



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
APPLICATA

CORSO DI STUDIO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

**COMUNICARE PER PARTECIPARE: CAA, NON VERBALITÀ E  
MOTIVAZIONE NEI CONTESTI EDUCATIVI.**

Relatore  
**Prof. Alessio Fracasso**

Laureanda  
**Laura Bacelle**

Matricola  
**2090375**

Anno accademico 2025-2026

## INDICE

Capitolo 1 Comunicazione, comunicazione non verbale e Comunicazione Aumentativa e Alternativa in ambito di disabilità .....	1
1.1 La comunicazione nei contesti educativi e della disabilità.....	1
1.2 La comunicazione non verbale .....	3
1.3 La comunicazione non verbale in ambito della disabilità.....	5
1.4 Il ruolo dell'educatore nella comunicazione non verbale .....	8
1.5 Introduzione alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA).....	9
1.6 Strumenti e sistemi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa .....	11
1.7 La CAA come possibilità di espressione e partecipazione .....	13
1.8 Considerazioni conclusive sul capitolo.....	16
Capitolo 2 Motivazione e ruolo dell'educatore nei contesti di non verbalità e Comunicazione Aumentativa e Alternativa.....	17
2.1 Il concetto di motivazione in ambito psicologico ed educativo.....	17
2.2 Le principali teorie della motivazione: autodeterminazione e autoefficacia .....	19
2.3 Motivazione e comunicazione nei contesti educativi .....	21
2.4 La motivazione nelle persone con disabilità.....	24
2.5 L'educatore come facilitatore motivazionale .....	27
2.6 La comunicazione non verbale come strumento motivazionale .....	29
2.7 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa come strumento motivazionale ..	31
2.8 Considerazioni conclusive sul capitolo.....	33
Capitolo 3 Educazione, comunicazione e autodeterminazione: analisi di un'esperienza nel centro diurno.....	36
3.1 Il contesto del centro diurno: struttura organizzativa, relazione educativa e costruzione delle opportunità.....	36
3.2 Autodeterminazione tra principio pedagogico e pratica situata.....	38
3.3 La scelta mediata: analisi delle micro-dinamiche decisionali .....	40
3.4 Comunicazione facilitata: tra possibilità espressiva, mediazione adulta e responsabilità educativa .....	43
3.5 Il silenzio e la fatica di prendere parola: l'autodeterminazione come processo educativo .....	46
3.6 Il corpo come linguaggio: espressione, presenza e relazione .....	49
3.7 Il ruolo dell'educatore: tra potere, cura e responsabilità .....	51

# **Capitolo 1 Comunicazione, comunicazione non verbale e Comunicazione Aumentativa e Alternativa in ambito di disabilità**

## **1.1 La comunicazione nei contesti educativi e della disabilità**

La comunicazione rappresenta una dimensione essenziale dell'esperienza umana e costituisce il principale strumento attraverso cui le persone entrano in relazione con gli altri e con il contesto in cui vivono. In senso generale, la comunicazione può essere definita come il processo di trasmissione e scambio di informazioni tra due o più individui attraverso un sistema di segni condiviso e un medium comune, che può essere verbale, non verbale o simbolico. Comunicare non significa soltanto trasmettere informazioni, ma implica la possibilità di esprimere emozioni, bisogni, desideri, intenzioni e di costruire significati condivisi.

In ambito educativo, la comunicazione assume un ruolo centrale, poiché è alla base della relazione educativa e di ogni processo di apprendimento, partecipazione e inclusione. Dal punto di vista pedagogico, la comunicazione non può essere ridotta a una competenza puramente tecnica o linguistica, ma va intesa come un processo relazionale e dinamico che si sviluppa nell'incontro con l'altro. Attraverso la comunicazione, la persona si rende presente nel mondo sociale, viene riconosciuta come soggetto attivo e può esercitare un ruolo all'interno della comunità. In questo senso, comunicare significa anche poter partecipare, scegliere ed essere ascoltati, elementi fondamentali per lo sviluppo della persona e per la costruzione della propria identità.

Nel contesto della disabilità, il tema della comunicazione assume un significato particolarmente rilevante. In questo lavoro, la disabilità viene intesa secondo una prospettiva bio-psico-sociale, come il risultato dell'interazione tra condizioni individuali e fattori ambientali che possono limitare la partecipazione della persona alla vita sociale (World Health Organization, 2001). Le persone con disabilità, soprattutto quando presentano difficoltà comunicative o linguistiche, possono incontrare ostacoli

significativi nell'esprimere sé stesse e nel farsi comprendere. Tali difficoltà non riguardano esclusivamente l'efficacia dello scambio comunicativo, ma incidono profondamente sulla qualità della vita, sull'autonomia e sull'autodeterminazione. Come sottolinea Pavone (2014), l'inclusione educativa non può realizzarsi pienamente se non viene garantita a ogni persona la possibilità di partecipare attivamente ai contesti di vita e di relazione, e la comunicazione rappresenta una condizione imprescindibile di tale partecipazione.

In questa prospettiva, il modello bio-psico-sociale proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso l'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) offre una cornice teorica di riferimento particolarmente significativa. L'ICF considera la comunicazione come una funzione strettamente connessa alla partecipazione e mette in evidenza come le difficoltà comunicative non siano attribuibili esclusivamente alla persona, ma emergano dall'interazione tra le caratteristiche individuali e i fattori ambientali e relazionali (World Health Organization, 2001). Il contesto educativo, pertanto, assume un ruolo determinante nel facilitare o ostacolare la possibilità di comunicare.

Alla luce di questo approccio, la comunicazione può essere considerata non solo come una competenza individuale, ma come un vero e proprio diritto, che deve essere garantito attraverso contesti educativi accessibili, flessibili e inclusivi. Pavone (2014) evidenzia come l'inclusione educativa richieda un cambiamento di prospettiva: non è la persona con disabilità che deve adattarsi al contesto, ma è il contesto che deve essere ripensato per accogliere le diverse modalità di funzionamento e di espressione. Tale principio rappresenta uno dei fondamenti etici e pedagogici dell'intervento educativo; tuttavia, la sua piena realizzazione può incontrare limiti concreti legati a vincoli organizzativi, strutturali o formativi. Risorse insufficienti, spazi non adeguati o una preparazione specifica non sempre omogenea degli operatori possono rendere complessa l'attuazione completa di questo orientamento inclusivo. Riconoscere tali criticità non significa ridimensionarne il valore, ma assumere una prospettiva realistica e riflessiva orientata al miglioramento continuo delle pratiche educative.

In tale cornice, l'assenza o la limitazione del linguaggio verbale non devono essere interpretate come una mancanza di intenzionalità comunicativa, ma come l'espressione di modalità comunicative differenti, che necessitano di essere riconosciute e sostenute. Come affermano Beukelman e Mirenda (2013), tutte le persone comunicano, anche quando non utilizzano il linguaggio verbale, e il compito dell'ambiente educativo è quello di individuare e valorizzare tali modalità.

In questo scenario, il ruolo dell'educatore risulta centrale. L'educatore non si limita a trasmettere contenuti o a svolgere funzioni assistenziali, ma agisce come mediatore tra la persona e l'ambiente, promuovendo contesti comunicativi accessibili e significativi. Attraverso l'osservazione, l'ascolto e l'attenzione ai segnali comunicativi, anche non convenzionali, l'educatore contribuisce a creare le condizioni affinché ogni individuo possa esprimersi e partecipare attivamente alla vita del servizio. Come sottolinea Pavone (2014), l'azione educativa inclusiva si fonda sulla capacità dell'educatore di riconoscere la soggettività della persona e di sostenerne le potenzialità, anche quando queste si manifestano attraverso forme comunicative non verbali o alternative.

Garantire la possibilità di comunicare significa, quindi, riconoscere la dignità della persona e promuoverne l'autonomia e la partecipazione sociale. In ambito educativo, la comunicazione non rappresenta soltanto uno strumento operativo, ma costituisce uno dei fondamenti etici e pedagogici dell'intervento educativo, soprattutto nei contesti di disabilità.

## **1.2 La comunicazione non verbale**

Nel paragrafo precedente il termine "comunicazione" è stato utilizzato prevalentemente in riferimento alla comunicazione verbale, ossia a quella forma di scambio basata sull'uso del linguaggio parlato e di un codice linguistico condiviso. Tuttavia, il processo comunicativo non si esaurisce nella dimensione verbale, ma

comprende una pluralità di segnali e modalità espressive che contribuiscono in modo significativo alla costruzione del significato.

La comunicazione non verbale comprende l'insieme di tutti quei segnali comunicativi che non passano attraverso il linguaggio verbale, ma che vengono trasmessi mediante il corpo, le espressioni facciali, lo sguardo, la postura, i gesti, la distanza interpersonale, il tono della voce e gli aspetti prosodici della comunicazione, come l'intonazione, il ritmo e le variazioni di intensità della voce. Essa accompagna costantemente la comunicazione verbale e, in molti casi, la integra, la rafforza o la contraddice. In ogni interazione, la comunicazione non verbale risulta sempre presente e rappresenta una dimensione fondamentale del processo comunicativo.

È tuttavia opportuno distinguere tra due diverse accezioni di comunicazione non verbale. Da un lato, essa può essere intesa come l'insieme di indici comportamentali e prosodici che accompagnano e modulano la comunicazione verbale tra soggetti dotati di competenze uditive nella norma; dall'altro, esistono forme comunicative non vocali che costituiscono veri e propri sistemi linguistici strutturati, come nel caso delle lingue dei segni utilizzate dalle persone sorde. Nel presente paragrafo, il riferimento è alla prima accezione, ossia alla comunicazione non verbale che integra e arricchisce l'interazione verbale.

Nel contesto della disabilità, in particolare quando la comunicazione verbale risulta limitata o compromessa, la comunicazione non verbale può assumere una centralità ancora maggiore. In tale cornice, l'assenza o la limitazione del linguaggio verbale non devono essere interpretate come una mancanza di intenzionalità comunicativa, ma come l'espressione di modalità comunicative differenti, che necessitano di essere riconosciute e sostenute dall'ambiente educativo.

Il modello bio-psico-sociale proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso l'ICF (World Health Organization, 2001) rafforza questa prospettiva, evidenziando come la comunicazione sia strettamente connessa alla partecipazione e come le difficoltà comunicative emergano dall'interazione tra caratteristiche individuali e fattori ambientali. Anche la dimensione non verbale, pertanto, deve essere letta all'interno di questa interazione tra persona e contesto, che può facilitare o ostacolare l'espressione comunicativa.

Come sottolinea Pavone (2014), l'inclusione educativa richiede che vengano create condizioni che permettano a ciascuna persona di partecipare attivamente ai contesti di vita e di relazione. In tale prospettiva, la comunicazione non verbale non rappresenta un elemento accessorio dell'interazione, ma una componente significativa della relazione educativa, soprattutto quando le modalità verbali risultano limitate.

L'osservazione attenta di posture, sguardi, espressioni facciali e movimenti corporei consente all'educatore di cogliere intenzioni comunicative che potrebbero altrimenti rimanere inesprese. La comunicazione non verbale richiede competenze osservative, sensibilità relazionale e capacità interpretativa, attraverso cui l'educatore può costruire un contesto comunicativo più inclusivo, capace di valorizzare anche le forme espressive meno convenzionali.

### **1.3 La comunicazione non verbale in ambito della disabilità**

In ambito di disabilità, la comunicazione non verbale assume un ruolo centrale, soprattutto nei casi in cui il linguaggio verbale risulti limitato, compromesso o assente. In queste situazioni, il corpo diventa il principale canale attraverso cui la persona comunica con l'ambiente, esprimendo emozioni, bisogni, stati d'animo e intenzioni. Gesti, posture, espressioni facciali, sguardi e variazioni del comportamento corporeo rappresentano modalità comunicative fondamentali, che richiedono di essere riconosciute e interpretate all'interno della relazione educativa.

La comunicazione non verbale, in questo contesto, non può essere considerata come una forma comunicativa “secondaria” o residuale rispetto al linguaggio verbale. Al contrario, essa costituisce spesso il canale privilegiato attraverso cui la persona con disabilità entra in relazione con gli altri e con il contesto. Come sottolinea Canevaro (2006), l’educazione nei contesti di disabilità richiede uno sguardo attento alle forme di comunicazione non convenzionali, che spesso si manifestano attraverso il corpo e il comportamento.

La capacità di cogliere i segnali non verbali diventa quindi una competenza fondamentale per l’educatore. L’osservazione sistematica e continuativa permette di attribuire significato ai comportamenti comunicativi della persona, evitando interpretazioni affrettate o stereotipate. È infatti importante considerare che uno stesso segnale non verbale può assumere significati diversi a seconda del contesto, della relazione e della storia personale dell’individuo. Per questo motivo, la comunicazione non verbale va letta come un processo situato, che si costruisce nel tempo all’interno della relazione educativa. Ad esempio, una persona con disabilità può manifestare interesse per un’attività orientando lo sguardo verso un oggetto o avvicinando il corpo all’educatore, oppure può esprimere rifiuto o disagio distogliendo lo sguardo, irrigidendo la postura o allontanandosi dal contesto dell’interazione.

Tuttavia, è necessario riconoscere che l’interpretazione dei segnali non verbali presenta elementi di complessità e criticità. Non esiste infatti un codice oggettivo e universalmente condiviso che consenta di attribuire un significato univoco ai comportamenti non verbali; la loro comprensione dipende in larga misura dall’esperienza, dalla sensibilità e dalla competenza dell’educatore. La capacità di veicolare e ricevere un messaggio non verbale è strettamente connessa sia all’abilità interpretativa del professionista sia alla chiarezza e coerenza del segnale espresso dalla persona. Tali dimensioni non sono facilmente tangibili né pienamente quantificabili, rendendo complessa una valutazione oggettiva delle competenze comunicative non verbali. L’acquisizione di abilità rilevanti in questo ambito richiede pertanto un processo continuo

di osservazione, riflessività ed esperienza professionale, pur nella consapevolezza dei limiti legati alla difficoltà di misurazione sistematica di tali competenze.

Nel contesto della disabilità, il rischio di fraintendimenti comunicativi è particolarmente elevato. Comportamenti come l'evitamento dello sguardo, l'irrequietezza motoria o l'isolamento possono essere erroneamente interpretati come disinteresse o opposizione, mentre possono invece rappresentare modalità di espressione di disagio, fatica o bisogno di regolazione. Pavone (2014) sottolinea come l'inclusione educativa richieda un cambiamento di sguardo da parte dell'educatore, capace di leggere i comportamenti della persona non come problemi da correggere, ma come segnali comunicativi da comprendere.

In questa prospettiva, la comunicazione non verbale assume anche una funzione fondamentale nella costruzione della relazione educativa. Attraverso il corpo, la persona con disabilità comunica la propria disponibilità o chiusura alla relazione, il proprio stato emotivo e il livello di benessere o disagio vissuto nel contesto. Ad esempio, uno sguardo prolungato verso l'educatore, un sorriso o l'avvicinamento fisico possono indicare interesse e disponibilità all'interazione; al contrario, l'evitamento dello sguardo, l'irrequietezza motoria o il voltarsi dall'altra parte possono esprimere disagio, stanchezza o il bisogno di interrompere l'attività.

Come evidenzia Mortari (2015), la cura educativa passa attraverso l'attenzione ai segnali sottili della relazione, che spesso non sono espressi verbalmente. In ambito di disabilità, questa attenzione diventa ancora più rilevante, poiché consente di riconoscere la soggettività della persona anche quando essa non può esprimersi attraverso il linguaggio verbale.

La comunicazione non verbale rappresenta quindi una risorsa significativa nei contesti educativi che coinvolgono persone con disabilità, poiché permette di cogliere e

valorizzare modalità espressive che non passano attraverso il linguaggio verbale. In molte situazioni educative, ad esempio, l'educatore può interpretare il gesto di indicare un oggetto, il movimento del corpo verso una determinata attività o una variazione dell'espressione facciale come segnali comunicativi che orientano l'intervento educativo e favoriscono la partecipazione della persona.

#### **1.4 Il ruolo dell'educatore nella comunicazione non verbale**

Nel contesto educativo, e in particolare nei servizi rivolti a persone con disabilità, l'educatore riveste un ruolo centrale nella costruzione dei processi comunicativi. In presenza di difficoltà comunicative, la comunicazione non verbale dell'educatore assume un valore ancora più rilevante, poiché contribuisce a sostenere e valorizzare i tentativi comunicativi della persona, anche quando questi si manifestano in forme non convenzionali. La capacità di rispondere in modo coerente e rispettoso ai segnali non verbali rafforza il senso di sicurezza e di fiducia nella relazione educativa.

Pavone (2014) evidenzia come l'educazione inclusiva richieda un atteggiamento orientato al riconoscimento della persona nella sua globalità. Attraverso la propria presenza corporea e relazionale, l'educatore può favorire o ostacolare i processi di inclusione: una postura accogliente, uno sguardo attento e un tono della voce rassicurante comunicano apertura e disponibilità all'incontro, mentre segnali di rigidità o distanza possono limitare la partecipazione della persona.

La comunicazione non verbale dell'educatore svolge inoltre una funzione regolativa sul piano emotivo. Attraverso il tono della voce, la postura e la gestione dello spazio, l'educatore può contribuire a sostenere la regolazione emotiva della persona e a creare un clima di tranquillità e prevedibilità, particolarmente importante nei contesti di disabilità.

Come sottolinea Mortari (2015), la cura educativa si esprime anche nella qualità della presenza dell'educatore, che implica la capacità di stare nella relazione in modo attento e rispettoso, cogliendo i segnali sottili dell'interazione. In questa prospettiva, la comunicazione non verbale diventa uno strumento educativo attraverso cui l'educatore sostiene l'espressione, la partecipazione e il riconoscimento della persona.

### **1.5 Introduzione alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)**

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) si configura come un insieme di strategie, strumenti e modalità comunicative finalizzate a sostenere e potenziare la comunicazione delle persone che presentano difficoltà nell'uso del linguaggio verbale. Il termine "aumentativa" indica che tali strumenti non si pongono necessariamente in sostituzione del linguaggio orale, ma possono affiancarlo e arricchirlo; il termine "alternativa", invece, fa riferimento alla possibilità di utilizzare modalità comunicative diverse dal linguaggio verbale quando questo risulta assente o non funzionale.

La CAA nasce dalla consapevolezza che la comunicazione rappresenta un diritto fondamentale della persona e che l'impossibilità di utilizzare il linguaggio verbale non equivale a un'assenza di intenzionalità comunicativa. Come affermano Beukelman e Mirenda (2013), tutte le persone comunicano, indipendentemente dalle loro abilità linguistiche, e il compito dell'intervento educativo è quello di individuare e sostenere le modalità comunicative più adeguate per ciascun individuo. In questa prospettiva, la CAA si inserisce pienamente all'interno di un approccio inclusivo e centrato sulla persona.

Proprio per questa sua natura operativa, la CAA consente di tradurre in pratica i principi teorici precedentemente delineati. Se modelli come quello bio-psico-sociale dell'ICF e le prospettive pedagogiche inclusive sottolineano la necessità di adattare il contesto alle caratteristiche della persona, la CAA rappresenta una modalità concreta attraverso cui tale adattamento può realizzarsi. Essa rende effettivo il diritto alla

comunicazione, trasformando cornici teoriche talvolta astratte in interventi educativi osservabili e applicabili nei contesti di vita quotidiana.

Dal punto di vista teorico, la CAA si fonda sul principio della multimodalità comunicativa, secondo il quale la comunicazione non si realizza attraverso un unico canale, ma attraverso l'integrazione di più modalità: verbali, non verbali, grafiche, simboliche e tecnologiche. La comunicazione non verbale, già analizzata nei paragrafi precedenti, rappresenta quindi una componente essenziale della CAA, che non sostituisce il corpo e la relazione, ma li valorizza e li integra.

In ambito di disabilità, la CAA assume un ruolo particolarmente rilevante, poiché consente di ampliare le possibilità di espressione della persona e di ridurre le barriere comunicative presenti nel contesto. L'uso di strumenti e strategie di CAA permette alla persona di partecipare in modo più attivo alla vita relazionale e sociale, favorendo l'espressione di bisogni, preferenze, emozioni e pensieri. In questo senso, la CAA non si limita a rispondere a esigenze funzionali, ma contribuisce alla costruzione dell'identità e dell'autodeterminazione della persona.

Pavone (2014) sottolinea come l'inclusione educativa richieda un ripensamento dei contesti e delle pratiche educative, affinché siano realmente accessibili a tutti. La CAA rappresenta uno degli strumenti attraverso cui tale inclusione può concretizzarsi, poiché consente di adattare l'ambiente comunicativo alle caratteristiche della persona, anziché richiedere alla persona di adeguarsi a modalità comunicative standardizzate. In questa prospettiva, l'educatore assume un ruolo chiave nel promuovere e sostenere l'uso della CAA, favorendo contesti comunicativi flessibili e inclusivi.

L'introduzione della CAA nei contesti educativi non deve essere intesa come un intervento esclusivamente tecnico, ma come una scelta pedagogica e relazionale. Essa richiede competenze specifiche, ma anche un atteggiamento educativo orientato

all'ascolto, alla valorizzazione delle potenzialità della persona e alla costruzione di relazioni significative. La CAA, infatti, non funziona in modo isolato, ma all'interno di una relazione educativa in cui l'educatore agisce come facilitatore della comunicazione e della partecipazione

## **1.6 Strumenti e sistemi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa**

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa si concretizza attraverso una varietà di strumenti e sistemi che possono essere adattati alle caratteristiche, ai bisogni e alle potenzialità della persona. Non esiste un unico strumento valido per tutti, ma una pluralità di soluzioni che devono essere scelte e personalizzate in base alla situazione individuale e al contesto educativo. In questo senso, la CAA non può essere considerata un insieme di tecniche standardizzate, ma un approccio flessibile e centrato sulla persona.

Gli strumenti di CAA vengono generalmente distinti in bassa tecnologia e alta tecnologia. I sistemi a bassa tecnologia comprendono supporti semplici e facilmente accessibili, come tabelle comunicative, immagini, simboli, fotografie, oggetti concreti e quaderni di comunicazione. Questi strumenti non richiedono l'uso di dispositivi elettronici e possono risultare particolarmente efficaci in contesti educativi quotidiani, grazie alla loro immediatezza e semplicità. Essi permettono alla persona di esprimere bisogni, preferenze e scelte attraverso modalità visive e concrete, favorendo la comprensione reciproca.

I sistemi di CAA ad alta tecnologia includono invece dispositivi elettronici e digitali, come comunicatori vocali, tablet, software specifici e tastiere adattate. Questi strumenti consentono una maggiore complessità comunicativa e possono ampliare significativamente le possibilità di espressione della persona, permettendo la costruzione di frasi, la narrazione di esperienze e una partecipazione più attiva alle interazioni sociali. L'utilizzo della tecnologia, tuttavia, richiede un'adeguata formazione degli operatori e

un'attenta valutazione delle competenze della persona, affinché lo strumento risulti realmente funzionale e non diventi una barriera ulteriore.

In un'ottica di maggiore concretezza, si può considerare, ad esempio, l'utilizzo di un tablet dotato di software comunicativo basato su simboli, che consente alla persona non verbale di selezionare immagini organizzate in categorie (come bisogni, emozioni, attività quotidiane) e di costruire frasi semplici attraverso un sistema di sintesi vocale. In un contesto educativo, ciò può tradursi nella possibilità di esprimere preferenze rispetto a un'attività proposta, di raccontare un'esperienza vissuta o di partecipare in modo più attivo a una conversazione di gruppo.

Un ulteriore esempio riguarda l'impiego di comunicatori vocali a messaggio registrato, che permettono alla persona di attivare frasi preimpostate tramite la pressione di un tasto o di un sensore adattato. In situazioni strutturate, come il momento dell'appello o della scelta di un laboratorio, tali dispositivi possono favorire una partecipazione più autonoma, riducendo la dipendenza dall'interpretazione dell'adulto e rafforzando il senso di competenza comunicativa.

Indipendentemente dal livello tecnologico, gli strumenti di CAA devono essere inseriti all'interno di un sistema comunicativo più ampio, che integri il linguaggio verbale, la comunicazione non verbale e gli aspetti paraverbali, ossia quegli elementi della comunicazione vocale che accompagnano il linguaggio parlato, come l'intonazione, il ritmo, il volume e le pause. Come sottolineano Beukelman e Mirenda (2013), la CAA risulta efficace quando viene utilizzata in modo multimodale, valorizzando tutte le forme di comunicazione della persona. In questo senso, gesti, sguardi ed espressioni corporee continuano a svolgere un ruolo centrale e non vengono sostituiti dagli strumenti, ma piuttosto sostenuti e potenziati.

Un aspetto fondamentale nell'utilizzo dei sistemi di CAA riguarda il ruolo dell'ambiente e dei partner comunicativi. Gli strumenti, infatti, non funzionano in modo isolato, ma all'interno di un contesto relazionale che deve essere predisposto per favorire la comunicazione. L'educatore assume un ruolo chiave nel modellare l'uso degli strumenti, nel renderli disponibili e accessibili e nel promuovere occasioni significative di utilizzo. La presenza di un partner comunicativo competente e motivato rappresenta una condizione essenziale affinché la CAA possa realmente sostenere la comunicazione e la partecipazione.

Pavone (2014) evidenzia come l'inclusione educativa richieda un adattamento dei contesti e delle pratiche, piuttosto che un adattamento della persona a modelli comunicativi rigidi. In questa prospettiva, la scelta degli strumenti di CAA deve essere guidata da criteri pedagogici e relazionali, oltre che tecnici. L'obiettivo non è l'uso dello strumento in sé, ma la possibilità per la persona di esprimersi, di essere compresa e di partecipare attivamente alla vita del contesto educativo.

In conclusione, gli strumenti e i sistemi di CAA rappresentano risorse fondamentali per sostenere la comunicazione delle persone con disabilità, a condizione che vengano utilizzati in modo flessibile, personalizzato e integrato all'interno della relazione educativa. Il loro valore non risiede nella tecnologia o nel supporto materiale, ma nella possibilità di aprire spazi di comunicazione, relazione e partecipazione.

### **1.7 La CAA come possibilità di espressione e partecipazione**

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa non rappresenta soltanto un insieme di strumenti o tecniche, ma costituisce una reale possibilità di espressione per le persone con disabilità che incontrano difficoltà nell'uso del linguaggio verbale. Attraverso la CAA, la persona può comunicare bisogni, preferenze, emozioni, pensieri e intenzioni, riappropriandosi di uno spazio comunicativo spesso limitato o negato. In questo senso, la CAA assume un valore profondamente educativo e inclusivo.

Uno degli aspetti centrali della CAA riguarda la riduzione della frustrazione comunicativa. L'impossibilità di esprimersi in modo efficace può generare sentimenti di impotenza, isolamento e dipendenza dagli altri. L'introduzione di modalità comunicative alternative permette invece alla persona di sperimentare una maggiore autonomia comunicativa, favorendo il senso di competenza e di controllo sulla propria esperienza. Come sottolineano Beukelman e Mirenda (2013), l'accesso a sistemi di comunicazione adeguati incide in modo significativo sul benessere emotivo e relazionale della persona.

La CAA contribuisce inoltre a promuovere la partecipazione attiva della persona ai contesti di vita quotidiana. Comunicare significa poter prendere parte alle interazioni, esprimere scelte, partecipare alle attività e instaurare relazioni significative. In questa prospettiva, la comunicazione diventa uno strumento fondamentale per l'inclusione sociale e per il riconoscimento della persona come soggetto attivo. Il modello dell'ICF evidenzia come la partecipazione rappresenti una dimensione centrale del funzionamento umano e come la comunicazione sia strettamente connessa a tale dimensione (World Health Organization, 2001).

Dal punto di vista educativo, la CAA consente di superare una visione assistenzialistica della disabilità, orientando l'intervento verso la valorizzazione delle potenzialità della persona. Pavone (2014) sottolinea come l'inclusione educativa richieda il passaggio da una logica di compensazione a una logica di partecipazione, in cui la persona venga sostenuta nell'esercizio dei propri diritti e nella possibilità di esprimersi. In questo senso, la CAA non è finalizzata esclusivamente alla comunicazione funzionale, ma contribuisce alla costruzione dell'identità e dell'autodeterminazione.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il ruolo dell'educatore nel promuovere l'uso della CAA come possibilità di espressione. L'efficacia della CAA dipende in larga misura dalla disponibilità del contesto e dalla competenza dei partner comunicativi. L'educatore, attraverso la propria presenza, il modellamento dell'uso degli strumenti e la creazione di occasioni comunicative significative, favorisce l'utilizzo della CAA in modo

autentico e non meccanico. La comunicazione, infatti, non si attiva in modo spontaneo attraverso lo strumento, ma prende forma all'interno della relazione educativa.

È inoltre importante sottolineare come la CAA non debba essere considerata una soluzione definitiva o rigida, ma un processo in continua evoluzione, che si adatta ai cambiamenti della persona e del contesto. Le modalità comunicative possono modificarsi nel tempo, così come le esigenze e le competenze della persona. In questa prospettiva, la CAA rappresenta una possibilità aperta, che richiede osservazione, flessibilità e riflessione costante da parte dell'educatore.

Dal punto di vista della ricerca scientifica, diversi studi hanno evidenziato effetti positivi dell'introduzione della CAA, in termini di aumento delle iniziative comunicative, ampliamento del repertorio espressivo e miglioramento della partecipazione sociale (Ronski & Sevcik, 2005; Ganz et al., 2012). Tuttavia, la letteratura mette in luce anche alcune criticità metodologiche: molti studi si basano su campioni ridotti o su disegni di ricerca a caso singolo, e l'eterogeneità degli strumenti e dei contesti rende complessa una standardizzazione quantitativa dei risultati. La difficoltà di quantificare in modo uniforme l'efficacia della CAA non implica una mancanza di validità dell'approccio, ma evidenzia la complessità di misurare interventi fortemente personalizzati e contestuali. Pertanto, accanto ai dati quantitativi disponibili, un ruolo significativo è svolto dalle evidenze qualitative e dalle osservazioni sistematiche maturate nei contesti educativi.

In conclusione, la CAA si configura come una risorsa fondamentale per garantire il diritto alla comunicazione e alla partecipazione delle persone con disabilità. Essa permette di ampliare le possibilità di espressione, di sostenere l'autonomia comunicativa e di promuovere relazioni educative più inclusive e significative. Attraverso la CAA, la comunicazione diventa uno strumento di riconoscimento, partecipazione e valorizzazione della persona nella sua unicità.

## **1.8 Considerazioni conclusive sul capitolo**

Nel presente capitolo è stato affrontato il tema della comunicazione in ambito educativo, con particolare attenzione alla comunicazione non verbale e alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa nei contesti di disabilità. È emerso come la comunicazione rappresenti un bisogno fondamentale della persona e una condizione essenziale per la partecipazione alla vita relazionale e sociale.

L'analisi della comunicazione non verbale ha evidenziato il ruolo centrale del corpo e della dimensione relazionale nei processi comunicativi, soprattutto quando il linguaggio verbale risulta limitato o assente. In questi contesti, la capacità dell'educatore di osservare e interpretare i segnali non verbali assume un valore educativo rilevante, poiché consente di riconoscere bisogni, emozioni e intenzioni della persona.

È stato inoltre introdotto il tema della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, intesa non soltanto come insieme di strumenti, ma come un approccio multimodale che amplia le possibilità di espressione e favorisce la partecipazione delle persone con disabilità nei contesti educativi e sociali.

Le riflessioni sviluppate costituiscono la base teorica per il capitolo successivo, dedicato al tema della motivazione e al ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale. In particolare, verrà approfondito il rapporto tra comunicazione e motivazione, evidenziando come la possibilità di esprimersi e di partecipare alle interazioni possa sostenere il senso di competenza, autonomia e coinvolgimento della persona.

## **Capitolo 2 Motivazione e ruolo dell'educatore nei contesti di non verbalità e Comunicazione Aumentativa e Alternativa**

### **2.1 Il concetto di motivazione in ambito psicologico ed educativo**

La motivazione rappresenta uno degli elementi centrali nei processi di apprendimento, partecipazione e sviluppo della persona e può essere intesa come la tendenza dell'individuo ad agire per raggiungere determinati obiettivi. Essa può essere modulata da diversi fattori, sia interni al soggetto – come bisogni, interessi ed emozioni – sia legati all'ambiente e al contesto relazionale in cui la persona è inserita.

In ambito psicologico, il termine motivazione fa riferimento all'insieme di processi che attivano, orientano e sostengono il comportamento umano nel tempo. Essa risponde alla domanda del “perché” una persona agisce, si impegna, persevera o, al contrario, si ritira da una determinata attività.

In ambito educativo, la motivazione assume un significato particolarmente rilevante, poiché influisce in modo diretto sulla partecipazione della persona alle attività proposte e sulla qualità dell'esperienza educativa. Essere motivati significa non solo eseguire un compito, ma sentirsi coinvolti, riconosciuti e parte attiva del processo. La motivazione, quindi, non può essere considerata come una caratteristica stabile dell'individuo, ma come un processo dinamico che si costruisce nella relazione con l'ambiente e con gli altri.

Dal punto di vista teorico, la motivazione viene spesso distinta in motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. La motivazione intrinseca si riferisce al desiderio di svolgere un'attività per il piacere e l'interesse che essa suscita in sé, mentre la motivazione estrinseca è legata a fattori esterni, come ricompense, rinforzi o aspettative sociali. In ambito educativo, entrambe le forme di motivazione possono essere presenti,

ma numerosi studi sottolineano come la motivazione intrinseca sia maggiormente associata a un coinvolgimento autentico e duraturo.

Nei contesti educativi che coinvolgono persone con disabilità, il tema della motivazione assume una complessità ulteriore. Le difficoltà comunicative, le esperienze ripetute di insuccesso e la ridotta possibilità di esprimersi possono incidere negativamente sulla motivazione alla partecipazione e all'interazione. In questi casi, la mancanza di motivazione non deve essere interpretata come disinteresse o rifiuto, ma come il risultato di condizioni ambientali e relazionali che non favoriscono il coinvolgimento della persona.

In questa prospettiva, la motivazione non può essere considerata un elemento esclusivamente individuale, ma va compresa come il prodotto dell'interazione tra la persona e il contesto educativo. L'ambiente, le modalità comunicative adottate e la qualità della relazione educativa giocano un ruolo fondamentale nel sostenere o ostacolare i processi motivazionali. Come sottolineano Deci e Ryan (2000), la motivazione è fortemente influenzata dalla possibilità della persona di sentirsi competente, autonoma e in relazione con gli altri.

Il ruolo dell'educatore risulta quindi centrale nel creare contesti educativi capaci di sostenere la motivazione. Attraverso scelte educative consapevoli, modalità comunicative inclusive e un'attenzione costante alla relazione, l'educatore può favorire il coinvolgimento attivo della persona, anche in presenza di difficoltà comunicative o di non verbalità. In questo senso, la motivazione non è qualcosa che l'educatore "impone", ma un processo che può essere facilitato attraverso la costruzione di contesti educativi significativi e accessibili.

Questo primo inquadramento teorico consente di comprendere la motivazione come un elemento chiave dell'agire educativo e pone le basi per l'analisi delle principali

teorie motivazionali, che verranno approfondite nel paragrafo successivo, con particolare riferimento al loro utilizzo nei contesti di disabilità e di Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

## **2.2 Le principali teorie della motivazione: autodeterminazione e autoefficacia**

Nel panorama delle teorie psicologiche sulla motivazione, la Self-Determination Theory (Teoria dell'Autodeterminazione), elaborata da Deci e Ryan, rappresenta uno dei riferimenti più rilevanti anche in ambito educativo. Questa teoria si fonda sull'idea che la motivazione umana non dipenda esclusivamente da rinforzi esterni, ma sia strettamente legata alla soddisfazione di alcuni bisogni psicologici fondamentali. In particolare, Deci e Ryan individuano tre bisogni di base: autonomia, competenza e relazione.

Il bisogno di autonomia riguarda la possibilità della persona di sentirsi agente delle proprie azioni, di percepirsi come soggetto attivo e non come semplice esecutore di richieste esterne. In ambito educativo, sostenere l'autonomia significa offrire opportunità di scelta, rispettare i tempi della persona e valorizzare le sue iniziative, anche quando queste si manifestano in forme non convenzionali. Nei contesti di disabilità, l'autonomia può risultare particolarmente fragile, soprattutto quando la persona incontra difficoltà comunicative che limitano la possibilità di esprimere preferenze e intenzioni.

Il bisogno di competenza si riferisce alla percezione di essere efficaci nelle proprie azioni e di poter affrontare le richieste dell'ambiente. Sentirsi competenti favorisce l'impegno e la persistenza nell'attività, mentre esperienze ripetute di insuccesso possono ridurre la motivazione. Nei contesti educativi che coinvolgono persone con disabilità, il senso di competenza è fortemente influenzato dalla possibilità di comunicare e di essere compresi. L'assenza di strumenti comunicativi adeguati può compromettere la percezione di efficacia personale, incidendo negativamente sulla motivazione alla partecipazione.

Il bisogno di relazione, infine, riguarda il sentirsi accolti, riconosciuti e parte di un contesto relazionale significativo. La qualità delle relazioni educative svolge un ruolo fondamentale nel sostenere la motivazione, soprattutto nei contesti di vulnerabilità. Una relazione educativa caratterizzata da attenzione, rispetto ed empatia favorisce il coinvolgimento della persona e sostiene i processi motivazionali nel tempo. In questo senso, la comunicazione, verbale e non verbale, rappresenta un elemento centrale nella costruzione di relazioni motivanti.

Accanto alla Self-Determination Theory, un altro contributo teorico rilevante è rappresentato dalla teoria dell'autoefficacia proposta da Bandura. Secondo Bandura (1997), l'autoefficacia riguarda la convinzione della persona di essere in grado di organizzare e realizzare le azioni necessarie per affrontare determinate situazioni. Tale percezione influisce in modo significativo sulla motivazione, sull'impegno e sulla perseveranza di fronte alle difficoltà.

Nei contesti educativi, l'autoefficacia si costruisce attraverso esperienze di successo, feedback positivi e il sostegno fornito dall'ambiente e dalle figure educative. Per le persone con disabilità, e in particolare per coloro che presentano difficoltà comunicative, la possibilità di sperimentare la propria efficacia è spesso condizionata dalla presenza o meno di strumenti e modalità comunicative accessibili. Quando la persona riesce a comunicare in modo efficace, anche attraverso modalità alternative, aumenta la percezione di controllo sulla propria esperienza e, di conseguenza, la motivazione alla partecipazione.

Dal punto di vista della ricerca psicologica, la motivazione e l'autoefficacia sono state oggetto di misurazioni quantitative attraverso strumenti standardizzati, quali questionari di autovalutazione e scale validate. Nell'ambito della Self-Determination Theory, ad esempio, sono stati sviluppati strumenti come la Basic Psychological Need Satisfaction Scale, finalizzati a rilevare il grado di soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione. Analogamente, la General Self-Efficacy Scale proposta da

Schwarzer e Jerusalem (1995) consente di misurare la percezione di autoefficacia individuale in diversi contesti.

Tuttavia, nei contesti educativi che coinvolgono persone con disabilità e difficoltà comunicative, la misurazione quantitativa della motivazione presenta alcune criticità. Molti strumenti si basano su autovalutazioni verbali o scritte, che possono non essere pienamente accessibili a persone con compromissioni linguistiche. Per questo motivo, la valutazione della motivazione in tali contesti richiede spesso un'integrazione tra strumenti standardizzati, osservazione sistematica del comportamento e analisi qualitativa della partecipazione e del coinvolgimento.

Le teorie dell'autodeterminazione e dell'autoefficacia offrono quindi una cornice teorica particolarmente utile per comprendere i processi motivazionali nei contesti educativi di disabilità. Entrambe sottolineano l'importanza dell'ambiente e della relazione educativa nel sostenere la motivazione, superando una visione individualistica del comportamento. In questa prospettiva, l'educatore assume un ruolo centrale nel creare condizioni che favoriscano l'autonomia, la competenza e la relazione, anche attraverso l'uso consapevole della comunicazione non verbale e della Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

Le riflessioni teoriche presentate in questo paragrafo costituiscono una base fondamentale per analizzare, nei paragrafi successivi, il ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale e il contributo specifico della non verbalità e della CAA nei processi di coinvolgimento e partecipazione della persona con disabilità.

### **2.3 Motivazione e comunicazione nei contesti educativi**

La comunicazione rappresenta un elemento centrale nei processi motivazionali, poiché consente alla persona di esprimersi, di essere riconosciuta e di partecipare

attivamente alle interazioni con l'ambiente. Nei contesti educativi, la possibilità di comunicare in modo efficace incide direttamente sul coinvolgimento della persona e sulla qualità della sua esperienza educativa. Quando la comunicazione è ostacolata o limitata, anche la motivazione alla partecipazione può risultare compromessa.

Dal punto di vista motivazionale, la comunicazione svolge una funzione fondamentale nel sostenere i bisogni di autonomia, competenza e relazione descritti dalla Self-Determination Theory. La possibilità di esprimere preferenze, bisogni e intenzioni favorisce il senso di autonomia; essere compresi e riuscire a comunicare in modo efficace sostiene il senso di competenza; infine, la comunicazione permette di costruire relazioni significative, rafforzando il senso di appartenenza al contesto educativo. In assenza di adeguate modalità comunicative, tali bisogni rischiano di rimanere insoddisfatti, con ricadute negative sulla motivazione.

Nei contesti di disabilità, la relazione tra comunicazione e motivazione appare particolarmente evidente. Le difficoltà comunicative possono limitare la possibilità della persona di partecipare attivamente alle attività e di esprimere il proprio punto di vista, favorendo esperienze di frustrazione e disinvestimento. In questi casi, la mancanza di motivazione non va interpretata come un rifiuto dell'attività proposta, ma come l'esito di condizioni comunicative che non permettono alla persona di sentirsi competente e riconosciuta.

La comunicazione non verbale assume, in questo quadro, un ruolo di grande rilievo. Attraverso il corpo, lo sguardo, le espressioni facciali e il tono della voce, si trasmettono costantemente messaggi di incoraggiamento, attenzione o, al contrario, di distanza e disinteresse. Tali segnali non verbali influenzano in modo significativo il clima emotivo del contesto educativo e, di conseguenza, la motivazione della persona a partecipare. Una comunicazione non verbale attenta e coerente può sostenere il coinvolgimento e la fiducia, anche in assenza di linguaggio verbale.

In questo senso, la Comunicazione Aumentativa e Alternativa rappresenta uno strumento fondamentale per sostenere la motivazione nei contesti educativi di disabilità. L'accesso a modalità comunicative alternative consente alla persona di esprimersi e di partecipare in modo più attivo, favorendo il senso di competenza e di controllo sulla propria esperienza.

Come evidenziano Light e McNaughton (2014), la possibilità di comunicare in modo efficace attraverso la CAA contribuisce a migliorare non solo la partecipazione, ma anche il benessere emotivo e la motivazione della persona. Gli autori riportano, ad esempio, come l'introduzione di sistemi di CAA in contesti educativi abbia favorito un aumento delle iniziative comunicative spontanee, una maggiore partecipazione alle attività di gruppo e una riduzione di comportamenti problematici legati alla frustrazione comunicativa. In diversi studi di intervento, l'accesso a strumenti comunicativi adeguati è risultato associato a un incremento osservabile del coinvolgimento e della persistenza nelle attività proposte. Pur con la variabilità metodologica presente in letteratura, tali evidenze suggeriscono un legame significativo tra accessibilità comunicativa e processi motivazionali.

In questa prospettiva, l'utilizzo della CAA può essere interpretato anche alla luce delle principali teorie motivazionali. Dal punto di vista della Self-Determination Theory, ad esempio, l'uso di strumenti di CAA può sostenere il bisogno di autonomia della persona, permettendole di esprimere preferenze e di compiere scelte nelle attività quotidiane. In un contesto educativo, una tabella comunicativa o un dispositivo digitale può consentire alla persona di indicare quale attività desidera svolgere o di esprimere il proprio gradimento rispetto a una proposta educativa, favorendo così il senso di autodeterminazione e di partecipazione.

Allo stesso tempo, la CAA può contribuire a rafforzare la percezione di autoefficacia descritta da Bandura. Quando la persona riesce a comunicare un bisogno o un pensiero attraverso uno strumento di CAA e riceve una risposta adeguata

dall'ambiente, sperimenta concretamente la propria capacità di incidere sulla situazione. Ad esempio, l'utilizzo di un comunicatore vocale per richiedere un oggetto o per partecipare a una conversazione di gruppo può rafforzare la percezione di competenza comunicativa e aumentare la fiducia nelle proprie possibilità di interazione.

Il ruolo dell'educatore risulta quindi centrale nel promuovere una relazione positiva tra comunicazione e motivazione. Attraverso la scelta di modalità comunicative inclusive, l'attenzione alla comunicazione non verbale e l'uso intenzionale della CAA, l'educatore può creare contesti educativi che favoriscono il coinvolgimento attivo e la partecipazione. La motivazione, in questa prospettiva, non è un prerequisito dell'intervento educativo, ma un esito che può essere sostenuto attraverso una progettazione educativa attenta alla comunicazione.

In conclusione, la comunicazione e la motivazione risultano strettamente interconnesse nei contesti educativi. Garantire l'accesso alla comunicazione significa creare le condizioni affinché la persona possa sentirsi competente, autonoma e in relazione, sostenendo così i processi motivazionali e la partecipazione attiva alla vita educativa.

## **2.4 La motivazione nelle persone con disabilità**

Il tema della motivazione assume caratteristiche specifiche quando viene affrontato nei contesti educativi che coinvolgono persone con disabilità. Le difficoltà comunicative, le limitazioni funzionali e le esperienze ripetute di dipendenza o di insuccesso possono incidere in modo significativo sulla motivazione alla partecipazione e all'apprendimento. In questi casi, la motivazione non può essere interpretata come una disposizione individuale stabile, ma deve essere letta alla luce delle condizioni ambientali, relazionali e comunicative in cui la persona è inserita.

Le persone con disabilità possono sperimentare, nel corso della loro vita, situazioni in cui le opportunità di scelta e di partecipazione risultano ridotte. L'impossibilità di esprimere preferenze, bisogni o opinioni può compromettere il senso di autonomia e incidere negativamente sulla motivazione. Come evidenziato da Deci e Ryan, quando i bisogni di autonomia, competenza e relazione non trovano adeguata soddisfazione, la motivazione tende a diminuire, lasciando spazio a forme di disinvestimento o passività.

In particolare, le difficoltà comunicative rappresentano un fattore critico nei processi motivazionali. Quando la persona non riesce a comunicare in modo efficace, può sperimentare frustrazione e senso di inefficacia, che nel tempo incidono sulla disponibilità a partecipare alle attività proposte. In questi casi, comportamenti di ritiro, opposizione o apparente disinteresse possono essere interpretati come espressioni di una motivazione compromessa, piuttosto che come mancanza di volontà o di interesse.

Il modello bio-psico-sociale dell'ICF offre una chiave di lettura particolarmente utile per comprendere la motivazione nelle persone con disabilità. Secondo questo approccio, il funzionamento della persona è il risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e fattori ambientali. La motivazione, quindi, non dipende esclusivamente dalla persona, ma è fortemente influenzata dal contesto educativo, dalle modalità comunicative adottate e dalla qualità delle relazioni. Un ambiente accessibile e supportivo può favorire il coinvolgimento e la partecipazione, mentre contesti rigidi o poco attenti alla comunicazione possono ostacolare i processi motivazionali.

In ambito educativo, risulta fondamentale superare una visione deficit-centrica della disabilità, che tende a focalizzarsi su ciò che la persona "non può fare". Come sottolinea Pavone (2014), l'inclusione educativa richiede un cambiamento di prospettiva, orientato alla valorizzazione delle potenzialità e delle risorse della persona. Questo cambio di sguardo ha importanti ricadute sulla motivazione, poiché permette alla persona di sentirsi riconosciuta e sostenuta, piuttosto che definita esclusivamente dai propri limiti.

Tuttavia, la messa in pratica di tale orientamento può incontrare alcune criticità legate a vincoli organizzativi, carenza di risorse, tempi limitati per la progettazione individualizzata o formazione non sempre adeguata degli operatori sulle strategie inclusive. In assenza di condizioni strutturali favorevoli, il rischio è che l'approccio inclusivo rimanga una dichiarazione di principio più che una pratica effettiva.

Dal punto di vista della ricerca, studi ispirati alla Self-Determination Theory hanno evidenziato come ambienti educativi orientati al sostegno dell'autonomia e alla valorizzazione delle competenze siano associati a livelli più elevati di coinvolgimento e partecipazione (Deci & Ryan, 2000). Ricerche empiriche condotte in contesti scolastici e inclusivi mostrano che pratiche educative basate sulla possibilità di scelta, su feedback costruttivi e su un clima relazionale supportivo risultano correlate a un aumento della motivazione intrinseca e della percezione di competenza. Tuttavia, anche in questo ambito, la misurazione quantitativa dei benefici presenta una certa variabilità metodologica: i risultati dipendono fortemente dalle caratteristiche del campione, dal contesto e dalla qualità dell'implementazione delle pratiche inclusive. Ciò suggerisce che l'efficacia dell'approccio non risiede esclusivamente nel modello teorico, ma nella sua concreta applicazione all'interno di ambienti educativi coerenti e strutturati.

In questo senso, la motivazione nelle persone con disabilità può essere sostenuta attraverso interventi educativi che promuovano la partecipazione attiva, l'autonomia comunicativa e il senso di competenza. L'uso della comunicazione non verbale e della Comunicazione Aumentativa e Alternativa rappresenta una risorsa fondamentale per creare condizioni motivanti, poiché consente alla persona di esprimersi e di partecipare in modo più attivo alla vita del contesto educativo.

Comprendere la motivazione nelle persone con disabilità significa, quindi, riconoscere il ruolo centrale dell'ambiente e della relazione educativa. L'educatore è chiamato a osservare, interpretare e sostenere i segnali motivazionali della persona, creando contesti comunicativi accessibili e significativi. Questo approccio pone le basi

per riflettere, nel paragrafo successivo, sul ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale nei contesti di non verbalità e di CAA.

## **2.5 L'educatore come facilitatore motivazionale**

Nel contesto educativo, l'educatore svolge un ruolo centrale nei processi motivazionali della persona, soprattutto nei servizi rivolti a persone con disabilità e con difficoltà comunicative. La motivazione, come emerso nei paragrafi precedenti, non può essere considerata una caratteristica individuale stabile, ma un processo che si costruisce e si sostiene all'interno della relazione educativa. In questo senso, l'educatore non è colui che "produce" motivazione, ma colui che può facilitare condizioni motivanti.

Assumere il ruolo di facilitatore motivazionale significa, innanzitutto, creare contesti educativi in cui la persona possa sentirsi accolta, riconosciuta e valorizzata. Secondo la Self-Determination Theory, la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione rappresenta una condizione fondamentale per sostenere la motivazione. L'educatore, attraverso le proprie scelte educative e comunicative, può incidere direttamente su questi bisogni, favorendo o ostacolando il coinvolgimento della persona.

Sostenere l'autonomia implica offrire opportunità di scelta, anche minime, e riconoscere la persona come soggetto attivo del proprio percorso. Nei contesti di disabilità, l'autonomia non coincide necessariamente con l'indipendenza, ma con la possibilità di esprimere preferenze, intenzioni e desideri. In questo senso, la comunicazione, verbale e non verbale, assume un ruolo fondamentale: senza possibilità comunicative adeguate, l'autonomia rischia di rimanere un principio astratto.

Il sostegno al senso di competenza passa attraverso la valorizzazione dei successi, anche parziali, e attraverso la costruzione di esperienze educative accessibili e

significative. L'educatore, in quanto facilitatore motivazionale, è chiamato a modulare le proposte educative in base alle possibilità della persona, evitando richieste eccessivamente complesse o, al contrario, poco stimolanti. La possibilità di riuscire e di essere riconosciuti per i propri tentativi rafforza la percezione di autoefficacia e sostiene la motivazione alla partecipazione.

La dimensione relazionale rappresenta un ulteriore elemento chiave del ruolo dell'educatore. Una relazione educativa basata su fiducia, rispetto ed empatia favorisce il coinvolgimento della persona e sostiene i processi motivazionali nel tempo. L'educatore, attraverso la propria presenza e la qualità della relazione instaurata, contribuisce a creare un clima emotivo sicuro, all'interno del quale la persona può sperimentare nuove modalità di espressione e di partecipazione senza il timore di fallire.

Nei contesti di non verbalità e di utilizzo della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, il ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale diventa ancora più evidente. L'educatore è chiamato a riconoscere e valorizzare ogni tentativo comunicativo, anche quando esso si manifesta in forme non convenzionali. L'uso intenzionale della comunicazione non verbale, insieme alla CAA, permette di sostenere la motivazione della persona, favorendo il senso di competenza e di controllo sulla propria esperienza comunicativa.

Come sottolinea Pavone (2014), l'educazione inclusiva richiede un ripensamento del ruolo dell'educatore, che non può limitarsi a fornire risposte standardizzate, ma deve assumere una funzione di accompagnamento e mediazione. In questa prospettiva, l'educatore facilitatore motivazionale agisce come ponte tra la persona e l'ambiente, adattando il contesto affinché diventi realmente accessibile e motivante.

In conclusione, il ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale si fonda sulla capacità di leggere i bisogni della persona, di creare contesti comunicativi inclusivi e di sostenere la partecipazione attiva. Attraverso una relazione educativa attenta e l'uso consapevole della comunicazione non verbale e della CAA, l'educatore contribuisce a

promuovere la motivazione come processo dinamico e condiviso, ponendo le basi per un intervento educativo efficace e rispettoso della persona.

## **2.6 La comunicazione non verbale come strumento motivazionale**

La comunicazione non verbale rappresenta uno strumento fondamentale nei processi motivazionali, in quanto veicola messaggi relazionali ed emotivi che incidono profondamente sul coinvolgimento della persona. Nei contesti educativi, e in particolare nei servizi rivolti a persone con disabilità, il non verbale assume un ruolo centrale nel sostenere la motivazione alla partecipazione, soprattutto quando il linguaggio verbale risulta limitato o assente.

Attraverso lo sguardo, la postura, le espressioni facciali, il tono della voce e la gestione della distanza, l'educatore comunica costantemente atteggiamenti di attenzione, accoglienza e incoraggiamento, oppure, al contrario, segnali di distanza e disinteresse. Questi messaggi non verbali vengono percepiti dalla persona e influenzano il clima emotivo della relazione educativa. Un contesto relazionale caratterizzato da segnali non verbali coerenti e positivi favorisce il senso di sicurezza e di fiducia, elementi fondamentali per sostenere la motivazione.

Tuttavia, è importante riconoscere che la comunicazione non verbale presenta anche significative difficoltà interpretative. A differenza del linguaggio verbale, essa non dispone di un codice universalmente condiviso e stabile: uno stesso gesto, uno sguardo o una postura possono assumere significati differenti in base al contesto, alla storia personale della persona e alla qualità della relazione. Nei contesti di disabilità, tale complessità può risultare amplificata, poiché alcuni segnali corporei possono essere legati a condizioni funzionali specifiche o a modalità espressive non convenzionali.

L'interpretazione del non verbale richiede quindi competenze osservative, esperienza e una costante riflessività da parte dell'educatore. Non esistono strumenti oggettivi e standardizzati in grado di decodificare in modo univoco la comunicazione non verbale; per questo motivo, la comprensione dei segnali passa attraverso un processo progressivo di conoscenza reciproca e di sintonizzazione relazionale. In parte, tali difficoltà possono essere mitigate attraverso l'osservazione sistematica, il confronto in équipe e l'integrazione con altre modalità comunicative, come la Comunicazione Aumentativa e Alternativa, che permette di verificare o chiarire il significato di alcuni segnali. Tuttavia, una quota di ambiguità rimane inevitabile e richiede un atteggiamento prudente e non rigidamente interpretativo da parte dell'educatore.

Dal punto di vista motivazionale, la comunicazione non verbale contribuisce in modo significativo alla soddisfazione dei bisogni di relazione e di competenza. Essere accolti attraverso uno sguardo attento o un gesto di riconoscimento favorisce il senso di appartenenza, mentre ricevere feedback non verbali positivi sostiene la percezione di efficacia personale. In questo senso, la comunicazione non verbale può essere considerata una forma di rinforzo motivazionale, spesso più immediata ed efficace rispetto a quello verbale.

Nei contesti di disabilità, la comunicazione non verbale assume una funzione particolarmente rilevante nel sostenere la motivazione della persona. Quando la comunicazione verbale è compromessa, il non verbale diventa il principale canale attraverso cui l'educatore può trasmettere messaggi di incoraggiamento e supporto. La coerenza tra comunicazione verbale e non verbale risulta essenziale per evitare ambiguità e per costruire una relazione educativa autentica e motivante.

L'uso consapevole della comunicazione non verbale da parte dell'educatore richiede competenze specifiche e un atteggiamento riflessivo. L'educatore è chiamato a osservare le reazioni della persona e a modulare la propria comunicazione in base ai segnali ricevuti, adattando il proprio comportamento alle esigenze comunicative e

relazionali dell'individuo. Questo processo di sintonizzazione favorisce la partecipazione attiva e sostiene la motivazione nel tempo.

Come sottolinea Mortari (2015), la cura educativa si esprime anche attraverso la qualità della presenza dell'educatore, che si manifesta in gran parte a livello non verbale. Una presenza attenta, rispettosa e coerente contribuisce a creare un clima educativo favorevole, in cui la persona può sentirsi riconosciuta e sostenuta. In questo senso, la comunicazione non verbale non rappresenta solo un canale comunicativo, ma una vera e propria risorsa educativa e motivazionale.

In conclusione, la comunicazione non verbale costituisce uno strumento motivazionale di grande valore nei contesti educativi di disabilità. Attraverso il non verbale, l'educatore può sostenere il coinvolgimento, la fiducia e la partecipazione della persona, contribuendo a creare condizioni motivanti anche in assenza di linguaggio verbale. Questo aspetto risulta particolarmente significativo in relazione all'uso della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, che verrà approfondito nel paragrafo successivo.

## **2.7 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa come strumento motivazionale**

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa può essere considerata non solo come un insieme di strumenti per facilitare la comunicazione, ma anche come una risorsa fondamentale per sostenere i processi motivazionali della persona con disabilità. La possibilità di comunicare in modo efficace incide profondamente sulla motivazione alla partecipazione, poiché consente alla persona di esprimersi, di essere ascoltata e di sentirsi parte attiva del contesto educativo.

Dal punto di vista motivazionale, la CAA contribuisce in modo diretto alla soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazione descritti dalla Self-

Determination Theory. L'accesso a modalità comunicative alternative permette alla persona di esprimere scelte, preferenze e intenzioni, sostenendo il senso di autonomia. Allo stesso tempo, riuscire a comunicare e a farsi comprendere rafforza il senso di competenza, poiché la persona sperimenta la propria efficacia all'interno delle interazioni. Infine, la CAA favorisce la costruzione di relazioni significative, poiché rende possibile la partecipazione agli scambi comunicativi con educatori e pari.

Nei contesti di disabilità, l'assenza di strumenti comunicativi adeguati può compromettere la motivazione, generando frustrazione e disinvestimento. In questi casi, la difficoltà a comunicare non riguarda soltanto l'espressione di bisogni funzionali, ma limita anche la possibilità di partecipare alla vita relazionale e sociale. L'introduzione della CAA consente di superare tali barriere, offrendo alla persona nuove opportunità di coinvolgimento e partecipazione. Come evidenziano Light e McNaughton (2014), l'accesso a sistemi di CAA adeguati è associato a un aumento della partecipazione sociale e del benessere emotivo.

Il ruolo dell'educatore risulta determinante nel trasformare la CAA in uno strumento realmente motivante. L'efficacia della CAA non dipende esclusivamente dallo strumento utilizzato, ma dal modo in cui esso viene integrato nella relazione educativa. L'educatore, attraverso il modellamento dell'uso della CAA, la valorizzazione dei tentativi comunicativi e la creazione di occasioni comunicative significative, può sostenere la motivazione della persona e favorire l'utilizzo spontaneo degli strumenti.

In questo senso, la CAA non deve essere proposta come un compito imposto o come una richiesta prestazionale, ma come una possibilità concreta di espressione. L'educatore facilitatore motivazionale è chiamato a osservare i segnali della persona, a rispettarne i tempi e ad adattare gli strumenti alle sue esigenze, evitando approcci rigidi o standardizzati. Quando la persona percepisce che la CAA risponde ai propri bisogni comunicativi, aumenta la disponibilità a utilizzarla e, di conseguenza, la motivazione alla partecipazione.

È inoltre importante sottolineare come la CAA, se utilizzata in modo coerente e continuativo, possa favorire un cambiamento nella percezione di sé della persona con disabilità. La possibilità di comunicare contribuisce a rafforzare l'autostima e il senso di autoefficacia, elementi strettamente connessi alla motivazione. In questo modo, la CAA non agisce solo sul piano comunicativo, ma incide anche sulla dimensione emotiva e motivazionale dell'esperienza educativa.

Ad esempio, in un contesto educativo l'utilizzo di una tabella comunicativa o di un dispositivo digitale può permettere alla persona di esprimere preferenze rispetto alle attività proposte, come scegliere tra diverse attività laboratoriali o richiedere un oggetto necessario per svolgere un compito. Quando l'educatore riconosce e accoglie questa richiesta, la persona sperimenta concretamente la possibilità di incidere sull'ambiente e di partecipare alle decisioni che riguardano la propria esperienza quotidiana. Questo tipo di esperienza contribuisce a rafforzare il senso di competenza e la motivazione alla partecipazione.

In conclusione, la Comunicazione Aumentativa e Alternativa rappresenta uno strumento motivazionale di grande valore nei contesti educativi di disabilità. Attraverso l'accesso alla comunicazione, la persona può sperimentare maggiore autonomia, competenza e partecipazione, mentre l'educatore, nel ruolo di facilitatore motivazionale, contribuisce a creare contesti educativi inclusivi e significativi. Queste riflessioni permettono di comprendere come comunicazione e motivazione siano profondamente intrecciate e pongono le basi per la sintesi conclusiva del capitolo.

## **2.8 Considerazioni conclusive sul capitolo**

Nel presente capitolo è stato approfondito il tema della motivazione in ambito educativo, con particolare riferimento ai contesti di disabilità e di non verbalità. Attraverso l'analisi delle principali teorie motivazionali, è emerso come la motivazione non possa essere intesa come una caratteristica individuale stabile, ma come un processo

dinamico che si costruisce nell'interazione tra la persona, l'ambiente e la relazione educativa.

Le riflessioni teoriche proposte hanno evidenziato il ruolo centrale dei bisogni di autonomia, competenza e relazione nei processi motivazionali. La possibilità di esprimersi, di essere riconosciuti e di partecipare attivamente alla vita del contesto educativo rappresenta una condizione fondamentale per sostenere la motivazione, soprattutto nelle persone con disabilità. In questo senso, le difficoltà comunicative non incidono solo sul piano funzionale, ma hanno importanti ricadute sul coinvolgimento, sull'autostima e sulla partecipazione della persona.

Nel corso del capitolo è stato messo in luce come la comunicazione, in particolare quella non verbale e quella mediata dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa, svolga un ruolo determinante nel sostenere i processi motivazionali. La comunicazione non verbale contribuisce a costruire il clima emotivo della relazione educativa, trasmettendo messaggi di accoglienza, riconoscimento e incoraggiamento. La CAA, invece, permette di ampliare le possibilità di espressione della persona, favorendo l'autonomia comunicativa e il senso di competenza.

Un elemento centrale emerso dall'analisi riguarda il ruolo dell'educatore come facilitatore motivazionale. L'educatore, attraverso la qualità della relazione, l'attenzione ai segnali comunicativi e l'uso consapevole della comunicazione non verbale e della CAA, può creare contesti educativi accessibili e motivanti. In questa prospettiva, l'educatore non agisce sulla motivazione in modo diretto o prescrittivo, ma costruisce le condizioni affinché la persona possa sentirsi coinvolta, riconosciuta e parte attiva del proprio percorso.

Le riflessioni sviluppate in questo capitolo costituiscono la cornice teorica di riferimento per l'analisi del capitolo successivo, dedicato all'esperienza di tirocinio.

Attraverso l'osservazione delle pratiche educative e l'analisi critica delle situazioni vissute, sarà possibile mettere in relazione i concetti teorici affrontati con la realtà operativa dei servizi, evidenziando punti di forza, criticità e possibili sviluppi dell'intervento educativo nei contesti di disabilità.

## **Capitolo 3 Educazione, comunicazione e autodeterminazione: analisi di un'esperienza nel centro diurno**

### **3.1 Il contesto del centro diurno: struttura organizzativa, relazione educativa e costruzione delle opportunità**

L'esperienza analizzata si colloca all'interno del centro diurno della cooperativa Nuova Idea, servizio rivolto a persone con disabilità adulta che frequentano la struttura durante l'arco della giornata, rientrando successivamente nel proprio contesto abitativo o familiare. Pur inserendosi in una realtà organizzativa più ampia, che comprende anche servizi residenziali, il centro diurno presenta una configurazione specifica, caratterizzata da una progettualità educativa intenzionale, da una strutturazione temporale definita e da una forte dimensione relazionale.

La quotidianità del servizio è organizzata secondo una programmazione settimanale relativamente stabile. Le attività proposte tendono a ripetersi con regolarità, offrendo agli utenti una cornice prevedibile e riconoscibile. Tale ripetitività non va interpretata come rigidità, ma come elemento strutturante: per persone con bisogni educativi complessi, la prevedibilità costituisce spesso un fattore di sicurezza, capace di ridurre l'ansia legata all'imprevedibilità e di favorire un orientamento più stabile all'interno del contesto.

Le giornate sono scandite da momenti collettivi ben identificabili – come l'orario della merenda, del pranzo e i cambi di attività – che definiscono il ritmo della vita comunitaria. Tuttavia, l'osservazione diretta mostra come tale scansione temporale non si traduca in una gestione inflessibile. Eventuali ritardi o lievi modifiche non compromettono l'equilibrio complessivo della giornata, segnalando una capacità dell'équipe di adattarsi alle situazioni contingenti. In questo senso, la struttura organizzativa appare come un contenitore dinamico, in grado di mantenere coerenza senza trasformarsi in vincolo assoluto.

Le attività non vengono svolte indistintamente da tutti gli utenti, ma sono articolate per piccoli gruppi o, in alcuni casi, in forma individualizzata. Tale organizzazione consente una maggiore personalizzazione dell'intervento e permette di modulare le proposte in base alle caratteristiche, agli interessi e ai livelli di funzionamento delle persone coinvolte. La suddivisione in gruppi rappresenta inoltre una strategia funzionale alla gestione delle risorse professionali, garantendo un equilibrio tra attenzione individuale e sostenibilità del servizio.

All'interno di questa cornice strutturata, sono presenti spazi di scelta e di iniziativa personale. Qualora un'attività proposta non risulti gradita – ad esempio la visione di un film nel pomeriggio – l'utente può optare per un'alternativa compatibile con l'organizzazione del momento, come dedicarsi a un'attività manuale o individuale. In altri casi, sono gli stessi utenti a richiedere colloqui con le educatrici o a manifestare il desiderio di svolgere determinate attività. Tali elementi indicano che la partecipazione non si configura esclusivamente come adesione passiva a un programma predefinito, ma può assumere una dimensione propositiva, seppur entro i limiti organizzativi del servizio.

Tuttavia, l'autonomia decisionale si confronta inevitabilmente con vincoli strutturali. Quando la richiesta implica una modifica significativa della programmazione – come un'uscita straordinaria o un'attività esterna non prevista – essa deve essere valutata in relazione alla disponibilità degli operatori, alla gestione dei gruppi e alle esigenze di sicurezza. Non sempre è possibile accogliere immediatamente la proposta dell'utente, non per una negazione del principio di autodeterminazione, ma per la necessità di garantire un equilibrio complessivo del servizio.

La struttura del centro diurno può essere letta alla luce del modello bio-psico-sociale dell'ICF, presentato nel primo capitolo. Secondo tale prospettiva, il funzionamento della persona non è riconducibile esclusivamente alle sue caratteristiche individuali, ma emerge dall'interazione tra dimensioni personali e fattori ambientali. L'organizzazione del servizio, la distribuzione delle risorse professionali, la

programmazione delle attività e la gestione dei tempi costituiscono a tutti gli effetti fattori ambientali che possono facilitare o limitare la partecipazione. In questa prospettiva, il centro diurno non rappresenta un semplice luogo fisico, ma un sistema di opportunità strutturate che incide concretamente sulle possibilità di espressione e di scelta della persona.

L'osservazione del contesto mette dunque in evidenza una tensione costante tra organizzazione e flessibilità, tra struttura e apertura. È proprio in questo spazio intermedio che si colloca l'azione educativa: non nell'eliminazione dei vincoli, ma nella loro gestione consapevole, affinché possano trasformarsi in condizioni favorevoli alla partecipazione, piuttosto che in barriere implicite.

### **3.2 Autodeterminazione tra principio pedagogico e pratica situata**

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il concetto di autodeterminazione rappresenta uno dei riferimenti più ricorrenti nei servizi rivolti a persone con disabilità. Esso richiama l'idea che ogni individuo, indipendentemente dal livello di funzionamento cognitivo o comunicativo, debba poter partecipare alle decisioni che riguardano la propria vita, esprimere preferenze, manifestare dissenso e incidere, per quanto possibile, sul proprio percorso esistenziale.

Tuttavia, l'osservazione diretta del contesto del centro diurno mostra come l'autodeterminazione non possa essere considerata un principio astratto applicabile in modo lineare. Essa si traduce piuttosto in una pratica quotidiana, fatta di micro-decisioni, mediazioni continue e aggiustamenti relazionali.

Nel servizio osservato, l'autodeterminazione si manifesta innanzitutto attraverso la possibilità di scelta tra attività differenti, la facoltà di rifiutare una proposta o di richiedere un colloquio individuale. In molte circostanze tali richieste vengono accolte e

integrate nella programmazione, segnalando una reale attenzione alla volontà della persona. La scelta, dunque, non è solo dichiarata, ma trova spazi concreti di espressione.

Eppure, questa possibilità non si esercita in modo illimitato. Le alternative tra cui scegliere sono predisposte dall'equipe educativa; le attività sono già strutturate all'interno di una cornice organizzativa; le risorse disponibili condizionano ciò che può essere effettivamente realizzato. L'autodeterminazione appare così inscritta entro un campo delimitato, in cui la libertà si configura come libertà tra opzioni date.

Questo dato non deve essere interpretato come negazione del principio, ma come sua declinazione situata. Nei contesti educativi istituzionali, la totale spontaneità non è realisticamente praticabile: la presenza di più utenti, la necessità di garantire sicurezza, la gestione delle risorse umane richiedono una pianificazione anticipata. Di conseguenza, l'autodeterminazione assume la forma di una negoziazione costante tra desiderio individuale e organizzazione collettiva.

Un elemento particolarmente significativo riguarda la differenza tra possibilità formale e possibilità sostanziale. Formalmente, la persona può scegliere; sostanzialmente, la qualità di tale scelta dipende da molteplici fattori: la comprensione delle alternative, la modalità con cui vengono presentate, la storia relazionale con gli educatori, il livello di fiducia costruito nel tempo. La scelta non è un atto isolato, ma un processo che richiede competenze, riconoscimento e sostegno.

L'esperienza osservata suggerisce inoltre che l'autodeterminazione non sia solo una questione di "avere opzioni", ma di sentirsi legittimati a utilizzarle. Alcuni utenti, pur avendo accesso a spazi strutturati di espressione, manifestano talvolta una certa difficoltà ad assumere un ruolo attivo. In questi casi, non sembra trattarsi di mancanza di possibilità, quanto piuttosto di una fatica radicata nel tempo, come se l'abitudine a non intervenire avesse progressivamente ridotto la percezione della propria voce come significativa.

Questo aspetto evidenzia una dimensione spesso trascurata: l'autodeterminazione è anche un processo educativo. Non nasce spontaneamente dalla semplice offerta di alternative, ma richiede un lavoro progressivo di legittimazione, incoraggiamento e riconoscimento. L'educatore non si limita a proporre scelte, ma contribuisce a costruire le condizioni affinché la persona possa percepirsi come soggetto capace di decidere.

Allo stesso tempo, permane una tensione costante tra sostegno e sostituzione. Nel tentativo di facilitare la decisione, l'adulto può rischiare di orientarla; nel desiderio di proteggere, può limitare; nel voler garantire il buon funzionamento del gruppo, può sacrificare esigenze individuali. L'autodeterminazione, in questo quadro, non è un dato stabile, ma un equilibrio dinamico che richiede consapevolezza continua.

L'analisi del contesto del centro diurno mostra dunque come l'autodeterminazione si configuri come pratica situata, fragile ma concreta, costruita all'interno di una rete di relazioni e vincoli organizzativi. Essa non coincide con l'indipendenza assoluta, ma con la possibilità di incidere – anche parzialmente – sulla propria esperienza quotidiana.

È proprio a partire da questa consapevolezza che diventa necessario approfondire le modalità specifiche attraverso cui la scelta viene proposta e rilevata, analizzando le micro-dinamiche relazionali che la rendono possibile o la orientano. In particolare, nei casi di comunicazione non verbale e facilitata, il confine tra espressione autonoma e mediazione adulta si fa ancora più sottile, aprendo interrogativi ulteriori sul significato concreto dell'autodeterminazione.

### **3.3 La scelta mediata: analisi delle micro-dinamiche decisionali**

All'interno del centro diurno, la possibilità di scelta rappresenta uno degli strumenti principali attraverso cui si cerca di promuovere l'autodeterminazione delle

persone. Tuttavia, l'osservazione delle pratiche quotidiane mostra come tale scelta non avvenga mai in forma totalmente libera o spontanea, ma si configuri come processo mediato dall'adulto e strutturato entro cornici organizzative precise.

Le modalità di proposta della scelta sono diversificate e adattate alle caratteristiche degli utenti. In molti casi vengono utilizzate carte illustrate che rappresentano attività o alternative concrete; in altri casi si ricorre a oggetti simbolici – ad esempio due bicchieri di colore diverso per indicare il rimanere al centro o il rientrare a casa – che rendono visibile e tangibile l'opzione proposta. Per alcune persone, la scelta avviene attraverso il gesto di prendere l'oggetto corrispondente; per altre, tramite l'indicazione manuale o, in alcuni casi, attraverso lo sguardo.

In particolare, per gli utenti con maggiori difficoltà motorie, l'operatore può presentare un'opzione nella mano destra e un'altra nella mano sinistra, chiedendo alla persona di guardare l'alternativa desiderata. In tali situazioni, è fondamentale che l'utente abbia effettivamente osservato entrambe le possibilità: la scelta presuppone la conoscenza dell'alternativa. L'attenzione dell'educatore nel nominare e mostrare separatamente ciascuna opzione diventa quindi parte integrante del processo decisionale.

Tuttavia, l'esperienza osservativa ha messo in luce un elemento di complessità: alcuni utenti mostrano una tendenza ricorrente a scegliere sempre la stessa direzione – ad esempio la mano sinistra – indipendentemente dal contenuto dell'opzione proposta. In tali casi, l'équipe tenta di verificare l'effettiva intenzionalità della scelta scambiando la posizione delle alternative. Questo accorgimento rivela quanto la modalità di presentazione possa incidere sul risultato finale.

La scelta, dunque, non è un atto neutro, ma un evento situato, influenzato dalla disposizione spaziale, dal tono dell'educatore, dalla sequenza con cui le opzioni vengono presentate e dalla relazione esistente tra adulto e persona. Tale consapevolezza introduce

una riflessione critica sul concetto stesso di autodeterminazione nei contesti di disabilità complessa.

Come evidenziato nel secondo capitolo attraverso la Self-Determination Theory di Deci e Ryan, il bisogno di autonomia non coincide con l'indipendenza assoluta, ma con la possibilità di percepirsi come agenti delle proprie azioni. Nel contesto osservato, l'autonomia si realizza in forma mediata: la persona sceglie, ma lo fa entro un ventaglio di possibilità predisposto dall'adulto e influenzato dalle modalità di presentazione. Ciò non annulla il principio di autodeterminazione, ma ne evidenzia la natura relazionale e contestuale.

Alla luce dell'esperienza di tirocinio, questa dinamica appare particolarmente coerente con la prospettiva della Self-Determination Theory più che con quella dell'autoefficacia di Bandura. Nelle situazioni osservate, infatti, l'elemento centrale non riguarda tanto la percezione individuale di riuscita in un compito, quanto la possibilità per la persona di partecipare alle decisioni che riguardano la propria esperienza quotidiana. Anche quando le opzioni sono predisposte dall'équipe educativa, il fatto di poter esprimere una preferenza o rifiutare una proposta rappresenta un momento significativo di partecipazione e di riconoscimento della soggettività della persona.

L'autodeterminazione, in questa prospettiva, non si configura come assenza di mediazione, bensì come possibilità di incidere – anche parzialmente – sulle proprie condizioni di vita all'interno di un sistema organizzato. La presenza dell'adulto non rappresenta una negazione della scelta, ma una condizione necessaria affinché la scelta stessa possa emergere. Tuttavia, tale presenza comporta una responsabilità significativa: l'educatore è chiamato a interrogarsi costantemente su quanto la propria modalità di proposta influenzi l'esito della decisione.

La pratica della scelta mediata mostra quindi una duplice dimensione. Da un lato, essa rappresenta uno strumento concreto per promuovere partecipazione e autonomia, offrendo alla persona la possibilità di esprimere preferenze in modo accessibile. Dall'altro, rende evidente la fragilità del confine tra scelta autentica e scelta orientata. È in questa tensione che si colloca la professionalità educativa: non nell'eliminazione dell'influenza – inevitabile in ogni relazione educativa – ma nella sua gestione consapevole e riflessiva.

In definitiva, la scelta nel centro diurno non appare come gesto isolato, ma come processo co-costruito. Essa prende forma nell'interazione tra utente e operatore, tra intenzione individuale e struttura organizzativa. Riconoscerne la complessità significa sottrarla a una visione idealizzata dell'autonomia e restituirle la dimensione concreta e situata che caratterizza i contesti educativi reali.

### **3.4 Comunicazione facilitata: tra possibilità espressiva, mediazione adulta e responsabilità educativa**

All'interno del centro diurno è attivo un laboratorio dedicato alla comunicazione delle persone non verbali, configurato come spazio strutturato e intenzionalmente predisposto per favorire l'emersione della parola scritta. In tale contesto, la modalità principale di espressione è rappresentata dall'utilizzo di una tastiera alfabetica fisica, non collegata a dispositivi digitali, attraverso cui l'utente compone parole e frasi con il supporto dell'educatore o dell'operatore di riferimento.

La digitazione non avviene in modo completamente autonomo: la mano della persona viene sostenuta, stabilizzata e accompagnata nel movimento. In molti casi, senza tale supporto, il gesto risulterebbe difficoltoso o si interromperebbe dopo pochi tentativi. La comunicazione facilitata si configura pertanto come pratica profondamente relazionale, in cui l'atto comunicativo non nasce da un soggetto isolato, ma prende forma nello spazio condiviso tra due persone.

Osservata nella quotidianità del laboratorio, questa modalità ha mostrato una funzione chiaramente abilitante. Attraverso la tastiera, alcuni utenti hanno potuto esprimere opinioni, formulare richieste, manifestare preferenze e, in alcuni casi, dissenso. Un episodio particolarmente significativo ha riguardato un utente che ha espresso insoddisfazione rispetto al cibo proposto nel centro diurno. La possibilità di verbalizzare una lamentela ha introdotto una dimensione nuova nella relazione educativa: la persona non solo partecipava alle attività, ma poteva incidere simbolicamente sulla propria esperienza quotidiana. In questo senso, la comunicazione facilitata ha reso possibile una presa di parola che, in assenza dello strumento, sarebbe probabilmente rimasta inespressa.

Tuttavia, accanto a questa dimensione emancipativa, l'osservazione mette in luce una tensione strutturale. La presenza costante dell'adulto nel processo comunicativo implica inevitabilmente un margine di influenza. L'educatore sostiene la mano, formula domande, orienta l'attenzione, talvolta sollecita la prosecuzione della frase. La parola scritta non emerge in un vuoto neutro, ma all'interno di una dinamica relazionale che ne condiziona tempi e modalità.

La comunicazione facilitata interroga quindi direttamente il rapporto tra dipendenza e soggettività. Se da un lato essa consente l'emergere di contenuti altrimenti inespliciti, dall'altro rende evidente come l'espressione non sia mai completamente autonoma, ma inscritta in una relazione di sostegno. L'autenticità della parola non può essere data per scontata, ma va continuamente interrogata alla luce della qualità della mediazione educativa.

In questo senso, la questione centrale non riguarda tanto l'esistenza della mediazione – che rappresenta la condizione stessa della comunicazione in contesti di disabilità complessa – quanto il grado di consapevolezza con cui essa viene esercitata. L'educatore si trova in una posizione delicata: sostenere senza sostituirsi, facilitare senza orientare in modo eccessivo, accompagnare senza appropriarsi del contenuto espresso.

Un elemento rilevante riguarda il ruolo dell'operatore di riferimento. Spesso la facilitazione avviene con un educatore che conosce profondamente la persona, ne ha seguito il percorso nel tempo e ne riconosce segnali, abitudini e modalità comunicative. Tale conoscenza rappresenta una risorsa significativa, poiché la fiducia costruita nella relazione può favorire la concentrazione e la stabilità del gesto motorio. Tuttavia, proprio questa familiarità può comportare un rischio interpretativo: l'anticipazione del pensiero dell'altro, il completamento implicito della frase, l'attribuzione di significati sulla base di conoscenze pregresse.

La comunicazione facilitata si colloca dunque in una zona di confine, in cui risulta complesso distinguere in modo assoluto tra intenzione autonoma della persona e contenuto co-costruito nella relazione. La frase digitata è il risultato di un intreccio tra gesto individuale e sostegno adulto; proprio questa intrecciatura rende necessaria una costante riflessività professionale.

Come emerso nel secondo capitolo in riferimento al bisogno di competenza e di autonomia, la possibilità di comunicare incide direttamente sulla motivazione e sulla percezione di efficacia personale. Anche quando la parola è mediata, l'esperienza di essere ascoltati e presi sul serio può rafforzare il senso di agency della persona. In questa prospettiva, la comunicazione facilitata non va valutata esclusivamente in termini di purezza dell'intenzione, ma anche in termini di effetti relazionali e motivazionali.

Allo stesso tempo, è necessario evitare una lettura ingenuamente celebrativa dello strumento. La comunicazione facilitata non può essere considerata automaticamente garanzia di autenticità né, al contrario, ridotta a pratica manipolativa. Essa rappresenta un dispositivo pedagogico complesso, il cui valore dipende dalla qualità della relazione, dalla formazione degli operatori e dalla capacità dell'équipe di interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche.

In definitiva, la comunicazione facilitata, nel contesto osservato, appare come spazio ambivalente: luogo di possibilità espressiva e, insieme, ambito che richiede vigilanza etica e professionale. È proprio in questa tensione tra dare voce e rischiare di parlare al posto dell'altro che si gioca la qualità dell'intervento educativo e la coerenza con il principio di autodeterminazione.

### **3.5 Il silenzio e la fatica di prendere parola: l'autodeterminazione come processo educativo**

Nel contesto del centro diurno, l'osservazione delle pratiche comunicative ha evidenziato un aspetto meno immediatamente visibile ma profondamente significativo: la fatica, talvolta presente, nell'assumere una posizione attiva all'interno dello scambio comunicativo. Nonostante l'esistenza di uno spazio strutturato dedicato alla comunicazione non verbale, non tutti gli utenti mostrano sempre disponibilità o desiderio di utilizzare la tastiera alfabetica. In alcune occasioni emergono segnali di stanchezza, disinteresse o rifiuto, che interrompono o rendono difficoltoso il processo comunicativo.

Questa dinamica invita a interrogarsi sul significato del silenzio. Esso non può essere interpretato unicamente come incapacità o mancanza di competenza, ma può rappresentare una forma complessa di risposta. Il silenzio può essere espressione di fatica, di disabitudine, di esitazione o, semplicemente, di scelta. In un contesto in cui per lungo tempo la parola non è stata disponibile o richiesta, l'assunzione di una posizione attiva nello scambio può risultare impegnativa.

Questa difficoltà nel prendere parola può essere interpretata anche alla luce delle teorie motivazionali presentate nel secondo capitolo. Secondo la Self-Determination Theory di Deci e Ryan, la motivazione all'azione è strettamente connessa alla soddisfazione dei bisogni fondamentali di autonomia, competenza e relazione. Nei contesti di disabilità, tali bisogni possono risultare fragili: la difficoltà comunicativa può ridurre il senso di competenza, mentre la forte mediazione dell'adulto può rendere più complesso il vissuto di autonomia. In questa prospettiva, la fatica di prendere parola non

dipende esclusivamente da un limite comunicativo, ma anche dalla percezione di non poter incidere pienamente sulla situazione o di non essere riconosciuti come soggetti attivi dello scambio comunicativo.

Una lettura parzialmente diversa può essere proposta attraverso la teoria dell'autoefficacia di Bandura. In questo caso, la difficoltà nell'assumere una posizione attiva nello scambio comunicativo può essere collegata alla percezione delle proprie capacità di riuscita. Se la persona ha sperimentato in passato situazioni di incomprensione o di fallimento comunicativo, può sviluppare una minore fiducia nella propria efficacia comunicativa. La fatica di prendere parola diventerebbe quindi l'espressione di una bassa aspettativa di successo: la persona potrebbe esitare a comunicare perché non è certa che il proprio tentativo verrà compreso o accolto dall'ambiente.

Le due prospettive interpretative mettono quindi in luce aspetti differenti dello stesso fenomeno: la Self-Determination Theory pone l'attenzione sul ruolo del contesto relazionale e sulla necessità di creare condizioni che sostengano autonomia, competenza e appartenenza, mentre la teoria dell'autoefficacia si concentra maggiormente sulla percezione individuale delle proprie capacità e sull'importanza delle esperienze precedenti di successo o fallimento.

L'esperienza osservata suggerisce che l'autodeterminazione non coincida semplicemente con la possibilità tecnica di esprimersi, ma richieda un processo di costruzione progressiva. Se una persona è stata storicamente poco interpellata, se le sue preferenze non sono state costantemente riconosciute o se la comunicazione è avvenuta prevalentemente per interpretazione da parte dell'adulto, il passaggio a una modalità esplicita e formalizzata può generare resistenze. In questo senso, l'abitudine alla non-parola può trasformarsi in un ostacolo invisibile all'esercizio della scelta.

Il laboratorio di comunicazione non verbale si configura quindi non solo come spazio tecnico di espressione, ma come contesto educativo in cui si costruisce gradualmente la legittimazione a parlare. L'atto di digitare una parola, di formulare una frase o di manifestare un'opinione rappresenta un passaggio simbolico rilevante: implica il riconoscimento di sé come soggetto dotato di pensiero e degno di ascolto.

Allo stesso tempo, la sollecitazione costante alla parola può rischiare di trasformarsi in pressione. L'educatore si trova in una posizione delicata: promuovere l'espressione senza forzarla, incoraggiare senza imporre, sostenere senza interpretare eccessivamente. La decisione di rispettare un silenzio o di stimolare ulteriormente la comunicazione non è mai neutra e richiede una valutazione attenta del contesto, dello stato emotivo della persona e della qualità della relazione.

È importante riconoscere che la comunicazione non si esaurisce nella parola scritta. In molte situazioni, sguardi, vocalizzazioni, posture e gesti costituiscono modalità espressive altrettanto significative. Talvolta il silenzio stesso può essere carico di significato, soprattutto all'interno di una relazione consolidata in cui l'educatore ha imparato a riconoscere segnali sottili e ricorrenti. La sfida educativa consiste nel non gerarchizzare rigidamente le forme comunicative, attribuendo valore esclusivamente alla parola alfabetica.

La fatica di prendere parola evidenzia dunque una dimensione fondamentale: l'autodeterminazione non è un dato immediato, ma un processo che si costruisce nel tempo. Essa richiede non solo strumenti adeguati, ma anche un clima relazionale che riconosca e valorizzi la soggettività della persona. La possibilità di esprimere una preferenza o un dissenso non dipende esclusivamente dalla presenza di una tastiera, ma dalla percezione di essere ascoltati e presi sul serio.

In questo senso, il silenzio osservato nel laboratorio non rappresenta un fallimento del dispositivo comunicativo, ma un elemento che invita a riflettere sulla complessità del percorso verso l'autodeterminazione. Educare alla scelta significa anche educare alla parola, costruendo progressivamente le condizioni affinché la persona possa riconoscersi come soggetto attivo nello scambio.

### **3.6 Il corpo come linguaggio: espressione, presenza e relazione**

Accanto alle pratiche di comunicazione facilitata, l'esperienza all'interno del centro diurno ha messo in evidenza un'altra dimensione fondamentale dell'espressione: quella corporea. Molte persone non verbali, pur non utilizzando il linguaggio parlato o scritto in modo autonomo, comunicano costantemente attraverso posture, sguardi, vocalizzazioni, gesti ricorrenti e variazioni toniche. Il corpo diventa così il primo e più immediato strumento comunicativo, capace di trasmettere stati d'animo, preferenze e rifiuti anche in assenza di formalizzazione linguistica.

In questo senso, l'attenzione educativa al corpo non rappresenta un elemento accessorio, ma una componente centrale della relazione. L'educatore impara progressivamente a riconoscere segnali sottili: un irrigidimento che indica disagio, uno sguardo prolungato che esprime interesse, una postura ritratta che segnala rifiuto. Questa competenza interpretativa si costruisce nel tempo e si fonda su una conoscenza relazionale approfondita.

Un'esperienza particolarmente significativa in questa direzione è stata quella della DanceAbility, pratica che utilizza il movimento e l'improvvisazione come strumenti di espressione e relazione. In tale contesto, la comunicazione non passa attraverso la parola o la tastiera, ma attraverso il gesto, il ritmo, la prossimità corporea. Il corpo diventa spazio di possibilità, non vincolato alla correttezza formale o alla costruzione sintattica, ma aperto all'espressione immediata.

Rispetto alla comunicazione facilitata, la dimensione corporea appare meno mediata sul piano semantico. Non vi è un adulto che guida la mano per selezionare lettere; il movimento nasce direttamente dall'iniziativa del soggetto, anche se sempre all'interno di una relazione. Ciò non significa che il corpo sia totalmente libero da influenze – ogni contesto educativo implica una struttura – ma la produzione del gesto non richiede la stessa co-costruzione motoria della digitazione facilitata.

La pratica corporea mette in luce una forma diversa di autodeterminazione: non tanto la scelta tra opzioni predefinite, quanto la possibilità di esserci, di occupare uno spazio, di modulare il proprio movimento in relazione agli altri. Nella DanceAbility, ad esempio, l'espressione non viene corretta né orientata verso un risultato specifico; ciò che conta è la presenza e l'autenticità del gesto.

Questa esperienza sollecita una riflessione ulteriore: la comunicazione non coincide necessariamente con la verbalizzazione. La parola scritta consente di articolare contenuti complessi e di esplicitare pensieri; il corpo, tuttavia, permette una forma di espressione immediata e meno filtrata. Entrambe le dimensioni sono significative e non gerarchizzabili rigidamente.

All'interno del centro diurno, la coesistenza di queste modalità – scelta mediata, comunicazione facilitata e comunicazione corporea – restituisce un'immagine articolata dell'autodeterminazione. Essa non si esaurisce nell'atto di decidere o nel comporre una frase, ma si manifesta anche nella possibilità di esprimere un'emozione, di rifiutare attraverso un gesto, di aderire a un movimento condiviso.

Il corpo, in questo quadro, rappresenta uno spazio comunicativo originario, che precede e accompagna ogni formalizzazione linguistica. Riconoscerne il valore significa ampliare la comprensione dell'autodeterminazione, sottraendola a una visione

esclusivamente cognitiva o verbale e restituendole una dimensione pienamente relazionale.

### **3.7 Il ruolo dell'educatore: tra potere, cura e responsabilità**

L'analisi delle pratiche osservate nel centro diurno – dalla strutturazione delle attività alla proposta di scelta, dalla comunicazione facilitata all'espressione corporea – conduce a una riflessione sul ruolo dell'educatore. In tutti i dispositivi descritti, la presenza dell'adulto non è marginale ma strutturale: l'educatore organizza, propone, sostiene e facilita, rendendo possibili esperienze che difficilmente emergerebbero in assenza di mediazione.

Questa centralità implica anche una dimensione di potere educativo. Tale potere non si manifesta necessariamente come imposizione esplicita, ma come capacità di definire il campo delle possibilità: scegliere quali attività proporre, come presentare le alternative e quando sollecitare o sospendere l'espressione. In questo modo, le scelte educative contribuiscono a delimitare lo spazio entro cui la persona può esercitare la propria autodeterminazione.

Alla luce del modello bio-psico-sociale presentato nel primo capitolo, il contesto educativo non è uno sfondo neutro, ma un fattore ambientale che incide sulle opportunità di partecipazione. L'educatore, in quanto parte dell'ambiente, può quindi agire come elemento facilitante oppure, se inconsapevole del proprio ruolo, come possibile limite alle possibilità di espressione della persona.

Come evidenziato nel secondo capitolo attraverso la Self-Determination Theory, i bisogni di autonomia, competenza e relazione costituiscono il fondamento dei processi motivazionali. Nei contesti di disabilità complessa, tali bisogni non possono essere soddisfatti in assenza di mediazione educativa. L'autonomia non coincide con

l'indipendenza assoluta, ma con la possibilità di incidere, anche parzialmente, sulle proprie condizioni di vita. L'educatore, pertanto, non è chiamato a ritirarsi per lasciare spazio a un'impossibile autosufficienza, ma a costruire condizioni che permettano alla persona di sentirsi agente all'interno di una relazione di sostegno.

Tuttavia, proprio questa funzione di sostegno introduce un elemento di ambivalenza. Nella scelta mediata, l'educatore predispone le opzioni; nella comunicazione facilitata, sostiene fisicamente la mano; nell'interpretazione del non verbale, attribuisce significato ai segnali corporei. In ciascuna di queste situazioni, il rischio di sovrapposizione interpretativa è presente. Facilitare può, in alcuni casi, trasformarsi in orientare; sostenere può scivolare nel sostituirsi.

Il ruolo dell'educatore richiede dunque una riflessività professionale costante. Non è sufficiente applicare tecniche o strumenti: è necessario interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche, riconoscendo che ogni intervento implica una quota di influenza. La consapevolezza di tale influenza non deve paralizzare l'azione educativa, ma renderla più responsabile e trasparente.

Promuovere l'autodeterminazione nei contesti di disabilità complessa significa accettare che essa si realizzi sempre in forma relazionale. Non esiste una scelta totalmente pura, né una comunicazione completamente svincolata dal contesto. L'obiettivo educativo non consiste nell'eliminare la mediazione, ma nel renderla il più possibile rispettosa, proporzionata e orientata al riconoscimento della soggettività della persona.

In questa prospettiva, la professionalità educativa si misura nella capacità di mantenere un equilibrio dinamico tra guida e ascolto, tra proposta e attesa, tra intervento e sospensione. L'educatore è chiamato a sostenere senza appropriarsi, a interpretare senza attribuire arbitrariamente, a organizzare senza rigidamente determinare.

L'esperienza nel centro diurno mostra come l'autodeterminazione non sia un traguardo statico, ma un processo che prende forma nell'interazione quotidiana tra persona e contesto. L'educatore ne è parte integrante: non può garantire un'autonomia assoluta, ma può contribuire a trasformare la dipendenza strutturale in relazione consapevole.

In ultima analisi, educare all'autodeterminazione significa abitare la complessità. Significa riconoscere che la promozione della partecipazione non elimina i vincoli organizzativi né le fragilità individuali, ma li attraversa in modo critico e responsabile. È nella qualità della mediazione educativa che si gioca la possibilità di offrire alla persona non solo assistenza, ma reale riconoscimento come soggetto capace di esprimersi, scegliere e prendere parte alla propria esperienza di vita.

## BIBLIOGRAFIA

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*. Erickson.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Ganz, J. B., Mason, R. A., Goodwyn, F. D., Boles, M. B., Heath, A. K., & Davis, J. L. (2012). Interaction of participant characteristics and type of AAC with individuals with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(6), 464–478.

Light, J., & Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204–216.

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.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Romski, M., & Sevcik, R. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introduction to augmentative and alternative communication*. Whurr Publishers.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. Routledge.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Anchor Books.

## RINGRAZIAMENTI

Desidero innanzitutto ringraziare il mio relatore per la disponibilità, la presenza e i suggerimenti che mi ha offerto durante la stesura di questo lavoro.

Un sincero ringraziamento va anche alla cooperativa Nuova Idea, che mi ha offerto l'opportunità di svolgere il tirocinio all'interno del centro diurno. Questa esperienza è stata per me molto significativa, sia dal punto di vista personale che formativo, e ha rappresentato una fonte di ispirazione per lo sviluppo di questo lavoro.

Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia, che mi ha sempre sostenuta e spronata lungo questo percorso, dandomi la possibilità di intraprendere e portare avanti questi anni di studio.

Ringrazio anche le mie amiche, quelle storiche e quelle incontrate lungo questi anni, ma soprattutto le compagne conosciute durante il percorso universitario, che sono state per me un supporto fondamentale. Con loro ho condiviso momenti di studio e difficoltà, ma anche gioie e soddisfazioni lungo questo cammino.

Infine, un pensiero speciale va ai miei nonni, che purtroppo non ci sono più. Anche se non hanno avuto la possibilità di studiare, mi hanno sempre incoraggiata a farlo e a credere nell'importanza dell'istruzione. In particolare voglio ricordare il nonno Bruno e spero che, da lassù, possa essere orgoglioso di questo traguardo.