia all'età adulta. In "Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo" , 1, 55-64.
- Zappella M., (2005). *Autismo infantile*. Roma: Carocci.