



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

ISAAC Italy

COMUNICAZIONE

AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

E SCUOLA

Prima stesura: gennaio 2020
Aggiornamento: dicembre 2021

*A cura del Comitato Scientifico di ISAAC Italy: Graziella Arena, Fabrizio Corradi, Antonella Costantino, Mario Damiani, Luciana Di Natale, Luigia Fioramonti Nicoletta Luciani, Barbara Porcella,
e con il contributo di Francesca Piludu*

ISAAC Italy – CAA e SCUOLA



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

Destinatari del documento:

- professionisti interessati al campo della CAA che vi si avvicinano per la prima volta;
- professionisti, soci di ISAAC, esperti in CAA, con formazione di origine diversa, che vogliono costruire una contiguità di cultura e di prassi;
- professionisti, soci di ISAAC, esperti di CAA, coinvolti in interventi informativi e formativi;
- famiglie e persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC);
- Università, Società Scientifiche, Istituzioni, Associazioni.

ISAAC Italy – CAA e SCUOLA

Premessa

Questo documento costituisce la posizione ufficiale di ISAAC Italy su Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e Scuola. Integra il documento “Principi e pratiche di CAA” ad approfondimento di questo specifico ambito di intervento.

1. Introduzione

La CAA costituisce un’area di ricerca, di pratica clinica e educativa. La CAA studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disturbi nella produzione del linguaggio (*language*) e della parola (*speech*) e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale o scritta (Beukelman & Mirenda, 2013). La CAA fa largo uso di tecnologie assistive organizzate in soluzioni assistive personalizzate con l'obiettivo di integrare le potenzialità comunicative di persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC).

I sistemi di CAA potrebbero essere considerati come un approccio in grado di compensare i deficit comunemente associati alle disabilità comunicative complesse; varie tipologie di disabilità evolutive risultano infatti associate a consistenti difficoltà comunicative. L'introduzione della categoria dei *Disturbi della Comunicazione* nel Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali - DSM 5 (APA, 2013) - testimonia la **rilevanza del deficit comunicativo nelle disabilità evolutive**. Un simile dato dovrebbe evidenziare la **necessità di risposte educative adeguate**, da parte dei sistemi formativi, alle esigenze degli allievi con BCC (Fontani, 2017).

Le competenze comunicative risultano determinanti per la Qualità della Vita di ogni individuo, poiché forniscono i mezzi per il conseguimento di obiettivi educativi, sociali e di autonomia personale. **La necessità di focalizzare l'intervento educativo rivolto a tali allievi sulla comunicazione funzionale e sulla partecipazione alla vita comunitaria** è inoltre riconosciuta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nella International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). L'approccio funzionale sotteso alla prospettiva dell'ICF enfatizza i risultati della comunicazione nel mondo reale dell'allievo e dei suoi partner comunicativi, allo scopo di sviluppare le competenze di espressione dei propri bisogni e desideri, di scambiare informazioni e, più in generale, di partecipare agli eventi sociali della vita della comunità. Un simile approccio risulta in linea con la stessa *Carta dei Diritti alla Comunicazione*, che delinea i diritti dei soggetti con disabilità comunicative complesse (Fontani, 2017).

Il *Potere della Comunicazione (Power of Communication)* rappresenta un concetto in grado di evidenziare il ruolo determinante della competenza comunicativa per la reale partecipazione alla vita della società. Il diritto alla partecipazione si configura come una esigenza fondamentale per ogni individuo, a prescindere dal suo funzionamento. I processi comunicativi, in altri termini, si configurano come processi in grado di rispondere alle esigenze di partecipazione tipiche di ogni soggetto, e il loro potenziamento può rappresentare un fattore facilitante per l'apprendimento e per l'inclusione sociale. Una simile concezione dei processi comunicativi rappresentava un'anticipazione delle linee guida della stessa prospettiva della ICF secondo la quale i *fattori contestuali*, che ostacolano o facilitano l'apprendimento, si configurano determinanti per la limitazione o per l'incremento della Qualità della Vita della persona con disabilità (WHO, 2001). Avere la certezza di poter essere compresi nell'esprimere i propri bisogni o desideri, esercita effetti positivi, ad esempio, sulla diminuzione dei comportamenti disadattivi nelle disabilità evolutive più gravi (Beukelman & Mirenda, 2013). I sistemi di CAA, secondo questa prospettiva, possono rappresentare un fattore in



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

grado di facilitare la partecipazione dell'individuo alla vita comunitaria, poiché la moltiplicazione delle opportunità comunicative da essi offerta favorisce il superamento dei deficit comunicativi rilevabili in varie disabilità evolutive (**Fontani, 2017**).

Da questa prospettiva deriva anche la nozione di *Responsabilizzazione Ambientale*, secondo la quale il contesto ambientale, attraverso i sistemi formativi, deve essere considerato responsabile della erogazione di adeguate risposte educative ai bisogni educativi specifici di ogni soggetto con disabilità. In base alla prospettiva ICF i bisogni comunicativi sono quindi considerati come un bisogno fondamentale, rispetto al quale la persona con disabilità presenta gli stessi diritti alla soddisfazione dei propri bisogni delle persone a sviluppo tipico.

Nelle *Disabilità Intellettive* il deficit comunicativo risulta un fattore frequentemente rilevabile nel profilo cognitivo, particolarmente nelle forme caratterizzate dai maggiori livelli di compromissione. Nei *Disturbi dello Spettro Autistico* (DSA) i deficit della comunicazione sociale risultano così pervasivi da rappresentare un'intera classe di indicatori diagnostici (APA, 2013). La stima dei soggetti con alterazioni dello spettro autistico che non maturano le competenze comunicative indispensabili per il raggiungimento dell'autonomia di base è stimata attorno al 50% dei casi,

La massiccia comorbidità tra le disabilità comunicative e le *Paralisi Cerebrali Infantili* (PCI) testimonia infine la diffusione delle esigenze comunicative anche nelle disabilità di ordine motorio. Uno dei primi ambiti di applicazione dei sistemi di CAA è stato infatti rappresentato dalle PCI dato che le prime esperienze documentate risalgono alle tabelle comunicative utilizzate nell'ospedale di Jowa City (1964) per la facilitazione della comprensione delle attività da parte dei pazienti con disabilità motorie (Beukelman & Mirenda, 2013).

Varie tipologie di disabilità sono quindi associate a deficit comunicativi in grado di ostacolare l'acquisizione delle competenze di autonomia personale da parte del soggetto. Una delle principali necessità educative tipiche delle disabilità evolutive è così rappresentata dal superamento o dalla compensazione dei deficit della sfera comunicativa.

I sistemi di CAA rappresentano una tra le risposte più articolate che l'ambiente, e in particolare quello educativo, può sviluppare per i bisogni degli allievi con disabilità comunicative complesse). Le opportunità presentate dall'approccio di CAA permettono infatti il supporto dell'allievo nell'apprendimento di codici comunicativi alternativi, moltiplicando le occasioni di stimolazioni comunicative presentate dall'ambiente (Beukelman & Mirenda, 2013). La considerazione dei diritti comunicativi dell'allievo e la responsabilizzazione dell'ambiente educativo rappresentano una prospettiva in crescente affermazione nei sistemi formativi statunitensi ed europei. In base a questa motivazione, tra le competenze dell'insegnante di sostegno, impegnato nella relazione educativa rivolta ad allievi con disabilità comunicative complesse, potrebbe risultare opportuna la presenza di conoscenze sugli aspetti fondamentali dell'approccio della CAA e sulle opportunità educative da esso presentate (**Fontani, 2017**).



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

La scuola per diventare un luogo effettivo di integrazione, inclusione e indipendenza deve farsi carico delle esigenze comunicative di tutti gli alunni, predisponendo adeguati ambienti, strategie, materiali ed attrezzature al fine di garantire un **contesto comunicativamente accessibile e stimolante**. Deve sensibilizzare docenti, operatori scolastici, educatori e compagni di classe alla pratica della CAA, dando a tutti un minimo bagaglio di conoscenze necessarie per interagire con bambini o ragazzi con BCC, in modo efficace ed efficiente. L'assenza di adeguati interventi può interferire se non addirittura compromettere un adeguato sviluppo cognitivo-relazionale della persona con BCC, creando una barriera alla sua stessa inclusione nei diversi contesti di vita frequentati. Può capitare che gli studenti frequentino la scuola per molti anni senza avere a disposizione strumenti adeguati a comunicare, leggere, scrivere e disegnare. In questo modo, essi non sono in grado di partecipare con successo alle attività didattiche della classe e si trovano in una condizione di svantaggio rispetto agli apprendimenti sociali ed accademici. Ecco perché **una pianificazione a lungo termine** deve iniziare quando questi studenti sono ancora in età prescolare. L'utilizzo precoce di strategie e/o strumenti di CAA *“permette ai bambini di sviluppare le competenze linguistiche, operazionali e sociali necessarie a supportare la loro partecipazione nella scuola primaria” [...] “Ciò significa progettare in anticipo quali supporti aumentativi/alternativi utilizzare per la lettura e la scrittura (sia elettronici che non), oltre che a un sistema adatto a facilitare l'interazione sociale. Tale pianificazione prevede anche la formazione di una figura di facilitatore all'interno della scuola primaria che conosca gli strumenti e le strategie di CAA”* (Beukelman & Mirenda, 2013, p. 483).

La scuola in quanto «ambiente di vita prevalente» della persona con BCC non può sottrarsi all'impegno di programmare percorsi educativi che prevedano l'uso di strumenti, strategie e ausili di CAA. Sarà inoltre necessario programmare, condurre e realizzare questi percorsi con il monitoraggio, la supervisione e la collaborazione dell'equipe clinica di riferimento. Privare queste persone delle loro strategie e dei loro ausili nei vari ambienti frequentati, soprattutto a scuola, significa annullare sia le loro possibilità comunicative, bloccandoli in una condizione di deprivazione sociale, sia le loro potenzialità di apprendimento.

1.1 Gli alunni certificati e le risorse umane e tecnologiche nella scuola

Dal recente approfondimento dei dati del 2019/2020 su alunne e alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane di ogni ordine e grado, essi rappresentano il 3,5% degli iscritti (circa 200 mila) del totale della popolazione studentesca (8.229.189) con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6% (ISTAT, 2020).

Dai dati più analitici del 2016/2017 risulta che, nei diversi ordini di scuola, il 96,1% del numero complessivo di alunni con disabilità frequentanti le scuole statali e non statali ha una diagnosi clinica psicofisica: **nello specifico il 67,9% presenta una disabilità intellettiva, il 3,4% una disabilità motoria e il 24,8% presenta altri quadri diagnostici.** L'1,5% presenta una disabilità visiva e il 2,4% una disabilità uditiva. Gli alunni con disabilità intellettiva rappresentano la maggioranza degli alunni con disabilità, raggiungendo il 70,7% del totale alunni con disabilità nella scuola primaria e il 71,6% nella scuola secondaria di I grado; nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

grado si attestano su percentuali più contenute, rispettivamente pari a 58,3% e a 64,2% (MUR 2016/2017).

Le risorse umane e strumentali all'interno della Scuola Italiana sono distribuite in modo disomogeneo a livello territoriale. Il personale scolastico docente o di supporto (ad esempio gli Assistenti alla Comunicazione e/o all'Autonomia) è inoltre scarsamente preparato rispetto alle tecnologie (assistive) a supporto della didattica inclusiva. Nel tempo è aumentato il numero di alunni con disabilità ma non è cresciuta di pari passo la formazione degli insegnanti rispetto alle tecnologie educative. **La tecnologia può svolgere un'importante funzione di "facilitatore" nel processo d'inclusione scolastica, supportando l'alunno nella didattica e aumentando i livelli di comprensione.** In Italia, tuttavia, circa una scuola su quattro risulta carente di tecnologie adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche, la collocazione in classe è ancora poco diffusa. Il 58% dei plessi scolastici dispone, infatti, di questa strumentazione in ambienti esterni alla classe (aule specifiche per il sostegno o laboratori informatici dedicati). Ciò può essere un ostacolo all'utilizzo quotidiano dello strumento come facilitatore per la didattica in classe (ISTAT 2019/2020).

Risorse ed approfondimenti

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)
- Beukelman, D. R. and P. Mirenda (2014). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi, Erickson.
- Fontani, S. (2017) - Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: Il Potere della Comunicazione secondo Janice Light. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 20(1), 119-129.
- I principali dati relativi agli alunni con disabilità – AS 2016-2017 - https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0+a.s.2016+2017+def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422 (06/11/2021)
- L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - AS 2019-2020 - <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (26/11/2021)
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2002). ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Trento, IT, Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2007). ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per Bambini e Adolescenti. Trento, Erickson.
- Principali dati della scuola – AS 2020-2021 - <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2512903/principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2020-2021.pdf/a317b7bb-0acc-d8ea-a739-1d58b07d5727?version=1.0&t=1601039493765> (06/11/2021)



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

1.2 Obiettivo prioritario della scuola è offrire a tutti pari opportunità educative

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità rappresenta l'esercizio di un diritto inalienabile che facilita le relazioni tra pari in totale autonomia senza la mediazione dell'adulto, stimola il senso di appartenenza al gruppo classe, accresce l'attenzione e supporta lo sviluppo emotivo, linguistico e cognitivo.

La scuola deve saper accogliere, sostenere e rispondere al meglio ai bisogni comunicativi dei suoi alunni per garantire loro effettiva e fattiva partecipazione sociale e didattica. Questo perché «comunicare è un bisogno ed una priorità per ogni persona...un fondamentale diritto umano» (Rivarola, 2009).

Il *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disability* ha elaborato la “*Carta dei diritti alla comunicazione*” che ribadisce come “*Ogni persona, indipendentemente dal grado di disabilità ha il diritto fondamentale di influenzare, mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita (...)*” (National Joint Committee, 1998).

La Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (2007) riconosce (art. 2) che “*la comunicazione comprende lingue, visualizzazioni di scritti, Braille, comunicazione tattile, stampa a grandi caratteri, le fonti multimediali accessibili come scritto, audio, linguaggio semplice, il lettore umano, le modalità, i mezzi ed i formati comunicativi alternativi e accrescitivi, comprese le tecnologie accessibili della comunicazione e dell'informazione*”. All'articolo 21 si definisce che gli Stati dovranno prendere provvedimenti “*per assicurare che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, compresa la libertà di cercare, ricevere ed impartire informazioni e idee su base di eguaglianza con altri e attraverso ogni forma di comunicazione di loro scelta, come definito all'articolo 2 della presente convenzione*”. All'articolo 24, che riguarda l'istruzione, si definisce che gli Stati parti garantiscano il diritto delle persone con disabilità all'istruzione “*senza discriminazioni e su una base di pari opportunità...con un sistema di istruzione inclusivo con i mezzi più adeguati a ciascuno e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione*”. All'articolo 9, inoltre, si cita “*il diritto a ricevere e disporre dei propri ausili necessari alla comunicazione in ogni momento e ambiente di vita, proprio per garantire la piena partecipazione della persona con disabilità*”. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia con la Legge 3 marzo 2009, n° 18 e dalla Unione Europea il 23 dicembre 2010.

Risorse ed approfondimenti

- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., Paul, D., Ronski, M. A., Sevcik, R., Siegel, E., Schoonover, J., Snell, M., Sylvester, L., & Wilkinson, K. (2016). Communication Services and Supports for Individuals With Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(2), 121–138.
- Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (2007) - <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611723-convenzionedirittipersonedisabili.pdf> (02/02/2022)
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disability (1992). *Carta dei diritti della Comunicazione*.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Ratifica dell'Italia della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2009) – <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm> (02/02/2022)
- Rivarola, A. (2009). Comunicazione aumentativa e alternativa - <http://www.comunicaabile.it/wp-content/uploads/2019/05/Articolo-dssa-rivarola-sulla-caa.pdf> (02/02/2022)

1.3 Storia dell'inclusione scolastica: l'iter normativo

L'**art. 34** della Costituzione della Repubblica Italiana (1947), rifacendosi al principio di uguaglianza dell'**art. 3**, dispone che la scuola sia aperta a tutti. Questi principi costituzionali garantirono, in prima battuta, il diritto allo studio degli alunni con disabilità attraverso l'esperienza delle scuole speciali e delle classi differenziali, le cui implicazioni negative emersero ben presto soprattutto in termini di alienazione ed emarginazione sociale.

Un inizio di inserimento nelle classi normali fu stabilito dalla **legge 118/71**, la cui obbligatorietà fu sancita solo con la **legge 517/77** che introdusse ulteriori strumenti e iniziative, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti dal deficit, in particolare attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e l'individuazione di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità.

A questa sono succeduti una notevole quantità di interventi legislativi, confluiti poi nella ben nota **legge 104/92**, che ribadisce e amplia il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, dello sviluppo della persona, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori. Con il successivo **DPR 24 febbraio 1994** vengono individuate anche le competenze degli Enti Locali, delle Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, ai fini della realizzazione del **diritto all'educazione e all'istruzione**.

Con la **legge n. 18/2009**, il Parlamento italiano ha ratificato la **Convenzione ONU per i Diritti delle Persone con Disabilità**, la cui innovazione fondamentale sta nel superamento di un approccio focalizzato solamente sul deficit della persona introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia e indipendenza. L'obiettivo di questo nuovo modello sociale è quello di conseguire la piena inclusione sociale mediante il coinvolgimento delle stesse persone con disabilità e delle loro famiglie. Tale legge recepisce una concezione della disabilità che individua nel contesto culturale e sociale un fattore determinante. La disabilità diviene il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società. È necessario che il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) si adatti ai bisogni specifici delle persone con disabilità, per assicurare loro il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali. In particolare, l'**art. 24**, dedicato all'educazione, riconosce "il diritto all'istruzione delle persone con disabilità (...) senza discriminazioni e su base di pari opportunità" garantendo "un sistema di **istruzione inclusivo** a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita" (...). La formazione degli insegnanti deve includere la consapevolezza delle problematiche della



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione migliorativi e alternativi, nonché di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

A conclusione di questo cammino verso l'integrazione scolastica, sempre nel 2009, sono state emanate da parte del Ministero dell'Istruzione le **Linee Guida per l'integrazione scolastica delle persone con disabilità**, dove si riporta l'importanza del processo di integrazione, il cui obiettivo fondamentale è lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, **nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione**, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché dalla presenza di una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi come previsto dal Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Fa seguito un gruppo importante di normative come il **DL del 13 aprile 2017, n.66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità** - che riporta specifiche importanti come la predisposizione nel Piano triennale dell'offerta formativa dell'utilizzo coordinato delle risorse, compresi **il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento** (CAP IV art. 8). Ai fini della promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e del riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione viene trattato **il tema della formazione dei docenti per il sostegno** (CAP V art. 12) ripreso dalla legge 107/2015 (della cd. Buona Scuola, al comma 181, lett. C) al punto 1 "attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria" e seguito dal documento del MIUR prot. 1143 del 17/05/2018. Tale documento specifica che **Il Corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica** mira a completare la formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria con una attenzione specifica all'ampio ventaglio delle competenze negli ambiti delle metodologie, della didattica speciale e della psicologia dell'inclusione necessarie allo svolgimento del suo ruolo e delle sue funzioni.

Alla luce di questi documenti risulta evidente come **nella formazione per gli insegnanti specializzati in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica sia fondamentale una materia d'insegnamento dedicata all'approfondimento dell'approccio di CAA e ai relativi strumenti e strategie per facilitare in particolare la comunicazione in tutte le situazioni di Bisogni Comunicativi Complessi e in generale la partecipazione alle attività scolastiche nelle forme più adatte all'alunno con disabilità.**

Risorse ed approfondimenti

- Naccarato, T. (2016). Scuola e disabilità. Centri Territoriali di Supporto (CTS) e Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI): cosa sono? - <https://www.disabili.com/scuola-istruzione/articoli-scuola-istruzione/scuola-e-disabilita-centri-territoriali-di-supporto-cts-e-centri-territoriali-per-l-inclusione-cti-cosa-sono> (21/11/2021)
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti - <https://www.leggioggi.it/wp-content/uploads/2015/07/LaBuonaScuola2015.pdf> (21/11/2021)



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) - https://blog.edises.it/wp-content/uploads/2019/09/Dlgs_77_2017_testo_coordinato.pdf (28/11/2021)
- MIUR Prot. N. 0001143 - 17/05/2018 – L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno - <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0> (21/11/2021)

1.4 Il concetto di inclusione

Definizione di inserimento, integrazione, inclusione

Il termine **“inserimento”** (L. 118/1971) si riferiva alla presenza nelle classi comuni, a partire dagli anni '60, di alunni con minorazioni sino ad allora isolati per legge nelle classi e negli istituti speciali. Con l'affinarsi della ricerca pedagogica che individuò percorsi di scolarizzazione di questi alunni insieme ai compagni, il termine cominciò a sembrare troppo statico e poco espressivo. Così si cominciò a parlare, verso la metà degli Anni Settanta (L.n. 517/77), di **“integrazione”** per significare che gli alunni con disabilità non erano solo presenti in classe ma si collegavano al lavoro didattico dei compagni e interagivano con loro (L.104/92).

A partire però dalla metà degli Anni Novanta, sulla base di un dibattito di stampo anglosassone sul termine *inclusion*, si cominciò a chiedersi sempre più frequentemente se l'integrazione scolastica potesse considerarsi un fenomeno biunivoco e che quindi consistesse sia nell'adattamento dei comportamenti degli alunni con disabilità a quelli dei compagni non disabili sia viceversa. Nonostante il vocabolo italiano integrazione significhi in parte anche questo, si cominciò a riflettere sul rischio che il termine “integrazione scolastica” assumesse un valore negativo e un significato riduttivo. Per tali ragioni venne introdotto il termine **“inclusione”**, per marcare la reciproca permeabilità dei rapporti fra alunni con disabilità e contesto. In realtà molti studiosi del fenomeno, già dagli Anni Settanta, davano questo significato al termine integrazione; il fatto di accettare convenzionalmente oggi quello di inclusione è stato dettato, dapprima, dalla necessità di rimarcare la reciprocità del fenomeno e successivamente dal fatto che “inclusione” è il termine adottato ufficialmente dalla stessa Convenzione ONU.

Risorse ed approfondimenti

- Lucente M. in Tesi (AA 2016/2017). La comunicazione aumentativa alternativa come mezzo per l'inclusione scolastica: intervento nella scuola dell'infanzia con costruzione di un ambiente facilitante e di strumenti personalizzati. CdL Logopedia Università degli Studi Di Roma “Tor Vergata”
- MIUR prot. n. 4274 del 4 agosto 2009. Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (21/11/2021)



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

2 Programmazione scolastica e CAA

Nell'attuale società l'istruzione è sicuramente uno dei principali strumenti per prevenire l'esclusione sociale e per garantire delle opportunità di partecipazione attiva in tutti gli ambiti della vita. La scuola, e in generale i sistemi deputati all'istruzione, hanno l'obiettivo prioritario di promuovere la partecipazione di tutti i soggetti, compresi gli alunni con disabilità, ai processi di apprendimento e acquisizione di competenze. L'inclusione nel contesto educativo previene l'esclusione (MIUR - Atto di indirizzo, 8 settembre 2009). Inclusione significa appartenenza al gruppo e partecipazione sociale, ma anche effettuare un percorso di apprendimento in base alle reali possibilità.

È fondamentale favorire lo sviluppo di una cultura di condivisione e di partecipazione nella costruzione di percorsi didattici inclusivi. Per non disattendere mai gli obiettivi dell'apprendimento e della condivisione, è indispensabile che la programmazione delle attività sia realizzata da tutti i docenti curricolari, i quali, insieme all'insegnante di sostegno, definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con BCC in correlazione con quelli previsti per l'intera classe.

È l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. L'alunno fa parte della classe e l'insegnamento in quella classe dovrebbe essere impartito con metodi diversi secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) per cui:

- per supportare la comprensione, durante gli apprendimenti, gli insegnanti forniscono metodi di presentazione diversificati e flessibili;
- per supportare l'apprendimento di strategie, gli insegnanti forniscono modalità di espressione e di tirocinio diversificate e flessibili;
- per supportare gli apprendimenti a livello emotivo, gli insegnanti forniscono opzioni di coinvolgimento diversificate e flessibili (Beukelman & Mirenda, 2013, pag. 502).

Nella **programmazione scolastica** per gli studenti che si affidano alla CAA è **di riferimento il Modello della Partecipazione**. Verranno identificati e approfonditi:

- i pattern di partecipazione e i bisogni dello studente;
- le aspettative degli insegnanti rispetto al coinvolgimento dello studente all'interno della classe;
- le metodologie didattiche utilizzate e i relativi tipi di interazioni comunicative.

A seguito di tale valutazione verranno poi individuati gli obiettivi possibili e gli adattamenti necessari che potranno interessare tutta la classe e/o il singolo studente (Beukelman & Mirenda, 2013).

La scuola rappresenta, in età evolutiva, un ambiente fondamentale di vita a sostegno non solo degli apprendimenti ma anche del processo di crescita e di costruzione di identità; è un luogo dove il bambino trascorre molto tempo della sua giornata, dove compie una grande quantità di esperienze nella quale può trovare molte occasioni di relazione con i pari e per sperimentare sé stesso. Essa



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

rappresenta perciò un luogo ideale per stimolare la comunicazione e gli insegnanti possono svolgere un ruolo importantissimo per favorire lo sviluppo dell'iniziativa e della competenza comunicativa degli alunni con BCC (Sarti P., 2002).

Le interazioni comunicative dipendono dalle competenze comunicative di ogni individuo che partecipa all'interazione. Quando si tratta di bambini con BCC che usano la CAA, il successo dell'interazione dipende fortemente dalle competenze interattive e comunicative dei partner. Dal momento che la comunicazione è fondamentale per il processo educativo, è essenziale che gli insegnanti siano capaci di comunicare in modo efficace ed efficiente con gli studenti con BCC.

Lo staff scolastico dovrebbe essere coinvolto nel processo di valutazione e nella stesura del programma di intervento di CAA personalizzato del singolo bambino. È importante che i professionisti di CAA possano verificare e supportare l'implementazione degli obiettivi concordati direttamente a scuola.

Sarà possibile così identificare le opportunità comunicative presenti durante tutta la giornata scolastica, osservare gli scambi comunicativi dell'alunno con BCC con gli insegnanti, il personale scolastico ed i pari (Sarti P. 2002) ed individuare eventuali barriere alla partecipazione.

Deve far parte del gruppo di lavoro anche **la famiglia** poiché gli atteggiamenti negativi delle famiglie verso l'uso della CAA sono una barriera che rendono inefficace l'intervento.

Sulla base di queste osservazioni, il team di CAA potrà supportare lo staff scolastico del bambino:

- nel conoscere/riconoscere le modalità comunicative dell'alunno con BCC e nel sapere come sostenerle;
- nell'adottare le più adeguate strategie interattive con l'alunno con BCC;
- nel conoscere e saper utilizzare le strategie e gli strumenti di CAA (elettronici e non) dell'alunno ed in particolare saperne modellare l'uso;
- nel mantenere sempre fruibili ed aggiornati tali strumenti;
- nell'adattare l'ambiente fisico della scuola per costruire un "ambiente comunicativo" e favorire la comunicazione e la partecipazione sociale ed accademica dell'alunno con BCC;
- nell'individuare e sviluppare reali opportunità comunicative all'interno della scuola;
- nel favorire la maggiore comunicazione possibile con i compagni e con tutto il personale scolastico;
- nel suggerire adattamenti alla didattica che tengano conto delle abilità e dei limiti dell'alunno ed in particolare delle sue modalità di comunicazione e siano basati sui principi dell'UDL (Beukelman & Mirenda, 2013).

Sarà importante ricercare il massimo coinvolgimento possibile di tutto lo staff scolastico, sulla base di un approccio collaborativo, mettendo insieme capacità e conoscenze, avviando anche, quando necessario, interventi informativi e formativi specifici.

Nel progetto di CAA, ai fini della promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e del riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione, risulta fondamentale che sia messo in pratica il principio di *"garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità,*



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione", come espresso anche dalla legge n. 107/2015 al comma 181, lett. C, punto 2.

La continuità didattica risulta un facilitatore per l'alunno con BCC che sta faticosamente costruendo la propria possibilità di essere parte della comunità in cui vive, ma anche per i servizi di CAA che possono così progettare un intervento a lungo termine.

Risorse ed approfondimenti

- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2014). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi, Erickson.
- Burkhart, L. J. (1993). Total augmentative communication in the early childhood classroom. Eldersbug
- Burkhart, L. J. (2007). Comunicazione Aumentativa Totale nella scuola dell'infanzia - Ed. Omega.
- Downing, J. E. (2005). Inclusive Education for High School Students with Severe Intellectual Disabilities: Supporting Communication. *Augmentative and Alternative Communication* 21(2): 132-148.
- Downing, J. E. (2009). Educazione inclusiva per studenti di scuola superiore con severe disabilità intellettive: supporto alla comunicazione - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: *Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, 6.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, 18(1), 20-35.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2004). Lavoro d'équipe a sostegno di studenti con bisogni di C.A.A. inseriti in classi a normale organizzazione - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: *Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, 1.
- Kent-Walsh, J. E., Light, J. C. (2003). General Education Teacher's Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124.
- Kent-Walsh, J. E., Light, J. C. (2009). Esperienze di insegnanti di classe rispetto all'inclusione di studenti che utilizzano la Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: *Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, 6.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU n. 162 del 15/7/2015) - <https://www.leggioggi.it/wp-content/uploads/2015/07/LaBuonaScuola2015.pdf> (21/11/2021)
- Mandak, K., O'Neill, T., Light, J., & Fosco, G. M. (2017). Bridging the gap from values to actions: a family systems framework for family-centered AAC services. *Augmentative and alternative communication* (Baltimore, Md.: 1985), 33(1), 32-41.
- MIUR 8 settembre 2009. Atto di indirizzo. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione <http://www.integrazionescolastica.it/article/879> (21/11/2021)



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Sarti, P. (2002). Le prime facilitazioni al bambino con difficoltà di comunicazione: Indicazioni agli insegnanti. Ed. Auxilia.
- Universal Design for Learning – <http://www.cast.org> (21/11/2021)

2.1 L'inclusione scolastica dello studente con BCC ed il ruolo del team di CAA secondo il modello della partecipazione

“L'inclusione non vuol dire assicurare all'alunno con disabilità un posto in classe. Essere inclusivi richiede uno sforzo continuo che assicuri una partecipazione attiva dell'alunno nell'ambito pedagogico e sociale” (C. De Vecchi, 2013). Mango L. (2016) esprimendosi sulla questione che riguarda “**più sostegno o più inclusione?**” sottolinea la necessità che la didattica inclusiva da episodica diventi abituale. Troppe ore vengono svolte fuori dalla classe e questa modalità aumenta dalla primaria passando agli ordini scolastici successivi. Per evitare questa modalità è necessario l'utilizzo di **strategie didattiche** che permettano una reale partecipazione con la compresenza dell'insegnante curriculare e delle figure di supporto (insegnante di sostegno, educatore). È importante che gli obiettivi didattici, comunicativi e relazionali siano chiari e condivisi da tutto il team, compresa la famiglia. Così risulta – anche importante la partecipazione degli alunni con disabilità alle gite di istruzione.

Con il termine inclusione scolastica ci si riferisce alle pratiche e ai risultati attesi che avvengono all'interno di una classe frequentata da studenti della stessa età cronologica dello studente con BCC, attenendosi ai seguenti punti:

- Lo studente deve essere **un membro effettivo della classe** e questo implica che egli acceda a validi ruoli sociali e ai simboli di appartenenza rispetto ai pari. Esempi di **indicatori di appartenenza** a una classe:
 - lo Studente frequenta la stessa scuola dove andrebbe se non avesse una disabilità,
 - lo Studente è membro di una classe appropriata per la sua età,
 - il nome dello Studente è presente in tutti gli elenchi della classe e sui lavori di gruppo,
 - lo Studente viene dotato degli stessi materiali dei pari ricevendo supporto se necessario,
 - lo Studente si sposta di classe, arriva ed esce negli stessi momenti dei compagni.

2. L'inclusione scolastica richiede che tutti gli studenti partecipino alle attività accademiche e sociali della classe. Esempi di **indicatori della partecipazione sociale e accademica** degli studenti a routine, attività e lezioni della classe:

- lo Studente partecipa ai giochi della scuola, alle uscite e alle attività della comunità,
- lo Studente partecipa alla didattica della classe attraverso routine simili a quelle dei pari (ad esempio discussioni in classe, lavoro in piccoli gruppi, lavoro alla lavagna),
- lo Studente è chiamato a rispondere alle domande degli insegnanti come i pari,
- lo Studente partecipa ad attività e/o iniziative extrascolastiche.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

3. Lo studente con BCC acquisisce **competenze significative** e rilevanti in tutte le aree di studio. Per questo è indispensabile:

- la continua collaborazione tra gli insegnanti e tutti i membri del team di CAA, compresa la famiglia e dove possibile la persona con BCC,
- un efficace sistema di CAA appropriato per l'età e per il contesto, che tenga conto delle varie abilità.

Lo studente CAA deve perciò essere in possesso di un vocabolario che tenga conto non solo delle funzioni d'interazione con i compagni ma anche delle funzioni di condivisione delle informazioni, fondamentali per la partecipazione all'interno della classe, sugli argomenti e sulle varie tematiche di studio. **L'utilizzo del Modello della Partecipazione nella programmazione scolastica** va considerato come primo passo per pianificare un corretto intervento integrato che faciliti gli adattamenti per uno specifico studente.

Il fine ultimo dell'inclusione di studenti con BCC è che vengano **coinvolti in modo significativo, sia dal punto di vista degli apprendimenti che dal punto di vista sociale nei contesti scolastici**. Per far questo essi devono avere accesso a un vocabolario didattico appropriato, tale da supportare sia la comprensione che l'espressione.

Secondo il modello della Partecipazione risulta necessario che il team di CAA inizi la programmazione scolastica secondo questi step:

- identificare i pattern di partecipazione (vedi Social Network - Blackstone & Hunt Berg, 2003) e i bisogni dello studente, approfondendo anche le aspettative degli insegnanti rispetto al coinvolgimento dello studente stesso all'interno della classe;
- identificare le metodologie didattiche utilizzate abitualmente dall'insegnante nelle varie materie per enfatizzare le strategie più utili al bambino con BCC ed individuare e rimuovere ogni barriera alla partecipazione;
- identificare i supporti già esistenti e utilizzati per la comprensione del linguaggio, per il vocabolario e per rispondere.

Successivamente il Modello può essere utilizzato per compilare il PEI, pianificare lezioni che includano tutti gli studenti e identificare adattamenti individuali. (Beukelman & Mirenda, 2013).

Risorse ed approfondimenti

- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2014). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi, Erickson.
- Mango, L. (2016). Open day Isaac - Istiss "tratto da La rivista di servizio sociale studi di scienze sociali applicate e di pianificazione sociale" - anno V nuova serie, 2016; LVI: pp 102-104 ed. Istiss.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

2.2 Organizzazione dei servizi e loro criticità

Al momento, è generalmente riconosciuto nell'area della CAA che il modello più appropriato per l'erogazione degli interventi alle persone con BCC, si basa sulla **collaborazione** tra i diversi professionisti che compongono il team. Swengel e Marquette (1997) definiscono un team come un gruppo di persone che lavorano insieme per raggiungere un obiettivo comune, in cui tutti sono impegnati a fornire i supporti necessari alla persona affinché diventi un comunicatore competente. Per questo è indispensabile:

- enfatizzare gli interventi centrati sulla persona e sulla famiglia;
- integrare gli apporti delle altre persone, tra cui amici, insegnanti, colleghi di lavoro, membri della comunità, staff di centri diurni, residenziali, ecc.;
- fornire gli interventi negli ambienti naturali di vita.

In un intervento di inclusione scolastica per un utente con BCC si rende necessario che l'ambiente scolastico e quello familiare comprendano appieno l'approccio di CAA (Beukelman & Mirinda, 2013, pag. 482).

- La comprensione dell'approccio di CAA facilita la condivisione degli ausili comunicativi ed il coinvolgimento della classe, influenzando così sulle potenzialità sociali del paziente/alunno.
- La presenza degli insegnanti curricolari agli incontri programmati a scuola favorisce l'apprendimento scolastico anche in materie richiedenti un livello di comprensione maggiore di quello del paziente. L'insegnante curricolare ha una fondamentale importanza nel Progetto poiché promuove la scelta degli argomenti e delle materie da semplificare e tradurre, permettendo così al gruppo di lavoro di preparare il materiale didattico adattato in modo anticipato rispetto alla data di trattazione in classe e quindi mettendo l'alunno nella condizione di avere a disposizione il testo in simboli durante la spiegazione. Inoltre la presenza costante dell'insegnante di sostegno è la condizione per favorire nel Progetto la continuità di lavoro
- L'ambiente scolastico dove il progetto di inclusione risulta essere più facilmente realizzabile è quello della Scuola dell'Infanzia.
- I simboli PCS sono più facilmente integrabili nelle attività svolte con i bambini in età prescolare e ampiamente utilizzato nelle ore curricolari da tutta la classe (Burkhart, 2007; Frattini 2016). Anche Luciani e Terrone (2014) riportano un buon impatto con la Scuola dell'Infanzia nel predisporre un ambiente comunicativo facilitante.
- Altresì è nota la maggiore difficoltà che si riscontra nel crescere della complessità degli ordini scolastici.
- Quando il lavoro del Progetto risulta diviso equamente tra le varie figure professionali, è possibile apprezzare un aumento considerevole di materiale adattato a disposizione dell'alunno, accrescendo ovviamente l'esposizione all'apprendimento.
- La partecipazione dei genitori ai vari incontri con il gruppo di lavoro è un elemento fondamentale.
- Nei casi in cui a scuola il Progetto viene pienamente accettato, i genitori dichiarano di fare meno fatica a far conoscere ed accettare le modalità comunicative dei loro figli. Essi dichiarano inoltre



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

che i figli hanno una maggiore possibilità non solo di assistere, ma anche di seguire le spiegazioni in classe di materie formalmente difficili da comprendere.

- Un obiettivo di lavoro nel prosieguo dei Progetti integrati potrebbe essere un intervento mirato al contesto familiare volto a favorire l'utilizzo quotidiano degli ausili (Fratini 2016).
- Dal lavoro di tesi di Fratini (2016) si evidenzia quanto i vari ambienti comunicativi influiscano sulla persona con BCC al punto che una minor partecipazione di uno di questi va a modificare tutto il sistema che ruota intorno alla persona.
- Un progetto di CAA integrato e l'aumento delle possibilità comunicative non solo hanno ripercussioni positive sulle componenti linguistiche in entrata ma consentono al paziente di fare esperienza con un numero maggiore di simboli che potranno essere utilizzati anche in uscita.

Un intervento di CAA consiste nella risoluzione delle barriere di opportunità, per la partecipazione delle persone con BCC nei vari contesti naturali ad incremento della comunicazione, e delle barriere di accesso, con una accurata scelta personalizzata della tipologia di ausili più adatta ad aumentare le capacità comunicative della Persona con BCC.

Risorse ed approfondimenti

- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2014). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi, Erickson.
- Blackstone, S. & Hunt Berg, M. (2003). Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners. Monterey (CA): Augmentative Communication Inc.
- Blackstone, S. & Hunt Berg, M. (2010). Social Network: Rilevazione dei dati sulla comunicazione per Persone con bisogni comunicativi complessi e i loro Partner Comunicativi - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy: Ed Omega, 2010.
- Burkhart, L. J. (1993). Total augmentative communication in the early childhood classroom. Eldersbug
- Burkhart, L. J. (2007). Comunicazione Aumentativa Totale nella scuola dell'infanzia - Ed. Omega.
- Fratini L. Tesi di laurea in logopedia (a.a.2016/2017) "Diritto allo studio e CAA in persone con complessi bisogni comunicativi" Università Cattolica del Sacro Cuore Facoltà di medicina e chirurgia – Sede di Roma
- Luciani, N., Terrone, L. (2014). Questa Scuola parla con la CAA. Stampato in proprio da Isaac Italy.

3 Educazione e didattica inclusiva nell'approccio di CAA

L'eterogeneità e la complessità data dalle classi del nostro sistema scolastico, in ogni suo ordine e grado, impone una riflessione seria e accurata in termini di **educazione inclusiva**.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

La Dichiarazione di Salamanca (1994), la Carta di Lussemburgo (Paesi della Comunità Europea, 1996), la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (Assemblea Generale delle nazioni Unite, 2006), le Linee Guida sull'Educazione Inclusiva (Unesco, 2009) hanno generato un profondo dibattito sulle responsabilità a cui sono chiamate tutte le istituzioni in materia di formazione e, nello specifico, nella promozione dell'inclusione fattiva degli alunni con disabilità all'interno delle classi comuni.

Le azioni suggerite riguardano politiche e pratiche educative da implementare, in ogni contesto educante, per valorizzare le differenze e le peculiarità di ogni studente, facendo riferimento al principio che **l'istruzione è un diritto personale fondamentale e irrinunciabile.**

Partendo dal concetto di inserimento e integrazione degli alunni con disabilità si sta riflettendo sulla piena inclusione di tutti gli alunni attraverso **l'individuazione e la rimozione delle barriere** politiche, culturali, ideologiche, sociali, ambientali, fisiche che possono ostacolare la piena partecipazione all'apprendimento, alla vita sociale, all'emancipazione e alla piena realizzazione di sé nei diversi contesti comunitari.

La scuola acquista in questo panorama un ruolo prioritario ed è chiamata a intessere, sviluppare e promuovere alleanze con agenzie educative diverse, concretizzando programmi di intervento e progetti formativi secondo un'organizzazione ed un coordinamento capillari, precisi e puntuali.

L'eterogeneità delle classi, le diverse contaminazioni culturali, i bisogni didattici specifici, le disabilità motorie e sensoriali, i disordini dello sviluppo psicoaffettivo, le disabilità verbali anche complesse **richiedono interventi su misura, ben progettati e articolati.**

La Scuola deve essere in grado di recepire e valutare le diverse necessità avvalendosi della collaborazione delle equipe clinico sanitarie nonché dei mediatori culturali, facilitatori linguistici, assistenti alla comunicazione, assistenti socioeducativi, counselor etc.

Solo valutando le reali necessità sarà possibile attivare tutte le risorse e programmare piani di azione condivisi.

In un progetto di CAA tutte le agenzie sono coinvolte e collaboranti per garantire all'alunno con BCC un percorso educativo e scolastico inclusivo come ribadito anche dal DL 66 del 2017 e dal DL 96 del 7 agosto 2019.

Risorse ed approfondimenti

- Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (2007) - <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611723-convenzionedirittipersonedisabili.pdf> (02/02/2022)
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) - https://blog.edises.it/wp-content/uploads/2019/09/Dlgs_77_2017_testo_coordinato.pdf (28/11/2021)
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n.96. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107 - <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg> (28/11/2021)



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- La Carta di Lussemburgo (1996) - https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_6_Carta_di_Lussemburgo_1996.pdf (28/11/2021)
- La Dichiarazione di Salamanca (1994) - https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_5_DichiarazionediSalamanca-1994_UNESCO.pdf (28/11/2021)
- Le Linee Guida sull'Educazione Inclusiva (2009) - http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf (28/11/2021)
- Morganti, A., Boccia, F. (2017). Didattica inclusiva nella scuola primaria. Firenze: Giunti Scuola.

3.1 Ruolo e compiti dei docenti

Per ogni docente (senza distinzione fra curricolari e di sostegno) la parola inclusione dovrebbe acquisire accezioni molteplici quali: offrire a tutti, opportunità di apprendimento, di comunicazione, interrelazione, di sostegno e collaborazione reciproca, di crescita personale, di emancipazione autonoma, di partecipazione al fare insieme.

Tutto questo diventa possibile solo predisponendo ambienti, strumenti, materiali facilitati e favorendo occasioni plurime e diverse di apprendimento condivise di collaborazione e tutoraggio.

La conoscenza e l'uso di didattiche inclusive è indispensabile per accrescere i livelli di inclusione in classe e migliorare le condizioni di apprendimento di tutti gli alunni.

La risorsa più importante per attivare i processi inclusivi è quella dei pari all'interno dell'ambiente scolastico. È fondamentale lavorare sin da subito sulla **risorsa compagni**, andando a incentivare la collaborazione e la cooperazione mediante il lavoro in coppia o in piccoli gruppi. Una metodologia inclusiva è quella dell'**apprendimento cooperativo**, metodo di insegnamento / apprendimento fondato sul principio per cui ciascun componente del gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e può diventare risorsa e strumento compensativo per gli altri (La Prova, 2015).

Un'altra modalità di aiuto relativa alla risorsa compagni è il **tutoring**, cioè l'insegnamento reciproco tra alunni, che può essere funzionale durante tutte le attività educative e didattiche e ha effetti positivi, in termini di rapporti interpersonali, di apprendimento, di motivazione e autostima, sia in chi svolge il ruolo di docente (tutor), sia in chi è il destinatario dell'insegnamento. In un percorso di CAA la risorsa compagni è fondamentale per instaurare un rapporto positivo tra i pari che imparano a interagire tra loro e acquisiscono un maggior senso di autoefficacia e autostima. Realizzare una scuola inclusiva significa infatti prestare particolare attenzione agli aspetti emotivo-relazionali, aiutando tutti gli allievi a imparare a vivere bene con sé stessi e con gli altri, sviluppando una buona immagine di sé, il proprio benessere emotivo e le proprie capacità relazionali.

"Ache la **didattica laboratoriale** fa parte delle didattiche inclusive e permette agli studenti di acquisire, attraverso la realizzazione di attività concrete, conoscenze, metodologie, competenze ed abilità didatticamente misurabili. È un "fare insieme" per imparare, elaborare e costruire un prodotto cognitivo e materiale. La didattica laboratoriale si presta perfettamente alla realizzazione di percorsi di CAA, in quanto permette allo studente con BCC di partecipare in modo attivo alla realizzazione di un'attività concreta scandita in specifiche fasi di lavoro predefinite. Attraverso questa modalità



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

laboratoriale è possibile lavorare su obiettivi comuni al gruppo classe tenendo conto dei diversi stili di apprendimento e modalità di comunicazione e interazione” (Piludu F. 2016)

Ad esempio qualche anno fa un alunno con Sindrome di Down di una Scuola Media scrive insieme alla sua Educatrice una favola e ne fa anche le illustrazioni. Gli insegnanti curricolari propongono alla classe di farne una recita. L'alunno è incaricato di dare i vari ruoli ai suoi compagni e lo fa tenendo conto delle peculiarità di ciascuno. La Logopedista traduce il libro in simboli di CAA e questo viene presentato in modo ufficiale alla cittadina. Il libro viene poi donato e letto ai bambini di alcune Scuole dell'Infanzia dallo stesso autore, che riceve dal Sindaco il premio per il più giovane autore (Birnberg G., Luciani N., 2015).

*“Per valorizzare le differenze individuali l'insegnante deve essere consapevole e adattare i propri stili di comunicazione, le forme di lezione e gli spazi di apprendimento. **L'adattamento di obiettivi e materiali è parte integrante del PEI e del PDP.** Per riuscire a integrare tutti gli studenti nei percorsi comuni, è di fondamentale importanza che gli insegnanti dedichino grande attenzione alla scelta e alla preparazione di materiali adeguati alle abilità e alle esigenze di ciascuno studente. Partendo dai materiali pensati per la classe, è quindi possibile adattare e semplificare i libri di testo, le schede per le esercitazioni, le schede di aiuto disciplinare, i percorsi laboratoriali.”* (Erickson “I sette punti per una didattica inclusiva”, 2015).

L'adattamento di obiettivi e materiali è un aspetto centrale del percorso di CAA per lo studente con BCC e per questo risulta fondamentale il ruolo dell'insegnante di sostegno che utilizzando il modello ICF può raccogliere informazioni precise per individuare punti di forza e di debolezza degli alunni al fine di progettare un percorso personalizzato adeguato alle effettive necessità di ciascuno.

Risorse ed approfondimenti

- Birnberg, G. & Luciani, N. (2015). Dalla opportunità di partecipazione ed alla condivisione con i pari verso un percorso di identità e qualità di vita. V Conferenza Nazionale ISAAC Italy – Roma.
- Ciociola, C. (2016). L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti - <http://cometaresearch.org/educationvet-it-2/linclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/?lang=it> (28/11/2021)
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education* 7: 14-24.
- La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento, IT, Erickson.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2007). ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per Bambini e Adolescenti. Trento, Erickson.
- Piludu F., Tesi di specializzazione (A.A. 2015/2016) La CAA nella scuola secondo il modello della partecipazione: proposta di protocollo per l'équipe multidisciplinare di CAA nella scuola primaria, progetto laboratoriale e percorsi didattico-educativi. Master Universitario di Primo livello in Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Università Lumsa sede di Roma.

3.2 Strategie e strumenti di CAA nei percorsi didattico-educativi

Se l'ottica bio-psico-sociale contenuta anche nell'ICF indica **il contesto** come variabile in grado di **facilitare l'accesso** di ogni persona alla formazione e all'apprendimento, la scuola deve ripartire da un'auto-valutazione dei propri ambienti e strumenti per riqualificarli e renderli accessibili sul piano sensoriale nonché linguistico comunicativo.

Quando si parla di una didattica per bisogni educativi speciali e specifici non bisogna pensare ad una didattica per le diversità ma ad una **didattica per la speciale normalità** (come prevede la legge 107 del 13 luglio 2015 e i decreti attuativi successivi) anche attraverso **il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione** (D.L. 66 del 13 aprile 2018, art.4 Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica - comma 2 capo e).

La Carta dei diritti alla Comunicazione delinea i diritti di persone con bisogni comunicativi e a questa ogni scuola dovrebbe afferire per rendere i propri ambienti *linguisticamente accessibili per tutti, parallelamente ad interventi di didattica facilitata e mediata visivamente.*

Strategie per rendere i contesti scolastici linguisticamente accessibili

I docenti hanno il compito di favorire la partecipazione dell'allievo con BCC e di adattare obiettivi e materiali facendo delle scelte relative agli obiettivi accademici adatti al singolo studente. Nel fare questo bisogna tenere presente il "principio dell'assunto meno dannoso" secondo il quale, in mancanza di dati esaurienti sulle capacità di uno studente, ritenerlo competente è meno dannoso rispetto al ritenerlo meno competente qualora questo principio si dovesse rivelare errato (Mirenda & Beukelman, 2014).

L'adattamento di obiettivi e materiali può avvenire secondo cinque fasi successive di adeguamento: **sostituzione, facilitazione, semplificazione, scomposizione dei nuclei fondanti e partecipazione alla cultura del compito.** Inoltre, la progettazione è auspicabile che venga strutturata secondo le UDL i cui principi sono radicati nelle scienze dell'apprendimento al fine di ridurre le barriere all'apprendimento, come quelle intellettive, sociali, emotive, culturali e/o linguistiche. **L'UDL richiede non solo che l'informazione sia accessibile, ma anche che si progetti una didattica accessibile. L'UDL guida gli educatori, gli insegnanti e gli amministratori nell'identificazione delle potenziali barriere all'apprendimento e nella loro riduzione attraverso percorsi abbastanza flessibili da fornire sufficienti opzioni e alternative per il successo di ogni studente**" (Savia, 2016).



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

Il processo di integrazione scolastica passa attraverso lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione, nonché di una pianificazione puntuale degli interventi da mettere in atto (Mango, 2006).

Per supportare la realizzazione del progetto di CAA nella scuola in modo sistematico ed efficace appare fondamentale trovare alleanze educative all'interno del team multidisciplinare di CAA, mediante accordi, per affrontare e facilitare l'inclusione scolastica e il percorso didattico-educativo. Si tratta di "un lavoro continuo da parte del team multidisciplinare che si trova a dover strutturare un progetto di CAA dinamico che cresce e si modifica tenendo presente "l'oggi e il domani" in continuità con il progetto di vita della persona con BCC (F.Piludu, 2016)

Nell'ambito dei mezzi a sostegno dello sviluppo della comunicazione simbolica, la CAA distingue tradizionalmente due tipi di sistemi: quelli **unaided** e quelli **aided**. I sistemi **unaided** sono identificati con quelle modalità di espressione linguistica che non fanno ricorso a mezzi esterni al corpo: sono unaided il linguaggio parlato, la lingua dei segni, l'alfabeto segnato. Molti bambini inoltre usano una larga varietà di gesti deittici di tipo semplice convenzionale e di tipo rappresentativo. I sistemi **aided**, al contrario, fanno ricorso a oggetti fisici esterni al corpo, agendo sui quali vengono **composti messaggi in forma linguistica**

Un sistema aided può essere composto di semplice penna e foglio; ma generalmente si tratta di display a griglia orizzontale o verticale contenente fotografie, simboli, ecc., indicando i quali vengono composte proposizioni più o meno complesse.

Alcuni esempi sono:

- libri o tabelle di comunicazione;
- tabelle di comunicazione generali (folder di comunicazione)
- tabelle di comunicazione a tema (gioco, lavoro, lettura, visite guidate e di istruzione, materie scolastiche);
- simboli sfusi per comunicazione veloce;
- agende visive;
- diari giornalieri o settimanali;
- quaderni dei ricordi;
- etichettatura degli ambienti e dei materiali;
- menù e tovagliette;
- stringhe di comunicazione step by step per istruzioni di gioco, di autonomie e di lavoro.

Un sistema *aided* può anche essere costituito da ausili elettronici (**a bassa o alta tecnologia**), con o senza uscita in voce, che consentono di selezionare simboli o di scrivere utilizzando la *selezione diretta* tramite un dito della mano o mediante dispositivi come un puntatore oculare o un joystick.

Una persona con BCC può usare sistemi *aided* o *unaided* di CAA o entrambi. L'utilizzo o meno di questi sistemi è determinato dai bisogni e dalle capacità della persona e dal contesto comunicativo.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

Ogni persona che usa la CAA ha le sue particolari esigenze e peculiarità, quindi si tratta di strumenti personalizzati.

La **Lavagna Interattiva Multimediale (LIM)** presenta opportunità inclusive se utilizzata secondo il principio dell'apprendimento garantito a tutti dal processo di programmazione dell'unità didattica dell'UDL.

Quando si progettano unità didattiche queste andrebbero pensate fin dall'inizio per essere accessibili a tutti secondo tre livelli:

- stabilire obiettivi di base per tutti gli studenti
- stabilire obiettivi che impareranno la maggior parte degli studenti
- stabilire gli obiettivi che impareranno alcuni.

Il punto 1 dovrà essere implementato con più materiale possibile e diversificato. L'alunno con BCC potrà così essere interrogato e partecipare alle lezioni in classe e quindi "appartenere" alla classe.

Anche l'utilizzo della lettura condivisa di libri modificati con la CAA con l'uso di facilitatori come la drammatizzazione, le tabelle per l'interazione (lettura dialogica) i regolatori della lettura, l'utilizzo di comunicatori dove necessario, permette di **fornire opportunità alla partecipazione** oltre che di abbattere le barriere di accesso al linguaggio scritto.

La lettura del libro con i bambini è importante per lo sviluppo delle loro abilità linguistiche e dell'alfabetizzazione (Anderson et al., 1997) e permette ai bambini di apprendere la struttura narrativa (Heath, 1983; Snow & Goldfield, 1983). Whitehurst et al. (1989) hanno proposto una procedura chiamata "lettura dialogica", che consiste nel formare gli adulti ad usare le domande wh (chi, cosa fa, dove, perché), le domande aperte e le strategie di imitazione per stimolare la produzione di forme lessicali e strutture di frasi durante attività di lettura condivisa. Per bambini con poco o nessun discorso funzionale a causa di disabilità motorie primarie, l'uso di simboli grafici illustrati, posti su display fissi o su ausili con uscita in voce, sembra essere l'alternativa più utilizzata (Beukelman & Mirenda, 1998; Sutton et al., 2002), perché i simboli sono particolarmente appropriati per individui pre-alfabetizzati o non alfabetizzati che non possono, ancora, usare sistemi basati sull'alfabeto.

I miglioramenti emersi dai test di linguaggio (test di comprensione verbale) evidenziano la validità della lettura condivisa di testi in simboli nell'aumento del vocabolario in comprensione e della morfosintassi (Stracquadanio C., 2013).

Non va inoltre dimenticato che un noto e fondamentale strumento di inclusione è **il gioco con i pari**. La scuola può predisporre durante i momenti ricreativi giochi modificati con la CAA, che tengano conto delle abitudini e caratteristiche del momento.

Nessuno strumento CAA è fine a sé stesso ma vive se inquadrato nelle strategie e nell'approccio di CAA.

Risorse ed approfondimenti

- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2014). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi, Erickson.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Booth, T. & Ainscow, M. (2013). L'Index per l'inclusione. Trento: Erickson.
 - Costituzione della Repubblica Italiana (1947) - https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana_agg2014.pdf (2/11/2018)
 - Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) - https://blog.edises.it/wp-content/uploads/2019/09/Dlgs_77_2017_testo_coordinato.pdf (28/11/2021)
 - Fontani, S. (2017) - Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: Il Potere della Comunicazione secondo Janice Light. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 20(1), 119-129.
 - Ianes, D. (2005). Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Trento: Erickson.
 - Ianes, D. & Cornoldi, C., (2015). I sette punti della didattica inclusiva. Trento: Erickson.
 - Ianes, D. & Cramerotti, S. (2011). Usare l'ICF a scuola. Spunti operativi per il contesto educativo. Trento: Erickson.
 - Legge 3 marzo 2009, n. 18. Ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità - <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-03-14&atto.codiceRedazionale=009G0027¤tPage=1> (29/11/2021)
 - Liboiron, N. & Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. Child Language Teaching & Therapy, 22: 69-95.
 - Mango, L. (2016). Open day Isaac - Istiss "tratto da La rivista di servizio sociale studi di scienze sociali applicate e di pianificazione sociale" - anno V nuova serie, 2016; LVI: pp 102-104 ed. Istiss.
 - Miranda, P. (2012). Sostenere l'educazione inclusiva in bambini e ragazzi con disabilità comunicativa che usano la CAA. Seminario presso la Scuola di formazione in CAA Centro Benedetta D'Intino. Milano.
 - MIUR Circolare 17 maggio 2018. L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno.
 - MIUR Nota del 04/08/2009. Linee Guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
 - Morganti, A. & Bocci, F. (2017). Didattica Inclusiva nella scuola primaria. Firenze: GiuntiEdu.
 - Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2002). ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Trento, IT, Erickson.
 - Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2007). ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per Bambini e Adolescenti. Trento, Erickson.
-



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Parente, M. (2014). Quando la diversità a scuola diventa ricchezza. Supplemento della rivista “Rassegna bibliografica Infanzia e Adolescenza”, n. 3. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Piludu F., Tesi di specializzazione (A.A. 2015/2016) La CAA nella scuola secondo il modello della partecipazione: proposta di protocollo per l'équipe multidisciplinare di CAA nella scuola primaria, progetto laboratoriale e percorsi didattico-educativi. Master Universitario di Primo livello in Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Università Lumsa sede di Roma.
- Stracquadano, C., Elia, E., Costantino, A., Anastasia, S.& De Filippis, V. (2013). Studio prospettico sugli effetti dell'utilizzo di libri in simboli (IN-BOOK) sull'interesse all'ascolto e la comprensione linguistica. Bolzano - <https://drive.google.com/file/d/1Aea0e-2heqZZ-SH1x8U7yPAqi4syyVaL/view> (28/11/2021)

4. SCUOLA e CAA in Italia

4.1 L'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

La scuola italiana negli ultimi anni è andata incontro a grandi cambiamenti per garantire a tutti gli alunni un ambiente accogliente in cui realizzare il proprio percorso formativo e didattico a prescindere dalle diversità funzionali e da bisogni specifici. L'offerta di una scuola inclusiva capace di accompagnare gli studenti nella crescita personale, sociale e formativa si articola su vari livelli e necessita di diversi strumenti. Per aiutare le istituzioni scolastiche in questo compito, è stata creata una rete di supporto territoriale per la condivisione delle problematiche e la gestione delle risorse disponibili. I docenti hanno così a disposizione una struttura diffusa capillarmente che si propone come punto di riferimento per i Bisogni Educativi Speciali (BES). Tale supporto si articola a livello di singola scuola con i Gruppi di Lavoro sull'Handicap (GLHO) ora Gruppi di Lavoro Operativi per l'Inclusione (GLOI) e Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI); a livello distrettuale con i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI); a livello provinciale con i Centri Territoriali di Supporto (CTS) e con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (GLIP) e, infine, a livello regionale, con i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali (GLIR). A fare da raccordo tra questi organismi sono gli Uffici Scolastici Regionali e, a livello nazionale, il Coordinamento nazionale dei CTS, istituito presso il MIUR.

I Gruppi di Lavoro sull'Handicap Operativi (GLHO), modificato dal DL 96/19 in Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLOI), si riuniscono per le problematiche di un singolo alunno. Sono formati dal Dirigente scolastico, dal Consiglio di classe, dai genitori dell'alunno e dal personale sanitario. Hanno il compito di redigere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e di verificarne l'efficacia per un percorso formativo dell'alunno con disabilità che garantisca lo sviluppo delle sue potenzialità. A tale scopo possono formulare delle proposte ai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione su effettive esigenze emerse nel PEI con lo scopo di individuare gli strumenti e le strategie per realizzare un ambiente di apprendimento efficace in tutte le sue dimensioni: relazionale, della comunicazione e delle autonomie. Nella strutturazione del PEI è necessario ricordare sempre che la prospettiva



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

significativa della progettazione educativa individualizzata non può che essere quella del progetto di vita.

Il ruolo dei professionisti di CAA nella definizione del PEI è di fondamentale importanza in quanto viene fornito un supporto nella progettazione tenendo conto dell'applicazione del **Modello di Partecipazione** e dei principi dell'**Universal Design per l'apprendimento e l'inclusione**. Mediante l'applicazione del Modello della Partecipazione nella strutturazione del PEI è possibile individuare i bisogni comunicativi dell'alunno con BCC, le sue attività, le sue modalità e opportunità di partecipazione nel contesto scuola confrontandole con quelle dai pari, successivamente è necessario identificare quali sono le barriere di opportunità e di accesso che non consentono la partecipazione e infine individuare gli interventi idonei.

Gli specialisti di CAA, inoltre, durante gli incontri per il PEI:

- valutano le potenzialità e le competenze acquisite dall'allievo a livello comunicativo e partecipativo e individuano punti di forza e debolezza;
- predispongono obiettivi a breve, medio e lungo termine in relazione al percorso di CAA;
- individuano strategie, risorse, modalità dell'inserimento;
- supportano i docenti per la creazione di materiali utili alla didattica e alla partecipazione;
- forniscono indicazioni sul sistema di comunicazione utilizzato dallo studente e su relativi strumenti e strategie per l'apprendimento, la comunicazione e la partecipazione.

I Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI) sono formati dal Dirigente scolastico, da docenti curricolari e di sostegno, da genitori e da rappresentanti del Consiglio d'Istituto e possono avvalersi della consulenza di esperti. Le loro funzioni sono articolate nella [CM 8/2013](#).

I Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) possono essere organizzati a livello di rete territoriale, sono composti da docenti con specifiche competenze, come indicato dalla CM 8/2013, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e formazione mirata.

I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (GLIP), previsti dalla legge 104/1992, sono istituiti presso l'Ufficio Scolastico provinciale. I GLIP offrono consulenze e formulano proposte per l'integrazione scolastica al Dirigente scolastico regionale e alle scuole del territorio e collaborano con gli enti locali e le Asl locali per l'attuazione dei PEI, nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento.

I Gruppi di Lavoro Interistituzionali Regionali (GLIR) sono previsti dalle [Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009](#). Una delle loro finalità è fungere da raccordo con le scelte sociosanitarie regionali.

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) istituiti dagli Uffici scolastici regionali in accordo con il MIUR, sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per provincia. Loro compito è attivare reti fra scuole e scuole e tra scuole e servizi. Il CTS è adibito alla realizzazione di una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica degli alunni attraverso le Nuove Tecnologie.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

Risorse ed approfondimenti

- MIUR Nota del 22 novembre 2013. Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. AS 2013/2014. Chiarimenti.
- MIUR Direttiva del 27 dicembre 2012. Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

4.2 Gli strumenti di autonomia didattica: il POF, il PTOF il PAI

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è la carta d'identità della scuola, in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività. Ora il Piano, divenuto triennale, viene denominato PTOF.

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il piano che il Collegio Docenti e il Consiglio d'Istituto assumono come documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale, in quanto in esso viene esplicitata la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa dell'Istituto. È un documento di pianificazione didattica a lungo termine ed essenziale strumento strategico-gestionale, ovvero di previsione e programmazione del fabbisogno di risorse umane e materiali.

Nella stesura del PTOF può essere specificato l'utilizzo della Comunicazione Alternativa e Aumentativa come integrazione del curricolo formativo per alunni con disabilità con attività strutturate, individuali o di gruppo, volte a facilitare l'integrazione tra il PEI e l'attività curricolare della classe.

Ogni istituzione scolastica, durante la strutturazione del **PTOF**, predispose il **Piano per l'inclusione (PAI)** che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli **interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica**.

Il PAI conclude il lavoro svolto collegialmente da una scuola ogni anno scolastico e costituisce la base di partenza per l'avvio del lavoro dell'anno scolastico successivo.

In un'ottica di miglioramento continuo e mediante il P.T.O.F. - IL P.A.I. è possibile portare avanti tutte quelle azioni relative alla CAA nella scuola per:

- **identificare buone prassi riguardanti la CAA;**
- **prevedere l'acquisto di software specifici e di ausili di comunicazione e partecipazione in base ai progetti predisposti per gli allievi con BCC;**
- **strutturare protocolli d'intesa con i team interdisciplinari di CAA;**
- **progettare corsi di formazione di CAA all'interno della scuola da far tenere periodicamente ai professionisti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa facenti parte dei diversi team interdisciplinari che supportano i progetti di vita degli studenti con BCC presenti nella scuola.**



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

Risorse e approfondimenti

- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti - <https://www.leggioggi.it/wp-content/uploads/2015/07/LaBuonaScuola2015.pdf> (21/11/2021)
- MIUR Prot. 0001551/2013 del 27 giugno 2013. Piano Annuale per l’Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013
-
-

5. Il progetto di CAA nel periodo della didattica a distanza e della didattica digitale integrata

A partire dal mese di marzo 2020, a causa dell’emergenza sanitaria dovuta alla Pandemia del virus Covid 19, le scuole di ogni ordine e grado sono state chiuse fino al mese di giugno, e la comunità scolastica si è ritrovata improvvisamente a ripensare come strutturare attività didattiche interattive e inclusive anche se non in presenza.

In questo capitolo si riportano le indicazioni operative del MIUR, riflessioni e considerazioni su alcune esperienze sia italiane che straniere, i risultati degli studi successivi e le indicazioni di buone prassi per includere anche le persone con BCC in questa forma di insegnamento.

Il **17 marzo 2020** il MIUR indica le prime disposizioni operative per le attività didattiche a distanza nelle Linee Guida (Protocollo n. 388, Miur Decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22) **con oggetto: emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus.**

Il documento riporta il compito sociale e formativo della scuola: *“Mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattere il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene e rafforza la trama dei rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista [...]. Dall’altro lato, è essenziale non interrompere il percorso di apprendimento” guardando alla specificità di ognuno. Un’apposita area sul sito del MIUR ha previsto le procedure organizzative per supportare il personale scolastico. Specifica che per DAD si intende “Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali” non quindi “Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti” perché “La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti”, sottolineando l’importanza della comunicazione. Le attività devono essere collegate e rimodulate con revisione degli obiettivi formativi sulla base delle nuove attuali esigenze. Questo implica una rimodulazione della didattica, poiché non è possibile trasportare il modello in presenza nelle*



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

interazioni didattiche on-line. Inoltre, evidenzia l'importanza del coinvolgimento delle famiglie per i bambini più piccoli: "Per la scuola dell'infanzia è opportuno sviluppare attività, per quanto possibile e in raccordo con le famiglie, costruite sul contatto "diretto" (seppure a distanza), tra docenti e bambini [...]. L'obiettivo, in particolare per i più piccoli, è quello di privilegiare la dimensione ludica e l'attenzione per la cura educativa precedentemente stabilite nelle sezioni."

Per gli alunni con disabilità sottolinea che il punto di riferimento è il PEI e che dovrebbe essere mantenuta l'interazione tra l'insegnante di sostegno e l'alunno "mettendo a punto materiale personalizzato da far fruire con modalità specifiche di didattica a distanza concordate con la famiglia medesima" ma anche "che ciascun alunno con disabilità, nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano, è oggetto di cura educativa da parte di tutti i docenti e di tutta la comunità scolastica. È dunque richiesta una particolare attenzione per garantire a ciascuno pari opportunità di accesso a ogni attività didattica".

Il 26 giugno 2020 il MIUR, considerando la problematica della non frequenza scolastica per gli allievi in situazione certificata di fragilità, ha poi introdotto la **Didattica Digitale Integrata** (DDI in Decreto del Ministro dell'Istruzione n. 39) nelle situazioni di necessità di contenimento del contagio, di alunni/classi in quarantena. Nella circostanza in cui lo studente con BCC usufruisca della DDI a causa di una certificazione di fragilità, è possibile individuare alcuni vantaggi rispetto al periodo della didattica a distanza.

Si può puntare maggiormente sulla risorsa compagni, in presenza a scuola, per far produrre agli studenti "tutor" video in modalità asincrona, contenenti letture e tutorial in simboli da inserire all'interno di ambienti apprendimento interattivi (es. lavagne digitali - www.padlet.com).

Sempre secondo le linee guida della DDI in caso di chiusura della scuola per peggioramento della pandemia è stato possibile far frequentare in presenza gli allievi con disabilità. In questa situazione si raccomanda la formazione di piccoli gruppi eterogenei di studenti in presenza, in modo da evitare l'isolamento dell'alunno all'interno dell'ambiente scolastico e favorire invece la sua partecipazione (Nota prot. 662 del 12 marzo 2021 come chiarimento all' articolo 43 del Decreto del 2 marzo 2021). Nonostante l'introduzione di questi decreti, i dati dall'indagine Istat sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale, a cui hanno risposto le scuole nell'anno scolastico 2019/20, riportano che 8% dei bambini e ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado, è rimasto escluso da una qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle videolezioni con il gruppo classe, quota che sale al 23% tra gli alunni con disabilità (ISTAT, 2020).

Alcuni punti di forza della DDI, emersi da alcuni studi effettuati successivamente alla sua introduzione, sono (Lucisano et al., 2020):

- gli insegnanti durante la DAD hanno cercato nuove strategie-innovazioni nelle routine, sperimentato nuove modalità di apprendimento, potenziato l'utilizzo di tecnologie già adottate;
- l'attivazione di formazione per gli insegnanti e la condivisione di best practice, anche per i familiari con acquisizione di migliori conoscenze e competenze di tecnologie educative da utilizzare con i propri figli, che hanno contribuito:



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- alla costruzione di specifiche modalità di interazione a distanza tra l'insegnante e lo studente,
- ad un maggior contatto con le famiglie per valutare la situazione e gli interventi,
- a fornire alle famiglie materiale per interagire, spiegare, giocare, apprendere,
- alla rimodulazione del PEI-PDP e verifica della realizzazione degli stessi.

Dall'esperienza della DAD rispetto ai progetti di CAA (ISAAC Italy, 2021):

- risulta prioritario che ciascun bambino/ragazzo in fase di emergenza possa essere messo nelle condizioni di partecipare con i compagni alle attività scolastiche rispettando la sua modalità comunicativa. L'ideazione, la proposta, ed il coinvolgimento alle attività a distanza dovrebbero avere come obiettivo primario quello di favorire lo scambio comunicativo con le insegnanti e i compagni di classe. Emerge come il ruolo del professionista di CAA sia quello di condividere con le insegnanti gli obiettivi da perseguire per ogni singolo bambino; nel supportare la progettazione e realizzazione di strumenti di CAA; nell'individuazione di strategie di utilizzo, efficaci, per favorire la partecipazione, quindi per mantenere vivo il progetto di CAA nell'ambiente in stretta collaborazione con i genitori (Murra);
- è importante pensare a ricostruire un contesto comunicativo significativo e motivante che attenui il senso di isolamento e riproponga, in altra forma, le consuete routine scolastiche fatte di partecipazione alla vita didattica e relazionale di classe, ma anche di condivisione dell'esperienza quotidiana e di relazioni con altri alunni con BCC con cui abitualmente e spontaneamente condividono lo stesso sistema comunicativo. È importante mantenere sempre attivo un doppio canale di scambio: quello con il piccolo gruppo di partner comunicativi con bisogni comunicativi complessi e quello con il gruppo classe di riferimento per ciascuno studente. Possono essere utilizzati la lettura di libri/testi modificati in simboli su argomenti condivisi con le insegnanti curricolari e con il supporto dei compagni di classe; laboratori di espressione artistica e musicale, attività motoria, autonomia nella preparazione dei pasti e giardinaggio con attività casalinghe da mostrare ai compagni di classe (Sforzina).

Altri studi rilevano alcune difficoltà (Bonotto et al., 2020):

- discrepanza sociale, una buona parte degli studenti non aveva accesso ad internet o non possedeva gli strumenti informatici;
- una didattica non rimodulata adeguatamente;
- non vi erano sul sito del ministero dell'Istruzione linee guida per le persone con disabilità;
- problemi del contesto familiare;
- il mancato o scarso supporto delle famiglie nelle attività didattiche in particolare per la scuola primaria e secondaria di primo grado;
- le persone con disabilità vengono scarsamente considerate nella progettazione dei corsi di apprendimento a distanza: molti corsi non sono accessibili a persone con alcune tipologie di disabilità;
- le ricerche evidenziano che solo il 18% dei corsi utilizza linee guida per l'accessibilità;



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- gli insegnanti segnalano il disinteresse politico verso la scuola, ma anche una difficoltà da parte dei vertici scolastici a indicare regole chiare per tutti, data la mancanza di linee guida comuni sulla DAD e con la conseguente difficoltà di condivisione tra i colleghi.

Questi studi (Bonotto et al, 2020) evidenziano che nella situazione di isolamento e distanziamento per le persone con BCC è fondamentale sostenere la partecipazione e l'interazione per l'autodeterminazione (Beukelman e Light, 2020) *“Lo scopo centrale dell'intervento con la CAA non è trovare una soluzione tecnologica ai problemi di comunicazione, ma consentire agli individui di impegnarsi in modo efficiente ed efficace in un'ampia gamma di interazioni e partecipare ad attività di loro scelta, esercitando così l'autodeterminazione.”*

I benefici della CAA sono ben consolidati in letteratura, la CAA (1) migliora la comunicazione, (2) supporta lo sviluppo del linguaggio, (3) aumenta la partecipazione, (4) supporta la comprensione e (5) riduce la frustrazione e i problemi comportamentali. Poiché la comunicazione è essenziale per la mediazione dell'apprendimento e dello sviluppo, al fine di realizzare il diritto all'istruzione per gli studenti con disabilità con bisogni comunicativi complessi, la CAA offre alla persona la possibilità di autonomia e di accedere alle opportunità in condizioni di parità con i suoi coetanei

Poiché gli utenti CAA, in particolare della scuola primaria, sono in un momento di costruzione del linguaggio e di espansione delle capacità comunicative, la disponibilità di risorse con la CAA supporta questo processo fornendo:

- Opportunità di apprendimento, per comprendere l'ambiente, per stimolare l'autonomia, per fare scelte, per giocare.
- Interazioni ricche perché supportano gli aspetti più semplici della vita quotidiana.
- Supporto ai genitori per continuare a sostenere lo sviluppo globale dei loro figli.
- Promozione e sostegno di strategie di autoregolazione nell'apprendimento.
- L'istruzione a distanza crea opportunità di apprendimento per tutti gli studenti qualificati quando le considerazioni sull'accessibilità sono istituzionalizzate nelle politiche e nelle procedure del programma scolastico.

Un altro studio (Burgstahler S., 2006) prende in considerazione le politiche e le pratiche del programma relative all'accessibilità ai corsi americani di apprendimento a distanza degli studenti con disabilità. Dai risultati è emersa l'esigenza di definire alcuni indicatori di accessibilità per questi programmi. Già in fase di progettazione vanno pianificati e previsti gli accomodamenti necessari per lo studente con disabilità che si iscrive ad uno di questi corsi applicando l'Universal Design (UD). L'UD per l'apprendimento viene definito come *“un insieme di principi basati sulla ricerca che formano un quadro pratico per l'utilizzo della tecnologia per massimizzare le opportunità di apprendimento per ogni studente”* Le chat (sincrono), ad esempio, non sono adatte alle persone con disabilità motoria/uditiva/di linguaggio perché richiedono una velocità di lettura e risposta e quindi bisogna prevedere il metodo asincrono con le e-mail.

Huang R. e altri (2020) hanno pubblicato una sorta di manuale che tratta l'apprendimento aperto e a distanza per gli studenti con disabilità durante il COVID-19, attraverso storie ed esperienze reali. In particolare, descrive, attraverso storie illustrate, approcci innovativi su come progettare attività di



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

apprendimento in ambienti di apprendimento aperti e a distanza per studenti con disabilità. Questo manuale fornisce linee guida sulla progettazione di materiali didattici accessibili basati su l'Universal Design (UD) e su come facilitare l'apprendimento aperto e a distanza per gli studenti con disabilità per le diverse parti interessate, inclusi genitori, responsabili politici, insegnanti e progettisti.

Riportano che l'UNICEF (2020), riferendosi alla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) - Articolo 24.2 sul diritto all'istruzione per garantire un apprendimento inclusivo anche per le persone con disabilità, - ha chiesto di sostenere gli attori dell'istruzione per garantire che:

- le piattaforme di apprendimento a distanza siano sicuri e accessibili ai bambini con disabilità;
- gli insegnanti di sostegno siano formati in didattica a distanza per i bambini con disabilità;
- eventuali programmi di educazione speciale siano inclusi nelle misure per garantire la continuità dell'istruzione;
- venga fornito supporto ai caregiver di bambini con disabilità, compresi quelli con disturbi dello sviluppo e/o intellettivi, nell'attuare una considerazione specifica nella gestione delle cure e l'educazione dei figli a casa, della loro salute mentale e del loro benessere psicosociale.

L'UNICEF (2007) e l'UNESCO (2016) sottolineano che per garantire la formazione inclusiva scolastica per gli studenti con disabilità è necessario soddisfare i seguenti requisiti:

- un ambiente accessibile (è necessaria la formazione sull'accessibilità al pc e ai dispositivi mobili)
- strumenti appropriati (utilizzare le risorse digitali e strumentali)
- progettazione di attività di apprendimento.

Questi autori individuano quali possono essere le attività di apprendimento utili per gli studenti con disabilità in DAD/DDI:

- L'apprendimento sincrono: tramite strumenti di videoconferenza, come Zoom o Microsoft Teams, utilizzando entrambi gli audio e video per interagire direttamente con gli studenti e fornire spiegazioni. Con questo sistema possono essere organizzati gruppi di apprendimento online in base alle capacità degli alunni e non ai loro tipi di disabilità.
- L'apprendimento asincrono: Viene fornito apprendimento asincrono attraverso differenti piattaforme, i materiali didattici (video, immagini, ecc.) sono adattati a singoli studenti o gruppi di studenti. Ad esempio, i compiti possono essere semplificati e possono essere forniti materiali audio per la lettura.
- Uso dei telefoni: per gli studenti impossibilitati a seguire le lezioni online, i docenti telefonano ai genitori una o due volte alla settimana per indicare quali lezioni leggere dai libri di testo.
- Materiali didattici e valutazioni cartacei vengono inviati dagli insegnanti settimanalmente agli studenti che non possiedono il computer, i genitori dopo aver aiutato allo svolgimento dei compiti rinviano i materiali per la valutazione.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Metodi di valutazione dell'apprendimento:

Comunicazione e interazione in tempo reale: gli insegnanti valutano quotidianamente i loro studenti con disabilità, sulla base della comunicazione in tempo reale con loro, ad esempio, tramite Zoom, ponendo domande e vedere come risponde ogni studente.

Progetti/incarichi semplici: gli insegnanti utilizzano il gruppo di genitori in Chat per assegnare i compiti ai bambini (come vestirsi, rifare il letto, ecc.). I genitori sono responsabili del caricamento dei video dei propri figli dopo aver finito questi incarichi. Nel frattempo, gli insegnanti danno incoraggiamenti o suggerimenti, in modo che i bambini possano continuare l'apprendimento durante questa situazione speciale.

- *Quiz:* gli insegnanti possono fare semplici quiz via Kahoot per fornire un'esperienza di apprendimento interattivo e facile ai loro studenti.
- *Esami a libro aperto:* diversi insegnanti utilizzano anche il metodo di esame a libro aperto in cui i compiti sono previsti online e gli studenti possono fare riferimento ai loro materiali didattici per trovare la risposta. Questo Metodo può rendere gli studenti più attivi e praticare indirettamente le loro capacità di alfabetizzazione.

Dall'analisi di queste esperienze possiamo trarre alcune indicazioni per poter mettere a punto modalità efficaci di DAD/DDI per gli studenti con BCC che già utilizzano la CAA:

- **Attivazione di formazione per gli insegnanti di sostegno sulla DAD** pensando ad una didattica rimodulata adeguatamente per gli alunni con BCC
- **Condivisione di best practice, non solo tra gli insegnanti ma anche per i familiari** in modo da acquisire migliori conoscenze e competenze sulle tecnologie educative da utilizzare con i propri figli. Fornire opportunità di apprendimento, di comunicazione e di gioco per stimolare reali interazioni nei vari momenti di vita quotidiana favorendo l'autonomia. Supportare le famiglie nello sforzo che fanno per affiancare i loro ragazzi nelle attività di DAD per un loro migliore sviluppo globale.
- **Garantire l'accesso agli strumenti tecnologici valutando la tipologia della disabilità,** pianificando e prevedendo gli accomodamenti necessari per lo studente con disabilità.

Sicuramente la didattica in presenza è la modalità più naturale che può garantire a tutti i bambini/ragazzi e in modo particolare anche a quelli con BCC un adeguato iter di apprendimento e contemporaneamente una vita sociale in cui crescere in relazione con gli altri. Dall'esperienza di DAD/DDI costretta dalla pandemia abbiamo avuto l'occasione di imparare una nuova modalità di "fare scuola" che in futuro potrà essere utile in situazioni particolari affiancandola alla precedente.

Risorse ed approfondimenti



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Argomenti italiani di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (2021) numero 0 a cura di ISAAC-Italy
- Bonotto, R., Corrêa, Y., Cardoso, E. & Martins, D. S. (2020). Learning opportunities with Augmentative and Alternative Communication supports in times of COVID-19. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1730-1749, Oct./Dec. 2020
- Burgstahler, S. (2006). The development of accessibility indicators for distance learning programs. Research in Learning Technology. Vol. 14, No. 1, March 2006, pp. 79–102.
- Commissione Europea (2021). Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio, Al Comitato Economico E Sociale Europeo E Al Comitato Delle Regioni. Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali. Bruxelles, 4.3.2021.
- Huang, R., Tlili, A., Jemni, M., Burgos, D., Chang, T. W. & Altinay, F. (2020). Guidance on Providing Open and Distance Learning for Students with Disabilities during School Closures: Enhancing Inclusive Learning under COVID-19. Smart Learning Institute of Beijing Normal University (SLIBNU).
- ISTAT (2021). L'indagine Istat sull'integrazione degli alunni con disabilità AS 2019/2020 - <https://www.soloformazione.it/blog/dad-rapporto-istat-esclusi-bambini-ragazzi-alunni-disabilita> (29/11/2021)
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A. & Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. RicercAzione. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education. Vol. 12, n. 2 / dicembre 2020.

APPROFONDIMENTO

PROCEDURE DI SPECIALIZZAZIONE SUL SOSTEGNO

L'insegnante specializzato per le attività di sostegno viene assegnato alla classe in cui è stato inserito almeno un alunno con disabilità, per promuovere l'integrazione al suo interno (L. 104/1992).



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

L'insegnante, mediante la gestione consapevole di strategie per la riduzione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e di strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita, è orientato a

- Contribuire a produrre un innalzamento del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa;
- Essere in grado di rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, contribuendo allo sviluppo di una scuola inclusiva e producendo un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.
- Conoscere le diverse situazioni di disabilità e le strategie didattiche più idonee per favorire apprendimenti funzionali anche in allievi con gravi compromissioni;
- Saper adottare metodi di facilitazione della comunicazione e di procedure per contenere i problemi comportamentali.

La normativa riguardante la formazione dell'insegnante di sostegno è mutata svariate volte nel corso del tempo, in attesa del nuovo Decreto per l'attuazione dei TFA per il 2020, attualmente la specializzazione per l'attività di sostegno viene definita nel Decreto Ministeriale 92/2019 – “Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni”.

I requisiti per partecipare al corso di specializzazione sul sostegno per la scuola dell'infanzia e primaria sono il possesso:

- Del diploma magistrale conseguito entro il 2001/2002 (abilitante);
- Del diploma magistrale a indirizzo psicopedagogico o linguistico, sempre conseguito entro il 2001/2002;
- Della laurea in Scienze della formazione primaria;
- Di analoghi titoli conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia.

I requisiti di accesso al corso di specializzazione sul sostegno per scuole secondarie sono:

- L'abilitazione all'insegnamento;
- La laurea con accesso a una classe di concorso per l'insegnamento + 24 cfu in materie socio-psico-pedagogiche;
- La laurea con accesso a una classe di concorso più tre annualità di servizio svolto negli otto anni precedenti, anche in modo non continuativo, su un posto di sostegno o un posto comune.

Il corso di specializzazione dura un anno e si effettua presso le università autorizzate dal Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) e prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi, comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio, suddivisi in:

- 36 cfu – insegnamenti disciplinari;
 - 9 cfu – laboratori;
 - 6 cfu – tirocinio diretto;
 - 3 cfu – tirocinio indiretto;
 - 3 cfu – tirocinio indiretto con le Tic (Tecnologie dell'informazione e della telecomunicazione);
-



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- 3 cfu – prova finale.

Risorse ed approfondimenti

Decreto Ministeriale 92/2019 - Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni. Corsi di specializzazione sostegno - DM 92/2019

RACCOMANDAZIONI

La scuola è uno degli ambienti che offre ai bambini il maggior numero di occasioni di comunicazione e di interazione, ma queste non possono essere sfruttate dal soggetto con BCC se non ha a disposizione i mezzi e gli strumenti adeguati.

Solo l'utilizzo dei sistemi di CAA può dare l'opportunità a questi studenti di essere coinvolti negli interventi di Didattica Speciale e di esprimere così le loro potenzialità. La ripetizione costante delle esperienze di soddisfacimento dei propri bisogni e desideri attraverso la comunicazione basata sui simboli semplificati tipici dei sistemi di CAA permette la progressiva scoperta del Potere della Comunicazione originariamente introdotto da Light (1988; 1989).

Risulta pertanto prioritario

1. Che la scuola, i suoi dirigenti e gli operatori utilizzino, e sia data loro l'opportunità di poterlo fare, i principi espressi nelle leggi ma anche che la politica non si limiti all'erogazione di queste leggi.

2. Che nella formazione degli insegnanti di sostegno del corso di specializzazione in pedagogia e didattica venga introdotto come materia di insegnamento la CAA.

3. Promuovere la cultura della CAA nella scuola e la diffusione di buone prassi.

L'impegno in CAA da parte dell'Agenzia Scolastica necessita di «fisiologici cambiamenti» in termini di *riorganizzazione dei contesti, adozione di buone prassi, formazione permanente, scelta di nuove politiche scolastiche condivise, documentazione dei percorsi.*

Non deve essere percepito o interpretato come mera applicazione di una tecnica riabilitativa clinico sanitaria.

In questo assumono un ruolo decisivo le figure dei Dirigenti scolastici e dei DSGA che devono poter garantire:

- Risorse economiche necessarie per l'accessibilità comunicativa degli ambienti e la predisposizione di strumenti e materiali necessari per lavorare in comunicazione aumentativa alternativa.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- L'allestimento di spazi attrezzati a disposizione dei docenti, ragazzi, operatori scolastici per creare strumenti, materiali e risorse simboliche per la comunicazione, il gioco, l'autonomia, l'autoregolazione, la didattica, lo studio e la lettura.
- Occasioni di formazione permanente su argomenti diversi di CAA rivolte a docenti, operatori ATA, assistenti socioeducativi.
- Un monte ore maggiore di programmazione per la predisposizione dei materiali necessari, il confronto con i clinici e i familiari sui percorsi e le strategie utilizzate, la documentazione delle buone prassi adottate.
- Spazi fisici per raccogliere articoli, dispense, libri e materiali bibliografici su argomenti diversi di CAA e la documentazione dei percorsi realizzati.

4. Favorire l'appartenenza e le relazioni sociali all'interno del contesto scolastico e la didattica promuovendo l'inclusione e l'integrazione degli studenti che utilizzano la CAA come strumento di comunicazione tenendo presente che:

- Deve esserci la collaborazione in sinergia di tutte le figure presenti nella scuola.
- Il tempo trascorso in classe con i compagni deve essere vissuto con una partecipazione il più possibile attiva e condivisa da parte dello studente che utilizza la CAA. Per tale motivo bisogna fornire un supporto per lo sviluppo di competenze operazionali, linguistiche, sociali e strategiche relative all'uso della CAA (Light, Beukelman & Reichle, 2003).
- Tutti gli studenti devono poter avere accesso al programma curricolare e quindi gli studenti che usano la CAA possono partecipare attivamente alle stesse attività dei loro compagni.

5. Utilizzare l'ICF in ambito scolastico con gli strumenti operativi quali:

- la Scheda di Segnalazione del bambino in situazione di difficoltà da parte della scuola ai Servizi sociosanitari;
- la Diagnosi Funzionale (DF);
- il Profilo Dinamico Funzionale (PDF);
- il Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- strumenti condivisi come il PTI.

6. Favorire la continua collaborazione tra insegnanti, facilitatori linguistici, l'alunno e la sua famiglia.

7. Garantire la disponibilità di dispositivi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa di volta in volta adatti all'età e ai bisogni dello studente in relazione alla sua partecipazione scolastica e sociale.

Per realizzare questo è indispensabile che:

- **Gli insegnanti e gli educatori siano formati per sostenere tutti i giovani nello sviluppo di competenze digitali e di un'identità digitale "positiva".** Nel caso di bambini con disabilità, questo può richiedere una formazione specifica all'istruzione del bambino all'uso di ICT-AT, o a utilizzare in modo concreto e proficuo tecnologie ICT di largo mercato per favorire l'educazione e lo sviluppo



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

del bambino. Potrebbero essere necessari approcci alternativi; occorre allocare risorse dedicate per consentire il supporto nelle situazioni di apprendimento più complesse.

- **Le scuole e le istituzioni educative rendano l'inclusione digitale dei loro studenti una parte essenziale dei loro percorsi formativi (POF, ecc.)** affinché tutti gli studenti abbiano pari accesso al percorso scelto. Riprogettando i percorsi secondo i principi della progettazione universale (*universal design*) e investendo nello sviluppo delle competenze digitali di tutti gli studenti in modo paritetico.
- Tutte le scuole abbiano in organico del personale che abbia familiarità con un'ampia gamma di tecnologie assistive e sappia utilizzarla per garantire l'accesso alle tecnologie informatiche.
- Gli istituti che includono più ordini di scuole pongano **cura nella transizione degli studenti con disabilità da un ordine all'altro**; collaborando con le famiglie nel fornire continuità nello sviluppo delle competenze digitali dello studente, includendo l'individuazione e l'utilizzo appropriato di ausili tecnologici che possano essere utilizzati in tutti gli ambienti di vita. La transizione tra istruzione superiore e universitaria richiede particolari attenzioni; le facoltà universitarie siano attive nel supportare la domanda di ICT-AT dei loro studenti, attraverso servizi dedicati. Lo studente con il suo progetto educativo e di vita deve essere posto al centro.
- **Vi sia l'utilizzo precoce della CAA**, per permettere ai bambini di sviluppare le competenze linguistiche, operazionali e sociali necessarie a supportare la loro partecipazione nella scuola primaria" [...] Ciò significa progettare in anticipo quali supporti aumentativi utilizzare per la lettura e la scrittura (sia elettronici che non), oltre che a un sistema adatto a facilitare l'interazione sociale con gli altri. Tale pianificazione prevede anche la formazione di una figura di facilitatore all'interno della scuola primaria che conosca gli strumenti e le strategie di CAA." (Manuale 2013, p. 483).



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia in lingua italiana o tradotta ufficialmente da Isaac Italy

- ASHA (2004) - American Speech-Language- Hearing Association – Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative Communication – Roles and Responsibility of speech-language pathologist with respect to Augmentative and Alternative Communication. Technical Report Technical Report – ASHA Supplement, vol. 24 - Ruoli e responsabilità del Logopedista rispetto alla Comunicazione Aumentativa ed Alternativa: Relazione tecnica - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: Argomenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa, 12, 2015.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.

Cod. Fisc: 95082220104

- Beukelman, D., Mirenda, P., (2013). Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi. Traduzione italiana – Ed. Erickson (2014). Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy
- Blackstone S., Huntberg M.A. (2005) Manuale del Social Network, Omega 2005 Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy
- Booth T., Ainscow M. (2013) l'Index per l'inclusione. Ed-Erikson
- Burkhart, L. (1993). Total augmentative communication in the early childhood classroom. Eldersbug,
- MD: Linda J. Burkhart. Comunicazione Aumentativa Totale nella scuola dell'infanzia - Ed. Omega, 2007. Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy
- Cambi, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (2008). Modernizzazione e pedagogia in Italia: il Novecento, cultura, istituzioni pratiche educative. UNICOPLI.
- Cafiero J. (2011) Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e I deficit di comunicazione Erickson, 2011
- Castellano " Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze" Helpicare 2019
- Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (2006)
- Costantino " Costruire e scrivere storie con la Caa" Ed Erickson " 2011
- Costantino A. (2014) Disabilità intellettiva a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti. Capitolo 6: la comunicazione nella disabilità intellettiva. Ed. Erickson
- Cottini, L. (2011). L'allievo con autismo a scuola: Quattro parole chiave per l'integrazione. Roma: Carocci.
- Da Re F. (2016) Competenze, didattica, valutazione e certificazione. Pearson
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication.
- Augmentative and Alternative Communication 21(2), 132-148. - Educazione inclusiva per studenti di studenti di scuola superiore con severe disabilità intellettive: supporto alla comunicazione - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, 6, 2009.
- Federici S., M. Sherer (a cura di), 2013 Manuale di valutazione delle tecnologie assistive (versione italiana) Pearson, 2013
- Fontani S. (2017) Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light "ISSN 2036-6981 (online)
- Fratini L. Tesi di laurea in logopedia (a.a.2016/2017) Diritto allo studio e CAA in persone con complessi bisogni comunicativi. Università Cattolica del Sacro Cuore Facoltà di medicina e chirurgia – Sede di Roma
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E., & Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. Augmentative and alternative communication, 18(1), 20-35.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Lavoro d'équipe a sostegno di studenti con bisogni di C.A.A. inseriti in classi a normale organizzazione - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, 1, 2004.
- Ianes D. (2005) "Bisogni Educativi Speciali e inclusione" Ed-Erikson
- Ianes D., Cornoldi C., (2015) I sette punti della didattica inclusiva. Ed. Erickson
- Ianes D. Cremotti S. (2014) Disabilità intellettiva a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti. Capitolo 4: programmare, individualizzare, adattare e valutare. Ed. Erickson
- Ianes D., Cramerotti S. (2011) Usare l'ICF a scuola: Spunti operativi per il contesto educativo. Ed-Erikson
- ICF (2001); ICF CY (2007) – International Classification of Functioning, Disability and Health – Trad. Italiana Ed. Erickson.
- Kent-Walsh, J. E., Light, J. C. (2003). General Education Teacher's Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124 - Esperienze di insegnanti di classe rispetto all'inclusione di studenti che utilizzano la Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, 6, 2009.
- La Prova A. (2015) Apprendimento cooperativo in pratica. Ed. Erickson, 2015
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. - Verso una definizione di Competenza Comunicativa per le persone che utilizzano sistemi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, 4, 2007.
- Lucente M. in Tesi (AA 2016/2017) "La comunicazione aumentativa alternativa come mezzo per l'inclusione scolastica: intervento nella scuola dell'infanzia con costruzione di un ambiente facilitante e di strumenti personalizzati" – CdL Logopedia Università degli Studi Di Roma "Tor Vergata"
- Luciani N, Terrone L. (2014) Questa Scuola parla con la CAA. Isaac Italy
- Kent-Walsh, J. E., Light, J. C. (2003). General Education Teacher's Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124 - Esperienze di insegnanti di classe rispetto all'inclusione di studenti che utilizzano la Comunicazione Aumentativa e Alternativa - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy In Italy in: Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, 6, 2009
- Mango L., "Open day Isaac - Istiss "tratto da La rivista di servizio sociale studi di scienze sociali applicate e di pianificazione sociale - anno V nuova serie, 2016; LVI: pp 102-104 ed. Istiss issn 0035-6522
- MIUR Atto di indirizzo 8 settembre 2009 scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- MIUR Circolare 17 maggio 2018 L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno
- MIUR Decreto Ministeriale 92/2019 - Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni. Corsi di specializzazione sostegno - DM 92/2019
- MIUR Decreto Ministeriale n.95 del 12-02-2020
- MIUR Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità
- MIUR Legge 107 del 13 luglio 2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.» corredato delle relative note. - Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale n. 175 del 30 luglio 2015 - Serie generale
- MIUR Nota del 22 novembre 2013 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali
- MIUR [nota 7904/15](#)
- MIUR Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013 note prot. 1551 del 27 giugno 2013
- MIUR prot. n. 4274 del 4 agosto 2009 Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità
- MIUR 27 dicembre 2012 Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Mirenda P. (30/06/2012) Sostenere l'educazione inclusiva in bambini e ragazzi con disabilità comunicativa che usano la CAA. Seminario presso la Scuola di formazione in CAA Centro Benedetta D'Intino. Milano
- Morganti A., Boccia F. prefazione di Cottini (2017) Didattica inclusiva nella scuola primaria. Ed. Giunti
- Murra S. (2020) "Argomenti di CAA Italiani anno 1 numero 0 Inclusione e partecipazione scolastica durante la fase di emergenza sanitaria Covid-19"
- Nota prot. 662 del 12 marzo 2021 come chiarimento all'articolo 43 del Decreto del 2 marzo 2021
- Parente (2012) Quando la diversità a scuola diventa ricchezza. Rassegna bibliografica Infanzia e Adolescenza
- Piludu F, Tesi di specializzazione (A.A.2015/2016) CAA nella scuola secondo il modello della partecipazione: proposta di protocollo per l'équipe multidisciplinare di CAA nella scuola primaria, progetto laboratoriale e percorsi didattico-educativi. Master Universitario di Primo livello in Comunicazione Aumentativa e Alternativa- Università Lumsa sede di Roma.
- Ratifica dell'Italia della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, (2009)
- Rivarola A., Chiari A. (2013) Raccomandazioni CAA e Sindrome di Angelman. Centro Benedetta D'Intino



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.
Cod. Fisc: 95082220104

- Sarti, P. (2002) Le prime facilitazioni al bambino con difficoltà di comunicazione: Indicazioni agli insegnanti. Ed. Auxilia.
- Savia G. (2016) Universal design for learning progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva. Ed. Erickson
- Sforzina C. (2020) Argomenti italiani di Comunicazione Aumentativa e Alternativa numero-0 "Esperienza di Tele-CAA nella scuola secondaria di secondo grado"
- Unesco " Dichiarazione di Salamanca "1994
- Zappaterra, T. (2010). Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità (pp. 1-308). ETS

Bibliografia internazionale in lingua

- Calculator, S. N., & Black, T. (2010). Parents' priorities for AAC and related instruction for their children with Angelman Syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(1), 30–40
- Cockerill, H., Elbourne, D., Allen, E., Scrutton, D., Will, E., McNee, A., ... & Baird, G. (2014). Speech, communication and use of augmentative communication in young people with cerebral palsy: The SH & PE population study. *Child: care, health and development*, 40(2), 149-157.
- Enderby, P., Judge, S., Creer, S., & John, A. (2013). Examining the need for and provision of AAC methods in the UK. *Advances in Clinical Neuroscience & Rehabilitation*, 13, 20-23.
- Glennen, S., & DeCoste, D. (1997). Augmentative and alternative communication assessment strategies. In S. L. Glennen & D. DeCoste (Eds.), *The handbook of Augmentative and Alternative Communication* (pp. 149–192). San Diego: Singular.
- Kent-Walsh, J., & McNaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 195–204.
- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 66–82.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18.
- Lloyd, L. L., Fuller, D. R., & Arvidson, H. H. (1997). Augmentative and alternative communication. *A handbook of principles and practices*. Boston: Allyn and Bacon
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III–Contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), 323-335.
- Mandak K, O. T. (2017). Bridging the gap from values to actions: a family systems framework for family-centered AAC services. *Augmentative and alternative communication*, 32-41.



Associazione ISAAC ITALY E.T.S.

Cod. Fisc: 95082220104

- McNaughton, D., & Kennedy, P. (2010). Supporting successful transition to adult life for individuals who use AAC. *Transition strategies for adolescents and young adults who use AAC*, 3-15.
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disability (USA,1992). (Il testo completo della Carta dei diritti alla comunicazione originale del 1993 è reperibile sul sito di ISAAC Italy). Nel 2016 ne è stata fatta una revisione in: Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., ... & Schoonover, J. (2016). Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(2), 121-138.
- N.Liboirion,G Soto Shared (2006) Storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child Language Teaching and Therapy* 22,1 (2006); pp. 69-95
- Simeonsson, R. J., Björck-Åkesson, E., & Lollar, D. J. (2012).
- Communication, disability, and the ICF-CY. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 3-10.