



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Scuola di Medicina e Chirurgia  
Dipartimento di Neuroscienze Scienze NPSSR  
Corso di Studio triennale in Educazione Professionale

RELAZIONE FINALE

**Comunicare con Altro**  
**I facilitatori della comunicazione**  
**nella relazione educativa con la disabilità**

Docente relatore:

Prof.ssa Natascia Bobbo

Laureanda: Malesani Marta

N° matricola: 1000570

Anno Accademico: 2013 / 2014

*A chi sa quale valore di liberazione  
possa avere la parola*

Gianni Rodari

## Indice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduzione.....</b>  | <b>3</b>  |
| <br>  |           |
| <b>Capitolo 1</b>   |           |
| <b>La comunicazione nella relazione di cura.....</b>                                    | <b>5</b>  |
| 1.1 Il fondamento dell'educare: la cura.....  | 6         |
| 1.2 La comunicazione in educazione.....   | 8         |
| ❖ La reciprocità  |           |
| ❖ La dimensione interpersonale  |           |
| ❖ L'intenzionalità  |           |
| <br>  |           |
| <b>Capitolo 2</b>   |           |
| <b>Difficoltà e facilitazioni della comunicazione nella disabilità.....</b>             | <b>15</b> |
| 2.1 Lo sviluppo delle competenze comunicative.....                                      | 15        |
| ❖ Le tappe di acquisizione del linguaggio   |           |
| ❖ Il rapporto tra pensiero e linguaggio   |           |
| 2.2. Definizioni disabilità intellettiva.....   | 19        |
| ❖ Comunicazione e disabilità  |           |
| 2.3 L'ICF: le facilitazioni e le barriere della comunicazione.....                      | 22        |
| <br>  |           |
| <b>Capitolo 3</b>   |           |
| <b>La comunicazione possibile.....</b>  | <b>25</b> |
| 3.1 La Comunicazione Aumentativa Alternativa.....                                       | 25        |
| ❖ Valutazione e intervento  |           |
| ❖ Costruire libri con la CAA: IN- Book  |           |
| 3.2 Il diritto di comunicare: Convenzione sui diritti delle persone con disabilità..... | 37        |
| <br>  |           |
| <b>Capitolo 4</b>   |           |
| <b>L'esperienza d'incontro alla Comunità dell'Arca.....</b>                             | <b>39</b> |
| 4.1 L'incontro con la fragilità: la visione di Jean Vanier.....                         | 39        |
| 4.2 I segni della quotidianità alla Comunità «L'Arcobaleno».....                        | 41        |
| ❖ Un'esperienza concreta di comunicazione: il Gruppo delle parole e dei libri           |           |
| 4.3. L'educatore facilitatore della comunicazione.....                                  | 49        |

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>Conclusione.....</b>    | <b>53</b> |
| <b>Bibliografia.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>Ringraziamenti.....</b> | <b>59</b> |

## Introduzione

Nel corso di questi anni di studio il tema della comunicazione come specifica competenza di chi educa è stato più volte affrontato, nei diversi insegnamenti, come strumento essenziale per entrare in relazione con l'altro.

La comunicazione, infatti, dal latino *communicare*, “mettere in comune”, è il mezzo tramite il quale è possibile portare noi stessi e il nostro mondo interiore a conoscenza dell'altro e, come tale, interessa l'educazione che si realizza principalmente nella dimensione relazionale.

In questo elaborato finale di laurea verrà approfondita questa tematica indagando le diverse modalità comunicative ed in particolare le modalità analogiche del linguaggio, quali la mimica, la prossemica, i gesti, i simboli che diventano codici comunicativi privilegiati soprattutto nella relazione con persone affette da disabilità.

Il titolo “Comunicare con Altro” vuole esprimere questo duplice significato dove per Altro s'intende sia l'aspetto dell'alterità dell'altro che si manifesta nell'incontro relazionale, sia Altro, ovvero tutte le modalità comunicative che si affiancano alla parola e sostengono la comunicazione, consentendo anche a chi la parola manca di esprimersi e avere voce.

La scelta di approfondire questo tema deriva sia dal fascino per la straordinaria potenza generativa che la parola offre e quindi la necessità per l'educatore di divenire un esperto nel suo uso, sia per l'interesse, maturato in questi anni, per le forme di comunicazione che affiancano la parola e che, se osservate e comprese, diventano chiari segnali di un messaggio che esprime il desiderio di comunicare.

Consapevole della complessità e dell'ampiezza di questo argomento, cercherò lungo questo percorso di affrontare il tema della comunicazione da una prospettiva di tipo pedagogico, per poi approfondire alcune modalità di scambio comunicativo che ho potuto osservare nella mia esperienza di tirocinio.

Nel primo capitolo verrà descritto e approfondito il concetto di Cura come premessa e categoria fondante l'azione educativa stessa e capace, contestualmente, di essere sfondo orientatore per individuare le tre caratteristiche essenziali della relazione comunicativa facendo riferimento alla letteratura pedagogica sul tema.

Dopo aver così identificato e definito l'oggetto della tesi, la comunicazione, nel secondo capitolo verrà descritto il processo di acquisizione del linguaggio e l'interdipendenza che tale processo ha nello sviluppo delle abilità di pensiero, per arrivare infine a comprendere quali tipologie di limitazioni o alterazioni si possono verificare a seguito di una disabilità intellettiva. A conclusione di questo capitolo verrà proposto il modello di classificazione dell'ICF che offre una descrizione delle possibilità comunicative in relazione all'ambiente:

alla luce di questa prospettiva le limitazioni alla comunicazione non verranno descritte come una caratteristica dell'individuo, ma come una variabile legata anche al contesto, che potrà agire come barriera o facilitazione alla comunicazione.

Nel terzo capitolo si entrerà nel merito della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), intendendo con questa denominazione tutte quelle modalità che hanno lo scopo di accrescere e migliorare la comunicazione naturale già esistente e per facilitare l'interazione tra la persona e il suo ambiente di vita.

Infine, nel quarto capitolo verrà presentata un'esperienza concreta di comunicazione Aumentativa Alternativa osservata nella Comunità dell'Arca dove la dimensione della Cura, di cui sopra, è rileggibile attraverso tutti i segni e gli scambi comunicativi che ne caratterizzano la quotidianità.

All'interno di questa realtà verrà descritto il lavoro del Gruppo dei Libri: un gruppo di persone seguite e guidate da alcuni educatori che, attraverso la CAA, stanno realizzando un percorso di scrittura e traduzione simbolica. Esperienza che ho avuto l'opportunità di seguire nella mia ultima esperienza di tirocinio alla Comunità dell'Arca "L'Arcobaleno".

L'intento ultimo di questo percorso è quello di poter offrire uno sguardo che riveli le diverse possibilità d'incontro con l'altro che, come sostiene Jean Vanier, fondatore della Comunità dell'Arca, è una comunione tra esseri umani, un saper comunicare che va oltre le parole, è una scoperta dei silenzi, che aprono spazi di conoscenza di sé e dell'altro.

# CAPITOLO 1

## LA COMUNICAZIONE NELLA RELAZIONE DI CURA

Ogni relazione nasce da un incontro.

L'educazione, nel suo duplice significato etimologico di *educere*, nel senso di “tirar fuori, trarre alla luce” ed *edere*, “allevare, nutrire, alimentare”<sup>1</sup>, è innanzitutto l' incontro tra due esseri che, uscendo dall'isolamento individuale, tracciano segni di comunicazione che danno forma ad una relazione.

Si deduce che non è possibile educare se non c'è comunicazione: le parole, i gesti, gli sguardi, sono tutti quei segni che consentono di costruire un legame tra due individualità, in assenza dei quali la vita sarebbe destinata a rimanere isolata, nella solitudine e nel silenzio.

La comunicazione è una componente fondamentale della vita umana: tutti gli esseri viventi hanno stabilito dei codici per esprimersi e mandare messaggi; pensiamo, ad esempio, alla musica, ai segnali stradali, alla pittura, e a tutte le forme di linguaggio dettate dalla necessità dei viventi di comunicare.

L'essere umano ha codificato un tipo di linguaggio, verbale ed analogico, che assume un carattere informativo nella misura in cui un ricevente riconduce il codice al significato che ne sta all'origine. Infatti, come afferma il primo assioma della comunicazione, “*ogni comportamento è portatore di un messaggio*”<sup>2</sup>, tuttavia è altrettanto vero che non tutti i codici sono adeguati al raggiungimento del loro scopo e che non tutti i codici sono decodificabili allo stesso modo.

Diventa di primario interesse per la pedagogia interrogarsi sulle modalità più efficaci che consentano la comunicazione e il raggiungimento delle finalità educative anche nei casi in cui i codici convenzionali non siano accessibili.

Ci sono, infatti, diverse modalità per trasmettere un messaggio: un'intenzione, un pensiero o un'emozione possono prendere forma in una parola, un gesto, un'espressione: si può comunicare fretta nello sguardo che osserva ripetutamente l'orologio, si può manifestare gioia con un sorriso, si può comunicare un pensiero attraverso un ragionamento, e si può comunicare cura.

Comunicare *cura* entra nello specifico delle finalità educative, dove per cura s'intende sia lo scopo ultimo dell'educazione, sia la modalità per raggiungere questo scopo.

---

<sup>1</sup> L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006

<sup>2</sup> P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971

Svilupperemo il discorso andando all'origine della parola Cura, per riportarla al suo significato pedagogico ed individuare tre atteggiamenti che svelino il ruolo educativo della comunicazione nel poter trasmettere cura. Inizieremo dal pensiero filosofico di Heidegger, che ebbe il merito di riportare la cura al centro della riflessione pedagogica, operando una distinzione tra cura autentica e cura inautentica.

### 1.1 IL FONDAMENTO DELL'EDUCARE: LA CURA

“Cura”, in latino, significa “pensiero per qualcosa, sollecitudine, interessamento” e poi “allevamento, coltivazione”. Non a caso, se andiamo alle radici della parola “uomo” troviamo la parola *humus*, “terra”; così anche “cultura”, da *colere*, “coltivare, dimorare”: il riferimento alla dimensione terrena dell'uomo, come essere sulla terra, chiama di conseguenza la cura, come necessaria forma di abitare la terra nell'aver cura delle cose e degli altri. All'origine di ogni discorso, la cura diventa categoria fondante l'essere umano.

Heidegger, nel saggio *Essere e tempo*, riafferma lo statuto ontologico della cura come fondamento dell'essere di Esserci “*l'esserci trova se stesso nei modi d'essere della cura [...] ossia si trova come un essere nella sua essenza curante*”<sup>3</sup>.

Ne consegue che la possibilità per l'individuo di pervenire all'autenticità dell'essere è opera della cura<sup>4</sup>, e la cura è sempre aver cura di un'altra persona.

Diventa chiaro che la manifestazione dell'esserCi non avviene mai nella singolarità, ma si realizza necessariamente in una dimensione relazionale, dove l'aver cura è sempre rivolto ad un'altra persona, e lo scopo è aiutarla a crescere e attualizzare se stessa.

A partire da questa definizione si possono distinguere differenti implicazioni della cura: c'è una cura di tipo medico-terapeutica che preserva la vita da quanto la minaccia, e si caratterizza per il suo scopo riparativo-riabilitativo-conservativo, e c'è una cura, quella educativa, “*che proviene dalla premura di dare al proprio e altrui divenire possibile*”<sup>5</sup>.

In entrambi i casi però, si può parlare di Cura. Anche nelle situazioni di fragilità, causate da difficoltà materiali-immateriali, debolezze fisiche o mentali, la cura non cessa di assolvere il suo compito nella tensione a favorire nell'altro il suo poter Essere.

In questi termini, la presenza di una patologia, di un deficit, “*può rivelarsi inguaribile, ma non incurabile*”<sup>6</sup>. Ma si può sempre parlare di Cura nel senso autentico del termine?

---

<sup>3</sup> M. Heidegger, trad. it. *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p. 81

<sup>4</sup> L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, op. cit., p.4

<sup>5</sup> Ivi, p.8

<sup>6</sup> M. Conte, *Ad altra Cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Lecce, Pensa Multimedia, 2006



Ci sono situazioni in cui la cura, che definiamo inautentica, diventa un sostituirsi all'altro, una forma di mera assistenza, venendo meno alla sua ragion d'essere.

Heidegger definisce *l'aver cura (Fürsorge)* "l'incontro col con-esserci degli altri" ovvero la relazione, l'incontro, tra due persone, e *il prendersi cura (Besorgen)* come essere presso, l'utilizzabile delle cose<sup>7</sup>. La distinzione fondamentale è nell'oggetto, l'ente, a cui sono rivolte le cure, sia questo considerato come oggetto, cosa, o persona.

Possiamo trovare una simile distinzione nella traduzione di cura della letteratura anglofona: si parla di *to take care of*, per indicare l'azione di "occuparsi" di qualcosa, e *to care for*, riferendosi al "preoccuparsi", prendersi a cuore, in un coinvolgimento relazionale sul piano del pensiero e degli affetti<sup>8</sup>.

La cura autentica, quindi, si realizza nel riconoscimento della persona nella sua unicità e originalità, in un processo in cui chi educa è impegnato, "preoccupato", a coltivare, custodire e risvegliare nell'altro l'autenticità del suo esserci.

La Cura, così intesa, si realizza in tre atteggiamenti<sup>9</sup>, i quali non si manifestano solo nel modo di essere e di agire, ma anche nel modo di comunicare:

- *Farsi responsabili*, che non significa sostituirsi all'altro, ma, nella consapevolezza della sua vulnerabilità, porlo nelle condizioni di provvedere ai propri bisogni, promuovendo la capacità di prendersi cura di sé, in modo da permettergli di diventare, poi, persona capace di cura verso gli altri;
- *Avere rispetto*, significa riconoscere l'altro come simile a me in quanto umano, ma anche irripetibilmente diverso, con un suo personale punto di vista e con una sua storia unica e originale: da questa consapevolezza nasce la necessità di imparare a conoscere i segni che l'altro comunica per esprimere la sua identità e, in assenza di un codice condiviso comprensibile da entrambi, trovare tutte le strategie e gli strumenti possibili per costruire una comunicazione fondata sulla reciprocità;
- *Agire in modo donativo*: la cura non si manifesta in un astratto dover essere, quanto, piuttosto, in un sentirsi chiamati ad aver cura in una relazione che non chiede ritorno, ma opera in una logica del dono e della gratuità.

Queste tre dimensioni essenziali diventano il riferimento di un agire di cura autentico e sono la base su cui poggeranno tutte le prossime riflessioni sul valore e il significato dell'atto comunicativo nella pratica educativa.

---

<sup>7</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., p. 92

<sup>8</sup> L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, op. cit., p. 39

<sup>9</sup> Ivi, p.41

## 1.2 LA COMUNICAZIONE IN EDUCAZIONE

Il concetto di comunicazione ha assunto nel tempo un significato diverso a seconda dei modelli interpretativi che le diverse discipline hanno formulato per rappresentarne le caratteristiche, le funzioni e le tipologie.

Per inquadrare il significato di comunicazione a cui si sta facendo riferimento in questo contesto verranno illustrati gli approcci più significativi a livello pedagogico, riconducendoli a tre nuclei semantici, rappresentativi degli elementi della comunicazione educativa: *la reciprocità, la dimensione interpersonale e l'intenzionalità.*

### ***La reciprocità***

Il primo elemento della comunicazione educativa riguarda il concetto di reciprocità. Non ci sono dubbi che per comunicare è necessaria la presenza di due interlocutori, ma il ruolo che questi hanno nel processo comunicativo ha assunto nel tempo diverse connotazioni.

Negli anni '50, Shannon e Weaver<sup>10</sup>, hanno illustrato il fenomeno comunicativo con un modello di tipo lineare, paragonandolo alla trasmissione d'informazione telegrafica: vi è un *emittente*, che è colui che manda un messaggio attraverso un *codice*, un *canale*, tramite cui passa il *messaggio*, uno strumento, che decodifica il messaggio traducendolo in un codice comprensibile, che arriva ad un *destinatario*. Il modello informazionale illustra gli elementi strutturali che sono presenti in un processo comunicativo, facendo riflettere sull'importanza del codice comunicativo che per essere efficace deve poter essere compreso sia dall'emittente che dal ricevente. Questo modello, tuttavia, si è rivelato inadeguato a spiegare l'interdipendenza e le variabili che entrano in gioco nel fenomeno comunicativo interpersonale, che prevede che i ruoli di emittente e ricevente si alternino in uno scambio circolare più complesso, all'interno di un contesto che influenza tutta la dinamica comunicativa.

Il *modello comunicativo-contestuale*<sup>11</sup>, prende in considerazione la globalità dell'atto comunicativo, attraverso il coinvolgimento di più codici linguistici, appartenenti a segnali verbali e non verbali, che, insieme, concorrono alla costruzione del messaggio, nella circolarità dell'interazione fra emittente e destinatario.

---

<sup>10</sup> C. Shannon e W. Weaver (1949) in E. Chieli, *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale*, Milano, Franco Angeli, 2004

<sup>11</sup> R. Sidoli, *Incontri felici con le parole. Il linguaggio tra educazione e disabilità*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 21

Interessante, a questo proposito, è il contributo di Wittgenstein che afferma che *“il significato delle parole è dato dal loro uso”*<sup>12</sup>: il messaggio non è semplicemente trasmesso in una maniera unidirezionale, ma è frutto della costruzione dialogica tra l'intenzione comunicativa dell'emittente e la comprensione del destinatario, che dipende dalla capacità di entrambi di sapersi decentrare, abbandonando il proprio punto di vista per cercare di comprendere quello dell'altro.

Il principio della reciprocità diventa essenziale nella dimensione educativa in cui la disponibilità all'ascolto e la comprensione empatica dell'altro sono caratteristiche fondanti per la costruzione di una relazione dialogica che nasca dall'incontro Io-Tu, fondamento della dimensione autentica dell'educare. Scrive Canevaro, riferendosi all'incontro con la diversità nel modello dell'identità plurale: *“io ho una mia identità originale, così come l'altro ha una sua identità originale; il nostro incontro rivela e fa sì che io abbia qualcosa dell'altro, e l'altro abbia qualcosa di me”*<sup>13</sup>.

Nello scambio comunicativo, il messaggio trasmesso ritorna a chi l'ha prodotto modificato, in un'iterazione creativa che fa sì che qualcosa dell'altro entri dentro di me e qualcosa di me entri nell'altro, assumendo una dimensione di reciprocità che necessita il coinvolgimento di entrambi gli interlocutori.

### ***La dimensione interpersonale***

Un secondo elemento che caratterizza il fenomeno comunicativo è la dimensione interpersonale, quel luogo essenziale che unisce l'io e il Tu nella dualità del Noi.

Per comprendere questo concetto, facciamo riferimento alla Teoria dei sistemi<sup>14</sup> che considera l'atto comunicativo un sistema le cui parti sono in un rapporto di continua interdipendenza, per cui il cambiamento di una singola parte ha una ripercussione su tutti gli elementi che lo compongono.

Ogni individuo, infatti, è un micro-mondo composto da un sistema di strutture concentriche il cui funzionamento dipende dall'interazione di tutte le dimensioni presenti; nell'incontro con un altro individuo i due sistemi, governati ognuno da un insieme di processi, entrano in relazione tra di loro. I due micro-mondi sono a loro volta immersi in un'atmosfera relazionale, caratterizzata da regole, aspettative e cornici di senso culturali-sociali, per cui la comunicazione interpersonale può essere considerata un incontro tra micro-mondi all'interno

---

<sup>12</sup> L. Wittgenstein, *Grammatica filosofica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

<sup>13</sup> A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990, p.40

<sup>14</sup> La “Teoria generale dei sistemi” o “Teoria sistemica”, è stata formulata da Ludwig von Bertalanffy, 1968, in “E. Chieli, *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale*”

di un meso-mondo immerso, a sua volta, in un macro-mondo. In questo senso, gli individui coinvolti nel processo comunicativo fanno parte di un sistema relazionale a sua volta facente parte di sistemi sovraordinati in grado di influenzare in vario modo i processi comunicativi in atto tra di loro.

La prospettiva ecologica-sistemica ha sottolineato l'importanza del ruolo del contesto nei rapporti interpersonali, comprendente sia la dimensione soggettiva intrapersonale, ossia tutti i fattori che determinano la costruzione da parte dell'individuo di una propria visione del mondo, sia la dimensione interpersonale, riguardante tutte le dinamiche nella relazione tra gli individui, sia la dimensione sociale e culturale, considerando l'influenza che ha nella condivisione e nella costruzione di significati comuni.

Per approfondire la natura delle relazioni interpersonali e i diversi elementi da cui dipende l'efficacia della comunicazione, facciamo riferimento alle riflessioni del gruppo della Scuola di Palo Alto, i cui maggiori esponenti sono Watzlawick, Beavin, Jakson, che hanno analizzato l'aspetto pragmatico della comunicazione<sup>15</sup> e le sue implicazioni nelle relazioni interpersonali. Le riflessioni da loro condotte sono iniziate dallo studio dei comportamenti delle persone affette da schizofrenia, intrepandoli non come sintomi del disturbo, ma come un insieme di messaggi aventi un loro preciso significato che poteva essere compreso collocandolo all'interno del loro contesto originario. Da queste prime intuizioni sono stati formulati cinque assiomi, che descrivono le caratteristiche fondamentali di tutti i processi comunicativi e delle possibili derivazioni patologiche.

Il *primo assioma* afferma che “*è impossibile non comunicare*”, ovvero, l'intero comportamento umano è, anche, comunicazione e, poiché non è possibile non avere dei comportamenti, ne consegue che non si può non comunicare. Questo primo assioma ha diverse implicazioni nell'ambito educativo, nell'interpretazione di quei comportamenti che apparentemente sembrano non avere un significato: il silenzio può affermare la volontà di non interagire, o ancora, la sfiducia nella possibilità di poter essere capito o ascoltato. Soprattutto nelle situazioni in cui una persona non ha un linguaggio verbale, prestare attenzione ai segnali che comunica attraverso i suoi comportamenti, è fondamentale per riconoscere la sua volontà d'interagire ed esprimere preferenze, gusti, interessi. Infatti, poiché ogni comportamento è un messaggio, esso è sempre seguito da una risposta, che può essere: di *conferma*, che consiste nell'esprimere accettazione, legittimità al messaggio dell'altro, attraverso una risposta di assenso, d'incoraggiamento; di *rifiuto*, che si manifesta in una non accettazione, una non

---

<sup>15</sup> P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, op. cit.

condivisione di quanto è stato detto; di *disconferma*, che si differenzia dal rifiuto in quanto non prende in considerazione il messaggio, ma lo nega, devia discorso, finge di non capire, non riconoscendo l'altro come soggetto.

Il *secondo assioma* sostiene che “*ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, in modo che il secondo classifica il primo ed è quindi meta-comunicazione*”; il contenuto, le informazioni che sono trasmesse durante il processo comunicativo, hanno un effetto diverso a seconda del tipo di rapporto esistente tra i due comunicanti, la relazione, che suggerisce come dev'essere interpretato il messaggio. Quando il vincolo relazionale è implicitamente concordato l'attenzione può focalizzarsi sul contenuto, mentre, nelle situazioni di conflitto, lo sfondo relazionale diventa oggetto di contrapposizione ed il contenuto diventa secondario. In questo caso, è necessario mettere in evidenza i diversi aspetti ed affrontarli separatamente.

Il *terzo assioma* afferma che “*la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze comunicative tra i comunicanti*”, ovvero, lo svolgimento di una comunicazione dipende dai comportamenti che i comunicanti mettono in atto, che definiscono l'inizio e la fine di una sequenza comunicativa. I ruoli dei comunicanti non sono rigidi, ma flessibili, potendo ciascuno assumere alternativamente quello di emittente o ricevente a seconda della sequenza considerata e dal punto di vista con cui si sceglie di osservarla; soprattutto in quei casi in cui sono presenti più interlocutori, ad esempio le riunioni d'*equipé*, la mancata condivisione della punteggiatura, può portare ad un fallimento della comunicazione.

Il *quarto assioma* si riferisce alla natura della comunicazione umana, che si esprime “*sia con un modulo numerico, che con uno analogico*”: il modello numerico, o verbale, si caratterizza per la sua natura logica e per l'efficacia nel trasmettere il contenuto di un'informazione; quello analogico, o non verbale, riguarda gli aspetti della mimica, della gestualità, i movimenti del corpo, che sono meno controllabili e trasmettono con maggiore immediatezza il clima relazionale. Le persone che non hanno sviluppato totalmente, o sono in assenza del codice verbale, acquisiscono capacità compensative negli aspetti analogici, sia nella comprensione che nella produzione, diventando più sensibili a cogliere il significato del messaggio.

Il *quinto assioma* definisce la natura dell'interazione: “*tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza*”. Se la relazione si struttura sull'uguaglianza viene definita simmetrica e i due interlocutori assumono una parità di ruolo, mentre, se si basa sulla differenza, c'è disparità comunicativa e uno dei due membri assume una posizione dominante, mentre l'altro ha un ruolo subordinato.

Entrambe le strategie possono essere adeguate a seconda del tipo di contesto in cui si svolgono e possono mutare in funzione dei ruoli che vengono assunti.

Questi assiomi costituiscono tutt'oggi un valido riferimento per decodificare la complessità delle dinamiche della relazione interpersonale ed individuare le strategie per favorire la costruzione di una relazione educativa.

### ***L'intenzionalità***

Il terzo elemento evidenziato nel rapporto tra comunicazione ed educazione è l'intenzionalità. In una prima accezione, l'atto comunicativo è considerato come un semplice scambio d'informazioni tra un emittente e un ricevente: in questa prospettiva chi manda un messaggio non ha necessariamente la consapevolezza dell'informazione che sta trasmettendo, né della presenza di qualcuno che la sta ricevendo. Possiamo definire questo primo livello come *informativo*<sup>16</sup>, privo, cioè, di quelle caratteristiche di consapevolezza che possono o no caratterizzare chi manda il messaggio.

Il secondo livello, più propriamente definito come *comunicativo*, prevede che l'emittente utilizzi in maniera intenzionale un segno per riferirsi ad uno specifico significato, che desidera comunicare al destinatario. Qui entrano in gioco due aspetti dell'intenzionalità: il primo, rispetto al messaggio che si vuole inviare, il secondo riguarda la volontà che questo messaggio sia comunicato ad un destinatario. L'efficacia della comunicazione si realizza se l'emittente produce un messaggio adeguato al significato che vuole trasmettere e se il destinatario riconosce l'intenzione per cui è stato mandato quel messaggio e gli risponde in maniera adeguata; comunicare, infatti, non significa semplicemente rispondere a dei segnali, bensì, afferrare dei significati trasmessi da altri, implicando riflessione, anticipazioni, aspettative e creatività.

Infine, possiamo considerare un terzo livello, *l'intenzionalità comunicativa*<sup>17</sup>, ovvero il fine, il sovra-scopo dell'atto comunicativo, che trascende quanto viene effettivamente comunicato volta per volta e corrisponde al senso ultimo dell'educazione.

Per non essere lasciata al caso, o al flusso degli eventi, l'azione e la comunicazione educativa devono sempre avere presente la finalità ultima dell'educazione, ossia accompagnare l'altro al suo poter Essere e alla sua potenzialità di divenire, che, in ultima analisi, è anche il fine dell'aver Cura.

---

<sup>16</sup>J. Lyons, *Manuale di semantica. Sistemi semiotici*, Bari, Laterza, 1980

<sup>17</sup>R. Sidoli, *Incontri felici con le parole*, op. cit., p. 23

In sintesi, possiamo affermare che la relazione educativa è caratterizzata dal coinvolgimento *reciproco* degli interlocutori, la cui comunicazione è frutto di diversi *fattori interpersonali* ed è guidata da scopi impliciti nell'*intenzionalità* di chi comunica.

Questi elementi, soprattutto in situazioni di difficoltà di comprensione ed espressione del messaggio a causa di una disabilità, diventano il requisito fondamentale per rendere possibile una comunicazione e costruire una relazione educativa.





## CAPITOLO 2

### DIFFICOLTÀ E FACILITAZIONI DELLA COMUNICAZIONE NELLA DISABILITÀ

#### 2.1 LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE COMUNICATIVE

Il linguaggio costituisce lo strumento e il mezzo tramite il quale l'individuo si esprime, comunica, entra in relazione con il mondo esterno, sviluppa una propria identità; nei casi in cui si manifesti un'alterazione o una disfunzione linguistica si verificano delle ripercussioni su tutti i processi di apprendimento e di definizione della personalità.

Per comprendere le conseguenze delle difficoltà di acquisizione e di sviluppo dell'abilità verbale, approfondiremo le tappe e i processi di maturazione linguistica in età evolutiva, soffermandoci sull'interdipendenza che hanno nello sviluppo del pensiero.

#### *Le tappe di acquisizione del linguaggio*

L'acquisizione del linguaggio è una delle tappe più significative dello sviluppo umano.

È preferibile utilizzare il termine *acquisizione*, anziché apprendimento, per indicare il processo che spontaneamente avviene con l'esposizione naturale ad una lingua, a differenza del risultato di uno specifico insegnamento<sup>18</sup>.

Lo sviluppo del linguaggio verbale avviene dopo un lungo periodo preparatorio, *fase pre-linguistica*, durante la quale il bambino inizia a comunicare attraverso scambi interattivi di natura non verbale con le figure di riferimento. La dimensione sociale ricopre un ruolo fondamentale: il bambino manifesta fin da subito una prima intenzionalità comunicativa imparando che i segnali che produce richiamano l'attenzione dell'esterno. Già a *due mesi* iniziano ad apparire i primi segnali vocalici, simili a gorgoglii; verso i *sei mesi* compare il balbettio, la produzione ripetuta di una sillaba, che, nella fase successiva, intorno ai *sette mesi*, si traduce nella lallazione, ovvero, la ripetizione sequenziale di una serie di fonemi che uniscono una vocale ad una consonante (ba-ba, la-la). Tra i *nove e i tredici mesi* inizia la comunicazione intenzionale con la comparsa dei *gesti deittici*: il bambino compie una serie di gesti ritualizzati che esprimono la richiesta e l'offerta di oggetti percettivamente presenti; parallelamente, tra i *dodici e i tredici mesi*, avviene la comparsa delle prime parole riferite esclusivamente ad elementi familiari presenti nel contesto. Il bambino, in questa fase, è consapevole della funzione comunicativa del linguaggio come organizzatore logico della

---

<sup>18</sup> R. Ellis, *Instructed Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 1990, p. 41

realtà e strumento per stabilire relazioni e della possibilità d'influire sull'ascoltatore e di esprimere le sue richieste, ma queste sono legate a ciò che può percepire in quel momento.

Solo tra i *sedici-venti mesi*, con la comparsa dei *gesti referenziali*, diventa in grado di richiamare la presenza di un oggetto anche in assenza di quell'oggetto nel contesto, indicando la comparsa della funzione simbolica, ossia, la possibilità di rappresentare gli oggetti e le loro caratteristiche al di fuori del dato esperito. È importante notare che il passaggio dal riferimento al dato concreto a quello simbolico viene ampliato dall'uso del linguaggio, ma la sua comparsa avviene prima di tutto attraverso il sistema gestuale, facendo presupporre che i due processi siano governati dalle stesse funzioni cognitive e comunicative e che si evolvano in continuità.

Quanto affermato ha delle ricadute educative importanti: infatti, se la comunicazione gestuale esprime la stessa funzione comunicativa simbolica del linguaggio verbale, significa che ciò la rende adeguata a sostituire la lingua parlata nei casi in cui, per diverse difficoltà, non sia possibile svilupparla.

Con lo sviluppo del linguaggio verbale, si riduce gradualmente la fase pre-linguistica, ma la valenza comunicativa del sistema mimico, gestuale, cinestetico continua ad essere importante anche quando il linguaggio verbale sarà sviluppato.

Dopo la comparsa delle prime parole, tra i *sedici e i venti mesi* si situa la fase definita dell'olofrase, in cui una parola viene utilizzata per esprimere un'intera frase; dai *diciotto ai ventiquattro mesi* le parole vengono associate tra di loro dando origine alle prime frasi, il periodo telegrafico, tra i *ventisette e i trentotto mesi* il bambino diventa capace di generalizzare le regole lessicali applicandole a frasi più complesse<sup>19</sup>.

Al termine di queste riflessioni si evidenzia come la comunicazione preceda la nascita del linguaggio, ma all'apparire di questo, essa acquisisca uno strumento complesso in grado di incrementare ed organizzare maggiormente la possibilità espressiva e logica del bambino, predittivo dello sviluppo delle competenze cognitive e relazionali successive.

### ***Il rapporto tra pensiero e linguaggio***

Il processo di acquisizione del linguaggio si sviluppa in modo eterocronico agli aspetti cognitivi, affettivi, sociali, biologici, in un complesso sistema d'interazione tra le varie componenti. Diversi autori hanno proposto un'interpretazione del rapporto esistente tra sviluppo cognitivo e linguistico: a questo proposito verranno proposte le riflessioni di due

---

<sup>19</sup> P. Venuti, *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, Roma, Carrocci, 2007, p.114-115

autori, Jean Piaget, appartenente all'approccio dell'epistemologia genetica e Lev Semënovič Vygotskij, della scuola Storico-Culturale russa.

Nella teoria degli stadi, J. Piaget, spiega come lo sviluppo del pensiero e del linguaggio avvenga attraverso l'acquisizione di diversi schemi mentali.

Dalla nascita all'età di due anni, nel *periodo senso-motorio*, il bambino fa esperienza di sé e del mondo esterno esclusivamente attraverso i propri sensi. Con la conquista della nozione di permanenza dell'oggetto, che corrisponde alla comparsa dei gesti referenziali, si sviluppa nel bambino la capacità rappresentativa, che gli consente di immaginare o pensare qualcosa che non è fisicamente presente. Questa tappa segna il passaggio dal periodo senso motorio a quello *pre-operatorio*, ed è indicata dalla comparsa nel bambino di tre comportamenti: l'imitazione differita, il gioco simbolico e il linguaggio.

L'*imitazione differita* si verifica quando il bambino “*dimostra di saper imitare un comportamento dopo un certo periodo di tempo dalla sua osservazione*”<sup>20</sup>, costruendo dentro di sé un modello interno capace di rievocare un comportamento osservato in precedenza, ma non percepito in quel momento. Anche nel *gioco simbolico* il bambino attribuisce ad un oggetto particolari caratteristiche non pertinenti all'oggetto stesso, ad esempio facendo volare un pezzo di legno come se fosse un aeroplano, immaginando, quindi rappresentando, una realtà diversa da quella effettivamente percepita.

Infine, la *conquista del linguaggio* consente al bambino di descrivere un oggetto presente, ma anche di rinominarlo una volta che è scomparso, raccontare eventi passati, esprimere dei desideri: “*è così che, in virtù del linguaggio, il bambino è in grado di evocare situazioni non attuali e di liberarsi dalle frontiere dello spazio a lui prossimo e del tempo presente*”<sup>21</sup>.

È interessante notare che la funzione simbolica è mediata dalla presenza di tre comportamenti, dei quali uno solo è di tipo verbale, a dimostrare la rilevanza che assumono tutte le componenti analogiche. Il linguaggio, tuttavia, rappresenta una forma particolare della funzione simbolica, che consente al bambino di procedere a livelli di astrazione più elevati, come scrive Piaget, “*gli oggetti e gli eventi [infatti] non sono più soltanto raggiunti nell'immediatezza percettiva, ma inseriti in una cornice concettuale e razionale che arricchisce enormemente la conoscenza che il bambino ha di essi*”<sup>22</sup>.

Nello stadio preoperatorio, che dura fino ai sei-sette anni, le azioni rappresentate interiormente conferiscono maggiore mobilità e velocità al pensiero, ma presentano il limite

---

<sup>20</sup> V. M. Cassia, E. Valenza, F. Simion, *Lo sviluppo cognitivo. Dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti*, Bologna, Il Mulino, 2004, p.60

<sup>21</sup> J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967, p.92

<sup>22</sup> Ivi, p. 99

di essere rigide e irreversibili. Solo nella fase successiva, dai sette agli undici anni, nello *stadio operatorio concreto*, le operazioni non sono più isolate e focalizzate sui singoli elementi, ma si coordinano tra di loro dando luogo a funzioni complesse tipiche di un pensiero logico, la cui caratteristica è la reversibilità. Il ruolo del linguaggio in questa fase è quello di poter verbalizzare l'operazione mentale, rendendola estendibile a più situazioni e, quindi, mobile e universale. Tuttavia il pensiero è ancora limitato alla necessità di fare riferimento ai dati concreti, e solo nello stadio successivo raggiunge i livelli formali.

Nello *stadio operatorio formale*, che si raggiunge intorno agli undici e dodici anni, si sviluppa il pensiero ipotetico deduttivo che consiste nella capacità di stabilire delle relazioni logiche tra leggi generali e fatti specifici, attraverso l'induzione e la deduzione, esplicitando i ragionamenti unicamente a livello verbale senza dover fare riferimento a supporti materiali.

Da quanto affermato nella teoria degli stadi, si evince che lo sviluppo del linguaggio è dipendente dallo sviluppo del pensiero, tuttavia per il raggiungimento delle funzioni cognitive di astrazione è necessario il supporto linguistico.

Secondo Vygotskij, invece, pensiero e linguaggio, pur avendo un'origine indipendente, si integrano nel corso dello sviluppo diventando strutturalmente interdipendenti.

Per rappresentare il rapporto esistente tra di essi, l'autore ha proposto l'immagine di due circonferenze che s'intersecano, una relativa al pensiero e l'altra relativa al linguaggio con la parte in comune corrispettiva al pensiero verbale.

Da quest'immagine si deduce che la parte del pensiero linguistico corrisponde ad un aspetto, ma *“non esaurisce né tutte le forme del pensiero, né tutte le forme del linguaggio”*<sup>23</sup>. Esistono, infatti, sia forme di pensiero non linguistico, come ad esempio tutti i compiti manuali concreti, sia forme verbali non legate all'utilizzo del pensiero, come la ripetizione seriale di parole o le forme di stereotipie verbali.

Ma quali sono le peculiarità del linguaggio? Secondo Vygotskij, il linguaggio assolve alcuni compiti essenziali riguardanti la trasposizione simbolica e la mediazione culturale: grazie alla capacità di conservare le caratteristiche dell'oggetto, esso consente la generalizzazione e, quindi, la possibilità di operare sulle etichette verbali come se fossero gli oggetti stessi. La mediazione del linguaggio facilita il passaggio da un apprendimento concreto ad uno formale, sempre più staccato dall'esperienza, costruendo le regole essenziali per svolgere operazioni mentali e organizzare la realtà.

---

<sup>23</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1992, p.119

In sintesi, si può affermare che lo sviluppo del linguaggio e del pensiero sono inevitabilmente correlati, sia perché la comunicazione verbale richiede l'accesso a capacità simboliche e rappresentazionali del pensiero, veicolando messaggi che vadano oltre la concretezza del qui e ora, sia perché il linguaggio guida la concatenazione logico-sequenziale dei concetti e dei propri ragionamenti interiori.

La mancanza del linguaggio, tuttavia, non pregiudica di per sé la presenza di un'attività mentale, ma ne rende più difficile l'acquisizione e l'esercizio stesso, come una disabilità intellettiva non interessa necessariamente un disturbo nel linguaggio, che potrà sufficientemente svilupparsi, anche se legato al dato concreto.

Ci sono, infatti, bambini sordi, che, privi del linguaggio verbale, hanno capacità mentali intatte, a condizione che esse siano diversamente coltivate anche con mezzi non linguistici e bambini con un deficit intellettivo che sviluppano un adeguato codice linguistico che può sostenere un apprendimento globale.

## **2.2 DEFINIZIONI DI DISABILITÀ INTELLETTIVA**

Definire la disabilità intellettiva è un compito complesso, nella misura in cui si tenti di descrivere una pluralità di persone con caratteristiche, fragilità e risorse differenti, che inevitabilmente una definizione diagnostica non può comprendere.

*“La quantità e la diversità delle parole che hanno scandito la storia della disabilità rivela la ricerca continua riguardo alle definizioni e dunque all'identità degli individui interessati”*<sup>24</sup> e i termini utilizzati sono veicolo della rappresentazione culturale del sistema dominante.

La letteratura scientifica ha sviluppato nel tempo diversi sistemi nosografici, con lo scopo di comprendere i fenomeni all'interno di un linguaggio comune e poter contare su strumenti condivisi per guidare e sostenere le diagnosi e gli interventi.

Recentemente è stata pubblicata la quinta edizione del DSM, il *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali* (DSM-5) dell'American Psychiatric Association, a cui presto seguirà la stesura del ICD, *International Classification of Diseases*, strumento di classificazione redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il nuovo manuale nasce dalla necessità di introdurre un approccio dimensionale ai disturbi mentali (che comprenda dimensioni trasversali alle categorie presenti), di consentire una definizione più accurata delle manifestazioni cliniche e aumentare, quindi, la validità delle diagnosi<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010, p. 71

Proprio rispetto alla “questione del nome” delle persone con disabilità, con la nuova pubblicazione, il termine ritardo mentale, utilizzato nella versione precedente, è stato sostituito da *disabilità intellettiva*, spostandosi da un’identificazione prevalentemente fondata sulla misurazione dell’abilità intellettiva alla centralità della dimensione adattiva. In quest’ottica, la misurazione dei gradi di compromissione intellettiva, suddivisi in *estremo, grave, moderato e lieve*, non è più basata sulla misurazione del quoziente intellettivo, ma è definita in base al funzionamento adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici, offrendo un riferimento più idoneo per “*determinare il livello di assistenza richiesto*”<sup>26</sup>.

La disabilità intellettiva, o *disturbo dello sviluppo intellettivo*, è definita “*un disturbo con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia intellettivo che adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici.*”<sup>27</sup>

Portando l’attenzione sugli aspetti adattivi fornisce una descrizione più precisa del funzionamento dell’individuo nel contesto per cui le competenze comunicative assumono un’importanza significativa.

### ***Comunicazione e disabilità***

Dopo aver illustrato le fasi di acquisizione del linguaggio, evidenziato attraverso diverse interpretazioni i rapporti con lo sviluppo del pensiero e dato una definizione di disabilità intellettiva, possiamo ora comprendere in che modo un deficit cognitivo incida sulla comunicazione e quindi descrivere quali possono essere le limitazioni delle capacità comunicative.

Pur non esistendo una relazione di causalità, è spesso riscontrato un ritardo nello sviluppo del linguaggio in persone con una disabilità intellettiva, in particolare quando siano compromesse le zone cerebrali specificatamente preposte alle funzioni linguistiche e, anche nei casi in cui ci sia un adeguato sviluppo verbale, si manifesta una difficoltà nella padronanza comunicativa e nelle forme più astratte del pensiero.

Facendo riferimento ai gradi di compromissione intellettiva, indicati dal DSM, e allo sviluppo cognitivo, descritto nella teoria degli stadi di J. Piaget, possono essere evidenziate le seguenti caratteristiche: in una disabilità intellettiva di grado *estremo* lo sviluppo del pensiero è tipico dello stadio senso-motorio e il linguaggio è quasi sempre assente a causa di una mancata

---

<sup>25</sup> American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM-5)*, Raffaello Cortina, 2015, p.6

<sup>26</sup> Ivi, p.38

<sup>27</sup> Ivi, p.37

maturazione della funzione simbolica; nel livello *grave* viene raggiunto il periodo pre-operatorio di un'età mentale di due anni ed uno sviluppo del linguaggio, anche se alterato, associato alla funzione simbolica; nel grado *medio* si arriva ad un pensiero pre-operatorio di età mentale di cinque-sei anni, il linguaggio è presente anche se con una povertà di vocabolario; nel grado *lieve*, si arriva a controllare un pensiero operatorio concreto, con caratteristiche di concretezza e rigidità e il linguaggio è sviluppato, anche se ancorato ai dati concreti.

In generale, si può affermare che, a seconda del grado di disabilità intellettiva, vi possono essere delle ricadute sull'uso logico-astratto del linguaggio e compromissioni nella comprensione e nella produzione del linguaggio verbale, con conseguenze sugli aspetti comunicativi e relazionali. Inoltre, possono essere presenti, in diversa misura, *rigidità psicologica*, ovvero l'incapacità di cambiare il proprio assetto al variare delle situazioni, derivata dall'utilizzo di schemi semplici e ripetitivi e *viscosità del pensiero*, espressa come la tendenza a regredire verso forme meno evolute di pensiero<sup>28</sup>.

Le competenze comunicative sono limitate dall'assenza di canali verbali o dalla mancanza di alcune funzioni astratte del pensiero, ma sono comunque presenti in maniera differente: è necessario, pertanto, stimolare lo sviluppo della comunicazione sostenendo canali comunicativi gestuali, mimici e prassici, sia per sviluppare la funzione simbolica e la verbalizzazione, sia per valorizzare ogni intenzionalità comunicativa e non perdere il desiderio di comunicare.

Come abbiamo visto nel primo paragrafo, il processo di acquisizione del linguaggio è mediato dalla presenza di numerose variabili, tra le quali il contesto occupa un ruolo fondamentale: l'interazione comunicativa non verbale con l'ambiente circostante e le strategie di rinforzo verbale sono elementi essenziali per facilitare l'ampliamento delle competenze comunicative. Interessante a questo proposito il pensiero di Vygotskij: nella sua visione ogni funzione psichica ha la sua matrice primaria nella relazione sociale e si attribuisce al contesto un ruolo fondamentale. Egli introduce il concetto di *zona di sviluppo prossimale*, ovvero "*quella parte di competenze che un bambino può sviluppare mediante l'interazione con l'adulto o con dei pari più competenti*"<sup>29</sup>. In virtù di ciò, una persona con disabilità intellettiva ha la possibilità di superare le limitazioni individuali grazie al sostegno del contesto ed accedere a livelli superiori di pensiero.

---

<sup>28</sup> M. Zanobini, M. C. Usai, *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*, Franco Angeli, 2011

<sup>29</sup> L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987, p. 124

### 2.3 L'ICF: LE FACILITAZIONI E LE BARRIERE DELLA COMUNICAZIONE

Al termine delle riflessioni tra comunicazione e disabilità, proponiamo un nuovo modello di classificazione della salute che offre una descrizione delle competenze comunicative in funzione all'interazione con il contesto, indicando una prospettiva educativa che possa orientare gli interventi.

Il punto centrale di quest'approccio è che l'handicap dell'individuo è un fattore relativo e non assoluto: mentre il deficit è presente e non può essere negato, l'handicap è il risultato dell'incontro tra l'individuo e il contesto che può avere un ruolo di facilitazione o di barriera.

L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) è uno strumento di classificazione, redatto nel 2011 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, che ha lo scopo di fornire un linguaggio codificato e standardizzato per descrivere la salute e gli stati ad essa correlati di tutti i cittadini.

Già nella versione precedente del 1980, l'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) era stata introdotta un'importante distinzione terminologica definendo con il termine *menomazione* l'esternalizzazione di uno stato patologico, con *disabilità* qualsiasi restrizione o carenza della capacità di svolgere un'attività conseguente alla presenza di una menomazione, e con *handicap* tutto quello che una persona non può fare a causa della sua disabilità, cioè, quello che “*limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo normalmente proprio a una persona in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali.*”<sup>30</sup>

Lo strumento di classificazione metteva in relazione questi tre fattori in una sequenzialità lineare che assumeva come conseguenza di un disturbo organico una disabilità, che a sua volta portava ad un handicap.

Il merito dell'ICF è stato quello di offrire una prospettiva circolare che considera la disabilità, non una caratteristica dell'individuo, ma il risultato di una complessa interazione di *fattori personali e ambientali*. L'assunto di base è che non necessariamente un deficit si trasforma in disabilità e, in determinate condizioni, neanche in un handicap.

La chiarificazione terminologica, scrive Andrea Canevaro, “*è importante, non tanto per un fattore estetico o formale, ma perché nelle parole è contenuto il modello operativo a cui si fa riferimento. In questo caso, è molto importante non fare confusione tra deficit, disabilità e*

---

<sup>30</sup> OMS, *ICIDH: Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Milano 1980



*handicap: utilizzare termini impropri e fare confusioni linguistiche può essere un modo per aumentare l'handicap, anziché ridurlo*”<sup>31</sup>

Le modifiche attuate nella nuova versione allargano ulteriormente l'orizzonte: i termini *menomazione, disabilità e handicap* vengono sostituiti con *funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione*, rovesciando così la prospettiva tradizionale: anziché porre in primo piano le disfunzioni, si focalizza l'attenzione sulle abilità del soggetto in rapporto ai diversi ambienti. Diversamente dal sistema precedente, l'ICF non marca la differenza tra persone sane e persone malate, ma orienta l'intervento verso l'acquisizione di abilità, in un ambiente che sostenga l'autonomia del soggetto.

Se con l'ICIDH era stata operata una chiarificazione concettuale permettendo agli esperti del settore di operare con categorie chiare e uscire dall'arbitrarietà interpretativa dei termini, con l'ICF, viene stabilito un linguaggio comune e codificato, scevro da qualsiasi giudizio implicito, che descrive lo stato di salute non solo di una categoria di persone, ma applicabile a tutta la popolazione.

Per effettuare una valutazione funzionale è sufficiente indagare le 6 componenti del sistema (*funzioni corporee, strutture corporee, attività, partecipazione, fattori ambientali, fattori personali*) specificate a loro volta in domini, che interagendo tra loro determinano lo stato di salute di una persona.

La comunicazione appartiene ad uno dei 9 domini della componente “*attività e partecipazione*” e si suddivide in tre categorie : “*Comunicare-ricevere (d310-d329), comunicare-produrre (d330-d349), comunicazione e uso di strumenti e tecniche (d350-d369)*”<sup>32</sup> specificate a loro volta in ulteriori sottocategorie, che certificano le competenze comunicative della persona. Per procedere con la valutazione viene utilizzato un codice numerico, un *qualificatore* “*che specifica l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità in quella categoria*”, che si esprime in due costrutti:

la *performace*, che indica “*quello che un individuo fa nel suo ambiente attuale/reale*”, e la *capacità*, intesa come “*il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in momento determinato, in un ambiente standard*”.

La distinzione tra *capacità* e *performance* è correlata all'influenza dei fattori ambientali, che possono ostacolare o facilitare la performance, indipendentemente dalla capacità.

---

<sup>31</sup> A. Canevaro, *Parole che fanno la differenza*, Trento, Erickson , 2000

<sup>32</sup> OMS, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento Erickson, 2001

La definizione di performance richiama il concetto di *zona di sviluppo prossimale*, ovvero, quelle abilità che, pur non manifestandosi, possono essere sviluppate in presenza di un mediatore esterno che ne faciliti l'acquisizione.

È interessante notare che la qualifica dei fattori ambientali può essere espressa sia in termini positivi, se questi hanno un ruolo di facilitatori, sia in termini negativi e, in questo caso, saranno riconosciuti come barriere. In questo senso, la stessa condizione di salute in ambienti diversi può generare diversi risultati a seconda della disabilità vissuta, che potrà essere aggravata o, all'estremo opposto, non manifestarsi.

Ad esempio: nei casi in cui la capacità articolatoria verbale ed il linguaggio espressivo siano assenti, l'ambiente potrà svolgere una funzione di facilitatore mettendo a disposizione una tavola di comunicazione con simboli (C.A.A.), così che la performance comunicativa risulti adeguata rispetto ai bisogni di base. Al contrario, se sono presenti delle buone capacità verbali ed espressive, ma il soggetto manifesta una forte ansia per la presenza di estranei, la sua performance comunicativa potrà risultare deficitaria. Mettendo in relazione le varie componenti in gioco, correlando, ad esempio, una attività di comunicazione limitata con una menomazione della struttura dell'eloquio, una capacità di conversazione adeguata, con la disponibilità di un presidio tecnologico, è possibile ricostruire un quadro complessivo del funzionamento di una persona in un dato momento, offrendo uno strumento indicativo su cui basare l'intervento.

In conclusione, il limite dovuto al non utilizzo di un linguaggio verbale non è una caratteristica dell'individuo, ma una variabile del contesto che potrà anche essere ovviata nel caso in cui, nell'ambiente, sia previsto un codice condiviso da entrambi i dialoganti che consenta di avere ugualmente una comunicazione efficace.

## CAPITOLO 3

### LA COMUNICAZIONE POSSIBILE

#### 3.1 LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA

La comunicazione sottintende a qualcosa che non riguarda solo il linguaggio: è incontro, relazione, che per esserci ha bisogno di due persone che condividano un codice comune che consenta loro di tradurre dei segni in significati a cui dare una risposta.

In situazioni di normalità la comunicazione avviene attraverso le parole, i gesti e la scrittura; in molti casi di disabilità intellettiva, sensoriale o motoria chi ne è affetto non può affidare la sua comunicazione al corpo, all'espressione del viso, alla voce. Succede allora che queste persone si trovino a vivere una delle condizioni più difficili che un individuo possa sperimentare: il silenzio forzato. L'assenza di un linguaggio verbale, infatti, porta ad escludere automaticamente la comunicazione, annullando la possibilità di esprimersi della persona considerata non capace di comprendere e, quindi, di pensare.

Diventa così necessario trovare delle modalità che permettano di riattivare più precocemente possibile le interazioni comunicative.

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) è definita *“ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale”* ed è *“un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente d' individui con bisogni comunicativi complessi.”*<sup>33</sup>.

Non si tratta quindi di una tecnica, ma di un intervento e, come tale, si può servire di diverse tecniche che hanno lo scopo di sostenere e aumentare le competenze comunicative delle persone con bisogni comunicativi complessi (BCC), con i quali s'intendono tutti i bisogni che riguardano l'espressione e la ricezione del messaggio.

L'aggettivo “Aumentativa” indica tutte le modalità che hanno lo scopo di accrescere e migliorare la comunicazione naturale già presente includendo le vocalizzazioni, il linguaggio verbale residuo, i gesti, i segni e la comunicazione mediante ausili.

L'aggettivo “Alternativa” viene utilizzato sempre meno poiché sono molto rare le situazioni in cui l'intervento è sostitutivo del linguaggio verbale (ormai soltanto le malattie neurologiche progressive), ed in quanto non fornisce un'adeguata rappresentazione del sistema di comunicazione che si pone in maniera integrativa, piuttosto che alternativa.

---

<sup>33</sup> ASHA - American Speech Language Hearing Association, 2005

L'obiettivo dell'intervento non è, infatti, quello di sostituire il linguaggio, ma sostenere l'espansione delle capacità comunicative tramite tutte le modalità e i canali a disposizione del soggetto, proponendosi come supporto alla relazione, alla comprensione e allo sviluppo cognitivo<sup>34</sup>.

L'utilizzo delle prime forme di CAA è avvenuto intorno agli anni '70 in Canada e negli Stati Uniti, all'inizio soprattutto nell'ambito delle paralisi cerebrali infantili o dei disturbi con una prevalente difficoltà espressiva, più tardi espandendosi progressivamente a bisogni comunicativi più complessi che presentano difficoltà anche nella comprensione di quello che altri vogliono comunicare sul piano linguistico, cognitivo e comunicativo.

Negli anni '70, il grande progresso scientifico nel campo medico e riabilitativo determinò un aumento del numero di neonati sopravvissuti a parti prematuri e di adulti ancora in vita dopo ictus o traumi cranici che si trovarono ad avere gravi disabilità motorie o difficoltà comunicative, portando in primo piano la necessità d'intervenire per consentire a questi soggetti di comunicare efficacemente.

Iniziarono a diffondersi le prime forme di CAA e, grazie al progresso tecnologico, fu inventato il primo ausilio tecnologico POSSUM (Patient Operated Selection Mechanism) accessibile, però, solo a coloro che avevano appreso il codice alfabetico e che, inoltre, non si dimostrava agevole per l'utilizzo quotidiano.

Nel 1971 iniziò in Canada un progetto di ricerca che utilizzava un linguaggio iconico attraverso simboli, chiamati Blissymbolics, che potevano essere compresi da chiunque: questo sistema ebbe un immediato successo, diffondendosi rapidamente in molti paesi e prendendo il nome di Blissymbolics Communication International (BCI).

La nascita e la diffusione dei sistemi elettronici portò un ulteriore contributo alla comunicazione con la costruzione di ausili con uscita di voce sintetica o in stampa sempre più piccoli e maneggevoli.

Nel 1983, ad opera di 25 Paesi del mondo, nacque l'*International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC), associazione di professionisti, utenti e familiari attraverso la quale la CAA iniziò a diffondersi in tutto il mondo.

In Italia, nel 1989, fu costituito il Gruppo Italiano per lo Studio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (GISCAA), e nel 1996 fu fondata la prima e unica scuola annuale di formazione in CAA a Milano, presso il Centro Benedetta D'Intino ONLUS.

---

<sup>34</sup> A. Rivarola, *Comunicazione Aumentativa Alternativa*, Milano, Centro Benedetta D'Intino Onlus, 2009

Nel 2002 venne creata una sezione di ISAAC in Italia, Chapter Italy, con lo scopo, oltre che di portare avanti gli obiettivi prestabiliti da ISAAC International, di promuovere e diffondere il campo interdisciplinare della CAA e facilitare l'accesso alle informazioni e alle conoscenze esatte della cultura della CAA,.

La CAA rappresenta un approccio che descrive “*l’insieme di conoscenze, tecniche, strategie e tecnologie che facilitano e aumentano la comunicazione in persone che hanno difficoltà ad usare i più comuni canali comunicativi*”<sup>35</sup>, in una visione olistica che tiene insieme tutte le dimensioni della persona.

Si distingue una comunicazione non assistita, o *unaided*, che non presuppone l’utilizzo di dispositivi esterni e comprende le modalità di comunicazione non verbale (o analogica) tra cui l’espressione del volto, i movimenti, i gesti, i vocalizzi, che affiancano la parola o la sostituiscono quando questa non è presente, ed una comunicazione assistita, o *aided*, che si riferisce a tutti quegli ausili e dispositivi che rendono possibile la comunicazione tramite supporti esterni.

Si suddividono in ausili *aided non elettronici* realizzati con i materiali definiti “poveri” che non hanno bisogno di batteria, come i sistemi di simboli, le tabelle di comunicazione; ausili elettronici *a bassa tecnologia* (ligh-tech) che prevedono l’utilizzo di dispositivi ad uscita di voce (VOCA) che riproducono i messaggi preregistrati attivati da un comando specifico e ausili elettronici ad *alta tecnologia* (high-tech) che si avvalgono del supporto di comunicatori complessi e display dinamici.

Spesso le diverse tipologie di comunicazione vengono integrate tra di loro per ampliare le possibilità d’interazione in un approccio di “comunicazione totale”.

Lo scopo dell’intervento di CAA, infatti, è di supportare la comunicazione naturale esistente e di fornire soluzioni che facilitino l’interazione tra la persona e il suo ambiente di vita mettendola nelle condizioni di poter attuare scelte, rifiutare, esprimere i suoi stati d’animo e diventare così protagonista della sue azioni.

Numerose ricerche hanno evidenziato l’importanza d’iniziare più precocemente possibile l’intervento di CAA sia per aumentare le occasioni d’interazione e di conoscenza della lingua sostenendo lo sviluppo cognitivo, linguistico e comunicativo degli individui affetti da disabilità che compromettano la loro capacità espressiva e comunicativa, sia per prevenire la comparsa di disturbi del comportamento, particolarmente frequenti nelle persone con difficoltà della comunicazione.

---

<sup>35</sup> Ivi, p.3

La caratteristica fondamentale su cui si fonda un intervento di CAA è un approccio *mutimodale* che parte dal presupposto di considerare tutte le modalità di comunicazione dell'individuo usate a livello intenzionale e non intenzionale per mettersi in contatto con chi lo circonda. Prima di iniziare un intervento è necessario, infatti, identificare il *sistema di comunicazione* dell'individuo e, a partire dalle abilità presenti, individuare le strategie, gli strumenti e gli ausili che possano migliorare le possibilità comunicative. Per iniziare l'intervento non è necessario che siano presenti particolari abilità: l'unico prerequisito per intraprendere un intervento di CAA è la presenza di reali *opportunità di comunicazione*<sup>36</sup> offerte dall'ambiente.

Qualora si decida di proporre una nuova modalità comunicativa, ad esempio tramite un dispositivo, questa risulterà completamente inefficace se non saranno offerte delle reali occasioni d'interazione: se i segnali emessi dall'individuo non ricevono risposta da parte del contesto, ovvero si verificano dei *breakdown della comunicazione*, può avvenire un disinvestimento nella comunicazione che porta il rischio dell'utilizzo di un comportamento problematico come strategia di recupero.

In questo senso la responsabilità della comunicazione si sposta dalla persona che non parla a quanti la circondano, focalizzando l'intervento sulle competenze ed abilità dei partner comunicativi di riconoscere i segnali esistenti e di trasformarli in comportamenti intenzionali. Diventa cruciale il lavoro *con e sull'ambiente* facilitando l'integrazione di competenze professionali diverse (neuropsichiatra infantile, psicologo, educatore professionale, logopedista) in un'ottica di progressiva assunzione di competenze da parte del contesto così che possa soddisfare nel tempo i cambiamenti dei bisogni comunicativi del soggetto.

L'obiettivo, infatti, è costruire un sistema di apprendimento *interattivo e pragmatico* inserito in situazioni comunicative naturali e realistiche, in modo che qualsiasi abilità sia utilizzata spontaneamente in tutti i momenti e i luoghi di vita.

### ***Valutazione e intervento di C.A.A.***

L'intervento ha inizio con la raccolta delle informazioni sull'utente di CAA e la valutazione delle caratteristiche ambientali, ponendo le basi di conoscenza e di osservazione che permetteranno la definizione del progetto e degli obiettivi per quella precisa persona nel suo contesto di vita.

---

<sup>36</sup> P. Mirenda et al., *Communication Options for People with Severe and Profound Disabilities: State of Art and Future Directions*, Journal of the Association for person with severe handicaps 15, 3-21, 1990

L'osservazione complessiva del profilo comunicativo del soggetto parte dalla rilevazione delle Abilità Funzionali alla Comunicazione, definite da J. Light "*le capacità del soggetto di comunicare funzionalmente nei vari contesti di vita naturali, per far fronte adeguatamente ai bisogni comunicativi della vita quotidiana*"<sup>37</sup>; tali bisogni cambiano ed evolvono a seconda della tappa evolutiva del ciclo di vita in cui il soggetto si trova e si configurano in relazione ai differenti contesti.

Nel processo di valutazione vengono rilevate le competenze comunicative, in termini di frequenza, modalità espressiva e contenuto, rispetto a *quattro livelli comunicativi*<sup>38</sup> che consentiranno di stabilire gli obiettivi dell'intervento:

- *Livello 1: Non intenzionale – non simbolico*: il soggetto mette in atto dei comportamenti spontanei non intenzionali (vocalizzi, espressioni del viso, tensioni muscolari) a cui viene attribuito un valore dal partner comunicativo.

L'intervento, definito di "Comunicazione iniziale", si focalizzerà sull'acquisizione del linguaggio intenzionale grazie al ruolo ricettivo del contesto che sarà in grado di cogliere, dare significato e far evolvere i comportamenti spontanei in atteggiamenti intenzionali, facilitando lo sviluppo graduale di abilità più complesse.

- *Livello 2: Intenzionale – informale*: è presente una prima intenzionalità comunicativa che viene espressa attraverso modalità *unaided*, naturali, tramite cui il soggetto cerca di attirare l'attenzione del partner comunicativo e influenzare l'ambiente circostante. L'intervento si focalizzerà a sostenere l'intenzionalità comunicativa offrendo la possibilità di fare delle scelte e avere un ruolo attivo sull'ambiente.
- *Livello 3: Simbolico iniziale*: il soggetto manifesta la presenza di comportamenti evocativi che richiamano oggetti, situazioni ed attività non presenti nel contesto, evidenziando la comparsa di una competenza simbolica iniziale circoscritta solo in alcuni contesti significativi. Anche in questo livello, la capacità del partner di valorizzare e sostenere questi comportamenti tramite l'utilizzo di supporti simbolici (ad esempio tavole di comunicazione) faciliterà il consolidamento e lo sviluppo comunicativo.
- *Livello 4: Simbolico- consolidato*: è presente nel soggetto una buona padronanza del codice simbolico (parole, immagini, simboli, gesti) utilizzato come segnale per comunicare con l'esterno e soddisfare i propri bisogni. Tra le funzioni comunicative si

---

<sup>37</sup> J. Light, *La comunicazione è l'essenza della vita umana: riflessioni sulla competenza comunicativa*, *Augmentative Alternative Communication*, 1997;13: 61-70.

<sup>38</sup> T. Jacono, D. West, K. Bloomberg, H. Johnson, *Reliability and validity of the revised Triple C: Checklist of Communicative Competencies for adults with severe and multiple disabilities*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 2009, 53, 44-53

evidenziano la “presa di turno non obbligatoria”, “l’espressione di commenti”, il “riferire/raccontare spontaneamente”, il “partecipare/mantenere/concludere la conversazione”, che dovranno essere adeguatamente sostenute creando occasioni d’interazione con l’ambiente, dove la figura del partner comunicativo risulta fondamentale per supportare le abilità e offrire occasioni di miglioramento.

In tutti i livelli emerge chiaro come lo sviluppo delle competenze comunicative sia fortemente legato alle opportunità offerte dal contesto che dovranno essere adeguatamente considerate durante la fase di valutazione per individuare le criticità e i punti di forza su cui intervenire.

In linea con questa prospettiva, il modello d’intervento attualmente valido a livello internazionale è il *Modello basato sulla partecipazione*, secondo il quale chiunque può accedere ad un intervento di CAA con efficacia “*a patto che ci siano reali opportunità comunicative e di partecipazione nei diversi contesti di vita*”<sup>39</sup>.

Il Modello di Partecipazione fornisce una struttura su cui elaborare la valutazione e l’intervento consentendo d’individuare le barriere alla comunicazione e di modificarle.

Le barriere vengono osservate da due punti di vista: le *barriere di opportunità*, ovvero, se le persone con BCC hanno le stesse opportunità di comunicare degli altri e quindi d’intervenire nel contesto, e le *barriere di accesso* intese come le possibilità delle persone di accedere a tutti i mezzi a disposizione per comunicare in tutte le situazioni.

La valutazione delle caratteristiche individuali, rispetto al funzionamento delle specifiche aree sensoriali, cinestetiche e intellettive, consentiranno d’individuare le *barriere di accesso* e quindi trovare le soluzioni più adatte a supportare la comunicazione: vengono valutate le abilità *visive* per comprendere di quale grandezza dovranno essere e a quale distanza porre i simboli delle tabelle di comunicazione per essere correttamente visualizzati; le abilità *uditive*, per valutare il livello di discriminazione sonora e la comprensione delle frasi; le abilità *motorie*, compresa la postura e gli ausili utilizzati, per verificare l’accessibilità alla tabella di comunicazione.

Le *barriere di opportunità* riguardano l’ambiente e riflettono l’insieme di *politiche, leggi, prassi, attitudini* che limitano le occasioni di partecipazione delle persone con disabilità impedendo la piena realizzazione di un progetto di CAA, in un processo circolare per cui una limitata partecipazione porta ad una riduzione dell’esperienza di comunicazione ed una scarsa pratica di comunicazione porta una minore acquisizione di competenze comunicative e sociali.

---

<sup>39</sup> D.R. Buekelman, P. Mirenda, *Augmentative and alternative communication: Supporting children e adults with complex communication needs*, Baltimore, P.H. Brookes, 3° ed.



Per la buona riuscita dell'intervento, è fondamentale, che ci sia un'alleanza tra i diversi partner comunicativi per sostenere la comunicazione nei diversi contesti di vita e facilitare la condivisione delle informazioni, oltre che per sensibilizzare l'ambiente ed agire sulle barriere che limitano le occasioni di partecipazione e comunicazione.

A questo scopo, all'interno di un progetto di CAA, è presente la figura del *facilitatore* che avrà il compito di fare da tramite tra l'utente e gli altri partner comunicativi: il suo ruolo sarà quello di creare contesti di partecipazione, all'interno dei quali valorizzare la comunicazione e, al contempo, introdurre gli strumenti di CAA in tutte le situazioni.

Un sistema di comunicazione aumentativa è composto da moltissimi strumenti, variabili a seconda dei bisogni dell'individuo all'interno del contesto di vita.

Tra questi le tabelle di comunicazione e gli ausili a uscita di voce rappresentano due modalità di comunicazione aided, la prima a bassa e la seconda ad alta tecnologia, che consentono la codificazione di un segnale tramite un sistema simbolico ad immagine o associato ad una registrazione vocale.

Le *tabelle di comunicazione* sono insiemi strutturati di simboli che hanno lo scopo di permettere una comunicazione condivisa e comprensibile tra i partner comunicativi che consente, oltre che a facilitare la richiesta di oggetti e azioni, la condivisione e l'espressione di sentimenti, emozioni, desideri e funzioni comunicative più evolute, come raccontare e dare un'opinione.

Possono essere realizzate con diversi materiali e di differenti dimensioni, ma devono essere sufficientemente maneggevoli e trasportabili per poter essere sempre a disposizione in tutti gli ambienti di vita.

Le tabelle si distinguono in *tabelle a tema*, realizzate appositamente per un'attività e contenendo quindi tutti i termini che possono servire in quel contesto, e *tabelle principali* che invece vengono utilizzate trasversalmente nei diversi contesti e presentano un vocabolario meno specifico e più generale, raggruppando il nucleo essenziale del vocabolario della persona con BCC. Solitamente all'inizio di queste tabelle è inserita una "presentazione della persona" con le informazioni riguardanti la sua comprensione linguistica, le modalità di utilizzo della tabella, gli interessi e le specificità, per consentire anche ad interlocutori non abituali di entrare in relazione e comunicare efficacemente.

Nella costruzione di una tabella l'elemento più complesso da definire è la scelta del vocabolario in simboli che dovrà essere sufficientemente ampio da poter consentire una comunicazione, ma al contempo adatto allo spazio a disposizione e alle modalità d'indicazione, o di accesso, della tabella.

Esistono differenti tipologie di accesso: *la selezione diretta* è la più consigliata ed avviene attraverso una parte del corpo; i simboli dovranno essere disposti in modo da essere raggiunti facilmente e, nel caso si tratti di una tabella “a libro”, ci dev’essere la capacità di girare autonomamente le pagine.

La selezione può essere effettuata *tramite codice* quando ogni vocabolo è associato ad un codice consentendo a chi utilizza un grande numero di vocaboli, ma non ha le abilità fisiche per indicarli direttamente, di potervi accedere tramite una griglia ridotta.

Questa modalità di selezione può essere effettuata anche tramite lo sguardo: in questo caso il codice numerico sarà stampato su una tabella di comunicazione trasparente, chiamata ETRAN dalla contrazione dei termini inglesi eye-transfer, ovvero “scambio con lo sguardo”, che verrà posizionata verticalmente al piano di appoggio e la selezione avverrà tramite fissazione oculare.

Infine, può essere utilizzata una modalità di *scansione assistita*, in cui il partner sosterrà la comunicazione proponendo uno alla volta i diversi vocaboli finché l’utente non emetterà un segnale prestabilito (un cenno, un suono) indicativo della propria scelta<sup>40</sup>.

I metodi e le modalità di accesso dipendono dalle abilità e dai bisogni comunicativi dell’utente che potranno modificarsi nel tempo; è necessario monitorare e verificare in itinere i cambiamenti e le necessità apportando le opportune modifiche agli strumenti.

Anche il vocabolario dovrà essere continuamente aggiornato in funzione dei cambiamenti che possono avvenire nell’individuo e nel contesto: l’aggiornamento del vocabolario è l’elemento principale per sostenere la motivazione, se non adeguato all’età o al contesto le possibilità d’interagire diminuiranno drammaticamente.

Considerazioni simili possono essere fatte sugli ausili ad uscita di voce (VOCA o SGD), registratori digitali nei quali è possibile memorizzare rapidamente uno o più parole abbinata ad un simbolo che consentono una riproduzione immediata del messaggio.

Rispetto alla tabella, il VOCA, permette di esercitare un controllo istantaneo sul contesto favorendo una presa d’iniziativa e aumentando l’autonomia del soggetto.

Sono strumenti molto potenti e con l’avanzare del progresso tecnologico hanno portato notevoli miglioramenti nella qualità della vita degli individui che se ne servono, ma non portano a nessun risultato se il loro utilizzo è fine a se stesso: lo sviluppo delle competenze comunicative deve essere incentrato sull’interazione e sulla comunicazione tra le persone che sono le componenti più importanti per la riuscita dell’intervento.

---

<sup>40</sup> A. Warrick, *Comunicare senza parlare*, Torino, Omega, 2003

### ***Costruire libri con la C.A.A.: IN-Book***

Una delle forme d'intervento di CAA avviene attraverso la costruzione di libri.

Il libro è uno strumento culturale e la sua funzione educativa è intrinseca all'azione di leggere, condividere con altri la lettura e fantasticare, immaginando realtà possibili e ideali, accedendo alla dimensione del sogno e del desiderio.

L'esperienza di lettura è fondamentale sia per il bambino che per l'adulto: c'è una predisposizione squisitamente umana a narrare e farsi narrare, nel ruolo che il raccontare assume nell'organizzare e trasmettere l'esperienza e nel dare senso agli eventi della vita.<sup>41</sup>

Bruner considera la capacità di produrre e ascoltare narrazioni come una delle caratteristiche fondamentali del pensiero umano, tale da consentire la nascita del linguaggio.

Abbiamo osservato nel secondo capitolo le diverse fasi di acquisizione del linguaggio e di come questo si sviluppa a partire dalla comparsa di un pensiero simbolico capace di andare oltre l'esperienza concreta e richiamare mondi e realtà non immediatamente percepiti. La narrazione sostiene il processo di sviluppo del linguaggio e ne facilita l'apprendimento attraverso l'ascolto e la ripetizione da parte di un adulto che legge.

Se quanto detto è importante nel normale sviluppo delle competenze comunicative, diventa fondamentale per i bambini con bisogni comunicativi complessi, dove si determina più facilmente una povertà di stimoli linguistici e narrativi.

La narrazione diventa, allora, lo strumento facilitatore alla comunicazione ed il libro l'oggetto mediatore che fa da tramite a due universi, quello della persona con BCC e il suo interlocutore, che all'interno di un immaginario comune si scambiano parole, emozioni, gesti che aprono lo spazio alla relazione e alla crescita.

Non tutti i libri, però, sono adatti a questo scopo e la scrittura alfabetica li rende inaccessibili a chi non ha acquisito una capacità di letto-scrittura.

Partendo dal presupposto che la *performance* non dipende dalle capacità dell'individuo, bensì dai fattori ambientali che possono facilitare o ostacolare il suo funzionamento<sup>42</sup>, l'intervento dovrà focalizzarsi oltre che sui bisogni dell'utente anche sulle barriere presenti nell'ambiente in quanto principali ostacoli alla partecipazione.

Abbatte le barriere significa introdurre facilitatori che intervengano sia sulle barriere di opportunità e, quindi, sulle politiche e le abitudini di un particolare contesto e gli atteggiamenti delle persone che vi fanno parte, sia sulle barriere d'accesso, creando un ambiente accessibile che metta a disposizione strumenti e ausili.

---

<sup>41</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992

<sup>42</sup> OMS, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, op. cit.

Da alcuni anni, all'estero e in Italia<sup>43</sup>, sono stati attivati progetti di libri "su misura", ovvero libri modificati per rispondere alle necessità di lettura di persone con BCC, con specifiche e mirate attenzioni riguardanti il testo, la grafica delle immagini, l'accessibilità fisica e l'accessibilità comunicativa.

Questi libri sono creati *ad hoc* oppure costruiti a partire da libri già esistenti che vengono modificati tenendo conto dei bisogni e degli interessi della persona a cui sono rivolti: "*il su misura è proprio come un vestito di sartoria*"<sup>44</sup> cioè viene fatto per quella persona in quel momento e non è detto che possa andare bene ad altri senza ulteriori modifiche.

La scelta dell'*argomento* è il primo passo per la costruzione di un libro su misura: se si tratta di un libro personalizzato i temi che vengono scelti riguardano in genere eventi della vita quotidiana o eventi significativi strutturati sotto forma di racconto e presentano il vantaggio di un forte aggancio motivazionale facendo vivere la persona da protagonista della storia; i libri, invece, che sono già presenti nel mercato e che vengono modificati devono avere una lunghezza e una struttura linguistica adeguata alla comprensione il che può renderne difficile la scelta, ma d'altra parte offrono la possibilità di accedere ad una narrazione più ricca e articolata.

Sia che si tratti di un libro personalizzato che di uno già esistente, *il testo* è uno degli aspetti che richiede maggiori adattamenti, sia nella struttura delle frasi, che deve essere semplificata senza perdere in vivacità e contenuti, sia nella successiva traduzione in simboli.

Le indicazioni sulle modifiche del testo vengono dall'esperienza di "scrittura controllata"<sup>45</sup> che ha fornito suggerimenti utili per una maggiore comprensibilità del testo: prima di tutto, il *vocabolario* deve essere scelto all'interno di quello base, composto dalle circa 7.000 parole più diffuse della lingua, che comprende termini facilmente comprensibili da tutti; dal punto di vista *sintattico* è consigliato l'utilizzo di frasi brevi e lineari evitando l'uso eccessivo di coordinate e subordinate; è inoltre importante prestare attenzione *all'organizzazione logica* del testo fornendo tutte le informazioni per seguire scorrevolmente i passaggi della narrazione.

Il testo, una volta adattato, viene *tradotto in simboli*, sostituendo il sistema alfabetico in un sistema simbolico che si caratterizza per l'unione di elementi linguistici ed elementi visivi, dando una rappresentazione visiva della parola scritta.

---

<sup>43</sup> M.A. Costantino et al. *Dal libro "su misura" alla "biblioteca di tutti"*, Quaderni ACP, vol.13, n. 5, pp.199-203, 2006

<sup>44</sup> A. Costantino, *Costruire libri e storie con la CAA*, Trento, Erikson, 2011, p.83

<sup>45</sup> M.A. Piemontese, *Capire e farsi capire: teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid, 1996

Esistono differenti sistemi simbolici ognuno dei quali presenta delle caratteristiche peculiari che dovranno essere considerate a seconda dell'utente e della situazione.

I simboli più diffusi nel contesto italiano sono Picture Communication Symbol (PCS), Widgit Literacy Symbols (WLS) e Blissymbolics (Bliss), ognuno dei quali si serve di un specifico software che consente una traduzione agevole del testo in simboli.

Ogni simbolo è composto da un'immagine e un vocabolo alfabetico, scritto in minuscolo e preferibilmente posto in alto per non essere coperto dal dito mentre viene letto, inseriti entrambi all'interno di un riquadro esterno che delimita lo spazio entro cui è inserito il concetto, facilitando l'attribuzione di significato. La riquadratura deve essere semplice, lineare, nera, con un bordo sufficientemente definito, ma non troppo, per non diventare un elemento di distrazione.

Per quanto riguarda la colorazione è consigliata una campitura monocromatica, più funzionale alla lettura e al passaggio da un simbolo all'altro, garantendo una migliore tenuta dell'attenzione e affaticando meno la vista.

La corrispondenza tra il simbolo e la particella morfosintattica consente a chi legge di accompagnare la lettura con lo scorrimento del dito, definito *modeling*, e creare una connessione tra termini e simboli sostenendo l'apprendimento attraverso una ripetuta condivisione del significato.

Nella composizione del testo in simboli è importante mantenere un allineamento del testo a sinistra, con una spaziatura regolare tra i riquadri, tenendo presente il momento in cui interrompere la frase quando è necessario andare a capo: l'ideale sarebbe tenere l'intero nucleo di senso sulla stessa riga, ma non sempre il formato della pagina lo consente ed è necessario trovare dei punti che mantengano il più possibile il significato della frase.

Per aumentare l'accessibilità del libro è inoltre opportuno mettere in atto degli accorgimenti per facilitare l'accessibilità fisica, intervenendo sull'impaginazione, il formato, la consistenza e fornire adeguati supporti per facilitare la partecipazione.

Il *formato* delle pagine solitamente corrisponde a quelli più frequentemente in uso (formati A5 e A4) che possono essere impaginati in verticale o in orizzontale; la scelta dipenderà comunque dalle caratteristiche del lettore e del testo che verrà inserito.

Anche la *consistenza* dovrà facilitare la maneggevolezza del libro che sarà tanto più semplice da sfogliare quanto più le pagine saranno rigide, utilizzando come supporto materiali cartonati o portalistini.

L'accessibilità del libro dipenderà, inoltre, dalla posizione in cui ci si trova che influenzerà la possibilità di partecipare ed interagire attivamente alla lettura: è importante che il libro sia

visibile in tutte le sue parti e che ci sia lo spazio sufficiente per consentire il movimento del braccio. Inoltre, si potranno individuare eventuali correttivi posturali per rispondere alle specifiche esigenze fisiche della persona, ad esempio inserendo un leggio, o fissando il libro alla carrozzina perché non cada.

Durante la lettura il primo passo per una partecipazione è dato dalla possibilità d'intervenire e controllare chi sta leggendo, esprimendo le proprie richieste e commenti. Per chi non ha parole e spesso neanche movimento, per attirare l'attenzione, oltre che supporti per la comunicazione unaided, è necessario che siano messi a disposizione strumenti, come le tabelle di comunicazione a tema o ausili ad uscita di voce, che aumentino la possibilità di controllare la lettura del partner comunicativo.

La partecipazione e l'accesso alla lettura introduce di nuovo il tema dell'inclusione e della rimozione delle barriere per consentire a tutti di usufruire alle stesse opportunità, ma anche di arricchire progressivamente tutta la comunità.

La straordinaria accessibilità e facilità di comprensione dei libri su misura li ha fatti diventare uno strumento utile non solo per chi ha una disabilità, ma anche per chiunque si stia avvicinando al mondo della lettura e non ha ancora sviluppato un linguaggio alfabetico, facendoli diventare un patrimonio collettivo.

Con la diffusione nelle case, nelle scuole, nelle biblioteche e in molti altri contesti, i libri su misura si sono trasformati in libri inclusivi, IN-Book, diventando un esempio di quei casi di "speciale normalità"<sup>46</sup>, per cui strumenti che inizialmente sembrano utili solo per pochi possono trasformarsi in fattori di promozione della salute e del benessere di tutti.

---

<sup>46</sup> D. Janes, *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erikson, 2006

### **3.2 IL DIRITTO DI COMUNICARE: CONVENZIONE SUI DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ**

Abbiamo visto, sia nell'approccio dell'ICF sia nel Modello di Partecipazione, quanto sia importante il ruolo del contesto per consentire a tutti di sviluppare delle competenze comunicative e creare occasioni di partecipazione. L'intervento sulle barriere di opportunità si muove, a livello micro, sugli atteggiamenti e sulle credenze che le persone hanno riguardo la disabilità e, a livello macro, sulle politiche, le leggi e i diritti volti a riconoscere e tutelare le fasce più fragili della popolazione.

Un fondamentale passo è stato fatto nel 2006 quando, l'Assemblea delle Nazioni Unite, ha compilato la *“Convenzione dei diritti delle persone con disabilità”*<sup>47</sup>, un documento che riconosce i diritti fondamentali imprescindibili per ampliare il grado d'inclusione sociale delle persone con disabilità.

Entrata in vigore in Italia nel 2008, la Convenzione segna un passaggio dalla visione della persona con disabilità come oggetto di assistenza a soggetto con dei diritti da tutelare, proponendosi lo scopo, espresso nell'Articolo n.1, *“di promuovere, proteggere e assicurare il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro inerente dignità”*. L'aspetto più innovativo del documento è quello di non attribuire dei nuovi diritti, ma ampliare anche alle persona con una disabilità il rispetto di tutti i diritti umani, riconoscendo l'importanza *“dell'accessibilità alle strutture fisiche, sociali, economiche e culturali, alla salute, all'istruzione, all'informazione e alla comunicazione”* per consentirne una piena realizzazione.

Tra i diritti e le libertà da tutelare vengono inclusi, come cita l'Articolo n.21, la *“Libertà di espressione e opinione e accesso all'informazione”*, prefiggendosi di facilitare il ricorso da parte delle persone con disabilità *“alla lingua dei segni, al Braille, alle comunicazioni aumentative ed alternative e ad ogni altro mezzo, modalità e sistema accessibile di comunicazione di loro scelta”*, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione.

In questa direzione ha giocato un ruolo fondamentale la Società Internazionale di Comunicazione Aumentativa Alternativa, ISAAC, che il 19 gennaio 2006 è divenuta Organo Consultivo Speciale presso le Nazioni Unite.

Grazie alla sua presenza, nell'Articolo 2, viene opportunamente specificato il significato dei termini linguaggio, intendendo, non solo tutte le lingue parlate, ma anche *“la lingua dei*

---

<sup>47</sup> <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx>

*segni, come pure altre forme di espressione non verbale, e comunicazione ovvero “tutte le lingue, la visualizzazione di testi, il Braille, la comunicazione tattile, la stampa a grandi caratteri, i supporti multimediali accessibili nonché i sistemi, gli strumenti ed i formati di comunicazione migliorativa ed alternativa scritta, sonora, semplificata con ausilio di lettori umani, comprese le tecnologie dell’informazione e della comunicazione accessibili”.*

Il riconoscimento del diritto alla comunicazione, in tutte le forme in cui può essere realizzata, comprende il diritto per le persone con una disabilità di influenzare le condizioni della propria vita, di fare delle scelte, rifiutare, chiedere e ottenere informazioni, avere degli scambi comunicativi<sup>48</sup> e quindi di essere cittadini attivi.

In questa prospettiva la disabilità è collocata all’interno della diversità umana, come condizione ontologica di fragilità che richiama la necessità d’interdipendenza dell’uomo dai suoi simili, come essere che dà e riceve cura.

---

<sup>48</sup> *Carta dei Diritti alla Comunicazione*, National Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992



## CAPITOLO 4

### L'ESPERIENZA D'INCONTRO ALLA COMUNITÀ DELL'ARCA

#### 4.1 L'INCONTRO CON LA FRAGILITÀ: LA VISIONE DI JEAN VANIER

In questo percorso sulla comunicazione abbiamo visto come immagini e simboli possano essere un mezzo per comunicare e dare voce al mondo interiore di ogni persona.

Esistono anche linguaggi che non parlano alla ragione, che non sono decodificabili con un codice, ma che ugualmente comunicano e sono capaci di rivelare il mistero dell'umano.

La storia dell'Arca inizia da un incontro che sarà l'inizio di un cammino di trasformazione non solo per chi era presente nel momento in cui è avvenuto, ma anche per tutti quelli che successivamente si sono lasciati toccare e trasformare dall'incontro con la fragilità.

Nel 1964 Jean Vanier, ex ufficiale di marina e professore universitario di filosofia in Canada, andò a Troly-Breuil, nel nord della Francia, a trovare un suo amico, padre Thomas Philippe, sacerdote domenicano, in quel momento cappellano di una piccola istituzione per persone con una disabilità intellettiva. In quel luogo Vanier incontrò il dolore e la sofferenza causate dal rifiuto e dall'emarginazione; *“quello che ho visto”*, afferma in un'intervista, *“è che le persone disabili, in particolare quelle con disabilità mentale, sono le persone più escluse al mondo: non vengono considerati essere umani, non vengono lasciati parlare”*<sup>49</sup>, è quel silenzio forzato, di cui si parlava nel precedente capitolo, di chi non viene né visto né sentito.

Profondamente toccato da quest'esperienza e con il desiderio di rispondere a quel grido di sofferenza, il 5 agosto 1964, Jean Vanier e padre Thomas proposero a Raphael Simi e Philippe Seux, due persone con disabilità mentale, di andare a vivere con loro, dando vita alla prima Comunità dell'Arca.

A partire da questa comunità, nata in Francia all'interno della tradizione cattolica, sono nate molte altre comunità, oggi più di 135 in tutto il mondo in 50 paesi diversi, appartenenti ad un'unica Federazione Internazionale e accomunate dai principi e dai valori espressi nella Carta dell'Arca.

Ogni comunità dell'Arca, a seconda del luogo in cui sorge, si differenzia per cultura, religione, possibilità economiche assumendo talora la forma di struttura residenziale con centro diurno oppure mantenendo come nucleo centrale un'unità abitativa, chiamata focolare; tutte, però, sono *“accomunate dallo stesso spirito di accoglienza, di condivisione e di*

---

<sup>49</sup> Video-intervista a Jean Vanier per la V edizione del “La Pietra Scartata” 2014, Fondazione Fontana

*semplicità*<sup>50</sup> che mette al centro di ogni fare e stare assieme la persona con disabilità, con la quale condividere un cammino di crescita.

Il centro del pensiero di Jean Vanier, maturato nel corso dei suoi studi di filosofia, antropologia e psicologia, ma soprattutto nella sua esperienza d'incontro con le persone più fragili, è che ogni persona è innanzitutto *“un essere capace d'amare”*<sup>51</sup> e che ogni uomo può essere capace di donarsi agli altri e raggiungere la sua pienezza in quanto persona pur non avendo una piena padronanza delle proprie capacità e facoltà cognitive.

Per comprendere meglio questo concetto possiamo operare una distinzione terminologica tra individuo e persona: l'*individuale* è ciò che ci distingue dagli altri e ci rivela al mondo e, come tale, si può manifestare con i limiti dettati dai pesi di un danno fisico o mentale; la *persona*, invece, trascende il dato e, senza negare la realtà fattuale, rivela la sua dignità partecipando ad un unico attributo di umanità che la rende un essere unico e irripetibile<sup>52</sup>.

Tuttavia, non è così semplice divenire consapevoli del proprio essere originario e originale; ognuno di noi, infatti, porta con sé delle ferite dettate dall'essere continuamente esposto alla propria vulnerabilità, in quanto essere umano imperfetto e incompleto.

Sommato a questo, le persone con una disabilità sperimentano una ferita molto profonda, causata dai sentimenti di rifiuto e d'emarginazione a cui inevitabilmente sono esposti, che li porta ad avere comportamenti di chiusura, aggressività o apatia e ad erigere un muro di difesa che limita la loro possibilità relazionale.

L'originalità del sogno dell'Arca *“è di rivelare gradualmente alle persone che sono più importanti di quello che osano credere”*<sup>53</sup> e accoglierle, non tanto per quello che sanno o non sanno fare, per i loro handicap o le loro capacità, bensì per quello che sono.

Il difficile incontro con la disabilità è in larga misura dettato dalla difficoltà di accettare la fragilità, l'inatteso della vita, la precarietà esistenziale, i sensi di colpa e l'impotenza nei confronti della vita: in sintesi, la vulnerabilità della condizione umana che sostanzialmente ci pone tutti sullo stesso piano<sup>54</sup>. Il rapporto con il limite dell'altro ci mette a confronto con il nostro limite, la nostra vulnerabilità, che può celare la resistenza ad accogliere le parti più buie di noi stessi e a convivere con esse quotidianamente.

La persona più povera, in questo caso con una disabilità intellettiva, diviene fonte di ricchezza per chi la incontra: la rivelazione di alcuni aspetti fondamentali del nostro essere persone

---

<sup>50</sup> *Carta dell'Arca*

<sup>51</sup> J. Vanier, *Ogni uomo è una storia sacra*, Bologna, Centro editoriale dehoniano, 1995, p.10

<sup>52</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione*, op.cit., p. 78

<sup>53</sup> Video-intervista a Jean Vanier per la V edizione del "La Pietra Scartata" 2014, Fondazione Fontana

<sup>54</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione*, op.cit., p.79

viene dall'incontro con le persone ferite, con i più deboli, coloro che possono farci tornare al vero senso del nostro esistere nel mondo facendoci scoprire la nostra umanità.

Quest'esperienza paradossale, in cui si riceve aiuto da chi ha bisogno di aiuto, richiama il concetto definito da Andrea Canevaro "paradosso salvifico": la persona più debole ha la capacità di svelarci le nostre debolezze, accettandoci lei per prima così come siamo e noi, con la nostra presenza, possiamo darle la fiducia e la forza per svolgere le azioni quotidiane in quell'incontro, di cui parla Jean Vanier, che è fonte di crescita e guarigione delle proprie ferite interiori. Questo compito, sostiene Canevaro, "*non esenta dalla professionalità. Al contrario [...] il paradosso comincia dal fatto che chiedere aiuto a chi deve essere aiutato richiede più professionalità e non meno.*"<sup>55</sup>

Il cammino da percorrere non è semplice e richiede pazienza, fiducia, consapevolezza dei propri limiti e delle proprie capacità, nella continua scoperta della propria e dell'altrui vulnerabilità in cui portare alla luce le ricchezze che vi sono nascoste.

L'incontro individuale con la fragilità umana, come fonte di rivelazione della propria umanità "*è, nell'Arca, istituzionalizzato. L'istituzione stessa è costruita e non smette di costruirsi attorno a questo.*"<sup>56</sup> Ogni Comunità nasce intorno a queste dinamiche relazionali per costruire luoghi dove, alla base, non ci sia la competizione o la sopraffazione dei più forti, ma fondati su valori di pace, accoglienza e comunione ed essere "*un segno che una società realmente umana deve essere fondata sull'accoglienza e sul rispetto dei più piccoli e dei più deboli*"<sup>57</sup>.

#### **4.2 I SEGNI DELLA QUOTIDIANITÀ ALLA COMUNITÀ «L'ARCOBALENO»**

La Comunità "L'Arcobaleno", parte dell'Associazione "Arca Italia" ONLUS, è nata nel 2001 a Quarto Inferiore, in provincia di Bologna. La struttura, riconosciuta come centro Socio Riabilitativo Residenziale e Diurno, si articola in tre unità abitative, Focolari, circondate da un ampio giardino e un Laboratorio dove vengono svolti i lavori quotidiani.

Queste due dimensioni, differenti e complementari per progettualità, metodologie impiegate e sistemi di relazione, fanno parte di un unico Progetto Comunitario rinnovato ogni cinque anni con la supervisione di un delegato della Federazione Internazionale, per la definizione e la verifica degli obiettivi in linea con i principi espressi nella Carta dell'Arca.

La comunità, radicata nella fede cristiana, definisce la propria identità nella condivisione di vita con persone con disabilità intellettiva in un luogo di vita sereno e accogliente fondato su

---

<sup>55</sup> A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erikson, 2006, p.71

<sup>56</sup> J. Vanier, *Ogni uomo è una storia sacra*, op.cit., p. 31

<sup>57</sup> *Carta dell'Arca*

relazioni di comunione e amicizia dove ognuno è riconosciuto nella sua autentica dimensione di verità antropologica.

Nella storia della Comunità sono nati tre focolari, il “Cedro”, il “Grano” e la “Manna”, con un’identità specifica a seconda delle persone accolte (rispettivamente 6, 7 e 3), accompagnate da un’equipe di riferimento tra cui un referente che, in dialogo con il Responsabile del Laboratorio e il Responsabile della Comunità, ha cura di far crescere le persone accolte all’interno del Progetto Comunitario.

La vita nel Focolare (dal significato stesso del termine luogo di vita in cui ci si riunisce dopo il lavoro “attorno ad uno stesso fuoco”<sup>58</sup>), è caratterizzata dalla comunione di spazi, tempi, momenti della giornata in un clima d’intimità familiare: la mattina, dopo la colazione, ci si raccoglie intorno alla Parola per vivere insieme un momento di preghiera che dà inizio alla giornata e che ne segnerà anche la conclusione.

Nel pomeriggio, terminate le attività di lavoro nei laboratori, ci si ritrova per svolgere i quotidiani servizi per la manutenzione della casa: la cucina, le pulizie, la lavanderia, la dispensa, ma anche per vivere quelle relazioni di cura e di aiuto reciproco dove al “fare con” si sostituisce l’“essere con” che costruiscono un senso di appartenenza e di partecipazione.

Il lavoro in Laboratorio, invece, è maggiormente improntato sull’azione del fare, sia in una logica di tipo produttivo, sia in un “fare” quotidiano in cui ogni gesto è sostenuto e compreso in una prospettiva di crescita dell’autonomia, dell’autostima e delle competenze relazionali.

L’organizzazione interna del laboratorio è strutturata in modo tale da valorizzare i momenti di condivisione di inizio e fine giornata, coinvolgendo i partecipanti attraverso dei programmi realizzati con la CAA che facilitano la comprensione e la rilettura del proprio ruolo nel contesto del gruppo.

Nell’evoluzione della storia della Comunità e con il cambiamento delle esigenze delle persone che vi hanno preso parte, sono stati creati tre gruppi di laboratorio per rispondere meglio alle possibilità specifiche di ognuno.

Il gruppo “Formica” è nato con l’obiettivo di offrire un luogo di lavoro non solo per le persone che abitano la comunità, ma anche per altre che possono trovare in questo luogo un impegno quotidiano, un luogo di crescita e relazioni di amicizia. I lavori svolti sono orientati ad una lavorazione trasformativa della materia: si lavora per creare la carta riciclata, sistemare il giardino e prendersi cura degli ambienti comuni, si svolgono attività di cucina, come la lavorazione del pane, e vi sono momenti privilegiati orientati al benessere, come la piscina.

---

<sup>58</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/focolare/>

Il gruppo “Tartaruga” è sorto per rispettare al meglio le capacità di persone che hanno la necessità di essere sostenute nei gesti di vita ordinaria; è così che, nelle attività proposte di cura degli animali, laboratorio in bottega (creta, falegnameria..) i singoli gesti di cui ognuno è capace vengono valorizzati e resi significativi collocandoli in un contesto comune in cui l'intero lavoro è il risultato della partecipazione di tutti.

Infine, il gruppo “Civetta” è nato ascoltando l'esigenza di alcune persone che, per necessità anagrafiche o per via di situazioni di malattia debilitante, non sono più in grado di sostenere percorsi di autonomia o di apprendimento. Le attività proposte di benessere, cucina, piscina e rilassamento, sono orientate a non perdere le competenze finora apprese e, soprattutto, a mantenere acceso il desiderio di essere con gli altri e vivere bene la propria vita che, anche in situazioni di grande fragilità, ha ancora motivo di essere riconosciuta e amata.

La composizione dei tre gruppi è riorganizzata durante il pomeriggio dedicato a specifiche attività inter-gruppo (il gruppo della parola, il gruppo della memoria, il teatro, l'attività motoria, i giochi, il rilassamento), per venire incontro agli interessi e sviluppare le capacità specifiche di ognuno in attività sportive, di rilassamento ed espressività.

La vita comunitaria è caratterizzata dalla quotidianità della vita nei focolari e nei laboratori o da momenti di uscita per partecipare ad eventi del territorio, da alcuni appuntamenti settimanali o mensili di preghiera o di condivisione che alimentano lo spirito di comunità e da occasioni particolari in cui ritrovarsi per celebrare i compleanni, confrontarsi su alcuni cambiamenti e prendere insieme delle decisioni.

Questi momenti, segno di una comunità che cresce, s'interroga e si trasforma, sono resi significativi da alcuni atteggiamenti e attenzioni che si sommano tra loro e creano un contesto di Cura dove le *parole, i gesti, i segni* sono collocati in una prospettiva di vita in cui l'Esserci e lo stare insieme assumono il senso di pienezza dell'esistenza.

La *parola*, dal significato etimologico “gettare al di là”, è il luogo dell'incontro che crea un ponte e permette di gettare al di là non solo dei suoni, ma anche la propria persona che viene comunicata all'altro, creando una connessione tra due individualità che si trasmettono reciprocamente dicendosi, ma anche donandosi, in un rapporto di comunione con l'altro.

La parola non è quindi solamente un semplice nominare i fatti e le situazioni, ma diventa strumento di relazione che libera dall'isolamento e rende possibile l'incontro.

Lo spazio della parola è un momento privilegiato nella Comunità; oltre ad essere ufficializzato in uno specifico gruppo, il Gruppo della Parola, sono molte le occasioni in cui la parola di ognuno viene ascoltata e custodita: durante il laboratorio, nei momenti di preghiera,

nei momenti dell'anno in cui si verifica e viene data voce alle richieste e ai desideri di ognuno, che diventa protagonista e corresponsabile delle scelte e delle decisioni.

Il linguaggio della parola non è possibile a tutti allo stesso modo, così che questo, a volte, viene sostituito dal *silenzio* che, tanto quanto le parole, chiede di essere accolto, rispettato e compreso, facendo spazio ad un altro tipo di linguaggio, quello del *corpo*, che racconta il modo di ognuno di essere nel mondo e prendervi parte.

La dimensione del corpo si rivela in un rapporto di comunione che si lascia “toccare” dall'altro, in una reciprocità che passa, ancora prima delle parole, attraverso lo sguardo, il contatto fisico e semplici *gesti quotidiani*, come il lavaggio dei piatti, il mangiare tutti alla stessa tavola, lo sparecchiare.

La dimensione dello “stare” è intesa, quindi, non solo come sosta tra il fare quotidiano e il lavoro, ma come tempo dell'essere in cui non è importante quanto sei capace di fare o non fare, ma la tua persona e ciò che conta “è *stare insieme, è trovare nell'altro la propria gioia, è darsi pensiero della persona dell'altro.*”<sup>59</sup>

L'attenzione al corpo viene vissuta anche come cura di quel “corpo” che è la comunità che diventa un luogo accogliente, ospitale, capace di cura perché tutti se ne prendono cura: un vaso di fiori sulla tavola, la pulizia delle stanze, del giardino e dei saloni dove sono svolti gli incontri, rafforzando quel senso di appartenenza che fa sentire ognuno a casa propria.

La vita della comunità è così sottolineata da una quotidianità che nasce da *segni* semplici ed evocativi, come la luce di una candela o l'intonazione di un canto nel momento del pasto e della preghiera, che celebrano il tempo attraverso il mistero del rito: dall'etimologia greca “arithmos”, numero, qualcosa che è stato messo in conto che dà una struttura, un ritmo, il rito richiama un tempo e un luogo sacro che “*porta il cielo in terra nel bel mezzo della vita quotidiana*”<sup>60</sup>. Celebrare significa rendere grazie e come si celebrano i giorni, viene celebrata anche la vita nel ricordo di un compleanno, di un anniversario come occasioni di unione e di festa in cui viene restituito all'attimo quel valore di eternità che è in esso presente.

La comunità, nel suo significato più alto di vita in comunione, è resa tale da questi segni che ne alimentano il senso, lo scopo e la missione e parlano di un “noi” che viene prima delle differenze.

Una Comunità, scrive Jean Vanier nel suo libro “La Comunità luogo del perdono e della festa”, si caratterizza per due elementi essenziali: “*le relazioni interpersonali e il senso di appartenenza e il fatto di essere orientati insieme verso uno scopo e una testimonianza di*

---

<sup>59</sup> J. Vanier, *Ogni uomo è una storia sacra*, EDB, Bologna, 1995, p. 33

<sup>60</sup> A. Grun, *50 rituali per la vita*, Queriniana, Brescia, 2010, p. 7

vita.<sup>61</sup> La vita all’Arcobaleno si fonda sull’intersoggettività delle relazioni, nate nella differenza e nella ricchezza di cui ognuno è portatore, per espandersi in una rete relazionale più ampia all’interno del contesto sociale ed ecclesiale in cui è inserita per “*far conoscere i doni delle persone con disabilità mentale, rivelati attraverso relazioni di reciprocità, fonte di un cambiamento personale*”<sup>62</sup> ed essere segno di speranza nella nostra società.

### ***Un’esperienza concreta di comunicazione: il Gruppo delle parole e dei libri***

Dopo aver riflettuto sulle diverse forme di comunicazione e le facilitazioni che supportano l’espressione del proprio vissuto, osservato i segni che caratterizzano un tipo di contesto comunitario, riportiamo l’esperienza del Gruppo della Parola che, con l’ausilio della scrittura in simboli, sta realizzando un percorso di scrittura creativa.

Il Gruppo della Parola è nato come uno spazio, all’interno delle attività pomeridiane del Laboratorio della Comunità “L’Arcobaleno”, in cui ognuno può esprimere e condividere le proprie parole nel contesto del gruppo e, unendole a quelle degli altri, farle diventare una storia.

Per facilitare il processo di espressione, raccolta ed elaborazione, il testo viene trascritto al computer e tradotto con la comunicazione aumentativa in un linguaggio in simboli e simultaneamente proiettato sulla parete, così da essere visto e compreso da tutti i partecipanti. La traduzione simbolica avviene attraverso il sistema WLS, supportato nella versione italiana dal software Symwriter, un programma che consente la traduzione del sistema alfabetico in simboli con un buon livello di trasparenza grafica e costruzione morfosintattica della frase<sup>63</sup>.

In una breve presentazione il Gruppo Parola si è descritto così:

---

<sup>61</sup> J. Vanier, *La comunità, luogo del perdono e della festa*, Jaca Book, Milano 2011, p. 27

<sup>62</sup> *Enunciati di Identità e Missione*, stabiliti all’Assemblea Generale della Federazione a Calcutta, nel 2008.

<sup>63</sup> A. Costantino, *Costruire libri e storie con la CAA*, op.cit., p. 255

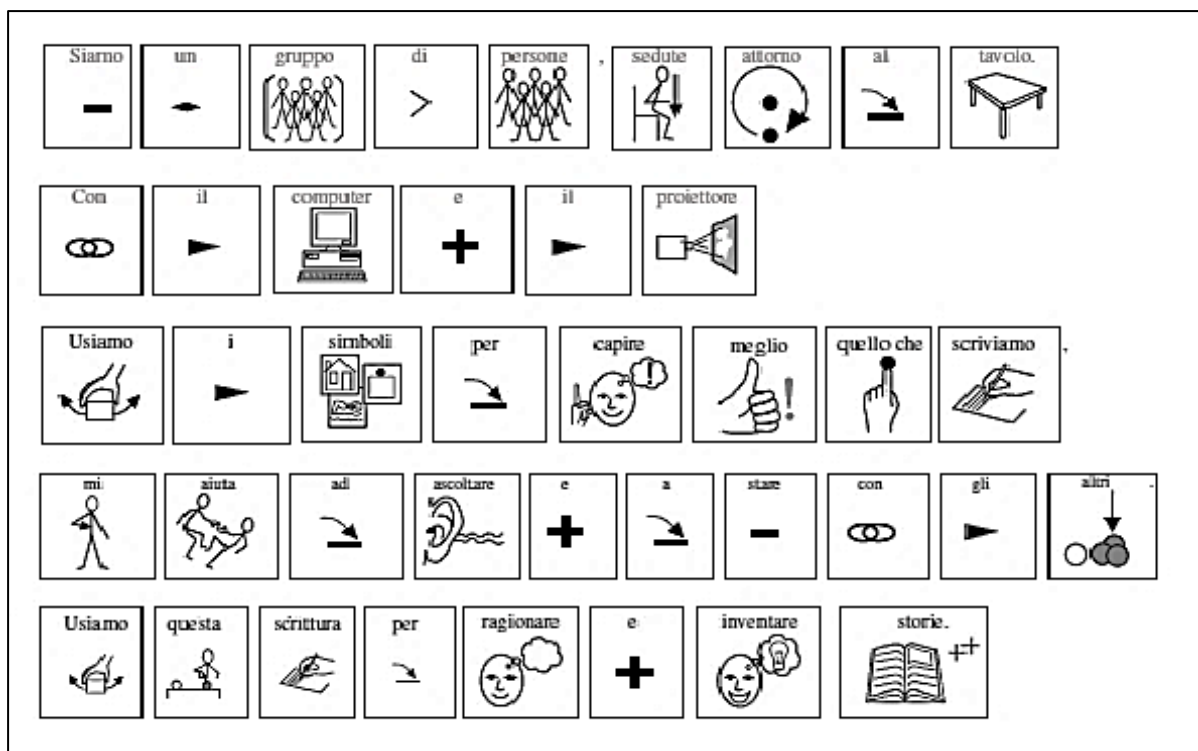


Fig. 1 Descrizione del “Gruppo della Parola”

Il gruppo è composto da persone con competenze e abilità diverse: quasi tutti hanno un linguaggio verbale, ma non tutti sanno leggere e i simboli, scritti al computer da un assistente, rendono accessibile il testo a tutti. La trascrizione delle parole espresse verbalmente in una rappresentazione simbolica offre un riferimento concreto che consente di fissare i concetti e stabilire delle relazioni logiche tra questi, tipiche di un livello astratto di pensiero: operazione che sarebbe impossibile se ci si avvalsesse solamente della parola.

Il lavoro del gruppo, mediato da un assistente che partecipa e facilita il processo di scrittura creativa, nasce proprio dalla complementarità delle competenze che nella differenza creano quella “zona di sviluppo” in cui ognuno ha la possibilità di superare le limitazioni individuali grazie al sostegno del contesto<sup>64</sup>. Il processo creativo nasce e prende forma proprio da questa collaborazione dove il risultato finale è frutto della partecipazione di tutti, ma è anche più della somma delle singole parte, come scrive don Milani in “Lettere ad una professoressa”: *“la collaborazione e il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi, è risultata alla fine di una maturità che è molto superiore a quella dei singoli autori”*<sup>65</sup>.

<sup>64</sup> L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, op.cit.

<sup>65</sup> Scuola di Barbiana, *Lettere ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 2007



Inizialmente i temi riguardavano esperienze personali e riflessioni su episodi vissuti in comunità creando l'occasione per rileggere la propria esperienza, condividerla con il gruppo, uscire dal proprio punto di vista e superare la fissità e la rigidità del pensiero, che come abbiamo visto, caratterizzano una disabilità intellettiva, allargando la propria prospettiva e collocandola in una visione più ampia.

Da una discussione su una persona del gruppo che durante il lavoro facilmente si addormentava è nato il racconto "Chi dorme non piglia pesci": la storia si evolve nell'interrogativo "cosa fa una persona che dorme?", da cui sono venute fuori diverse considerazioni che oltre a creare un divertente racconto hanno permesso di risignificare un comportamento inizialmente giudicato solo come negativo.

Con il consolidamento dell'attività si sono iniziati a produrre anche testi, articoli, lettere per eventi esterni alla comunità che hanno reso partecipi di questa modalità espressiva anche altre persone attribuendo un nuovo spessore e riconoscimento al gruppo.

Con il crescere del laboratorio le storie sono diventate sempre più numerose facendo emergere l'esigenza di organizzarle in una forma più strutturata: è così che il gruppo Parola si è evoluto nel Gruppo dei Libri dando vita alla sua prima storia. "Copriti bene che c'è vento" è una raccolta di parole sulle caratteristiche e le emozioni che può portare il vento al variare del cambiamento stagionale, concludendosi, infine, con la domanda: "Se fossi vento che cosa porterei?" aprendo uno spazio di pensiero che supera il dato sensoriale e dà accesso a quello immaginario, in processi di astrazione che ne svelano la rilevanza educativa e creativa.

Il secondo libro è nato da un percorso che ha visto alla sua origine la creazione di un personaggio, "Mariachiara", ed ha richiesto ad ognuno di sganciarsi dal proprio punto di vista ed immaginare una persona altra, con delle caratteristiche fisiche, degli interessi, dei desideri diversi dai propri. In un momento di difficoltà in cui le parole sembravano insufficienti per andare avanti con la storia, si è ricorso ad un altro tipo di linguaggio, il disegno, che ha permesso ad ognuno di visualizzare in una rappresentazione grafica il racconto, potendo così accedere a livelli di immedesimazione e immaginazione più elevati: se la finestra, infatti, non è solo scritta con le lettere e i simboli, ma è anche disegnata, si può immaginare non solo com'è la finestra di Mariachiara, ma anche che cosa si può vedere oltre ad essa e quindi immaginare un panorama che la sola scrittura impediva di ipotizzare.

La possibilità di sommare diversi linguaggi ha consentito di aumentare le possibilità di comprensione e comunicazione, procedendo a livelli di complessità che sono andati oltre l'esperienza concreta, e richiamare mondi e realtà non immediatamente percepiti.

Il libro “Mariachiara” è stato presentato al Convegno sugli IN-Book a Lisbona segnando un passo importante nella storia del gruppo e portandolo ad un riconoscimento internazionale.

Da quest’anno il laboratorio ha avuto un’evoluzione assumendo una funzione diversa: nato come gruppo di scrittura creativa per stimolare la fantasia e l’immaginazione, ha iniziato a tradurre le storie a partire da libri già esistenti.

Diversamente dagli IN- Book, modificati e tradotti in simboli da un’équipe di esperti allo scopo di renderli accessibili a persone con difficoltà nella letto-scrittura, il Gruppo dei Libri stesso si è reso protagonista di questo processo di sintesi e traduzione.

Il sistema di supporto è sempre dato dal computer in cui, da una parte, viene posto il testo integrale del libro e, dall’altra, la pagina con il testo in fieri, proiettati simultaneamente sul muro in modo da essere visualizzati in parallelo e procedere con la traduzione in simboli seguendo le linee guida offerte dal Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa (CSCA). Per iniziare a lavorare su un terreno percorribile da tutti, il libro da cui partire doveva rispondere alle caratteristiche della semplicità e della sinteticità: i libri per l’infanzia rispondevano maggiormente a queste esigenze così si è scelto di utilizzare la storia di “Pimpa e il pesce nonno”, con lo scopo poi di poterla proporre alle scuole per l’infanzia.

Il processo di trascrizione ha richiesto ad ognuno di focalizzare l’attenzione sugli elementi più importanti di ogni pagina che, una volta scelti, dovevano essere sintetizzati in un’unica frase che racchiudesse il senso del concetto che si voleva esprimere. L’attenzione posta agli aspetti sintattici e grammaticali ha permesso di riflettere sulle regole di costruzione della frase, e, a partire da queste, agire sul proprio modo di organizzare la realtà secondo una consequenzialità logica. Inoltre, fermarsi a riflettere sul significato di alcuni vocaboli rappresentati tramite linguaggio simbolico ha consentito di approfondire il senso di alcune parole e riuscire a cogliere le loro somiglianze espresse attraverso un linguaggio metaforico.

Alla luce delle conoscenze sulla comunicazione aumentativa, è dunque possibile cogliere l’originalità e le potenzialità dell’esperienza del Gruppo dei Libri che a sua volta ha suscitato domande e riflessioni sulle modalità simboliche più adeguate per esprimere un concetto generando aggiustamenti agli aspetti formali, all’interno di una continua interazione tra teoria e prassi in una logica circolare che racchiude il senso stesso dell’educare.

### 4.3 L'EDUCATORE FACILITATORE DELLA COMUNICAZIONE

Giunti al termine di questo percorso possiamo fermarci e guardare alle nostre spalle la terra ancora fresca dei segni che sono stati lasciati lungo il tragitto e, scorrendo lo sguardo, arrivare all'origine dei passi compiuti, alla nascita di ogni relazione: l'incontro con l'Altro.

La comunicazione, ancor prima di tanti strumenti, strategie, ausili, è resa possibile da quella presenza facilitante, l'educatore, che posto in quella fascia di "sviluppo prossimale"<sup>66</sup> offre la possibilità di raggiungere al soggetto competenze più alte di quelle che sarebbe riuscito a raggiungere in solitudine.

L'azione educativa si realizza innanzitutto nella relazione definita dalla dinamicità dell'interazione, centrata sull'evento particolare, collocato in un determinato tempo e spazio, e contemporaneamente rileggibile nella continuità degli scambi comunicativi e la direzione a cui si volge lo sguardo condiviso che è sempre proiettato verso un oltre<sup>67</sup>.

La fatticità del momento presente s'identifica nella risposta quotidiana ai bisogni esistenziali che individuano ogni uomo, definiti nelle riflessioni di Maslow<sup>68</sup>, come bisogni di sicurezza, di appartenenza, di autostima e di autodeterminazione, calati in quella precisa persona in quel preciso momento. Il primo passo, quindi, condizione d'essere della relazione è il *riconoscimento* dell'altro prima di tutto come persona, solo successivamente declinato alla situazione di bisogno connessa con la disabilità, orientando l'obiettivo al benessere nella sua totalità, ovvero, alla cura di tutti gli aspetti del suo essere (dal corpo, alle relazioni, alla vita spirituale, alle abilità pratiche).

In questo ambito possiamo racchiudere la prima delle condizioni d'essere della relazione, l'*educabilità*, definita da Xodo "la tensione immanente verso il conseguimento di una *perfettibilità sempre in divenire*"<sup>69</sup> che si colloca in quel delicato equilibrio fra la consapevolezza delle reali possibilità e le aspettative educative rivolte alle potenzialità che possono concretizzarsi. Il punto di vista educativo si caratterizza, quindi, per essere rivolto alla persona in fieri, andando oltre le riduzioni che possono soffermarsi solo ad una riabilitazione fisica (prospettiva medica) o ad una proposta ricreativa (prospettiva animativa), in una comprensione più ampia del suo valore.

Riconoscere l'altro nella sua dignità, con le sue potenzialità e i suoi limiti, coinvolge chi educa in una relazione di *reciprocità*, descritta da Gadamer come "un incontro con un tu per

---

<sup>66</sup> L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, op.cit.

<sup>67</sup> R. Sidoli, *Incontri felici con le parole*, op.cit., p. 89

<sup>68</sup> A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 1973, p.248

<sup>69</sup> C. Xodo, *Capitani di sé stessi*, op.cit., p. 114

*il quale io acquisisco non una semplice conoscenza su quell'evento o su quella persona, ma qualcosa che riguarda tutto il mio essere e che di conseguenza mi cambia profondamente*"<sup>70</sup>.

Jean Vanier, parlando della sua esperienza di cammino a fianco delle persone più fragili come un percorso di crescita e di presa di consapevolezza delle proprie ferite interiori, intuisce l'importanza del processo di conoscenza e di trasformazione che chiama chi educa a venire a confronto prima di tutto con la propria vulnerabilità e, a partire da questa, accogliere quella dell'altro<sup>71</sup>, in un orizzonte antropologico che riconosce la dimensione universale dell'essere umano. La reciprocità, come esperienza di apertura e accoglienza dell'altro, affinché non escluda la professionalità rimanda ad altri due concetti: la responsabilità e il rispetto.

Operare *responsabilmente* significa guardare la realtà dell'altro facendosi responsabili della sua fragilità e, di conseguenza, delle sue potenzialità poiché, in virtù della nostra competenza educativa, è nostro dovere ineludibile esercitare il nostro potere per trasformare l'esistente in ciò che può e deve essere<sup>72</sup>. A ciò è intrinsecamente connessa la dimensione del *rispetto*, nel significato etimologico re-spicere "avere-riguardo", "avere cura"<sup>73</sup>, che significa riconoscere e rispettare la libertà dell'altro esercitando la propria autorità nella consapevolezza "che «gli altri» non sono di nostra proprietà, ma persone chiamate a crescere nella libertà della verità e dell'amore"<sup>74</sup>.

Infine, una relazione educativa pedagogicamente orientata non si esaurisce nel momento presente, ma volge lo sguardo oltre in una tensione verso un fine che sostanzia l'agire stesso: l'*intenzionalità*, ovvero, la direzionalità dell'azione, si realizza nel perseguimento mai concluso dell'itinerario di crescita verso il compimento dell'umanità di ciascuno<sup>75</sup>.

Il fine ultimo educativo si manifesta all'interno del *progetto*, da "pro-iacio" "gettato in avanti", ovvero gli obiettivi, gli strumenti e le strategie da cui conseguiranno tutte le nostre azioni, non rigidi, ma suscettibili al cambiamento, capaci cioè di aprirsi all'imprevisto e modellarsi alla situazione, senza perdere di vista le finalità che li includono e li sostanziano.

L'orizzonte dell'intenzionalità, inoltre, è definito dalla collaborazione e dalla condivisione con l'équipe, la famiglia, i servizi del territorio in un lavoro sinergico dove più persone con competenze e ruoli professionali diversificati si uniscono per rispondere più adeguatamente possibile alla chiamata di cura.

---

<sup>70</sup> H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Mondolibri, 1991, p.409

<sup>71</sup> J. Vanier, *Abbracciamo la nostra umanità*, Bologna, EDB, 2005

<sup>72</sup> N. Bobbo, *Bambini in ospedale. Riflessioni pedagogiche e prospettive educative*, Pensa Multimedia, 2004, p.143

<sup>73</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione*, op. cit., p. 79

<sup>74</sup> J. Vanier, *La comunità, luogo del perdono e della festa*, op.cit, p. 234

<sup>75</sup> C. Xodo, *Capitani di sé stessi*, op. cit., p. 148

All'interno dell'interdisciplinarietà dei punti di vista, l'educatore professionale si colloca in quel terreno comune dove competenze pedagogiche, psicologiche e mediche sono messe a frutto per la costruzione di un dialogo con i membri dell'équipe ed offrire il suo contributo per la definizione di una più ricca identità epistemologica.

Il ruolo dell'educatore è così caratterizzato da competenze professionali e qualità umane in un continuo equilibrio tra la capacità di progettazione e valutazione e l'elasticità di adattamento rispetto ai programmi, la rapidità nel rispondere all'imprevisto e la disponibilità a fermarsi e dar spazio a qualità come l'ascolto, che comporta, per esempio, il dover rallentare il proprio ritmo per accogliere ciò che l'altro vuole comunicare.

Il *saper fare* educativo si pone, quindi, come *sapere*, frutto di teorie pedagogiche, orientamenti valoriali e spinte etiche che indirizzano l'agire, come *saper essere* che si evolve in un continuo discernimento sul proprio ruolo e sulla capacità di offrire la propria identità come contesto entro il quale rileggere le domande educative poste nella relazione quotidiana e, infine, come *saper comunicare*.

La relazione comunicativa diventa campo originario dell'azione educativa fondandosi su tre elementi: la *dialogicità*, terreno comune costruito dall'interazione delle parole e dei silenzi portati da ognuno, la *reciprocità*, definita come scambio in cui ad ognuno è riconosciuto il proprio ruolo e l'*alternanza*, costruita mediante l'ascolto e l'attesa, accettando i silenzi e i rifiuti riconoscendo le modalità comunicative dell'altro.<sup>76</sup>

La relazione educativa così intesa sottolinea la rilevanza di quello spazio comunicativo in cui l'uomo si rivela come persona, rendendo manifesti con le parole, il corpo, i gesti i contorni della sua realtà metafisica e trascendente.

Scrivono M. Dallari: "*educare è provocare e guidare l'incontro fra i soggetti e le cose, e l'educatore ha la prova di svolgere in maniera efficace il suo ruolo quando le cose diventano linguaggio*"<sup>77</sup>. La comunicazione è quindi origine, svolgimento e fine mai concluso dell'azione educativa, dove per linguaggio o linguaggi s'intendono tutte le forme di comunicazione che danno la possibilità all'essere di rivelarsi.

L'educatore è allora chiamato a svolgere quella funzione di facilitatore offrendosi come un ponte per invitare chi è nel silenzio a servirsi di lui per compiere la propria traversata nel mondo, per poi ritirarsi soddisfatto a traversata compiuta, incoraggiando l'altro a fabbricarsi nuovi ponti.

---

<sup>76</sup> R. Sidoli, *Incontri felici con le parole*, op.cit., p. 89

<sup>77</sup> M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erikson, 2012



## Conclusione

Giunti al termine di questo percorso, la mia speranza è di essere riuscita a delineare il significato e il ruolo fondamentale della comunicazione nell'ambito educativo e ad offrire un'esemplificazione pratica degli strumenti e delle modalità che possono essere utilizzati per consentire ad ognuno l'espressione del proprio vissuto interiore e del proprio pensiero.

La possibilità di comunicare, per chi ha una disabilità, è data dalla presenza dei facilitatori che, come afferma Canevaro nel suo testo "Pietre che affiorano", possono essere visti come pietre che affiorano su un corso d'acqua e che consentono a chi non vuole bagnarsi di appoggiarvi il piede ed arrivare all'altra sponda. L'importante è costruire collegamenti e andare avanti; se un mediatore non invitasse a quello successivo non sarebbe più tale.

Abbiamo visto come la Comunicazione Aumentativa offra un insieme di strumenti e ausili che facilitano la comunicazione, come l'utilizzo di un sistema simbolico, di tabelle di comunicazione, di ausili ad uscita di voce, siano a tutti gli effetti elementi che consentono la condivisione di un codice comune tra parlanti quando i segnali espressi siano difficilmente codificabili. Il fascino di questi strumenti, tuttavia, comporta il rischio che vengano affidate loro aspettative esagerate rispetto al sostegno esterno, riducendo l'intervento mediato dalle strategie e dagli strumenti della CAA all'espressione di una tecnica appresa, , senza che vi siano però i presupposti educativi ed relazionali autentici per una reale comunicazione tra due esseri umani.

L'intervento, invece, dev'essere focalizzato nel creare occasioni d'interazione tra la persona e il suo ambiente di vita, mettendola nelle condizioni di poter attuare scelte, rifiutare, esprimere i suoi stati d'animo e diventare così protagonista delle sue azioni.

Spetta a chi educa, quindi, svolgere quel ruolo di facilitatore tra la persona e il contesto, il contesto e la persona, promuovendo ambienti di partecipazione, all'interno dei quali valorizzare la comunicazione come occasione di arricchimento per tutta la comunità.

Il ruolo dell'educatore non consiste solamente nell'offrire all'altro la possibilità di esprimersi, ma nell'essere aperto all'ascolto, che significa innanzitutto essere consapevole che il mistero insito in ciascuno non potrà mai essere svelato completamente.

In ultima analisi, ciò che risulta centrale per chi educa è la disponibilità a lasciarsi interrogare e trasformare facendo un continuo lavoro su se stessi, scoprendo che la relazione, iniziata come risposta ad un bisogno dell'altro, apre lo spazio ad un cammino comune che rivela l'umanità di ciascuno.





## Bibliografia

- Bassolo G., Fazzi L., Gianelli M.V., *Relazioni di cura*, Roma, Carrocci, 2009
- Bobbo N., *Bambini in ospedale. Riflessioni pedagogiche e prospettive educative*, Pensa Multimedia, 2004
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993
- Buekelman D.R., Mirenda P., *Augmentative and alternative communication: Supporting children e adults with complex communication needs*, Baltimore, P.H. Brookes
- Canevaro A., Gaudreau J., *L'educazione degli handicappati*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erikson, 2006
- Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erikson, 2008
- Cassia V. M., Valenza E., Simion F., *Lo sviluppo cognitivo. Dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Chieli E., *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Conte M., *Ad altra Cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Lecce, Pensa Multimedia, 2006
- Costantino M.A., *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*, Trento, Erickson, 2011
- Ellis R., *Instructed Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 1990
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Trento, Erikson, 2007
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Milano, Mondolibri, 1991
- Gaspari P., *Aver cura: pedagogia speciale e territori di confine*, Milano, Guerini Scientifica, 2002
- Grun A., *50 rituali per la vita*, Brescia, Queriniana, 2010
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1970
- Jacono, T., West, D., Bloomberg, K., & Johnson, H. *Reliability and validity of the revised Triple C: Checklist of Communicative Competencies for adults with severe and multiple disabilities*, Journal of Intellectual Disability Research, 2009
- Light J., *La comunicazione è l'essenza della vita umana*, *Augmentative Alternative Communication*, 1997;13: 61-70, a cura di Isaac Italy in *Argomenti di CAA*, 3, 2006
- Lyons J., *Manuale di semantica. Sistemi semiotici*, Bari, Laterza, 1980

- M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erikson, 2012
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 1973
- Mirenda P., Iacono T., William R., *Communication Options for People with Severe and Profound Disabilities: State of Art and Future Directions*, Journal of the Association for person with severe handicaps 15, 3-21, 1990
- Mortari L. *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006
- National Commitee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities, *Carta dei Diritti alla Comunicazione*, 1992
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967
- Rivarola A., Chiari A., *Comunicazione Aumentativa ed Alternativa per persone con Sindrome di Angelman. Raccomandazioni per la pratica clinica*, Milano, Centro Benedetta D'Intino, 2013
- Rivarola R., *Comunicazione Aumentativa Alternativa*, Milano, Centro Benedetta D'Intino Onlus 2009
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Piccola biblioteca Einaudi, 1974
- Ruggerini C., Dalla vecchia A., Vezzosi F., *Prendersi cura delle disabilità intellettive*, Trento, Erikson, 2008
- Scuola di Barbiana, *Lettere ad una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1976
- Sidoli R., *Incontri felici con le parole. Il linguaggio tra educazione e disabilità*, Brescia, La Scuola, 2001
- Vanier J., *Abbracciamo la nostra umanità*, Bologna, EDB, 2005
- Vanier J., *La comunità, luogo del perdono e della festa*, Milano, Jaca Book, 2011
- Vanier J., *Ogni uomo è una storia sacra*, Bologna, Centro editoriale dehoniano, 1995
- Venuti P., *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*, Roma, Carrocci, 2007
- Visentin S., *Pluridisabilità tra famiglia e servizi*, Napoli, Liguori Editore, 2009
- Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1992
- Warrick A., *Comunicare senza parlare*, Torino, Omega Edizioni, 2003
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D , *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971

Wittgenstein L., *Grammatica filosofica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

Zanobini M., Usai M. C., *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*, Franco Angeli, 2011

### **Sitografia**

<http://www.arca-it.org/pagina.php?gruppo=ARCOBALENO&id=325>

<http://www.larche.org/>

<http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx>

[http://www.jean-vanier.org/fr/grands\\_themes/fragilite](http://www.jean-vanier.org/fr/grands_themes/fragilite)

<http://www.treccani.it/vocabolario/focolare/>

### **Manuali e documenti**

ASHA - American Speech Language Hearing Association, 2005

American Psychiatric Association, *DSM-5 Manuale Diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, 2015

*Carta dell'Arca*

*Costituzione della Comunità dell'Arca "L'Arcobaleno"*

*Enunciati di Identità e Missione*, Assemblea Generale della Federazione, Calcutta, 2008

OMS, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erikson, 2001

OMS, *ICIDH: Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Milano, Erikson, 1980



## **Ringraziamenti**

Questa tesi è stato per me un appassionante lavoro di ricerca, conoscenza e creazione a conclusione del percorso di studi, ma è stata anche un cammino di confronto con le mie risorse e le mie fragilità. Nell'incertezza che ho vissuto in alcuni momenti, ho sentito sempre il sostegno di quanti mi sono stati accanto ai quali vorrei esprimere piena riconoscenza e gratitudine.

Un sincero grazie alla prof.ssa Natascia Bobbo per la fiducia che ha avuto nelle mie capacità e per avermi accompagnato con attenzione e accuratezza lungo tutto il percorso.

Grazie a chi è stato disponibile con un consiglio, una mail, un confronto che mi ha indirizzato in alcuni momenti importanti della costruzione di questo lavoro: il prof. Dario Fortin, il prof. Roberto Bombardelli, Simonetta, Barbara, Luca e Simona.

Insieme a loro la mia gratitudine va alla mia famiglia che capitolo dopo capitolo mi ha sostenuto con amore e pazienza.

Segno essenziale, per questo percorso e per la mia vita, è stato l'incontro con la Comunità dell'Arca "L'Arcobaleno" che mi ha insegnato la bellezza dello stare insieme nell'espressione dei piccoli gesti quotidiani e l'incontro con le fragilità dell'altro come chiave di conoscenza e accettazione della mia umanità.