

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Training inclusive teachers: an AAC laboratory for future learning support teachers

Formare insegnanti inclusivi: un laboratorio di CAA per i futuri docenti di sostegno¹

di

Michela Galdieri

mgaldieri@unisa.it

Flavia Capodanno

fcapodanno@unisa.it

Paola Aiello

paiello@unisa.it

Università di Salerno

Abstract:

The presence of students with Complex Communicative Needs (BCC) in school requires educational-didactic measures aimed at enhancing the vicarious potential of the body and the use of assistive technologies which may support and facilitate communication, learning and social relationships. Thus, teacher training is pivotal to design flexible and inclusive educational curricula, aimed at ensuring methodological and didactic strategies to foster participatory learning environments. Initially, an exploratory study was carried out at the University of Salerno aimed at detecting the prior knowledge of the trainees related to Augmentative

¹ L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Michela Galdieri ha redatto i paragrafi 1. "Introduzione", 2. "Formarsi per formare", 3. "Strumenti e ausili di CAA per una didattica inclusiva"; 5. "Conclusioni"; Flavia Capodanno è autrice del paragrafo 4. "Un laboratorio di CAA per la co-costruzione degli strumenti"; Paola Aiello è coordinatrice scientifica della ricerca.

Alternative Communication (AAC). Following this phase, the work focused on the experience of laboratory teaching carried out by the trainees with the aim to consolidate principles, theories and strategies specific to AAC and special education through phases of designing facilitative environments supported by the co-construction of communication tools. This article concentrates on this second phase and presents the tools produced.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication, teachers' professional development, laboratory teaching, teaching planning.

Abstract:

La presenza di studenti con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC) nei contesti scolastici richiede azioni educativo-didattiche capaci di valorizzare il potenziale vicariante del corpo e l'uso di tecnologie assistive utili a supportare e facilitare la comunicazione, gli apprendimenti e le relazioni sociali. La progettazione di curricoli didattici flessibili e inclusivi, pertanto, necessita di una formazione docente, iniziale e in servizio, volta a garantire scelte metodologico-didattiche funzionali alla costruzione di ambienti di apprendimento partecipativi. In continuità con un'indagine esplorativa svolta presso l'Università degli Studi di Salerno, nell'ambito del percorso di Tirocinio Formativo Attivo, finalizzata a rilevare le conoscenze pregresse dei corsisti relative alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), si propone la descrizione della seconda parte del lavoro incentrata sull'esperienza di didattica laboratoriale svolta dai corsisti, con l'obiettivo di consolidare principi, teorie e strategie proprie della CAA e della Didattica speciale, attraverso fasi di progettazione di ambienti facilitanti supportati dalla co-costruzione di strumenti di comunicazione.

Parole chiave: Comunicazione Aumentativa Alternativa, formazione docenti, didattica laboratoriale, progettazione didattica.

1. Introduzione

Nel graduale percorso di costruzione dell'inclusione nel nostro Paese (Canevaro, 2007; de Anna, 2022), sulla scorta delle suggestioni provenienti dalle ricerche psico-pedagogiche e dalle disposizioni normative nazionali e internazionali (UN, 1993; UNESCO, 1994, 2005; MIUR, 2012, 2013), le istituzioni scolastiche hanno svolto una funzione pivotale nel promuovere un cambiamento nelle pratiche educative e didattiche con l'intento di costruire itinerari orientati verso "la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni" (Booth & Ainscow, 2008, p.13).

Nella prospettiva dell'Index for inclusion, tuttavia, bisognerebbe riflettere sul concetto di inclusione a partire dalla rilevazione degli "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione" (Booth & Ainscow, 2008, p.19) in linea con l'approccio biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2002; 2007) che, nel proporre una visione globale, multidimensionale e sistemica del funzionamento umano, sottolinea l'incidenza dei fattori contestuali (personali e ambientali) sui processi inclusivi. La *non linearità* di quest'ultimi costituisce l'esito di una dinamica e continua interazione tra dimensione individuale e sociale, tra le *barriere di accesso*, ovvero, le naturali limitazioni della persona derivanti da una specifica condizione e le *barriere di opportunità*

(Warrick, 2003; Beukelman & Mirenda, 2014) determinate da regolamenti, atteggiamenti, credenze, valori, pregiudizi e pratiche poco inclusive (Aiello, Sharma & Sibilio, 2016).

In ogni contesto di vita, l'assenza del linguaggio, una sua riduzione o un uso poco funzionale, può costituire per la persona un ostacolo all'attività e alla partecipazione con ricadute significative sugli apprendimenti, le relazioni, la comunicazione e, più in generale, il benessere e la qualità della vita. Diverse condizioni di disabilità, infatti, possono determinare Bisogni Comunicativi Complessi (BCC) che si traducono in difficoltà nella produzione e/o nella comprensione del linguaggio, inficiandone anche l'intenzionalità comunicativa (Gava, 2016; Sartori, 2010). La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), quale approccio pensato per tutte quelle persone che necessitano di "un'assistenza particolare per parlare e/o scrivere perché la loro comunicazione gestuale, verbale e/o scritta è temporaneamente inadeguata a esprimere i loro bisogni comunicativi" (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 27), può agire sulle barriere di accesso e facilitare la condivisione di bisogni ed emozioni offrendo alla persona con BCC la possibilità di fare richieste, compiere delle scelte e l'opportunità di raccontare.

In concomitanza con interventi precoci, di carattere clinico (Costatino & Bergamaschi, 2005), risulta fondamentale garantire, anche in ambito scolastico, il diritto alla comunicazione e l'opportunità di utilizzare tecnologie assistive attraverso le quali supportare e incrementare gli scambi comunicativi con i diversi partner (NJC, 1992; Light, 1997; ISAAC, 2017), a partire da una rivisitazione dei curricoli didattici con lo scopo di renderli maggiormente flessibili e inclusivi (Aiello et al., 2014; Cottini, 2017; 2019; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; d'Alonzo, 2017).

L'attuale complessità ed eterogeneità delle classi, infatti, richiede ai docenti la capacità di accogliere e valorizzare i bisogni educativi e formativi di ciascun studente (Ianes, 2015; Pavone, 2015; Aiello, 2018), ponendoli al centro della propria azione pedagogica attraverso un ripensamento dei luoghi dell'apprendere e dell'insegnare e la scelta di soluzioni tecnologiche e progettuali innovative (Laurillard, 2014; Tosi, 2019).

Un'organizzazione della didattica tale da superare la "disabilità dei curricula" (CAST, 2011; 2018), talvolta poco inclini a considerare le differenze e a valorizzare le molteplici strategie di apprendimento, lo spirito critico, la creatività (De Bono, 2015; 2016) nonché le soggettive modalità vicarianti di accesso ai saperi (Berthoz, 2015), richiede al docente di operare trasformazioni nell'agire didattico (Rivoltella & Rossi, 2017; Sibilio, 2014, 2020), considerando i benefici che possono derivare dal *fornire molteplici mezzi di rappresentazione, azione, espressione e coinvolgimento* (CAST, 2011; 2018; Hall & Meyer, 2012; Rapp, 2014; Hartmann, 2015; Savia, 2016).

Questa progettazione *ex-ante* della didattica e l'utilizzo di strategie e di modalità di comunicazione alternative necessita, tuttavia, di una formazione docente, iniziale e in servizio, volta a garantire scelte metodologico-didattiche funzionali alla costruzione di ambienti di apprendimento partecipativi, inclusivi e accessibili sul piano comunicativo nei quali favorire occasioni di scelta e di coinvolgimento per gli studenti con difficoltà comunicative anche severe (Galdieri, 2023). Sulla base di tali premesse e in continuità con un'indagine esplorativa svolta presso l'Università degli Studi di Salerno (Galdieri, Zappalà, Iannaccone & Aiello, 2024), nell'ambito del percorso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA, VI ciclo), finalizzata a rilevare le

conoscenze pregresse dei corsisti relative alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), si propone la descrizione della seconda parte del lavoro incentrata sull'esperienza di didattica laboratoriale svolta dai corsisti, con l'obiettivo di consolidare principi, teorie e strategie proprie della CAA e della Didattica speciale, attraverso fasi di progettazione di ambienti facilitanti supportati dalla co-costruzione di strumenti di comunicazione.

1. Formarsi per formare

L'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, già da diversi anni, riconosce l'importanza che "i docenti siano incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (AEIAD, 2011, p.15): la formazione di "professionisti altamente qualificati", nel campo dell'educazione inclusiva, sia all'inizio sia in servizio, costituisce una priorità delle politiche internazionali e, nel contempo, una *sfida* e un'*opportunità* per la costruzione di contesti scolastici nei quali l'azione pedagogica di ciascun insegnante sia supportata anche dall'uso delle "tecnologie dell'informazione, della comunicazione e adattive per consentire modalità aperte all'apprendimento" (AEIAD, 2012, p.17).

Del resto, come emerge dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità le "nuove tecnologie, incluse TIC, ausili alla mobilità, dispositivi e tecnologie di sostegno, adatti alle persone con disabilità" (UN, 2006), possono favorire l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, assicurando a ciascuna persona una vita indipendente e una piena partecipazione sociale. Analogamente, nell'ambito dei Fattori Ambientali dell'ICF (OMS, 2011) si descrivono "prodotti e tecnologie" finalizzati a facilitare l'acquisizione dell'autonomia personale e sociale, lo svolgimento di attività nella vita quotidiana, la mobilità e il trasporto, la comunicazione e l'istruzione nonché la partecipazione nei contesti lavorativi, culturali, ricreativi e sportivi (OMS, 2002): tali prodotti, servizi e tecnologie possono contribuire al benessere delle persone e allo sviluppo economico, ambientale e sociale (UN, 2015).

A tal proposito, la Comunicazione Aumentativa Alternativa, definibile come "qualsiasi strumento, dispositivo immagine, parola, simbolo o gesto che compensa le difficoltà di comunicazione espressiva (ciò che «esce») e recettiva (ciò che «entra»)" (Cafiero, 2009, p. 20), riconosce il potenziale comunicativo del corpo (Watzlawik, et al., 1971; Argyle, 1992; Kendon, 1994) e incrementa le modalità comunicative naturali della persona attraverso specifici strumenti e ausili, con lo scopo di sostenere e di ampliare le interazioni della persona con BCC con i propri partner comunicativi in ogni contesto di vita.

Tuttavia, l'utilizzo quotidiano di tecnologie assistive quali facilitatori dei processi inclusivi, degli apprendimenti e della comunicazione in ambito scolastico, è necessario si inserisca all'interno di una progettazione della didattica funzionale alla creazione di un "ambiente facilitante specifico" che richiede al docente l'utilizzo di "supporti visivi" nel contesto classe, ovvero, l'uso di un mediatore che "*agisce da tramite* tra soggetto e oggetto nella produzione di conoscenza, sostituisce la realtà perché possa avvenire la conoscenza, ma non si sostituisce alla realtà esautorandola" (Damiano, 1999, p. 230). Questa sorta di "sostituzione-estensione" della realtà circostante supportata dal mediatore didattico costituisce un elemento caratterizzante

delle pratiche educativo-didattiche incentrate sulla CAA, dall'indicazione del pittogramma negli scambi comunicativi all'etichettatura degli oggetti e degli spazi, dalla costruzione degli strumenti di comunicazione al loro utilizzo quotidiano.

La complessità dell'approccio e lo specifico profilo dello studente con BCC (es. modalità comunicative, utilizzo o meno del linguaggio, tecnologie assistive utilizzate) richiede al docente, *in primis*, un lavoro sulle modalità di rappresentazione e sulle alternative per le informazioni visive e uditive (Rose, Gravel & Domings, 2012; Hartmann, 2015; Baldassarre & Sasanelli, 2021) con lo scopo di valorizzare l'apprendimento visivo e, pertanto, la possibilità di fare uso di immagini, fotografie e/o pittogrammi afferenti a diversi sistemi simbolici con lo scopo di facilitare gli scambi comunicativi (Visconti, Peroni & Ciceri, 2007; Dyrbjerg, P. & Vedel, M., 2008; Solari, 2009). L'opportunità di utilizzare supporti visivi statici e permanenti, rispetto alla velocità e alla variabilità del linguaggio verbale, può favorire l'attenzione congiunta, la memorizzazione, l'intenzionalità comunicativa, l'anticipazione di attività o di cambiamenti che potrebbero verificarsi nel contesto (Cafiero, 2009; Vivanti & Salomone, 2016) e può consentire, inoltre, un maggiore controllo nella gestione dei comportamenti-problema, spesso legati alla mancata comprensione di un bisogno comunicativo (Sprafkin, McGinnis, Goldstein, & Gershaw, 2001; Gutstein & Sheely, 2005; Quill, Vivanti & Congiu, 2007).

Questi benefici possono derivare dall'uso di strumenti, ausili e strategie di CAA che, come afferma la Cafiero, “servono a «aumentare, mantenere o migliorare» la capacità di una persona di comunicare, ampliando le abilità che già possiede e fornendo un mezzo alternativo laddove necessario” (2009, p.20): il loro impiego, tuttavia, richiede un lavoro precoce e continuativo sul contesto e sui diversi partner comunicativi, prima ancora che sulla tecnologia da proporre e da personalizzare. La conoscenza delle caratteristiche, degli scopi e delle funzioni di una tecnologia assistiva è di fondamentale importanza per un docente che voglia svolgere pratiche inclusive. Tuttavia, prima della costruzione di uno strumento, è necessario creare opportunità di comunicazione e di relazione nell'ambiente: la sola esposizione al simbolo, purtroppo, non è garanzia di comunicazione e di coinvolgimento dell'alunno se non si predispongono esperienze durante le quali venga data a ciascun studente con BCC l'opportunità di comprendere il significato di uno specifico pittogramma associato ad un'azione da svolgere o già compiuta; questo richiede una rimodulazione della didattica che possa “includere” la CAA e le tecnologie assistive, considerandole degli “strumenti di speciale normalità” al servizio del gruppo classe.

2. Strumenti e ausili di CAA per una didattica inclusiva

Nell'ambito delle tecnologie assistive funzionali a sostenere gli scambi comunicativi di una persona con Bisogni Comunicativi Complessi anche a scuola (Cafiero, 2009; Castellano, 2009; Light, & McNaughton, 2013, 2014; Beukelman & Mirenda, 2014; Fontani, 2020), sarebbe opportuno operare una distinzione tra sistemi senza tecnologia e sistemi a media e ad alta tecnologia. Nel primo caso, la categoria comprende un insieme di supporti visivi privi di componenti elettriche, maneggevoli, di facile costruzione e di semplice utilizzo con diversi set grafici (pittogrammi, immagini, foto) mediante i quali comunicare bisogni, emozioni, fare richieste e raccontare.

Co-costruiti con l'utente e la sua famiglia, personalizzabili e con un potenziale di ampliamento del vocabolario in simboli maggiore rispetto agli ausili con uscita in voce, tali strumenti richiedono un frequente aggiornamento e un utilizzo consapevole da parte dell'adulto parlante: è necessario che siano sempre disponibili e accessibili per dare all'utente con BCC la possibilità di comunicare attraverso la prensione o l'indicazione del pittogramma e al partner comunicativo, invece, l'opportunità di poter ricevere l'output comunicativo funzionale al soddisfacimento delle sue esigenze comunicative.

Nello specifico, le *tabelle di comunicazione*, costituite da semplici portalistini oppure da raccoglitori ad anelli, possono contenere al loro interno numerosi pittogrammi organizzati per aree tematiche (es. partner comunicativi, cibi, luoghi, azioni, emozioni, ecc.) e presentare forme e dimensioni differenti. Di solito, sono precedute dalla costruzione di un *Passaporto*, un breve documento con simboli, foto e frasi scritte in prima persona nel quale riportare, attraverso un linguaggio colloquiale e scherzoso, informazioni utili sullo studente con Bisogni Comunicativi Complessi come interessi, abitudini e modalità comunicative con l'obiettivo di fornirgli uno strumento di presentazione in ogni contesto di vita. *Strisce visive e agende giornaliera* costituiscono, invece, ulteriori "aiuti visivi" utili negli scambi comunicativi: rappresentate da cartoncini plastificati o supporti in plexiglass, sui quali è possibile apporre il velcro e distribuire pittogrammi, foto o immagini, sono costruite per sostenere l'intenzionalità comunicativa, le scelte e le richieste ma fungono anche da anticipatori delle sequenze di azioni che, normalmente, compongono un'attività didattica mostrando all'allievo i vari step da compiere (es. disegnare, colorare, ritagliare, incollare), oppure, prospettandogli la scansione dell'intera giornata (es. le attività, i luoghi, le persone).

Il quaderno dei resti, inoltre, è pensato per lasciare una "traccia" visibile e tangibile di un'esperienza (es. un fiore, il biglietto del cinema, un disegno) con l'obiettivo di condividere, attraverso il set di simboli specifico, l'evento vissuto e le emozioni ad esso associate: tale strumento, abitua la persona al racconto trasformandosi in un "ponte comunicativo" con gli altri partner (Warrick, 2003; Galdieri, 2022).

Anche nella versione a media e ad alta tecnologia, gli ausili per la comunicazione hanno la medesima funzione di incrementare la reciprocità e le relazioni, di favorire l'acquisizione di buone competenze comunicative e lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale. I software di comunicazione, che costituiscono programmi di grafica con set di simboli diversi, sono indispensabili per la costruzione degli strumenti, semplificano il lavoro di predisposizione delle tabelle e di organizzazione dei pittogrammi in specifiche griglie, supportano i partner comunicativi nell'organizzazione del materiale e sono necessari in dispositivi come i comunicatori dinamici. I VOCAs (Vocal Output Communication Aids) sono ausili a media tecnologia costituiti da uno o più livelli di registrazione e di riproduzione di messaggi (anche fino a 32 caselle e 5 livelli), collegabili a sensori e interfacce esterne.

Di facile utilizzo, consentono l'emissione di parole, frasi e brevi messaggi mediante la pressione di un grande tasto colorato (come nel caso del Little Big Mec) o di una casella all'interno della quale è presente un pittogramma grazie alla griglia di comunicazione sottostante e personalizzabile. I Comunicatori Dinamici e simbolici, costituiti da interfacce e codici grafici, invece, sono dispositivi ad alta tecnologia realizzati per migliorare la relazione della persona

con l'ambiente e semplificare la creazione di tabelle di comunicazione personalizzate, grazie al supporto di software di comunicazione. Alcuni, presentano gusci protettivi e resistenti agli urti, altri invece sono costituiti da un monitor, con integrato un computer, il cui utilizzo è facilitato da una tastiera, da un mouse e dalla funzione multitouch che consente il tocco con due mani o con le mani di due differenti utenti.

La funzione di questi ausili, nella versione a media e alta tecnologia, è quella di supportare l'utente nella comunicazione anche nelle fasi iniziali di un approccio di CAA, favorire interazioni frequenti e prolungate e facilitare le relazioni nei vari contesti di vita grazie alla possibilità di "richiamare" l'altro, anche in presenza di difficoltà motorie severe e abilità cognitive e linguistiche limitate (Cafiero, 2009; Beukelman & Mirenda, 2014).

Nel contesto scolastico la registrazione di semplici parole, frasi, esclamazioni, saluti, canzoni, filastrocche, poesie oppure di parte di contenuti disciplinari, riduce il rischio di un impoverimento cognitivo-relazionale dello studente con Bisogni Comunicativi Complessi e il senso di inadeguatezza e di frustrazione che potrebbero derivare dal non sentirsi parte del gruppo. I processi inclusivi, pertanto, possono essere facilitati dall'utilizzo quotidiano di questi dispositivi in quanto consentono un feedback immediato, facilitano l'interazione e l'intenzionalità comunicativa dell'utente, migliorano la gestione delle emozioni, aumentano il vocabolario in simboli e sviluppano il linguaggio verbale nelle persone la cui condizione di disabilità non ne impedisce l'acquisizione, seppure in maniera parziale. Possono essere, inoltre, un'alternativa più accattivante rispetto agli strumenti senza tecnologie e garantire la precisione del gesto grazie alle griglie in plastica; tuttavia, hanno lo svantaggio di consentire la registrazione di un numero contenuto di messaggi, di scaricarsi facilmente e di prevedere una sequenza di azioni limitate, soprattutto con i dispositivi monomessaggio.

3. Un laboratorio di CAA per la *co-costruzione* degli strumenti

Il percorso di didattica laboratoriale che si presenta, si pone in continuità con un'indagine esplorativa (Galdieri, Zappalà, Iannaccone & Aiello, 2024), svolta nell'ambito dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (TFA, VI ciclo), presso l'Università degli Studi di Salerno, con lo scopo di indagare le conoscenze possedute dai corsisti sulla Comunicazione Aumentativa Alternativa, le origini di una loro eventuale formazione specifica e i contesti di applicazione e di utilizzo delle tecnologie assistive. Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato, condiviso con i corsisti mediante Google Moduli all'inizio del Corso di Specializzazione, e al quale hanno partecipato 911 studenti. Il processo di analisi dei dati si è articolato in due passaggi: un'analisi statistica descrittiva e correlazionale in merito ad alcuni item specifici e un'analisi tematica riflessiva di una delle risposte aperte.

L'emergere di diverse criticità relativamente alla presenza di una scarsa conoscenza dell'approccio, principalmente riconducibile a un'autoformazione e solo in alcuni casi a percorsi formativi accreditati, ha sollecitato una rivisitazione dell'insegnamento di "Pedagogia e didattica della disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo" con lo scopo di condividere con i corsisti il framework teorico, le strategie didattiche e il potenziale inclusivo

di alcune tecnologie assistive funzionali a facilitare le relazioni, la comunicazione e gli apprendimenti di studenti con Bisogni Comunicativi Complessi nel contesto classe.

In linea con il Decreto Ministeriale n. 249 del 30 settembre 2011, nel quale si esplicitano criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno e si ravvisa la necessità di coniugare la formazione teorica con quella pratica, si è tentato di favorire una trasposizione dei contenuti appresi durante il corso succitato nell'ambito del Laboratorio "Linguaggi e tecniche comunicative non verbali", con l'obiettivo di procedere alla co-costruzione di alcuni strumenti di comunicazione da inserire in proposte didattiche inclusive.

Considerato, infatti, che in alcuni studi internazionali (Hudson, 2017; Wyatt-Smit & Adie, 2018) viene sottolineata la centralità della formazione docenti per la qualità degli apprendimenti, soprattutto con lo scopo di fornire risposte adeguate in termini di equità ed accessibilità a tutte le studentesse e a tutti gli studenti, l'*habitus* di un docente inclusivo dovrebbe essere caratterizzato da competenze multidimensionali e proteiformi. A tale scopo, sarebbe opportuno che i percorsi formativi prevedano un'impostazione organizzativa e programmatica, confluyente in momenti teorici, consistenti nell'esplicitazione di contenuti, e in momenti dedicati alla pratica, durante i quali, attraverso la riflessione sui saperi appresi, possa avvenire la declinazione concreta degli stessi. Si andrebbe, così, a stabilire la sinergia tra il conoscere e l'agire, grazie alla quale il piano dell'acquisizione del sapere si correli strettamente al piano dell'azione, riconoscendone un'equa valenza (Damiano, 2004).

In questa prospettiva, assume particolare rilevanza il laboratorio, come *locus* di apprendimento caratterizzato dalla fusione tra teoria e prassi. Infatti, l'attenzione all'apprendimento attivo, come sottolineato anche nei Criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (D.M. 26 maggio 1998), si potrebbe motivare con il riconoscere all'esperienza laboratoriale un ruolo pivotale nella formazione dei docenti al fine di promuovere professionisti competenti nella "progettazione, nell'azione e nella valutazione da intendersi come fasi di un processo circolare, dando vita ad un agire didattico personalizzato ed individualizzato che vada incontro alle esigenze di ogni discente" (Sibilio, 2015, p.16). Alla luce di quanto affermato e richiamando Dewey nella sua prima definizione di laboratorio come esperienza didattica in cui si impara facendo in un clima collaborativo (Dewey, 1961), è apparso efficace proporre il seguente progetto laboratoriale al fine di promuovere un reale apprendimento significativo.

Il percorso laboratoriale, che ha interessato i due moduli di scuola secondaria di I grado del corso TFA VII ciclo svoltosi presso l'Università degli Studi di Salerno, ha coinvolto circa 250 aspiranti docenti di sostegno, ha previsto attività per un totale di 20 ore, distribuite in 4 incontri di 5 ore ciascuno e l'organizzazione di gruppi composti da 8/10 persone.

- Fase I: *Introduzione al percorso laboratoriale*

Durante la prima lezione, a partire dalla condivisione di uno specifico framework teorico (Watzlawik, et al., 1971; Argyle, 1992; Kendon, 1994), si è focalizzata l'attenzione sulle due aree costitutive la denominazione del laboratorio, ovvero *linguaggi e tecniche comunicative*,

stimolando nei discenti un confronto rispetto ai significati. In seguito, è stato illustrato ai corsisti il lavoro da produrre durante le ore laboratoriali: un esempio di progettazione didattica inclusiva, consistente nella predisposizione di una griglia di osservazione, nella compilazione di una parte del PEI e nella costruzione di un'unità di apprendimento per studenti e/o studentesse con disabilità e Bisogni Comunicativi Complessi, coerentemente con la tematica del laboratorio.

- Fase II: *Predisposizione dell'UDA*

In occasione del secondo incontro, i diversi gruppi hanno stilato e compilato la griglia di osservazione e la parte del PEI relativa alla dimensione della comunicazione, per poi scegliere la tematica e le discipline coinvolte per l'unità di apprendimento, individuando le competenze da promuovere, gli obiettivi educativi da perseguire e le attività da svolgere con lo scopo di pianificare percorsi educativi e didattici finalizzati a migliorare le competenze comunicative dell'alunno e ad ampliare le opportunità di partecipazione nel contesto classe.

A tale scopo e nel tentativo di stimolare nei futuri docenti l'acquisizione di conoscenze e competenze relative all'approccio della CAA, è stato chiesto di inserire nell'Unità di apprendimento un'attività che prevedesse l'utilizzo di strumenti senza tecnologia allo scopo di far loro esperire la progettazione e la costruzione degli stessi, promuovendo, nel contempo, una riflessione sul loro utilizzo. Per agevolare e guidare tale processo di co-costruzione sono state illustrate le caratteristiche e le potenzialità della piattaforma ARASAAC (Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa e Alternativa): tale progetto, nato in Spagna e finanziato dal Dipartimento per la Cultura, lo Sport e l'Istruzione del Governo di Aragona, rientra nell'area dell'innovazione e della formazione professionale e rappresenta un'opportunità nella creazione di risorse e materiali grafici per supportare e facilitare la comunicazione, le interazioni sociali e l'accessibilità cognitiva di tutte le persone che, in diverse condizioni di disabilità (es. Disturbo dello Spettro Autistico, disabilità intellettiva) possono presentare difficoltà comunicative, relazionali e di apprendimento, con conseguente rischio di esclusione sociale.

Tra i vantaggi evidenziati nella fruizione di questa piattaforma vanno annoverati: l'accesso gratuito, previa creazione di un account, la possibilità di selezionare la lingua, la facilità di esplorazione e di creazione di pittogrammi da utilizzare negli scambi comunicativi con i diversi partner e da inserire negli strumenti di comunicazione. Nello specifico, è possibile selezionare le aree tematiche, il colore dello sfondo, della cornice, la tipologia di simbolo e il testo da inserire in alto o in basso; per quanto concerne i materiali, invece, sono a disposizione degli utenti flashcards, calendari, tabelle di comunicazione e altri strumenti di CAA da utilizzare in ogni contesto di vita.

- Fase III – *Scelta e co-costruzione di uno strumento*

Questo terzo incontro, che ha rappresentato la fase nucleare del percorso laboratoriale, ha previsto la scelta di uno specifico strumento di comunicazione, la pianificazione di un "vocabolario", ovvero la lista di parole da tradurre in simboli e, infine, la costruzione dell'artefatto concreto e digitale: ciascun simbolo è stato stampato, ritagliato, plastificato e

velcrato con lo scopo di poter essere utilizzato per la costruzione di agende giornaliera, strisce visive o tabelle a tema.

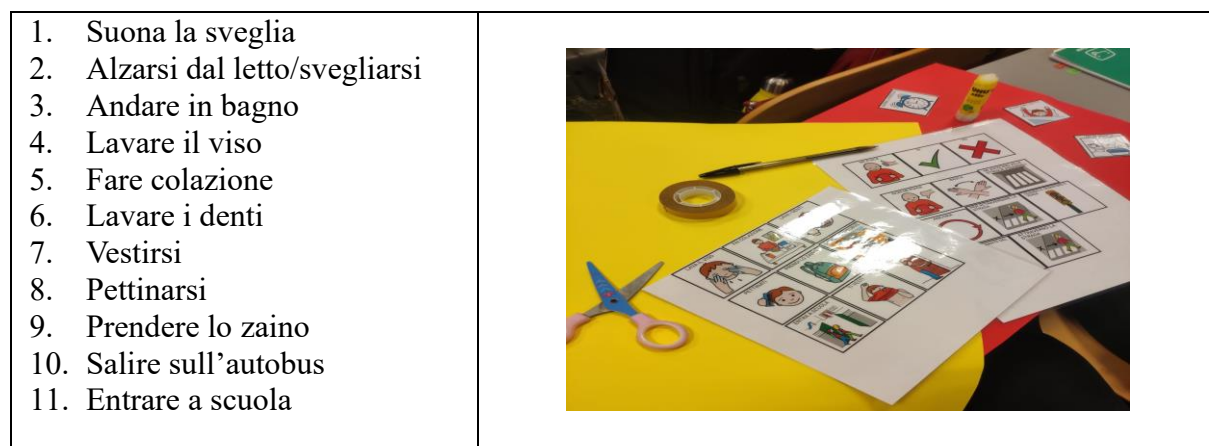


Fig. 1. Costruzione del vocabolario, stampa e plastificazione dei pittogrammi



Fig.2. Costruzione dell'artefatto per lo sviluppo delle autonomie personali

- Fase IV – *Presentazione e condivisione dei lavori*

Durante l'ultimo incontro, ogni gruppo ha presentato agli altri il proprio lavoro, favorendo un momento di confronto e di riflessione su quanto agito. L'intenzionalità sottesa al laboratorio presentato è sintetizzabile nel tentativo di offrire ai futuri docenti di sostegno un terreno e un'occasione per coniugare conoscenze e abilità, operando in modo collaborativo, attraverso modalità operative, riflessive e trasformative (Mezirow, 1989; Schön, 1993; Laneve, 2005; UNESCO, 2021); così intesa la didattica laboratoriale sarebbe propedeutica e promotrice di una professionalità docente in grado di riflettere prima dell'azione, in azione e sull'azione al fine di diventare reali perturbatori del sistema e veri agenti di cambiamento (Hattie, 2003; 2012).

4. Conclusioni

La complessità dell'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa e l'eterogeneità dei BCC, evidenzia la necessità di agire nei contesti scolastici a partire da una formazione che sia imprescindibile dalla conoscenza del framework teorico e delle caratteristiche delle tecnologie di CAA ma, nel contempo, sia "orientata alla piena consapevolezza da parte dei docenti delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo" (Aiello, 2016, p. 11). La dimensione laboratoriale si configura – anche nell'ambito dei percorsi formativi per i futuri insegnanti di sostegno – come un ambiente di apprendimento nel quale si definiscono nuovi spazi del 'sapere, del saper fare e del saper essere' attraverso una didattica partecipata: la situazione "simulata" costituisce il terreno fertile per lo sviluppo di pratiche riflessive (Schön, 1993), la dimensione esperienziale che si oppone alla staticità e alla settorialità dei saperi teorici, il luogo nel quale la trasposizione degli stessi si consolida e si trasforma, emergendo in una nuova veste.

La costruzione degli artefatti, in un ambiente dinamico e creativo e sotto la guida vigile e non giudicante del formatore, infatti, offre allo studente l'occasione per riscoprire, reinventare e ricostruire i concetti in un contesto operativo flessibile, arricchente e motivante anche sul piano comunicativo e relazionale. Edificare ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili nei quali gli strumenti di CAA possano sostenere e migliorare gli scambi comunicativi e incrementare le relazioni degli alunni con Bisogni Comunicativi Complessi, richiede al docente un sapere che trovi nutrimento e possibilità di rinnovamento proprio a partire da esperienze formative nelle quali ci sia un costante dialogo tra teoria e prassi pedagogica.

Nella sua funzione di facilitatore, ciascun insegnante dovrebbe essere in grado di rispondere in maniera efficace e funzionale ai bisogni comunicativi dei propri studenti creando le premesse per un miglior clima della classe (Mitchell, 2018) che si traduca in una crescente partecipazione e cooperazione nel gruppo dei pari, in un utilizzo quotidiano e condiviso di strumenti e ausili di CAA e in proposte educative e didattiche inclini alla valorizzazione del potenziale vicariante del corpo e aperte a *possibili deviazioni metodologiche* funzionali al fronteggiamento della complessità insita nei processi di insegnamento-apprendimento (Sibilio, 2014, 2017).

Riferimenti bibliografici:

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Aiello, P., Di Gennaro, C.D., Palumbo, C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 5(2), 59-68.
- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.
- Baldassarre, M., & Sasanelli L.D. (2021). UDL e Tecnologie Inclusive: stato dell'arte e modelli per l'implementazione. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 13(3), 153-171.

- Berthoz, A., (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Besio, S. (2019). *Tecnologie Assistive*, in L. d'Alonzo (eds.), *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp. 356-364). Brescia: Scholé.
- Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (eds.). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-41). Trento: Erickson.
- Cafiero, J.M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- CAST. Center for Applied Special Technology, (2011). *Universal Design for Learning(UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. (Disponibile su <http://udlguidelines.cast.org>).
- CAST. Center for Applied Special Technology, (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. (Disponibile su <http://udlguidelines.cast.org>).
- Costatino, M.A., & Bergamaschi, E. (2005). L'intervento di Comunicazione Aumentativa in età evolutiva. *Ricerca & Pratica*, 21(3), 105-110.
- Castellano, G. (2009). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2008). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). *Differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Bono, E. (2015). *Creatività per tutti*. Milano: BUR.
- de Bono, E. (2016). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Milano: Rizzoli.
- EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense,

- Danimarca: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fontani, S. (2020). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431.
- Galdieri, M., Zappalà, E., Iannaccone, A., & Aiello, P. (2024). La Comunicazione Aumentativa Alternativa nella formazione docente: esiti di un'indagine esplorativa. *QTimes – webmagazine*, 16(1), 652-673.
- Galdieri, M. (2022). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Padova: Studium.
- Gava, M.L. (2016). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. Le possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gutstein, S.E., & Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Hall, T. & Meyer, A. (2012). *Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press.
- Hartmann, E. (2015). *Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs*. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), pp. 54-67.
- Hattie, J. A.C. (2003). *Teachers make a difference: Building teacher quality*. Auckland: ACER Annual Conference.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers*. New York: Routledge.
- Hudson, B. (2017). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ianes, D. (2015). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- ISAAC ITALY. International Society for Augmentative and Alternative Communication (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY ONLUS.
- Kendon, A. (1994). *Gesture and Understanding in Social Interaction. A Special Issue of Research on Language and Social Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio: linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Light, J., & Mcnaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 299-309.

- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1-18.
- Light, J. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), 61-70.
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult education quarterly*, 39(3), 169-175.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- NJC. National Joint Committee for the Communication (1992). *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disability*, ASHA (Disponibile su: <https://www.asha.org/njc/>).
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Quill, K.A., Vivanti, G., & Congiu, S. (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Rapp, W.H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore: Brookes Pub.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rose, D.H., Gravel, J.W., & Domings Y.M. (2012). UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL, in T.E. Hall, A. Meyer & D.H. Rose (eds.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications* (pp.120-134). New York: Guilford Press.
- Sartori, I. (2010). *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Solari, S. (2009). *Comunicazione aumentativa e apprendimento della lecto-scrittura. Percorsi operativi per bambini con disturbo dello spettro autistico*. Trento: Erickson.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sprafkin, R.P., McGinnis, E., Goldstein, A.P., & Gershaw, E.J. (2001). *Manuale di insegnamento delle abilità sociali. Per l'alunno con problemi di comportamento o ritardo mentale lieve*.

- Trento: Erickson.
- Tosi, T. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti Scuola.
- UN. United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UN. United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Bruxelles: UN, artt. 2, 9 e 14.
- UN. United Nations (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (adottata dall'Assemblea Generale con Risoluzione 48/96 del 20 Dicembre 1993).
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Conferenza Mondiale sull'Istruzione degli Studenti Disabili: Accesso e Qualità*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Visconti, P., Peroni, M., & Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.
- Vivanti, G., & Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Warrick, A. (2003). *Comunicare senza parlare. Comunicazione Aumentativa Alternativa nel mondo*. Torino: Omega Edizioni.
- Watzlawik, P., Helmik Beavin et al. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Wyatt-Smith, & Adie, L. (2018). *Innovation and Accountability in Teacher Education*. Singapore: Springer.

Riferimenti normativi:

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). Circolare Ministeriale n.8 del 2013 – *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione. Indicazioni operative*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 – *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto 30 settembre 2011 – *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.

MIUR. Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (1998).
Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998 – *Criteri generali per la disciplina da parte delle
Università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle
scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria.*