



Luigi Fenza

Special Education Teacher | I.O. "Salvatorelli-Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

Filosofia per tutti: uso della CAA per una nuova modalità d'inclusione della disciplina per studenti con disabilità intellettiva e autismo

Philosophy for everyone: use of AAC for a new mode of inclusion of the discipline for students with autism and cognitive disability

Call

This contribution resulted from the research and challenge of the need of making the content of the discipline of philosophy accessible and adaptable for students with autism and significant disabilities. The study brings together and describes the best operational practices put in place to foster the inclusion of the students in the discipline, highlighting how their educational needs were addressed and the methods of participation and inclusion. By adopting a co-teaching approach, goals, methodologies and tools were identified that integrated the Individualized Education Plan with the curricular programming of the class. This enabled the creation of a shared learning environment and educational pathway that enhances the potential of all students, promoting flexible and participatory learning based on AAC. This contribution aims to highlight how the entire classroom context and the educational community is enriched and «co-evolved» by the contamination with the AAC's operational modes and inclusive tools. Finally, the contribution outlines some possible research pathways promoted by the «generalization» approach and the peculiarities of the contamination of educational co-responsibility.

Keywords: augmentative and alternative communication (AAC), contamination, disability, inclusion, co-teaching, philosophy, didactic.

Il contributo nasce dalla ricerca e dalla sfida di rendere accessibili e personalizzabili i contenuti della disciplina di filosofia per i ragazzi con autismo e disabilità significativa. Lo studio raccoglie e descrive le buone prassi operative messe in atto per favorire l'inclusione dell'alunno nella disciplina, evidenziando come sono stati affrontati i suoi bisogni educativi e illustrando le modalità di partecipazione e d'inclusione. Attraverso un approccio di codocenza, sono stati identificati obiettivi, metodologie e strumenti che hanno integrato il Piano Educativo Individualizzato con la programmazione curricolare della classe. Questo ha permesso di creare un ambiente d'apprendimento e un percorso educativo condiviso che valorizza le potenzialità di tutti gli studenti, promuovendo un apprendimento flessibile e partecipativo basato sulla CAA. Il contributo mira a mettere in luce come l'intero contesto classe e la comunità educante si arricchisca e «co-evolva» dalla contaminazione con le modalità operative e gli strumenti inclusivi della CAA. Il contributo, infine, traccia alcune possibili traiettorie di ricerca promuovendo l'approccio della «generalizzazione» e le peculiarità della contaminazione della corresponsabilità educativa.

Parole chiave: comunicazione aumentativa alternativa (CAA), contaminazione, disabilità, inclusione, codocenza, filosofia, didattica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Faenza, L. (2024). Philosophy for everyone: use of AAC for a new mode of inclusion of the discipline for students with autism and cognitive disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 158-172. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-14>

Corresponding Author: Luigi Fenza | luigifenza94@gmail.com

Received: 19/10/2024 | **Accepted:** 17/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-14



1. Dall'analisi dei bisogni alla codocenza come proposta didattica per l'inclusione

La proposta nasce dall'esigenza di creare situazioni di apprendimento completamente accessibili, che valorizzino le diversità attraverso obiettivi, metodologie e strategie flessibili e inclusive.

Il lavoro ha origine nei momenti iniziali di progettazione delle attività della disciplina di filosofia. Si è partiti dalla definizione dei bisogni dello studente in relazione al suo funzionamento, considerando la sua partecipazione e le modalità di realizzazione della stessa.

L'alunno in questione è un ragazzo con autismo e una significativa disabilità intellettiva, che, nonostante le difficoltà in termini di autonomia e comunicazione, presenta competenze nell'uso della PECS e della comunicazione aumentativa alternativa (CAA).

Partendo dalle caratteristiche specifiche e dalle modalità di funzionamento dell'alunno, è stato adottato un approccio inclusivo e didattico orientato a creare un ambiente di apprendimento che non solo lo accoglie, ma valorizza le sue capacità, permettendo così di far emergere le sue peculiarità.

In questi termini si è cercato di rendere accessibile ogni materiale proposto con il linguaggio della comunicazione aumentativa alternativa: il docente curriculare, coadiuvato dal docente specializzato per le attività di sostegno, ha lavorato per trovare un collegamento tra i bisogni dell'allievo e le attività della disciplina.

Per definire e monitorare gli obiettivi educativi, sono stati utilizzati in modalità complementare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e la programmazione annuale del docente.

È in tale misura che si allarga l'orizzonte e il paradigma inclusivo: inserendo gli obiettivi del PEI, che raccolgono necessariamente i bisogni del ragazzo, nella programmazione annuale della classe facendo convergere e «contaminare» i due percorsi.

In questa prospettiva si è lavorato per rendere complementari il percorso educativo del ragazzo e il percorso della classe facendo interagire ed emergere obiettivi, strumenti operativi di lavoro e modalità di valutazione.

Il percorso educativo individuale del ragazzo con disabilità non è stato concepito come un supporto esterno al curriculum, come una «stampella», ma è stato integrato in un percorso unico che abbraccia il funzionamento e gli obiettivi specifici del ragazzo a quelli della classe.

Per strutturare tale complementarietà ogni attività è stata definita e «cucita» per permettere al ragazzo di partecipare.

Uniformando i due percorsi, non solo si garantisce la piena partecipazione del ragazzo rispondendo ai suoi bisogni educativi, ma si favorisce una crescita coevolutiva, in cui ogni studente beneficia della diversificazione e flessibilità degli obiettivi e delle metodologie.

La modalità operativa per uniformare i due percorsi è stata la co-docenza che ha favorito un approccio didattico condiviso di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione per la quale i due docenti, con il supporto dell'educatore alla comunicazione, hanno lavorato insieme per fornire proposte educativo-didattiche alla classe in un'ottica inclusiva. Il primo momento ha riguardato la co-progettazione collaborativa che ha consentito di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un'interazione basata sulla condivisione dei contenuti, di considerare le esigenze e bisogni individuali per garantire all'alunno benefici dall'insegnamento e di stabilire obiettivi, strumenti, modalità e operosità di lavoro. L'orizzonte entro cui si muove la progettazione collaborativa è dialogico, orientato alla comprensione e alla valorizzazione delle differenze. La co-progettazione ha rivestito un ruolo fondamentale sotto diversi aspetti: valorizzazione dei punti di forza e delle competenze specifiche dei docenti coinvolti; pianificazione accurata dei tempi delle attività; gestione ottimale degli spazi utilizzati; definizione dei contenuti da trasmettere; individuazione di eventuali comportamenti da monitorare; scelta della tipologia di valutazione adottata.

Il secondo momento, quello del co-insegnamento, ha coinvolto l'adattamento del contesto di apprendimento e la configurazione della compresenza didattica, applicando i principi dell'Universal Design for Learning. Il team di lavoro ha creato un ambiente di apprendimento che ha tenuto conto non solo delle esigenze e dei bisogni dello studente con disabilità, ma anche di quelli dell'intera classe. Questo è stato



possibile grazie all'introduzione di molteplici modalità di rappresentazione, diverse forme di espressione e una varietà di strategie di coinvolgimento, in modo da rispondere efficacemente alle diverse modalità di apprendimento di tutti gli studenti (Murawski e Scott, 2021).

L'ultimo momento, quello della co-valutazione, ha coinvolto non solo l'analisi dei risultati degli studenti, ma si è trasformata in uno strumento di riflessione condivisa tra i docenti. Il team dei docenti, tramite questionari mirati, ha monitorato i progressi dell'intera classe e dello studente con disabilità, valutati rispetto agli obiettivi educativi precedentemente definiti. Il team di lavoro ha cooperato per stabilire criteri di valutazione inclusivi, che rispettassero e valorizzassero le diverse modalità di apprendimento degli studenti, garantendo una valutazione e autovalutazione partecipativa.

2. Apprendere per immagini: uso della CAA per la progettazione disciplinare, strumenti e metodologie

Come è possibile comprendere e ricordare le informazioni disciplinari comuni alla classe senza saper leggere?

A questa domanda risponde la monografia «La meravigliosa vita dei filosofi» di Masato Tanaka che esplora le vite e i pensieri di grandi filosofi presentandoli in modo accessibile e divertente (Tanaka, 2020). L'autore adotta un tono leggero e divulgativo, raccontando il pensiero dei filosofi attraverso storie e aneddoti. Questo approccio permette al lettore di comprendere concetti filosofici complessi in modo semplice, rendendo il libro ideale per persone con BES poiché adotta un linguaggio comprensibile e uno stile narrativo che rende la filosofia accessibile e comprensibile. Il testo presenta i filosofi come persone reali, con vite e problemi concreti, anziché come figure astratte, e fa emergere i collegamenti tra il pensiero filosofico e le esperienze umane universali. L'idea di rendere accessibili le vite e i pensieri di questi grandi filosofi facilita l'inclusione anche per lettori con diverse criticità ed esigenze, offrendo un'esperienza di lettura che incoraggia la riflessione in modo aperto e fruibile da tutti. Il gruppo di lavoro ha adottato questo approccio per rendere la filosofia più accessibile e coinvolgente, favorendo un accesso equo al sapere filosofico, indipendentemente dalle competenze o dalla formazione di ogni studente.

Il team, composto dall'insegnante curricolare, dall'insegnante di sostegno e dall'assistente alla comunicazione, ha lavorato in sinergia per creare un ambiente di apprendimento personalizzato e inclusivo per lo studente. Attraverso l'uso della CAA, strumento fondamentale per facilitare la sua partecipazione, è stato possibile garantire l'accessibilità ai contenuti e promuovere un coinvolgimento attivo nelle attività. È stato inoltre progettato un «laboratorio itinerante» composto da immagini, flash card e PECS, pensato per rispondere in modo mirato alle specifiche esigenze e alle modalità di apprendimento dello studente.

Per predisporre l'intervento, è stato sviluppato un «profilo dello studente» centrato sui suoi punti di forza. Questo strumento è stato realizzato per guidare la definizione degli obiettivi educativi, facilitare il processo decisionale e individuare strategie didattiche mirate. Il profilo, integrato all'interno del PEI, è stato elaborato attraverso interviste informali con i familiari e metodologie più strutturate focalizzate sulla persona (Blackstone e Hunt Berg, 2003).

Chi è lo studente? Quali sono le sue preferenze e/o affinità? Quali sono i suoi punti di forza e i suoi talenti? Quali sono i suoi obiettivi e i suoi sogni? Quali sono le speranze e i sogni dei suoi genitori o tutori?

Chi è lo studente dal punto di vista degli apprendimenti? Quali sono, per lui, le migliori modalità di insegnamento? Quali sono i contesti in cui ha più difficoltà ad apprendere? Come comunica lo studente? Come può produrre un compito scritto?

Quali sono le sue attuali abilità di letto-scrittura (leggere, scrivere, sillabare), le sue abilità di calcolo e matematica, le sue abilità socio-emozionali e comportamentali, le sue abilità di linguaggio e comunica-



zione e quelle relative alle attività di vita quotidiana e all'igiene personale? Quali sono i punti di debolezza, criticità e i bisogni dello studente?

Quali sono le priorità negli apprendimenti per questo anno scolastico e quali supporti sono necessari per favorirlo?

In relazione alle informazioni e ai contenuti da adattare, considerando le risorse e le criticità dell'alunno, è stato adottato il criterio degli apprendimenti essenziali, ovvero semplificati e facilitati per rispondere ai suoi bisogni reali.

Successivamente, tramite la codocenza, è stato instaurato un «punto di contatto didattico». Questo approccio ha favorito un clima inclusivo, facilitando e semplificando materiali e contenuti disciplinari per renderli fruibili e condivisibili da tutta la classe, garantendo la partecipazione di tutti.

La metodologia didattica inizialmente adottata dal team di lavoro è stata la lezione partecipata per introdurre i primi filosofi. Il docente della disciplina ha selezionato i termini chiave del vocabolario filosofico, condividendoli con il docente di sostegno. Quest'ultimo, con il supporto dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, ha trasformato e riadattato i termini in simboli adeguati e programmato l'ausilio Symwriter¹ per l'alunno con disabilità, rendendo il vocabolario accessibile durante la lezione.

Successivamente, grazie alla metodologia del Cooperative Learning, la classe è stata suddivisa in gruppi che, insieme allo studente con disabilità, hanno creato flash card interattive rappresentanti immagini e simboli dei filosofi.

Uso del Flash Card e del «PECS»

Durante il lavoro nei piccoli gruppi gli alunni, nella veste di «facilitatori», hanno aiutato lo studente con ASD a costruire semplici frasi (ad esempio, «io voglio», «io vedo», e/o «io sento», ecc. si vedano Frost e Bondy, 2002 e Bondy e Frost, 2009).

Il PECS (Picture Exchange Communication System), utilizzato nell'attività laboratoriale, è un metodo di comunicazione aumentativa alternativa che insegna alla persona a scambiare immagini per ottenere ciò che desidera, anziché indicarlo passivamente. Si incoraggia la persona a commentare spontaneamente ciò che vede o fa, usando le immagini. Il partner di comunicazione fornisce quindi l'oggetto o l'attività richiesta, rinforzando così il comportamento comunicativo.

Le immagini sono state impiegate per facilitare la trasmissione delle informazioni e stimolare una rielaborazione attiva, attraverso attività interattive come il completamento e la colorazione (Scataglini, 2017). Le stesse immagini, create dalla classe con il supporto della CAA, sono state caricate nella classroom digitale e integrate agli strumenti di studio, rendendole accessibili non solo allo studente con disabilità, ma a tutti gli alunni. Utilizzando i simboli del PECS, sono state create delle «Flash card» per rappresentare concetti specifici. Ad esempio, il filosofo Talete è stato illustrato con una caraffa d'acqua in mano, a simboleggiare la sua idea che l'acqua sia il principio di tutte le cose.

La metodologia PECS ha dimostrato un'importante efficacia nello sviluppo della competenza comunicativa, sia nei bambini che negli adulti, inclusi coloro con disturbi dello spettro autistico (Chambers e Rehfeldt, 2003; Rehfeldt e Root, 2005; Stoner et al., 2006).

Gli stessi Preston e Carter (2009) notarono che, «il PECS costituisce una promettente modalità di intervento con diversi riscontri empirici» per bambini e adulti con disabilità di sviluppo che presentano criticità nella componente comunicativa.

1 SymWriter è un software progettato per supportare lo sviluppo del linguaggio e migliorare le abilità di scrittura, soprattutto per persone con disabilità cognitive e bisogni educativi nella sfera della comunicazione. Il software usa il linguaggio della CAA per costruire le competenze di scrittura, rendendo il processo più accessibile e rinforzando il significato tramite simboli, creando un ambiente di supporto per studenti con BES. SymWriter. *Auxilia*, <https://www.auxilia.it/it-it/prodotto/software-widgit-symwriter-2>.



Modellamento del linguaggio

Per supportare l'utilizzo di frasi con più simboli da parte dell'alunno con BES, è stata utilizzata la strategia di modellamento del linguaggio «Aided Language Stimulation».

Nella stimolazione del linguaggio con modalità aided (ALgS), il facilitatore, il compagno o l'assistente alla comunicazione, evidenzia alcuni simboli sul display di comunicazione dell'utilizzatore mentre interagisce e comunica verbalmente con lui (Goossens' et al., 1992). Ad esempio, il compagno durante l'attività potrebbe dire «Costruiamo un'immagine del filosofo Talete» e nel contempo indicare i simboli del viso del filosofo e l'immagine dell'acqua, su una tabella di comunicazione, o sul un display per le attività. Ovviamente, per facilitare questa modalità di comunicazione, i display contenenti i simboli sono stati resi facilmente accessibili al facilitatore e contengono le parole chiave necessari (Goossens, Crain e Elder, 1992). Studi successivi hanno approfondito questa tecnica: ad esempio, Binger e Light hanno dimostrato l'efficacia dell'Aided Language Modeling per insegnare la produzione di combinazioni di simboli quali soggetto (agente) + azione ad esempio, «cane morde» e azione + oggetto ad esempio, «mordere biscotto» (Binger e Light, 2007).

Tale modalità è stata utilizzata dai facilitatori per permettere al ragazzo con disabilità di apprendere la produzione di combinazioni tra il filosofo e il «simbolo espressivo» di riferimento come: «Pitagora + Numeri; Talete + Acqua; Eraclito + fuoco; Anassimene + Vento». Le informazioni, riportate sulle flash card, sulle tabelle di comunicazione o su un display con Symwriter, sono state successivamente lette da un compagno o dall'insegnante e utilizzate durante la lezione per consolidare il concetto, mettendo in evidenza le corrispondenze con il libro di testo, le dispense o il materiale fornito dal docente. Le immagini e la CAA hanno dato così la possibilità di creare una serie di strumenti didattici utili per i diversi momenti e le diverse fasi dell'apprendimento sia della classe che del ragazzo con disabilità.

Gruppi cooperativi per la creazione di un «Teatro filosofico»

Successivamente con il supporto del docente di sostegno e dell'assistente alla comunicazione, i ragazzi hanno anche costruito un «teatro filosofico», all'interno del quale sono state inserite le flash card realizzate. L'intero progetto è stato portato avanti dalla classe, che ha lavorato con materiali come il DAS, le tempere e la colla a caldo, favorendo lo sviluppo di abilità manuali e creative.

Quest'attività ha consentito agli studenti di integrare l'apprendimento con l'espressione artistica, offrendo loro la possibilità di esplorare nuove modalità espressive e di combinare creatività e operosità. Per favorire lo sviluppo delle abilità comunicative attraverso attività ludiche, sono stati scelti materiali facilmente modellabili, come appunto il DAS. L'uso di questi strumenti è significativo per agevolare maggiormente le interazioni tra pari (Beckman e Kohl, 1984).

La possibilità di costruire in modo laboratoriale diversi strumenti di comunicazione e di supporto ha consentito agli alunni della classe di rielaborare attivamente i contenuti, assicurando il progresso di ciascuno nella comprensione degli argomenti della disciplina. Questo approccio pratico ai materiali ha inoltre favorito la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti, contribuendo a creare un clima positivo e inclusivo all'interno della classe.

Approccio multisensoriale «VAK» (Visivo, Auditivo, Kinestetico)

Durante queste attività cooperative, è stata utilizzata la metodologia VAK (visivo, auditivo, cinestetico), sperimentando in varie modalità gli strumenti della CAA come il software Symwriter, le PECS, le flash card e il DAS.

L'approccio multisensoriale si fonda sull'idea che l'attivazione simultanea di diversi sensi possa favorire l'apprendimento, adattandosi ai vari stili cognitivi degli studenti. Il modello VAK coinvolge i canali (Fleming & Mills, 1992):



- Visivo, attraverso immagini e simboli (come quelli del Symwriter nel quale il display contiene i simboli per persone, luoghi, oggetti, emozioni, azioni, aggettivi, preposizioni e altri vocaboli che sono rilevanti per una determinata attività). Le tabelle delle attività (o a tema) divengono quindi uno strumento per la partecipazione, promuovono lo sviluppo del linguaggio e complessi output espressivi (Drager et al. 2003);
- Auditivo, con narrazioni, filmati e tracce audio (come la disponibilità dell'uscita audio che può costruire un facile e comprensibile «ponte sociale» verso i partner comunicativi) (Trottier, Kamp e Mirenda, 2011);
- Cinestesico, mediante attività pratiche e laboratoriali (come la manipolazione del DAS, la creazione delle flash card, del materiale PECS e la costruzione del «teatro filosofico»).

Questo approccio si dimostra particolarmente efficace per studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con autismo, poiché permette di veicolare i contenuti didattici attraverso canali diversificati, adattandosi al funzionamento di ciascun alunno. L'approccio multisensoriale consente di integrare segni manuali, fotografie, immagini, foto digitali e set di simboli formali in sistemi di CAA progettati per essere altamente motivanti, interattivi e personalizzati. Quest'interazione mira a sostenere nel tempo lo sviluppo del linguaggio, delle competenze sociali, della lettoscrittura e della motricità fine (Pierce et al., 1993).

Uso dei principi dell'UDL

L'approccio pedagogico adottato si configura come una concreta applicazione dei principi dell'UDL (Rose e Meyer, 2002). Offrendo molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, l'approccio ha permesso a tutti gli studenti, incluso quello con BES, di accedere ai contenuti in modo personalizzato e significativo. La creazione di materiali didattici co-costruiti, come le flash card e il teatro filosofico, ha favorito l'impegno attivo e la partecipazione di tutti, promuovendo un apprendimento cooperativo e inclusivo. L'utilizzo della CAA, del modellamento del linguaggio e dell'approccio VAK ha permesso di fornire a ogni studente le opportunità necessarie per sviluppare le proprie potenzialità e superare le eventuali barriere all'apprendimento. In questo modo, si è creato un ambiente di apprendimento flessibile e dinamico, in cui tutti gli studenti hanno potuto partecipare secondo le proprie peculiarità e il proprio funzionamento.

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: Questo principio è stato soddisfatto attraverso l'utilizzo di immagini, simboli, narrazioni, attività pratiche e la CAA.
- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: Gli studenti hanno potuto esprimere le proprie idee e conoscenze attraverso la creazione di materiali didattici, la partecipazione a discussioni e la rappresentazione teatrale.
- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: L'approccio multisensoriale, l'utilizzo di materiali manipolativi e la collaborazione tra pari hanno reso l'apprendimento più coinvolgente e motivante.

Costruzione dei materiali e ambiente d'apprendimento

Il punto di forza di questo approccio è stato proprio il coinvolgimento attivo degli studenti nella creazione del materiale didattico inclusivo insieme al compagno con disabilità. Questo ha permesso alla classe di apprendere un nuovo linguaggio, rendendo più accessibili concetti complessi e migliorando la comunicazione con il ragazzo con disabilità.

Grazie a questa modalità dove i percorsi individuali e di classe si contaminano e si arricchiscono reciprocamente si è promossa una molteplicità di esperienze e linguaggi che ha così aperto nuove prospettive, permettendo di sperimentare materiali e strumenti che facilitano l'apprendimento attivo e cooperativo, adattandosi ai bisogni e alle potenzialità di ogni studente.

I materiali, semplificati e accessibili tramite la CAA, non solo hanno facilitato l'inclusione dello studente, ma sono stati co-creati dagli alunni insieme agli assistenti e ai docenti.



L'organizzazione inclusiva, quindi, risulta decisiva quando tutte le figure coinvolte e il contesto classe possono toccare per mano e contaminarsi con l'operosità dell'inclusione.

La modalità operativa proposta ha ampliato le opportunità formative, permettendo alla classe di esplorare nuovi linguaggi e modalità espressive, stimolando la partecipazione attiva di ciascun studente, compreso lo studente con disabilità. L'uso di materiali concreti, naturali e strutturati, come la CAA, il DAS e le tempere, ha facilitato l'integrazione tra apprendimento e creatività, offrendo ai ragazzi non solo una maggiore consapevolezza dei concetti trattati, ma anche la possibilità di sperimentare e scoprire nuovi approcci e nuove modalità di comunicazione.

3. Valutazione dell'esperienza

L'esperienza rappresenta un esempio significativo di come un approccio inclusivo possa trasformare il contesto scolastico in un luogo di crescita per tutti gli studenti, superando le barriere all'apprendimento e valorizzando le diversità. Attraverso la sinergia tra professionalità diverse, l'adozione di strumenti per l'inclusione e un focus chiaro sui bisogni educativi specifici, l'intervento ha promosso una reale partecipazione dell'alunno con disabilità. Per valutare l'esperienza e per ricevere il feedback sono stati utilizzati i seguenti questionari:

Autovalutazione degli studenti

- Hai collaborato con il tuo compagno fornendo il tuo contributo e ascoltando l'altro?
- Indica quali criticità hai dovuto affrontare e come le hai affrontate.
- Che cosa hai imparato da quest'attività?
- Cosa devi ancora apprendere per rispondere ai bisogni della classe?
- Come valuti il lavoro da te svolto e come hai partecipato alla realizzazione del progetto proposto?

Valutazione da parte degli studenti degli strumenti e delle tecniche utilizzate

- Gli strumenti utilizzati rispondono ai bisogni della classe?
- È prevista una riprogettazione e una flessibilità del materiale proposto?
- Le metodologie didattiche producono un effetto di surplus motivazione e migliorano i momenti di relazione e di socializzazione nelle dinamiche contestuali?
- È prevista una fase embrionale di studio e di conoscenza degli strumenti individuati?

Autovalutazione del team di lavoro che autovaluta l'attività proposta.

- I tempi calcolati erano idonei allo sviluppo delle attività?
- I contenuti proposti erano accattivanti?
- Ci sono state delle criticità?
- I feedback sono stati continui e significativi?
- L'attività può essere riproposta in altre discipline?
- Gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi prefissati?
- L'attività rispetta gli obiettivi delineati nel PEI e nella programmazione delle attività curricolari?

I questionari hanno messo in luce l'importanza della collaborazione tra pari, incoraggiando gli studenti a riflettere sulle sfide affrontate, sulle strategie utilizzate e sulle competenze acquisite. Questo processo ha stimolato una crescente autoconsapevolezza, aiutandoli a individuare aree di miglioramento sia personali che collettive. Le risposte hanno inoltre evidenziato l'efficacia degli strumenti e delle metodologie



didattiche impiegate, come la CAA e il metodo PECS, nel rispondere ai bisogni della classe. È emerso un incremento della motivazione e un significativo miglioramento nelle relazioni sociali.

Dai questionari sono emerse alcune proposte di miglioramento, tra cui la necessità di ampliare l'applicazione della metodologia, inizialmente adottata nell'ambito della filosofia, ad altre discipline per garantire una maggiore coerenza con gli obiettivi e le scelte metodologiche del PEI. Inoltre, sarebbe utile documentare e standardizzare le pratiche promosse, utilizzando delle «linee guida per la codocenza» e un «Dossier per l'uso della CAA», al fine di facilitarne l'adozione in altri contesti scolastici. Inoltre, un coinvolgimento più organizzato delle famiglie potrebbe arricchire il profilo dello studente e facilitare la generalizzazione degli apprendimenti nel contesto domestico.

Per rendere l'approccio ancora più efficace, sarebbe opportuno sviluppare un sistema strutturato di valutazione dell'impatto, raccogliendo regolarmente feedback da studenti, insegnanti e famiglie per perfezionare costantemente la progettazione. I risultati ottenuti sono significativi in quanto puntano a potenziare le pratiche inclusive, poiché la valutazione non è solo un processo di misurazione, ma ha lo scopo di «attribuire valore» all'inclusione, favorendo l'adozione di politiche, culture e di «buone prassi» sempre più inclusive all'interno della scuola (Booth & Ainscow, 2014).

3. Evidenze scientifiche dell'uso della CAA e apprendimento nel contesto classe

Le evidenze scientifiche a sostegno dell'efficacia della CAA, specialmente con studenti con bisogni comunicativi complessi, sono ormai numerose. Studi e meta-analisi confermano come l'uso della CAA non solo faciliti la comunicazione e l'apprendimento nei contesti educativi, ma favorisca anche l'incremento della produzione verbale e la partecipazione sociale. Ulteriori studi dimostrano come l'uso della CAA faciliti non solo la comunicazione e l'apprendimento, ma anche lo sviluppo di competenze verbali e sociali, promuovendo un'inclusione attiva all'interno del gruppo-classe (Ganz, 2015; Light & McNaughton, 2013).

Lo stesso Istituto Superiore di Sanità, nelle linee guida del 2023 per il trattamento dei disturbi dello spettro autistico², sottolinea l'importanza dell'uso della CAA e delle PECS per bambini e adolescenti con ASD³ (Istituto Superiore di Sanità, 2024).

La sua importanza è stata riconosciuta nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che invita i Paesi a favorire l'apprendimento tramite forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi (ONU, 2006).

Tornando al suo uso all'interno di una classe con un ragazzo con BES, risulta evidente come questo strumento non solo supporti lo studente con disabilità nell'espressione, nel funzionamento e nell'inclusione, ma favorisca anche lo sviluppo e la coevoluzione del gruppo. L'uso della CAA genera un apprendimento condiviso che sviluppa competenze linguistiche e relazionali, promuovendo la cooperazione tra gli studenti e migliorando la coesione del gruppo. Questo clima collaborativo rende l'ambiente di apprendimento accessibile a tutti, indipendentemente dalle abilità comunicative, e favorisce una coevoluzione basata sul rispetto delle diversità e sull'inclusione. Gli studenti imparano a lavorare insieme, a sviluppare empatia verso il compagno con disabilità, e a comprendere come le diverse modalità di comunicazione possano declinarsi in risorse che arricchiscono l'intera comunità educante.

Le immagini e gli strumenti della CAA divengono strumenti preziosi e significativi, non solo per facilitare l'apprendimento, ma anche per evidenziare il valore attivo e inclusivo che il ragazzo con disabilità ha saputo incarnare all'interno del gruppo-classe.

In questi termini all'interno della classe, la CAA non solo supporta lo studente con disabilità, ma favo-

2 Istituto Superiore di Sanità. (2024). *Osservatorio Nazionale Autismo*. <https://www.iss.it/-/raccomandazioni-ig-diagnosi-trattamento-di-bambini-adolescenti-con-asd>.

3 Istituto Superiore di Sanità. (2023). *Raccomandazioni per la diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti*. Sistema Nazionale Linee Guida. https://www.iss.it/documents/20126/8977108/Linea+Guida+ASD_bambini+e+adolescenti+2023.pdf/e370f693-d569-4490-6d51-8e249cd152b0?t=1696841617387.



risce lo sviluppo collaborativo di tutto il gruppo, creando un ambiente d'apprendimento inclusivo coevolutivo e accessibile.

In linea con questa prospettiva, l'associazione Isaac Italy O.N.L.U.S., nel documento *Principi e pratiche in CAA*⁴, evidenzia l'importanza del coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nel processo di inclusione, non solo di figure specializzate (ISAAC, 2017).

Il Ministero dell'Istruzione (MIUR), nel suo Atto di Indirizzo del 2009, ribadisce l'obiettivo primario di promuovere la partecipazione di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, attraverso una didattica che segua i principi dell'UDL, in cui la progettazione coinvolge tutti i docenti curricolari e di sostegno per garantire che gli obiettivi di apprendimento siano inclusivi e accessibili (MIUR, 2009). Come evidenziato l'inclusione scolastica con gli strumenti della CAA non si limita all'embrionale inserimento fisico in una classe, ma si concentra sul garantire che lo studente acquisisca competenze in tutte le aree di studio e che partecipi attivamente alla vita sociale del gruppo (Beukelman e Mirenda, 2014). Il gruppo di lavoro operativo deve impegnarsi a fornire l'accesso al normale curriculum scolastico a tutti gli studenti, qualunque siano i loro bisogni e abilità perché essere semplicemente inseriti all'interno di una classe non è sinonimo di accessibilità e di reale opportunità di apprendimento.

L'inclusione scolastica si realizza quando lo studente con disabilità acquisisce competenze significative in tutte le aree di studio e ciò implica che nel PEI i suoi obiettivi educativi e didattici siano delineati in modalità complementare in relazione alle sue abilità funzionali e al curriculum garantendo la sua partecipazione sociale nel contesto scolastico e della comunità (Ianes, 2024).

Questo richiede la pianificazione di percorsi formativi per insegnanti e personale scolastico, nonché la disponibilità di strumenti di CAA adeguati all'età e alle esigenze di ogni alunno. L'adozione di tecnologie assistive, può accelerare i processi di inclusione, rendendo la didattica più accessibile, inoltre il loro utilizzo che, può costituire una validissima alternativa per tutti gli studenti che non sono in grado di soddisfare le proprie esigenze comunicative quotidiane (Cottini, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). In conclusione, un approccio collaborativo tra docenti, famiglie e professionisti esperti di CAA è fondamentale per garantire un ambiente scolastico inclusivo, dove ogni studente possa essere valorizzato e integrato pienamente; la CAA non è solo uno strumento di supporto per gli studenti con disabilità, ma un metodo che coinvolge e promuove la crescita di tutta la comunità scolastica, favorendo un'educazione inclusiva che rispetti e valorizzi la diversità.

4. Il processo di generalizzazione applicato all'inclusione e alla coevoluzione

L'approccio inclusivo descritto in precedenza non solo ha favorito una modalità significativa di partecipazione alla lezione e collaborazione tra gli studenti, ma ha anche posto le basi per un processo fondamentale nell'apprendimento: la generalizzazione.

La generalizzazione rappresenta uno dei processi fondamentali dell'apprendimento: attraverso questa abilità, siamo in grado di applicare una competenza anche in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa e alla presenza di persone diverse da quelle abituali.

In ambito educativo-didattico, la generalizzazione è il processo che consente di rendere funzionale l'apprendimento di una nuova abilità, permettendo all'alunno di applicare ciò che ha appreso in contesti diversi da quello in cui l'abilità è stata inizialmente insegnata. Grazie a questo processo, l'alunno riesce a rispondere efficacemente anche a situazioni nuove o meno familiari.

La degenerazione è una proprietà biologica onnipresente. [...] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi. Il processo di "degenerazionismo", attraverso il ponte multidisciplinare che relaziona biologia con le

4 ISAAC Italy (2017). Principi e pratiche in CAA. Associazione ISAAC Italy Onlus. <https://www.isaacitaly.it/la-c-a-a/>.



scienze umane, è la possibilità delle diverse culture e dei diversi contesti di collocare e orientare il soggetto, privo di una grande capacità, in una cultura “altra” che gli consente di rifiorire e progredire. (Edelman, 2004, p. 36).

La generalizzazione, in un contesto inclusivo, assume un ruolo cruciale nel garantire ad ogni studente di applicare le competenze apprese in ambienti diversi, con persone e stimoli differenti. In ambito educativo, la capacità di generalizzare una nuova abilità o competenza non solo arricchisce il processo di apprendimento, ma facilita anche l'integrazione degli studenti in contesti sociali e culturali più articolati, andando oltre l'orizzonte del contesto scolastico iniziale.

Da una prospettiva inclusiva, la generalizzazione consente agli studenti, in particolare a quelli con bisogni educativi speciali e con disturbi dello spettro autistico, di trasferire le competenze acquisite in situazioni diverse, promuovendo la loro autonomia e capacità di adattamento.

Nell'applicazione pratica descritta durante le lezioni di filosofia, l'uso della CAA e delle PECS non solo agevola l'apprendimento, ma favorisce anche la costruzione di connessioni che permettono il trasferimento delle competenze acquisite in una varietà di contesti e situazioni diverse.

Questo approccio favorisce una partecipazione attiva e significativa dello studente, permettendogli di applicare le abilità acquisite in ambiti diversi, aumentando così la sua autonomia e il suo coinvolgimento.

Nonostante l'argomento fosse complesso, come quello dei primi filosofi del pensiero occidentale, l'uso degli della comunicazione aumentativa alternativa ha reso questi contenuti accessibili anche a un alunno con disabilità significativa e con esigenze e bisogni specifici.

Le immagini, il sistema PECS e la CAA sono infatti strumenti fondamentali per supportare la generalizzazione, poiché permettono agli studenti con autismo e con disabilità cognitiva di apprendere e applicare nuove conoscenze in diversi contesti, favorendo un apprendimento che non si limita all'ambiente scolastico.

In questi termini, grazie al processo di generalizzazione, il ragazzo riesce a trasferire gli apprendimenti acquisiti attraverso la CAA nella sua vita quotidiana, applicandoli in famiglia, nella comunicazione sociale e nell'interazione con i diversi contesti di vita. Questo permette al ragazzo non solo di consolidare le competenze apprese in ambito scolastico, ma anche di utilizzarle in modalità autonoma e funzionale nelle situazioni reali, migliorando così la sua partecipazione attiva e inclusiva nella società.

Integrazione della CAA, PECS e immagini nel processo di generalizzazione:

- **Supporto visivo e contestuale:** L'uso di immagini e PECS ha permesso di presentare concetti astratti della filosofia in modo concreto, semplificato e comprensibile per lo studente. Questo supporto visivo è fondamentale, poiché rende l'apprendimento più accessibile e favorisce la memorizzazione e l'applicazione delle informazioni in contesti diversi. Per esempio, il ragazzo con autismo è stato in grado di ricordare l'immagine associata a un concetto filosofico e utilizzarla in altri momenti, come nelle interazioni con i compagni o a casa.
- **Comunicazione facilitata:** La CAA gli ha permesso di esprimersi e interagire con il resto della classe, superando le criticità nella dimensione della comunicazione verbale. Questo ha favorito la sua partecipazione attiva e, soprattutto, ha creato un'opportunità per generalizzare le competenze comunicative in altri contesti, come con i familiari o in ambienti meno strutturati.
- **Partecipazione attiva e costruzione di connessioni:** La partecipazione del ragazzo a lezioni sui filosofi antichi sull'origine del pensiero filosofico, grazie agli strumenti inclusivi, è un esempio concreto di come la generalizzazione diventa possibile anche in ambiti articolati e astratti come quello della filosofia e del pensiero. Sebbene il contesto di lavoro possa sembrare astratto, sono state individuate modalità per rendere il contenuto comprensibile e applicabile, favorendo non solo l'apprendimento delle nozioni, ma anche lo sviluppo di abilità sociali e cognitive. Questo approccio aumenta la fiducia dell'alunno nelle proprie capacità e gli consente di affrontare nuove situazioni con maggiore sicurezza.
- **Collaborazione multidisciplinare:** In un contesto inclusivo, la partecipazione di specialisti, come docenti specializzati per le attività di sostegno, educatori, docenti disciplinari, può rafforzare il processo di ge-



neralizzazione. Questi professionisti lavorano per assicurarsi che le abilità apprese con la CAA o il PECS possano essere trasferite anche in altri ambiti di vita. In tali termini il ragazzo può imparare a utilizzare gli strumenti di comunicazione non solo in classe, ma anche nelle interazioni quotidiane, con amici, familiari e altri educatori.

Includere un ragazzo con autismo nel percorso didattico non è solo un intervento educativo, ma rappresenta anche un processo di coevoluzione che interessa l'intera comunità scolastica. L'adozione di strategie inclusive, come la CAA e l'uso di immagini, favorisce un ambiente di apprendimento più collaborativo e inclusivo per tutti gli studenti.

I compagni di classe hanno imparato a comunicare con nuove modalità e a rispettare i diversi stili di apprendimento, rendendo la classe un contesto più accogliente per tutti. Il principio della generalizzazione, quindi, non riguarda solo il singolo studente, ma tocca e contamina anche l'intera comunità scolastica, che si arricchisce grazie alla diversità, alle peculiarità, ai diversi tipi di funzionamento e alla collaborazione multidisciplinare. Sviluppare competenze in un contesto inclusivo, dove si utilizzano strumenti adattati come PECS e immagini, non solo facilita l'apprendimento, ma fornisce allo studente gli strumenti per trasferire queste abilità in altri contesti, promuovendo la sua autonomia e partecipazione attiva nella società.

Includere un alunno con autismo in percorsi didattici strutturati con l'uso della CAA, delle immagini e del sistema PECS non rappresenta soltanto un adattamento metodologico per rispondere ai suoi bisogni educativi e al suo funzionamento, ma promuove una trasformazione condivisa che arricchisce tutti gli attori del processo educativo. Il principio di coevoluzione implica che, nel momento in cui l'alunno acquisisce nuove competenze e migliora la propria capacità di interagire e partecipare, anche i suoi compagni e il contesto educativo nel suo insieme cambiano e crescono.

La co-evoluzione è stata resa possibile dall'opportunità, offerta ai compagni di classe, di sperimentare strumenti di comunicazione visiva e strategie didattiche alternative, che hanno permesso loro di riconoscere, apprezzare e valorizzare la diversità, imparando a interagire con le peculiarità di un diverso funzionamento. Questo sviluppo di empatia e comprensione arricchisce la loro esperienza educativa, migliorando le loro abilità sociali e favorendo una maggiore inclusione. Attraverso l'interazione con l'alunno che utilizza strumenti di comunicazione visiva, i compagni possono sviluppare competenze relazionali più significative, imparando a comunicare in modo più attento e adattato ai bisogni altrui. Questo processo rafforza il senso di comunità e aiuta a costruire relazioni più profonde e significative all'interno della classe. Il processo di inclusione e generalizzazione prepara gli studenti a vivere in una società diversificata, dove saranno chiamati a interagire con persone con bisogni e abilità diverse. Attraverso l'esperienza d'inclusione vissuta in classe, gli alunni sviluppano le competenze necessarie per gestire la complessità e la diversità della quotidianità. Il principio della generalizzazione, quindi, non solo permette all'alunno con autismo di utilizzare le competenze acquisite in contesti diversi, ma trasforma l'intera comunità scolastica: questo processo arricchisce l'esperienza educativa di tutti, creando un ambiente più inclusivo, collaborativo e attento alle esigenze di ciascuno. La diversità diventa motore di crescita, spingendo sia l'alunno con autismo che i suoi compagni e insegnanti a svilupparsi e coevolvere insieme, in un processo di crescita reciproca e costante.

I singoli studenti e la comunità scolastica si trasformano reciprocamente, arricchendosi grazie alla pluralità di esperienze, stili di apprendimento e modalità di interazione. Questo processo promuove una scuola e una società più giusta e inclusiva, dove ogni individuo può esprimere e sviluppare al massimo il proprio funzionamento.



5. La contaminazione come processo di corresponsabilità educativa

Il processo di generalizzazione, se applicato in un contesto inclusivo, non si limita a favorire lo sviluppo individuale dell'alunno con autismo, ma genera un effetto che coinvolge l'intera comunità scolastica, innescando una coevoluzione che tocca e contamina l'intera comunità.

La coevoluzione, pur dando l'idea di un termine positivo, indica pur sempre una contaminazione, in cui si esce da una reciprocità istintiva per giungere ad una nuova reciprocità che contenga la coevoluzione ed esiga da tutti i soggetti la riflessività (Canevaro, 2008).

Il processo di contaminazione si attiva nel momento in cui gli specialisti che operano per l'inclusione rendono itineranti le loro modalità d'intervento e rendono migrante la loro operosità. La capacità di contaminarsi, diviene, come analizzato in precedenza, la possibilità di «degenerare», ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi. Il fine di tale orizzonte rimane l'inclusione come prospettiva ecosistemica, i mezzi, gli spazi e gli strumenti sono quelli che ogni contesto e ogni persona può offrire.

In questi termini si «contamina» anche la responsabilità del progetto individuale: far toccare a più soggetti e contesti gli obiettivi del progetto personalizzato allarga la base e la consistenza del programma di sviluppo e il paradigma coevolutivo. Contaminare la responsabilità collettiva significa allargare l'orizzonte della presa in carico e dei processi riabilitativi, far partecipare la comunità allo sviluppo del ragazzo con disabilità può far mettere in gioco attori e risorse che possono divenire significativi per il funzionamento della persona. Tale paradigma, un'educazione alla responsabilità ecosistemica, rimodula il principio stesso di responsabilità con un coinvolgimento degli aspetti morali ed etici e una nuova promozione di buone prassi adatto alla risposta dei bisogni e all'espressione e alle peculiarità del funzionamento della persona con disabilità.

Con la contaminazione si possono individuare e innescare risorse latenti e strumenti "dormienti" che vivono in ogni contesto che possono declinarsi nel paradigma e nella prospettiva dell'inclusione.

L'inclusione non ammette alcun tipo di delega a figure professionali (docente, educatore) ma è raggiungibile solo attraverso la presa in carico condivisa e la collaborazione organica e strutturata di tutto il gruppo di lavoro operativo⁵.

Contemporaneità e complementarietà del team dei docenti supera la criticità di tenere distinti il percorso educativo del ragazzo con disabilità e il percorso della classe.

Attraverso un'organizzazione cooperativa funzionale, le competenze e le risorse di ciascun insegnante riescono a emergere, armonizzarsi, integrarsi tra loro e a produrre effetti significativi.

Il valore nasce dalla competenza operativa rispetto a concrete ed efficaci strategie didattiche di facilitazione e di semplificazione dei materiali e dei contenuti disciplinari.

Tale complementarietà nasce dal saper attivare, e innescare, le «risorse latenti» che si definiscono nella grande quantità di risorse presenti nelle classi, dalla professionalità dei docenti curricolari, dalla disponibilità dei compagni di classe e dai nuovi spazi fisici e virtuali per apprendimenti significativi.

Questa complementarietà nasce dalla corresponsabilità educativa, che si concretizza in un incontro strutturale tra due competenze: quella del docente curricolare, e quella del docente di sostegno. Il primo possiede una profonda conoscenza della disciplina, dei suoi linguaggi, dei nuclei fondamentali e delle competenze specifiche, oltre che dei livelli minimi di apprendimento e delle strategie per facilitare, semplificare e poter applicare l'insegnamento all'interno del contesto scolastico, comprese le migliori modalità di organizzazione della partecipazione e collaborazione tra gli alunni. Il docente specializzato per le attività di sostegno ha competenze nell'adattare il funzionamento dell'allievo con disabilità alla disciplina, favo-

5 Ricordiamo che lo stesso principio di corresponsabilità educativa viene rafforzato dal decreto legislativo 66/2017 che mira all'assunzione di responsabilità congiunta di tutti gli insegnanti, educatori e servizi sanitari nella gestione del progetto educativo.



rendo l'accesso ai contenuti, e capacità nel saper individuare un contesto d'apprendimento idoneo al suo piano educativo individualizzato che risponda alle dimensioni cognitive, comunicative, relazionali ed emotive, garantendo così un percorso educativo inclusivo e personalizzato.

Grazie a questo contatto le professionalità e le competenze coinvolte possono costruire modalità vincenti per co-progettare e co-costruire percorsi didattici di partecipazione significativa del ragazzo/a con disabilità nelle varie discipline, anche realizzando forme di codocenza in classe, in cui scambiarsi i ruoli e valorizzarsi reciprocamente. L'intervento multidisciplinare, la collaborazione tra insegnanti e specialisti, l'utilizzo di strumenti inclusivi e l'attivazione delle risorse già presenti nella scuola e nella comunità creano un ambiente favorevole alla crescita e alla coevoluzione di tutti. Questo non solo beneficia lo studente con disabilità, ma arricchisce l'intera comunità educativa, promuovendo un mondo più equo e inclusivo.

Conclusioni

Questo contributo ha messo in luce quanto sia rilevante rendere accessibili e personalizzabili i contenuti di una disciplina come la filosofia, che, pur essendo percepita come distante dai percorsi inclusivi del PEI per studenti con disabilità cognitiva significativa, può essere integrata con successo. La strategia operativa è stata la creazione di un unico percorso educativo che integra i bisogni e gli obiettivi educativi del ragazzo con BES con il curriculum della classe. Questa sinergia ha permesso di adottare la codocenza supportata dall'uso di strumenti e strategie della Comunicazione Aumentativa Alternativa. Grazie a questo metodo, si è potuto lavorare in modo eco-sistemico, arricchendo l'intero contesto classe con le pratiche inclusive della CAA coinvolgendo e promuovendo la crescita di tutta la comunità scolastica, favorendo un'educazione inclusiva che rispetti e valorizzi la diversità. Il contributo sottolinea l'importanza e l'impatto coevolutivo del principio di generalizzazione, che non solo consente all'alunno con autismo di trasferire le competenze acquisite a contesti diversi, ma coinvolge l'intera comunità educativa. Questo processo permette alla comunità stessa di diventare parte integrante e attiva nei momenti di apprendimento, favorendo una crescita collettiva e condivisa attraverso la partecipazione inclusiva. Il contributo evidenzia infine l'importanza della contaminazione come processo educativo, attraverso cui tutti i soggetti coinvolti vengono direttamente a contatto con le strategie e le responsabilità del piano educativo individualizzato dello studente. Questo approccio si concretizza quando le competenze diverse dei professionisti si integrano e si influenzano reciprocamente, creando una sinergia che arricchisce il percorso educativo e promuove la crescita e lo sviluppo condiviso del team operativo. Questa esperienza rappresenta una strategia e una modalità operativa efficace, replicabile in altri contesti educativi, che favorisce la creazione di una società più inclusiva e accessibile. Implementando queste pratiche, possiamo contribuire a costruire ambienti scolastici che non solo accolgono e valorizzano la diversità, ma ne traggono anche beneficio, promuovendo un apprendimento significativo per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Beckman, P. & Kohl, F. (1984). The effects of social and isolated toys on the interactions and play of integrated and nonintegrated groups of preschoolers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 169-174.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5th ed.). Brookes.
- Blackstone, S. & Hunt Berg, M. (2003). *Social Networks: A Communication Inventory for individuals with Complex Communication Needs and Their Communication Partners-Invenory Booklet*, Monterey, CA, Augmentative Communication, Inc.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.



- Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by pre-schoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 30-43.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (eds.) (2021). *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson.
- Carter, E. & Draper, J. (2010). Making school matter: Supporting meaningful secondary experiences for adolescents who use AAC. In D. McNaughton, D. Beukelman (eds.), *Transition strategies for adolescents and young adults who use AAC* (pp. 69-90). Baltimore, MD. Paul H. Brookes.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e Tecnologie Assistive. Modelli di riferimento. Strumenti. Esperienze*. Helpicare.
- Chambers, M. & Rehfeldt, R. (2003). Assessing the acquisition and generalization of two mand forms with adults with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 265-280.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Vivanti, G. (eds.) (2017). *Autismo come e cosa fare con bambine e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.
- Drager K., Light J., Speltz J., Fallon, K. & Jeffries, L. (2003), The performance of typically developing 2 1/2-year-olds on dynamic display AAC technologies with different system layouts and language organizations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 298-312.
- Drager, K. D. R., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach*, 3(4), 303-310. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0141>.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Damiani, P. (2015). *La didattica inclusiva per le disabilità intellettive*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1).
- Edelman G.M. (2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Fontani, S. (2019). Dispositivi di comunicazione aumentativa alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. <https://doi.org/10.7358/jesp-2019-0301>
- Fontani, S. (2020). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9572>
- Fontani, S. (2020). The role of Augmentative Alternative Communication in the contextual inclusive strategies for students with Cognitive Disabilities. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 286-296. https://doi.org/10.7346/-feixviii-03-20_22.
- ISAAC, (2017). *Principi di comunicazione aumentativa e alternativa*. ISAAC Italia. <http://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/02/PRINCIPI-CAA.pdf>
- Ganz, J. B. (2014). Aided Augmentative and Alternative Communication for people with ASD. In J. Matson (Ed.), *Autism and Child Psychopathology Series* (pp. 127-138). New York: Springer.
- Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203-214. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532>
- Goossens', C. & Crain, S. (1992), *Utilizing switch interfaces with children who are severely physically challenged*, Austin, TX, PRO-ED.
- Goossens', C., Crain, S. & Elder, P. (1992). *Engineering the preschool environment for interactive symbolic communication*. Birmingham, AL, Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo F., Zagni B., (2024). *PEI e classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Istituto Superiore di Sanità. (2023). *Raccomandazioni per la diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti*. Sistema Nazionale Linee Guida, ISS.



- Istituto Superiore di Sanità. (2024). *Osservatorio Nazionale Autismo*. <https://osservatorionazionaleautismo.iss.it>.
- Leonardo Ausili. (2018). *La CAA per l'inclusione scolastica*. <https://www.leonardoausili.com/approfondimenti/a/la-cao-per-l-inclusione-scolastica-178.html>
- 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. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848935>
- Light J., McNaughton, D. & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children complex communication needs and their communication partners: State of the science and future directions., *Augmentative and Alternative Communication*, 35, 1.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva: Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2009). *Atto di indirizzo del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca concernente l'individuazione delle priorità politiche del MIUR per l'anno 2010*. Roma: MIUR.
- Murawski W.W. e Scott K.L. (2021), *Universal Design for Learning in pratica*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- PECS Italy. *PECS: Comunicazione aumentativa alternativa*.
- Pierce, P., Steelman, J., Koppenhaver, D. & Yoder, O. (1993), Linking symbols with language. *Communicating Together*, 11, 1, 18-19.
- Ratifica dell'Italia della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. (2009). www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm.
- Rehfeldt, R. & Root, S. (2005). Establishing derived requesting skills in adults with severe developmental disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 101-105.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare i libri di testo*. Trento: Erickson.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Didattica inclusiva e processi di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classroom: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73.
- Slater & Gareley L. (2019). Deploying teaching assistants to support learning. From models to typologies. *Educational Review*, 71, 5.
- Stoner, J., Beck, A., Bock, S., Hickey, K., Kosuwan, K. & Thompson, J. (2006). The effectiveness of the picture Exchange Communication System with nonspeaking adults. *Remedial and Special Education*, 27, 154-165.
- Tanala, M. (2020). *La meravigliosa vita dei filosofi*. Milano: Villardi.
- Trottier, N., Kamp, L. & Mirenda, P. (2011). Effects of peer-mediated instruction to teach use of speech-generating devices to students with autism in social game routines. *Augmentative and Alternative Communication*, 27, 26-39.