

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-Autismo e costruzione della relazione nella scuola
dell'infanzia: il ruolo delle emozioni in uno studio di
caso-

Relatrice: Prof.ssa Pennazio Valentina

Correlatrice: Prof.ssa Rita Cersosimo

Candidata: Bertolini Sara

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

Indice

Introduzione	Pag. 4
---------------------	---------------

Capitolo 1: Il disturbo dello spettro autistico e le sue caratteristiche principali

Pag. 6

1.1 Definizione e caratteristiche del disturbo dello spettro autistico	Pag. 6
1.1.1 <i>Dalle origini ad oggi del concetto di autismo.</i>	Pag. 8
1.1.2 <i>Eziologia e genetica</i>	Pag. 17
1.2 I disturbi dello spettro autistico: tipologie e manifestazioni	Pag. 18
1.3 Approcci teorici e modelli interpretativi	Pag. 20
1.4 L'autismo e la comunicazione: difficoltà e strategie	Pag. 24
1.5 False credenze	Pag. 26

Capitolo 2: Le emozioni e il loro ruolo nella costruzione della relazione Pag. 29

2.1 La base neurobiologica delle emozioni	Pag. 30
2.2 Storia del concetto di emozione	Pag. 31
2.3 La teoria della mente	Pag. 34
2.3.1 <i>La teoria della mente nei bambini con sviluppo tipico</i>	Pag. 36
2.3.2 <i>La teoria della mente nei bambini con spettro di autismo</i>	Pag. 39
2.4 Le emozioni come fondamento delle relazioni umane	Pag. 40
2.5 Emozioni e autismo: difficoltà nella regolazione emotiva	Pag. 42
2.6 L'importanza delle emozioni	Pag. 45

Capitolo 3: Dalla teoria alla pratica: la scelta di utilizzare la CAA Pag. 46

3.1 Definizione e storia della CAA	Pag. 46
3.2 Perché scegliere la CAA	Pag. 48
3.2.1 <i>CAA, routine e prevedibilità.</i>	Pag. 49
3.2.2 <i>CAA e autoregolazione emotiva</i>	Pag. 49
3.2.3 <i>CAA e relazione con il gruppo dei pari</i>	Pag. 50
3.2.4 <i>CAA e partecipazione alla vita di classe</i>	Pag. 50
3.2.5 <i>Il ruolo dell'ambiente e dell'organizzazione dello spazio</i>	Pag. 50
3.2.6 <i>CAA come approccio universale (UDL)</i>	Pag. 51
3.2.7 <i>Il ruolo dell'insegnante come facilitatore comunicativo</i>	Pag. 51

Capitolo 4: Presentazione dello studio di caso	Pag. 53
4.1 Descrizione del contesto: la scuola dell'infanzia	Pag. 53
4.2 Giorgia	Pag. 55
4.2.1 <i>La classe</i>	Pag. 58
4.2.2 <i>Il primo incontro con Giorgia</i>	Pag. 59
4.3 L'anno scolastico 2024/2025	Pag. 60
Capitolo 5: Obiettivi e metodologia dello studio di caso	Pag. 65
5.1 Impostazione metodologica	Pag. 65
5.2 Criteri di osservazione	Pag. 67
Capitolo 6: La routine scolastica per il raggiungimento degli obiettivi	Pag. 68
6.1 Applicazione della CAA nel contesto scolastico	Pag. 70
6.2 La nostra routine	Pag. 75
6.2.1 <i>Gioco libero: acquisizione delle competenze relazionali</i>	Pag. 75
6.2.2 <i>Il Bagno: per una maggiore autonomia</i>	Pag. 81
6.2.3 <i>Attività in classe: autoregolazione emotiva</i>	Pag. 82
6.2.4 <i>Angolo morbido: sicurezza e comfort</i>	Pag. 89
6.2.5 <i>Il pranzo: gestione della rabbia e crisi</i>	Pag. 90
6.2.6 <i>L'uscita: gestione dell'attesa e del tempo</i>	Pag. 94
Conclusioni	Pag. 96
Bibliografia	Pag. 98

Introduzione

Questo studio di caso nasce dall'esperienza quotidiana nella classe in cui lavoro e dal desiderio di comprendere in modo più approfondito cosa significhi costruire un contesto educativo realmente inclusivo, inteso come un ambiente capace di accogliere ogni bambino nella sua unicità, valorizzandone bisogni, caratteristiche e potenzialità.

La protagonista di questo studio di caso è una bambina di 5 anni di nome Giorgia, È vivace, determinata, solare e molto affettuosa. Le piacciono le macchinine, l'acqua, i capelli lunghi e le scarpe. All'età di un anno e mezzo le è stato diagnosticato il disturbo dello spettro autistico.

Osservandola, è emersa una riflessione sul tema delle emozioni nei bambini con autismo. La letteratura offre molti contributi sul piano cognitivo e comportamentale, ma dedica meno attenzione alla dimensione emotiva, che spesso viene descritta soprattutto in termini di difficoltà o mancanza. L'esperienza con Giorgia ha portato a rivedere questa idea, in quanto non si tratta di un'assenza di emozioni, ma di un modo diverso di viverle ed esprimerle. Una modalità che richiede più tempo, uno sguardo attento e strumenti adeguati per poter essere davvero compreso.

È proprio da qui che nasce questo lavoro, con l'intento di andare oltre stereotipi già definiti e provare a costruire uno sguardo educativo più consapevole, capace di interrogarsi e di mettersi in discussione.

In questo percorso, routine, organizzazione degli spazi, uso della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), emozioni e relazioni sono stati considerati strettamente legati tra loro, con l'obiettivo di creare un ambiente educativo coerente e significativo.

Accompagnare Giorgia in questo percorso ha voluto dire entrare in un processo tutt'altro che lineare, fatto di tempi distesi e di cambiamenti spesso impercettibili. Eppure, proprio in quei piccoli passi si sono potute cogliere trasformazioni profonde: una maggiore possibilità di esprimersi, un avvicinarsi più spontaneo alla relazione, il trovare poco alla volta un proprio spazio all'interno della scuola.

Il lavoro è organizzato in più capitoli, che approfondiscono diversi aspetti del percorso, passando in modo graduale dalla cornice teorica alla dimensione più concreta e operativa.

Nel primo capitolo viene presentato il quadro teorico di riferimento, con particolare attenzione al disturbo dello spettro autistico, alle sue caratteristiche e ai principali modelli interpretativi, includendo una riflessione sulla dimensione emotiva e relazionale.

Il secondo capitolo approfondisce il tema della relazione e delle emozioni nello sviluppo del bambino, soffermandosi sul loro ruolo nei processi di crescita e apprendimento. In questo quadro, viene proposto un confronto tra lo sviluppo dei bambini a sviluppo tipico e quello dei bambini con disturbo dello spettro autistico, al fine di evidenziare somiglianze, differenze e specificità nei processi relazionali ed emotivi.

Nel terzo capitolo viene analizzato lo strumento della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), approfondendone le caratteristiche e il ruolo nel supportare la comunicazione. In particolare, si riflette su come tale strumento possa favorire lo sviluppo delle relazioni e la comprensione ed espressione delle emozioni nei contesti educativi.

Nel quarto capitolo viene introdotto il caso di Giorgia, attraverso una descrizione del contesto, delle sue caratteristiche e delle principali aree di funzionamento osservate.

Il quinto capitolo è più breve e cerca di dare uno sguardo critico fornendo la cornice metodologica che ho deciso di utilizzare per analizzare questo studio di caso.

Il sesto capitolo invece, è dedicato alla progettazione educativa e agli interventi messi in atto durante questo anno scolastico, con particolare riferimento all'organizzazione delle routine, degli spazi e all'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa, intesa come strumento a supporto della partecipazione e dell'autonomia.

Infine, nelle conclusioni propongo una riflessione critica sull'esperienza, mettendo in luce gli elementi di crescita professionale, le difficoltà incontrate e le prospettive future, con uno sguardo aperto alla continua evoluzione del ruolo educativo.

Capitolo 1

Il disturbo dello spettro autistico e le sue caratteristiche principali

“Autism is a way of being”.

(Jim Sinclair, 1993)

1.1 Definizione e caratteristiche del disturbo dello spettro autistico

Per comprendere il percorso educativo e relazionale presentato in questo lavoro, è necessario partire da una conoscenza approfondita del disturbo dello spettro autistico, delle sue caratteristiche e delle principali prospettive interpretative che lo descrivono.

L'autismo è una “sindrome comportamentale provocata da un disordine dello sviluppo biologicamente determinato” (Dario Ianes, 2021 p.23).

Il DSM-5 (APA, 2013) propone la diade sintomatologica tipica che definisce il disturbo dello spettro autistico: “deficit persistente della comunicazione e della interazione sociale in diversi contesti (ritardo o totale mancanza dello sviluppo del linguaggio parlato senza tentativi di trovare forme di comunicazione alternative o, se presente linguaggio adeguato, compromissione nella capacità di iniziare e sostenere una conversazione, uso di un linguaggio stereotipato/ripetitivo, mancanza di giochi di simulazione o di imitazione sociale; compromissione nell'uso di comportamenti non verbali come lo sguardo diretto, l'espressione mimica, posture, gesti, ecc.); modalità di comportamento, interessi e attività ristretti, ripetitivi e stereotipati (anomali interessi ristretti e stereotipati, sottomissione rigida a rituali specifici, manierismi motori stereotipati e ripetitivi).” (APA, 2014).

Oltre alle principali caratteristiche diagnostiche, molti bambini con autismo possono presentare anche una serie di difficoltà aggiuntive non specifiche, come paure intense, problemi legati al sonno o all'alimentazione, episodi di aggressività (a volte anche diretti verso sé stessi) e manifestazioni di forte irritabilità o scoppi di rabbia.

Il disturbo dello spettro autistico si configura come un insieme eterogeneo di condizioni del neurosviluppo che influenzano il modo in cui la persona percepisce, interpreta e interagisce con il mondo. Non si tratta di una malattia nel senso tradizionale del termine, ma di una modalità di funzionamento caratterizzata da

specifiche differenze nello sviluppo cognitivo, comunicativo e relazionale (WHO, 2019). I profili all'interno dello spettro sono infatti estremamente variabili e vengono descritti in base al livello di supporto necessario, alla forma di manifestazione e all'impatto sul funzionamento quotidiano.

Lo spettro autistico comprende quindi una pluralità di modalità di percezione, comunicazione, autoregolazione e interazione con l'ambiente. Le difficoltà relazionali e comunicative possono manifestarsi nella comprensione degli stati mentali altrui, nell'uso delle regole implicite della comunicazione e nella capacità di sostenere uno scambio reciproco ed equilibrato, aspetti considerati centrali nella definizione diagnostica (APA, 2013). Tali difficoltà non implicano però un'assenza di competenze, ma piuttosto modalità diverse di elaborazione e di risposta agli stimoli sociali.

Accanto alle difficoltà, la letteratura propone anche una serie di caratteristiche che possono rappresentare vari punti di forza, come per esempio potrebbero possedere un pensiero fortemente sistematico, una notevole capacità di concentrazione, un'attenzione selettiva orientata ai dettagli e, in alcuni casi, anche una memoria visiva particolarmente sviluppata (Baron-Cohen, 2006; Frith, 2003). Questi aspetti costituiscono potenziali risorse, ma possono allo stesso tempo influire sulla flessibilità cognitiva e sulla qualità dell'interazione sociale.

Infatti, la tendenza a focalizzarsi sui dettagli più che sulla visione d'insieme può risultare un ostacolo. È stata descritta dalla teoria della debole coerenza centrale, secondo cui le persone con autismo possono incontrare difficoltà nell'integrare le informazioni in un quadro globale coerente (Frith, Happé, 1994). Allo stesso modo, la forte sistematicità del pensiero, pur favorendo l'individuazione di regolarità e schemi, può rendere più complesso l'adattamento a situazioni nuove o imprevedibili, con ricadute anche sui processi relazionali (Baron-Cohen, 2006).

Questa compresenza di aree di vulnerabilità e punti di forza evidenzia la natura profondamente eterogenea dello spettro autistico. In linea con la prospettiva della neurodiversità, l'autismo può essere interpretato non esclusivamente come una condizione deficitaria, ma come una diversa modalità di funzionamento neurologico e cognitivo, caratterizzata da specifici pattern di elaborazione delle informazioni e di relazione con l'ambiente (Walker, 2014).

Di conseguenza, le difficoltà nelle interazioni sociali possono emergere quando risulta più complesso comprendere e utilizzare le regole implicite della

comunicazione, sia essa verbale sia non verbale, come gesti, sguardi e pause. Anche la reciprocità, intesa come capacità di partecipare a uno scambio bidirezionale, può risultare meno immediata, rendendo le relazioni più complesse, ma non per questo prive di significato.

Un ulteriore aspetto riguarda la rigidità comportamentale e cognitiva. Alcune persone con autismo possono mostrare una preferenza per la prevedibilità e la stabilità, manifestando difficoltà nell'adattarsi a cambiamenti o variazioni nelle routine e nelle attività. Tuttavia, tali caratteristiche non devono essere interpretate unicamente come limiti, ma anche come espressione di un funzionamento orientato alla sistematizzazione e alla ricerca di coerenza, che può rappresentare una risorsa se adeguatamente compresa e sostenuta (Baron-Cohen, 2006).

1.1.1 Dalle origini ad oggi del concetto di autismo

Ripercorrere, seppur brevemente, l'evoluzione storica del concetto di autismo risulta fondamentale per comprendere come si sia progressivamente modificato lo sguardo educativo e scientifico su questa condizione. Le diverse interpretazioni che si sono susseguite nel tempo hanno infatti influenzato non solo le modalità di intervento, ma anche il modo di leggere aspetti centrali come la relazione e le emozioni, oggi riconosciuti come elementi fondamentali nello sviluppo.

Già nella storia medievale, emergevano narrazioni riguardanti bambini descritti come "particolari", "speciali" o "misteriosi", per i quali erano state create spiegazioni fantasiose e mitologiche.

Un esempio storico frequentemente citato risale al XII secolo ed è riportato dallo storico inglese William of Newburgh nella sua opera "Historia rerum Anglicarum". In questo testo viene narrato il caso dei cosiddetti "bambini verdi di Woolpit", due bambini caratterizzati da comportamenti insoliti, difficoltà comunicative e scarsa adattabilità al contesto sociale, elementi che, alla luce delle conoscenze attuali, sono stati talvolta reinterpretati come possibili manifestazioni atipiche dello sviluppo.

Un ulteriore esempio lo troviamo nei Fioretti di San Francesco (XIV secolo), dove il personaggio di Ginepro viene descritto con difficoltà nella comprensione delle norme sociali e delle conseguenze delle proprie azioni. Tra il XVI e il XIX secolo, si narra dei cosiddetti Jurodivye nella tradizione russa, descritti come individui con difficoltà comunicative, comportamenti ripetitivi e scarsa adesione alle norme sociali (Ivanov, 2006).

A partire dal XVII secolo si diffondono in Europa e Nord America i racconti sui cosiddetti “bambini selvaggi”, individui cresciuti in condizioni di isolamento sociale e privi di adeguati stimoli relazionali e linguistici. Tali casi, caratterizzati da gravi difficoltà comunicative e relazionali, sono stati successivamente rilette come esempi utili a comprendere il ruolo fondamentale dell’interazione sociale nello sviluppo umano (Itard, 1801). Un caso emblematico è quello di Victor dell’Aveyron, un bambino ritrovato in Francia alla fine del XVIII secolo dopo aver vissuto in isolamento. Le sue difficoltà nel linguaggio e nelle relazioni sociali hanno rappresentato uno dei primi casi studiati per comprendere il ruolo fondamentale dell’ambiente e delle interazioni nello sviluppo umano.

Anche nella narrativa emergono personaggi che, rilette oggi, richiamano alcuni tratti dello spettro autistico. Figure come Sherlock Holmes, Nero Wolfe e Hercule Poirot sono caratterizzate da attenzione ai dettagli, interessi specifici, routine strutturate e una certa distanza dalle convenzioni sociali, elementi che contribuiscono a delinearne la complessità.

È interessante ricordare che, prima che l’autismo venisse riconosciuto come una condizione distinta, molti dei suoi tratti venivano interpretati come forme di “ritardo mentale”. Nel 1887, il medico britannico John Langdon Down descrisse alcuni bambini considerati “mentalmente deboli” ma dotati di capacità eccezionali nel calcolo, nel disegno o nella musica. Li definì “idiot savants”, un termine oggi superato ma che all’epoca cercava di dare un nome a questa combinazione di difficoltà e talenti straordinari.

All’inizio del Novecento, anche il neurologo e psichiatra Alfred Tredgold, nel suo libro *Mental Deficiency*, annotava comportamenti ripetitivi e un forte interesse per oggetti specifici nei bambini, caratteristiche che oggi identificheremmo come tipiche dello spettro autistico.

Nel 1943, lo psichiatra Leo Kanner pubblicò un articolo molto importante per la psichiatria infantile: “Autistic Disturbances of Affective Contact”, dove descrive undici bambini di età inferiore a undici anni. Kanner li ha descritti come bambini differenti fra loro per il linguaggio e il comportamento familiare ma nota dei tratti in comune. È stato proprio Kanner a riconoscere questi elementi come un quadro clinico specifico chiamandolo “autismo infantile precoce”, distinguendolo da altri disturbi dell’infanzia. Kanner non inventò il termine “autismo”. Questa parola, che deriva dal greco *autós* (che significa “sé stesso”), era stata già utilizzata qualche

decennio prima dallo psichiatra svizzero Eugen Bleuler. Tra il 1910 e il 1911 Bleuler usò il termine per descrivere un comportamento di chiusura verso l'esterno e un'immersione profonda nella propria vita interiore. Solo in un secondo momento, grazie al lavoro di Kanner, questo concetto venne associato a una condizione dello sviluppo neurologico presente fin dall'infanzia. Kanner sosteneva che i bambini che osservava non potevano essere considerati pazienti affetti da schizofrenia, poiché questa malattia raramente si manifesta nei primissimi anni di vita e si presenta con un progressivo deterioramento del comportamento. I bambini di cui Kanner si occupava mostravano, sin dai primi mesi di vita, un evidente distacco dal mondo esterno, una sorta di isolamento profondo e costante, che lui definì "extreme autistic aloneness" (Kanner, 1943). Al contrario, apparivano fortemente legati agli oggetti e alla loro invariabilità, mostrando un bisogno di mantenere l'ambiente stabile e prevedibile. Nonostante tali difficoltà, molti presentavano un livello cognitivo nella norma o superiore, con capacità mnemoniche particolarmente sviluppate. Sulla base di queste osservazioni, Kanner ipotizzò una difficoltà innata nella costruzione dei legami affettivi (Kanner, 1943).

Mentre Kanner rifletteva sulle sue osservazioni negli Stati Uniti, in Europa anche il medico Hans Asperger stava utilizzando il termine introdotto da Bleuler per descrivere una particolare difficoltà infantile nel sociale. I due studiosi, però, non si incontrarono mai e, molto probabilmente, non erano a conoscenza dei rispettivi lavori. Come Kanner, anche Asperger credeva che l'autismo fosse una condizione distinta dalla schizofrenia, presente fin dalla nascita e caratterizzata da una forte difficoltà a comprendere gli stati mentali altrui, quello che anni dopo Simon Baron-Cohen avrebbe definito "teoria della mente" (2002).

Un elemento di differenziazione tra Hans Asperger e Leo Kanner riguarda l'atteggiamento nei confronti delle prospettive evolutive dei bambini osservati. Kanner enfatizzava maggiormente le difficoltà. Invece, Asperger adottava una visione più ottimistica, sostenendo che molti bambini potessero sviluppare nel tempo competenze compensative tali da favorire una buona integrazione sociale (Asperger, 1944). Solo grazie al contributo di Lorna Wing, nel 1981, che le sue osservazioni vennero riscoperte e valorizzate, portando all'introduzione del termine "Sindrome di Asperger" e alla formulazione del concetto di spettro autistico, inteso come un continuum di manifestazioni senza confini netti (Wing, 1981).

È importante sottolineare che né Kanner né Asperger “scoprirono” l’autismo, ma contribuirono a descriverlo in modo sistematico, inserendolo nel dibattito scientifico dell’epoca, dominato dalla prospettiva psicoanalitica. Le loro osservazioni, pur sostenendo un’origine innata del disturbo, furono talvolta interpretate alla luce delle teorie relazionali dominanti, aprendo inizialmente anche a ipotesi di un possibile legame con lo stile genitoriale.

Kanner, per esempio, notò che molti dei genitori dei suoi pazienti sembravano poco affettuosi e più interessati ad attività intellettuali (scientifiche, letterarie o artistiche) piuttosto che alle relazioni personali. In lavori successivi, arrivò persino a usare la metafora del “frigorifero” per descrivere l’ambiente emotivo in cui crescevano quei bambini, parlando di un clima “ordinato come un frigorifero che non si scongela mai” (Kanner, 1949).

Anche Asperger parlava di madri poco presenti e di padri con comportamenti strani, ma interpretava questi aspetti come forme lievi dello stesso disturbo dei figli. In questo modo suggeriva che potesse esserci una componente genetica.

Queste idee furono però sufficienti affinché Bruno Bettelheim, direttore della Orthogenic School dell’Università di Chicago, costruisse una teoria che ebbe effetti molto dannosi. Bettelheim sosteneva che l’autismo fosse causato da relazioni familiari problematiche e attribuiva soprattutto alle madri la responsabilità del disturbo. Nel suo libro “La fortezza vuota” (1967), che ebbe grande successo, descrisse i genitori dei bambini con autismo come freddi e distaccati, arrivando ad affermare che questa mancanza di calore fosse la causa principale delle difficoltà dei figli. Le conclusioni però sembrano ignorare del tutto le scoperte scientifiche già presenti all’epoca, che contraddicevano le sue ipotesi. Si basavano piuttosto su alcuni modelli psicologici un po’ discutibili, come gli esperimenti di Harry Harlow sulle scimmie, utilizzati per sostenere quanto fosse cruciale il legame tra madre e figlio nello sviluppo emotivo.

Bettelheim arrivò persino a paragonare il comportamento dei bambini con autismo a quello dei prigionieri nei campi di concentramento nazisti, interpretando entrambi come reazioni psicotiche difensive di fronte a una totale impotenza. Secondo lui, la differenza era che i prigionieri potevano recuperare attraverso i ricordi della loro vita passata, mentre i bambini, avendo subito maltrattamenti fin dalla nascita, non avevano esperienze positive a cui fare ritorno.

Nel 1969 “Durante un’assemblea della National Society for Autistic Children (oggi Autism Society of America) Leo Kanner assolve pubblicamente i genitori dall’essere causa dello sviluppo della sindrome autistica nei loro figli; torna dunque alla sua prima ipotesi che definiva l’autismo come un disturbo innato dello sviluppo.”

Con il tempo, l’idea che l’autismo fosse causato da relazioni familiari difficili è stata messa da parte. Si è capito sempre di più che non era colpa di nessuno e che le radici del disturbo andavano cercate nel funzionamento del cervello, non nelle dinamiche affettive (Rutter, 1978; Frith, 1989; APA, 2013).

In questo cambiamento ha avuto un ruolo importante lo psichiatra Michael Rutter, che negli anni Settanta, grazie alle sue ricerche, l’autismo ha iniziato a essere descritto in modo più chiaro e preciso, aprendo la strada a una comprensione più rispettosa e realistica delle persone con autismo. Individuò alcuni criteri fondamentali per la diagnosi, tra cui l’esordio precoce dei sintomi, le difficoltà nelle competenze sociali e comunicative e la presenza di comportamenti atipici. Questo modello, pur nella sua semplicità, contribuì a rendere più chiari e condivisi i criteri diagnostici, favorendo una maggiore uniformità tra i professionisti (Rutter, 1978). Negli stessi anni, emersero anche forti critiche rivolte alla psichiatria diagnostica. In primo luogo, viene pubblicato l’esperimento condotto da David Rosenhan, su “Science” nel 1973, che evidenzia la scarsa affidabilità delle diagnosi psichiatriche, mostrando come individui sani potessero essere erroneamente classificati come malati. Parallelamente, anche studi come quello di R. E. Kendell sottolineano l’inconsistenza dei criteri diagnostici dell’epoca, contribuendo ad alimentare il dibattito scientifico e a promuovere la necessità di sistemi diagnostici più rigorosi e condivisi.

Nel contesto degli anni ’60 e ’70, il crescente sviluppo del movimento antipsichiatrico mise in discussione i fondamenti stessi della psichiatria, criticando l’idea di malattia mentale come entità esclusivamente individuale e sottolineandone le possibili radici sociali e culturali. Autori come Thomas Szasz e R. D. Laing contribuirono a evidenziare i limiti dei modelli diagnostici tradizionali (Szasz, 1961; Laing, 1967).

In questo clima di forte critica, si sviluppò l’esigenza di rendere la diagnosi psichiatrica più rigorosa e condivisa. Nel 1973 l’American Psychiatric Association affidò a Robert Spitzer la guida di un gruppo di lavoro per la revisione del sistema

diagnostico. Ne derivò un approccio definito “ateorico”, basato sull’osservazione sistematica dei sintomi piuttosto che su ipotesi eziologiche, con l’obiettivo di costruire categorie diagnostiche più affidabili, standardizzate e utilizzabili in modo coerente sia nella ricerca sia nella pratica clinica (Spitzer, 1980).

Da questo lavoro prese forma il DSM-III, un manuale che rappresentò una vera svolta nella storia della psichiatria moderna. Nel 1980, infatti, l’American Psychiatric Association inserì per la prima volta l’autismo nella terza edizione del “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”. L’autismo venne collocato tra i Disturbi pervasivi dello sviluppo, separandolo definitivamente dalla schizofrenia e cambiando in modo profondo il modo di comprenderlo e diagnosticarlo.

Il DSM, in italiano “Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali”, è oggi il principale sistema di classificazione dei disturbi psicologici, utilizzato sia nella ricerca internazionale sia nella pratica clinica quotidiana. La prima pubblicazione risale al 1952 (DSM-I), ma è con il DSM-III che diventa il riferimento fondamentale per la diagnosi.

Nel 1985 in Italia nasce l’ANGSA (Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici). L’Associazione combatte contro le teorie psicodinamiche colpevolizzanti i genitori, fa opera di formazione, informazione e scambi culturali con esperti di altri paesi, con tutti i mezzi a sua disposizione. Nel 1986 nel primo convegno nazionale ANGSA a Viareggio, si parla di autismo derivato da cause organiche.

Negli anni ’90 un numero sempre maggiore di neuropsichiatri abbandona le teorie colpevolizzanti la madre, per riconoscere la totale organicità del disturbo dello spettro autistico. A questo riconoscimento segue come naturale conseguenza il fatto che, in mancanza di conoscenza delle cause, l’unica terapia possibile è quella psicoeducativa, termine sinonimo di quello usato da Asperger nel lontano 1944: “pedagogia curativa”.

Nel 1995 viene pubblicato l’articolo di Bailey A. Et al in cui viene spiegato il confronto tra la concordanza di autismo nei gemelli monozigoti e in quelli di zigoti e come questo “dimostra il contributo della componente genetica nella quasi totalità dei casi”.

Il 3 marzo 2009 viene “approvata dal governo italiano la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità che non è specifica per l’autismo, ma riconosce

diritti per tutti alle cure più appropriate e a una vita indipendente, diritti disattesi molto spesso per gli autistici”.

Ad oggi, il principale manuale diagnostico che descrive i disturbi dello spettro autistico è l'edizione DSM-5, che introduce diversi cambiamenti importanti rispetto alle versioni precedenti. Tra quelli più rilevanti ci sono:

- l'idea di riunire alcuni disturbi in un unico spettro, riconoscendo che possono presentarsi in modi diversi ma avere basi neurobiologiche comuni;
- una nuova organizzazione dei capitoli, costruita seguendo le fasi della vita: dall'infanzia e adolescenza fino alla vecchiaia, includendo per esempio le demenze;
- una maggiore attenzione ai fattori culturali, al genere e all'origine etnica, considerati elementi fondamentali per capire come i sintomi si manifestano nei diversi contesti.

Nel DSM-5 non esistono più tante categorie diverse: si parla invece di Disturbi dello Spettro Autistico, un'unica definizione che raccoglie molte situazioni diverse tra loro. Tutte però hanno in comune difficoltà in due grandi aree:

- la comunicazione e le relazioni, cioè il modo in cui una persona capisce gli altri, interagisce e partecipa alla vita sociale;
- gli interessi e i comportamenti, che spesso sono più ristretti, ripetitivi o legati a routine molto precise.

Il criterio diagnostico legato alla rigidità comportamentale e cognitiva è considerato soddisfatto quando sono presenti almeno due delle seguenti caratteristiche:

- Comportamenti ripetitivi o stereotipati, che possono riguardare il corpo, l'uso degli oggetti o il linguaggio. Ne fanno parte gesti come dondolarsi, agitare le mani, allineare oggetti, strappare ripetutamente la carta, produrre sequenze verbali senza significato o ripetere parole e frasi in modo insistente.
- Un forte bisogno di routine e prevedibilità, accompagnato da una scarsa tolleranza ai cambiamenti. Questo può tradursi in rituali rigidi, abitudini molto inflessibili, preferenze alimentari selettive, un attaccamento particolare a determinati oggetti o un evidente disagio quando si incontrano persone nuove o si entra in ambienti non familiari.
- Interessi ristretti e molto intensi, spesso concentrati su temi o attività specifiche. Alcuni esempi sono l'osservazione prolungata dell'acqua che

scorre, la fascinazione per elettrodomestici in funzione o l'attenzione minuziosa ai dettagli di un oggetto.

- Risposte sensoriali atipiche, che possono manifestarsi come ipersensibilità oppure, al contrario, come una reattività molto bassa agli stimoli. Questo può portare a una forte attrazione o avversione verso luci, suoni, rumori o altre caratteristiche sensoriali dell'ambiente.

Accanto alle caratteristiche principali, nei disturbi dello spettro autistico sono frequentemente presenti condizioni associate. Tra questi la disabilità intellettiva. Studi recenti evidenziano che la disabilità intellettiva è presente in una quota significativa ma non maggioritaria dei casi, con stime intorno al 30–40% (Maenner et al., 2023). Anche l'epilessia rappresenta una comorbidità rilevante, con una prevalenza che può variare indicativamente tra il 10% e il 30%, in relazione all'età e al livello di funzionamento cognitivo (Lai et al., 2019).

Sono inoltre frequenti altri disturbi del neurosviluppo, come ADHD, disturbi specifici dell'apprendimento, difficoltà linguistiche e disturbi motori, che contribuiscono a delineare la complessità e l'eterogeneità dei profili all'interno dello spettro autistico (Lord et al., 2020).

Possono inoltre comparire sintomi non riconducibili a categorie diagnostiche precise, come livelli molto elevati di attività motoria, compromissioni significative del linguaggio o difficoltà motorie di varia natura.

I sintomi descritti compaiono molto presto nella vita del bambino, ma diventano realmente evidenti solo con il passare del tempo, man mano che l'ambiente richiede competenze sociali e comunicative sempre più complesse. Per questo motivo l'autismo viene considerato un disturbo del neurosviluppo e non un semplice disturbo dell'infanzia, come lasciavano intendere le prime definizioni (“autismo infantile precoce”, “autismo infantile”). Nelle forme più gravi, le difficoltà emergono rapidamente; nelle forme più lievi, invece, l'esordio può essere più sfumato e riconoscibile solo in seguito.

La diagnosi di disturbo dello spettro autistico si basa sull'osservazione dei comportamenti nella vita quotidiana (APA, 2013). Le difficoltà possono essere comprese attraverso diversi modelli interpretativi: una minore attenzione agli stimoli sociali e difficoltà nella teoria della mente, che incidono sulla comprensione degli stati mentali altrui; una tendenza a focalizzarsi sui dettagli, con difficoltà nell'integrazione globale delle informazioni; e possibili alterazioni delle funzioni

esecutive, che influenzano pianificazione, flessibilità e controllo del comportamento (Frith, 2003; Baron-Cohen, 2006).

Oltre a tutti questi aspetti sopra elencati, ci sono altri fattori che sembrano giocare un ruolo molto importante nell'insorgenza del disturbo come le possibili complicazioni durante la gravidanza o il parto, squilibri neurochimici, disfunzioni del sistema immunitario, o esposizioni a sostanze tossiche e/o fattori genetici.

La grande variabilità dell'autismo, che si manifesta in modo diverso tra le varie persone e persino nello stesso individuo nel corso dello sviluppo, rappresenta una sfida significativa per i professionisti.

Questa complessità rende urgente una diagnosi tempestiva e l'inizio precoce degli interventi, che possono davvero fare la differenza nella prognosi e nella qualità della vita dei bambini e delle loro famiglie.

Diagnosticare un disturbo mentale è sempre un compito delicato. Questo diventa ancora più difficile quando riguardiamo i bambini e si complica ulteriormente nelle diverse culture. Infatti, la diagnosi è un processo interpretativo che può avvenire solo quando le persone cercano aiuto, cioè quando chi vive il disagio (o chi è vicino a loro) riconosce certi comportamenti come segnali di un problema.

Un ultimo aspetto interessante riguarda la comprensione dell'autismo che è fortemente influenzata dal contesto culturale. Esso ne condiziona interpretazione, significato e modalità di intervento. In alcune culture, come quella dei Navajo (Nord America), le difficoltà dei bambini non vengono necessariamente lette in termini patologici, ma come parte di un percorso di sviluppo o di una condizione legata all'equilibrio spirituale. In questo contesto, prevalgono atteggiamenti di accoglienza e pratiche rituali con lo scopo di ristabilire armonia, piuttosto che interventi di tipo clinico (O'Neil, 1996; Mandell & Novak, 2005). In altre culture, come nelle comunità Wolof, Serer e Lebou del Senegal, i bambini con comportamenti atipici non vengono interpretati in termini patologici, ma come figure speciali, definite "Nit ku bon", associate a credenze legate alla reincarnazione e al mondo spirituale. Tali bambini sono considerati fragili e "in bilico tra due mondi", e vengono quindi accolti e protetti dalla comunità, che privilegia pratiche di cura e significati simbolici piuttosto che una lettura clinica del comportamento (Zempléni, 1985; Grinker, 2007).

Questi esempi chiariscono come ogni società sviluppi le proprie interpretazioni dell'autismo, definisca criteri per riconoscerlo e decida quali forme di cura o intervento siano ritenute adeguate.

1.1.2 Eziologia e genetica

Quando arriva una diagnosi di autismo, una delle prime domande che molti genitori si pongono è: “Da cosa dipende?”. È una domanda naturale, che nasce dal bisogno di capire e di dare un senso a ciò che sta accadendo.

La scienza di oggi, però, ci invita a cambiare prospettiva. Invece di cercare una causa unica e precisa, è più realistico pensare all'autismo come al risultato di molti fattori che si intrecciano tra loro.

Le ricerche più recenti mostrano infatti che l'autismo non ha un'unica origine, ma nasce dall'interazione complessa tra fattori genetici, epigenetici e ambientali.

Non esiste una singola causa dei disturbi dello spettro dell'autismo. Per questo motivo spesso si preferisce utilizzare il termine di fattori di rischio, in quanto si tratta di “condizioni che possono aumentare la probabilità che si sviluppi l'autismo in un soggetto predisposto, senza però determinarlo in modo inevitabile. Questo spiega perché molti fattori identificati dalla ricerca (come specifiche mutazioni genetiche o esposizioni ambientali) non conducono automaticamente all'autismo in tutti i soggetti esposti, ma solo in presenza di una predisposizione complessa e articolata.” (Minshew et al., 2011).

Lo sviluppo dell'autismo è oggi interpretato secondo un modello multifattoriale, che unisce fattori genetici, neurobiologici e ambientali. Le ricerche evidenziano una significativa componente genetica, senza tuttavia individuare un singolo “gene dell'autismo”, ma piuttosto una vulnerabilità complessa derivante dall'interazione di molte varianti genetiche e fattori ambientali (Lord et al., 2020; Lai et al., 2019). Le stime più recenti indicano un'elevata ereditabilità, generalmente compresa tra il 50% e l'80%, mentre solo una minoranza dei casi è riconducibile a cause genetiche specifiche identificate (Lord et al., 2020).

Le ricerche evidenziano che l'autismo è legato a una predisposizione genetica complessa, che non dipende da un singolo gene, ma dall'interazione di molte varianti genetiche tra loro e con fattori ambientali (Persico & Napolioni, 2013; Gilman et al., 2011). Alcuni studi suggeriscono inoltre che fattori come l'età avanzata dei genitori o specifiche condizioni prenatali e perinatali possano

rappresentare elementi di rischio, senza però determinare in modo diretto lo sviluppo del disturbo (Landrigan, 2010; Guinchat et al., 2012).

Oltre alla predisposizione genetica, le ricerche più recenti evidenziano altri fattori di rischio, tra cui i fattori epigenetici, ovvero quei meccanismi che regolano l'espressione dei geni in relazione all'ambiente. Ciò significa che elementi come le condizioni prenatali, lo stress o l'esposizione a sostanze possono influenzare lo sviluppo neurobiologico, senza modificare direttamente il patrimonio genetico (Lai et al., 2019).

Un altro aspetto rilevante riguarda le differenze nella connettività cerebrale, che possono incidere sui processi di elaborazione delle informazioni, sull'attenzione e sulla regolazione delle risposte sociali (Lord et al., 2020).

Queste evidenze rafforzano l'idea che l'autismo non sia riconducibile a una causa unica, ma a una complessa interazione tra i vari fattori precedentemente descritti.

1.2 I disturbi dello spettro autistico: tipologie e manifestazioni

All'interno dello spettro esistono quindi molte tipologie di profili: persone che parlano molto e altre che parlano poco o per nulla; persone molto autonome e altre che hanno bisogno di un supporto costante; bambini molto ritirati e altri invece curiosi e desiderosi di interazione, anche se in modi particolari.

In passato, le differenze sottili tra una forma di autismo e l'altra creavano molta confusione. Le diagnosi erano spesso incerte, tardive o addirittura sbagliate. Per rendere tutto più chiaro e aiutare i professionisti a orientarsi meglio, si è deciso non solo di riunire tutte le vecchie etichette sotto un unico nome (Disturbi dello Spettro Autistico) ma anche di distinguere tre livelli di supporto necessario.

- Livello 1. Si tratta della forma più lieve, le persone a questo livello hanno bisogno di un aiuto mirato, soprattutto nelle situazioni sociali e nell'organizzazione della vita quotidiana. Inoltre, possono faticare a capire le regole implicite delle relazioni o a pianificare le attività.
- Livello 2. Qui le difficoltà sono più evidenti e richiedono un supporto sostanziale. Le persone possono avere problemi sia nella comunicazione verbale sia in quella non verbale, interessi molto ristretti e comportamenti ripetitivi che risultano visibili anche agli altri.
- Livello 3. È il livello che richiede il maggior sostegno. Le difficoltà presentate nei livelli precedenti sono più marcate e possono essere

accompagnate da ulteriori complicazioni. Le persone a questo livello hanno bisogno di un supporto continuo nella vita di tutti i giorni.

Le manifestazioni del disturbo dello spettro autistico risultano estremamente eterogenee e si esprimono in modalità differenti sul piano comunicativo, relazionale e comportamentale. Sul versante della comunicazione, alcuni bambini sviluppano un linguaggio verbale adeguato, mentre altri presentano ritardi significativi o assenza di linguaggio. Anche nei casi in cui il linguaggio è presente, emergono frequentemente difficoltà nella dimensione pragmatica, ossia nell'uso del linguaggio nei contesti sociali (Tager-Flusberg, 2006; APA, 2013). Un aspetto particolarmente rilevante riguarda le difficoltà nell'attenzione condivisa, ovvero la capacità di condividere con l'altro l'attenzione verso un oggetto o un evento, competenza fondamentale per lo sviluppo delle relazioni e del linguaggio (Mundy, 2018). A ciò si aggiungono modalità atipiche di elaborazione sensoriale. Alcuni bambini possono manifestare ipersensibilità o iposensibilità a stimoli ambientali come suoni, luci o contatto fisico, con ricadute significative sul comportamento e sulla partecipazione alle attività quotidiane (Dunn, 2014; APA, 2013). Le manifestazioni dello spettro non sono inoltre statiche, ma possono modificarsi nel tempo e nelle diverse fasi dello sviluppo, anche in relazione alle esperienze e agli interventi educativi (Lord et al., 2020).

Accanto alle difficoltà, è importante riconoscere la presenza di specifici punti di forza, come l'attenzione ai dettagli, la memoria visiva e la capacità di individuare schemi, che rappresentano risorse significative se adeguatamente valorizzate nei contesti educativi (Baron-Cohen, 2006). Questa ampia variabilità rende necessario un approccio educativo flessibile e individualizzato, capace di adattarsi ai diversi profili di funzionamento.

Le manifestazioni dello spettro autistico possono emergere già nei primi anni di vita attraverso segnali precoci osservabili nel comportamento. Sebbene una diagnosi formale venga generalmente effettuata intorno ai 2-3 anni di età (Lord, 1995), è possibile individuare già tra i 15 e i 18 mesi alcune atipie nello sviluppo, come difficoltà nel contatto oculare, uso limitato dei gesti comunicativi, scarsa risposta al proprio nome e ridotta partecipazione ai giochi sociali (Dawson, 2008; Mundy, Sullivan & Mastergeorge, 2009).

Questi indicatori precoci risultano particolarmente rilevanti poiché la tempestività dell'intervento rappresenta un fattore determinante per favorire lo sviluppo delle

competenze comunicative e relazionali. In questo senso, anche il caso presentato in questo lavoro, relativo a una bambina con diagnosi formulata in età molto precoce, conferma l'importanza di un'osservazione attenta e di un intervento tempestivo.

1.3 Approcci teorici e modelli interpretativi

Il presente sotto capitolo si propone di approfondire i principali approcci teorici e modelli interpretativi utilizzati per comprendere il disturbo dello spettro autistico. Tali modelli risultano fondamentali non solo per descrivere le caratteristiche del disturbo, ma soprattutto per attribuire significato ai comportamenti osservati e orientare l'intervento educativo. Nel contesto di questo lavoro, essi rappresentano una chiave di lettura indispensabile per interpretare il caso presentato, permettendo di andare oltre una descrizione superficiale e di sviluppare uno sguardo più consapevole e riflessivo.

Nel corso degli anni, il modo di comprendere l'autismo ha subito una profonda evoluzione. Le prime descrizioni cliniche si concentravano prevalentemente sui comportamenti osservabili, mentre oggi si dispone di una prospettiva più ampia e integrata, che coinvolge contributi provenienti dalle neuroscienze, dalla psicologia dello sviluppo, dalla genetica e dagli studi sociali. Questo percorso ha portato all'elaborazione di diversi modelli interpretativi, ciascuno dei quali mette in luce specifici aspetti del funzionamento nello spettro autistico. Tali modelli non forniscono una spiegazione esaustiva del disturbo, ma rappresentano strumenti teorici utili per comprendere la complessità delle sue manifestazioni e per orientare l'osservazione e l'intervento educativo.

1. Approccio neurobiologico.

Si tratta di uno dei modelli più solidi e condivisi nello studio del disturbo dello spettro autistico. Esso si basa sull'idea che l'autismo derivi da un funzionamento neurologico atipico, risultato dell'interazione tra fattori genetici, epigenetici e ambientali. Le ricerche evidenziano differenze nei processi di connettività cerebrale, nell'elaborazione degli stimoli sensoriali e nello sviluppo precoce delle reti neurali, aspetti che incidono sulle modalità di elaborazione delle informazioni e di risposta all'ambiente (Lai et al., 2019; Lord et al., 2020).

Questo approccio contribuisce a interpretare l'autismo non come una patologia da "curare", ma come una diversa modalità di funzionamento neurobiologico, in linea con le prospettive più recenti orientate alla neurodiversità.

2. Approccio cognitivo.

Si concentra sui processi mentali che possono risultare diversi nelle persone con autismo. Tra i modelli più noti troviamo la teoria della mente, che riguarda la capacità di comprendere stati mentali propri e altrui (vedi capitolo 2).

Un altro modello riguarda l'ipotesi di una debolezza della coerenza centrale. La coerenza centrale si riferisce alla capacità di integrare le informazioni in un insieme significativo e coerente. Spesso c'è la tendenza a focalizzarsi sui dettagli piuttosto che sulla visione globale. Ciò comporta un'elaborazione frammentata dell'esperienza, con difficoltà nel passare dal particolare al generale e nel cogliere il significato complessivo degli stimoli. Di conseguenza, il bambino può rimanere ancorato a elementi isolati, faticando a costruire una rappresentazione unitaria e contestualizzata della realtà (Frith, 2003; Happé & Frith, 1994).

All'interno dei modelli cognitivi, un ulteriore contributo è offerto dalla teoria delle funzioni esecutive, che riguarda l'insieme di abilità cognitive coinvolte nella pianificazione, nell'organizzazione, nel controllo degli impulsi e nella flessibilità del comportamento. Nelle persone con disturbo dello spettro autistico possono emergere difficoltà in queste aree, in particolare nella capacità di adattarsi a cambiamenti, di passare da un'attività all'altra e di modificare strategie in base al contesto. Tali aspetti possono tradursi in comportamenti rigidi, nella preferenza per routine prevedibili e nella difficoltà a gestire situazioni nuove o impreviste (Ozonoff et al., 1991; Hill, 2004). In questa prospettiva, alcuni comportamenti tipici dello spettro autistico possono essere letti non solo come oppositività o chiusura, ma come espressione di una difficoltà nella regolazione e nell'organizzazione del comportamento, offrendo così un'ulteriore chiave interpretativa utile anche per orientare l'intervento educativo.

Inoltre, un ruolo importante lo occupa la teoria dell'empatia-sistematizzazione proposta da Simon Baron-Cohen (2002). Tale modello interpreta le difficoltà sociali e comunicative delle persone con autismo in relazione a una ridotta empatia, intesa in particolare nella sua componente cognitiva, ovvero la capacità di comprendere gli stati mentali e le intenzioni altrui. A questa si affianca la componente affettiva, che riguarda la risposta emotiva agli stati dell'altro, anch'essa variabile nei diversi profili (Davis, 1994). Accanto a queste difficoltà, il modello evidenzia che nelle persone con spettro autistico la presenza di abilità di sistematizzazione è nella media o superiori. La sistematizzazione consiste nella capacità di individuare regolarità,

schemi e relazioni tra elementi, permettendo di analizzare e prevedere il funzionamento di sistemi di diversa natura (Baron-Cohen, 2006). Questa tendenza può manifestarsi, ad esempio, nell'interesse per oggetti, sequenze, classificazioni o routine ripetitive.

La discrepanza tra empatia e sistematizzazione rappresenta, secondo questo modello, una chiave interpretativa utile per comprendere alcune caratteristiche dello spettro autistico. In questa prospettiva, molti comportamenti osservabili non devono essere letti esclusivamente come difficoltà, ma come espressione di una modalità specifica di funzionamento cognitivo.

3. Approccio sensoriale.

Questo approccio pone l'attenzione sulle modalità di elaborazione degli stimoli ambientali. Nelle persone con disturbo dello spettro autistico sono frequentemente presenti risposte atipiche agli stimoli sensoriali, che possono manifestarsi come ipersensibilità (reazioni intense a suoni, luci, contatto) o iposensibilità (ridotta reattività agli stimoli). Queste caratteristiche possono influenzare in modo significativo il comportamento e la partecipazione alle attività quotidiane, incidendo sulla capacità di stare in contesti strutturati come la scuola. In questa prospettiva, alcuni comportamenti apparentemente "inappropriati" possono essere interpretati come strategie di autoregolazione sensoriale, volte a gestire un eccesso o una carenza di stimoli (Dunn, 2014; APA, 2013).

L'approccio sensoriale consente quindi di leggere il comportamento non solo come difficoltà, ma come risposta adattiva a un ambiente percepito in modo diverso.

4. Approccio evolutivo-relazionale.

Secondo Trevarthen (1998), lo sviluppo del bambino si fonda fin dalle prime fasi su una naturale predisposizione alla relazione, definita intersoggettività, che si costruisce attraverso scambi comunicativi ed emotivi con l'altro. In questa prospettiva, la relazione rappresenta il contesto fondamentale entro cui prendono forma le competenze cognitive, sociali ed emotive. L'approccio evolutivo-relazionale si concentra proprio sulle prime interazioni tra il bambino e l'ambiente, sottolineando come lo sviluppo non possa essere compreso prescindendo dalla qualità degli scambi relazionali. In questo quadro, non si attribuiscono colpe ai genitori, ma si osserva come eventuali difficoltà nella reciprocità sociale e nella condivisione dell'attenzione possano influire sullo sviluppo del linguaggio e delle competenze sociali del bambino.

Le difficoltà non vengono quindi considerate come deficit isolati, ma come espressione di un diverso modo di sviluppare competenze sociali, comunicative ed emotive nel tempo. Particolare attenzione è rivolta ai processi di sintonizzazione, reciprocità e costruzione condivisa del significato, che si sviluppano attraverso l'interazione con l'altro. Nei bambini con disturbo dello spettro autistico tali processi possono manifestarsi in modo atipico o più fragile, ad esempio attraverso una minore iniziativa comunicativa, una ridotta condivisione dell'attenzione e difficoltà nel costruire scambi reciproci, aspetti che influenzano l'intero percorso evolutivo. Tuttavia, queste caratteristiche non indicano un'assenza di relazione, ma una diversa modalità di costruirla, che richiede tempi, modalità e supporti adeguati. Questo approccio sottolinea quindi l'importanza di contesti relazionali significativi e di interventi precoci, in cui l'adulto sostiene attivamente lo sviluppo attraverso la relazione, l'ascolto e la gradualità. In ambito educativo, ciò implica la necessità di valorizzare la dimensione relazionale come base per l'apprendimento e per la crescita emotiva del bambino (Stern, 2004). Questo quadro teorico si collega direttamente allo studio di caso presentato in questo lavoro, in cui l'osservazione quotidiana ha evidenziato come la relazione e le emozioni rappresentino elementi centrali per comprendere il funzionamento della bambina e orientare l'intervento educativo. La scelta di approfondire queste tematiche nasce proprio dalla consapevolezza che, prima ancora degli apprendimenti formali, è all'interno della relazione che il bambino può sentirsi accolto, riconosciuto e quindi disponibile a partecipare. In questo senso, lavorare sulle emozioni e sulla qualità dello scambio relazionale non costituisce un aspetto accessorio, ma una dimensione fondamentale del processo educativo, in grado di sostenere lo sviluppo globale del bambino.

5. Approccio socioculturale e neurodiversità.

L'approccio socioculturale e la prospettiva della neurodiversità propongono una lettura dell'autismo che supera una visione esclusivamente clinica e individuale, ponendo attenzione al ruolo del contesto sociale, culturale ed educativo. In questa prospettiva, le difficoltà non sono considerate solo come caratteristiche interne alla persona, ma come il risultato dell'interazione tra le modalità di funzionamento dell'individuo e le richieste dell'ambiente. Ciò implica che alcune manifestazioni dell'autismo possano emergere o accentuarsi in contesti poco flessibili o non adeguatamente strutturati, mentre possano essere sostenute e valorizzate in ambienti inclusivi e accoglienti.

La prospettiva della neurodiversità, sviluppatasi a partire dagli anni Novanta, considera l'autismo come una variante naturale del funzionamento umano, piuttosto che come una patologia da correggere. In questo senso, le differenze cognitive, comunicative e relazionali vengono interpretate come espressione di una pluralità di modi di essere e di pensare, che possono rappresentare sia sfide sia risorse (Singer, 1999; Walker, 2014).

In ambito educativo, questo approccio invita a spostare l'attenzione dalla "normalizzazione" del comportamento alla costruzione di contesti accessibili, in grado di adattarsi ai diversi profili di funzionamento. Ciò implica progettare ambienti strutturati, prevedibili e supportivi, ma anche promuovere atteggiamenti di accettazione, ascolto e valorizzazione delle differenze.

Questo quadro teorico si collega direttamente allo studio di caso presentato, in cui emerge come la qualità dell'ambiente e delle relazioni possa influire in modo significativo sul benessere e sulla partecipazione della bambina.

I modelli teorici presentati costituiscono quindi una base interpretativa fondamentale per la lettura di questo studio di caso, offrendo strumenti utili per comprendere i comportamenti della bambina e orientare le scelte educative che verranno approfondite nei capitoli successivi.

1.4 L'autismo e la comunicazione: difficoltà e strategie

La comunicazione rappresenta uno degli ambiti centrali nello studio del disturbo dello spettro autistico, in quanto costituisce il principale strumento attraverso cui si costruiscono le relazioni, si condividono significati e si partecipa alla vita sociale.

Nelle persone con autismo, le difficoltà comunicative non riguardano esclusivamente il linguaggio verbale, ma coinvolgono in modo più ampio la dimensione pragmatica e relazionale della comunicazione, comprendendo l'uso dei gesti, dello sguardo, delle espressioni facciali e la capacità di sostenere uno scambio reciproco (APA, 2013). Quando si parla di comunicazione sociale, infatti, si fa riferimento alla capacità di condividere con l'altro pensieri, emozioni e interessi attraverso segnali verbali e non verbali.

Le difficoltà in quest'area rappresentano uno degli aspetti centrali del disturbo e riguardano in particolare la reciprocità dello scambio, la comprensione dei segnali sociali e l'uso funzionale del linguaggio. Sul piano osservabile, esse possono manifestarsi attraverso modalità di interazione poco adeguate, come l'avvio del

contatto solo per soddisfare un bisogno, la tendenza a proporre attività legate ai propri interessi senza considerare l'altro, o la difficoltà a sostenere una conversazione reciproca. A ciò si aggiungono difficoltà nella comunicazione non verbale, come la lettura delle espressioni facciali, dei gesti e delle intenzioni altrui. Tali caratteristiche sono presenti lungo tutto l'arco della vita, ma si esprimono in modo diverso nelle varie fasi dello sviluppo. Già nei primi mesi di vita possono emergere segnali atipici nelle prime forme di comunicazione, come il pianto, che in alcuni casi presenta caratteristiche acustiche peculiari e risulta meno facilmente interpretabile da parte dell'adulto (Esposito et al., 2010). Considerato il ruolo centrale del pianto nei primi scambi relazionali, una sua minore chiarezza può rendere più complessa la sintonizzazione tra bambino e caregiver, influenzando la qualità delle interazioni. In questa prospettiva, le difficoltà comunicative non riguardano esclusivamente il bambino, ma emergono nella relazione, come esito di una reciproca difficoltà di interpretazione e risposta, rendendo ancora più centrale il ruolo dell'adulto nel sostenere e facilitare lo sviluppo della comunicazione.

Tra il secondo e il quinto anno di vita, le difficoltà nell'interazione sociale diventano più evidenti, manifestandosi in comportamenti di isolamento, scarsa risposta all'altro e utilizzo dell'interlocutore in modo prevalentemente strumentale, più per richiedere che per condividere, come emerge anche nello studio di caso presentato. Con la crescita, tali difficoltà possono assumere forme meno esplicite, ma permane una ridotta reciprocità sociale e una limitata considerazione dell'altro come partner nello scambio comunicativo.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la comunicazione non verbale: spesso si osserva una ridotta o assente gestualità comunicativa, già evidente nei primi anni con la mancanza del gesto indicativo (*pointing*), fondamentale per avviare l'attenzione condivisa e la costruzione della relazione. Questa difficoltà può influire anche sullo sviluppo del linguaggio, poiché la comunicazione nasce all'interno degli scambi intersoggettivi e della reciprocità.

È tuttavia importante sottolineare che tali caratteristiche non si presentano in modo uniforme: ogni bambino con disturbo dello spettro autistico mostra un profilo unico, che richiede interventi personalizzati e contestualizzati.

In questa prospettiva, diventa fondamentale adottare strategie educative che non si limitino a "correggere" il comportamento, individuandone l'antecedente, ma che sostengano attivamente la costruzione della comunicazione all'interno della

relazione. Tra le strategie più efficaci si colloca l'uso di supporti visivi e della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), che permettono di rendere più accessibili i significati e di facilitare l'espressione dei bisogni, delle emozioni e delle intenzioni comunicative. Un ruolo centrale è svolto anche dalla strutturazione dell'ambiente e delle attività, attraverso routine prevedibili e contesti organizzati, che riducono l'incertezza e favoriscono la partecipazione. Accanto a ciò, risultano particolarmente utili strategie come il modeling, l'imitazione e il rinforzo positivo, che permettono al bambino di apprendere modalità comunicative attraverso l'osservazione e l'esperienza condivisa.

È inoltre fondamentale il ruolo dell'adulto come mediatore comunicativo: l'insegnante o l'educatore deve saper osservare, interpretare e dare significato anche ai segnali comunicativi più sottili, ampliandoli e restituendoli in forma comprensibile. In questo modo, la comunicazione non viene imposta, ma costruita gradualmente all'interno di uno scambio significativo.

Infine, particolare attenzione deve essere rivolta alla dimensione emotiva della comunicazione: riconoscere e nominare le emozioni, utilizzare strumenti visivi per rappresentarle e creare occasioni di condivisione permette di sostenere non solo il linguaggio, ma anche la costruzione della relazione. In questo senso, la comunicazione diventa uno spazio di incontro, in cui il bambino può sentirsi compreso e progressivamente più competente nello stare con gli altri.

In questa prospettiva, non è il bambino a doversi adattare alla comunicazione "tipica", ma è il contesto educativo a dover offrire strumenti e modalità differenti, capaci di accogliere e valorizzare ogni forma di espressione.

1.5 False credenze

Negli ultimi anni, l'interesse per il disturbo dello spettro autistico è cresciuto significativamente, portando a un ampliamento delle conoscenze scientifiche e a una maggiore sensibilità sociale. Nonostante ciò, l'autismo continua a essere percepito come un fenomeno complesso e non sempre facilmente comprensibile. I progressi della ricerca hanno contribuito a delineare una visione più articolata del disturbo (APA, 2013), mentre i media hanno favorito la diffusione del tema, talvolta però attraverso rappresentazioni semplificate o stereotipate. Un esempio emblematico è il film "Rain Man" (Levinson, 1988), che propone un'immagine parziale dello spettro, in cui il protagonista presenta abilità eccezionali in ambito

matematico accanto a comportamenti rigidi e ripetitivi e a limitate autonomie personali. Tuttavia, tale rappresentazione riflette solo una delle possibili manifestazioni dello spettro autistico che non è rappresentativa della sua ampia eterogeneità (Frith, 2003).

Lo spettro autistico si caratterizza infatti per una grande variabilità: ogni persona presenta una combinazione unica di difficoltà e punti di forza, che non può essere ricondotta a un modello unico o a una sola immagine. Nonostante ciò, persistono ancora numerosi stereotipi, secondo cui le persone con autismo sarebbero prive di emozioni, incapaci di costruire relazioni o completamente isolate dal contesto sociale.

La ricerca ha ampiamente messo in discussione tali convinzioni. Sebbene possano essere presenti differenze nel funzionamento di alcune strutture cerebrali coinvolte nell'elaborazione emotiva, queste non implicano un'assenza di vissuto emotivo, ma piuttosto difficoltà nella comprensione e nella risposta agli stati emotivi altrui, legate a modalità atipiche di funzionamento della cognizione sociale ed empatica (Baron-Cohen, 2002) e a differenze nei sistemi neurobiologici coinvolti nell'elaborazione emotiva (Adolphs, 2001; Lord et al., 2020).

L'esperienza emotiva nelle persone con autismo non è quindi assente, ma può essere caratterizzata da difficoltà nella regolazione, nell'intensità e nella condivisione degli stati affettivi (Trevarthen, 1998; Stern, 2004). Le emozioni vengono vissute pienamente, ma spesso espresse in modalità atipiche e non sempre immediatamente comprensibili. Alcuni comportamenti intensi, come reazioni di rabbia o agitazione, possono essere letti come espressione di difficoltà nella gestione emotiva, nella comunicazione dei propri stati interni o come risposta a contesti percepiti come eccessivamente stimolanti.

Contrariamente a quanto si è a lungo creduto, le persone con disturbo dello spettro autistico sviluppano legami di attaccamento e ricercano la vicinanza delle figure di riferimento, soprattutto nelle situazioni di stress (Capps et al., 1994; Rutgers et al., 2004). Il bisogno di relazione è quindi presente, ma si esprime attraverso modalità differenti e richiede contesti adeguati. Ambienti troppo complessi o ricchi di stimoli possono risultare disorientanti, mentre situazioni più strutturate, prevedibili e contenute facilitano la partecipazione e l'interazione (Ballerini et al., 2006).

In questa prospettiva, emerge il ruolo centrale dell'adulto come mediatore e facilitatore, chiamato a modulare il contesto e a sostenere le esperienze relazionali

del bambino. L'elevata eterogeneità dello spettro autistico richiede infatti di evitare generalizzazioni e di riconoscere la specificità di ogni profilo di funzionamento, valorizzando le risorse individuali e costruendo percorsi educativi personalizzati (Vivanti, 2013).

Capitolo 2

Le emozioni e il loro ruolo nella costruzione della relazione

“Emozioni, parola antica, parola magica che raccoglie un mondo fatto di sensazioni, di sogni, di dissolvenze infinite nella gamma di colori della vita, dal nero più cupo della notte profonda allo sfavillante giallo della eterna luce del sole.”

(A. Mannucci, 2010)

È così che Andrea Mannucci inizia la prefazione del libro “Emozioni in movimento di L. Collacchioni e V. Pennazio: le emozioni sono una delle forze più grandi che attraversano l’esistenza umana.

Dopo aver approfondito il disturbo dello spettro autistico, ho deciso di dedicare la mia attenzione alle emozioni, poiché occupano un ruolo centrale nella vita relazionale di ciascuno e rappresentano un elemento fondamentale per la costruzione di relazioni significative. Comprendere come funzionano e come vengono vissute permette infatti di leggere meglio alcune difficoltà che i bambini con autismo possono incontrare nel rapporto con gli altri e nella gestione delle situazioni quotidiane.

Nella letteratura della psicologia delle emozioni, queste ultime sono definite come fenomeno “complesso”, formato da più componenti, ognuna delle quali presenta proprie caratteristiche specifiche, collegate a loro volta a funzioni distinte. L’emozione si caratterizza per essere rispettivamente un fenomeno di natura psico fisiologica, di natura cognitiva, di natura socio cognitiva e, infine per essere una forma di linguaggio. La domanda formulata da William James (1884) ormai più di un secolo fa: «che cos'è un'emozione?» non abbia ancora a tutt'oggi ricevuto una risposta univoca. Lo studio delle emozioni affonda le sue radici nella riflessione filosofica. Nel tempo, tali riflessioni hanno contribuito alla costruzione di modelli teorici differenti, evidenziando la complessità del fenomeno emotivo. In ambito scientifico, infatti, non esiste una definizione univoca di emozione, ma una pluralità di prospettive che ne sottolineano la natura articolata e multidimensionale.

Alla luce di questa varietà teorica, l'obiettivo non è fornire un'analisi esaustiva delle diverse teorie, ma richiamare alcuni concetti fondamentali utili a comprendere il ruolo delle emozioni, in particolare in relazione al disturbo dello spettro autistico.

2.1 La base neurobiologica delle emozioni

Le emozioni non sono semplici stati soggettivi, ma processi neurobiologici complessi che integrano dimensioni corporee e cognitive, permettendo all'individuo di interpretare gli stimoli, regolare il comportamento e costruire relazioni con gli altri.

Dal punto di vista neuroscientifico, l'elaborazione delle emozioni coinvolge una rete complessa di strutture cerebrali che permettono di interpretare gli stimoli e regolare le risposte comportamentali. In particolare, l'amigdala svolge un ruolo centrale nel riconoscimento del significato emotivo degli stimoli e riceve le informazioni sensoriali attraverso due vie:

- una via rapida, che passa dal talamo e consente una risposta immediata e automatica
- una via più lenta, che coinvolge la corteccia sensoriale e permette una valutazione più accurata.

Questa doppia via spiega come sia possibile reagire emotivamente prima ancora di aver elaborato razionalmente ciò che sta accadendo. L'amigdala interagisce con altre strutture del sistema limbico, come l'ippocampo e l'ipotalamo, contribuendo a collegare le emozioni ai comportamenti e alle risposte fisiologiche. In particolare, l'ippocampo consente di associare le emozioni al contesto, favorendo l'apprendimento dall'esperienza e la costruzione della memoria. A questi processi si affianca il ruolo della corteccia prefrontale che è coinvolta nella regolazione delle emozioni, nel controllo degli impulsi e nella capacità di adattare le risposte emotive agli obiettivi e alle regole sociali. Essa permette di integrare emozione e ragionamento, modulando le reazioni e valutando le conseguenze delle azioni.

Comprendere il funzionamento di questi sistemi è fondamentale anche in relazione al disturbo dello spettro autistico, in cui possono emergere modalità atipiche di elaborazione e regolazione emotiva. Tali differenze possono influenzare il modo in cui il bambino vive e esprime le emozioni e, di conseguenza, la qualità delle interazioni e delle relazioni, rendendo ancora più centrale il ruolo dell'adulto nel sostenere la comprensione, la regolazione e la condivisione degli stati emotivi.

2.2 Storia del concetto di emozione

Prima di analizzare quanto siano importanti le emozioni nelle varie relazioni umane, credo sia opportuno fare un passo indietro e cercare di capire come mai, oggi le emozioni sono considerate in questo modo e come l'uomo nel corso della storia le ha percepite e studiate.

Per lungo tempo, le emozioni sono state oggetto di riflessione filosofica, e un contributo significativo si trova nel pensiero di Aristotele, che nel IV secolo a.C., nella *Retorica*, le descrive come “affezioni” capaci di influenzare i giudizi e le azioni dell'uomo (Aristotele, IV sec. a.C./trad. 2004). Già in questa prospettiva emerge una visione sorprendentemente attuale: le emozioni non sono semplici reazioni istintive, ma processi complessi che integrano componenti cognitive, sociali, fisiologiche e comportamentali, svolgendo una funzione fondamentale nell'orientare l'individuo nel mondo.

Accanto a questa visione, nella storia del pensiero si è sviluppata anche una prospettiva che vedeva le emozioni come elementi da controllare e dominare. In particolare, nella tradizione stoica, esse erano considerate un potenziale ostacolo alla razionalità e alla vita virtuosa, in quanto capaci di distorcere il giudizio (Nussbaum, 2001). Questa idea ha attraversato il Medioevo e ha influenzato a lungo il pensiero occidentale, contribuendo a una concezione delle emozioni come qualcosa da gestire più che da comprendere.

Con l'età moderna si assiste però a un primo importante cambiamento. Con René Descartes, le emozioni iniziano a essere osservate anche come fenomeni dotati di una propria struttura. Pur mantenendo l'idea che vadano controllate, Cartesio introduce la distinzione tra mente e corpo, aprendo la strada a un nuovo modo di studiare le emozioni, intese come processi che coinvolgono sia dimensioni fisiche sia mentali. Egli individua alcune emozioni fondamentali (meraviglia, amore, odio, desiderio, gioia e tristezza), considerate come basi da cui derivano forme più complesse. Tuttavia, la separazione tra mente e corpo ha contribuito a rafforzare l'idea di un conflitto tra ragione ed emozione, presente anche in pensatori successivi come Hobbes, Pascal, Rousseau e Kant.

Nel Rinascimento e nell'età moderna, con l'avanzare della scienza, l'attenzione si sposta progressivamente verso l'osservazione del corpo: fenomeni come il battito cardiaco, il rossore o il tremore iniziano a essere interpretati come manifestazioni naturali delle emozioni. Questo cambiamento trova un importante sviluppo nella

seconda metà dell'Ottocento con il contributo di Charles Darwin, che nel 1872, con l'opera "L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali", propone uno dei primi tentativi sistematici di studiare le emozioni in chiave scientifica ed evolutiva. Darwin evidenzia la stretta connessione tra emozioni, espressioni corporee e comportamento, sottolineandone la funzione adattiva e comunicativa. Il suo contributo risulta particolarmente rilevante anche per lo studio dello sviluppo, in quanto mostra come l'osservazione dei bambini permetta di cogliere la progressiva costruzione delle espressioni emotive, soprattutto non verbali.

In questa linea di integrazione tra mente e corpo si inseriscono anche le teorie di William James, che propongono una prospettiva innovativa: l'emozione non precede la reazione corporea, ma ne è la conseguenza. Secondo James, infatti, non piangiamo perché siamo tristi, ma siamo tristi perché piangiamo. Questa visione sottolinea il ruolo attivo del corpo nei processi emotivi e mette in evidenza la complessità dell'emozione, intesa come risultato dell'interazione tra componenti fisiologiche, cognitive e comportamentali.

Nel Novecento lo studio delle emozioni si arricchisce e si diversifica, passando da una visione unitaria a una molteplicità di approcci. La psicoanalisi le interpreta come espressione dei vissuti profondi e delle prime relazioni, mentre il comportamentismo le riduce a risposte osservabili. Successivamente, il cognitivismo introduce una prospettiva innovativa, sottolineando come le emozioni derivino dall'interpretazione degli eventi, secondo processi di valutazione cognitiva (Lazarus, 1991). Parallelamente, la psicologia culturale evidenzia come le emozioni non siano universali nelle loro manifestazioni, ma modellate anche dal contesto culturale, che ne influenza espressione e significato.

A partire dagli anni Novanta, le emozioni vengono sempre più concepite come sistemi complessi di elaborazione delle informazioni, radicati biologicamente e fondamentali per guidare decisioni e interazioni sociali. In questo contesto si inseriscono contributi rilevanti come il concetto di intelligenza emotiva, introdotto da Salovey e Mayer (1990), e la scoperta dei neuroni specchio da parte di Rizzolatti (2006), che fornisce una base neurobiologica per l'empatia. Ulteriori studi neuroscientifici hanno evidenziato il ruolo centrale dell'amigdala nell'elaborazione emotiva (LeDoux, 1996) e il legame tra emozione e memoria, mostrando come le esperienze vengano codificate anche in base al loro significato affettivo (McGaugh, 2003), nonché l'importanza delle emozioni nei processi decisionali (Damasio,

1994). Questa evoluzione teorica ha contribuito a superare una visione riduttiva delle emozioni, riconoscendole come processi complessi e multidimensionali, fondamentali per lo sviluppo, la comunicazione e la relazione.

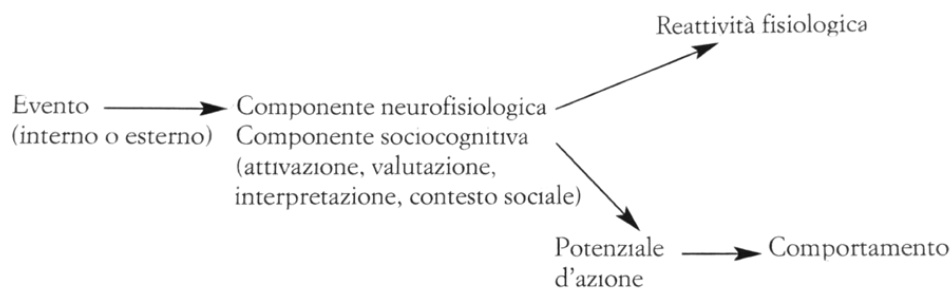
Alla luce del percorso storico fin qui delineato, che ha progressivamente trasformato la concezione delle emozioni da elementi da controllare a processi complessi e centrali nello sviluppo e nella relazione, è possibile comprendere più chiaramente il significato di ciò che oggi intendiamo con emozione.

Dire che le emozioni sono "complesse" non significa che siano oscure o comprensibili solo in età avanzata. Significa, piuttosto, riconoscere che ogni emozione prende forma grazie all'interdipendenza tra le sue diverse parti: corpo, pensiero, esperienza, relazione. È questo gioco di rimandi reciproci che dà vita al fenomeno emotivo. La struttura complessa dell'emozione è descritta nello schema che riporto successivamente: si tratta di un'esemplificazione di un funzionamento molto più articolato, cercando di "semplificarlo" il più possibile.

1. LA STRUTTURA COMPLESSA DELL'EMOZIONE

FIGURA 1.1

Componenti dell'emozione



Fonte: adattata da Power, Dalglish (1997).

Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici” (Barone L., 2009).

Lo schema mostra come nasce un'emozione e quali passaggi attraversa prima di trasformarsi in un comportamento osservabile. È una sorta di “percorso” che parte da un evento e arriva alla nostra risposta emotiva.

Tutto comincia da qualcosa che accade:

- può essere esterno (una persona che ci parla, un rumore improvviso, un gesto affettuoso),
- oppure interno (un ricordo, un pensiero, una sensazione corporea).

L'emozione non nasce nel vuoto: ha sempre un innesco. Il sistema nervoso registra l'evento e attiva una serie di processi automatici: aumento del battito, tensione muscolare, cambiamenti ormonali (ecc...). È la parte più "antica" e immediata dell'emozione, quella che non controlliamo volontariamente. Qui entra in gioco la mente, ma anche il contesto sociale. Comprende:

- valutazione ("Che cosa significa per me ciò che sta accadendo?"),
- interpretazione ("È una minaccia? Una buona notizia? Un rischio?"),
- contesto sociale (norme, aspettative, relazioni).

È il momento in cui diamo un senso all'evento. Due persone possono vivere lo stesso fatto, ma provare emozioni diverse proprio perché lo interpretano in modo diverso. Questo processo di valutazione cognitiva è stato ampiamente descritto nella teoria dell'appraisal (Lazarus, 1991).

Dopo la valutazione, il corpo risponde in modo più specifico: sudorazione, tremore, tensione, rilassamento, energia improvvisa. È la fase in cui "sentiamo" davvero l'emozione nel corpo, in linea con le prospettive che sottolineano il ruolo della componente fisiologica nei processi emotivi (James, 1890; LeDoux, 1996).

Qui l'emozione prepara il terreno per l'azione, svolgendo una funzione adattiva fondamentale (Darwin, 1872).

Infine, l'emozione si traduce in un comportamento osservabile: un'espressione del volto, un gesto, una parola, una scelta, un'azione vera e propria. È la parte visibile dell'emozione, ma arriva solo alla fine di un processo molto più ricco (Ekman, 1992).

2.3 La teoria della mente

Se le emozioni permettono di dare significato a ciò che viviamo e comprendere il nostro mondo interno, è la capacità di comprendere la mente dell'altro che rende possibile la relazione. In questo senso, la teoria della mente rappresenta un elemento chiave nello sviluppo sociale ed emotivo, in quanto consente di attribuire pensieri, desideri ed emozioni agli altri.

La teoria della mente (TdM) è una delle prime funzioni cognitive che si sviluppano nei bambini. Essa riguarda la capacità di riconoscere, comprendere e insinuare la presenza di stati mentali (come credenze, desideri, tensioni, intenzioni, emozioni, conoscenze e prospettive) dentro e al di fuori di noi.

Il concetto viene introdotto da David Premack e Guy Woodruff nel 1978, a partire da studi sugli scimpanzé, nei quali emerge la capacità di comprendere le azioni umane in termini di intenzioni. Tali ricerche suggeriscono l'esistenza di forme embrionali di comprensione della mente altrui anche negli animali, aprendo un ampio filone di studi che, tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Novanta, ha contribuito a definire e approfondire il concetto.

In questa prospettiva, la teoria della mente non si limita al riconoscimento dei comportamenti osservabili, ma implica la capacità di attribuire significati interni alle azioni degli altri, rendendo possibile la previsione del comportamento e la costruzione della relazione. Si tratta quindi di una competenza complessa e fondamentale per lo sviluppo sociale ed emotivo.

L'introduzione del concetto di teoria della mente da parte di David Premack e Guy Woodruff (1978) ha rappresentato un punto di svolta nello studio della cognizione sociale, spostando l'attenzione dai soli comportamenti osservabili alle rappresentazioni mentali sottostanti. Questo approccio ha aperto la strada a un ampio dibattito interdisciplinare e allo sviluppo di nuove metodologie per indagare la capacità di comprendere la mente altrui, sia negli animali sia nei bambini.

In seguito, il dibattito tra posizioni più interpretative e approcci più rigorosi ha portato a una maggiore formalizzazione del concetto. Un contributo decisivo è stato offerto da Heinz Wimmer e Josef Perner (1983), che hanno introdotto i compiti di falsa credenza, strumenti sperimentali fondamentali per valutare la capacità del bambino di comprendere che gli altri possono avere credenze diverse e non corrispondenti alla realtà. Tali studi hanno mostrato che questa competenza emerge tipicamente intorno ai quattro anni. Il superamento di questi compiti rappresenta una tappa fondamentale nello sviluppo della teoria della mente, in quanto implica la capacità di distinguere tra ciò che è vero e ciò che qualcuno crede sia vero, mettendosi nei panni dell'altro. La coerenza dei risultati ottenuti attraverso le diverse varianti di questi test li ha resi strumenti particolarmente affidabili per lo studio della cognizione sociale, sia nei bambini con sviluppo tipico sia in quelli con sviluppo atipico.

Parallelamente, Alan Leslie (1987) ha proposto che la teoria della mente sia sostenuta da meccanismi cognitivi specifici, in parte innati, deputati alla rappresentazione degli stati mentali e alla distinzione tra realtà e finzione.

Negli anni Novanta, la teoria della mente viene ulteriormente sviluppata da Simon Baron-Cohen, che distingue tra una componente cognitiva (comprensione dei pensieri e delle credenze) e una componente affettiva (comprensione delle emozioni). Egli evidenzia come tale capacità sia sostenuta da specifici meccanismi, tra cui l'attenzione condivisa e l'elaborazione delle informazioni sociali, e mostra come difficoltà in queste aree possano compromettere lo sviluppo delle competenze relazionali (Baron-Cohen, 1995).

In questa prospettiva si inserisce anche il contributo di Uta Frith, che sottolinea come le difficoltà nella teoria della mente non dipendano dal livello di intelligenza, ma da un diverso modo di elaborare e interpretare le informazioni sociali (Frith, 2003). Parallelamente, Michael Tomasello propone una visione socio-costruttivista, secondo cui la teoria della mente si sviluppa all'interno delle interazioni sociali, attraverso la cooperazione, il linguaggio e le esperienze condivise (Tomasello, 1995).

Le diverse prospettive teoriche sulla teoria della mente non risultano in contrasto tra loro, ma offrono letture complementari di un fenomeno complesso. Oggi prevale una visione multifattoriale, secondo cui questa capacità emerge dall'interazione tra predisposizioni biologiche, sviluppo cognitivo, linguaggio, interazione sociale e cultura (Astington, 1993; Tomasello, 1995). È proprio dall'integrazione di questi livelli che deriva una comprensione più completa della capacità di rappresentare la mente degli altri.

2.3.1 La teoria della mente nei bambini con sviluppo tipico

La teoria della mente nei bambini con sviluppo tipico è uno dei fenomeni più studiati della psicologia dello sviluppo, perché mostra come i piccoli imparino gradualmente a “leggere” la mente degli altri. Non si tratta di una capacità che compare all'improvviso: è un processo lungo, fatto di tappe progressive, che riflette la maturazione cognitiva, linguistica e sociale del bambino.

Nei bambini con sviluppo tipico, la teoria della mente inizia a svilupparsi già nel primo anno di vita, prima della comparsa del linguaggio, attraverso forme intuitive e implicite di comprensione degli stati mentali altrui. In questa fase precoce, il bambino è in grado di cogliere elementi fondamentali come le intenzioni, le emozioni e la direzione dello sguardo dell'altro, ponendo le basi per lo sviluppo successivo della cognizione sociale (Trevarthen, 1998; Tomasello, 1995).

Tra i 9 e i 12 mesi emergono competenze importanti, come la capacità di distinguere tra azioni intenzionali e accidentali, che rappresenta uno dei primi indicatori della comprensione delle intenzioni altrui (Tomasello, 1999). Nello stesso periodo si sviluppa anche l'attenzione condivisa, ossia la capacità di seguire lo sguardo dell'adulto e di condividere l'interesse verso un oggetto o un evento, segnalando il riconoscimento dell'altro come soggetto dotato di una propria prospettiva (Mundy, 2003).

Nel secondo anno di vita compaiono ulteriori progressi significativi: il bambino inizia a comprendere che le persone agiscono in base ai propri desideri, che possono essere diversi dai suoi, e sviluppa forme iniziali di gioco simbolico, dimostrando la capacità di distinguere tra realtà e finzione (Leslie, 1987). Parallelamente, l'acquisizione del linguaggio contribuisce a rendere più esplicita e consapevole questa comprensione, attraverso l'uso di termini riferiti a stati mentali ed emotivi. A partire dai tre anni, i bambini iniziano a comprendere che il comportamento degli altri è guidato da stati mentali, come conoscenze e credenze; tuttavia, in questa fase, tale comprensione è ancora limitata alle situazioni in cui le credenze corrispondono alla realtà. La comprensione dei desideri rappresenta una delle prime tappe nello sviluppo della teoria della mente, in quanto consente al bambino di interpretare il comportamento altrui come guidato da stati interni. (Wellman, 1990).

Per quanto riguarda le emozioni, intorno ai tre anni i bambini sono in grado di prevedere le reazioni emotive altrui in situazioni semplici, mentre verso i quattro anni tale capacità diventa più articolata, integrando informazioni relative sia ai desideri sia alle credenze dell'altro (Wellman, Cross, Watson, 2001). Acquisiscono la capacità di rappresentare le false credenze, comprendendo che un'altra persona può avere un'idea diversa e non corretta rispetto alla realtà.

Con l'ingresso nella scuola primaria, tali competenze si arricchiscono ulteriormente. I bambini sviluppano una comprensione più sofisticata degli stati mentali, riuscendo a riconoscere emozioni complesse, intenzioni implicite, ironia e forme di inganno. In questa fase, emerge anche la consapevolezza che le emozioni possono essere regolate e non sempre espresse apertamente, evidenziando un progressivo affinamento delle competenze sociali ed emotive (Harris, 2000).

Durante la preadolescenza e l'adolescenza, questa abilità si affina ancora. I ragazzi diventano capaci di interpretare stati mentali complessi, motivazioni ambigue e

dinamiche sociali più sottili. È il periodo in cui imparano davvero a mettersi nei “panni” degli altri in modo più profondo, sfumato e consapevole.

Questo percorso evolutivo mostra come la teoria della mente non emerga improvvisamente, ma si costruisca progressivamente a partire dalle prime interazioni relazionali, configurandosi come una competenza fondamentale per lo sviluppo sociale ed emotivo.

Lo sviluppo della teoria della mente nei bambini con sviluppo tipico è il risultato dell'interazione tra diversi fattori:

- maturazione cerebrale, soprattutto delle aree prefrontali e tempore-parietali
- esperienze sociali, come il gioco simbolico e le conversazioni con gli adulti
- linguaggio, in particolare il linguaggio mentale (“pensare”, “sapere”, “credere”)
- interazioni familiari, soprattutto quelle che includono spiegazioni, narrazioni e discussioni sugli stati mentali

Questi elementi si intrecciano e permettono al bambino di costruire progressivamente una comprensione sempre più complessa della mente altrui.

Nel volume “Teoria della mente e autismo”, Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen e Julie Hadwin evidenziano alcune funzioni fondamentali della teoria della mente nelle interazioni umane. In primo luogo, essa consente di dare senso al comportamento interpersonale, permettendo di interpretare e prevedere le azioni altrui attraverso l'attribuzione di stati mentali. Come sottolinea Daniel Dennett, questo processo rappresenta una forma di "psicologia quotidiana", grazie alla quale le persone comprendono il comportamento degli altri senza bisogno di informazioni esplicite (Dennett, 1987).

Un secondo aspetto riguarda la comprensione della comunicazione. Secondo Herbert Paul Grice, il significato di un messaggio non si esaurisce nelle parole pronunciate, ma dipende dall'intenzione comunicativa del parlante, che l'ascoltatore deve inferire attribuendo stati mentali all'altro (Grice, 1975). Questa capacità è fondamentale sia per comprendere il linguaggio figurato, come ironia e metafore, sia per interpretare correttamente la comunicazione non verbale, in cui gesti e segnali assumono significato solo se inseriti in un contesto intenzionale condiviso. La teoria della mente si configura quindi come una competenza centrale per la comprensione del comportamento e della comunicazione, in quanto permette di andare oltre ciò che è direttamente osservabile, accedendo al livello degli stati

mentali e rendendo possibile una partecipazione piena e consapevole alla vita sociale. In questa prospettiva, essa rappresenta una delle conquiste fondamentali dello sviluppo umano, costituendo una base essenziale per lo sviluppo emotivo e relazionale.

2.3.2 La teoria della mente nei bambini con spettro di autismo

La teoria della mente rappresenta un aspetto centrale per comprendere il funzionamento dei bambini con disturbo dello spettro autistico, in quanto riguarda la capacità di attribuire pensieri, emozioni e intenzioni agli altri. Come evidenziato da Uta Frith (2003), tale competenza non è una singola abilità, ma un insieme complesso di processi che si sviluppano progressivamente e che, nei bambini con autismo, risultano spesso meno spontanei, soprattutto nelle componenti implicite e intuitive. In linea con il modello proposto da Simon Baron-Cohen (1995), le difficoltà emergono in particolare nella comprensione delle credenze altrui, delle intenzioni non esplicite e del linguaggio figurato, aspetti che richiedono una lettura flessibile degli stati mentali. Ciò spiega perché alcuni bambini possano riuscire in compiti strutturati, come quelli di falsa credenza (Wimmer, Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985), ma incontrare maggiori difficoltà nelle interazioni quotidiane, dove la comprensione deve essere rapida e automatica.

In questo quadro, assume particolare rilevanza la distinzione tra teoria della mente implicita ed esplicita: mentre la prima, automatica e intuitiva, risulta spesso compromessa, la seconda può essere sviluppata attraverso l'esperienza e l'insegnamento (Senju, 2012; Frith, 2003). Questo si collega alla cosiddetta "mindblindness" descritta da Baron-Cohen (1995), intesa come una difficoltà nell'accesso spontaneo agli stati mentali altrui, che non implica una mancanza di interesse sociale, ma un diverso modo di elaborare le informazioni. Ne deriva una possibile discrepanza tra competenza e prestazione: alcuni bambini possono dimostrare di possedere conoscenze sulla mente altrui in contesti strutturati, ma faticano a utilizzarle nelle situazioni reali, dove è richiesta maggiore flessibilità (Frith, 2003).

Anche la comprensione delle emozioni segue un andamento simile: come sottolineato da Paul Harris (2000), le emozioni più semplici risultano generalmente accessibili, mentre quelle più complesse, che implicano la considerazione delle credenze e delle prospettive altrui, possono risultare più difficili. In questo senso,

la teoria della mente e la competenza emotiva risultano strettamente intrecciate, confermando quanto evidenziato dagli approcci evolutivo-relazionali (Trevarthen, 1998; Stern, 2004), che sottolineano il ruolo delle interazioni precoci nello sviluppo della comprensione sociale.

Allo stesso modo, difficoltà possono emergere nel gioco simbolico, considerato da Alan Leslie (1987) una tappa fondamentale per la costruzione della capacità rappresentativa, in quanto permette al bambino di distinguere tra realtà e finzione e di immaginare stati mentali alternativi. Nei bambini con autismo, tale capacità può essere meno spontanea, ma non assente, e può essere sostenuta attraverso contesti educativi adeguati. Inoltre, tali difficoltà possono essere messe in relazione con altri aspetti del funzionamento cognitivo, come le funzioni esecutive, in particolare la flessibilità cognitiva e la capacità di inibire il proprio punto di vista (Ozonoff et al., 1991), e con la teoria della debole coerenza centrale, analizzata nel capitolo precedente, che evidenzia una tendenza a focalizzarsi sui dettagli piuttosto che sul significato globale delle situazioni (Frith, 1989).

Queste caratteristiche non indicano una mancanza di interesse per l'altro o di esperienza emotiva, ma piuttosto un diverso modo di elaborare le informazioni sociali (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999). In questa prospettiva, il ruolo dell'adulto diventa fondamentale nel facilitare la comprensione degli stati mentali attraverso la relazione, la mediazione e l'uso di strumenti concreti, come storie sociali, giochi di ruolo e supporti visivi.

Alla luce di tali considerazioni, il presente studio di caso si inserisce in un quadro teorico che riconosce la centralità delle relazioni e delle emozioni nello sviluppo della teoria della mente. Il percorso osservato evidenzia come, attraverso un lavoro graduale e mirato, sia possibile sostenere l'evoluzione delle competenze sociali ed emotive, confermando l'importanza di interventi precoci e contestualizzati (Frith, 2003; Howlin et al., 1999).

2.4 Le emozioni come fondamento delle relazioni umane

Le emozioni costituiscono uno dei pilastri fondamentali delle relazioni umane, poiché rappresentano il primo e più immediato canale attraverso cui gli individui entrano in contatto tra loro. Prima ancora del linguaggio verbale, le emozioni permettono di comunicare bisogni, intenzioni e stati interni, creando un terreno comune che rende possibile la comprensione reciproca.

Gia a partire dagli anni Sessanta, con la teoria dell'attaccamento, John Bowlby ha evidenziato come le prime relazioni tra bambino e caregiver si fondino su scambi emotivi che garantiscono sicurezza, regolazione e continuità nello sviluppo (Bowlby, 1969). Il primo dialogo emotivo rappresenta infatti il punto di partenza per la crescita del bambino, da cui si sviluppano progressivamente abilità fondamentali come l'empatia e la comprensione degli stati mentali. Attraverso le interazioni precoci, il bambino impara a riconoscere le emozioni altrui a partire da segnali come l'espressione del volto, il tono della voce e la postura, iniziando così a percepire l'altro come soggetto distinto da sé (Trevarthen, 1998; Stern, 2004).

In questa prospettiva, le emozioni non si limitano ad accompagnare la relazione, ma ne costituiscono la base, in quanto facilitano i processi di comprensione e di attribuzione di significato. Esse svolgono una funzione comunicativa essenziale, permettendo di interpretare il comportamento altrui, anticiparne le intenzioni e modulare il proprio agire nelle interazioni sociali (Ekman, 1992; Harris, 2000). Allo stesso tempo, la capacità di riconoscere ed esprimere in modo chiaro i propri stati emotivi favorisce la costruzione di legami significativi, contribuendo ad accrescere la fiducia reciproca e la qualità della relazione. Le emozioni si configurano quindi non solo come esperienze interne, ma come strumenti fondamentali di comunicazione e di costruzione della relazione sociale, in grado di sostenere i processi di partecipazione e di integrazione nel contesto interpersonale.

Come dimostrato da Paul Ekman, alcune emozioni di base sono accompagnate da espressioni facciali universalmente riconosciute, configurandosi come un vero e proprio linguaggio condiviso che consente la comprensione reciproca anche in assenza di un codice verbale comune (Ekman, 1992). Questa capacità facilita la cooperazione e la costruzione di legami sociali, permettendo di cogliere rapidamente gli stati emotivi altrui.

Dal punto di vista neuroscientifico, Antonio Damasio sottolinea come le emozioni non siano solo esperienze soggettive, ma sistemi fondamentali per l'adattamento, in quanto guidano i processi decisionali e contribuiscono alla costruzione dell'identità personale (Damasio, 1994). In questa prospettiva, emozione e cognizione risultano strettamente integrate, orientando il comportamento in funzione del contesto.

Un ruolo centrale nella relazione è svolto anche dall'empatia, che, secondo Martin Hoffman, si sviluppa progressivamente nel corso dell'infanzia e consente di comprendere e condividere gli stati emotivi degli altri (Hoffman, 2000). Tale

capacità si articola, come evidenziato da Simon Baron-Cohen (2002), in una componente affettiva, legata al "sentire" le emozioni altrui, e in una componente cognitiva, legata alla loro comprensione. L'integrazione di queste dimensioni permette una partecipazione più profonda e consapevole alla vita sociale.

Nel complesso, le emozioni non rappresentano solo vissuti interni, ma veri e propri strumenti di comunicazione e di costruzione della relazione.

La capacità di riconoscere, esprimere e condividere gli stati emotivi costituisce infatti la base per relazioni autentiche, per la cooperazione e per la costruzione di contesti sociali fondati sullo scambio e sulla reciprocità.

Le emozioni svolgono un ruolo fondamentale anche nella costruzione dell'identità personale, in quanto permettono all'individuo di attribuire significato alle proprie esperienze e di riconoscere ciò che è importante per sé. Attraverso le relazioni significative, come quelle familiari e amicali, il bambino sviluppa un senso di appartenenza, sicurezza e continuità, elementi essenziali per una crescita equilibrata (Stern, 2004).

Gli studi di Michael Tomasello evidenziano come la condivisione emotiva e la cooperazione abbiano avuto un ruolo centrale nell'evoluzione della specie umana, favorendo lo sviluppo di forme complesse di comunicazione, collaborazione e cultura (Tomasello, 1999). In ambito evoluzionistico, le emozioni vengono infatti considerate come sistemi adattivi, in grado di guidare il comportamento in modo rapido ed efficace, soprattutto nelle situazioni di incertezza o pericolo, in cui una risposta immediata risulta più funzionale rispetto a un'elaborazione puramente razionale (LeDoux, 1996). Le emozioni agiscono come veri e propri "programmi d'azione" che orientano le scelte e preparano l'individuo a reagire alle richieste dell'ambiente, contribuendo alla sopravvivenza e all'adattamento. In questa direzione si colloca anche il contributo di Daniel Goleman, che, attraverso il concetto di intelligenza emotiva, sottolinea come le emozioni non siano in contrasto con la ragione, ma ne rappresentino un complemento essenziale, costituendo una forma di conoscenza rapida e profondamente radicata nell'esperienza umana (Goleman, 1995).

2.5 Emozioni e autismo: difficoltà nella regolazione emotiva

La regolazione emotiva rappresenta un insieme di processi attraverso cui l'individuo modula l'intensità, la durata e l'espressione delle proprie emozioni, ed

è strettamente legata alla consapevolezza emotiva, ovvero alla capacità di riconoscere, comprendere e nominare i propri stati interni (Gross, 1998; Saarni, 1999). Tale competenza è fondamentale per il benessere psicologico e per la qualità delle relazioni, in quanto consente di comunicare in modo efficace e di adattare il proprio comportamento al contesto sociale.

Nel disturbo dello spettro autistico, la regolazione emotiva rappresenta un'area particolarmente delicata, spesso intrecciata con le difficoltà comunicative e sociali. Come evidenziato dalla letteratura, le persone con autismo non sono prive di emozioni, ma possono sperimentarle in modo intenso e incontrare difficoltà nel riconoscerle, esprimerle e gestirle (Baron-Cohen, 2002; Frith, 2003). In molti casi, tali difficoltà sono associate all'alessitimia, ovvero alla fatica nel descrivere e comprendere i propri stati emotivi, che può rendere più complesso anticipare e modulare le reazioni emotive (Bird, Cook, 2013).

Le difficoltà nella regolazione emotiva sono inoltre influenzate dalle caratteristiche dell'interazione sociale: la fatica nel comprendere segnali non verbali, come espressioni facciali, tono della voce e intenzioni altrui, può generare confusione e sovraccarico, aumentando i livelli di ansia e frustrazione (Trevarthen, 1998; Stern, 2004). In questo contesto, la scarsa prevedibilità delle situazioni sociali può rendere più difficile il controllo emotivo e favorire risposte comportamentali disorganizzate.

La regolazione emotiva può essere compresa attraverso il modello processuale proposto da James J. Gross, che distingue tra strategie focalizzate sugli antecedenti e strategie focalizzate sulla risposta. Le prime intervengono prima che l'emozione si attivi pienamente e includono, ad esempio, la selezione o modifica della situazione, lo spostamento dell'attenzione e la rivalutazione cognitiva. Le seconde, invece, agiscono quando l'emozione è già emersa e comprendono strategie come la soppressione dell'espressione emotiva. La letteratura evidenzia come le strategie antecedenti risultino generalmente più efficaci, poiché permettono di intervenire sull'emozione alla radice, mentre quelle successive tendono a limitarne solo l'espressione esterna senza modificarne l'esperienza interna (Gross, 1998).

Carla Mazefsky, afferma che le difficoltà nella gestione delle emozioni costituiscono un elemento centrale della sofferenza psicologica associata all'autismo, manifestandosi frequentemente in ansia, irritabilità e comportamenti esplosivi (Mazefsky et al., 2013). In questa prospettiva, molti comportamenti

problematici possono essere interpretati non come oppositivi, ma come espressione di una disregolazione emotiva. A tal proposito, l'Emotion Dysregulation Inventory (EDI) rappresenta uno strumento specifico per valutare tali difficoltà, distinguendo tra comportamenti legati alla regolazione emotiva e altre possibili cause.

Ulteriori studi evidenziano come bambini e adolescenti con autismo tendano a utilizzare con maggiore frequenza strategie poco adattive, come l'evitamento o la soppressione, e meno frequentemente strategie più funzionali, come la ristrutturazione cognitiva o la ricerca di supporto (Weiss et al., 2014). Tali difficoltà risultano strettamente connesse ad altre caratteristiche del funzionamento autistico, quali la sensibilità agli stimoli, la rigidità cognitiva e le difficoltà nella comprensione sociale, che possono contribuire a rendere le emozioni più intense e difficili da gestire (Samson et al., 2015).

Un ulteriore elemento cruciale nella regolazione emotiva delle persone con disturbo dello spettro autistico riguarda la sensibilità sensoriale. Numerosi studi evidenziano come stimoli quali rumori intensi, luci forti, odori o contatti fisici possano essere percepiti in modo amplificato, generando condizioni di sovraccarico che incidono direttamente sulla risposta emotiva e sulla capacità di autoregolazione (Dunn, 2014; Samson et al., 2015). In questi casi, la difficoltà non riguarda soltanto la gestione dell'emozione, ma il modo in cui il sistema nervoso elabora gli stimoli, rendendo più complesso mantenere uno stato di equilibrio o recuperare dopo una situazione stressante.

Quindi, è importante sottolineare che questi comportamenti non rappresentano semplici opposizioni o "capricci", ma strategie, spesso involontarie, messe in atto per fronteggiare stati emotivi percepiti come troppo intensi o difficili da gestire.

Alla luce delle principali teorie sulla regolazione emotiva (Gross, 1998) e delle ricerche sull'autismo (Mazefsky et al., 2013; Weiss et al., 2014), emerge come le difficoltà possano manifestarsi in diverse fasi del processo regolativo: dal riconoscimento precoce degli stati emotivi, alla loro denominazione, fino alla rielaborazione cognitiva e alla scelta di modalità espressive adeguate. Per questo motivo, la letteratura più recente sottolinea l'importanza di interventi che non si limitino alla riduzione dei comportamenti problematici, ma che promuovano competenze di consapevolezza emotiva e strategie di autoregolazione.

Un aspetto fondamentale riguarda inoltre l'elevata variabilità individuale: non tutti i bambini con autismo presentano le stesse difficoltà, e molti sviluppano nel tempo

strategie efficaci di gestione emotiva, soprattutto in presenza di un supporto adeguato (Vivanti, 2013). In questa prospettiva, interventi mirati (come programmi di educazione emotiva, supporti sensoriali e approcci psicoeducativi) risultano particolarmente efficaci nel favorire il riconoscimento, l'espressione e la regolazione delle emozioni. Il coinvolgimento della famiglia e della scuola assume un ruolo centrale, poiché la regolazione emotiva si costruisce quotidianamente all'interno di contesti relazionali prevedibili, contenitivi e significativi.

2.6 L'importanza delle emozioni

Le emozioni costituiscono la base delle relazioni umane, in quanto permettono la costruzione dei legami e l'attribuzione di significato alle esperienze condivise (Stern, 2004; Trevarthen, 1998). La capacità di riconoscerle, comprenderle e regolarle è quindi fondamentale per il benessere e la qualità delle relazioni. Nello spettro autistico, le difficoltà riguardano soprattutto i processi di consapevolezza, regolazione e integrazione emotiva, più che l'emozione in sé, rendendo più complesso l'accesso spontaneo al dialogo emotivo (Mazefsky et al., 2013; Samson et al., 2015; Weiss et al., 2014).

Mettere a confronto il ruolo delle emozioni nelle relazioni e le difficoltà che possono emergere nello spettro autistico non significa adottare una prospettiva carente, ma riconoscere l'esistenza di modalità differenti di funzionamento. Mentre nello sviluppo tipico la comprensione emotiva può avvenire in modo immediato e intuitivo, nelle persone con autismo essa può richiedere un'elaborazione più consapevole e mediata, basata su processi cognitivi e strategie apprese.

Comprendere queste differenze è fondamentale per interpretare in modo più adeguato i comportamenti e per costruire interventi educativi efficaci. Ciò implica la valorizzazione di strategie che favoriscano lo sviluppo della consapevolezza emotiva, della regolazione e della comunicazione, attraverso contesti relazionali strutturati, prevedibili e supportivi.

In questa prospettiva, riconoscere il ruolo centrale delle emozioni nelle relazioni rappresenta il primo passo per costruire ambienti realmente inclusivi, capaci di accogliere modalità diverse di vivere ed esprimere l'esperienza emotiva. Si tratta di promuovere una visione della relazione che non si fondi su un unico modello, ma che riconosca e valorizzi la pluralità dei modi di essere e di entrare in relazione, contribuendo così alla costruzione di contesti sociali più aperti, equi e accoglienti.

Capitolo 3

Dalla teoria alla pratica: la scelta di utilizzare la CAA

“La comunicazione è un diritto umano fondamentale e la CAA rappresenta un mezzo per garantirlo a tutte le persone.”

(ISAAC, 2020)

3.1 La CAA: definizione e caratteristiche

Alla luce di quanto emerso, diventa evidente come le emozioni e la relazione rappresentino il cuore dell'esperienza umana e, allo stesso tempo, uno degli ambiti più delicati per i bambini con disturbo dello spettro autistico. Quando la comprensione e l'espressione emotiva risultano difficili, anche la comunicazione e la partecipazione alla vita sociale possono essere compromesse. È proprio in questo spazio che si inserisce la Comunicazione Aumentativa e Alternativa, non solo come insieme di strumenti, ma come un approccio capace di sostenere la relazione, dare voce ai bisogni e rendere più accessibile il mondo emotivo e comunicativo.

Nel dettaglio, la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) si configura come un insieme di strategie, strumenti e modalità comunicative pensate per sostenere o, quando necessario, sostituire il linguaggio verbale nelle persone che presentano difficoltà comunicative (Beukelman, Mirenda, 2013; ISAAC, 2020). Il termine “aumentativa” sottolinea che questi strumenti non sostituiscono il linguaggio orale, ma lo affiancano e lo arricchiscono; il termine “alternativa”, invece, indica la possibilità di usare modalità diverse di comunicazione quando il linguaggio verbale non è presente o non funziona.

Alla base della CAA c'è un'idea molto importante, ossia l'idea che la comunicazione sia un diritto di tutti. È da questo principio che si fonda (ASHA, 2005; Light, McNaughton, 2012). Il fatto di non parlare non significa non avere nulla da dire. Ogni persona trova il proprio modo per esprimere bisogni, emozioni e pensieri. In questa prospettiva, il compito educativo non è quello di insegnare a parlare a tutti i costi, ma di capire e sostenere il modo più efficace che ogni persona ha per comunicare (Beukelman, Mirenda, 2013).

Dal punto di vista storico e teorico, la CAA si sviluppa a partire dagli anni '60 e '70 nei paesi anglosassoni, in particolare negli Stati Uniti e in Canada, all'interno degli studi sulla comunicazione e sulla disabilità (Lloyd, Fuller, Arvidson, 1997). In

questi anni emerge una crescente attenzione verso le persone che non possono utilizzare il linguaggio verbale e verso la necessità di garantire loro modalità alternative di espressione.

Grazie allo sviluppo della logopedia, della psicologia cognitiva e delle scienze dell'educazione, questa intuizione iniziò a prendere forma teorica. Si cominciò a riconoscere che comunicare significa partecipare a scambi significativi attraverso molteplici canali e che, di conseguenza, anche chi non utilizza il linguaggio orale deve poter accedere a modalità alternative ed efficaci per esprimersi (Light, 1989; Beukelman, Mirenda, 2013). Questo cambiamento di prospettiva segnò il passaggio da un approccio puramente compensativo a una visione più ampia, centrata sulla persona e sulle sue potenzialità comunicative.

Tra i principali studiosi che hanno contribuito allo sviluppo della CAA si possono citare David R. Beukelman e Pat Mirenda, che hanno definito la CAA come un insieme di pratiche volte a supportare la comunicazione nelle persone con bisogni comunicativi complessi (Beukelman, Mirenda, 2013).

Un ruolo fondamentale nella diffusione della CAA è stato svolto da ISAAC, un'organizzazione internazionale nata negli anni '80. Questa realtà ha contribuito a diffondere in tutto il mondo l'idea che la comunicazione sia un diritto di tutti, promuovendo la ricerca, la formazione e la condivisione di buone pratiche (ISAAC, 2020). Riunisce utenti CAA, familiari, professionisti e tecnici, con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita delle persone con bisogni comunicativi complessi.

All'interno di questa rete internazionale si colloca ISAAC Italy, la sezione italiana attiva dal 2002. L'organizzazione ISAAC contribuì a definire linee guida, modelli teorici e pratiche condivise a livello internazionale (ISAAC, 2020).

In questo periodo si sviluppano sistemi simbolici strutturati, come i Picture Communication Symbols (PCS), il Blissymbolics e altri repertori iconici, che permettono di rappresentare parole, concetti e relazioni, rendendo possibile la costruzione di messaggi anche complessi (Johnson, 1992; McNaughton, Light, 2013). Questi sistemi non aiutano solo a esprimersi, ma sostengono anche la comprensione, diventando strumenti molto importanti nei contesti educativi e riabilitativi (Beukelman, Mirenda, 2013).

A partire dagli anni Novanta, lo sviluppo della CAA ha avuto un forte impulso grazie alle nuove tecnologie. I comunicatori vocali (VOCA), i software dedicati e, più recentemente, le applicazioni per tablet e smartphone hanno reso questi

strumenti sempre più accessibili, adattabili ai bisogni di ciascuno e più facili da usare nella vita di tutti i giorni (Light, McNaughton, 2012).

L'integrazione di dispositivi avanzati, come quelli basati sul controllo oculare, ha inoltre ampliato le possibilità comunicative anche per persone con gravissime limitazioni motorie, rendendo la CAA uno strumento altamente inclusivo (Beukelman, Mirenda, 2013). In questo quadro, la CAA si inserisce all'interno di una visione inclusiva, che riconosce la diversità come valore e promuove la partecipazione attiva di tutte le persone alla vita sociale (UNESCO, 2009).

3.2 Perché scegliere la CAA

La CAA si fonda su un principio fondamentale, ovvero il riconoscimento della comunicazione come diritto universale di ogni persona. Non si tratta infatti di un'abilità che deve essere acquisita prima di poter partecipare alla vita sociale e scolastica, ma di una condizione che deve essere garantita affinché tale partecipazione sia possibile. In ambito educativo, questo significa offrire a tutti gli alunni strumenti e modalità per esprimersi e comprendere, superando le barriere legate al linguaggio verbale e promuovendo un accesso reale ai processi di apprendimento.

La CAA si fonda sul principio della multimodalità comunicativa, secondo cui la comunicazione non avviene attraverso un unico canale, ma attraverso l'integrazione di più modalità: verbali, non verbali, visive, simboliche e tecnologiche. In questo senso, la comunicazione non verbale (fatta di sguardi, gesti, postura e tono della voce) rappresenta una componente essenziale, che la CAA non sostituisce, ma valorizza e integra all'interno di un sistema più ampio.

In ambito di disabilità, e in particolare nel disturbo dello spettro autistico, la CAA ha un ruolo molto importante. Quando un bambino non riesce a comunicare in modo efficace, può sentirsi frustrato, isolato e fare più fatica a gestire le proprie emozioni. A volte queste difficoltà si manifestano attraverso comportamenti problema, che spesso non sono altro che tentativi, anche se poco funzionali, di esprimere bisogni, desideri o stati emotivi.

L'uso della CAA offre modalità diverse ed efficaci per comunicare, aiutando il bambino a farsi capire (Beukelman, Mirenda, 2013). Questo non solo migliora la comunicazione, ma può anche prevenire e ridurre i comportamenti problema, favorendo un maggiore benessere e una migliore partecipazione alla vita scolastica

(Carr et al., 1999; Ganz et al., 2012). Permette quindi di ridurre le barriere comunicative presenti nei contesti di vita quotidiana, favorendo una maggiore partecipazione alla vita scolastica, familiare e sociale (Light, McNaughton, 2012). Non si tratta soltanto di rispondere a esigenze funzionali, ma di sostenere la costruzione dell'identità e dell'autodeterminazione della persona, promuovendo un ruolo attivo all'interno delle relazioni (Deci, Ryan, 2000).

3.2.1 CAA, routine e prevedibilità

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa assume un ruolo particolarmente significativo nella strutturazione delle routine e nella costruzione di contesti prevedibili, aspetti fondamentali per il benessere dei bambini con disturbo dello spettro autistico (vedi Capitolo 5). Le routine, infatti, rappresentano una cornice stabile che consente al bambino di orientarsi nel tempo e nello spazio, riducendo l'ansia e favorendo la regolazione emotiva (Stern, 2004; Trevarthen, 1998). In questo contesto, la CAA, attraverso l'uso di supporti visivi come agende, sequenze illustrate e simboli, rende espliciti i momenti della giornata e le attività previste, facilitando la comprensione e l'anticipazione degli eventi (Beukelman, Miranda, 2013; Hodgdon, 1995). La prevedibilità così costruita non solo aumenta il senso di sicurezza, ma consente anche una maggiore partecipazione del bambino, che si sente più competente nel gestire ciò che accade.

3.2.2 CAA e autoregolazione emotiva

La CAA rappresenta uno strumento fondamentale anche per sostenere la regolazione emotiva, in quanto offre modalità concrete per riconoscere, esprimere e gestire le emozioni. Nei bambini con autismo, le difficoltà non riguardano l'emozione in sé, ma i processi di consapevolezza e regolazione che ne permettono la gestione (Mazefsky et al., 2013; Samson et al., 2015). L'utilizzo di simboli, immagini e supporti visivi consente di dare un nome agli stati emotivi e di rendere visibili vissuti che altrimenti rimarrebbero difficili da esprimere, riducendo così la frustrazione e il rischio di comportamenti disfunzionali (Beukelman, Miranda, 2013). In questo senso, la CAA non solo facilita la comunicazione, ma diventa uno strumento di mediazione emotiva, contribuendo al benessere del bambino.

3.2.3 CAA e relazione con il gruppo dei pari

La CAA non supporta solo la comunicazione con l'adulto, ma rappresenta anche uno strumento fondamentale per favorire la relazione con il gruppo dei pari. Quando i compagni condividono e comprendono l'uso dei simboli e dei supporti comunicativi, si crea un terreno comune che facilita l'interazione e la reciprocità (Light, 1989). Questo permette di superare le barriere comunicative e di costruire relazioni più autentiche, basate sulla partecipazione attiva e sul riconoscimento reciproco. In un'ottica inclusiva, il gruppo classe diventa così una risorsa, capace di sostenere e valorizzare le diverse modalità comunicative.

3.2.4 CAA e partecipazione alla vita di classe

L'utilizzo della CAA favorisce una maggiore partecipazione alla vita di classe, permettendo agli alunni con difficoltà comunicative di prendere parte attivamente alle attività scolastiche. Quando la comunicazione diventa accessibile, aumenta anche il senso di appartenenza e la possibilità di contribuire al lavoro comune (Light, McNaughton, 2012). In linea con il modello dell'ICF, la partecipazione non dipende solo dalle capacità individuali, ma anche dalla presenza di facilitatori ambientali (OMS, 2001). La CAA, in questo senso, agisce come un potente facilitatore, riducendo le barriere comunicative e rendendo il contesto scolastico più inclusivo e accessibile per tutti.

3.2.5 Il ruolo dell'ambiente e dell'organizzazione dello spazio

L'ambiente scolastico può essere considerato a tutti gli effetti uno spazio comunicativo, capace di sostenere o ostacolare la partecipazione degli alunni (vedi capitolo 5.1). L'inserimento di supporti visivi, etichette, simboli e riferimenti strutturati permette di trasformare lo spazio in un contesto leggibile e prevedibile, facilitando l'orientamento e la comprensione (Hodgdon, 1995; Beukelman, Mirenda, 2013). In particolare, nei bambini con autismo, un ambiente organizzato e visivamente chiaro riduce il carico cognitivo e favorisce l'autonomia. In questa prospettiva, la CAA non si limita a strumenti individuali, ma diventa parte integrante dell'ambiente, contribuendo a creare contesti inclusivi e accessibili.

Dal punto di vista educativo, quindi la CAA rappresenta anche una modalità concreta per tradurre in pratica i principi dell'inclusione. Se i modelli teorici sottolineano l'importanza di adattare il contesto alle caratteristiche della persona, la

CAA permette di realizzare questo adattamento in modo osservabile e operativo, modificando l'ambiente comunicativo affinché sia accessibile a tutti (UNESCO, 2009; ICF, 2001). In questa prospettiva, non è la persona a doversi adeguare a modalità comunicative standardizzate, ma è il contesto che si trasforma per accogliere le diverse modalità espressive.

3.2.6 CAA come approccio universale (UDL)

La CAA può essere letta anche in una prospettiva di Universal Design for Learning (UDL), in quanto non rappresenta uno strumento destinato esclusivamente agli alunni con bisogni educativi speciali, ma una risorsa utile per tutti (CAST, 2011).

Oggi le classi sono sempre più diverse tra loro e non tutti i bambini hanno gli stessi strumenti per capire e farsi capire attraverso il linguaggio verbale. Quando mancano questi strumenti, la scuola può diventare difficile da vivere e da comprendere.

L'utilizzo di immagini, simboli e supporti visivi rende i contenuti più accessibili, facilita la comprensione e sostiene l'attenzione dell'intero gruppo classe. In questo senso, la CAA contribuisce a costruire una didattica più inclusiva, capace di rispondere alla varietà dei bisogni presenti, valorizzando la diversità come risorsa.

3.2.7 Il ruolo dell'insegnante come facilitatore comunicativo

All'interno di questo processo, il ruolo dell'insegnante è centrale. La CAA non è efficace se utilizzata in modo sporadico o non intenzionale, ma richiede una presenza educativa consapevole e continua. Infatti, un elemento caratterizzante della CAA è la sua dimensione altamente personalizzata. Non esiste un unico modo di applicarla, ma essa deve essere costruita sulla base delle caratteristiche, dei bisogni e delle potenzialità di ciascun bambino (Beukelman, Mirenda, 2013). Gli strumenti e le strategie devono quindi essere adattati e modificati nel tempo, in un'ottica dinamica e flessibile, che tenga conto dell'evoluzione delle competenze comunicative dell'alunno (Light, McNaughton, 2012).

In questo processo, il ruolo dell'insegnante è fondamentale. La CAA non funziona davvero se si limita a mettere simboli o immagini nell'ambiente ma deve essere usata ogni giorno, in modo intenzionale e con un senso (Kent-Walsh, McNaughton, 2005). L'insegnante diventa quindi un modello, che mostra come usare questi strumenti e accompagna i bambini nell'utilizzarli, favorendo l'interazione e la partecipazione di tutti.

È importante ricordare che la CAA non è solo un insieme di strumenti, ma una vera scelta educativa e relazionale. Richiede alcune competenze, ma soprattutto un modo di stare con i bambini fatto di ascolto, attenzione e valorizzazione delle loro possibilità (Light, 1989). In questo senso, l'educatore ha un ruolo centrale come facilitatore della comunicazione, perché crea contesti chiari, accessibili e ricchi di occasioni per comunicare (Beukelman, Mirenda, 2013).

Capitolo 4

Lo studio di caso

*"Se hai conosciuto una persona con autismo,
hai conosciuto una persona con autismo."*

(Stephen Shore, 2004)

4.1 Descrizione del contesto: la scuola dell'Infanzia

La scuola si trova a Genova, vicino al centro del quartiere Certosa, proprio accanto alla chiesa parrocchiale di San Bartolomeo. Certosa è una zona molto popolata, con una struttura urbana che spesso non favorisce una buona qualità della vita. La presenza di grandi centri commerciali e di distribuzione ha portato problemi di traffico e inquinamento. Nel quartiere mancano alcuni elementi importanti: gli spazi verdi sono pochi o poco curati, l'illuminazione è scarsa e non ci sono abbastanza luoghi di ritrovo pensati per bambini e ragazzi. Anche se Certosa è un'area ricca dal punto di vista commerciale, esistono ancora situazioni di povertà, in alcuni casi in aumento. Negli ultimi decenni l'economia locale è cambiata molto e anche il mondo del lavoro si è trasformato. Il quartiere sta cambiando: stanno aprendo nuovi spazi sociali, ricreativi e sportivi, perché molte famiglie cercano luoghi adatti alla crescita e all'educazione dei loro figli. Sempre più genitori lavorano tutto il giorno e hanno bisogno di un posto sicuro dove i bambini possano stare mentre loro sono al lavoro.

In riferimento al PTOF (Piano triennale dell'Offerta Formativa) 2025-2028 della scuola: la Scuola dell'infanzia "San Bartolomeo Apostolo" accoglie bambini di famiglie diverse ed è un ambiente aperto a culture differenti. L'organizzazione della scuola è semplice e rispecchia le sue dimensioni contenute.

Le sezioni sono omogenee per età e accolgono i bambini dai 3 ai 5 anni, suddivisi in farfalline, api e coccinelle. Il percorso educativo è seguito da cinque insegnanti che ruotano nelle tre classi del triennio. Ogni maestra ha comunque una sezione di riferimento, di cui è la docente principale e che accompagna per tutto il ciclo dei tre anni. A supporto del lavoro quotidiano c'è anche l'insegnante di sostegno e di laboratorio, che si divide tra le tre classi in base alle necessità del momento e alla presenza di bambini con disabilità.

L'edificio scolastico è strutturato su due piani: al piano terra troviamo l'entrata, l'aula pre e post scuola, i servizi igienici predisposti anche per alunni con disabilità,

la sala gioco con attrezzature adeguate (con giochi strutturati e non) e la cucina (zona lavaggio stoviglie). Inoltre, sempre al primo piano, si trova un'ulteriore stanza che un tempo era la sala mensa ma ora si è stata trasformata in un'aula perché uno degli alunni, con una disabilità motoria che gli impedisce di camminare e quindi di salire le scale, non può raggiungere le classi situate al piano superiore. Per garantire a questo bambino il diritto di partecipare pienamente alla vita scolastica insieme ai compagni, si è deciso di riorganizzare lo spazio della mensa e allestire lì una vera e propria classe. In questo modo tutti gli studenti possono stare insieme nello stesso ambiente, senza escludere nessuno e assicurando a ciascuno le condizioni necessarie per apprendere. Al primo piano sono presenti: una terrazza accessibile da una classe, 3 aule ampie e luminose con arredamento adeguato (di cui una di queste è diventata la sala mensa per i piccoli), la sala insegnanti e un'aula "nanna" per i bambini di tre anni. Inoltre, all'esterno c'è un vasto campo in erba sintetica, utilizzato spesso dalla scuola.

Sempre analizzando il PTOF, un documento ufficiale e fondamentale che ogni scuola deve possedere, emerge con chiarezza l'identità educativa dell'istituto. Il PTOF permette infatti a chi lo legge di comprendere che tipo di scuola si ha di fronte, quali sono i suoi obiettivi formativi, le scelte pedagogiche, l'organizzazione interna e la visione che guida il lavoro quotidiano con i bambini.

"Il Piano triennale in linea con quanto previsto dall'art. 1, comma 7 della Legge n. 107/15 individua gli obiettivi formativi prioritari per la scelta di tutte le attività didattiche, dei progetti di ampliamento dell'offerta formativa e delle risorse necessarie all'attuazione del Piano dell'offerta formativa: educazione: il bambino scopre l'importanza delle semplici regole del vivere insieme; relazioni: riflette, si confronta, discute con gli adulti e interagisce con gli altri bambini; emozioni: il bambino sviluppa il senso di una propria identità personale.

Tali finalità educative vengono coniugate in una definita programmazione educativo-didattica avente durata e validità annuale. In piena coerenza con lo spirito del fondatore della congregazione delle suore Dorotee di Vicenza Santo Giovanni Antonio Farina, la Scuola ha definito la propria missione affermando di voler essere: una scuola accogliente dove famiglie e maestre dialogano insieme, e i bambini imparano prendendo esempio dai "grandi" per costruire buone relazioni che aiutano a crescere. Con queste premesse, l'ambizione di crescita della scuola è sancita dalla visione che è così descritta: "Bambini felici, adulti sereni."

I valori fondanti l'azione educativa e formativa della scuola si incardinano sui concetti di crescita, star bene, autonomia, accoglienza, vitalità, fiducia, speranza” (PTOF scuola dell'infanzia San Bartolomeo Apostolo, 2025).

Infine, voglio aggiungere che attorno alle insegnanti, educatrici e collaboratrice scolastica, i bambini hanno a che fare anche con altre realtà, ampliando così la loro formazione ed educazione:

- Corso di rugby in collaborazione con Rugbytots
- Laboratorio di musica
- Laboratorio di Neuropsicomotricità

Tutto questo in aggiunta a uscite didattiche e gite con la famiglia, a seconda dell'obiettivo dell'anno scolastico.

4.2 Giorgia



Giorgia sul terrazzo della Scuola dell'Infanzia San Bartolomeo Apostolo

Giorgia è una bambina di 5 anni, vivace, solare e molto affettuosa. Cerca molto il contatto fisico e ama toccare i capelli lunghi delle persone che abbraccia, forse per tranquillizzarsi. All'inizio cercava il contatto solo con gli adulti e non prestava attenzione ai coetanei. Ora invece, quando viene cercata, risponde volentieri ed è molto calorosa anche con loro (come analizzerò successivamente), a tal punto da prediligere una compagna di classe in particolare.

Giorgia è una bambina sempre in movimento, con un'energia che sembra non esaurirsi mai. La sua irrequietezza non è mai fine a sé stessa ma è il modo in cui esplora il mondo, osserva, sperimenta e mette alla prova ciò che la circonda.

Per molto tempo ha preferito giocare da sola, in uno spazio tutto suo, dove poteva concentrarsi su ciò che le interessava senza distrazioni. Negli ultimi mesi, però, si è visto un cambiamento importante e anche se continua a giocare da sola, sceglie di farlo vicino agli altri bambini, condividendo lo stesso spazio e osservando quello che fanno. È come se avesse iniziato a costruire un ponte tra il suo mondo e quello dei coetanei, avvicinandosi con i suoi tempi e le sue modalità. Rimane autonoma nel gioco, ma la sua presenza accanto agli altri è un segnale prezioso di apertura e di desiderio di partecipazione. Predilige attività creative e manuali, le macchinine, i libri e i lego. Ama impilare oggetti e creare torri, fare travasi e mettere in fila i vari oggetti e personaggi.

Giorgia è una bambina estremamente curiosa. Anche se erroneamente può sembrare il contrario, perché non mantiene lo sguardo sulle persone, in realtà è molto attenta a tutto ciò che la circonda. Nulla le sfugge: nota proprio ciò che sarebbe meglio non vedere. Basta lasciare un barattolo di tempera incustodito per un attimo e lei lo individua subito, oppure il telecomando della televisione, che i genitori nascondono con cura ma che lei riesce sempre a ritrovare, arrampicandosi su qualsiasi ostacolo pur di raggiungerlo.

Giorgia è un continuo movimento di emozioni: può passare dalla felicità alla nervosità in poco tempo, e spesso il modo in cui si sveglia dà il tono alla sua giornata.

Mangia tanto, anche se preferisce i carboidrati e se potesse vivrebbe di pasta, cracker e pizza (e con qualche frutto). Non ama le "cose" a metà come una porta socchiusa o una zip della felpa mezza aperta.

Per ora è una bambina non verbale, il suo linguaggio verbale è caratterizzato principalmente da lallazione ed ecolalia, messo in atto soprattutto nei momenti di stress o di euforia. Questo però non le impedisce di cercare sempre il contatto e lo scambio. È molto comunicativa a modo suo e, quando la si conosce, si riesce a capire davvero tanto di ciò che vuole esprimere.

Posso affermare che si tratta di una bambina serena, al di là delle sue difficoltà. È circondata da una famiglia che le vuole bene: ha due genitori presenti e una sorella più grande che da sempre cerca di costruire un rapporto con lei. Si tratta di una

famiglia piuttosto riservata, che preferisce trascorrere il tempo tra di loro. Sono presenti anche due nonne, e in particolare la nonna paterna è molto coinvolta nella vita di Giorgia: è lei che la accompagna a terapia tre mattine su cinque o che la viene a prendere a scuola, aspettando che i genitori finiscano di lavorare. Dal lato paterno ha 4 cugini e spesso trascorrono del tempo tutti insieme con la nonna. Questi momenti sono per lei un'importante occasione di socialità. Queste sono le persone con cui Giorgia è più spesso in contatto.

È molto testarda, spesso vuole fare quello che vuole e se l'adulto non glielo permette o non capisce, lei non si fa problemi a seguire il suo obiettivo. Per questo è sempre stata molto capricciosa, e questo tratto del suo carattere non ha aiutato né lei né la sua famiglia a farsi comprendere: un semplice capriccio può trasformarsi rapidamente in una vera crisi.

All'età di un anno e mezzo le è stato diagnosticato un ritardo dello sviluppo psicomotorio F88 e il disturbo dell'II disturbo dello spettro autistico F84.0 in situazione di gravità ai sensi dell'art. 3, comma 3, L.5.2.1992, n. 104.

Questa diagnosi precoce deriva sia dalla gravità della situazione sia dalla premura delle maestre del nido che si sono accorte di questa sua difficoltà, invitando la famiglia a incontrare degli specialisti.

Fin da subito la famiglia si è affidata al centro "Saba" a Morego (Genova) e privatamente ha iniziato tutte le terapie proposte. Purtroppo, prima di passare in convenzione con la ASL Genovese, Giorgia ha aspettato un altro anno e mezzo.

Per fortuna i genitori si sono fatti carico della situazione, soprattutto dal punto di vista economico, e hanno scelto di iniziare subito le terapie private. È stata una decisione decisiva per Giorgia: grazie a questo intervento precoce ha potuto migliorare moltissimo in questi quattro anni, un progresso che probabilmente non sarebbe stato possibile se le terapie fossero iniziate solo a tre anni.

Questo tema apre però una riflessione più ampia. Non tutte le famiglie hanno la possibilità economica di sostenere costi così elevati e continuativi. Chi non ha una stabilità economica rischia di dover ridurre le ore di terapia o di rinunciarvi del tutto, con conseguenze importanti sul percorso di crescita dei bambini. È una disparità che pesa, perché quando si parla di salute, sviluppo e diritti dei più piccoli, l'accesso alle terapie non dovrebbe dipendere dal reddito familiare, soprattutto in casi gravi e importanti come questo. I primi anni di vita sono fondamentali: sono quelli in cui il cervello è più plastico, più ricettivo, più capace di costruire nuove

connessioni. Intervenire presto può fare davvero la differenza. Tutti i bambini dovrebbero avere le stesse opportunità, indipendentemente dalle possibilità economiche delle loro famiglie, anche se so che questo, nella realtà, è ancora difficile da raggiungere, abbastanza utopico. Nel mio piccolo, però, voglio impegnarmi per offrire a tutti le stesse occasioni di crescita e sostegno.



Giorgia sul campo da calcio della Parrocchia San Bartolomeo della Certosa

4.2.1 La classe

Giorgia è inserita in una sezione omogenea per età di 22 bambini di 4/5 anni. Attualmente è la sezione dei medi, le api. È presente l'insegnante della classe tutto il giorno e io che sono l'insegnante di sostegno, invece, sono assunta part-time (21 ore settimanali) per avere la possibilità di frequentare l'università. Se non ci sono io, l'insegnante di classe è aiutata da un'educatrice o da un'Ose. Comunque, tra me e l'insegnante di classe c'è forte sintonia e mi reputa al suo pari (aspetto che dovrebbe essere sempre così ma spesso non accade e l'insegnante di sostegno viene vista e trattata come quella "di scorta" o comunque di "serie B").

Si tratta di una classe complessa, caratterizzata dalla presenza di diverse situazioni comportamentali significative. Fin dai primi giorni è emersa una certa eterogeneità nei bisogni educativi e nelle modalità di gestione delle emozioni, che ha reso necessario un costante lavoro di mediazione, contenimento e strutturazione delle routine. Alcuni alunni manifestano difficoltà nella regolazione emotiva, nella gestione delle frustrazioni e nel rispetto delle regole condivise, con comportamenti talvolta oppositivi o impulsivi. Questo contesto richiede una presenza costante da parte degli insegnanti, che devono lavorare in modo unito e coerente tra loro. È

importante organizzare l'ambiente in modo chiaro e stabile, così da offrire ai bambini sicurezza e punti di riferimento sicuri.

Anche se la gestione della classe può essere impegnativa, questa prima situazione lavorativa rappresenta per me un'occasione di crescita professionale e un'opportunità per riflettere su quali strategie educative siano più adatte ed efficaci. Giorgia non è la sola ad aver bisogno di sostegno educativo, sono presenti anche altri due bambini; anche se, pensiamo che ci siano altrettanti casi particolari con bisogno di un aiuto personalizzato. Io e l'insegnante della classe cerchiamo sempre di dare a tutti i bambini lo stesso sostegno e di aiutarli con le loro difficoltà. Però non è facile riuscire a seguire tutti nello stesso momento, osservare ogni singolo comportamento e dare a ciascuno l'attenzione di cui ha bisogno. Spesso dobbiamo fare delle scelte veloci su chi aiutare prima e questo rende la situazione più complicata, soprattutto quando ci sono molti bambini particolari e ognuno ha bisogni diversi. Nonostante le difficoltà, cerchiamo sempre di creare un ambiente sicuro e accogliente, dove ogni bambino possa sentirsi visto e sostenuto.

Infatti, tante decisioni educative "tipiche" per bambini con spettro di autismo, come una forte stabilità nella routine quotidiana, spazi organizzati, attività per allentare la frustrazione e/o per migliorare la regolazione emotiva, sono dal primo anno fondamentali per l'intera classe, non solo per Giorgia. Questo permette a tutti gli alunni di sentirsi "contenuti" e guidati, senza essere sopraffatti, e allo stesso tempo di percepire sicurezza. I paletti servono a definire confini chiari, a ridurre l'ansia e a creare un ambiente prevedibile, dove ciascun bambino sa cosa aspettarsi e può muoversi con maggiore tranquillità; tutti aspetti che forse a casa vengono meno. Lo stesso discorso vale per Giorgia.

4.2.2 Il primo incontro con Giorgia

Il mio primo incontro con Giorgia è avvenuto il 4 settembre 2024, primo giorno di scuola. L'inizio dell'anno scolastico, soprattutto per i bambini più piccoli, rappresenta sempre un momento delicato, ricco di emozioni, aspettative e inevitabili cambiamenti.

La scuola, ormai da diversi anni, organizza l'inserimento in modo graduale proprio per accompagnare con attenzione questa fase di transizione.

Durante la prima settimana, i bambini frequentavano la scuola solo per due ore al giorno. In questi primi giorni era presente anche un genitore, che rimaneva in

sezione per un po', per poi allontanarsi poco alla volta. Questo inserimento graduale serviva ad aiutare i bambini ad abituarsi al nuovo ambiente, alle insegnanti, ai compagni e alle routine, senza vivere una separazione troppo improvvisa. Era un momento di passaggio, in cui il genitore era ancora presente, ma iniziava piano piano il percorso verso l'autonomia.

Dalla settimana successiva, invece, l'orario è stato allungato a tutta la mattinata, includendo anche il pranzo. Questo ha rappresentato un passaggio importante, perché oltre ad aumentare il tempo a scuola, ha introdotto routine più strutturate e momenti di maggiore condivisione con il gruppo.

Questo tipo di inserimento viene proposto ogni anno dalla scuola, con l'obiettivo di rispettare i tempi dei bambini e creare fin da subito un clima di fiducia e serenità.

Durante i primi tempi c'è stato poco rapporto con Giorgia: lei molto fisica, in continuo bisogno di contatto con l'adulto, ma forse senza un intento affettivo. Gli adulti per lei erano il mezzo per arrivare a qualcosa.

4.3 L'anno scolastico 2024/2025

Prima di analizzare la situazione di Giorgia attuale, per rafforzare il mio studio di caso credo sia opportuno descrivere il percorso che Giorgia ha fatto all'interno di questa scuola dell'infanzia, fin dal principio. Questo è possibile perché ho avuto la fortuna di poterla seguire dall'inizio e proseguire anche il prossimo anno, completando così insieme il ciclo di tre anni della scuola dell'infanzia. Quindi questa tesi è solo una tappa intermedia di tutto il percorso che sto facendo con Giorgia. Questa tesi ha lo scopo di analizzare determinati punti e porre le basi per un ulteriore sviluppo educativo del prossimo anno, cercando di arrivare alla fine del ciclo agli obiettivi prestabiliti.

Giorgia è entrata nella scuola dell'infanzia a 3 anni, dopo quasi due anni di nido.

Il primo anno di scuola dell'infanzia è stato impegnativo, con forti crisi e continui sbalzi positivi e negativi nei vari mesi. Durante queste crisi Giorgia è aggressiva e violenta con sé stessa e con gli altri: non riesce a comunicare il suo disappunto e l'aggressività è diventata la sua modalità per esprimerlo. Inoltre, le crisi derivano anche da forti emozioni "negative" come la frustrazione, la tristezza o la rabbia che spesso non riusciva a gestire. Dopo aver stretto, morso o tirato i capelli dell'insegnante, si butta a terra e sbatte le mani e i piedi per terra. Tutto questo accompagnato da un forte e continuo pianto.

Ciò che abbiamo potuto notare è che a Giorgia i cambiamenti non piacciono, ogni cambio di stagione, di temperatura o anche un semplice cambio di maestra o qualsiasi altra variazione nella routine diventava per lei motivo di crisi.

È stato difficile individuare la chiave più adeguata per entrare in contatto con lei, anche perché non è mai possibile sapere con certezza se il modo scelto sia davvero quello giusto. Ciò che ho sempre cercato di fare è stato osservare, soprattutto il modo in cui i suoi genitori/nonni reagissero con lei e le sue risposte. Come ho già detto, Giorgia è sempre stata una bambina molto capricciosa e testarda; quindi, la crisi derivava spesso da un capriccio che non era in grado di gestire. La nonna ha sempre reagito alle sue crisi con fermezza e severità. Abbiamo notato che questi paletti per Giorgia risultavano essenziali per riuscire a smettere; forse anche per un po' di "timore" (giusto) che Giorgia prova nei confronti della nonna. La nonna non risultava autoritaria ma autorevole al punto giusto e questo aspetto per Giorgia crediamo sia stato fondamentale. Per quanto ha bisogno di contatto (ora affetto) ha altrettanto bisogno di avere dei limiti. Così abbiamo cercato di essere anche noi il più autorevoli possibile, cercando di dare regole fisse e coerenti, non facendole fare ciò che voleva in quel momento.

Questo percorso ha comportato numerose crisi e momenti di difficoltà. In situazioni come queste è necessario avere fermezza e non lasciarsi sopraffare dai sensi di colpa: aspetti su cui ho dovuto lavorare personalmente, perché inizialmente non mi appartenevano, anche in ragione del fatto che si tratta della mia prima esperienza. Spesso mi sono sentita "cattiva" e pensavo di pretendere troppo da lei in quanto un semplice "no", che poteva essere un "sì", creava situazioni spiacevoli e anche di pericolo per Giorgia. Ho molto lavorato su me stessa e sull'osservazione dei suoi atteggiamenti, cercando sempre di capire quale sia il suo limite tra necessità e capriccio. Con il tempo ho imparato a conoscerla e a capire quando è in difficoltà, per esempio per la confusione in una stanza a volte ha bisogno di allontanarsi, oppure quando è un capriccio e vuole fare di testa sua e andare contro il nostro volere solo per il gusto di farlo. Purtroppo, la linea che separa queste due motivazioni è molto sottile e per riuscire a distinguerle è stato necessario del tempo. Tuttavia, osservare alcuni miglioramenti in seguito a determinate scelte educative mi ha incoraggiato a proseguire su questa strada, con la speranza che potesse essere quella più adatta.

Infatti, proprio queste esperienze di crisi si sono rivelate fondamentali nel processo di crescita di Giorgia e nel percorso che l'ha portata a diventare la bambina che è oggi, solo un anno dopo. Le crisi, infatti, non sono state soltanto ostacoli, ma anche occasioni di cambiamento e di apprendimento. Questo processo le ha permesso di sviluppare una maggiore capacità di stare nel contesto sociale, comprendendo meglio le dinamiche relazionali e trovando strategie più efficaci per comunicare e interagire con le persone.

Durante il primo anno di scuola dell'infanzia, il linguaggio verbale di Giorgia era caratterizzato principalmente da lallazione ed ecolalia, messo in atto soprattutto nei momenti di stress o di euforia. Dopo i primi mesi di scuola ha cominciato a dire "mamma" e lo usava in diversi momenti della giornata senza contestualizzarlo. Giorgia utilizzava gli adulti e i compagni in maniera strumentale, per aiutarla a raggiungere ciò che vuole fare. Se desidera prendere qualcosa, se alla sua portata, lo faceva da sola senza chiedere aiuto.

Gli obiettivi che ci siamo prefissati per il primo anno scolastico sono:

- aspettare i tempi di attenzione per permetterle di partecipare alle attività di routine quotidiane dei compagni;
- il rispetto delle regole;
- lavorare sulla relazione con i pari e gli adulti di riferimento;
- gestione della frustrazione per l'attesa.

Nel corso dell'anno Giorgia ha acquisito sempre più autonomia personale, mentre il controllo sfinterico non era ancora del tutto raggiunto. Si vedevano però segnali positivi: a volte provava spontaneamente ad abbassarsi e a spostare il pannolino per fare la pipì. Rispetto all'inizio dell'anno, ha mostrato anche una maggiore consapevolezza del proprio corpo e dei suoi bisogni: sempre più spesso era lei a chiedere di essere cambiata, accorgendosi del pannolino bagnato.

L'ingresso a scuola è stato, nella maggior parte dei casi, sereno. In alcune situazioni mostrava una piccola opposizione a entrare subito in sezione, preferendo fermarsi per un momento in altri spazi. Questi episodi sembravano più legati a capricci che a reali difficoltà e si risolvevano con un atteggiamento fermo ma rassicurante da parte dell'insegnante. Una volta entrata in sezione, Giorgia si tranquillizzava e partecipava serenamente alle attività.

Quando entrava in classe, osservava spesso i suoi compagni prima di decidere con cosa e come giocare. Non ha mai interagito con gli altri bambini in modo attivo, se

all'inizio ci sembrava una timidezza dopo qualche mese è stato più chiaro che non fosse interessata a farlo. Sebbene prediligesse ancora il gioco individuale, verso la fine dell'anno ha iniziato a stare sempre più tempo tra gli altri bambini. Il momento in cui si è manifestato un vero gioco simbolico è durante l'attività della cucina: simulava frequentemente di mettere un pentolino nel forno, accenderlo ruotando la manopola e attendeva qualche secondo prima di aprirlo.

Ha sempre partecipato regolarmente alle routine quotidiane, come gli altri compagni. Tollerava la confusione dei bambini che giocano mentre faceva fatica a tollerare il pianto forte, in questi momenti si allontanava e si tappava le orecchie.

Durante le attività strutturate della mattina, i suoi tempi di attesa, nel corso dell'anno scolastico si sono allungati sempre più: riusciva a restare seduta al tavolo e ad aspettare con maggiore pazienza il proprio turno per utilizzare il materiale.

Durante il momento del pranzo, mangiava seduta al tavolo con i compagni. Metà primo piatto lo mangiava da sola mentre dopo doveva essere spronata dall'insegnante. Non accettava l'attesa del pranzo.

Invece, il pomeriggio si rilassava e si addormentava facendosi ninnare, o se distrutta si addormentava in braccio. Si svegliava tranquilla ma faceva fatica a sopportare l'attesa per l'arrivo dei genitori, talvolta questo provocava crisi forti e pericolose per sé stessa perché si butta a terra all'indietro.

Ripensando agli obiettivi che ci eravamo posti a inizio anno, possiamo dire di averli raggiunti in parte, in tutte le aree. In particolare, si è osservato un netto miglioramento nei tempi di attesa, che sono aumentati, consentendole di partecipare pienamente alle routine quotidiane insieme ai suoi compagni. Anche sul fronte del rispetto delle regole si è raggiunto un buon equilibrio, nonostante un'ultima fase dell'anno più complessa: Giovanna, infatti, è apparsa meno serena con più capricci e crisi. L'attesa e la frustrazione sono diventate per lei nuovamente difficili da gestire (forse per il caldo). Tutto questo legato a reazioni molto più aggressive di un tempo ai "no" o alle cose che non voleva fare in quel momento.



Io e Giorgia durante l'anno scolastico 2024/2025

Capitolo 5:

Obiettivi e metodologia dello studio di caso

"Insegnare significa organizzare le condizioni dell'apprendimento."

(Jerome Bruner, anni '60)

5.1 Impostazione metodologica

Ora che ho delineato il quadro teorico di riferimento relativo al disturbo dello spettro autistico, alla relazione e alla dimensione emotiva, è possibile entrare nel dettaglio del lavoro svolto nel corso di questo anno, soffermandosi sulle scelte educative e didattiche adottate nel contesto scolastico.

Il presente studio di caso nasce dall'osservazione di Giorgia. L'obiettivo generale è analizzare come routine, relazione, ambiente strutturato e strumenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa possano sostenere la comunicazione, la regolazione emotiva, l'autonomia e la partecipazione alla vita scolastica.

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa non è solo un modo per comunicare, ma è qualcosa che aiuta il bambino a sentirsi più sicuro (vedi capitolo 3). Quando l'ambiente è più chiaro e prevedibile, diventa più facile capire cosa sta succedendo e trovare un modo per esprimere quello che si prova e di cui si ha bisogno. In questo modo diminuiscono la frustrazione e il disorientamento, e il bambino riesce piano piano a gestire meglio le proprie emozioni. Allo stesso tempo, anche gli adulti e i compagni riescono a comprenderlo di più, e questo rende l'incontro con l'altro più semplice e naturale. Così, comunicazione, emozioni e relazione crescono insieme: il bambino si sente più tranquillo, partecipa di più e le relazioni diventano più vere e significative.

Gli obiettivi specifici dello studio sono:

- osservare le modalità comunicative e relazionali di Giorgia nei diversi momenti della giornata;
- rilevare il ruolo della routine nella gestione dell'ansia, dell'attesa e della frustrazione;
- analizzare l'utilizzo della CAA come supporto alla comprensione, all'espressione e alla partecipazione;
- osservare i cambiamenti nella relazione con i pari e con gli adulti;

- comprendere come l'organizzazione degli spazi possa favorire autonomia, sicurezza e autoregolazione.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro si configura come uno studio di caso qualitativo, condotto in un contesto quotidiano. L'osservazione non riguarda quindi una situazione artificiale o separata dalla vita scolastica, ma i momenti reali della giornata: gioco libero, bagno, attività in classe, angolo morbido, pranzo e uscita. Questa scelta permette di leggere il comportamento della bambina dentro le routine quotidiane, valorizzando il rapporto tra bisogni individuali e contesto educativo.

Gli strumenti utilizzati per l'osservazione sono stati principalmente:

- l'osservazione diretta e continuativa,
- il diario di bordo informale,
- il confronto con le colleghe, con la famiglia, con il neuropsicomotricista Michele Catanese e con le terapisti di Giorgia,
- l'analisi dei materiali educativi utilizzati, come il quaderno di CAA, i simboli, le agende visive, i cartelloni delle routine e gli strumenti per il riconoscimento delle emozioni.

Le evidenze raccolte sono state interpretate considerando alcuni indicatori ricorrenti:

- capacità di autoregolazione,
- frequenza e intensità delle crisi,
- tolleranza dell'attesa,
- uso del quaderno comunicativo,
- partecipazione alle routine,
- iniziativa relazionale,
- vicinanza ai pari,
- autonomia nei passaggi quotidiani,
- capacità di riconoscere alcune emozioni.

L'analisi ha l'obiettivo di descrivere e comprendere l'evoluzione del percorso educativo di Giorgia nel tempo. Le osservazioni sono state lette alla luce della cornice teorica sviluppata nei capitoli precedenti. In questo senso, lo studio di caso non vuole presentare un modello valido per tutti i bambini con autismo, ma mostrare come, a partire dall'osservazione attenta di un singolo profilo, sia possibile costruire interventi educativi mirati, gradualmente e rispettosi dei bisogni reali del bambino.

5.2 Criteri di osservazione

Per osservare in modo sistematico i processi descritti all'interno dello studio di caso, ho individuato alcuni indicatori osservativi di natura qualitativa, finalizzati a rilevare eventuali cambiamenti nel tempo in relazione agli obiettivi definiti. Anche in questo caso ho scelto indicatori che sono stati costruiti in coerenza con la cornice teorica di riferimento, permettendo di orientare l'osservazione in modo più intenzionale e consapevole. In particolare, sono stati considerati:

- la diminuzione della frequenza e dell'intensità delle crisi emotive;
- la capacità di anticipare i momenti della giornata e di tollerare i passaggi tra un'attività e l'altra;
- l'aumento dell'uso funzionale degli strumenti di CAA, anche se non come canale comunicativo principale;
- la maggiore capacità di esprimere bisogni, preferenze o stati emotivi, anche attraverso modalità non verbali;
- la disponibilità a permanere nel contesto senza allontanarsi o isolarsi;
- l'incremento dei comportamenti di avvicinamento ai pari, quali l'osservazione, la vicinanza, l'accettazione o l'iniziativa di contatto;
- la maggiore tolleranza della presenza dell'altro e dei piccoli conflitti;
- la comparsa di iniziative relazionali spontanee, anche se brevi o non strutturate;
- la capacità di rientrare nell'attività dopo un momento di difficoltà o di attivare strategie personali di autoregolazione.

Questi indicatori si configurano come strumenti interpretativi utili a leggere il percorso evolutivo di Giorgia in una prospettiva dinamica e processuale. Essi consentono di attribuire valore anche a cambiamenti minimi, spesso non immediatamente visibili, ma significativi nel lungo periodo. In questo senso, l'osservazione qualitativa permette di cogliere la complessità dello sviluppo, evitando una lettura riduttiva centrata esclusivamente sulla prestazione. Attraverso tali criteri, è stato possibile evidenziare come l'integrazione tra CAA, routine, relazione ed ambiente strutturato contribuisca a sostenere lo sviluppo globale del bambino, in termini di partecipazione, autonomia e benessere all'interno del contesto scolastico.

Capitolo 6

La routine scolastica per il raggiungimento degli obiettivi

“L’osservazione è il primo passo per comprendere e quindi per intervenire.”

(Maria Montessori, 1912)

La routine è un elemento che riguarda tutti, ma per alcune persone assume un valore ancora più importante. Spesso viene associata a qualcosa di ripetitivo e poco stimolante, come se limitasse la libertà o la spontaneità. In realtà, per molti bambini, e in particolare per chi si trova nello spettro dell’autismo, la routine rappresenta un supporto fondamentale nella vita quotidiana. La routine è fatta di azioni semplici che si ripetono nel tempo e che, proprio grazie alla ripetizione, diventano progressivamente automatiche. Questo aspetto ha un grande valore, perché riduce il numero di decisioni da prendere durante la giornata. Anche le scelte più piccole richiedono infatti un dispendio di energia cognitiva; quando invece alcune azioni sono già strutturate, il bambino può concentrare le proprie risorse su altro. Ciò che può sembrare un dettaglio, in realtà contribuisce a rendere l’esperienza quotidiana più sostenibile.

Per i bambini con disturbo dello spettro autistico, questa funzione della routine è ancora più evidente. Il contesto esterno può risultare spesso complesso e spesso sovrastimolanti con tanti rumori, luci, richieste e cambiamenti improvvisi che possono generare disorientamento e fatica. In questo scenario, la routine offre stabilità e prevedibilità, riducendo l’incertezza e aiutando il bambino a orientarsi nella giornata. Sapere cosa accadrà gli permette di sentirsi più sicuro e di affrontare le attività con maggiore tranquillità. Anche piccoli elementi di ripetizione, come svolgere attività simili nel tempo libero o mantenere alcune abitudini, contribuiscono a creare un senso di continuità e sicurezza. Tutto questo non riguarda una certa rigidità o una mancanza di apertura al cambiamento, ma della necessità di avere una base stabile da cui partire per poter poi affrontare anche ciò che arriverà come nuovo.

Nel contesto scolastico, l’utilizzo di routine strutturate assume quindi un ruolo educativo rilevante. Esse favoriscono lo sviluppo dell’autoregolazione, aiutando il bambino a gestire meglio le proprie emozioni grazie a un ambiente prevedibile. Allo stesso tempo sostengono la capacità di pianificazione, poiché permettono di

comprendere la sequenza delle azioni e di anticipare ciò che accadrà. Questo processo contribuisce a costruire una maggiore autonomia, riducendo la dipendenza dall'adulto. La ripetitività delle azioni quotidiane, infatti, non è solo un aspetto organizzativo, ma diventa uno strumento educativo che offre sicurezza, stabilità e prevedibilità.

A questo proposito, confrontandomi con la psicologia del Centro Montessori a Certosa (Genova), mi è stato detto qualcosa di molto importante: spesso gli insegnanti pensano di non fare abbastanza, ma in realtà fanno già moltissimo proprio nelle piccole cose. In tutti quei gesti quotidiani che sembrano banali c'è già un grande lavoro educativo. Anche se non sembrano "attività speciali", hanno un valore enorme perché costruiscono sicurezza, fiducia e competenze nel tempo.

In ambito scolastico, questo diventa ancora più importante. L'obiettivo è che Giorgia possa essere davvero parte della classe, coinvolta nelle attività insieme ai compagni, come tutti gli altri. In questo percorso, l'adulto non è al centro, ma fa da mediatore: aiuta, sostiene, traduce quando serve, ma lascia spazio alle relazioni con i compagni e all'esperienza diretta. Proprio per questo si sfruttano i diversi momenti della giornata (dall'ingresso, alle attività, fino ai momenti più informali) per lavorare con lei, accompagnandola passo dopo passo.

Vedremo nel dettaglio che semplici attività, mettono in gioco le funzioni cognitive e motorie necessarie. La costanza con cui vengono svolte, inoltre, è occasione naturale per il loro affinamento. Come indicato oggi dalle neuroscienze ogni apprendimento si acquisisce attraverso il movimento e da un'esperienza concreta; ne consegue allora l'importanza per il bambino di essere posto in un ambiente pensato e strutturato dall'adulto per favorire non solo il pensiero, ma anche l'azione, con un movimento finalizzato a uno scopo intelligente. Le attività che il bambino svolge durante il giorno sono la sua prima fonte imprescindibile e insostituibile di stimolazione. È attraverso, infatti, il loro svolgimento che il bambino sviluppa le competenze cognitive alla base di tutti i futuri apprendimenti.

In questa prospettiva, la routine non rappresenta solo un'organizzazione della giornata, ma uno strumento di regolazione emotiva, in quanto la prevedibilità delle azioni riduce l'incertezza e sostiene il senso di sicurezza del bambino (Gross, 1998; Stern, 2004; Trevarthen, 1998).

6.1 Applicazione della CAA nel contesto scolastico

Affinché le routine possano svolgere realmente le funzioni precedentemente descritte per tutti gli alunni, è necessario che non rimangano implicite, ma vengano rese visibili, comprensibili e condivise. In questo senso, l'allestimento degli ambienti scolastici assume un ruolo centrale. Gli spazi, se organizzati in modo intenzionale, non sono semplicemente luoghi fisici, ma diventano strumenti che comunicano e orientano. Un ambiente strutturato, coerente e leggibile permette ai bambini di comprendere cosa si fa in un determinato spazio, favorendo l'autonomia e la partecipazione. L'organizzazione degli spazi aiuta a dare senso alle attività e sostiene l'apprendimento, permettendo ai bambini di muoversi con più sicurezza durante la giornata scolastica.

L'organizzazione degli spazi e l'uso della CAA rispondono a una logica inclusiva, in cui è il contesto ad adattarsi al bambino, in linea con i principi dell'ICF (OMS, 2001) e dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011).

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa si inserisce proprio in questo rapporto tra routine e ambiente, rendendo i momenti della giornata più chiari e accessibili. Attraverso simboli, immagini e supporti visivi, le attività diventano più comprensibili e prevedibili: i bambini riescono ad anticipare ciò che succederà e a orientarsi meglio nel tempo e nello spazio. Strumenti come agende visive, sequenze illustrate e simboli presenti negli spazi della scuola rendono le routine punti di riferimento concreti e condivisi.

In questa prospettiva, la CAA non è solo un aiuto per comunicare, ma contribuisce a dare senso all'ambiente educativo. Lo spazio della scuola non è più solo uno sfondo, ma diventa parte attiva dell'apprendimento, perché comunica, orienta e sostiene le azioni dei bambini. La presenza costante di supporti visivi e la struttura chiara delle routine aiutano a creare un contesto inclusivo, in cui ogni bambino può capire, partecipare e sentirsi parte del gruppo.

La nostra scuola ha scelto di utilizzare i fondi della Regione Liguria per avviare un progetto insieme al neuropsicomotricista Michele Catanese, con l'obiettivo di allestire tutti gli spazi scolastici con strumenti di CAA, rendendo l'ambiente più inclusivo e accessibile a tutti i bambini.

All'interno della scuola sono presenti due bambini, tra cui Giorgia, che utilizzano già la CAA a livello individuale attraverso il quaderno comunicativo. Per lei è stato costruito un percorso condiviso, grazie alla collaborazione tra me, Michele e le sue

terapiste. Insieme abbiamo progettato e realizzato un quaderno di CAA personalizzato, pensato come strumento fondamentale per sostenere la sua comunicazione. Giorgia utilizza il quaderno in modo abbastanza adeguato e dimostra di saperlo usare, anche se non rappresenta ancora il suo primo canale comunicativo. Si tratta infatti di una bambina molto comunicativa, che ricerca spontaneamente la relazione con l'altro e tende a privilegiare lo scambio diretto. Proprio per questo, il quaderno si inserisce come supporto, andando ad arricchire e facilitare le sue possibilità comunicative, senza sostituire il suo naturale desiderio di relazione.

Questo strumento, però, per essere davvero efficace deve essere conosciuto e condiviso da tutti. Proprio per questo Michele Catanese ha proposto alla classe un'attività pensata per far comprendere ai bambini le caratteristiche del quaderno di CAA e il suo utilizzo. L'obiettivo era quello di suscitare interesse e coinvolgimento, così da favorire la comunicazione con Giorgia e aumentare le possibilità di relazione tra pari.



Giorgia e il suo quaderno



Prima attività

L'attività è iniziata con un momento semplice: ai bambini è stato chiesto di disegnare qualcosa che piaceva loro, collegandolo a una figura in CAA che lo rappresentava. In questo modo hanno iniziato a familiarizzare con il legame tra immagine e significato.

Successivamente, Michele ha proposto un gioco: i bambini dovevano staccare l'immagine da un foglio, proprio come avviene nel quaderno comunicativo, e portarla a lui; in cambio ricevevano l'oggetto corrispondente.



Seconda attività

Questo passaggio ha reso concreto il funzionamento dello strumento, facendo capire che attraverso quelle immagini è possibile comunicare richieste e bisogni.

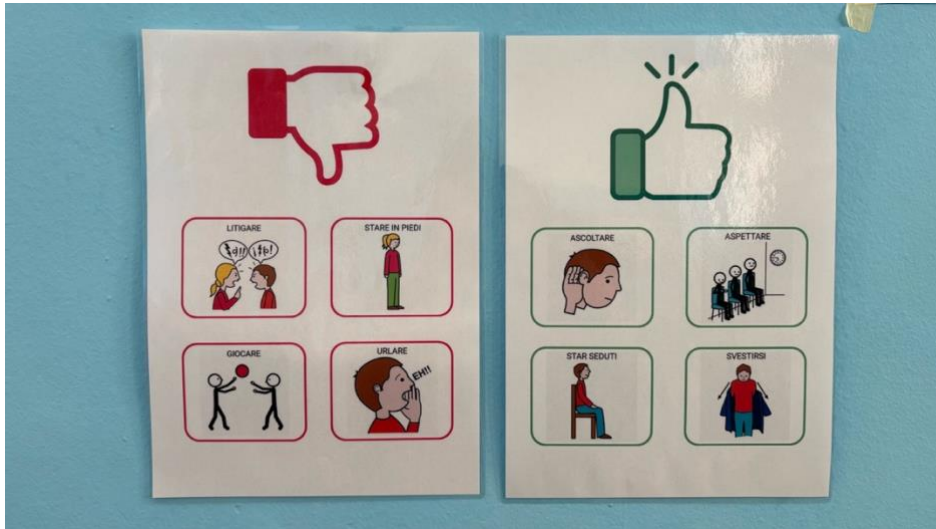
Attraverso il gioco, i bambini hanno potuto sperimentare in prima persona una modalità comunicativa diversa, comprendendone il senso in modo naturale e coinvolgente. Questo ha permesso non solo di conoscere lo strumento, ma anche di avvicinarsi al modo di comunicare di Giorgia, creando le basi per relazioni più inclusive e spontanee.

Una volta vissuta questa esperienza e dopo essere entrati in contatto con la CAA, diventa naturale fare un passo in più, cioè portarla dentro tutta la scuola. Non basta che sia uno strumento individuale: perché funzioni davvero, deve essere presente negli spazi che i bambini vivono ogni giorno. Per questo si passa all'allestimento degli ambienti scolastici, inserendo simboli e supporti visivi nei diversi contesti. Gli spazi iniziano così a "parlare": indicano cosa si fa in quel luogo, aiutano a capire le routine, rendono più chiari i passaggi della giornata. In questo modo la CAA non rimane qualcosa di separato, ma diventa parte della vita quotidiana della classe.

Questo passaggio è fondamentale, perché permette a tutti i bambini di utilizzare gli stessi strumenti e di dividerli. Non è più solo Giorgia e l'altro bambino ad avere il suo quaderno, ma è l'ambiente stesso che sostiene la comunicazione. Così si facilita l'autonomia, si riduce la confusione e si creano più occasioni di relazione tra pari, in modo spontaneo e naturale.

Di seguito mostro alcune foto della scuola:







6.2 La nostra routine

Come ho già scritto, tutta la classe ha bisogno di stabilità, e una routine definita ha l'obiettivo di creare maggiore sicurezza. Entrando nel dettaglio di questo studio di caso, ho deciso di individuare un obiettivo specifico per ogni momento della giornata: ogni sottocapitolo è dedicato a un obiettivo specifico, che corrisponde a un punto critico del suo spettro. Insieme, questi obiettivi, distribuiti nei diversi momenti della giornata, costruiscono un percorso di lavoro mirato e coerente su di lei.

6.2.1 Gioco libero: acquisizione delle competenze relazionali

La relazione con bambini con autismo richiede pazienza, attenzione e rispetto dei loro tempi. Non si costruisce subito come con gli altri bambini, ma nasce piano piano, a partire da piccoli segnali. Questi piccoli segnali rappresentano le prime forme di costruzione della teoria della mente, intesa come capacità di comprendere

l'altro come soggetto dotato di intenzioni ed emozioni (Baron-Cohen, 1995; Frith, 2003). I bambini con autismo spesso non rifiutano gli altri, ma hanno modalità diverse di entrare in relazione. A volte possono sembrare disinteressati, ma in realtà stanno osservando, cercando di capire, oppure hanno bisogno di più tempo per sentirsi sicuri. Prima c'è la vicinanza, poi l'osservazione, poi il contatto breve, e solo dopo, piano piano, può arrivare il gioco insieme. Per questo è importante non forzare. Le relazioni devono nascere in modo spontaneo, rispettando i tempi del bambino. Se si obbliga, si rischia di creare rifiuto o situazioni poco autentiche. Invece, creando un ambiente sereno, accogliente e prevedibile, il bambino si sente più tranquillo e più disponibile ad avvicinarsi agli altri.

Inoltre, possono esserci difficoltà nel contatto oculare, nell'attenzione condivisa o nel comprendere le emozioni e le intenzioni degli altri. Spesso il gioco è solitario e centrato su interessi specifici. Questo però non significa che il bambino non voglia relazionarsi, ma che lo fa in modi diversi, più gradualmente e personali. Per questo è importante partire da ciò che piace al bambino.

Il ruolo degli adulti è fondamentale. L'insegnante non deve sostituirsi ai bambini, ma fare da "ponte", creando occasioni semplici di incontro, facilitando senza invadere. I bambini, se accompagnati con semplicità e chiarezza, riescono ad accogliere le differenze in modo naturale. Spiegare, dare senso ai comportamenti e creare occasioni di incontro aiuta a costruire un clima davvero inclusivo.

La scuola è un contesto fondamentale per questo percorso. È importante che ci sia collaborazione tra insegnanti, educatori, specialisti e famiglia, e che il percorso venga costruito su misura attraverso il Piano Educativo Individualizzato.

Tutto questo è ciò che da due anni stiamo cercando di fare con Gorgia.

Entrando nel dettaglio dello studio di caso, l'entrata a scuola è dalle 8 alle 9 e i bambini medi e grandi (5 e 6 anni) rimangono a giocare in un ampio salone fino alle 10, momento in cui le classi si separano e ognuna va a svolgere le sue attività.

All'inizio dell'anno questo momento è stato molto critico: la confusione e lo spazio chiuso creavano in Gorgia una continua frustrazione, tanto da portarla ad avere forti crisi. Conoscendola, abbiamo provato ad essere rigide nel farla stare insieme agli altri, anche se pareva di farle del male. Questo ha funzionato: in poco tempo Gorgia si è adattata ed è riuscita ad autoregolarsi e crearsi dei suoi spazi di conforto. L'anno scorso e all'inizio di questo anno scolastico, Gorgia esprimeva le sue emozioni e le sue frustrazioni soprattutto attraverso crisi frequenti e intense. Era il

suo modo per comunicare un disagio che non riusciva ancora a gestire in altro modo. Con il tempo, però, si è vista una crescita importante: le crisi sono diminuite e hanno lasciato spazio ad altre modalità di espressione, più tipiche dei bambini nello spettro autistico. Oggi Giorgia mette in atto alcune stereotipie: per esempio allinea le macchinine, impila i lego, compie azioni ripetute con i libri, impilandoli. Quando ha bisogno di regolarsi, si concentra sulle scarpe dei compagni, posizionate sui mobiletti dei cambi. Si tratta dei mobiletti dei medi, organizzati in modo che tutto sia a portata di bambino per favorire l'autonomia. In particolare, Giorgia prende le scarpe e le tocca, le guarda e le esplora una ad una, seguendo un ordine preciso da sinistra a destra. Questo comportamento emerge soprattutto nei momenti in cui è più agitata o quando sente il bisogno di "staccarsi" un po' da ciò che la circonda. È come se trovasse in questa azione qualcosa di rassicurante e prevedibile. Il nostro obiettivo non è eliminare del tutto queste modalità, ma accompagnarla a usarle in modo più funzionale. Cerchiamo quindi di distrarla se è serena con altro ma di permetterglielo quando vediamo che ne ha realmente bisogno, aiutandola allo stesso tempo a rientrare nella situazione quando è pronta.

Un aspetto molto positivo è che, al momento, Giorgia mantiene comunque un contatto con la realtà: mentre tocca le scarpe in sequenza, se viene chiamata risponde, interagisce e non si oppone troppo se viene delicatamente allontanata.

Questo ci permette di lavorare con lei passo dopo passo, rispettando i suoi bisogni, ma aiutandola anche a partecipare di più e a gestire meglio le sue emozioni e comportamenti.

I medi e i grandi rimangono in questo salone non solo la mattina, ma anche per circa due ore dopo pranzo, finché poi le classi si separano di nuovo per le attività del pomeriggio. Se è bel tempo nel pomeriggio giocano fuori sul campo da calcio della Parrocchia. Questo è il momento del gioco libero, molto importante perché i bambini possono muoversi, scegliere cosa fare e stare insieme in modo spontaneo. A volte, soprattutto nel pomeriggio quando sono più agitati, proponiamo anche qualche gioco più strutturato per aiutarli a calmarsi.

Giorgia gioca da sola, ma lo fa sempre in mezzo agli altri e vicino ai compagni. Non si isola: condivide lo spazio anche se non entra sempre nel gioco con loro. Le piacciono molto la cucina, i libri, le macchinine e i Lego, giochi che la tengono tranquilla e concentrata. Se qualcuno le prende un gioco, di solito non si arrabbia: a volte si gira dall'altra parte, altre volte prova a riprenderselo senza fare conflitto.

Questo fa vedere che fa ancora un po' fatica a gestire queste situazioni, ma allo stesso tempo ha un modo molto tranquillo di reagire.

Spesso fa delle piccole corsette che sembrano aiutarla a scaricare la tensione e a stare meglio. È come se fossero un modo suo per regolarsi.

Con gli adulti non ha mai avuto particolari difficoltà. Anche qui però si è visto un cambiamento importante. All'inizio li utilizzava soprattutto per ottenere ciò che desiderava, mentre ora il rapporto è diventato più affettuoso, fatto anche di gesti di vicinanza. Con i pari invece la situazione era molto diversa. Sembrava quasi che non le interessassero. Quando i bambini si avvicinavano lei tendeva a spostarsi oppure evitava il contatto e non li osservava.

Questo anno scolastico è stato quello del cambiamento più evidente. All'inizio Giorgia ha iniziato semplicemente a osservare i compagni e a sorridere, soprattutto in momenti come quello del trenino, quando tutti i bambini si mettono in fila per spostarsi. Successivamente ha cominciato ad accettare di più il contatto. Se cercata rispondeva a un abbraccio e non si allontanava più.



Giorgia che abbraccia la sua compagna

Oggi si vede un ulteriore passo avanti. È proprio Giorgia che cerca i compagni. Non lo fa ancora per giocare insieme, ma per osservarli, per studiarli: si avvicina, si piega in avanti e li guarda con attenzione, in un modo tutto suo ma anche molto simpatico. A volte li abbraccia o prende la mano, anche se per poco tempo. Sono piccoli segnali che mostrano che ha voglia di stare con gli altri, anche se lo fa ancora a modo suo. In queste dinamiche si osservano le prime forme di empatia, che si sviluppano progressivamente attraverso l'esperienza relazionale e la condivisione emotiva (Hoffman, 2000; Baron-Cohen, 2011). Mostra un interesse crescente verso gli altri e rappresenta una base su cui costruire, piano piano, relazioni più partecipate.

In tutto questo noi insegnanti siamo rimaste un po' sullo sfondo. Abbiamo cercato di creare occasioni di relazione in cui Giorgia potesse crescere piano piano, senza obbligarla e senza forzare le situazioni.

Nella nostra classe c'è una bambina con una situazione familiare difficile e che, anche per questo, possiede alcune difficoltà comportamentali, ma allo stesso tempo è molto sensibile. Fin da subito ha mostrato attenzione verso Giorgia.



Giorgia e la sua compagna che scendono le scale

All'inizio questo interesse non era ricambiato, ma con il tempo sì, tanto che abbiamo notato una certa preferenza di Giorgia nei suoi confronti. Accettava più facilmente che fosse lei a prenderla per mano o ad abbracciarla rispetto agli altri compagni, sia maschi che femmine. Per un breve periodo ci è sembrato che preferisse le bambine, ma è stata una fase passeggera e non veritiera.

Non abbiamo mai forzato questa relazione che stava nascendo. Abbiamo scelto di lasciare che le cose avvenissero in modo naturale, per mantenerle vere e spontanee. Non vogliamo che, crescendo, questa bambina diventi "l'addetta a Giorgia", cosa che purtroppo a volte succede nelle classi con le migliori intenzioni. Si pensa di fare del bene al bambino con disabilità, ma si rischia di dimenticare l'altra bambina, che nel tempo potrebbe sentire questo ruolo come un obbligo. E quando c'è un obbligo, la relazione perde spontaneità e diventa meno autentica. Crediamo che le relazioni debbano essere libere. Solo così possono essere davvero significative e positive per tutti. In questo modo si tutela sia Giorgia, che può costruire legami veri, sia l'altra bambina, che resta libera di scegliere come e quanto stare nella relazione. Per esempio, abbiamo notato che ci sono dei giorni in cui questa bambina vuole mettersi vicino a Giorgia nel momento del pranzo e giorni in cui è distante: è lei a decidere. Oppure, all'inizio dell'anno chiedevamo a questa bambina di aiutarci a prendere Giorgia per mano e metterla in fila, ora è questa bambina che decide quando farlo e spesso lo fa, cercando di aiutare Giorgia a scendere le scale, sempre per mano.

Noi insegnanti abbiamo osservato tutto questo con attenzione, cercando di intervenire in modo delicato. Abbiamo lavorato per creare un clima accogliente intorno a Giorgia. Ad esempio, quando capitava che stringesse forte i compagni in modo un po' improvviso, provavamo a dare un significato positivo a quel gesto, dicendo che voleva bene, che stava abbracciando. In questo modo aiutavamo sia lei che gli altri bambini a leggere quei comportamenti in modo più sereno.

Abbiamo sempre cercato di farla sentire parte del gruppo classe e i compagni la riconoscono come tale. Si ricordano di lei, la cercano e si preoccupano per lei, ad esempio quando non sta bene o ha una crisi. L'hanno accettata per quella che è, senza farsi troppe domande. Per loro è semplicemente una bambina che sta crescendo, che sta imparando a parlare e a giocare, e che va aiutata.

La semplicità, in questo percorso, è stata fondamentale. Con i bambini piccoli è importante essere sinceri, dire le cose in modo chiaro e naturale. Basta spiegare e loro capiscono. Per esempio, nei momenti in cui tutti devono stare seduti, come nel

momento del racconto della “faccetta” presa che indica l’emozione provata in quel momento, Giorgia può muoversi un po’ per la classe entro alcuni limiti e scegliere dove stare. Questo per i bambini è sempre stato normale e nessuno lo vive come un’ingiustizia.

Per rafforzare sempre di più le relazioni, in alcuni momenti di gioco abbiamo proposto situazioni molto semplici, partendo da un rapporto a due, quindi Giorgia con un solo bambino, per poi arrivare piano piano a piccoli gruppi.

Giorgia non riesce ancora a rimanere a lungo nel gioco condiviso, ma i progressi sono evidenti. Sta iniziando a tollerare di più la presenza dell’altro, a restare anche se per poco e ad avvicinarsi con maggiore tranquillità. È ancora tutto in divenire!

6.2.2 Il Bagno: per una maggiore autonomia



Il bagno della Scuola dell'Infanzia San Bartolomeo Apostolo

Dopo un primo momento condiviso in salone, ogni sezione rientra nella propria classe. Quando chiamiamo la classe delle Api, Giorgia osserva i compagni che si mettono in fila e in modo spontaneo (spesso) viene a prendermi la mano, segno che riconosce quel momento e si sente sicura nel passaggio da un'attività all'altra.

Segue poi il momento del bagno. I bambini si siedono su una panchina e aspettano il proprio turno. Si tratta di un tempo educativo molto significativo: dopo il gioco libero in salone, spesso più caotico e attivante, questo momento più strutturato aiuta a riportare calma e a prepararsi al rientro in classe. L'attesa diventa quindi un'occasione per rallentare, autoregolarsi e imparare a gestire i tempi.

I bagni sono condivisi, come succede di solito nella scuola dell'infanzia. I bambini vanno a turno, ognuno entra, va in bagno, si lava le mani e poi torna a sedersi sulla panchina, lasciando il posto a un compagno.

In questo momento imparano piano piano a fare da soli, iniziano a capire quando tocca a loro, si osservano tra compagni e si aiutano. Non è solo un'abitudine della giornata, ma un'occasione importante per imparare a rispettare gli altri, le regole e a diventare sempre più autonomi.



Il lavandino con la CAA

6.2.3 Attività in classe: autoregolazione emotiva

Dopo il momento del bagno, ogni sezione rientra nella propria classe. All'ingresso nell'aula delle Api è presente un cartellone che propone tre modalità di saluto tra bambino e insegnante: abbraccio, battere il cinque oppure inchino. Ogni bambino,

a turno, è invitato a scegliere come salutare. Giorgia partecipa sempre a questo momento e indica quasi esclusivamente l'abbraccio.



Questa scelta sembra più legata a un'abitudine consolidata che a una reale richiesta affettiva: ha interiorizzato il passaggio e sa che è un'azione da compiere prima di entrare. Ogni volta che indica l'abbraccio, noi rispondiamo coerentemente, accompagnando il gesto e cercando di darle un significato. Inizialmente Giorgia non ricambiava il contatto, mentre ora, in alcune occasioni, inizia a rispondere all'abbraccio, mostrando piccoli segnali di apertura nella relazione.

Dopo il saluto, Giorgia si sposta liberamente: può andare sul tappeto (che verrà approfondito nel prossimo sottocapitolo), sedersi al suo tavolino verde per disegnare oppure muoversi in altri spazi dell'aula. Nel frattempo, la classe avvia le routine della giornata.

Tra queste, la prima riguarda il giorno della settimana.



A ogni giorno è associato un colore, una frase che lo richiama e un'attività tipica della giornata, così da aiutare i bambini a orientarsi e ad anticipare ciò che accadrà. A questo si affianca un secondo elemento: un uccellino che viene posizionato sulla casetta dell'albero "Gelsomino", nel colore corrispondente al giorno. Abbiamo scelto di mantenere questo strumento, pur richiamando lo stesso concetto, per

garantire continuità con l'anno precedente, in cui era presente solo l'albero. Sopra di esso viene poi collocato il simbolo del tempo meteorologico, scelto dai bambini.



Successivamente vengono assegnati i ruoli degli aiutanti della giornata: il capo treno e il chiudi fila, che accompagnano il gruppo negli spostamenti tra gli spazi della scuola, organizzati in fila.



Durante questi momenti strutturati, mentre la classe è seduta e partecipa alle attività, Giorgia tende a muoversi nello spazio o a impegnarsi in attività autonome, senza prendere parte in modo diretto alla routine condivisa, anche se siamo convinte che a suo modo, partecipa e sente tutto.

Successivamente si arriva a un momento molto significativo della routine: la scelta dell'emozione. Ogni bambino è invitato a riconoscere come si sente in quel momento e a scegliere una faccetta tra quelle proposte: spavento o sorpresa (bianca), gioia (gialla), tristezza (azzurra) e rabbia (rossa). Una volta scelta, la colloca sul cartellone nel proprio spazio personale, dove è presente il nome e un

simbolo scelto e colorato da ciascun bambino, utile per orientarsi anche senza saper leggere.



Dopo aver posizionato la propria faccetta, ogni bambino ha la possibilità di raccontare alla classe il motivo della sua scelta. Questo passaggio è molto importante, perché permette di iniziare a riflettere su di sé: i bambini non solo riconoscono un'emozione, ma provano anche a darle un senso, collegandola a un'esperienza o a un vissuto. In questo modo si sviluppa gradualmente una prima forma di consapevolezza emotiva.

Questa attività favorisce lo sviluppo della competenza emotiva, intesa come capacità di riconoscere, nominare e dare significato alle proprie emozioni (Denham, 2006; Saarni, 1999).

Inoltre, questo momento offre all'insegnante un'osservazione preziosa in quanto emerge chiaramente chi riesce a riconoscere e spiegare le proprie emozioni e chi, invece, ha ancora bisogno di essere accompagnato in questo processo. Non è quindi solo un'attività di routine, ma uno strumento che aiuta a comprendere meglio i bisogni dei bambini. Inoltre, questo momento ci permette di conoscere meglio i bambini e, indirettamente, anche il loro contesto familiare. Attraverso i racconti legati alle emozioni, emergono abitudini, vissuti quotidiani, relazioni e situazioni che aiutano a comprendere meglio la realtà di ciascun bambino. Queste informazioni sono preziose, perché permettono di leggere in modo più profondo

alcuni comportamenti, di cogliere eventuali bisogni e di costruire interventi educativi più mirati. In questo senso, l'attività non è solo utile per i bambini, ma diventa anche uno strumento di osservazione e conoscenza per gli insegnanti, fondamentale per creare un ambiente davvero accogliente e attento alle caratteristiche di ciascuno.

Oltre a tutto ciò, la condivisione avviene all'interno di un contesto di gruppo, che richiede di rispettare il proprio turno e di ascoltare gli altri. I bambini imparano così a dare spazio alla parola dell'altro, ad attendere e a riconoscere che ciascuno può provare emozioni diverse. Questo favorisce non solo lo sviluppo emotivo, ma anche competenze relazionali fondamentali, come l'ascolto, il rispetto e l'empatia.

La classe è molto movimentata e non sempre riusciamo a realizzare pienamente ciò che ci proponiamo. Nonostante questo, cerchiamo comunque di offrire a tutti i bambini una base, anche minima, di consapevolezza emotiva. È un obiettivo importante, perché rappresenta una competenza fondamentale per stare con gli altri, costruire relazioni e affrontare le esperienze presenti e future con maggiore equilibrio.

È importante sottolineare che questa routine è stata introdotta già dalla seconda metà dello scorso anno, durante il primo anno di scuola dell'infanzia. I bambini, quindi, sono ormai abituati a questo momento e, nel tempo, stanno migliorando sempre di più sia nella scelta dell'emozione, sia nella capacità di darle un significato attraverso le parole. Si tratta di un passaggio tutt'altro che semplice, anche per noi adulti: riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni richiede consapevolezza e allenamento. Proprio per questo iniziare fin da piccoli può fare la differenza, perché permette ai bambini di costruire gradualmente queste competenze in modo naturale. Questo percorso è stato accompagnato anche dalla lettura di diversi libri, in CAA e non, tra cui storie sul tema del "mostro delle emozioni" e altri racconti simili. Attraverso queste esperienze, già dallo scorso anno e proseguendo in quello attuale, abbiamo iniziato a lavorare in modo più intenzionale su questo tema, avviando un percorso significativo di educazione emotiva.

Per diversi mesi, dall'inizio dell'anno, Giorgia è sembrata restare un po' ai margini di questi momenti. In realtà, con il tempo, ci ha dimostrato che non era così. Un giorno ho provato a coinvolgerla direttamente: le ho mostrato due faccette, la gioia e la rabbia, e le ho chiesto "come ti senti oggi?". Lei ha preso la faccetta della gioia e l'ha posizionata sul cartellone, inizialmente in uno spazio qualsiasi, senza che le

nessi indicazioni. A quel punto le ho mostrato il suo posto, riconoscibile dal simbolo uguale a quello del suo armadietto, come per tutti gli altri bambini, e lei ha subito spostato la faccetta nello spazio corretto, senza bisogno di spiegazioni. Questo episodio ha fatto emergere quanto Giorgia fosse in realtà presente e attenta alla vita della classe, anche nei momenti in cui sembrava non partecipare.

Questo episodio evidenzia come alcune competenze possano essere presenti in forma implicita, emergendo spontaneamente nel contesto naturale, anche quando non sono ancora pienamente consolidate a livello esplicito (Frith, 2003).

La mia proposta non è stata del tutto casuale: negli ultimi mesi aveva mostrato una crescita significativa, soprattutto nella capacità di autoregolarsi, molto più rispetto all'anno precedente. Per questo ho deciso di provare a coinvolgerla anche in questo tipo di attività, che in realtà avevamo pensato come obiettivo per l'anno successivo. La soddisfazione è stata grande. Per essere sicure che non si trattasse di un caso, nei giorni successivi abbiamo continuato a proporle la scelta dell'emozione. All'inizio le sue risposte sembravano un po' casuali, ma osservandola meglio abbiamo capito che, in alcuni momenti, semplicemente non aveva voglia e sceglieva velocemente per "accontentarci" e tornare a ciò che stava facendo. In un primo momento avevamo pensato di facilitare ulteriormente il compito utilizzando fotografie reali di Giorgia (felice e arrabbiata), perché le terapisti ci avevano segnalato la sua difficoltà ad associare immagini non realistiche a oggetti o situazioni reali. Tuttavia, nel tempo necessario per preparare questo materiale, abbiamo osservato che aveva già interiorizzato il meccanismo e iniziava a scegliere in modo sempre più corretto. Da quel momento, Giorgia ha mostrato continuità nella scelta dell'emozione, individuando in modo adeguato se si sentiva felice o arrabbiata. Abbiamo deciso di limitarci inizialmente a queste due emozioni, perché sono quelle che emergono con maggiore chiarezza nel suo comportamento: quando è felice lo esprime in modo evidente, ridendo e partecipando, mentre quando è arrabbiata può arrivare al pianto e alla crisi. La distinzione tra rabbia e tristezza, per lei, è ancora poco definita, così come la paura, che al momento è più difficile da riconoscere. Questi aspetti rappresentano obiettivi futuri su cui lavorare.

Dopo questo ultimo momento di routine, si passa all'attività della giornata, che varia in base alla programmazione e agli obiettivi stabiliti. Questo è il momento in cui chiediamo anche a Giorgia di partecipare insieme agli altri, invitandola a stare seduta come i compagni per il tempo dell'attività. Quando è coinvolta e interessata,

riesce a stare al banco senza difficoltà. Per facilitarla, cerchiamo di organizzare i materiali in modo adeguato: ad esempio, quando utilizziamo pennarelli o colori, è utile darle un contenitore personale, invece di farle condividere tutto con gli altri, come avviene normalmente tra i compagni. Questo piccolo accorgimento le permette di lavorare con maggiore tranquillità.

Allo stesso tempo, non sempre manteniamo questa richiesta in modo rigido. Ci sono giorni, soprattutto quando rientra dalla terapia, in cui Giorgia appare più stanca, irritabile e meno disponibile. In questi momenti, forzarla a partecipare non significa aiutarla, ma rischia di aumentare il suo disagio. Per questo cerchiamo di adattarci ai suoi bisogni, distinguendo, grazie alla conoscenza che abbiamo costruito nel tempo, tra un semplice rifiuto e un momento di reale difficoltà. È una linea sottile, ma importante: imparare ad ascoltarla ci permette di rispettare i suoi tempi e di sostenerla in modo più efficace.



Giorgia e la sua passione per la pittura

6.2.4 Angolo morbido: sicurezza e comfort



Questo è un angolo che ho scelto di creare appositamente per Giorgia, con l'obiettivo di offrirle uno spazio sicuro e riconoscibile all'interno della classe. L'idea nasce dalla necessità di darle un punto di riferimento stabile, in cui potersi ritirare quando ha bisogno di tranquillità, ma anche in cui potersi muovere in autonomia. Questo spazio favorisce il suo benessere permettendole di autoregolarsi e poi di rientrare nel gruppo con maggiore serenità.

Questo spazio risponde anche ai bisogni di autoregolazione sensoriale ed emotiva, che rappresentano un aspetto centrale nello spettro autistico (Dunn, 2014; Mazefsky et al., 2013; Samson et al., 2015).

Ho utilizzato un tappetino che sapevo le piacesse, così da rendere lo spazio fin da subito familiare e accogliente. Da un lato ho posizionato un mobiletto con giochi di suo interesse e dall'altro uno scaffale dove lei può prendere libri e puzzle in autonomia nei ripiani inferiori. Questo le permette di scegliere cosa fare senza dover

sempre passare dall'adulto, favorendo così il senso di competenza e indipendenza. Allo stesso tempo, abbiamo introdotto una semplice regola, che Giorgia ha imparato a rispettare: prima di prendere un nuovo gioco, deve riordinare quello utilizzato. Anche questo piccolo passaggio contribuisce a strutturare le sue azioni e a darle un ordine mentale.

La posizione dell'angolo non è casuale, ma pensata con attenzione. Si trova vicino alla finestra, in modo da essere ben illuminato e perché sappiamo che a Giorgia piace guardare fuori in quanto questo elemento diventa per lei una fonte di calma e regolazione. Allo stesso tempo, è collocato in una zona un po' raccolta della classe, così da trasmettere una sensazione di protezione e contenimento.

Spesso questo è lo spazio che Giorgia sceglie appena entra in classe e anche durante i momenti in cui tutti gli altri bambini sono seduti e impegnati nelle routine o nelle attività. Questo conferma quanto per lei sia un luogo significativo, in cui si sente a proprio agio e al sicuro. Questo spazio non è quindi solo un "angolo giochi", ma rappresenta un ambiente pensato per rispondere ai bisogni specifici di Giorgia. Le offre la possibilità di allontanarsi quando l'ambiente diventa troppo stimolante, di ritrovare equilibrio e di rientrare poi nelle attività con maggiore serenità. In questo senso, l'organizzazione dello spazio diventa uno strumento educativo a tutti gli effetti, capace di sostenere il benessere, l'autonomia e la partecipazione.

6.2.5 Il pranzo: gestione della rabbia e crisi

La gestione della rabbia e delle crisi nei bambini, in particolare nello spettro autistico, va compresa all'interno dei processi di regolazione emotiva. La rabbia non è un'emozione negativa in sé, ma una risposta adattiva che segnala frustrazione, difficoltà o un bisogno non soddisfatto. Ciò che diventa critico non è l'emozione, ma la difficoltà nel riconoscerla, modularla e comunicarla in modo funzionale. Secondo il modello di regolazione emotiva di Gross (1998), quando un'emozione non viene regolata nelle fasi iniziali tende ad aumentare progressivamente di intensità fino a sfociare in una risposta disorganizzata, che può manifestarsi sotto forma di crisi.

Le crisi non devono essere sempre interpretate come comportamenti oppositivi o intenzionali, ma come espressioni di un sovraccarico emotivo che il bambino non riesce a gestire diversamente. In molti casi rappresentano una forma di comunicazione: il bambino "dice" attraverso il comportamento ciò che non riesce

ancora a esprimere con parole o altri strumenti. Tuttavia, è importante riconoscere che, nel caso specifico di Giorgia, le crisi non emergono sempre in modo improvviso, ma sono spesso precedute da comportamenti che possono essere letti come “capricci” o forme di opposizione. Giorgia è infatti una bambina molto determinata e testarda, e tende a insistere nel voler ottenere ciò che desidera. Quando questa richiesta non viene accolta o incontra un limite, può inizialmente manifestare segnali di protesta; se però non riesce a trovare modalità alternative per esprimere e gestire la frustrazione, questi comportamenti possono evolvere progressivamente in una vera e propria crisi emotiva.

Questa dinamica evidenzia come il confine tra “capriccio” e crisi sia in realtà molto sottile e vada interpretato in chiave evolutiva e funzionale. Il cosiddetto capriccio può rappresentare una prima espressione di un bisogno o di una difficoltà nella tolleranza della frustrazione; se non adeguatamente sostenuto, può intensificarsi fino a diventare un’esplosione emotiva. In questa prospettiva, è fondamentale intervenire precocemente, cogliendo i segnali iniziali e aiutando il bambino a dare un senso a ciò che sta provando, prima che l’attivazione emotiva diventi troppo elevata.

Dal punto di vista teorico, la gestione della rabbia si costruisce attraverso un processo graduale che passa dalla eteroregolazione all’autoregolazione. Nelle prime fasi, è l’adulto a svolgere una funzione di contenimento e mediazione, aiutando il bambino a dare un significato a ciò che prova e offrendo strategie alternative di espressione. Come sottolinea Stern (2004), è proprio nella relazione che il bambino impara a riconoscere e organizzare le proprie esperienze emotive. Solo successivamente, grazie alla ripetizione di esperienze regolative, queste competenze possono essere interiorizzate.

In ambito educativo, risulta quindi fondamentale lavorare su più livelli. Da un lato, è necessario prevenire le crisi attraverso la strutturazione dell’ambiente, la prevedibilità delle routine e l’uso di strumenti come la CAA, che rendono più comprensibili le situazioni e permettono al bambino di anticipare ciò che accadrà. Dall’altro lato, è importante offrire strategie di gestione nel momento in cui l’emozione emerge, come la possibilità di allontanarsi temporaneamente, l’accesso a spazi di calma o attività di autoregolazione che aiutino a ridurre l’attivazione.

Per molto tempo, e in parte ancora oggi, il momento del pranzo è stato il più critico della giornata. È infatti il momento in cui le richieste aumentano e in cui chiediamo

a Giorgia di rispettare alcune regole condivise, legate allo stare a tavola insieme agli altri. Considerando che è una grande amante dei carboidrati e che la pasta è per lei un alimento molto gradito, abbiamo cercato di sfruttare questo momento anche per lavorare su aspetti importanti come la capacità di stare con gli altri e la gestione della frustrazione.

Abbiamo lavorato tanto sulla gestione del cibo: lo scorso anno Giorgia mangiava anche a metà mattina perché aveva molta fame, e questo contribuiva a generare crisi. Lei tendeva a mangiare muovendosi nello spazio ma abbiamo introdotto la regola che per mangiare bisogna stare seduti, anche non necessariamente al tavolo, ma comunque in una posizione stabile. Questa regola è stata interiorizzata.

Come per il momento della merenda anche per il momento del pranzo c'è stato un grosso lavoro. Fin dallo scorso anno abbiamo iniziato a proporle di rimanere seduta a tavola insieme ai compagni per tutta la durata del pranzo, alzandosi solo per andare a prendere il piatto o il bis, come fanno tutti i bambini. Questa scelta rientra in un'organizzazione che punta a sviluppare autonomia, motricità e rispetto del proprio turno. All'inizio è stato molto difficile: sembrava di chiederle troppo e, a livello fisico (spesso era aggressiva, ora molto meno) ed emotivo, non è stato semplice per noi sostenerla in questa richiesta, soprattutto nei momenti in cui la vedevamo in difficoltà. Le crisi erano frequenti e spesso molto pesanti.

Osservando però alcuni comportamenti anche nel contesto familiare, abbiamo capito che per Giorgia la presenza di limiti chiari è fondamentale. Una guida ferma e coerente le permette, dopo un primo momento di opposizione, di ritrovare equilibrio e di evitare escalation più intense. Per questo abbiamo scelto di mantenere una linea educativa stabile, pur adattandola gradualmente ai suoi tempi. Il percorso è stato progressivo: inizialmente le veniva richiesto di stare seduta solo durante il momento in cui mangiava, mentre tra una portata e l'altra poteva alzarsi. Successivamente siamo passati a chiederle di rimanere seduta per tutta la durata del pranzo. Durante lo scorso anno le concedevamo anche brevi momenti in cui poteva alzarsi e muoversi per scaricare la tensione, sapendo che poi sarebbe tornata al suo posto.

Un momento particolarmente significativo è stato quando i genitori ci hanno raccontato che, durante un pranzo al ristorante, Giorgia era riuscita a rimanere seduta con loro per tutto il tempo. Questo episodio ha dato senso a tutto il percorso

fatto, confermando che il lavoro svolto a scuola stava producendo effetti anche nella vita quotidiana.

Il momento del pasto, che può sembrare semplice, è in realtà uno spazio molto importante di convivialità. Oggi, il fatto che Giorgia riesca a rimanere seduta le permette di osservare i compagni, di condividere lo stesso tempo e lo stesso spazio, anche senza interagire in modo diretto. Spesso la compagna descritta precedentemente si avvicina a lei, la aiuta o le offre un contatto affettivo; Giorgia accetta e si lascia coinvolgere.

Anche la scelta del posto a tavola è stata pensata con attenzione. Giorgia siede vicino alla finestra per lo stesso motivo della scelta della posizione del tappetino in classe. Non le viene richiesto di rimanere rigidamente seduta: può anche spostarsi leggermente, stare per terra nel suo spazio o guardare fuori, purché rimanga in quell'area. Il posto è inoltre lontano da fonti di distrazione, come i giochi, e rappresenta per lei un punto di riferimento stabile. Nel tempo, questo spazio è diventato una sicurezza: sa dove andare e sembra preferirlo, trovando lì un equilibrio tra richiesta educativa e bisogno personale.



L'angolo di Giorgia durante il pranzo

Dopo il momento del pranzo, ci sono dure ore di ricreazione in cui medi e grandi rimangono nel salone a giocare oppure vanno fuori in campo se la giornata lo permette. Successivamente si ritorna in classe per finire l'attività del mattino o per iniziarne una nuova. Spesso leggiamo libri o ascoltiamo musica per cercare di tranquillizzarli in quanto tanto agitati.

6.2.6 L'uscita: gestione dell'attesa e del tempo

Nel lavoro educativo con bambini nello spettro autistico, la gestione dell'attesa e della frustrazione rappresenta un nodo centrale, strettamente connesso ai processi di regolazione emotiva e alla capacità di prevedere ciò che accadrà. L'attesa, infatti, richiede competenze complesse: implica la comprensione del tempo, la capacità di posticipare un bisogno immediato e la tolleranza di uno stato emotivo spesso caratterizzato da incertezza. Nei bambini con sviluppo tipico queste abilità si costruiscono gradualmente; nei bambini con disturbo dello spettro autistico, invece, possono risultare più fragili, soprattutto a causa delle difficoltà nella previsione degli eventi, nella flessibilità cognitiva e nella regolazione delle emozioni (Mazefsky et al., 2013; Samson et al., 2015).

Dal punto di vista teorico, la difficoltà nella gestione dell'attesa può essere letta anche alla luce dei modelli sulla regolazione emotiva di Gross (1998), secondo cui l'intensità dell'emozione aumenta quando la situazione è percepita come imprevedibile o non controllabile. In assenza di strumenti che rendano chiaro "quando" accadrà qualcosa, l'attesa può trasformarsi in un'esperienza emotivamente sovraccarica, generando frustrazione, ansia o comportamenti oppositivi. Inoltre, come evidenziato dagli studi sulle funzioni esecutive (Ozonoff et al., 1991), nei bambini con autismo possono esserci difficoltà nell'inibizione della risposta e nella gestione dell'impulso, rendendo più complesso il rinvio della gratificazione.

Nel caso di Giorgia, il momento dell'uscita rappresenta un esempio particolarmente significativo di queste dinamiche.

Lo scorso anno, come previsto dalla programmazione, i bambini del primo anno, dopo la ricreazione pomeridiana, andavano a dormire e non rientravano in classe per le attività. Giorgia, nella maggior parte dei casi, riusciva a dormire come gli altri. Il momento più delicato arrivava però al risveglio: per lei era chiaro che dopo la nanna sarebbero arrivati i genitori, ma non riusciva a tollerare il tempo di attesa

tra il risveglio e l'uscita effettiva. Quei circa venti minuti, necessari per preparare tutti i bambini con scarpe, giacche e zaini, rappresentavano per lei una fonte di forte frustrazione e spesso sfociavano in crisi. Questo intervallo, anche se breve, può essere vissuto come troppo lungo e incerto, generando una forte attivazione emotiva. In assenza di una chiara strutturazione temporale, l'attesa diventa quindi uno spazio "vuoto", difficile da tollerare.

L'intervento educativo si è quindi orientato verso una progressiva costruzione della tolleranza all'attesa, attraverso una logica di gradualità e prevedibilità. In linea con gli approcci psicoeducativi, si è scelto inizialmente di ridurre il tempo di attesa (anticipando l'uscita), per poi reintrodurlo in modo graduale, permettendo a Giorgia di sviluppare progressivamente strategie di autoregolazione. Questo tipo di intervento rispecchia quanto suggerito dalla letteratura, secondo cui la gestione della frustrazione non può essere imposta, ma va costruita attraverso esperienze ripetute e sostenute, in cui il bambino possa sperimentare livelli di difficoltà tollerabili (Samson et al., 2015; Weiss et al., 2014).

In questo processo, un ruolo fondamentale è svolto dalla strutturazione del contesto. L'utilizzo di routine prevedibili, la chiarezza delle sequenze e, quando possibile, l'impiego di supporti visivi (come quelli offerti dalla CAA) contribuiscono a rendere il tempo più "visibile" e quindi più gestibile. Sapere quanto manca, cosa accadrà dopo e quali passaggi sono necessari permette di ridurre l'incertezza e, di conseguenza, l'intensità della risposta emotiva.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda la funzione della relazione. La presenza dell'adulto come figura di riferimento stabile e contenitiva consente di modulare l'esperienza emotiva del bambino, offrendo sicurezza e supporto nei momenti di maggiore difficoltà. In questo senso, la regolazione emotiva si configura come un processo inizialmente eteroregolato, che solo progressivamente diventa autoregolato (Stern, 2004).

I progressi osservati in Giorgia nella gestione dell'attesa (dalla difficoltà iniziale a tollerare anche pochi minuti fino alla capacità, seppur variabile, di sostenere tempi più lunghi) evidenziano come tali competenze possano essere sviluppate nel tempo, se supportate da un contesto educativo coerente e sensibile. Questo conferma che la frustrazione non deve essere evitata, ma accompagnata e resa progressivamente affrontabile, trasformandola da esperienza destabilizzante a occasione di crescita emotiva e relazionale.

Conclusioni

Questo studio di caso ha consentito di osservare in modo concreto come un intervento educativo costruito in modo intenzionale, flessibile e centrato sui bisogni del bambino possa incidere significativamente sul suo sviluppo. L'esperienza con Giorgia evidenzia come la progettazione educativa, quando fondata su un'osservazione attenta e continua, permetta di costruire contesti realmente accessibili, in grado di sostenere la comunicazione, la regolazione emotiva e la partecipazione. L'utilizzo della CAA, la strutturazione delle routine, l'organizzazione degli spazi e la presenza di riferimenti chiari e condivisi hanno contribuito a ridurre l'incertezza e a rendere l'ambiente più leggibile, favorendo un progressivo incremento dell'autonomia e dell'integrazione nel gruppo classe.

Allo stesso tempo, il percorso ha messo in luce la necessità di procedere secondo una logica di gradualità e adattamento continuo, in cui le richieste educative vengono costantemente bilanciate con l'ascolto dei tempi e delle caratteristiche individuali del bambino.

In linea con quanto evidenziato dalla letteratura, lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali non può essere considerato come un processo lineare, ma come un percorso complesso, che si costruisce attraverso l'interazione tra fattori individuali e contestuali.

I progressi osservati, anche se inizialmente minimi, hanno progressivamente assunto maggiore stabilità, evidenziando un miglioramento nella gestione della frustrazione, nell'autoregolazione e nei primi tentativi di riconoscimento ed espressione emotiva. La relazione con gli adulti e con i pari si è confermata come elemento mediatore fondamentale, capace di sostenere il senso di sicurezza e di favorire l'apertura all'interazione. In questo senso, anche i piccoli segnali (uno sguardo, un avvicinamento, un gesto condiviso) assumono un valore rilevante all'interno del processo di sviluppo.

L'esperienza evidenzia inoltre l'importanza del lavoro di rete tra scuola, famiglia e figure professionali, che ha reso possibile una progettazione coerente e condivisa, aumentando l'efficacia degli interventi.

Il caso di Giorgia sottolinea, infine, la necessità di superare visioni stereotipate dello spettro autistico, riconoscendo la grande variabilità individuale e l'unicità di ciascun percorso di sviluppo.

L'inclusione si configura quindi non come un obiettivo statico, ma come un processo dinamico e in continua evoluzione, costruito attraverso piccoli passi, aggiustamenti progressivi e riflessioni costanti.

Ogni scelta educativa è stata il risultato di un processo di riflessione situata, costruito a partire dalle risorse disponibili e dalle conoscenze maturate nel tempo. Questo conferisce al percorso un carattere autentico, segnato da tentativi, revisioni e apprendimenti continui, che hanno coinvolto non solo il bambino, ma anche gli adulti di riferimento.

Dal punto di vista personale e professionale, l'esperienza con Giorgia ha rappresentato un'occasione di crescita significativa. Ha permesso di sviluppare una maggiore capacità osservativa, di attribuire valore ai piccoli cambiamenti e di mettere in discussione pratiche e convinzioni. Ha inoltre rafforzato la consapevolezza che non esiste un'unica modalità educativa valida, ma che ogni intervento deve essere costruito in modo flessibile e personalizzato, a partire dall'ascolto e dalla relazione.

In prospettiva futura, la possibilità di una presenza più continuativa nel contesto scolastico rappresenta un'opportunità per consolidare e sviluppare ulteriormente il lavoro avviato, proseguendo nella costruzione di un ambiente sempre più inclusivo e capace di rispondere ai bisogni di tutti i bambini.



La sezione delle api

Bibliografia

- Abrahams B. S., Geschwind D. H. (2008), *Advances in autism genetics: On the threshold of a new neurobiology*. In *Nature Reviews Genetics*, 9, pp. 341–355.
- Adolphs R. (2001), *The neurobiology of social cognition*. In *Current Opinion in Neurobiology*, 11, pp. 231–239.
- Alvarez M. I., Varini A., Giuberti V. (2011), *L'intervento psicoeducativo nei bambini con disturbi dello spettro autistico*. In *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 9 (3), pp. 377–391.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), APA, Washington.
- Anderson P. (2002), *Assessment and development of executive function during childhood*. In *Child Neuropsychology*, 8, pp. 71–82.
- ASHA (2005), *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication*, American Speech-Language-Hearing Association, Rockville.
- Astington J. W. (1993), *The child's discovery of the mind*, Harvard University Press, Cambridge.
- Ballerini A. (2006), *Autismo e relazione*, Carocci, Roma.
- Barone L. (2007), *Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*, Carocci, Roma.
- Barone L. (2009), *Emozioni e sviluppo*, Carocci, Roma.
- Baron-Cohen S. (1988), *Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?* In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, pp. 379–402.
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Baron-Cohen S. (2000), *Theory of mind and autism: A review*. In *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, pp. 169–184.
- Baron-Cohen S. (2002), *The extreme male brain theory of autism*. In *Trends in Cognitive Sciences*, 6, pp. 248–254.
- Baron-Cohen S. (2006), *The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism*. In *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, pp. 865–872.
- Baron-Cohen S. (a cura di) (2011), *Cognizione ed empatia nell'autismo*, Erickson, Trento.

- Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. (1985), *Does the autistic child have a "theory of mind"?* In *Cognition*, 21, pp. 37–46.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S. (2004), *The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism*. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, pp. 163–175.
- Beukelman D. R., Light J. C. (2020), *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*, Paul H. Brookes, Baltimore.
- Beukelman D. R., Mirenda P. (2013), *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.), Paul H. Brookes, Baltimore.
- Beukelman D. R., Mirenda P. (2014), *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, Erickson, Trento.
- Bird G., Cook R. (2013), *Mixed emotions: The contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism*. In *Translational Psychiatry*, 3, e285.
- Bondy A., Frost L. (2002), *The Picture Exchange Communication System Training Manual*, Pyramid Educational Consultants, Newark.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss*, Basic Books, New York.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Butcher J. L., Niec L. N. (2005), *Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation*. In *Creativity Research Journal*, 17, pp. 181–193.
- Cafiero J. M. (2005), *Meaningful exchanges for people with autism: An introduction to augmentative and alternative communication*, Woodbine House, Bethesda.
- Capps L., Sigman M., Mundy P. (1994), *Attachment security in children with autism*. In *Development and Psychopathology*, 6, pp. 249–261.
- Carr E. G., Levin L., McConnachie G., Carlson J. I., Kemp D. C., Smith C. E. (1999), *Communication-based intervention for problem behavior*, Paul H. Brookes, Baltimore.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*, CAST, Wakefield.
- Carter C. S. (1998), *Neuroendocrine perspectives on social attachment and love*. In *Psychoneuroendocrinology*, 23, pp. 779–818.

- Collacchioni L., Pennazio V. (2010), *Emozioni in movimento*, ECIG, Genova.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Corona F., De Giuseppe T. (2017), *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi*. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (2), pp. 45–60.
- Costantino M. A. (2011), *Costruire libri e storie con la CAA*, Erickson, Trento.
- Costantino M. A. (2016), *CAA: Comunicazione Aumentativa Alternativa*, Erickson, Trento.
- Cottini L. (2016), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2018), *L'inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cutting A. L., Dunn J. (1999), *Theory of mind, emotion understanding, language and family background*. In *Child Development*, 70, pp. 853–865.
- D'Alonzo L. (2012), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.
- Damasio A. (1994), *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*, Putnam, New York.
- Darwin C. (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, John Murray, London.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000), *The "what" and "why" of goal pursuits*. In *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227–268.
- Dennett D. C. (1987), *The intentional stance*, MIT Press, Cambridge.
- Dunn W. (2014), *Sensory processing: Improving participation in everyday life*, Pearson, Boston.
- Dunlap G., Fox L. (1999), *Supporting families of young children with autism*. In *Infants and Young Children*, 12, pp. 48–54.
- Ekman P. (1992), *An argument for basic emotions*. In *Cognition and Emotion*, 6, pp. 169–200.
- Esposito G., Venuti P., Bornstein M. H. (2010), *Analysis of infant cries*. In *Developmental Psychology*, 46, pp. 102–117.
- Frith U. (1989), *Autism: Explaining the enigma*, Blackwell, Oxford.
- Frith U. (2003), *Autism: Explaining the enigma*, Blackwell, Oxford.
- Ganz J. B. et al. (2012), *AAC and challenging behavior*. In *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, pp. 141–151.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze.
- Grice H. P. (1975), *Logic and conversation*. In P. Cole, J. L. Morgan (a cura di), *Syntax and semantics*, Academic Press, New York, pp. 41–58.
- Gross J. J. (1998), *The emerging field of emotion regulation*. In *Review of General Psychology*, 2, pp. 271–299.
- Harris P. L. (2000), *The work of the imagination*, Blackwell, Oxford.
- Hodgdon L. (1995), *Visual strategies for improving communication*, QuirkRoberts Publishing, Troy.
- Hoffman M. L. (2000), *Empathy and moral development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (1999), *Teoria della mente e autismo*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- ISAAC (2020), *What is AAC?*, ISAAC, Toronto.
- Insel T. R. (2010), *The challenge of translation in social neuroscience: A review of oxytocin*. In *Neuron*, 65, pp. 768–779.
- James W. (1890), *The principles of psychology*, Holt, New York.
- Kent-Walsh J., McNaughton D. (2005), *Communication partner instruction in AAC*. In *Augmentative and Alternative Communication*, 21, pp. 195–204.
- LeDoux J. (1996), *The emotional brain*, Simon & Schuster, New York.
- Leslie A. M. (1987), *Pretense and representation*. In *Psychological Review*, 94, pp. 412–426.
- Light J. (1989), *Toward a definition of communicative competence*. In *Augmentative and Alternative Communication*, 5, pp. 137–144.
- Light J., McNaughton D. (2012), *Supporting communication, language and literacy development*, Paul H. Brookes, Baltimore.
- Lloyd L. L., Fuller D. R., Arvidson H. H. (1997), *Augmentative and alternative communication: A handbook of principles and practices*, Allyn & Bacon, Boston.
- Lord C., Rutter M. (1994), *Autism and pervasive developmental disorders*. In M. Rutter et al. (a cura di), *Child and adolescent psychiatry*, Blackwell, Oxford.
- Mazefsky C. A. et al. (2013), *The role of emotion regulation in autism spectrum disorder*. In *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, pp. 679–688.
- Mayer R. E. (2009), *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

- McGaugh J. L. (2003), *Memory and emotion*, Columbia University Press, New York.
- Mundy P. (2003), *The neural basis of social impairments in autism*. In *International Journal of Developmental Neuroscience*, 21, pp. 333–347.
- OMS (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF)*, OMS, Ginevra.
- Ozonoff S. et al. (1991), *Executive function deficits in autism*.
- Perner J. (1991), *Understanding the representational mind*, MIT Press, Cambridge.
- Premack D., Woodruff G. (1978), *Does the chimpanzee have a theory of mind?* In *Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 515–526.
- Ricerca e sviluppo Erickson (2021), *Autismo a scuola*, Erickson, Trento.
- Rutgers A. H. et al. (2004), *Attachment in children with autism spectrum disorders*. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, pp. 23–45.
- Samson A. C. et al. (2015), *Emotion regulation in autism spectrum disorder*. In *Autism Research*, 8, pp. 9–18.
- Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York.
- Scarzello D. (2011), *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia*, Unicopli, Milano.
- Senju A. (2012), *Spontaneous theory of mind*.
- Singer J. (1999), *Why can't you be normal for once in your life?*
- Stern D. (2004), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Tomasello M. (1995), *Joint attention as social cognition*.
- Tomasello M. (1999), *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press, Cambridge.
- Trevarthen C. (1998), *The concept and foundations of infant intersubjectivity*.
- UNESCO (2009), *Policy guidelines on inclusion in education*, UNESCO, Paris.
- Vivanti G. (2013), *Autismo: dalla ricerca alla pratica educativa*, Il Mulino, Bologna.
- Walker N. (2014), *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*.
- Weiss J. A. et al. (2014), *A conceptual framework of emotion regulation and behavior in autism spectrum disorder*. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, pp. 3106–3118.
- Wellman H. M. (1990), *The child's theory of mind*, MIT Press, Cambridge.