



Paolo Lucattini

Università degli Studi del Molise | paolo.lucattini@unimol.it

Grazia Lombardi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | lombardigrazia.lombardi@uniurb.it

Dall'interno verso l'esterno. Linguaggi inclusivi tra accessibilità, appartenenza e universalità

From the inside to the outside. Inclusive languages between accessibility, belonging, and universality

Call

Although international documents (UN, 2006) and the principles of Universal Design (Mace, 1985) underline the right to communication, understood as freedom of expression, opinion, and access to information, this right is not always guaranteed in everyday life due to resistance, prejudice, or limited cultural awareness. This exploratory study analyses a project developed within Cascina Oremo (CO) community centre in Biella, aimed at creating a unified network of services that promotes the use of communication systems such as Augmentative and Alternative Communication (AAC) to support social interactions and cooperation. The shared experience at CO fostered collaboration, a sense of belonging, and professional growth of professionals involved. AAC, initially conceived as specialized support intended for a select few, has emerged as a generalizable communication approach, capable of actively involving peer groups and families. The results highlight the importance of promoting AAC as a broader and more inclusive communication tool.

Keywords: AAC, accessibility, inclusive communities, inclusive languages, Universal Design

Sebbene i documenti internazionali (ONU, 2006) e i principi della Progettazione Universale (Mace, 1985) sanciscano il diritto alla comunicazione, intesa come libertà di espressione, di opinione e di accesso all'informazione, questo diritto non è sempre garantito nella vita quotidiana, a causa di resistenze, pregiudizi o di una limitata consapevolezza culturale. Questo studio esplorativo analizza un progetto sviluppato all'interno di Cascina Oremo (CO) a Biella, volto alla creazione di una rete unificata di servizi che promuova l'uso di sistemi di comunicazione come la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) per favorire le interazioni sociali e la cooperazione. L'esperienza condivisa a CO ha stimolato la collaborazione, il senso di appartenenza e la crescita professionale degli operatori. La CAA, inizialmente concepita come un supporto specialistico destinato a pochi, è emersa come un approccio comunicativo generalizzabile, capace di coinvolgere attivamente anche il gruppo dei pari e le famiglie. I risultati evidenziano l'importanza di promuovere la CAA come uno strumento di comunicazione più ampio e inclusivo.

Parole chiave: CAA, accessibilità, comunità inclusive, linguaggi inclusivi, progettazione universale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lucattini, P., & Lombardi, G. (2025). Dall'interno verso l'esterno. Linguaggi inclusivi tra accessibilità, appartenenza e universalità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 119-130. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-11>

Corresponding Author: Paolo Lucattini | paolo.lucattini@unimol.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 28/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-11

Credit author statement: Il presente lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, Grazia Lombardi ha redatto i paragrafi 1, 2 e 5; Paolo Lucattini i paragrafi 3 e 4.



1. Introduzione

Il presente articolo nasce dalla necessità di ripensare, in chiave universale, linguaggi originariamente concepiti nell'ambito dell'educazione speciale, in particolare la CAA, e riflettere su come questi possano rivelarsi risorse preziose per tutti. Non più semplici "supporti" destinati a pochi, ma strumenti accessibili, capaci di arricchire l'esperienza collettiva, nutrire le relazioni, generare senso di appartenenza e contribuire al cambiamento culturale. Per lungo tempo, l'educazione speciale ha rappresentato una risposta fondamentale ai bisogni delle persone con disabilità: un universo di strumenti specifici, competenze raffinate e nuove figure professionali, generatesi anche grazie a importanti mutamenti sociali e al riconoscimento dei diritti e della dignità umana là dove prima regnavano esclusione e silenzio. Da tale prospettiva, diviene sempre più urgente superare la frammentazione degli interventi specialistici, spesso segnati da un'eccessiva medicalizzazione (Gaspari, 2017) e da approcci settoriali che rischiano di non vedere la persona con disabilità nella sua reale essenza. Serve uno sguardo pedagogico reticolare capace di connettere, valorizzare e contestualizzare la complessità umana, senza ridurla a una somma di deficit o funzioni.

Oggi, con l'evoluzione degli approcci educativi verso una prospettiva inclusiva, per tutti e per ciascuno, lo sguardo pedagogico mira ad osservare il mondo educativo in ottica sistemica. L'obiettivo è quello di ripensare i contesti, per renderli più flessibili, accoglienti e accessibili, senza trascurare le specificità di ogni individuo (Galdieri & Zappalà, 2021; Galdieri, 2022; Giaconi, D'Angelo & Aparecida Capellini, 2024).

In tale ottica, se l'inclusione è il nuovo orizzonte (Booth et al., 2006), la Pedagogia Speciale avverte la necessità di un cambio di paradigma. Non si tratta più (solo) di costruire interventi "su misura" per chi ha dei Bisogni Educativi Speciali, ma di progettare azioni e politiche che generino ambienti e contesti per tutti. Questo implica uno sforzo epistemico di frontiera, inter e transdisciplinare, capace di dialogare con l'ambito medico-riabilitativo, con tutte le scienze umane e oltre. Una visione orientata alla bio-politica, che promuova cittadinanza attiva, equità e avanzamento sociale (Gómez-Redondo et al., 2024).

2. Verso un cambio di paradigma

È qui che la CAA e le altre pratiche dell'educazione speciale rivelano tutta la loro potenza trasformativa, non come soluzioni tecniche per pochi, ma come possibilità creative per tutti (Canevaro & Ianes, 2023).

Come linguaggi che uniscono, come strumenti che abbattano barriere, come voci per chi non ha voce, ma anche come chiavi che aprono nuove forme espressive per chiunque voglia o necessiti di comunicare oltre le parole. I sistemi educativi ispirati ai valori di uguaglianza e giustizia sociale dovrebbero promuovere lo sviluppo di nuovi saperi e la diffusione di linguaggi alternativi, come il Braille, la Lingua dei Segni Italiana (LIS), la CAA e altri, in ottica interdisciplinare e in chiave olistica, al fine di sostenere una progettazione inclusiva, formare futuri professionisti, cittadini più consapevoli e competenti in tema di accessibilità eco-sistemica.

In questa sede, è doveroso fare riferimento alle radici storiche della CAA ed in particolare al *Blissymbolics* ispirato al linguaggio Bliss¹. Negli anni '70, in Canada, alcuni logopedisti e terapeuti cominciarono a usare questo sistema per aiutare bambini e adulti con disabilità comunicative complesse, come paralisi cerebrale o disturbi del linguaggio, un sistema che si rivelerà molto efficace e si diffonderà presto in tutto il mondo. Il *Blissymbolics* (sistema grafico-simbolico di concetti) divenne uno dei primi strumenti adottati formalmente all'interno della CAA, ponendo le basi per lo sviluppo di tanti altri sistemi visivi usati oggi. Negli anni '80 dopo una serie di conferenze internazionali, venne fondata nel Michigan, l'*International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC) che resta ancora oggi un importante punto di riferimento. In Italia, la CAA è ufficialmente apparsa nel 2002 (Castellano, 2019); con questa

1 Charles Bliss fu un ebreo austriaco sopravvissuto ai campi di concentramento; ebbe l'idea negli anni 40, di creare un linguaggio universale che potesse abbattere barriere comunicative tra Paesi.



espressione, quindi, non ci si riferisce ad una vera e propria metodologia. Si tratta dell'impiego e il recupero di tutti i mezzi potenziali che possono favorire la comunicazione nelle persone che evidenziano difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi: in particolare il linguaggio verbale. Si tratta di strategie, strumenti, tecniche e tecnologie (immagini, simboli, segni, gesti, foto, disegni, lettere, numeri, ecc.) utilizzati in presenza di linguaggio verbale per potenziare o aumentare la comunicazione, ecco perché si definisce "aumentativa". Quando non è possibile utilizzare la parola a causa di gravi compromissioni, la CAA sostituisce, solo in questi casi, il linguaggio verbale, ecco perché si definisce anche "alternativa" (Mirenda, 1993; Beukelman & Mirenda, 2014).

Strumenti come agende visive, mappe simboliche, scambi di immagini (PECS) per consolidare o sostituire in alcune condizioni la parola, quando sono costruiti con materiale cartaceo, vengono intesi a *bassa tecnologia* e sono ormai parte integrante della didattica quotidiana in molte scuole. Sono invece definite a *media tecnologia* le apparecchiature elettroniche: veri e propri comunicatori simbolici e alfabetici, capaci di trasformare il testo in suono o registrare messaggi verbali attraverso dispositivi dedicati (VOCA) consentendo agli individui di "parlare" anche in assenza della voce. Con il supporto delle nuove tecnologie, le opportunità offerte dalla CAA, si sono ampliate notevolmente, basti pensare a *software* per la comunicazione, considerati ad *alta tecnologia*, eccezionalmente sofisticati, come PC corredati di puntatori oculari che permettono, tramite il movimento degli occhi, di scrivere sullo schermo e intavolare una conversazione tra interlocutori con competenze comunicative differenti. Si tratta di dispositivi mobili come *smartphone* e *tablet*, dotati di applicazioni specifiche che permettono di costruire frasi attraverso simboli e parole. Attualmente questi strumenti sono potenziati ancor più dall'IA che offre la possibilità di prevedere le parole o i simboli successivi in base al contesto, per velocizzare la comunicazione o per creare voci umane.

La CAA rende possibile esprimersi, interagire e prendere parte alla vita sociale e educativa, fare scelte, offrendo una via comunicativa dove prima sembrava impossibile.

Nonostante l'importanza di questi strumenti, numerosi studi ne hanno riscontrato uno scarso uso in chiave di progettazione universale (Savia, 2016), per realizzare interazioni e didattiche inclusive (Beukelman & Mirenda, 2014) o per sostenere i processi di apprendimento in presenza di diversi stili cognitivi (Sassanelli, 2023). Linguaggi alternativi come la CAA, ormai entrati a far parte della cultura di molti contesti educativi, infatti, rischiano di rivelarsi "inutili" se confinati e non interpretati come mezzi per creare ponti tra sistemi di vita diversi, per avere la possibilità di comunicare, convivere, partecipare, fare delle scelte, "esserci" con la propria voce e con le proprie modalità senza sentirsi "fuori contesto". Mirenda sottolinea che la partecipazione è il cuore della comunicazione: interagiamo per rispondere a un bisogno naturale e affettivo di relazione con gli altri (Beukelman & Mirenda, 2014). Questo rappresenta la vera condivisione, uno stare insieme, che a sua volta si declina in una costruzione di significati, comprensione reciproca, scambio, conoscenza; si tratta di un incontro tra mondi differenti che si manifestano grazie ad un vero e proprio donarsi che crea connessioni.

Ma perché ci sono ancora queste resistenze? All'interno dei microambiti di riferimento, l'uso di questi linguaggi si scontra, ancora oggi, con una scarsa formazione o discontinuità causata proprio da difficoltà comunicative (scuola, centri riabilitativi, famiglia, luoghi di lavoro o svago) stereotipi e pregiudizi. Permane ad esempio ancora la convinzione che questo tipo di linguaggio possa inibire o rallentare l'uso della parola. Si tratta di una scarsa informazione culturale che non permette una condivisione ed una generalizzazione dei linguaggi in modo, visibile, interdipendente e inclusivo, soprattutto al di fuori di contesti specifici. Nelle prassi comuni, permane il rischio di confinare culturalmente, l'inclusione educativa e sociale delle persone con disabilità dentro circuiti "speciali", mentre la scuola e la società continuano a essere progettate per una "norma" implicita.

Tra i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018; 2024; Savia, 2016) viene sottolineato quanto sia fondamentale progettare a priori e prevedere, fin dall'inizio, modalità diversificate di accesso, espressione e coinvolgimento degli studenti, riconoscendo che la varietà dei "funzionamenti" umani è la norma, non l'eccezione.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006) ha dedicato un'at-



tenzione centrale al tema dell'accessibilità come diritto e non come concessione. In tale ottica, le competenze specialistiche e le buone pratiche della Pedagogia speciale devono uscire dai contesti protetti e diffondersi nelle aule comuni, nei curricoli, nei modelli organizzativi e architettonici delle città, così come le esigenze della vita scolastica e personale, con le sue sfide quotidiane, devono orientare le scelte educative, anche in ambito specialistico.

È in questo scambio continuo che può nascere una vera cultura inclusiva. Il passaggio *dallo specialismo alla progettazione universale* non è un disconoscimento del valore dell'esperienza "speciale", ma una sua espansione verso il bene comune (Sasanelli, 2023). Si tratta di costruire ambienti in cui la pluralità sia prevista, accolta e valorizzata. Dove i linguaggi alternativi non siano più "altri", ma uno dei tanti modi legittimi di essere e comunicare nel mondo.

3. Dal contesto alla co-progettazione: l'esperienza di Cascina Oremo

Ai piedi delle Prealpi Biellesi, a 2 km da Biella, vi è una porzione di terreno che accoglie piccole e medie imprese, impianti sportivi, scuole e la "Città Studi di Biella": un campus di servizi formativi per lo sviluppo del territorio che ospita a sua volta un'agenzia per la formazione professionale della Regione Piemonte, un centro congressi, una biblioteca, un'area di servizi e consulenza alle imprese e alcune sedi decentrate dell'Università degli Studi di Torino e dell'Università del Piemonte Orientale.

In questa area ricca di opportunità e facilitante dialoghi trasversali, nell'ottobre 2023 prende forma "Cascina Oremo" (CO), un progetto gestito da quattro imprese sociali (Figura 1) con capofila il Consorzio sociale "Il filo da tessere".

Nel generarsi dalle ultraventennali esperienze delle quattro realtà strutturate in specifici ambiti di interesse (orientamento formativo e professionale, centro educativo dai 13 mesi ai 6 anni, centro polispecialistico per l'età evolutiva, robotica educativa, sportello affettività e sessualità, acquaticità neonatale, supporto scolastico, attività ludico-motorie e sportive, ecc.) ma unite nel comune impegno per le *relazioni educative*, CO rappresenta potenzialmente un innovativo *contenitore* di *contenitori* e *contenuti*:

- attento alla promozione dei diritti e alla partecipazione attiva alla vita comunitaria di bambine, bambini, adolescenti e giovani adulti;
- impegnato nel sostenere le politiche della famiglia e, più in generale, la qualità di vita delle singole persone;
- orientato verso una prospettiva di "sostenibilità integrale" nel tentativo di valorizzare beni pubblici, beni privati e beni comuni (Zamagni, 2007).

All'interno del *contenitore* si intrecciano attività routinarie quotidiane, iniziative culturali, divulgative e formative. Per progettare, concretizzare e monitorare tale variegata eterogeneità di servizi, sono coinvolte numerose professionalità per un organico complessivo che oggi supera le cento persone.

A conclusione del primo anno di attività, il Comitato esecutivo e quello tecnico scientifico avviano nel luglio 2024 un'indagine esplorativa (quali-quantitativa) volta a comprendere criticità, punti di forza, percezioni relative al senso di collaborazione e appartenenza all'interno della neonata progettualità CO, con attenzione anche all'utilizzo trasversale della CAA.

I primi dati sono raccolti attraverso un *questionario semi-strutturato* somministrato nel luglio 2024 a tutto il personale attivo (educatori, laureati in Scienze Motorie, logopedisti, formatori, ecc.) impegnato nei differenti servizi di CO. Le risposte ricevute (61 in totale) hanno suggerito alcune tematiche approfondite successivamente nei *focus group* realizzati durante le giornate in presenza (ottobre 2024), occasioni stimolanti di confronto e formazione. Alcune criticità emerse, hanno testimoniato la forte necessità di un passaggio dallo specialismo alla progettazione universale precedentemente introdotto. La progettualità estiva 2024 (costituita da due proposte parallele portate avanti dalla Cooperativa Sociale "Sportivamente" e dalla Cooperativa "Tantintenti") viene descritta da operatrici e operatori come una di quelle



(rare) occasioni trasversali dove le quattro imprese si sono trovate ad interfacciarsi e contribuire, sia con servizi pianificati in precedenza, sia in occasioni quotidiane fortuite. In definitiva, emerge come le progettualità trasversali (alle quattro realtà sociali) possano contribuire nel riconoscere CO, da parte della comunità operante, come “bene comune”, come “nostro” nuovo luogo di lavoro, indipendentemente dalla “mia” specifica professionalità/appartenenza iniziale. Sulla scia di queste riflessioni e prospettive, nel successivo incontro di Comitato tecnico scientifico (dicembre 2024) viene proposta la creazione di un gruppo di lavoro costituito da operatrici/operatori in rappresentanza delle singole imprese e coordinato da una responsabile della Cooperativa “Domus Laetitia” che, nei mesi successivi, andrà ad alimentare il progetto CAA. Una occasione per mettere in pratica quel passaggio precedentemente anticipato dove i linguaggi alternativi apparentemente di competenza di “altri”, debbano e possano divenire possibilità comuni e legittime, per comunicare e appartenere. Le 4 fasi descritte sono riassunte qui di seguito (Figura 1).

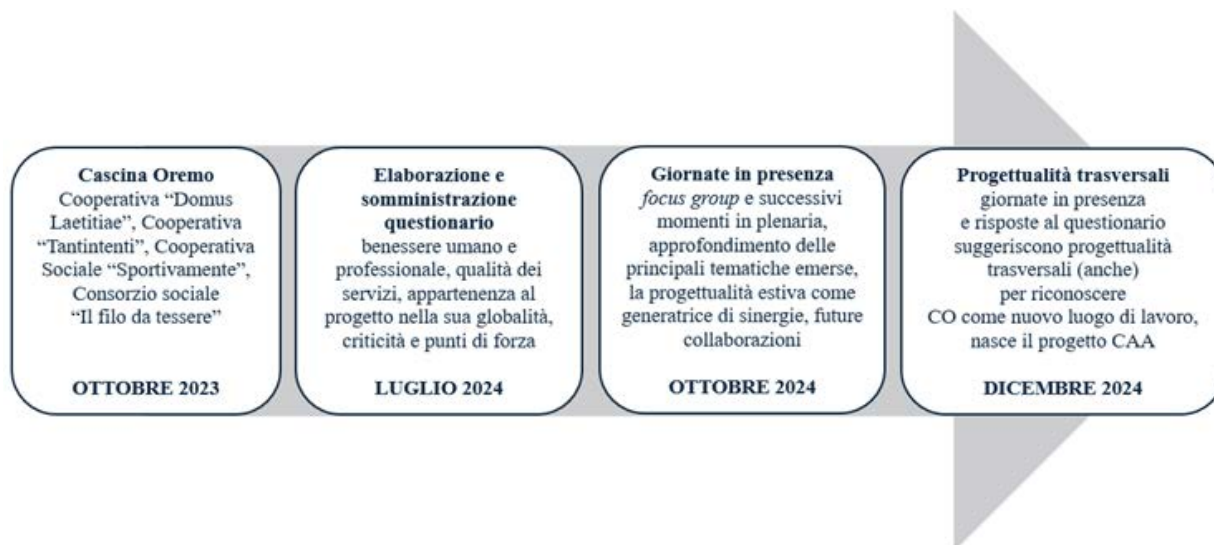


Fig. 1: Dalla nascita di “Cascina Oremo” al progetto CAA

4. Primi passi “dall’interno verso l’esterno”: la proposta estiva 2025 e la CAA per tutti

Nel disegno di ricerca sono stati realizzati in totale quattro *focus group*, tra gennaio e settembre 2025. I primi tre *focus group* erano composti da n=5 partecipanti (4 donne e un uomo)² reclutati attraverso un criterio intenzionale. Si è ritenuto fondamentale coinvolgere almeno un rappresentante per ciascuna realtà di CO, in modo da garantire la pluralità dei punti di vista e la rappresentatività delle diverse organizzazioni. I professionisti sono stati individuati dai Presidenti delle singole realtà (2 rappresentanti della Cooperativa “Domus Laetitia”; 1 della Cooperativa “Tantintenti”; 1 della Cooperativa Sociale “Sportivamente”; 1 del Consorzio sociale “Il filo da tessere”). Lo stesso gruppo ha partecipato a tutti e tre i *focus group*, garantendo continuità nella raccolta e nell’interpretazione dei dati.

I tre *focus group* hanno esplorato le seguenti *macroaree*: a) conoscenze pregresse riguardo la CAA; b) pratiche in uso e percezioni dei professionisti in merito alle strategie di CAA; c) punti di forza e criticità nei servizi educativi coinvolti; d) possibili azioni da intraprendere per migliorare la diffusione della CAA in un’ottica di progettazione universale. Gli obiettivi e i principali elementi emersi nei singoli *focus group* possono essere riassunti in:

2 Si ringraziano per la preziosa collaborazione Michela Braga (coordinatrice del gruppo), Valentina Boffa Roculo, Valeria Lippiello, Valentina Vezzoli e Marco Marangone.



Primo focus group – 10 febbraio 2025

Obiettivo: indagare le conoscenze pregresse sulla CAA e le esperienze maturate nei rispettivi contesti professionali. Al termine dell'incontro è stato fornito ai partecipanti un protocollo osservativo da utilizzare nei propri contesti di lavoro per rilevare: modalità di impiego della CAA; presenza di strumenti comunicativi nei diversi ambienti educativi; livelli di condivisione delle strategie tra Cascina Oremo (CO), scuola, famiglia e servizi sociosanitari.

Secondo focus group – 24 febbraio 2025

Obiettivo: analizzare collegialmente le osservazioni raccolte tramite il protocollo. L'incontro ha permesso di individuare i principali punti di forza e le criticità nell'uso della CAA nei diversi servizi.

Terzo focus group – 17 marzo 2025

Obiettivo: definire, insieme ai partecipanti, le azioni da intraprendere per favorire un utilizzo più sistematico della CAA presso CO. È emersa in particolare la necessità di progettare un percorso formativo specifico sulla CAA, rivolto alle figure professionali coinvolte nel progetto estate 2025.

Fig. 2: Obiettivi e principali elementi emersi nei primi focus group

I *focus group* si sono svolti in modalità mista, alternando incontri in presenza e online, così da permettere la partecipazione di tutti i professionisti coinvolti, indipendentemente dai loro impegni operativi. La discussione è stata guidata da un ricercatore in Didattica e Pedagogia Pedagogia Speciale (Paolo Lucattini), con esperienza nella facilitazione di gruppi e nell'analisi qualitativa. L'utilizzo di una traccia semi-strutturata ha permesso di mantenere un equilibrio tra esplorazione libera e coerenza con gli obiettivi della ricerca. Agli incontri era presente anche una osservatrice (Grazia Lombardi), specialista nell'area della Didattica e Pedagogia Speciale, con l'obiettivo di registrare note di campo utili ad integrare l'interpretazione dei dati.

Raccolta e gestione dei dati

Tutte le attività di raccolta dati sono state gestite in riferimento al Regolamento UE 2016/679 (GDPR). Gli incontri sono stati video-registrati e successivamente trascritti nel rispetto della fedeltà linguistica, garantendo un'analisi accurata dei contenuti. I contenuti dei *focus group* sono stati sottoposti ad un processo di analisi tematica supportato dal *software ATLAS.ti*. Le trascrizioni con codici alfanumerici hanno costituito il corpus principale utilizzato per l'analisi qualitativa. L'analisi ha seguito criteri di rigore quali la triangolazione delle fonti e la ricerca di saturazione delle categorie.

Risultati emersi

I *focus group* hanno messo in evidenza da un lato, una parziale frammentazione di interventi all'interno della stessa CO, le resistenze familiari incontrate nelle esperienze professionali, una scarsa conoscenza di base di strategie, strumenti, tecniche e tecnologie utili per potenziare la comunicazione; dall'altro, hanno sottolineato la necessità di:

- condividere linguaggi tra le differenti realtà e professionalità interne a CO;
- progettare iniziative trasversali alle quattro imprese sociali;
- alimentare progettualità sistemiche in grado di innescare cambiamenti interni a CO e di contaminare la comunità locale/regionale.

Sulla base di tali elementi, è stata individuata la progettualità "estate 2025" come occasione privilegiata per sperimentare un cammino condiviso delle quattro realtà. Il primo passo (Figura 2) è stato la realizzazione di un percorso formativo con la finalità di creare un ecosistema collaborativo, coeso e sinergico, di operatrici e operatori appartenenti alla realtà allargata di CO.



Fig. 3: Verso la proposta inclusiva "estate 2025"

Per rafforzare le competenze organizzative e relazionali di operatrici e operatori, sono stati condivisi strumenti, strategie e approcci utili per affrontare in modo efficace anche le eventuali criticità nelle relazioni educative delle singole giornate. Gli obiettivi specifici, le attività e i contenuti del percorso formativo (4 incontri per una durata totale di 10 ore) sono riassunti qui di seguito (Tabella 1):

OBIETTIVI SPECIFICI	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza reciproca fra gli operatori; - <i>team building</i>; - programmazione di una settimana-tipo (con riferimento alle due fasce di età 0-6 e 7-12 anni); - potenziali adattamenti/scelte/strategie operative facilitanti una partecipazione quanto più possibile piacevole/stimolante, fonte di benessere per tutti i partecipanti; - simulazione delle modalità di gestione di eventuali imprevisti/difficoltà; - atteggiamenti facilitanti posture cooperative tra operatori/educatori coinvolti; - introduzione e conoscenza di alcuni strumenti della CAA.
ATTIVITÀ e CONTENUTI	<ul style="list-style-type: none"> - accoglienza del gruppo di operatrici/operatori; - <i>icebreaker activities</i>; - giochi di cooperazione; - <i>role playing activity</i>; - momenti dedicati a simulare situazioni potenzialmente critiche e talvolta problematiche ricorrenti; - utilizzo di alcuni strumenti della CAA.

Tab. 1: Il percorso formativo: obiettivi specifici, attività e contenuti

Inoltre, sono stati programmati interventi di 1 ora ciascuno, condotti da un operatore specializzato in CAA a ridosso dell'avvio del centro estivo con lo scopo di ribadire i principi della stessa CAA, le situazioni in cui può essere impiegata e quali strumenti sono potenzialmente più efficaci per ciascuna fascia d'età prevista (0-3, 3-6 e 7-12 anni). Tale scelta è stata perseguita anche per offrire ai nuovi operatori un approccio condiviso, chiaro e coerente rispetto alle modalità di utilizzo e di intervento. La proposta estiva si è presentata come un unico servizio denominato "Oremo Summer", ha visto la partecipazione complessiva di 205 tra bambine, bambini e giovani adolescenti (di cui 43 con certificazione di disabilità), la condivisione di spazi comuni e, ove possibile, delle stesse attività. Frutto di una co-progettazione tra le quattro realtà, la proposta 2025 si è differenziata rispetto alla precedente per alcuni principali cambiamenti (Tabella 2) riassunti qui di seguito:



Relativamente agli aspetti organizzativi

- modalità comune di iscrizione per tutte le famiglie (tramite piattaforma “Biella Welfare”);
- scelta per fascia d’età della bambina/giovane, del bambino/giovane;
- possibilità di evidenziare specifiche necessità di sostegni;
- introduzione di strumenti in CAA per supportare una comunicazione efficace, comprensibile e inclusiva.

Relativamente alla co-partecipazione delle realtà presenti presso CO

- le Cooperative “Sportivamente” e “Tantintenti” gestiscono direttamente la proposta estiva;
- il Consorzio “Il filo da tessere” si occupa di organizzare le attività di orientamento di gruppo;
- la Cooperativa “Domus Laetitia” fornisce:
 - a) eventuali consulenze su questioni specifiche collegate alle condizioni di disabilità, ai disturbi dello spettro autistico, a strategie di intervento fra cui la CAA;
 - b) laboratorio LEGO e laboratorio di stimolazioni sensoriali, rivolti a singole persone/piccoli gruppi.

Tab. 2: Principali cambiamenti

In tutta la realtà di CO è stato possibile assistere alla diffusione sempre più ampia e corposa di strategie e ausili visivi di vario tipo. Ad esempio, agende giornaliere (Figura 4) esposte negli spazi dell’accoglienza del centro estivo, accessibili ai bambini, ma anche ai genitori/accompagnatori. Utili a tutti i bambini per aver chiara la scansione dei vari momenti della giornata, questi strumenti hanno rappresentato un’occasione per sollecitare curiosità e domande inerenti alla CAA anche da parte delle persone adulte.



Fig. 4: Esempi di agende giornaliere

Durante alcune attività, sono state create insieme ai bambini tovagliette personalizzate (Figura 5) con pittogrammi per sostenere gli scambi comunicativi durante il momento del pranzo (richiesta acqua/pane, gradimento o meno del cibo proposto, ecc.).



Fig. 5: Esempio di tovaglietta personalizzata



Molto utili si sono rivelati inoltre i portachiavi con pittogrammi (Figura 6) a disposizione di ciascun animatore per le comunicazioni particolarmente frequenti, per i cambi di ambiente o per momenti di routine.



Fig. 6: Esempio di portachiavi con pittogrammi

È stata ampliata la creazione di quaderni comunicativi (Figura 7) per richiedere in modo attivo alcuni giochi, soprattutto da parte dei bambini impossibilitati a farlo verbalmente. In particolare, giochi non direttamente accessibili ai bambini, organizzati in scatole o riposti all'interno di appositi armadietti, utilizzabili nei momenti non strutturati della giornata.



Fig. 7: Esempi di quaderno comunicativo

Non sono mancati spazi dedicati alla lettura di storie con simboli visivi (un racconto guida per settimana, ad esempio, “Elmer l’elefante variopinto”) per sensibilizzare i partecipanti alle possibili forme di comunicazione e alla valorizzazione delle diversità, con relativi momenti di riflessione.

Infine, particolarmente interessante è stata l’implementazione di storie sociali (Figura 8) funzionali ad esempio per informare i bambini più grandi (7-12 anni), su cambiamenti inerenti il trasferimento di alcune attività.

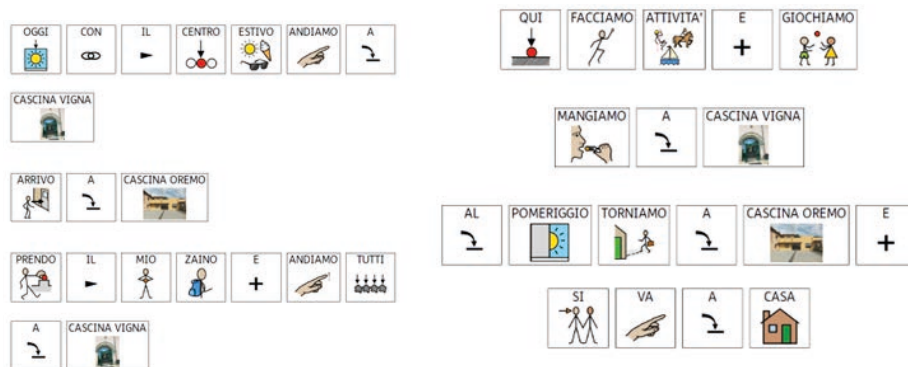


Fig. 8: Esempi di storie sociali



Nel settembre 2025 è stato organizzato il quarto e ultimo *focus group* volto a raccogliere una valutazione sull'efficacia degli interventi introdotti durante l'estate e sull'utilizzo della CAA. A questo incontro hanno preso parte n. 11 professionisti (6 donne e 5 uomini) coinvolti nella progettazione e nella gestione dell'iniziativa "Oremo Summer" in qualità di coordinatori.

Raccolta e gestione dei dati

Anche in questo in caso tutte le attività di raccolta dati sono state gestite nel rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR). L'incontro è stato video-registrato e successivamente trascritto, garantendo un'analisi accurata dei contenuti. La trascrizione del *focus group* è stata sottoposta ad un processo di analisi tematica supportato dal *software ATLAS.ti*.

Risultati emersi

Come nei precedenti, l'analisi dei dati ha seguito criteri di rigore quali la triangolazione delle fonti e la ricerca di saturazione delle categorie, e ha permesso di far emergere alcuni nuclei tematici significativi:

- incremento delle conoscenze e delle competenze da parte degli operatori relative alla CAA;
- miglioramento della comunicazione e della collaborazione tra operatori;
- trasversalità della CAA come linguaggio accessibile e inclusivo;
- efficacia delle strategie comunicative rivolte sia ai minori sia alle famiglie tramite ausili visivi.

Molti partecipanti avevano già incontrato strumenti e principi della CAA nei propri contesti professionali; per alcuni, il progetto "Oremo Summer" ha rappresentato invece la prima occasione per comprendere pienamente il potenziale della CAA, sia in termini pedagogici sia organizzativi.

L'esperienza estiva è stata percepita come un'opportunità formativa importante, capace di favorire la collaborazione grazie ad una visione condivisa della CAA come strumento non esclusivamente riabilitativo, ma come risorsa educativa trasversale.

L'analisi evidenzia come gli strumenti visivi utilizzati (agende, portachiavi simbolici, ventagli comunicativi, lavagne e altri supporti) siano divenuti mediatori non solo per i bambini con bisogni comunicativi complessi, ma per l'intero gruppo: operatori, famiglie e bambini. Nel complesso, dai dati raccolti emerge una valutazione ampiamente positiva dell'esperienza. Gli operatori hanno riconosciuto che la presenza strutturata della CAA abbia reso l'ambiente più accessibile, comprensibile e inclusivo, favorendo un senso di appartenenza e di benessere diffuso.

Conclusioni

L'esperienza unificata presso CO ha innescato atteggiamenti collaborativi e cooperativi ed un potenziale senso di appartenenza, manifestatosi in proposte, soluzioni alternative e risoluzione delle criticità. Tra le difficoltà emerse: la mancanza di un linguaggio comune tra operatori, l'assenza di materiali personalizzati e la scarsa abitudine di alcuni bambini all'uso della CAA, hanno rappresentato vere e proprie sfide. L'esperienza ha messo in luce quanto questi strumenti possano diventare potenti alleati nella relazione educativa e quanto sia importante costruire competenze condivise nel team. In riferimento ai cambiamenti apportati in seguito agli incontri effettuati, i partecipanti affermano che... per la prima volta è stato affrontato il discorso dell'unificazione e dell'inclusione, con la possibilità di collaborare e co-progettare in sinergia tra le varie realtà rappresentative di CO; tramite gli incontri formativi, alcuni degli operatori appartenenti alle differenti organizzazioni che compongono CO, si sono potuti confrontare mediante l'avvio di tavoli di lavoro. Vi è stata la possibilità di discutere, preparare assieme il materiale e vedere le idee arricchite da sguardi differenti e complementari ...". Particolare interesse e attenzione sono stati manifestati da parte di colleghi che non operano direttamente nell'ambito della "disabilità", i quali stanno cogliendo le poten-



zialità nell'adozione di strumenti di CAA per tutti i bambini; ma anche la possibilità che tali linguaggi possano essere estesi negli ecosistemi sociali.

Il lavoro di gruppo trasversale ha permesso, infatti, di raggiungere una consapevolezza comune: la CAA non è solo uno strumento di supporto, ma può diventare una modalità comunicativa universale, “da introdurre fin da piccoli” e “da rendere accessibile a tutti”, perché l’inclusione comincia dal linguaggio. Verso la fine del centro estivo ad esempio, alcuni operatori hanno riscontrato un cambiamento soprattutto nei bambini “a cui non serviva”, e la CAA è diventata un mezzo per aiutare i compagni.

Uno degli aspetti più significativi sottolineati dagli adulti è stato il graduale approccio alla CAA in modo naturale e non con una visione esclusivamente specialistica: “... i cambiamenti maggiori sono stati quelli di portare uno sguardo differente che ha permesso di allargare l’orizzonte rispetto al sostegno che la CAA può fornire a tutti, e non solo a chi ha un bisogno comunicativo complesso...”. Tali strumenti pensati per esigenze specifiche, infatti, sono stati accolti inizialmente dai compagni, con curiosità o come un gioco, ma poi adottati, da questi ultimi, soprattutto, dopo averne compresa l’utilità nel favorire routine più chiare, maggiore autonomia, opportunità comunicative. Anche le famiglie ne hanno colto il significato, abituandosi a tale linguaggio, hanno partecipato attivamente, riconoscendo nella CAA un aiuto concreto per comprendere e condividere la giornata dei loro figli.

«La cosa bella... è che il messaggio è arrivato a tutti: quell’agenda che inizialmente poteva sembrare uno strumento esclusivo per la disabilità è diventata naturale. Anche il genitore che arrivava, o il nonno, la nonna, vedeva immediatamente a cosa servivano quelle immagini. Sono state utili anche per loro».

Numerosi gli aneddoti raccontati: bambini che cercano autonomamente il portachiavi per chiedere di andare in piscina o in bagno, altri che usano la lavagna per aiutare i compagni, o ancora episodi in cui la mancanza dello strumento ha fatto emergere la sua cruciale importanza da parte dell’operatore. Uno degli educatori ha perfino raccontato come la nonna, in viaggio all’estero, si sia lamentata dell’assenza di simboli visivi nei bagni – un piccolo esempio di come la CAA possa essere utile a tutti, non solo a chi vive una condizione di disabilità. Come sostiene un educatore “... Credo che ancora tanta strada andrà fatta, in particolare credo... servirà potenziare ulteriormente i momenti di confronto diretto con i bambini... nelle situazioni di gioco, ma anche a partire dalla narrazione di storie, veicolo fondamentale, nell’ottica di coltivare l’attenzione e il rispetto verso l’altro”.

In estrema sintesi, questa esperienza, a nostro avviso, può essere un piccolo esempio di come l’estensione della CAA, oltre gli ambiti specialistici, rappresenti una sfida culturale profonda ed emancipativa, per tutti. Resta ancora molta strada da percorrere affinché questi linguaggi, facciano naturalmente parte della nostra cultura, divenendo pienamente visibili e legittimi, ad esempio, negli spazi pubblici, nei parchi, nei trasporti, nella vita quotidiana al fine di realizzare micro e macrocontesti sempre più accessibili universalmente.

Riferimenti bibliografici

- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e tecnologie assistive: modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Trad. It. (a cura di) A. De Luca, https://www.gliatrisiamonoi.org/linee-guida-udl-2-2-2018-per-una-scuola-di-tutti/#dearflip-df_907/1/
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Gaspari, P. (2017). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.



- Galdieri, M. (2022). Comunicazione aumentativa alternativa. Inclusion e didattiche innovative. Roma: Studium.
- Galdieri, M., & Zappalà, E. (2021). La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special). <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12948>
- Giacconi, C., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2024). Navigare le complessità: strategie di letto-scrittura con la CAA. In *I quaderni di Valeria: Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gómez-Redondo, S., Plaza Gómez, N., Obregón, L. J., Coca, J. R., & Paramá Díaz, A. (2024). Urban Transformations for Universal Accessibility: Socio-Educational Dialogue. *Urban Science*, 8(4), 161. <https://doi.org/10.3390/urbanosci8040161>
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Maisel, J. & Steinfeld, E. (2012). *Universal Design. Designing inclusive environments*. Hoboken: Wiley.
- Mirenda, P. (1993). AAC: bonding the uncertain mosaic. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276361>
- Sasanelli, L.D. (2023). La Comunicazione Aumentativa Alternativa nel paradigma dell'Universal Design for Learning: traiettorie e connessioni. *Q-Times Webmagazine*, 15(3), 666-678.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- United Nations General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Its Optional Protocol* (A/RES/61/106). New York, USA: United Nations General Assembly.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.