

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO,  
ILARIA D'ANGELO, SIMONE APARECIDA CAPELLINI

# I QUADERNI DI VALERIA

Progettare percorsi  
di Didattica Speciale per l'inclusione



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli** 



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),  
*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),  
*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)  
*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)  
*Fabio Bocci* (Università Roma3)  
*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)  
*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)  
*Roberta Caldin* (Università di Bologna)  
*Aldo Caldarelli* (Università Niccolò Cusano)  
*Lucio Cottini* (Università di Udine)  
*Ilaria D'Angelo* (Università di Macerata)  
*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)  
*Filippo Dettori* (Università di Sassari)  
*Laura Fedeli* (Università di Macerata)  
*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)  
*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)  
*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Salvatore Patera* (Università degli Studi Internazionali di Roma)  
*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)  
*Loredana Perla* (Università di Bari)  
*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Francesco Paolo Romeo* (Università e-Campus)  
*Maurizio Sibillio* (Università di Salerno)  
*Arianna Taddei* (Università di Macerata)  
*Andrea Traverso* (Università di Genova)  
*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO,  
ILARIA D'ANGELO, SIMONE APARECIDA CAPELLINI

# I QUADERNI DI VALERIA

Progettare percorsi  
di Didattica Speciale per l'inclusione



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli** 



*This work has been funded by the European Union - NextGenerationEU under the Italian Ministry of University and Research (MUR) National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 - VITALITY - CUP D83C22000710005.*

*I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione europea né la Commissione europea possono essere ritenute responsabili per essi.*



SAFINA: <https://www.safina-vitality.it/>

Isbn digitale: 9788835166160

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166160

# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	7
---------------------	------	---

## **Prima parte** **Il *framework* di riferimento**

<b>1. L'inclusione scolastica nel contesto italiano: evoluzioni normative ed epistemologiche</b>	»	13
<b>2. Accessibilità: quali presupposti per una didattica inclusiva?</b>	»	35
<b>3. Navigare le complessità: strategie di letto-scrittura con la CAA</b>	»	48
<b>4. Le Linee Guida <i>Easy-to-Read</i>: strategie attuative per contenuti accessibili</b>	»	62

## **Seconda parte** **“I Quaderni di Valeria”** **Esemplificazione di un percorso didattico**

a cura di *Valeria Tomassetti, Monica Cavalletti, Marta Gambella, Eleonora Cesca*

<b>Le motivazioni</b> , di <i>Monica Cavalletti</i>	»	75
<b>Le scelte didattiche</b> , di <i>Marta Gambella, Eleonora Cesca</i>	»	78



# Introduzione

Il presente lavoro intesse le proprie trame entro una cornice epistemologica ad ampio respiro, sostanziandosi di riferimenti e relazioni che nascono in seno alla Pedagogia Speciale. Come ricorda Goussot (2013) tale ambito disciplinare è «il processo di sviluppo degli apprendimenti del soggetto con bisogni speciali e disabilità, i metodi e gli strumenti che ne favoriscono l'espressione e che promuovono in questo i diritti di cittadinanza di questi soggetti e la loro inclusione» (p. 14). Per tali ragioni, la Pedagogia Speciale non può chiudersi nella logica accademica, piuttosto deve avere come primo interlocutore la persona con disabilità, per giungere poi alla creazione di relazioni con i suoi familiari e con la rete sociale che ruota intorno alla persona stessa (Canevaro, 2013). L'attivazione di processi di valore si sviluppa, infatti, nei rapporti con la rete sociale, secondo processi bottom-up che innovano la conoscenza teorica, riconoscendo la validità epistemologica e generativa di reti di scopo, alleanze collaborative e accordi educativi comunitari e territoriali (Giacconi *et al.*, 2023). La prospettiva dei pedagogisti speciali restituisce così una traiettoria di senso perseguibile nella concretizzazione di azioni di allineamento tra i diversi interlocutori istituzionali e non. A tal proposito, ricorda Canevaro (2013) «le differenze possono creare disuguaglianze se i soggetti istituzionali sono indifferenti alle differenze» (p. 184), ovvero se non sono in grado di cogliere processi di valore che rispondono ad una presa in carico ecologica e *life-span*.

Nella realizzazione di tali processi, tra i principali interlocutori approfondiremo in questo volume l'importanza rivestita dai percorsi didattici speciali innovativi (d'Alonzo, Monauni, 2021) che possono essere costruiti grazie al lavoro di rete con il contesto scolastico, al fine di trasformare l'educazione in uno strumento che accoglie e valorizza ogni singolo percorso di apprendimento.

Partendo da tali considerazioni, nella prima parte di questo volume, apriremo a riflessioni pedagogiche sulle attuali sfide che abitano il contesto scolastico in riferimento ad azioni didattiche ed educative che possano essere sistemiche ed inclusive. Seguendo le evoluzioni delle normative e dei *framework* concettuali sottesi alla Progettazione Educativa Individualizzata, il presente lavoro offre al lettore alcuni approfondimenti tematici circa l'accessibilità, come premessa alla costruzione di percorsi didattici inclusivi. Nello specifico, saranno delineati i criteri di costruzione dei materiali didattici informatici accessibili, le strategie di Comunicazione Aumentativa e Alternativa per la realizzazione di In-book inclusivi, e le Linee Guida *Easy-to-Read* per la creazione di contenuti facili da leggere e da capire.

Le sfide insite nella realizzazione di contenuti scolastici che sappiano essere realmente rispondenti ai principi dell'accessibilità e dell'inclusione, chiamano i professionisti dell'educazione ad un costante ripensamento delle metodologie didattiche, affinché queste possano rispondere in maniera personalizzata e al tempo stesso collegiale ai bisogni di tutti e di ciascuno. Per tali ragioni, nella seconda parte del volume, viene presentata una proposta didattica che lascia spazio alla riflessione sulle buone pratiche attivate nei contesti scolastici. La presentazione di materiali realizzati per il supporto personalizzato agli apprendimenti di studenti con disabilità intellettive prende forma, in maniera esemplificativa, con "I Quaderni di Valeria". Le pagine che seguiranno rappresentano l'anima di un lavoro attento e puntuale che Valeria (al primo anno della scuola secondaria di secondo grado), insieme alla sua mamma Monica e in collaborazione con la scuola, è riuscita a realizzare per il raggiungimento di specifici obiettivi didattici.

Poiché «Progettare significa appunto guardare avanti, senza trascurare il punto in cui ci si trova. I piedi sono qui. Lo sguardo e i sensi si protendono in avanti» (Canevaro, 2013, p. 183), la prospettiva che viene a delinearsi nel presente volume vuole rappresentare lo slancio attuativo percorribile nella direzione di un lavoro congiunto che tende al costante miglioramento e che si proietta verso trame sempre più qualitative.

## Bibliografia

- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184.
- d'Alonzo, L., Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.

- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfaglia, A., Gentilozzi, C. (Eds.). (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2013). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 11-20.



**Prima parte**  
**Il *framework* di riferimento**





# 1. L'inclusione scolastica nel contesto italiano: evoluzioni normative ed epistemologiche

## 1. Introduzione: i processi normativi nel contesto scolastico italiano

Con la finalità di chiarire le attuali sfide che interessano i processi di inclusione scolastica, nel presente capitolo vogliamo ripercorre in breve le più recenti evoluzioni normative vissute dalla scuola italiana. La lettura pedagogica delle novità introdotte dal legislatore ci condurrà ad approfondire gli attuali linguaggi di progettazione che si inquadrano all'interno di prospettive epistemologiche centrali per la Progettazione Educativa Individualizzata (PEI).

Il processo di evoluzione culturale, che si è storicamente sviluppato in riferimento ai tre pilastri trasformativi dell'inserimento, dell'integrazione e dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, affonda le sue radici in una visione pedagogica che intende la scuola come comunità educante, in grado di accompagnare lo sviluppo di ogni alunno/a e studente/ssa grazie al principio di corresponsabilità educativa e, dunque, all'equipollente impegno di ciascuno nella costruzione di ambienti di apprendimento volti al benessere e alla valorizzazione di tutte le unicità che accoglie (Pavone, 2014; Cottini, 2017).

Il principio dell'inclusione scolastica, frutto di evoluzioni non solo normative ma anche culturali, ha consentito al sistema di istruzione italiano di divenire luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, momento «irrinunciabile di condivisione emotiva e concettuale» (Fedeli, Munaro, 2022, p. 21). Tra i principali riferimenti normativi in questa direzione menzioniamo il Decreto Legislativo n. 66, del 2017<sup>1</sup> il quale rappresenta un punto

<sup>1</sup> “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107”.

di riferimento per l'attuale modello di inclusione scolastica. Tra i cambiamenti più significativi che sono stati qui introdotti menzioniamo la sostituzione della diagnosi funzionale e del Profilo dinamico-funzionale con il Profilo di Funzionamento<sup>2</sup>, che adotta una prospettiva di osservazione e lettura bio-psico-sociale della situazione di disabilità<sup>3</sup>, il rafforzamento del concetto di corresponsabilità educativa e l'istituzione di un PEI nazionale.

Dalle novità introdotte è possibile evincere il forte sguardo prospettico e sistemico che anima la normativa con la finalità di connettere più e diversi contesti, al fine di sostenere una progettualità condivisa nella rete. In questa direzione, infatti, vengono istituiti i “Gruppi per l'inclusione scolastica” ed in particolar modo il GLO (Gruppo Operativo per l'Inclusione), la cui ampiezza con cui è concepito «segna un riconoscimento chiaro dell'importanza dei molti e diversi contesti di vita, fra i cui attori è importante instaurare un dialogo per la stesura di un PEI» (Ianes, Demo, 2021, p. 41). Con la medesima finalità, il D.Lgs 66/2017, all'art. 2, afferma che «l'inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale». Quest'ultimo, già normato dalla Legge n. 328 del 2000<sup>4</sup>, consente non solo di effettuare un raccordo con i processi inclusivi attuabili nei diversi contesti che la persona vive sull'asse sincronico, ma anche di gettare lo sguardo verso una prospettiva diacronica della persona con disabilità<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> «È richiesto per accertare se l'interazione tra la situazione di handicap (comprovante la menomazione duratura prevista dalla definizione di persona con disabilità della Legge 3 marzo 2009, n. 18) e fattori ambientali di diversa natura ponga la persona, nell'ambiente scolastico, in una condizione di restrizione alla partecipazione tale da attivare una significativa modificazione e personalizzazione della programmazione didattica e/o degli strumenti che devono essere utilizzati per poter accedere ai contenuti didattici attraverso la predisposizione di un Piano Educativo Individualizzato».

<sup>3</sup> L'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) è lo strumento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001) per descrivere, attraverso una prospettiva bio-psico-sociale, la salute e la disabilità dell'intera popolazione.

<sup>4</sup> “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”.

<sup>5</sup> Anche il Decreto Legislativo n. 96, del 2019 (Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66) rinnova il valore dei processi inclusivi scolastici attraverso l'adozione definitiva del linguaggio di progettazione ICF (WHO, 2001) e più in generale delle azioni didattiche ed educative rivolte a tutti gli studenti, oltre alla centralità del Progetto Individuale (quale *summa* onnicomprensiva degli interventi predisposti per il Progetto di Vita della persona con disabilità, verso l'incremento della sua stessa Qualità della Vita) e la definitiva legittimazione e definizione dei membri del GLO.

Punto di svolta particolarmente significativo per il contesto scolastico italiano, è rappresentato dal Decreto Interministeriale n. 182/2020<sup>6</sup> e correlate Linee Guida, in quanto viene introdotto un nuovo modello di PEI adottato da tutte le Istituzioni scolastiche sull'intero territorio nazionale. Le disposizioni normative e i relativi strumenti costituiscono le modalità di applicazione dei principi cardine dell'inclusione nel concreto della vita scolastica, in linea di continuità con i documenti fondativi di tale percorso.

In ultimo, nel rispetto del criterio cronologico, tra le innovazioni di carattere inclusivo menzioniamo il Decreto Ministeriale n. 153 del 2023<sup>7</sup>. Nel dettaglio, ad essere ribadito nel Decreto è il rinnovo del principio di corresponsabilità educativa attraverso la disposizione di misure che riguardano l'obbligatorietà della convocazione del GLO. Il Gruppo di Lavoro Operativo deve riunirsi almeno tre volte nel corso dell'anno scolastico (entro il 31 ottobre per l'approvazione e sottoscrizione del PEI; tra novembre e aprile per la revisione del PEI; ed entro il 30 giugno per la verifica finale), in ore non coincidenti con le ore di lezione. Attraverso il Decreto vengono, inoltre, adottati i nuovi allegati C "Supporti al funzionamento" e C1 "Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza", in cui è presente la sostituzione dell'espressione "debito di funzionamento" con la dicitura "supporti al funzionamento"; adozione che rispecchia l'adesione al linguaggio e al paradigma ICF, già operato all'interno del Modello di Nuovo PEI attraverso il D.I. 182/2020.

Come emerso in queste note introduttive, la normativa italiana mette in luce procedure e modalità attuative da realizzarsi in ottica inclusiva, rilanciando all'interno dei documenti scolastici importanti indirizzi epistemologici per la Progettazione Educativa Individualizzata.

## **2. Prospettive epistemologiche per una progettazione inclusiva**

L'exkursus normativo, affrontato nel precedente paragrafo, ci permette di avviare una riflessione sui quadri epistemologici richiamati dal legislatore che, come approfondiremo, permettono di organizzare spazi di progettazione condivisa tra i professionisti coinvolti nella presa in carico educativa.

<sup>6</sup> "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate Linee Guida nonché delle modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'art. 7 comma 2ter, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66".

<sup>7</sup> "Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182".

Nello specifico, in linea con le finalità di questo volume, faremo riferimento ai paradigmi dell'ICF (WHO, 2001) e della Qualità della Vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015a), al fine di poter informare i lettori dei presupposti che animano e orientano la Progettazione Educativa Individualizzata nel contesto scolastico.

Certamente le prospettive di progettazione da attuare nella redazione del PEI non si esauriscono con i paradigmi dell'ICF e della Qualità della Vita, tuttavia questi rappresentano le macro-cornici in cui situare le azioni educative e didattiche. Per questo motivo, e al fine di guidare i lettori nella comprensione delle specifiche sezioni del PEI nazionale, nei prossimi sottoparagrafi, presenteremo in breve i due costrutti.

## ***2.1. International Classification of Functioning, Disability and Health***

Come precedentemente menzionato, il documento propedeutico ai fini dell'attivazione delle azioni per l'inclusione scolastica è il Profilo di Funzionamento. Tale documento viene prodotto alla fine dell'iter di "Accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva per l'inclusione scolastica" (D.Lgs 66/2017) e descrive il funzionamento della persona in relazione ai "fattori barriera" (D.Lgs 96/2019), di diverso tipo. In questo modo viene verificata la possibilità della partecipazione nel contesto scolastico facendo ricorso ad un linguaggio strutturato a tale specifico scopo ovvero l'*International Classification of Functioning, Disability and Health e International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth ICF/ICF-CY* (WHO, 2001; 2007).

L'ICF ci permette di descrivere il funzionamento della persona all'interno dei suoi contesti di vita, consentendo di raccogliere preziose informazioni, sia in riferimento a quella che potremmo definire la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934), sia rilevando il ruolo che i contesti giocano ai fini di una piena partecipazione sociale e scolastica. Il passaggio dai tradizionali repertori diagnostici al sistema di classificazione bio-psico-sociale dell'ICF ha consentito, infatti, di osservare il funzionamento umano attraverso l'interazione che le componenti soggettive hanno con i molteplici elementi contestuali (WHO, 2001, 2007)<sup>8</sup>. L'ICF, partendo da uno stato di salute, mira a

<sup>8</sup> Come anticipato nel primo paragrafo e come riportato nelle Linee Guida (2023) «la prospettiva bio-psico-sociale alla base di ICF CY identifica, nei fattori contestuali, due grandi ambiti, che interagiscono tra di loro: fattori ambientali (estrinseci ed esterni all'alunno/a) e fattori personali (intrinseci ed "interni")», tuttavia non ancora definiti da ICF. Entrambi i fattori

descrivere le situazioni di vita eliminando le distinzioni relative alle cause o all'eziologia e descrive il funzionamento umano secondo le molteplici dinamiche esistenti tra fattori biologici, individuali e ambientali. In quest'ottica la disabilità viene vista secondo la prospettiva ICF come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali, che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (OMS, 2001, p. 21). L'ICF, dunque, aiuta a collocare le rilevazioni in un «sistema complesso di descrizione e comprensione» del funzionamento della persona. Non si tratta, dunque, di uno strumento diagnostico, ma piuttosto di un quadro concettuale innovativo che permette di descrivere il funzionamento umano (Bortolotti, Sorzio, 2014) e di restituirne la sua complessità.

L'ICF permette di organizzare l'osservazione ai fini sia della valutazione che della progettazione utilizzando un linguaggio condiviso e riconoscibile nei numerosi contesti in cui può essere adottato (Buono, Zagaria, 2003). Esso, infatti, offre una struttura concettuale per la progettazione inclusiva dei diversi contesti di vita poiché lavora al fine di migliorare la partecipazione della persona procedendo sia nell'individuazione/rimozione degli ostacoli sociali e ambientali, sia nella definizione/promozione dei supporti e dei facilitatori (OMS, 2001). La prospettiva adottata dall'ICF permette, dunque, di disancorare l'osservazione dalla patologia, deficit, mancanza, inabilità ecc., e di centrarla in riferimento a cosa la persona sa fare e come lo sta facendo, ovvero descrivendone il funzionamento. In questa prospettiva «la configurazione del contesto di apprendimento e di partecipazione diventa il baricentro dell'azione di inclusione» (von Prondzinski, 2019, p. 164). Per tali ragioni, non è solo un ottimo strumento e sistema per descrivere e valutare come le persone funzionano, ma un quadro concettuale per ripensare e adattare i contesti educativi ai differenti bisogni. Per tale ragione, l'ICF diventa lo strumento operativo nella progettazione del Piano Educativo Individualizzato.

sono in relazione con le Funzioni del Corpo, le Attività Personali e la Partecipazione sociale, migliorandone o rendendone possibile il funzionamento (facilitatori) oppure ostacolando (barriere). In ambito scolastico possiamo osservare anche fattori contestuali che hanno entrambe queste valenze – di facilitatore o barriera – come, ad esempio, nel caso di materiale adattato, vistosamente diverso da quello dei compagni e delle compagne, che facilita certamente la comprensione e l'apprendimento ma che nello stesso tempo può essere rifiutato dall'alunno/a con disabilità in quanto segno evidente di diversità stigmatizzante. I fattori ambientali, secondo la prospettiva dell'ICF, costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale che condizionano il funzionamento: essi possono essere facilitatori oppure barriere in rapporto al funzionamento della persona con disabilità» (Linee Guida, Sezione 6, p. 21).

## 2.2. La Qualità della Vita

Accanto alla prospettiva ICF, si situa un ulteriore linguaggio per la redazione del Piano Educativo Individualizzato: il costrutto della Qualità della Vita (Felce, Perry, 1995; Felce *et al.*, 2000; Schalock, Verdugo Alonso, 2002, 2012; Cummins, 2005; Schalock *et al.*, 2005; Adams, Beadle-Brown, Mansell, 2006; Schalock, Gardner, Bradley, 2007; Giaconi, 2015a). Come messo in luce in precedenti studi (Giaconi, 2015a; Cottini *et al.*, 2016; Giaconi, Del Bianco, 2018), il costrutto della Qualità della Vita nell'ambito della Pedagogia Speciale rappresenta un assetto centrale delle teorizzazioni e delle pratiche volte alla costruzione di contesti inclusivi, essendo in grado di orientare i processi della presa in carico di persone con disabilità. L'articolazione del costrutto della Qualità della Vita fornisce, infatti, quella visione globale necessaria all'individuazione delle azioni volte alla promozione del benessere della persona durante il suo intero percorso di vita (Felce, Perry, 1995, 1996; Schalock, Verdugo Alonso, 2002, 2006).

Le proposte di sistemizzazione teorica del costrutto si orientano verso modelli multidimensionali (Felce, Perry, 1995; Schalock, Verdugo Alonso, 2006) e si articolano in precise dimensioni concettuali. In particolar modo, il modello euristico proposto da Schalock e Verdugo Alonso (2002), che prevede un'articolazione basata su domini ed indicatori misurabili a tre livelli: personale, funzionale o oggettivo e sociale (Schalock, Verdugo, 2002, p. 57), ha raccolto un consenso costante e progressivo, all'interno della comunità scientifica internazionale. Tale modello (Schalock, Verdugo Alonso, 2002, 2006; Verdugo Alonso *et al.*, 2005) articola il costrutto della Qualità della Vita in otto domini e rispettivi indicatori<sup>9</sup>. Le procedure di operazionalizzazione dei domini, ovvero di declinazione degli stessi in indicatori e successivamente in descrittori, osservabili in contesto, offrono traiettorie significative nell'orientamento delle pratiche educative e delle politiche sociali (Schalock, Verdugo Alonso, 2006).

La Qualità della Vita, pertanto, costituisce un paradigma in grado di re-

<sup>9</sup> I domini e i relativi indicatori individuati da Schalock e Verdugo Alonso (2012) sono: inclusione sociale (integrazione nella comunità, partecipazione nella comunità, ruolo, sostegni, accettazione), benessere fisico (alimentazione, igiene personale, salute; assistenza sanitaria; tempo libero), relazioni interpersonali (rapporti familiari, relazioni amicali, rapporti lavorativi e sociali, intimità), benessere materiale (beni, proprietà, occupazione, situazione finanziaria, alloggio, sicurezza), benessere emotivo (soddisfazione, concetto di sé, sicurezza, spiritualità, felicità), autodeterminazione (opinioni e preferenze personali; decisione e scelte; controllo personale), arricchimento personale, abilità, competenze personali, realizzazione) e diritti (conoscenza dei diritti, tutela, privacy, riservatezza; rispetto).

stituire una visione globale dei bisogni della persona, consentendo di indirizzare lo sguardo alla valorizzazione delle opportunità e delle potenzialità di ciascuno (Giacconi, 2015a). Orizzonte che mira alla costruzione di cicli di vita per la persona con disabilità, il costrutto della Qualità della Vita consente all'intera rete dei servizi di procedere verso un orizzonte condiviso degli interventi socio-sanitari e scolastici. Per tali ragioni, la prospettiva epistemologica della Qualità della Vita risulta funzionale sia nella stesura del Progetto di Vita che nel Progetto Individuale e nel Piano Educativo Personalizzato (PEI) delle persone con disabilità.

Alla luce di tali prospettive progettuali, scendiamo ora nel cuore della Progettazione Educativa Individualizzata, attraverso la presentazione del modello nazionale di PEI.

### **3. Un PEI in dodici passi**

Il PEI è il documento obbligatorio che garantisce l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. La progettualità che accompagna l'inclusione di tali studenti viene organizzata attraverso questo documento che è volto a garantire gli interventi educativi e didattici necessari alla piena partecipazione alla vita scolastica e alla realizzazione del potenziale di ciascun studente/studentessa.

Il PEI, come vedremo, organizza una varietà di elementi, e si inserisce in raccordo con una programmazione didattica che, nell'esercizio di una riflessione costante sulla scelta degli obiettivi, dei metodi, dei materiali e delle strategie di valutazione, si organizza secondo i paradigmi di pluralità, flessibilità e accessibilità.

Nello specifico, l'attuale modello di PEI, adottato su base nazionale, si articola in 12 sezioni che andiamo ora a presentare effettuando una lettura in ottica pedagogica.

#### **3.1. Sezione 1, il quadro informativo**

Il PEI nazionale si apre, dopo una prima parte anagrafica, con una sezione dedicata alla raccolta delle informazioni a cura della famiglia. Questa sezione dà seguito all'importante principio di promozione della partecipazione della famiglia e degli altri interlocutori ai processi di inclusione scolastica e sociale (D.Lgs 66/2017, Art. 1, comma 2; Del Bianco, 2021; Giacconi *et al.*, 2023), predisponendo fin dall'inizio uno spazio per la raccolta delle informazioni



desumibili dalla situazione familiare. Nell’ottica di una stretta collaborazione scuola-famiglia è, infatti, fondamentale acquisire informazioni sulla vita dello studente, al fine di conoscere ed eventualmente allineare, strategie e approcci adottati nella “presa in carico”.

Questa sezione varia a seconda del livello scolastico. Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, le Linee Guida (2023) stabiliscono: «la possibilità di riportare elementi desunti dalla descrizione di sé fornita dallo studente o dalla studentessa, attraverso interviste o colloqui. L’istituzione scolastica, sentiti i membri del GLO, può eventualmente sostenere genitori, studenti e studentesse in questo compito, secondo le loro esigenze, anche predisponendo domande guida o questionari ad hoc» (Linee Guida, 2023, p. 12).

### ***3.2. Sezione 2, elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento***

Per poter redigere un PEI che tenga conto delle specificità della/o studentessa/studente, oltre alle informazioni sul contesto familiare, è necessario completare la seconda sezione, ovvero il quadro conoscitivo contenente gli “Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento”. Come approfondito nei precedenti paragrafi, il Profilo di Funzionamento è il documento preliminare e indispensabile per la stesura del PEI. Di conseguenza, come specificato nelle Linee Guida Ministeriali (2023) «è opportuno che il GLO, oltre a prendere visione del Profilo, ne fornisca una sintesi che metta in evidenza le informazioni relative alle dimensioni rispetto alle quali è necessaria un’analisi puntuale, seguita dalla progettazione di interventi specifici» (Linee Guida, 2023, p. 14). Inoltre, a partire dagli elementi contenuti nel Profilo di Funzionamento, verranno indicate le “Dimensioni” che dovranno essere oggetto di progettazione educativa.

### ***3.3. Sezione 3, il raccordo con il Progetto Individuale***

Come ricostruito in altri studi (Canevaro, Ianes, 2002; Canevaro, 2006; Galanti *et al.*, 2021; Borsini, Marfoggia, 2023) la scuola assume una funzione privilegiata che va oltre la dicotomia insegnamento-apprendimento. Essa, infatti, viene chiamata ad esercitare un ruolo sociale che supera i “confini” scolastici, per mettersi in dialogo con il territorio e giungere alla costruzione di alleanze con la comunità locale, all’interno di quella preziosa dimensione

della relazione scuola-territorio. In questo senso il PEI viene inteso come un documento che dovrà attraversare e, allo stesso tempo, oltrepassare le mura scolastiche e raggiungere spazi e tempi del territorio, coinvolgendo la rete sia delle relazioni formali che informali nel contesto di vita della persona con disabilità (Galanti, Giaconi, Zappaterra, 2021).

La sezione di raccordo prevista nel modello di PEI nazionale (D.Lgs 66/2017) con il Progetto Individuale (PI) costituisce, infatti, un primo passo di esercizio dello “strabismo educativo” (Canevaro, Ianes, 2002) declinabile all’interno della rete. Nella stesura del PI, il lavoro di rete si fa operativo. Esso richiede di mettere a sistema tanto i servizi e gli interventi istituzionali già attivi, quanto quelli che possono essere potenziali, ovvero previsti per il prossimo futuro. È opportuno ribadire come, oltre ad un linguaggio condiviso, la rete abbia bisogno di costrutti di indirizzo nella definizione delle priorità di intervento. In questo senso, ricordiamo come sia necessario un allineamento tra le competenze dei piani istituzionali coinvolti, le aspettative e le risorse disponibili. In tale direzione può prendere forma una progettazione attenta all’adulità (Canevaro, 1999, 2006) e orientata ai modelli della Qualità della Vita (Schalock, 1996; Schalock, Verdugo Alonso, 2012; Giaconi, 2015b).

### **3.4. Sezione 4, osservazioni sullo/a studente/ssa**

In seguito alla raccolta delle informazioni desunte dal Profilo di Funzionamento, dalla descrizione delle informazioni generali da parte della famiglia e dal raccordo con il Progetto Individuale, il GLO passa a redigere la quarta sezione, dedicata alla descrizione dei punti di forza della/o studentessa/studente. Questa sezione viene compilata successivamente all’osservazione sistematica della persona nel contesto scolastico ed è finalizzata a mettere in luce gli aspetti sui quali muovere l’azione educativo-didattica. L’osservazione, che deve sempre essere unitaria e globale, viene condotta in riferimento alle risorse dello studente su quattro dimensioni (D.Lgs 66/2017):

- socializzazione e dell’interazione<sup>10</sup>;
- comunicazione e linguaggio<sup>11</sup>;

<sup>10</sup> Prende in esame la sfera affettivo relazionale e la sfera dei rapporti sociali con gli altri, il gruppo dei pari, gli adulti di riferimento ecc.

<sup>11</sup> Per la quale si fa riferimento tanto alla competenza linguistica sia in produzione che in ricezione, quanto alla dimensione comunicazionale.

- autonomia e orientamento<sup>12</sup>;
- cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento<sup>13</sup>.

Ai fini dell'osservazione dei punti di forza della/o studentessa/studente è fondamentale per il docente aver interiorizzato il paradigma dell'ICF. Questo consente, infatti, di leggere quanto uno/a studentessa/studente è in grado di fare e in che modalità è partecipe nel contesto scolastico, tenendo in considerazione facilitatori o barriere che possono influenzare le sue performance. In tale prospettiva i docenti potranno aderire con più facilità al principio fondamentale dell'osservazione ovvero «il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali» (Legge 104/1992, Art. 16, p. 7).

### ***3.5. Sezione 5, interventi sullo/a studente/ssa: obiettivi educativi e didattici***

Segue alla fase di osservazione dei punti di forza, quella della progettazione. La quinta sezione del PEI è, infatti, dedicata alla definizione di obiettivi educativi e didattici e alla sistematizzazione degli strumenti, delle strategie e delle modalità necessarie alla loro realizzazione. In continuità con le informazioni ricostruite per la Sezione 4, verranno, dunque, elaborati gli interventi educativi e didattici, che, come indicato all'interno delle Linee Guida Ministeriali (2023), devono essere trasversali allo sviluppo e al potenziamento di capacità, potenzialità e abilità. Nello specifico, nel rispetto delle "Dimensioni" oggetto di progettazione, andranno individuati degli obiettivi specifici e descritti gli esiti attesi, nonché indicati gli interventi educativi, didattici e metodologici, e le rispettive attività e strategie finalizzate al raggiungimento degli obiettivi.

Ricordando inoltre come il PEI concorra alla realizzazione del Progetto di Vita della/o studentessa/studente con disabilità, pertanto, diviene necessario indicare, in questa sezione, obiettivi educativi e didattici che possano avere un impatto significativo rispetto alla sua Qualità della Vita. Per tali ragioni, un utile strumento per i docenti nell'autovalutazione degli obiettivi

<sup>12</sup> Prende in esame le dimensioni motorio-prassiche e sensoriali, nonché l'autonomia personale e sociale.

<sup>13</sup> Per la quale si fa riferimento alle capacità mnestiche, intellettive, dell'organizzazione spazio-temporale, le strategie per la risoluzione dei problemi, gli stili di apprendimento, le competenze di lettura, scrittura, calcolo ecc.

è l'adattamento proposto da Giaconi (2015a) della *Goal Rating Scale* di Adams e collaboratori (2006).

*Tab. 1 - Schema di autovalutazione degli obiettivi - Giaconi 2015, p. 89.*

<b>Indicatore</b>	<b>Descrittore</b>
<b>Rilevanza</b>	Gli obiettivi sono rilevanti e significativi per lo/la studente/ssa in riferimento al Progetto di Vita?
<b>Osservabilità</b>	Gli obiettivi sono traducibili in comportamenti osservabili?
<b>Appropriatezza</b>	Gli obiettivi sono appropriati all'età cronologica dello studente, al suo Profilo di Funzionamento e alle sue condizioni di salute?
<b>Funzionalità</b>	Gli obiettivi sono funzionali alle attività del contesto scolastico e alla partecipazione alla vita della classe?
<b>Temporalità</b>	Gli obiettivi sono temporalmente ponderati e "circoscritti" nel tempo per verificare il loro raggiungimento?
<b>Monitoraggio</b>	Gli obiettivi sono monitorabili in termini di miglioramento o eventuali peggioramenti?
<b>Realismo</b>	Gli obiettivi sono raggiungibili in termini di risorse umane e materiali disponibili?
<b>Inclusione</b>	Gli obiettivi sono funzionali ad accrescere l'autonomia, l'autodeterminazione, empowerment della persona, il suo ruolo nella classe, sono allineati ai suoi desideri?
<b>Partecipazione</b>	Gli obiettivi favoriscono la partecipazione nel contesto classe, la costruzione di relazioni amicali ecc.?

Come visibile nella Tabella 1, vengono individuati una serie di indicatori, ai quali corrispondono dei descrittori che possono supportare i docenti nell'autovalutazione degli obiettivi, secondo gli indirizzi della Qualità della Vita. L'indicatore della "rilevanza" va a definire se, in riferimento al Progetto di Vita, gli obiettivi risultano essere significativi per la/o studentessa/studente. La valutazione del livello di "appropriatezza" sollecita nella riflessione alla sua idoneità all'età cronologica della persona, al suo Profilo di Funzionamento e alle sue condizioni di salute. L'indicatore "funzionalità" valuta la corrispondenza degli obiettivi in riferimento alle attività del contesto scolastico e alla partecipazione alla vita della classe, devono altresì essere

raggiungibili in termini di risorse umane e materiali disponibili e pertanto rispondere del criterio di “realismo”. Gli indicatori “osservabilità”, “monitoraggio”, “temporalità” permettono al docente di verificare se gli obiettivi sono traducibili in comportamenti osservabili, e pertanto se è possibile individuare una varianza in termini di peggioramento o miglioramento che permette di monitorare e valutare i risultati raggiunti. In questa prospettiva gli obiettivi dovrebbero essere temporalmente circoscrivibili nell’arco dell’anno scolastico e osservabili in un preciso momento della vita scolastica. Infine, gli indicatori “inclusione” e “partecipazione” permettono di verificare che gli obiettivi contribuiscano all’accrescimento dell’autonomia, dell’autodeterminazione, dell’*empowerment* della/o studentessa/studente, favorendo il riconoscimento del suo ruolo e la partecipazione nel contesto classe nonché la costruzione di relazioni amicali.

### 3.6. Sezione 6, osservazioni sul contesto scolastico

La Sezione 6 raccoglie le osservazioni condotte in riferimento al contesto scolastico che permettono di individuare barriere e facilitatori. La rilevazione delle barriere, osservate dal punto di vista fisico, organizzativo, relazionale, è finalizzata alla pianificazione di interventi volti alla loro eliminazione o alla riduzione del loro impatto negativo (oggetto di progettazione nella Sezione 7).

Così come approfondito per la Sezione 4, l’osservazione del contesto nella Sezione 6 è propedeutica alla costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo. A tale scopo, come indicato dalle Linee Guida (2023) «è opportuno fare riferimento non soltanto a facilitatori individuali rivolti alla persona con disabilità, ma anche a facilitatori universali [...]», ovvero «[...] i principi di “Progettazione universale” (Savia, 2016) e di inclusione, su cui l’ONU si è autorevolmente pronunciata in diverse riprese nel nostro secolo» (Linee Guida, 2023, p. 23)<sup>14</sup>. Uno strumento interessante, di automonitoraggio per gli insegnanti in riferimento alle pratiche che predispongono per la creazione di facilitatori universali nel contesto scolastico è il Training Tools for Curriculum Development (UNESCO, 2016, p. 110)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> In particolare, la progettazione universale indica la progettazione e la realizzazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili ed accessibili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di azioni specializzate (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

<sup>15</sup> Le domande guida qui proposte permettono, infatti, di verificare ad esempio se le attività di insegnamento sono programmate pensando a tutti gli studenti; se durante le ore di

In assenza di tale sezione nella progettazione del PEI si rischia di porre l'accento solo «sull'alunno che fatica ad apprendere nei modi, nei tempi e ai livelli a cui lo fanno gli altri e che necessita quindi di aggiustamenti per compensare la sua differenza» (Ianes, Cramerotti, 2009, p. 418). L'attuale modello di PEI, invece, valorizza sia la dimensione individuale che quella contestuale della progettazione, puntando al riconoscimento di barriere e facilitatori nell'ambiente scolastico e al loro superamento/potenziamento.

### ***3.7. Sezione 7, interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo***

Nella Sezione 7, sulla base dell'osservazione e dell'analisi già effettuata e illustrata in precedenza, si chiede di definire gli interventi per realizzare un ambiente di apprendimento efficace ed inclusivo. Devono essere, pertanto, progettate azioni utili alla rimozione (o, in alcuni casi, alla riduzione) delle barriere presenti e al potenziamento dei facilitatori individuati nel contesto. Gli interventi devono essere connessi alle dimensioni di criticità e attivati con il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica sulla base del patto di corresponsabilità educativa. Questa Sezione e la precedente sposano «una visione “ampia” di inclusione, fondata sull'idea che sia necessaria una trasformazione di tutta la didattica e di tutti gli ambienti di apprendimento al fine di diventare il più possibile plurale e flessibile e intercettare, così, i bisogni e gli interessi diversi di bambine e bambini, alunne e alunni» (Ianes, Demo, 2021, p. 40).

Nello specifico si tratta di delineare le azioni da intraprendere per eliminare le barriere individuate, o almeno mitigarne gli effetti negativi, tramite strategie organizzative o supporti compensativi. Allo stesso tempo, è necessario riflettere su come aumentare i fattori facilitanti presenti nel contesto per ottimizzare il successo del progetto di inclusione. Vanno, pertanto, dettagliate le misure pianificate per intervenire sul contesto e sull'ambiente di apprendimento, volte ad introdurre e a potenziare i facilitatori individuali e universali. In una classe, infatti: «l'ambiente di apprendimento è unico e l'intervento progettato deve necessariamente andare oltre le esigenze individuali dell'alunno/a con disabilità titolare del PEI, investendo il più ampio concetto

lezione viene incoraggiata la partecipazione attiva di tutti gli studenti; se gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento; se la valutazione contribuisce al successo di tutti gli studenti, ecc. Per ulteriori approfondimenti è possibile consultare l'intero strumento al seguente link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279>.

di accessibilità, o progettazione universale, trasferibile all'insegnamento» (Linee Guida 2023, pp. 26-27).

### 3.8. Sezione 8, interventi sul percorso curricolare

Questa Sezione racchiude gli interventi previsti per impostare una programmazione didattica personalizzata che andrà a modulare il curricolo in base alle esigenze educative e didattiche della/o studentessa/studente. Ogni docente è chiamato a declinare la progettualità del PEI per il proprio ambito disciplinare. Tale impegno, alla luce dell'adesione all'approccio bio-psico-sociale, enfatizza il ruolo del contesto sugli apprendimenti, e sprona il team docenti o il consiglio di classe a coordinare e a condividere programmazioni, obiettivi, strategie (Ianes, Demo, 2021). Questa Sezione richiede, infatti, di indicare in che modo si è personalizzato, adattato, collegato il curricolo della/o studentessa/studente con disabilità a quello della classe, tenendo in considerazione i contenuti, i metodi, gli attori, i tempi, i luoghi, le modalità e i criteri di verifica e valutazione. Va specificato che, in virtù dei diversi ordinamenti normativi, la Sezione 8 è diversificata per i vari ordini e gradi di scuola.

In generale i docenti curricolari e i docenti di sostegno sono chiamati ad allineare i diversi livelli di progettazione, al fine di garantire un ambiente di apprendimento inclusivo. Questo aspetto rappresenta una sfida importante dei contesti scolastici italiani (Galanti *et. al.*, 2021) che richiede di acquisire competenze sull'uso di strategie di "micro" e "macro" progettazione (Rossi, Giaconi, 2016). Lo sguardo progettuale dei docenti dovrebbe posarsi «non tanto e non solo su obiettivi e contenuti, ma anche su mediatori e compiti e sulla coerenza tra gli elementi che nell'azione si connettono» (Ivi, p. 7). Contemporaneamente si dovrebbe tenere in considerazione il curricolo come cornice in cui le singole sessioni di lavoro dovranno essere inserite. Come ricorda Cottini (2022) «la didattica inclusiva [...] si contraddistingue per un orientamento metodologico, una curvatura da promuovere nella prassi quotidiana in ogni contesto disciplinare» (p. 60). Sono fondamentali, dunque, le competenze progettuali degli insegnanti curricolari e degli insegnanti specializzati sul sostegno nella realizzazione di una progettazione inclusiva, in grado di raccordare gli obiettivi dei piani educativi individualizzati e quelli del programma curricolare.

A titolo esemplificativo, riportiamo di seguito alcune modalità di raccordo disciplinare.

La prima modalità è attuabile quando lo studente segue lo stesso obiettivo della classe, ma ha difficoltà di accesso al materiale didattico e della prova (Agrati, 2014). Pertanto, si sostituiscono le modalità di presentazione del materiale, anche attraverso l'utilizzo di tecnologie assistive o dispositivi tecnologici.

La seconda modalità è quella della facilitazione. Anche in questo caso l'obiettivo resta il medesimo della classe, ma si modificano o introducono elementi che possono facilitare la/lo studentessa/studente nell'affrontare il lavoro. In questo senso si può riprogettare l'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei supporti; introdurre materiali a supporto di strategie metacognitive (quali, ad esempio, schede di autoistruzione o autoregolazione); arricchire i contenuti con materiale video, immagini, schede guida, mappe, ecc. (Ianes *et al.*, 2019).

Una terza modalità di raccordo viene adottata quando rispetto alle proposte previste per la classe si riducono e si semplificano le richieste per l'alunna/o titolare del PEI. Le strategie di riduzione/semplificazione possono riguardare la complessità concettuale (semplificare il lessico, sostituirlo con materiali iconici, foto, esempi concreti, video); la consegna del compito (marcare la richiesta nella consegna, inserire un esempio all'inizio di ogni esercizio, richiedere l'esecuzione di una sola parte del compito, ecc.); le modalità di svolgimento del compito (scritto o orale, ecc.) (Agrati, 2014).

La semplificazione ha dei gradienti diversi. Un primo livello di semplificazione lavora ad esempio sull'organizzazione del materiale didattico: sottolineando, colorando ed estrapolando i contenuti chiave al fine di renderli più evidenti (*ibid.*). Un secondo livello è, invece, pensato per studentesse/studenti che presentano maggiori difficoltà e prevede un lavoro di ristrutturazione del materiale, attraverso l'eliminazione di parti non essenziali, la semplificazione dei linguaggi, l'inserimento di immagini, ecc. (Ianes *et al.*, 2019). Infine, un terzo livello di semplificazione è pensato per studentesse/studenti con disabilità intellettive più significative. In questo caso si passa ad una quarta modalità di raccordo che lavora sull'individuazione dei nuclei fondanti di una disciplina.

L'ultima modalità di allenamento si attiva quando è estremamente difficile trovare agganci tra gli obiettivi del PEI e i contenuti programmati per la classe. In questo caso, si cerca di favorire la partecipazione dell'alunna/alunno ai momenti più significativi dell'attività della classe, per rafforzare la coesione del gruppo, le relazioni, la comunicazione, ecc. Difatti, quando non è possibile creare degli adattamenti adeguati agli obiettivi e/o individuare metodologie che consentano «apprendimenti significativi su



compiti dello stesso tipo di quelli dei compagni, è comunque utile farlo partecipare alle attività della sua classe, mettendolo nelle condizioni di cogliere almeno alcuni elementi per apprezzare l'argomento di cui si sta trattando» (Cottini, 2005, p. 156). In questo modo, si supporta la/lo studentessa/studente nel sentirsi parte integrante della classe. Nel caso della partecipazione alla cultura del compito, infatti, l'obiettivo si definisce più sociale che cognitivo (*Ivi*).

### **3.9. Sezione 9, organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse**

Nella Sezione 9, al GLO è chiesto di dettagliare l'organizzazione del progetto di inclusione delineato nelle sezioni precedenti. Particolare attenzione è richiesta nell'individuazione delle risorse assegnate o disponibili, con l'obiettivo di definire in modo responsabile e motivato le necessità di sostegno didattico e di supporto anche di altre figure professionali, quali l'assistente alla comunicazione o all'autonomia. In generale, il rapporto con le associazioni di settore e con l'extra scuola rappresenta un nodo essenziale per la realizzazione di significativi progetti di inclusione, in grado di aprire spazi di condivisione con le risorse esterne al mondo scolastico.

### **3.10. Sezione 10, la Certificazione delle Competenze**

In questa Sezione si delineano le specifiche per la “Certificazione delle Competenze”, prevista al termine della classe quinta della Scuola primaria, della classe terza della Scuola secondaria di primo grado e della classe seconda della Scuola secondaria di secondo grado, definendo i diversi livelli di acquisizione delle competenze.

Come indicato nelle Linee Guida: «La certificazione delle competenze spetta al team docenti e al consiglio di classe e non al GLO, tuttavia, in questa Sezione del PEI, si possono definire le note esplicative da inserire nella certificazione» (Linee Guida, 2023, p. 51). Tali note consentono di esplicitare quali competenze sono effettivamente certificabili per la/lo studentessa/studente con disabilità (il percorso curricolare, infatti, presuppone una personalizzazione di alcune discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze); di lavorare sulla personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza (è possibile selezionare o modificare i descrittori che sono stati effettivamente considerati per il raggiungimento della competenza

in oggetto); e di personalizzare i giudizi descrittivi dei livelli esplicitati dalla normativa per ciascuna competenza. Inoltre, le procedure di certificazione delle competenze devono essere coerenti con quanto indicato nel PEI (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021).

### **3.11. Sezione 11, la verifica finale**

A conclusione dell'anno scolastico è necessario valutare i risultati raggiunti al fine di esaminare ciò che deve essere implementato o migliorato. La “verifica finale” considera tutti gli interventi attivati durante il percorso scolastico, mettendo in luce punti di forza e di debolezza dei risultati ottenuti sulla base di quanto progettato. Tale Sezione consente al GLO di mettere in atto un processo riflessivo su quanto è risultato più funzionale in riferimento all'inclusione scolastica della/o studentessa/studente e cosa, invece, dovrebbe essere ripensato.

La compilazione di tale Sezione si situa in continuità con una “buona prassi”, riconducibile ai momenti del monitoraggio in itinere, in cui l'agire del corpo docente si concretizza nell'attuazione di interventi volti ad un miglioramento progressivo e continuativo. Solo attraverso una sistematica e progressiva revisione è possibile, infatti, individuare un sistema efficace per il successo formativo della/o studentessa/studente, nella prospettiva di una presa in carico globale. Pratica consolidata tra i docenti è, invece, quella riconducibile ad una mancanza di aggiornamenti e revisioni significative, o ancor peggio il riutilizzo nel corso degli anni del medesimo PEI, che non tiene in considerazione le effettive esigenze della/o studentessa/studente in crescita.

### **3.12. Sezione 12, il PEI redatto in via provvisoria**

L'ultima Sezione è dedicata alla stesura di un PEI “redatto in via provvisoria”, procedura che viene attivata nei casi di presentazione da parte della famiglia della certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, durante l'anno scolastico. Si tratta di una prima stesura, che segue nella sostanza le Sezioni precedentemente descritte e rappresenta il “nucleo primigenio” del PEI che sarà redatto per l'anno successivo (Linee Guida, 2023, p. 61). La stesura di questa Sezione è prevista per il verificarsi di due situazioni: «l'accertamento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica riguarda alunni neo iscritti in una istituzione scolastica, con particolare

riguardo alle bambine e ai bambini della Scuola dell'Infanzia che iniziano il loro percorso scolastico previo accertamento; la certificazione della condizione di disabilità riguarda alunne o alunni già iscritte/i e frequentanti» (*ibid.*).

## 4. Conclusioni

Il PEI è un'istituzione fondamentale che affonda le sue radici nell'emanipazione e nella realizzazione dei diritti umani, premesse fondative dell'inclusione scolastica e sociale (Ianes, Demo, 2021). Il contributo pedagogico di tale documento risiede in un pensiero progettuale ampio, integrato, condiviso e prospettico, ovvero capace di volgersi a una «pluralità di luoghi di vita [e] di guardare avanti nel tempo» (*ivi*, p. 41). Il Piano Educativo Individualizzato deve, infatti, estendersi oltre i confini della scuola, coinvolgendo gli spazi e i tempi del territorio e includendo la rete di relazioni sia formali che informali della vita della persona con disabilità (Galanti *et al.*, 2021).

L'inclusione come processo culturale richiede un cambiamento di sistema inteso come azione sistemica che volga lo sguardo ad azioni mirate che coinvolgano la scuola tanto quanto l'extra scuola (Lascioli, 2011; Pasqualotto, 2014). «Inclusione è avere una prospettiva ecosistemica ampia [...] occorre la *capacità di contaminarsi* di “degenerare” ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi» (Canevaro, 2013, p. 17). Diventa strategico, quindi, per chi opera in una prospettiva inclusiva adottare il paradigma della pluralità e della trasformazione evolutiva per orientare le pratiche educative e lo sguardo sul mondo: «Unità nella diversità: è complicata perché noi abbiamo l'idea che il buon modo di procedere dello sviluppo sia portare all'unità, non nella diversità ma nella riduzione ad un unico modello, a un'unica religione a un unico dominio. Anche a un'unica pace. Ma è la pluralità che garantisce lo sviluppo. La pluralità degli sviluppi» (Canevaro, 2008, p. 47). In questa direzione, come sostiene Poizat (2006), bisogna transitare da un pensiero “territorio” a pensiero “mondo”, sia a livello temporale che spaziale. Il pensiero - territorio corrisponde all'agire localmente senza aperture prospettiche e senza pensare alla finalizzazione rispetto al percorso di vita del minore. Il pensiero - mondo è aperto, agisce nella situazione senza dimenticare l'altrove e il dopo: mantiene il contatto con gli altri soggetti coinvolti e pone le premesse per il futuro. È un approccio che dialoga con i futuri possibili cercando di porre oggi le condizioni per il domani.

Nella convinzione che l'inclusione sia una responsabilità condivisa dell'intera comunità educante, la nostra riflessione si sostanzia nelle pagine a seguire attraverso la concreta realizzazione di percorsi progettuali inclusivi che possano accogliere il più ampio concetto di accessibilità, o progettazione universale, trasferibile nei processi di insegnamento-apprendimento (Giacconi *et al.*, 2024). L'accessibilità, infatti, nell'ambito della sfera educativa scolastica ed extra-scolastica costituisce una condizione multidimensionale imprescindibile per poter beneficiare delle diverse opportunità di apprendimento, socializzazione e, nel complesso, di partecipazione individuale e comunitaria. Sebbene il concetto di accessibilità nell'immaginario collettivo sia stato prevalentemente associato alla dimensione infrastrutturale ed architettonica, in realtà riguarda anche, e sempre di più, la dimensione culturale concepita nelle sue numerose declinazioni.

## Bibliografia

- Agrati, L. (2014). Progettare (gli interventi). In G. Gemma (Ed.), *Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico* (pp. 149-165). Lecce: PensaMultimedia.
- Adams, L., Beadle-Brown, J., Mansell, J. (2006). Individual Planning: An Exploration of the Link Between Quality of Plan and Quality of Life. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 68-76.
- Borsini, L., Marfoggia, A. (Eds.). (2023). *Didattiche Speciali e sfide inclusive. Esperienze e studi di caso per la formazione continua*. Londra: Edizioni Accademiche Italiane.
- Bortolotti, E., Sorzio, P. (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci Editore.
- Buono, S., Zagaria, T. (2003). ICF-Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute. *Ciclo Evolutivo e Disabilità/Life Span and Disability*, 6(1), 121-141.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Torino: Pearson Italia Spa.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti disabili inclusi)*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del «dominio»*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Canevaro, A., Ianes, D. (Eds.). (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2005). Il dentro e il fuori dell'integrazione. Ovvero la difficile presenza dell'allievo con autismo in classe. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3(2), 151-70.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

- Cottini, L. (2022). Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze, *RicercaAzione*, 14(2), 57-64.
- Cottini, L., Zorzi, S., Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual disability research*, 49(10), 699-706.
- Decreto Ministeriale (D.M.) 1 agosto 2023, n. 153, “Disposizioni correttive al D.I. n. 182 del 29/12/2020, recante ‘Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate Linee Guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66’”.
- Decreto Legislativo (D.Lgs.) 13 aprile 2017, n. 66, “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107”, *Gazzetta Ufficiale* (112 del 16/05/2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- Decreto Legislativo (D.Lgs.) 7 Agosto 2019, n. 96, “Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n.107”, *Gazzetta Ufficiale* (201 del 28-08-2019).
- Decreto Legge (D.L.) 31 Dicembre 2020, n. 182, “Modifiche urgenti all’articolo 1, comma 8, della Legge 30 dicembre 2020, n. 178”, *Gazzetta Ufficiale* (323 del 31-12-2020).
- Del Bianco, N. (2021). Il Progetto Mongolfiera. Uno spazio e un tempo per diventare adulti. *L’integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 28-51.
- Fedeli, D., Munaro, C. (2022). L’ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 20-31.
- Felce, D., Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51-74.
- Felce, D., Perry, J. (1996). Exploring current conceptions of quality of life: A model for people with and without disabilities. In R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications* (pp. 51-62). Sage Publications, Inc.
- Felce, D., Bowley, C., Baxter, H., Jones, E., Lowe, K., Emerson, E. (2000). The effectiveness of staff support: evaluating active support training using conditional probability approach. *Research in Developmental Disabilities*, 21(4), 243-255.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., Zappaterra, T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 7-14.
- Giaconi, C. (2015a). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2015b). Inclusione lavorativa: le sfide della disabilità adulta. In M. Cornacchia (Ed.), *Andare a tempo* (pp. 75-92). Lecce: Pensa Multimedia.

- Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. (2024). *La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità* (in press).
- Giaconi, C., Del Bianco, N. (Eds.). (2018). *In-Azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A., Gentilozzi, C. (Eds.). (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2009). Il piano educativo individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 415-426.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Scapin, C. (2019). *Profilo di Funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34-49.
- Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 10(2), 47-54.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". *Gazzetta Ufficiale*, (39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30).
- Legge 8 Novembre 2000, n. 328, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". *Gazzetta Ufficiale*, (265 del 13/11/2000 - Suppl. Ordinario n. 186).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Ministero della salute. (2022). "Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'OMS in attuazione dell'art. 5 c. 6 del D. Lgs. 66/2017 'Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', come modificato dal D. Lgs. 96/2019 'Disposizioni integrative e correttive al D. Lgs. 66/2017'".
- Ministero dell'Istruzione, Ministero di Economia e Finanza, "Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2016). *Training tools for curriculum development: reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*. International Bureau of Education.

- Pasqualotto, L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il capability approach. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 278-284.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Poizat, D. (2006, Aprile 18-20). *Les indicateurs de qualité en éducation inclusive: une perspective internationale d'amélioration de la qualité des services* [Presentazione alla conferenza]. Colloque éducation/formation: la recherche de la qualité, ird-moet-unesco, Ho Chi minh-Ville, Viêt Nam, 18-20 avril 2006.
- Rossi, P. G., Giaconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PRO-PIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schalock, R. L. (Ed.). (1996). *Quality of life: Application to persons with disabilities* (Vol. 2). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale della qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento, trad. it., Brescia: Vanni*.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 298-311.
- Verdugo Alonso, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of intellectual disability research*, 49(10), 707-717.
- von Prondzinski, S. (2019). L'inclusione e il valore aggiunto dell'ICF-CY. In D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin (Eds.) *Profilo di Funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato* (pp. 143-175). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Vygotskij, L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization (WHO). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland (trad. it: *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Trento: Erickson).

## 2. Accessibilità: quali presupposti per una didattica inclusiva?

### 1. Introduzione

L'accessibilità, intesa come qualità degli ambienti (siano essi fisici, sociali o culturali), rappresenta un elemento cruciale per il diritto alla partecipazione attiva di ciascun cittadino (Irmie, 1996; Lettieri, 2013; Giaconi, 2014; Mastrogioseppe, Span, 2020; Giaconi *et al.*, 2021).

Come anticipato in precedenza, muovendo dal nuovo paradigma interpretativo delle situazioni di disabilità (WHO, 2001, 2007), ovvero dell'ICF è possibile cogliere il ruolo centrale che giocano i contesti ambientali, sociali e culturali nella realizzazione di occasioni di esclusione o inclusione sociale.

In questa direzione, nel rilevare tali condizioni non è più possibile prescindere dal verificare l'esistenza e la qualità dei criteri di accessibilità che insistono su spazi fisici, sociali e culturali.

In linea con il paradigma dell'ICF (WHO, 2001, 2007) anche la Convenzione delle Nazioni Unite (UN, 2006) ribadisce un necessario ripensamento, sia dal punto di vista materiale-architettonico che pedagogico-culturale, alla piena accessibilità, ovvero a «prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione [...]» (art. 9).

Il superamento di quelle che sono comunemente definite “barriere” si declina, in questa prospettiva, nell'assicurare l'accesso non solo all'ambiente fisico, ma anche alle informazioni e a tutti i servizi e possibilità che la società offre. In questo modo, lo spazio e la sua accessibilità sono legati ai principi di uguaglianza, autonomia e partecipazione attiva alla vita comunitaria e sociale. Uno spazio accessibile è, dunque, uno spazio inclusivo, ovvero un ambiente in grado di essere flessibile e fruibile da tutti (Seijo, Vergeest, 2005; Lettieri, 2013).



Partendo da tali riflessioni, nei paragrafi a seguire presenteremo alcuni accorgimenti che possono essere presi in considerazione per la costruzione di materiali informatici accessibili.

## 2. Accessibilità e ICT

La Convenzione ONU (2006) fin dalle prime battute sollecita le istituzioni a concentrarsi sul ruolo centrale che le tecnologie possono avere nella promozione di contesti inclusivi. Le ICT (Information and Communication Technologies), consentendo un'interazione positiva con l'ambiente, spingono il pensiero verso soluzioni di accessibilità che rilanciano, come vedremo nei prossimi paragrafi, a nuove forme progettuali (Baroni, Lazzari, 2013; Ladner, Rector, 2017).

Da questa consapevolezza derivano le normative, gli standard e le disposizioni in materia di accessibilità degli strumenti informatici<sup>1</sup> che permettono di inquadrare la questione dell'accessibilità alle ICT all'interno del diritto all'informazione e alla comunicazione (Sartori, 2006; Bentivegna, 2009), diritto che concerne non solo la possibilità d'uso, ma anche la "cittadinanza politica e culturale" di ciascuno (Baroni, Lazzari, 2013).

Alla luce della sempre maggiore rilevanza delle ICT nei contesti della vita sociale e culturale, non si può prescindere da una riflessione del loro utilizzo accessibile anche nelle declinazioni didattiche e pedagogiche.

Partendo da tali riflessioni, il presente contributo vuole evidenziare come le ICT possano essere rese fruibili attraverso una serie di accorgimenti che le rendono utilizzabili anche a persone con disabilità. Nel dettaglio, nei prossimi paragrafi, entreremo nel merito degli standard di accessibilità riferiti alle pagine Web, per poi giungere alla presentazione di specifiche linee guida per la produzione di contenuti informatici scritti (Word, PDF e Powerpoint) e audio (audiodescrizioni).

<sup>1</sup> Tra i principali riferimenti normativi la Legge Stanca (L. 4/2004) delinea obiettivi e finalità in riferimento all'accessibilità dei servizi informatici e telematici della Pubblica Amministrazione. La Legge obbliga i soggetti destinatari a realizzare siti internet in linea con i requisiti stabiliti e a fornire la strumentazione adeguata ai lavoratori con disabilità dipendenti pubblici e privati (articolo 4), definisce l'accessibilità come «la capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari» (articolo 2).

## 2.1. *Web Content Accessibility Guidelines*

A livello internazionale, le Linee guida per la progettazione e lo sviluppo di applicazioni informatiche vengono dettate dal World Wide Web Consortium (W3C)<sup>2</sup> che ha come principale scopo lo sviluppo di standard Web inerenti sia i linguaggi di markup che di protocolli di comunicazione. Nello specifico, le linee guida redatte (WCAG 2.1<sup>3</sup>) per la produzione di contenuti Web accessibili rispondono a quattro principi fondamentali:

1. **Percepibilità:** il contenuto può essere letto/visto e/o ascoltato;
2. **Utilizzabilità:** il contenuto deve essere utilizzabile attraverso l'interazione con le componenti dell'interfaccia;
3. **Comprensibilità:** il contenuto deve essere redatto utilizzando un linguaggio chiaro e semplice;
4. **Robustezza:** il contenuto deve essere interpretato in maniera affidabile dai diversi programmi utente, comprese le tecnologie assistive;
5. **Conformità:** il contenuto deve soddisfare i criteri di completezza delle pagine, dei processi e di utilizzo delle tecnologie delle sole modalità compatibili con l'accessibilità.

Entrando nel merito del primo principio, le informazioni e i componenti dell'interfaccia devono essere presentati agli utenti in modo percepibile. In tale direzione, è necessario fornire, oltre a parti testuali, contenuti diversificati (ricorrendo, ad esempio, a quelli audio, a caratteri ingranditi, al linguaggio Braille, alla sintesi vocale, a simboli o linguaggio semplificato) e media temporizzati (descrizioni di testo in sequenza corretta degli eventi audio e video). Anche l'adattabilità diviene criterio di soddisfazione del principio di "percezione", in cui viene delineata la necessità di produrre contenuti rappresentati in modalità differenti (ad esempio, con layout più semplici), senza perdere informazioni o struttura. In ultimo, appare essenziale separare gli elementi dallo sfondo, al fine di rendere più semplice agli utenti la visione e l'ascolto dei contenuti.

Il secondo principio verifica che i componenti e la navigazione dell'interfaccia utente siano utilizzabili. A tale scopo è necessario rendere disponibili tutte le funzionalità del contenuto tramite l'interfaccia di tastiera; fornire agli utenti tempo sufficiente per leggere e utilizzare i contenuti; non sviluppare contenuti con tecniche che sia noto causino attacchi epilettici o reazioni fisiche. Inoltre, al fine di rispettare il principio di "utilizzo" è necessario fornire

<sup>2</sup> <https://www.w3.org/>.

<sup>3</sup> <https://wcag.it/>.

delle funzionalità di supporto all'utente per navigare, trovare contenuti, determinare la propria posizione e rendere più facile l'utilizzo di funzionalità attraverso input diversi dalla tastiera.

In riferimento al principio di "comprensibilità" è possibile cogliere elementi che rendono il testo leggibile e comprensibile (leggibilità), che consentono di creare pagine Web che abbiano aspetto e funzionamento prevedibili (prevedibilità), e che aiutino gli utenti a evitare gli errori e agevolarli nella loro correzione (assistenza nell'inserimento).

In linea con il quarto principio, deve essere verificato che il contenuto Web sia sufficientemente "robusto" per essere interpretato in maniera affidabile da una grande varietà di programmi utente, comprese le tecnologie assistive. In questa direzione, è necessario garantire la massima compatibilità con i programmi utente attuali e futuri.

Per quanto concerne la "conformità" vengono fornite informazioni su come formulare dichiarazioni di conformità, in cui il contenuto deve soddisfare i criteri di completezza delle pagine, dei processi e di utilizzo delle tecnologie delle sole modalità compatibili con l'accessibilità.

Oltre alle WCAG 2.1, il W3C fornisce anche le Linee guida per l'accessibilità degli strumenti di authoring, (Authoring Tools Accessibility Guidelines - ATAG), in cui si definiscono requisiti per i sistemi di gestione dei contenuti (editor di codice, tool che esportano contenuti per essere utilizzato sul Web, strumenti che producono file multimediali e altri software). Questi strumenti devono essere sia fruibili da tutti che produrre contenuti accessibili di default.

W3C infine fornisce Linee guida per l'accessibilità dei cosiddetti user agent (User Agent Accessibility Guidelines - UAAG), ovvero i requisiti che devono avere i browser Web, le estensioni dei browser, i lettori multimediali ed altre applicazioni con l'obiettivo di renderli accessibili a tutti gli utenti.

La ricostruzione dei principi progettuali inerenti l'accessibilità delle pagine Web ci permette di estendere il nostro focus verso ulteriori possibilità di utilizzo delle ICT. Aver affrontato i principi generali sottesi alla realizzazione di contenuti fruibili da tutti, ci permette ora di entrare nel merito dell'analisi delle modalità di redazione di prodotti scritti e audio che possono essere utilizzati a fini didattici.

## **2.2. Dai programmi di elaborazione di testo ai formati di documento portatile**

Tra i principali materiali informatici che i docenti possono utilizzare come strumenti di supporto alla didattica, troviamo gli elaboratori di testo, come ad esempio il programma Word prodotto da Microsoft, e le loro esportazioni in formato di file portatile, quale il PDF (Portable Document Format).

Con l'obiettivo di realizzare documenti che possano essere accessibili a tutti gli studenti, risulta necessario conoscere alcuni principi e criteri attuabili nel momento della redazione dei contenuti.

Prima di creare un documento Word è opportuno riflettere sulla sua strutturazione per consentirne una navigazione agevolata. Il documento, pertanto, oltre ad avere un titolo potrà essere suddiviso in sezioni, capitoli o paragrafi e sottoparagrafi. Sulla base della lunghezza del documento è possibile anche presentare un sommario che richiami la struttura dell'intero lavoro. Stile e formattazione possono specificare ulteriormente l'articolazione del documento. Ad esempio, non occorre aumentare le dimensioni del testo per creare l'aspetto di intestazioni o dare loro risalto, ma inserire uno stile adeguato allo scopo dell'elemento (per esempio "Titolo1", "Titolo2", "Titolo3", ecc.).

Ulteriore attenzione deve essere posta alla costruzione delle liste, che possono essere organizzate seguendo una sequenza specifica, come l'elenco numerato. È buona regola, al fine di creare un documento accessibile, non utilizzare segni di punteggiatura o altri marcatori per creare l'impressione di una lista, ma selezionare direttamente l'elenco dalla tipologia dei formati disponibili. Si suggerisce, inoltre, di non creare allineamenti mediante la barra spaziatrice, ma di utilizzare la tabulazione. Accorgimenti specifici devono, inoltre, essere posti all'utilizzo della spaziatura del paragrafo, al fine di evitare righe vuote. Per facilitare la lettura tramite un eventuale lettore di schermo è opportuno evitare il testo giustificato ed inserire gli oggetti nel documento (foto, forme, grafici, ecc.) "in linea" con il testo.

Ulteriore criterio di accessibilità riguarda l'utilizzo di un buon livello di contrasto tra il colore del testo e lo sfondo, che deve essere almeno pari al rapporto 4,5:1 (rapporto indicato dalle Linee guida per l'accessibilità dei contenuti web, WCAG 2.0). Inoltre, il colore o la forma non dovrebbero essere utilizzati come unica modalità per l'identificazione di elementi di testo, ma piuttosto si consiglia la redazione di descrizioni che possono invece essere rilevate dal lettore di schermo.

Se nel documento è necessario inserire tabelle di riepilogo, immagini e grafici una maggiore accessibilità può essere garantita dall'aggiunta di eventuali titoli e descrizioni dei contenuti tramite testi alternativi<sup>4</sup>. Nelle tabelle è anche opportuno evitare celle vuote (eventualmente inserire la dicitura “dato non disponibile”).

In riferimento alla scelta dei caratteri è decisivo l'utilizzo di font senza grazie (senza, cioè, i tratti terminali chiamati appunto “grazie”) come ad esempio Arial o Verdana, poiché più facilmente leggibili sullo schermo di un computer. È raccomandato l'utilizzo di una dimensione minima di 12 punti e un'interlinea tra 1,2 e 1,5. Creando inizialmente un documento Word accessibile, è possibile convertirlo successivamente in un PDF accessibile (AgID, 2016). Tuttavia, la conversione da un documento di testo “accessibile” a un PDF non garantisce sempre l'accessibilità del documento finale. È necessario verificare che la conversione abbia mantenuto alcuni elementi (tag, ordine di esposizione, testi alternativi per le immagini, tag semantici delle tabelle, ecc.). Per individuare eventuali errori o parole di difficile comprensione, si consiglia di leggere il documento PDF con un lettore di schermo (come Jaws, VoiceOver, NVDA).

### ***2.3. Creare un contenuto PPT accessibile***

Tra i mediatori didattici che possono essere utilizzati nella presentazione dei contenuti in ambito scolastico menzioniamo i prodotti realizzati con il programma di presentazione proposto dalla Microsoft, ovvero il PowerPoint.

Anche la creazione di un documento di presentazione accessibile segue alcune accortezze che andiamo sinteticamente a presentare (Radel, 1999; Richardson, 2001; Pratt, 2002; Koppi, Pearson, 2003; Ladner, Rector, 2017)<sup>5</sup>.

Tra le prime riflessioni da condurre nella progettazione di slides vi è la distribuzione degli elementi di testo e degli elementi visivi da inserire nella presentazione. Il PowerPoint dovrebbe contenere un numero di diapositive

<sup>4</sup> Per inserire un testo alternativo all'immagine e una descrizione cliccare con il tasto destro sull'immagine interessata e poi cliccare su “Formato immagine”. All'interno della finestra “Formato Immagine” (che si apre in alto a destra) selezionare “Testo alternativo” ed inserire titolo e descrizione. La descrizione, intercettabile dal lettore di schermo, sarà visualizzata come testo alternativo dell'immagine dopo la trasformazione in PDF, posizionandosi sopra il cursore.

<sup>5</sup> [https://support.microsoft.com/en-us/office/make-your-powerpoint-presentations-accessible-to-people-with-disabilities-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25?ui=en-us&rs=en-us&ad=us#bkmk\\_fontcolorwin](https://support.microsoft.com/en-us/office/make-your-powerpoint-presentations-accessible-to-people-with-disabilities-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25?ui=en-us&rs=en-us&ad=us#bkmk_fontcolorwin).

funzionale al contenuto da esporre; pertanto, queste non dovrebbero essere ridondanti o sovrabbondanti di informazioni. Le animazioni andrebbero evitate e dove necessario la loro velocità controllata. Laddove presenti, i video devono essere sottotitolati e l'audio descritto. I criteri della sinteticità e della semplicità devono essere sempre presi come parametri fondamentali per la redazione di una presentazione, poiché garantiscono una maggiore accessibilità dei contenuti a tutti gli studenti e in particolar modo a quelli con disabilità sensoriali o disabilità intellettive.

Entrando nel merito della creazione delle diapositive, è opportuno considerare il layout e la struttura delle stesse, tenendo in considerazione: la scelta di uno sfondo semplice, non grafico (preferibilmente monocromatico, particolarmente chiaro) e con elementi a contrasto (preferibile è lo sfondo bianco con testo nero o viceversa, evitare abbinamenti quale blu e nero, rosso e verde, o due sfumature di uno stesso colore); l'avvio della presentazione con una diapositiva vuota e, a seguire, la visualizzazione di un elenco degli argomenti che verranno trattati; l'inserimento di titoli esplicativi in ogni diapositiva; la strutturazione di un ordine logico di lettura dei contenuti, tanto nell'intera presentazione quanto nella singola slide.

Per quanto pertiene il testo i contenuti devono essere redatti in modo chiaro e devono essere di facile lettura, garantendo che i font utilizzati siano ad alta leggibilità, come ad esempio il "Verdana" o l'"Arial", evitando caratteri di piccole dimensioni (si predilige una dimensione di 40-44pt per i titoli, 28-38pt per il testo). Anche l'uso di variazioni di carattere come grassetto, corsivo e sottolineato dovrebbe essere limitato. Nel caso in cui si voglia aggiungere un collegamento ipertestuale è opportuno fornire una descrizione chiara della destinazione del collegamento anziché l'URL.

Una riflessione specifica deve essere condotta sull'utilizzo delle immagini. Queste dovrebbero essere inserite solo se fondamentali al supporto dei contenuti e corredate da descrizioni didascaliche. Anche la qualità grafica dell'immagine deve essere attenzionata, rispettando il criterio di elevato contrasto. Si dovrebbero prediligere, quindi, immagini statiche a quelle animate.

Per quanto concerne tabelle, grafici e diagrammi è consigliato limitare l'uso alla presentazione dei dati, assicurandosi che questi ultimi si leggano da sinistra a destra, che siano prevedibili e facili da navigare (senza utilizzare tabelle annidate, né celle unite o divise all'interno di tabelle di dati). Appare opportuno non includere tabelle di grandi dimensioni, ma creare intestazioni chiare delle colonne che forniscano un contesto e aiutino la navigazione. Anche una descrizione dettagliata per la comprensione del contenuto della tabella consentirebbe una maggiore accessibilità.

## 2.4. Creare un contenuto audio accessibile

La creazione di contenuti didattici accessibili, come vedremo in questo paragrafo, passa anche attraverso la restituzione verbale/audio di informazioni visive. In tale direzione, la descrizione audio rappresenta uno degli strumenti di traduzione intersemiotica declinabile all'interno dei contesti scolastici in cui sono presenti anche studenti con disabilità sensoriali visive. L'audiodescrizione è, infatti, una narrazione verbale in grado di restituire il contenuto di un'immagine, oppure informazioni su azioni, rappresentazioni, linguaggi del corpo, ecc<sup>6</sup>.

Le tecniche di audiodescrizione, contenute nella "Guidance On Standards for Audio Description", sono state redatte nel 2000 e riviste nel 2006 dall'Office Communication UK, l'independent regulator and competition authority for the UK communications industries. Tali indicazioni non possono essere considerate univoche, poiché devono essere declinate in riferimento ai contesti d'uso, alle modalità di fruizione (sincrona, asincrona), al settore di riferimento (spettacolare, informativo, ludico, formativo), alle forme comunicative impiegate (file audio, testo scritto fruito attraverso screen reader).

In generale, le procedure operative di redazione di audiodescrizione coinvolgono tre principali figure professionali: il descrittore, il narratore e il consulente (De Piano, Ganino, 2014).

Ruolo del descrittore è quello di individuare gli elementi da sottoporre a traduzione intersemiotica. Tale lavoro deve essere aderente alle linee guida e rispettare il più possibile i principi generali di redazione che approfondiremo in seguito.

Il narratore/voicer è lo speaker che legge il testo della descrizione. Anche in questo caso devono essere rispettati alcuni criteri di produzione, come ad esempio, la tonalità della voce e la velocità del parlato, al fine di renderli funzionali alla comprensione del testo e non veicolare interpretazioni personali.

Con il termine consulente viene indicata la persona non vedente o ipovedente, con esperienza nell'uso e nell'analisi di descrizioni audio. Il ruolo del consulente è quello di assistere nella creazione di descrizioni con l'obiettivo di verificare la presenza di una quantità sufficiente di informazioni sui dettagli visivi.

<sup>6</sup> <https://www.acb.org/audio-description-project>.

In ambito didattico i ruoli del descrittore e del narratore possono essere ricoperti dagli studenti supportati dai docenti, mentre possono essere chiamati a svolgere il ruolo di consulenti persone esterne affiancate dagli stessi studenti con disabilità.

A seguire presenteremo alcuni principi generali da rispettare nella stesura di una audiodescrizione, per poi specificare alcune linee operative per la loro costruzione (Fiorucci, Pinnelli, 2013).

Poiché ciascun medium è portatore di peculiarità comunicative proprie, al fine di realizzare un'accurata traduzione intersemiotica, è importante mantenere nell'audiodescrizione l'atmosfera del prodotto originale adattando la descrizione al genere e allo stile dello stesso. A tale presupposto si affianca il rispetto dell'oggettività e dell'obiettività nella sua descrizione. Questa, infatti, non deve esprimere una connotazione emotiva, ma piuttosto verbalizzare il contenuto visivo. Inoltre, il lavoro di redazione dell'audiodescrizione deve considerare l'eterogeneità dei bisogni dell'utenza a cui è destinato (Gambier, 2004). Ecco perché sinteticità e incisività di espressione sono parametri fondamentali per la costruzione del prodotto.

In sintesi, concordiamo con Diodati (2007) che «i modi per raccontare un evento, descrivere una scena, tratteggiare un personaggio, possono essere diversissimi. Nei limiti del tempo concesso dalle pause dell'azione rappresentata nel video, la voce narrante deve cercare di descrivere il più obiettivamente possibile, con sintesi e precisione, l'ambientazione e i personaggi» (p. 113).

In riferimento alle linee operative, possiamo elencare sette fasi procedurali di realizzazione che accompagnano la produzione di un audio descritto. La prima fase concerne la scelta del prodotto da realizzare come audio, poiché andrebbero evitati i prodotti in cui il ritmo dei dialoghi e delle immagini sia troppo veloce o troppo lento. Nella seconda fase il gruppo di lavoro valuta e analizza l'intero audiovisivo, al fine di capire le difficoltà che la persona con disabilità potrebbe incontrare rispetto alla fruizione di un potenziale audio descritto. La preparazione di una bozza scritta del lavoro si avvia nella terza fase, quando vengono individuati gli indicatori di tempo che permettono di quantificare i momenti di silenzio, l'ampiezza degli audio commenti e la successiva durata di registrazione. In questa fase, il gruppo di lavoro presta attenzione al modo verbale (con una preferenza per l'indicativo presente o present tense), ad indicare ogni cambiamento di scena, a non aggiungere informazioni che non siano visibili, a non sovrapporre la descrizione ad altri suoni o ai dialoghi e ad utilizzare una sintassi chiara e semplice. La quarta fase riguarda la revisione della bozza, grazie al supporto specifico del



consulente (Benecke, 2004), che consente di modificare, discutere e appor-  
tare tutte le modifiche necessarie.

L'adattamento della banda sonora rappresenta la quinta fase operativa. In questa fase, si effettuano prove di volume, al fine di mantenerlo costante, e attenzionando i rumori che possono impedire la comprensione della descrizione. Durante la sesta fase si procede con la registrazione dell'audio descritto. In questo caso, la voce del narratore deve essere neutra e non invadente, ma neanche monotona o monocorde. Il ritmo di lettura non deve essere né troppo lento né troppo rapido e tutte le parole devono essere ben scandite, udibili e non troppo vicine o sovrapposte al dialogo originale. In ultimo, si procede con la revisione della registrazione, controllando che questa sia priva di errori o imperfezioni.

### 3. Conclusioni

Le molteplici declinazioni didattiche derivanti dall'applicazione dei criteri di accessibilità hanno risvolti determinanti in termini di opportunità di fruizione delle informazioni e della costruzione delle conoscenze, garanzia del diritto alla cittadinanza attiva di tutti gli studenti.

Ulteriori potenzialità si schiudono in riferimento alla possibilità di riflettere sulla progettazione partecipata nella realizzazione di materiali accessibili all'interno del gruppo classe. Partendo dalla co-creazione di tali materiali si favorirebbe un clima di collaborazione inclusivo che diviene premessa di opportunità di partecipazione attiva e co-costruzione di una cultura condivisa. In riferimento ad una declinazione operativa, rendere partecipi studenti con disabilità, già nelle prime fasi di produzione di contenuti accessibili, permette di approfondire la comprensione delle opinioni e delle esperienze degli studenti, andando ad implementare la crescita personale e collettiva nell'esercizio dell'autodeterminazione di tutti i componenti del gruppo (Cottini, 2016). Proposte educative così strutturate possono condurre persone con disabilità a numerose abilità correlate, come ad esempio l'*empowerment* personale (Atkinson, 2002; Chappell *et al.*, 2002; Goodley *et al.*, 2003; Goodley, 2005; Barnes, Mercer, 2006; Nind, Seale, 2009), ma anche inclusione sociale e senso di appartenenza (Beart, Hardy, Buchan, 2004; Frawley, Bigby, 2015).

Per tali ragioni, appare evidente che un lavoro condotto sull'accessibilità culturale non solo diviene garanzia di una fruibilità più ampia ai contenuti, ma sollecita la costruzione di comunità inclusive.

## Bibliografia

- Agenzia per l'Italia Digitale (AgID). (2016). “Aggiornamento della Circolare AgID n. 61/2013 del 29 marzo 2013 in tema di accessibilità dei siti web e servizi informatici. Obblighi delle pubbliche amministrazioni”. Circolare n.1/2016 dell’Agenzia per l’Italia Digitale. <https://www.agid.gov.it/it/Circolare-n1-2016-Agenzia-Italia-Digitale>
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Cortina: Raffaello.
- Barnes, C., Mercer, G. (2006). *Independent futures*. Bristol: The Policy Process.
- Baroni, F., Lazzari, M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all’accessibilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 79-92.
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2004). Changing selves: A grounded theory account of belonging to a self-advocacy group for people with intellectual disabilities 1. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 91-100.
- Benecke, B. (2004). Audio-Description. *Meta*, 49(1), 78-80.
- Bentivegna, S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell’informazione*. Bari: Laterza.
- Chappell, J. D., Yu, B., Kirkendall, D. T., Garrett, W. E. (2002). A comparison of knee kinetics between male and female recreational athletes in stop-jump tasks. *The American journal of sports medicine*, 30(2), 261-267.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Piano, A., Ganino, G. (2014). Audiodescrizione e didattica multimediale in ambito umanistico per studenti universitari con disabilità visive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 97-113.
- Diodati, M. (2007). *Accessibilità. Guida completa*. Adria: Apogeo Editore.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S. (2013). Audio descrizione e disabilità visiva. *Italian Journal of special education for inclusion*, 1(1), 133-147.
- Frawley, P., Bigby, C. (2015). Reflections on being a first generation self-advocate: Belonging, social connections, and doing things that matter. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(3), 254-264.
- Gambier, Y. (2004). La traduction audiovisuelle: un genre en expansion. *Meta*, 49(1), 1-11.
- Giaconi, C. (2014). The practice of the network for social inclusion. *Education Sciences & Società*, 4(2), 133-147.
- Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D’Angelo, I., Capellini, S. A. (2021). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *International Journal of the Inclusive Museum*, 14(1), 95-106.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333-343.

- Goodley, D., Armstrong, D., Sutherland, K., Laurie, L. (2003). Self-advocacy, “learning difficulties,” and the social model of disability. *Mental Retardation*, 41(3), 149-160.
- Irmie, R. (1996). *Disability and city: International Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing.
- Koppi, T., Pearson, E. (2003). No more death by PowerPoint. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1454-1461). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ladner, R. E., Rector, K. (2017). Making your presentation accessible. *Interactions*, 24(4), 56-59.
- Legge 9 gennaio 2004, n. 4, “Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”, *Gazzetta Ufficiale* (13 del 13/01/2004).
- Lettieri, T. (2013). Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 133-150.
- Mastrogioseppe, M., Span, S. (2020). Accessibilità al patrimonio culturale: un progetto di Inclusive Research nelle Disabilità Intellettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 301-313.
- Nind, M., Seale, J. (2009). Concepts of access for people with learning difficulties: towards a shared understanding. *Disability & Society*, 24(3), 273-287.
- Office of Communications UK (Ofcom). (2000). Independent Television Commission (ITC) Guidance on Standards for Audio Description. [http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide\\_sds\\_audio\\_desc\\_word3.pdf](http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf) (2.1.2021).
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Pratt, T. L. (2002). Creating Accessible Powerpoint Presentations for Students with Disabilities. In D. Willis, J. Price, N. Davis (Eds.), *Proceedings of SITE 2002-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 396-400). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Radel, J. (1999). “Effective Presentations” KU Medical Centre, University of Kansas, on-line tutorial series, [http://www.kumc.edu/SAH/OTEd/jradel/Preparing\\_talks/103.html](http://www.kumc.edu/SAH/OTEd/jradel/Preparing_talks/103.html).
- Richardson, A. (2001). “Notes on Proposing and Giving Conference Papers”, Advanced Research Colloquium, Boston College <http://www2.bc.edu/~richarad/934ho.html>.
- Sartori, L. (2006). Il divario digitale. *Nuova informazione bibliografica*, 3(4), 683-694.
- Seijo I., Vergeest, F. (2005). Socially inclusive spaces: An abstract dream or a dream come true? Electronic Document Retrieved on 31 July, 2013 from [www.saulproject.net](http://www.saulproject.net).
- World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization (WHO). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva,

Switzerland (trad. it: *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Trento: Erickson.

### 3. Navigare le complessità: strategie di letto-scrittura con la CAA

#### 1. Premesse

Il diritto all'inclusione scolastica di studenti con disabilità complesse (D'Angelo, 2020) rappresenta una delle principali sfide che interessano oggi il contesto scolastico italiano (Dell'Anna *et al.*, 2020). Anche dove si sono attivate strategie inclusive a supporto di processi di apprendimento/insegnamento per l'intero gruppo classe, la partecipazione attiva degli studenti con disabilità complesse è spesso limitata (Dell'Anna, 2021). Esistono differenti aspetti da considerare nel merito del coinvolgimento di alunni con tali disabilità (Cottini, 2008; D'Angelo, 2020; Caldin, Giaconi, 2021; Giaconi *et al.*, 2022), tuttavia, nel presente capitolo prenderemo in analisi le opportunità che possono essere offerte dalla creazione di ambienti comunicativi accessibili. Come ricostruito in precedenti studi condotti nel merito della Qualità della Vita di persone con disabilità complesse (D'Angelo, 2020; Caldin, Giaconi, 2021), la comunicazione ne costituisce un aspetto centrale (Petry, Maes, Vlaskamp, 2005, 2007, 2009) in quanto, come vedremo, si configura come un processo in grado di soddisfare la necessità di partecipare attivamente ai contesti di vita, e quindi, il suo potenziamento può agevolare i processi di apprendimento e favorire l'inclusione sociale (Light, 1989; 1997; Lund, Light, 2007).

Per comunicazione possiamo intendere quanto definito dal National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons With Severe Disabilities (NJC, 1991, p. 42):

Communication is any act by which one person gives to or receives from another person information about that person's needs, desires, perceptions, knowledge, or affective states. Communication may be intentional or unintentional, may involve conventional or unconventional signals, may take linguistic or nonlinguistic forms, and may occur through spoken or other modes. Thus, all persons do communicate in

some way; however, the effectiveness and efficiency of this communication vary with a number of individual and environmental factors.

In questa direzione la Carta dei Diritti alla Comunicazione afferma che «ogni persona, indipendentemente dal grado di disabilità, ha il diritto fondamentale di influenzare, mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita» (NJC, 1991, p. 42). Conformemente l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) sostiene che «una comunicazione efficace è essenziale per lo sviluppo della persona, per la partecipazione sociale, per la cura personale, per l'educazione e per il lavoro» (ISAAC, 2017, p. 4).

L'apprendimento di competenze comunicative e la comprensione linguistica (Sevcik *et al.*, 2015) sono, infatti, elementi necessari per l'adattamento all'ambiente e per la partecipazione sociale, avendo anche ricadute significative sui processi di sviluppo della persona (Giaconi, 2015; Hewitt, Nye-Lengerman, 2019; Galdieri, Zappalà, 2021).

Nel riconoscimento del diritto universale alla comunicazione come possibilità di influenzare il proprio contesto di vita (NJC, 1991), in questo capitolo presenteremo la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) quale cornice teorico-pratica per la costruzione di strumenti didattici inclusivi. Nello specifico, in seguito ad un approfondimento sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa e sui processi di letto-scrittura, la nostra attenzione si focalizzerà sui benefici della lettura ad alta voce e sull'utilizzo degli IN-book quali mediatori didattici inclusivi. La fusione di immagini, testi e narrazione condivisa per raccontare una storia, come vedremo, consente di ampliare l'accessibilità alla lettura rendendo i libri fruibili anche da bambini con disabilità complesse. Questi strumenti diventano, quindi, fondamentali per promuovere processi inclusivi sia dentro che fuori dal contesto scolastico.

## **2. Comunicazione Aumentativa e Alternativa**

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa è un campo interdisciplinare, riferibile sia ad aree di ricerca che di applicazione clinica ed educativa (Beukelman, Mirenda, 2014), che mira a migliorare le capacità comunicative delle persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC) (Bua *et al.*, 2022). Il termine Bisogni Comunicativi Complessi o Complex Communication Needs, descrive la complessità che si determina «dall'incontro fra il bisogno di stabilire la comunicazione con gli altri e la particolarità dei modi, delle

forme, degli strumenti mediante i quali questo bisogno può essere soddisfatto» (ivi, p. 4). I bisogni comunicativi sono intesi, pertanto, in modo estensivo: «essi riguardano tanto la sfera personale quanto quella sociale, attengono alla possibilità di influenzare i partner e l'ambiente con ogni modalità disponibile, sono sempre interpretati nel quadro del miglioramento della qualità di vita indipendentemente dalle abilità disponibili» (Corradi *et al.*, 2017, p. 12).

Prendendo in considerazione l'ambito educativo di applicazione della CAA, questa viene anche utilizzata per supportare le studentesse e gli studenti con BCC nell'ambiente scolastico. Gli insegnanti e gli educatori possono integrare strumenti e strategie di CAA all'interno del curriculum per garantire che tutti possano partecipare attivamente alle attività di apprendimento e di socializzazione.

La finalità che la CAA persegue è, dunque, quella di «aumentare l'interazione, le occasioni di comunicazione e quindi la partecipazione sociale della persona con complessi bisogni comunicativi negli ambienti in cui questa vive» (Rivarola, 2014, p. 18). Per tali ragioni, attraverso gli interventi di CAA si mira ad accrescere le occasioni e le opportunità di partecipazione (WHO, 2001). Tale obiettivo viene perseguito attraverso strategie di intervento mirate, osservazioni e azioni valutative condivise (Sigafos, Arthur-Kelly, Butterfield, 2007).

Il riconoscimento della comunicazione come un diritto e un bisogno primario dell'individuo (Light, 1997; Tomasello, 2009) viene a delinearsi all'interno di una prospettiva olistica rispettosa dei più recenti indirizzi di lettura del funzionamento umano (WHO, 2001, 2007). Gli interventi di CAA mirando, infatti, all'acquisizione di competenze comunicative funzionali alla partecipazione alla vita comunitaria, enfatizzano l'acquisizione di risultati in contesti reali con specifici partner comunicativi «allo scopo di sviluppare le competenze di espressione dei propri bisogni e desideri, di scambiare informazioni e, più in generale, di partecipare agli eventi sociali della vita della comunità» (Fontani, 2017, p. 120). Come sottolineato da Fontani (2019) «una simile concezione dei processi comunicativi rappresenta un'anticipazione delle linee guida della stessa prospettiva della ICF (WHO, 2001) secondo la quale i fattori contestuali che ostacolano o facilitano l'apprendimento si configurano determinanti per la limitazione o per l'incremento della Qualità della Vita della persona con disabilità» (p. 120).

I sistemi di CAA, adottando quale focus di intervento l'intero contesto comunicativo della persona con Bisogni Comunicativi Complessi (Simeonson, Björck-Åkesson, Lollar, 2012; Light, McNaughton, 2014), consentono l'apprendimento di codici comunicativi semplificati, moltiplicando le occasioni di comunicazione offerte dall'ambiente (Beukelman, Mirenda, 2013;

Light, McNaughton, 2014). A tale scopo la CAA fornisce strumenti, strategie, tecniche e tecnologie declinate sulle specificità dei profili di funzionamento e sulle finalità dei progetti educativi. In questa direzione, gli interventi di CAA, basati sul Modello della Partecipazione<sup>1</sup> (Beukelman, Mirenda, 1988), devono poter essere integrati all'interno del Piano Educativo Individualizzato (Corradi *et al.*, 2017) e del Progetto Individuale, al fine di rilevare le differenze nella partecipazione, verificando la presenza di barriere di opportunità e/o barriere di accesso (Schlosser, Lee, 2000). La misura ultima del successo di un intervento di CAA, infatti, non si limita all'implementazione di vocaboli o di produzione linguistica, ma è in grado di incrementare l'accesso e la partecipazione nei contesti di vita di tutti i giorni (Light, McNaughton, 2011).

Per tali ragioni, a seguire ci soffermeremo sulle modalità in cui la CAA può supportare i processi di letto-scrittura e come può essere utilizzata per favorire l'accesso all'apprendimento delle abilità di literacy all'interno dei contesti scolastici.

### **3. La CAA e la letto-scrittura**

Le persone con BCC devono affrontare importanti sfide per acquisire le abilità necessarie all'apprendimento dei processi della letto-scrittura (Costantino *et al.*, 2007).

Tali acquisizioni chiamano in causa le abilità di literacy, ovvero un set di abilità, conoscenze e attitudini che si sviluppano in un continuum fin dai primi anni di vita e possono perfezionarsi nel tempo (Shonkoff, 2007; Tamburlini, 2015; Sannipoli, 2017). Come afferma l'UNESCO nel 2005, la literacy identifica un apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita.

Benché le abilità di literacy siano essenziali nella vita di tutte le persone, queste assumono particolare importanza nella vita delle persone con BCC

<sup>1</sup> Il Modello della Partecipazione può servire come quadro di riferimento per la programmazione scolastica degli studenti che utilizzano la CAA. Si analizzeranno i modelli di partecipazione e le esigenze dello studente, approfondendo anche le aspettative degli insegnanti riguardo al suo coinvolgimento in classe, le metodologie didattiche adottate e i tipi di interazioni comunicative. Dopo questa valutazione, verranno definiti gli obiettivi possibili e gli adattamenti necessari, che potranno riguardare sia l'intera classe sia il singolo studente (Beukelman, Mirenda, 2013).



(Beukelman, Mirenda, 2013). Molti autori hanno, infatti, evidenziato le discrepanze – nell’accesso alla literacy – già nei primi anni di vita tra bambini a sviluppo tipico e bambini con BCC (Light, Kelford-Smith, 1993; Light, Binger, Kelford Smith, 1994), sottolineando l’importanza di potenziare le abilità di letto-scrittura fin dagli interventi iniziali di CAA (emergent literacy) (Mirenda, 1993; Blackstone, 1996; Light, McNaughton, 2009, 2015; Costantino, 2011). Infatti, come ricostruito da Van Balkom e Verhoeven (2010) le prime fasi della percezione, dell’elaborazione e della comprensione di un significato concettuale possono essere considerate le medesime sia quando la persona viene esposta all’uso di parole, che quando vengono utilizzati simboli grafici, segni manuali, gesti co-speech anche tattili o simboli tangibili.

Le persone che utilizzano la CAA precocemente raggiungono, pertanto, buoni livelli di literacy e sono in grado di accedere a sistemi di CAA basati anche sul codice alfabetico, aspetto che rende la loro comunicazione molto più efficace ed efficiente. L’accesso alla letto-scrittura potrà favorire l’espansione e la funzionalità del sistema generale di comunicazione della persona con BCC, avendo delle ricadute significative anche nello sviluppo del linguaggio orale (aumento vocabolario, associazione oggetto/nome), della competenza fonologica (abilità nel manipolare i suoni della lingua parlata, comprensione della loro struttura, rime, sillabe, fonemi), della conoscenza del linguaggio scritto (scrittura, funzioni e alfabeto).

Molte persone che utilizzano la CAA possono acquisire abilità di letto-scrittura in forme sempre più sofisticate quando i partner comunicativi forniscono loro precocemente un ambiente in grado di stimolarne le capacità (Blackstone, 1996). In questa direzione risultano centrali le opportunità offerte dai contesti di vita, occasioni che muovono nell’accesso ai materiali di lettura e scrittura (con o senza adattamenti) attraverso una gamma diversificata di strumenti. Questi strumenti (che possono includere dispositivi di comunicazione, schede di comunicazione o software specializzati) consentono alla persona di interagire con il testo secondo modalità che rispettano le specifiche esigenze comunicative.

Entrando nel merito delle attività di letto-scrittura in classe, le ricerche (ISAAC, 2017) mostrano come le strategie di CAA facilitino anche l’interazione delle studentesse e degli studenti con i loro coetanei fornendo soluzioni che permettono loro di intervenire, fare domande, commentare e collegare il contenuto della narrazione alle proprie esperienze personali. Attraverso l’uso di tabelle, ausili con uscita vocale e altre forme di supporto comunicativo, gli studenti possono partecipare attivamente alla discussione e condividere le proprie idee, ampliando così le loro capacità comunicative. Pertanto, la CAA

si dimostra un prezioso alleato nell'acquisizione dei processi di letto-scrittura per studentesse e studenti con BCC. Fornendo accesso e opportunità di interazione, la CAA promuove l'autonomia, l'inclusione e il successo educativo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità comunicative (Light, McNaughton, 2012; Galdieri, 2022).

Al fine di realizzare un intervento didattico inclusivo che si riveli efficace per il supporto ai processi di letto-scrittura di studenti con BCC, nel paragrafo successivo verranno brevemente delineati alcuni principi da considerare nell'utilizzo degli IN-book, i "libri illustrati con testi in simboli" (Costantino, 2011; Malaguti, 2017) ideati dal Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa (CSCA).

#### **4. IN-book e lettura ad alta voce**

Nato come una proposta di utilizzo della CAA nella pratica quotidiana, l'IN-book si è poi affermato come un modello formativo e di intervento caratterizzato da una prima fase di progettazione del libro (che segue le specificità del profilo di funzionamento della persona), e una seconda fase di condivisione dei contenuti, volta ad implementare un'esperienza narrativa condivisa (Costantino, 2011). L'IN-book, pertanto, non è semplicemente un prodotto editoriale che va ad aggiungersi ai numerosi dispositivi multimediali a disposizione della didattica, ma si connota di caratteristiche peculiari che ne facilitano l'utilizzo all'interno dei percorsi educativi individualizzati.

Addentrando nel merito del modello IN-book, a seguire, ne verranno delineati i principali criteri di costruzione, per poi approfondire il ruolo e le opportunità della narrazione condivisa.

I criteri per la creazione degli IN-book sono essenziali per assicurare la chiarezza, l'efficacia e l'accessibilità della comunicazione. Ma "Scrivere in simboli" non significa semplicemente digitare su un programma delle parole che si trasformano in simboli in virtù di un meccanicismo sotteso. "Scrivere in simboli" significa, piuttosto, creare un testo su misura, adatto alle specificità linguistiche della persona che ne farà uso, tenendo in considerazione tutte le caratteristiche specifiche del canale visivo-verbale che si apre con la Comunicazione Aumentativa Alternativa (Bishop, Rankin, Mirenda, 1994). Il modello che è alla base della creazione di un IN-book deve rispettare dei precisi criteri (Costantino, 2011): l'attenta aderenza al testo originale e al rapporto dinamico tra testo e immagine; la riproduzione degli aspetti specifici della lingua italiana, inclusi quelli morfologici, e utilizzazione di una

rappresentazione simbolica completa per una comunicazione articolata; l'organizzazione multimodale dei simboli e la cura nell'organizzazione della pagina devono assicurare una leggibilità ottimale; incorporando immagini originali, l'IN-book deve mantenere l'essenza visiva dell'opera originale. Affrontare testi più lunghi e complessi può essere una sfida, ma il modello IN-book si basa su queste caratteristiche per garantire una comunicazione efficace e significativa per qualsiasi tipologia di testo. Questi criteri si fondano su una combinazione di metodologie strumentali e pratiche che mirano a soddisfare le esigenze specifiche degli individui e ad agevolare la loro comprensione e interazione.

Il valore pedagogico più innovativo degli IN-book risiede nella seconda fase di utilizzo di tale modello, ovvero la narrazione condivisa. Come emerge dalle ricerche sul tema (Toffol *et al.*, 2011; Buchweitz, 2016; Gasparello, 2016; Acosta-Tello, 2019), la lettura ad alta voce condivisa comporta numerosi benefici in termini di sviluppo cognitivo, abilità linguistiche, relazioni interpersonali e benessere emotivo, sia all'interno che al di fuori dall'ambiente educativo (Galdieri, Sibilio, 2020). Il momento dell'ascolto di storie si configura come un'occasione preziosa per la comunicazione cooperativa umana (Tomasello, 2009), perché chi legge e chi ascolta si impegnano in un'interazione reciproca volta alla co-costruzione di significati e alla condivisione di esperienze. La pratica della lettura ad alta voce, fondamentale per potenziare l'apprendimento delle abilità di lettura e scrittura, costituisce un'esperienza emotivamente ricca e coinvolgente che contribuisce allo sviluppo globale del bambino, fornendogli un'opportunità preziosa di apprendimento e crescita. Durante i primi anni di vita, infatti, il parent-child book reading (PCBR) non solo gioca un ruolo cruciale nello sviluppo del linguaggio e dell'alfabetizzazione, ma ha un forte impatto nel contesto relazionale familiare (Aram, Schapira, 2012; Xie *et al.*, 2018). L'ascolto di narrazioni, infatti, consente ai bambini di esercitare la capacità di mentalizzare le azioni, i pensieri e gli stati d'animo degli altri, un processo essenziale per comprendere le emozioni e i comportamenti dei personaggi nelle storie che essi ascoltano (Adrian *et al.*, 2005; Symons *et al.*, 2005; Zuckerman, Augustyn, 2011; Rollo, 2015). La pratica della lettura ai bambini comporta, quindi, benefici fortemente significativi. Tuttavia, sono proprio i bambini con Bisogni Comunicativi Complessi a ricevere minor considerazione in questo ambito. Coinvolgendoli solo più tardi in momenti di lettura condivisa e dedicandogli meno attenzione, sono proprio loro ad essere svantaggiati rispetto agli altri nel beneficiare pienamente dell'esposizione alla lettura ad alta voce (Costantino, 2011; Sannipoli, Filomia, 2017). Questo aspetto solleva la questione critica dell'accessibilità alla lettura. Per garantire che la lettura sia accessibile

a tutti, è essenziale adottare un approccio educativo e didattico diversificato e personalizzato. Questo approccio dovrebbe essere in grado di affrontare le differenze personali e le difficoltà socioculturali di ciascuno studente. Tuttavia, nonostante l'importanza di rendere la lettura accessibile a tutti, la realtà è che molte biblioteche e istituzioni educative non sono adeguatamente attrezzate per soddisfare queste esigenze (Istat, 2022). La mancanza di libri accessibili, infatti, unita alla scarsità di risorse per la produzione di tali materiali, crea una carenza di libri accessibili sia dal punto di vista fisico che comunicativo.

Obiettivo degli IN-book, pertanto, oltre a quello di favorire l'acquisizione del linguaggio, è quello di incoraggiare la partecipazione attiva alla lettura condivisa. Infatti, essi sono progettati specificamente per promuovere la lettura ad alta voce. Durante il processo di lettura, l'adulto legge il testo indicando con il dito i simboli uno dopo l'altro, mantenendo un ritmo fluido e facilitando così la partecipazione visiva e l'interazione del bambino. Questa metodologia, denominata *modeling* (Galdieri, Sibilio, 2020), individua alcuni prerequisiti e aspetti di conduzione della lettura che devono essere rispettati: il bambino con BCC deve poter essere lasciato libero di scegliere il testo da leggere; l'attività di lettura può essere svolta sia su richiesta sia in attività programmate; deve essere individuato un luogo che agevoli lo scambio comunicativo e che consenta di esporre il bambino con BCC all'indicazione dei simboli in modo che questi siano sempre ben visibili (*ibid.*). Attraverso il *modeling*, quindi, il bambino non solo apprende nuove parole e concetti, ma impara anche modelli di comunicazione e comportamenti socio-relazionali, esercitando quelle competenze comunicative, in entrata e in uscita, necessarie per un'adeguata funzionalità nei contesti di vita (Light, 1989).

Gli IN-book, pertanto, non solo rappresentano un innovativo strumento nell'ambito della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), ma possono offrire una modalità accessibile e inclusiva dell'esperienza della lettura.

## 5. Conclusioni

In conclusione, gli IN-book si impongono come un'innovativa risorsa che va oltre il concetto tradizionale di libro, offrendo un supporto personalizzato e dinamico alla comunicazione e allo sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive e relazionali. Tuttavia, affinché tali strumenti possano essere pienamente efficaci, è necessario adottare un approccio ecosistemico che tenga conto delle specifiche esigenze e preferenze di ciascun individuo, integrando

la valutazione individualizzata dei bisogni comunicativi con una pratica didattica inclusiva e orientata alla costruzione di contesti accessibili e significativi.

Un intervento educativo inclusivo, mirante all'identificazione delle soluzioni comunicative più efficaci, deve considerare attentamente la valutazione dei bisogni comunicativi della persona destinataria, le sue attuali capacità comunicative, le priorità nel contesto in cui vive, le preferenze e le motivazioni personali (Cottini, 2008). Inoltre, come evidenziano Galdieri e Sibilio (2020), è essenziale non trascurare due aspetti cruciali: garantire all'individuo, durante la lettura, l'accesso a sistemi di CAA che contengano un vocabolario adeguato di concetti e istruire i partner comunicativi (come genitori, assistenti, insegnanti) sull'utilizzo di strategie interattive che favoriscano una comunicazione efficace per coloro che dipendono dalla CAA (Beukelman, Mirenda, 2014).

Gli IN-book, sono strumenti in grado di supportare tali processi poiché consentono alla persona con BCC di sviluppare le capacità di comprensione e di utilizzo di una varietà di mezzi espressivi, inclusi simboli e gesti, permettendo di partecipare attivamente a interazioni comunicative, superando, di fatto, le barriere che potrebbero limitarne le capacità espressive. Per questo l'IN-book non è concepito come uno strumento di comunicazione statico, ma come un dispositivo interattivo e dinamico che facilita l'interazione sociale e la partecipazione attiva delle persone che interagiscono a partire da lui e tramite lui. Facendosi strumento di promozione dell'inclusione e dell'accessibilità alla fruizione dei testi, esso si pone al di là del tradizionale prodotto editoriale. L'introduzione degli IN-book ha rivoluzionato il panorama della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), conferendo maggiore rilievo all'importanza dei libri in simboli (di cui gli IN-book sono un sottoinsieme) come strumento fondamentale per favorire l'inclusione e l'accesso alla conoscenza per gli individui con BCC.

In sintesi, la CAA e gli IN-book possono continuare a svolgere un ruolo centrale nel promuovere l'autodeterminazione, la partecipazione sociale e la Qualità della Vita delle persone con BCC, contribuendo così a costruire contesti scolastici più inclusivi e accoglienti.

## Bibliografia

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging Young Children during a Read Aloud Experience. *Research in Higher Education Journal*, 37, 1-7.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of child language*, 32(3), 673-686.
- Aram, D., Schapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading and Socio-Emotional Development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66.
- Beukelman, D. R., Mirenda, P. (1988). Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation. In *Proceedings of the national planners' conference on assistive device service delivery* (pp. 151-165). Washington, DC: RESNA, Association for the Advancement of Rehabilitation Technology.
- Beukelman, D. R., Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Beukelman, D., Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Trento: Erickson.
- Bishop, K., Rankin, J., Mirenda, P. (1994). Impact of graphic symbol use on reading acquisition. *Augmentative and Alternative Communication*, 10(2), 113-125.
- Blackstone, S. (1996). Emergent Literacy and AAC. *Augmentative Communication News*, 9(3), 1-6.
- Bua, A., Paterniti, M. R., Petronaci, A., Accorso, E., Orobello, S., Levantino, G. (2022). L'importanza della comunicazione aumentativa alternativa e il suo impatto nella qualità di vita dei pazienti affetti da SLA. *Journal of Biomedical Practitioners*, 6(1). <https://doi.org/10.13135/2532-7925/6845>
- Buchweitz, A. (2016). Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. *Jornal de Pediatria*, 92(3 Suppl 1), 8-13
- Caldin, R., Giaconi, C. (Eds.). (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Corradi, F., Castellano, G., Luciani, N., Gasperini, M., Caretto, F. (2017). *ISAAC italy: principi e pratiche in CAA*, Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S <https://www.eredriabilitazione.it/images/PRINCIPI-CAA.pdf>
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Costantino, M. A., Marini, M., Bergamaschi, N., Lanzini, L. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa in età evolutiva. *Quaderni ACP*, 14(1), 34-38.
- Cottini, L., (2008). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Angelo, I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*. Milano: FrancoAngeli.

- Dell'Anna, S. (2021). Alunni con disabilità gravi e multiple in contesto inclusivo. Una panoramica sulla letteratura internazionale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 211-222.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., Vivianet, G. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025-2041. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>.
- Fontani, S. (2017). Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(1), 119-129.
- Fontani, S. (2019). Dispositivi di Comunicazione Aumentativa Alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 221-236.
- Galdieri, M. (2022). Strumenti di CAA per favorire l'inclusione scolastica. *Media Education*, 13(1), 101-108.
- Galdieri, M., Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Giornale italiano di educazione speciale per l'inclusione*, 8(1), 403-416.
- Galdieri, M., Zappalà E. (2021). La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Educational Reflective Practices-Open Access*, (2-Special), 171-181.
- Gasparello, A. (2016). *Libri per bambini (con bisogni speciali). Le biblioteche pubbliche e la CAA*. Roma: AIB.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Sarchet, T. (2022). Families with young people with profound intellectual and multiple disabilities. Crisis or rebirth?. *Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni - MeTIS*, 12(1), 178-195.
- Hewitt, M., Nye-Lengerman. (2019). *Community Living and Participation for People With Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington: AAIDD.
- International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). (2017). *Principi e pratiche in CAA, International Society for Augmentative and Alternative Communication*. Roma: ISAAC Italy Onlus.
- Istituto nazionale di statistica (Istat). (2022). *L'accessibilità di musei e biblioteche*. Roma.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems, *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. (1997). La comunicazione è essenza della vita umana: riflessioni sulla competenza comunicativa. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), 61-70.

- Light, J., Binger C., Kelford Smith A. (1994). Story reading interactions between preschoolers who use AAC and their mothers. *Augmentative and Alternative Com-unication*, 10, 255-268.
- Light, J., Kelford-Smith, A. K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 10-25. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276371>
- Light, J., McNaughton, D. (2009). *Accessible Literacy Learning (ALL): Evidence - based reading instruction for learners with autism, cerebral palsy, Down syndrome, and other disabilities*. Pittsburgh, PA: Meyer-Johnson
- Light, J., McNaughton, D. (2011). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: state of the science and future research priorities. *Assistive technology: the official journal of RESNA*, 24(1), 34-44. <https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717>
- Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18.
- Light, J., McNaughton D. (2015). CAA Research and invention to Improve Outcomes for Individuals with complex Communication Need. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85-96.
- Light, J., McNaughton, D. (2012). Il volto mutevole della comunicazione aumentativa e alternativa: sfide passate, presenti e future. *Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, 28(4), 197-204.
- Lund, S., Light J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-Contributing factors. *Augmentative and Alternative*, 23(4), 323-335.
- Malaguti, E. (2017). Educazione inclusiva per la prima infanzia e diritto alla lettura, anche per i bambini con disabilità. Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@ re*, 17(2), 101-112.
- Mirenda, P. (1993). AAC: Bonding the uncertain mosaic. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 3-9.
- National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons With Severe Disabilities. (NJC) (1991). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *ASHA. Supplement*, (7), 1-8.
- Petry, K., Maes, B., Vlaskamp, C. (2005), Domains of Quality of Life of People with Profound Multiple Disabilities: the Perspective of Parents and Direct Support Staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00209.x>
- Petry, K., Maes, B., Vlaskamp, C. (2007). Support characteristics associated with the quality of life of people with profound intellectual and multiple disabilities: the perspective of parents and direct support staff. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 104-110. doi: 10.1111/j.1741-1130.2007.00107.x.



- Petry, K., Maes, B., Vlaskamp, C. (2009). Psychometric evaluation of a questionnaire to measure the quality of life of people with profound multiple disabilities (QOL-PMD). *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1326-1336.
- Rivarola, A. (2014). Pazienti con vulnerabilità della comunicazione nel contesto ospedaliero: il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa. In L.V. Berliri, N. Pannocchia, *Persone con disabilità e ospedale; principi, esperienze e buone prassi*. Trento: Erickson.
- Rollo, D. (2015). La narrazione nello sviluppo del bambino. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia, 6*(2), 341-349. <https://doi.org/10.4453/rifp.2015.0032>
- Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re, 17*(2), 52-62.
- Sannipoli, M., Filomia, M. (2017). Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book. *Lifelong Lifewide Learning, 13*(29), 78-90.
- Schlosser, R., Lee, O. (2000). Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta-analysis of 20 years of effectiveness research. *Augmentative and Alternative Communication, 16*, 208-227.
- Sevcik, R. A., Ronski, M., Barton-Hulsey, A., Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(3), 181-202.
- Shonkoff, J. (2007). *The Science of Child Development*. Harvard University: Mass.
- Sigafoos, J., Arthur-Kelly, M., Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Edizioni Erickson.
- Simeonsson, R. J., Björck-Åkesson E., Lollar, D. J. (2012). Communication, disability and the ICF-CY. *Augmentative and Alternative Communication (Baltimore, Md. : 1985), 28*(1), 3-10. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653829>.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 81-102.
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino, 8*, 2-7.
- Toffol, G., Melloni, M., Cagnin, R., Sanzovo, M., Giacobbi, L., Montini, C. (2011). Studio di efficacia del progetto Nati per leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio del bambino. *Quaderni acp, 18*(5), 195-201.
- Tomasello, M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editori.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Literacy for Life*. EFA Global Monitoring Report 2006.
- Van Balkom, H., Verhoeven, L. (2010). Literacy learning in users of AAC: A neurocognitive perspective. *Augmentative and Alternative Communication, 26*(3), 149-157.

- World Health Organization (2001). *ICF/International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Ginevra.
- World Health Organization (WHO). (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland (trad. it: *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Trento: Erickson.
- Xie Q-W., Chan, C. H. Y., Ji, Q., Chan, C. L. W. (2018). Psychosocial Effects of Parent-Child Book Reading Interventions: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 141(4), e20172675. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2675>
- Zuckerman, B., Augustyn, M. (2011). Books and reading: evidence-based standard of care whose time has come. *Academic pediatrics*, 11(1), 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.09.007>

## 4. Le Linee Guida *Easy-to-Read*: strategie attuative per contenuti accessibili

### 1. Introduzione

Come anticipato nella parte introduttiva di questo testo, il presente contributo si sostanzia all'interno di un *framework* teorico che dialoga in modo costante e continuativo con le prassi attuative, divenendo terreno fertile per la realizzazione di esperienze significative e di significato.

Il valore della collaborazione tra le teorie e le pratiche qui illustrate, pertanto, si dispiega attraverso la ricostruzione del lavoro condotto quotidianamente da realtà associative che si spendono per mettere in atto processi e pratiche volte al raggiungimento di una maggiore Qualità di Vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002, 2007; Schalock *et al.*, 2005; Giaconi, 2015; Giaconi *et al.*, 2020), soprattutto delle persone con disabilità intellettive e delle loro famiglie.

Studi condotti nell'ambito della Pedagogia Speciale (Martin *et al.*, 1993; Umb-Carlsson, Lindstedt, 2011), testimoniano, a tal proposito, che una maggiore possibilità di esprimere bisogni, necessità e desideri è direttamente proporzionale a un generale innalzamento della Qualità di Vita (Giaconi, 2015), individuando nell'autodeterminazione uno degli elementi centrali nella vita delle persone con disabilità intellettive. In questa direzione, la letteratura di riferimento (Mithaug, 1991, 1993, 1998; Wehmeyer, 1992, 1997, 1999, 2003, 2005; Wolman *et al.*, 1994; Abery, Stancliffe, 1996, 2003; Wehmeyer, Schwartz, 1998; Wehmeyer *et al.*, 2003; Wehmeyer, Mithaug, 2006; Shogren *et al.*, 2015a, 2015b), considera l'autodeterminazione come la risultante di un processo decisionale articolato e complesso che permette alla persona di raggiungere ciò che maggiormente desidera (Schalock, Verdugo Alonso, 2002, 2012). Al fine di implementare processi autodeterminati e raggiungere una più soddisfacente Qualità di Vita, le ricerche (Cottini, 2007, 2016; Del Bianco, 2019) mettono in luce come un lavoro orientato anche ad una piena

comprensione dei contenuti da parte delle stesse persone con disabilità, incoraggi lo scambio di conoscenze, promuovendo la partecipazione attiva nella società (Goodley *et al.*, 2003; Goodley, 2005, 2011). La sfida per garantire un accesso completo alle conoscenze e alle informazioni può essere affrontata tramite la conversione dei contenuti in un formato più facile da leggere (Wolman, 1991; Rondal, 2001; Poncelas, Murphy, 2007). I documenti in linguaggio facilitato mirano a soddisfare tale bisogno permettendo così alle persone con disabilità intellettive di effettuare scelte maggiormente informate e consapevoli. Un lavoro condotto in tale direzione, contribuisce, inoltre, ad una maggior consapevolezza circa i propri diritti, consentendo di prendere decisioni autonome per avere maggiore controllo sulla propria vita e sul proprio futuro (Nind, Seale, 2009; Gilmartin, Slevin, 2010).

Partendo dalla necessità di rendere i contenuti maggiormente accessibili per tutti, e quindi anche a persone con disabilità intellettive, le associazioni di settore si sono mosse nel tempo verso la realizzazione di Linee Guida utili per semplificare le informazioni più difficili. Tra queste, nel presente capitolo, prenderemo come riferimento l'associazione internazionale Inclusion Europe<sup>1</sup>, che ha realizzato materiali dedicati alla redazione di contenuti accessibili, ovvero le Linee Guida *Easy-to-Read*.

## 2. Inclusion Europe: le Linee Guida *Easy-to-Read*

Inclusion Europe viene fondata a Bruxelles nel 1988, da persone con disabilità intellettive e dalle loro famiglie, con l'intento di costituire una realtà no profit che potesse lavorare nel riconoscimento e nella tutela dei diritti delle persone con disabilità intellettiva, nella lotta alla discriminazione, all'esclusione sociale e allo svantaggio economico. Nello specifico, la mission di questa associazione è la promozione della parità di diritti e la piena inclusione delle persone con disabilità, attraverso attività condotte in riferimento alla conoscenza dei diritti di ogni individuo e alla promozione del loro riconoscimento nel contesto europeo.

L'Associazione si dedica specificamente a creare opportunità e ad aumentare la consapevolezza delle persone con disabilità intellettiva attraverso un lavoro condotto sull'autodeterminazione e sull'auto-rappresentanza (Field *et al.*, 1998; Atkinson, 2002; Fiedler, Danneker, 2007; Caldwell, 2010; Ryan, Griffiths, 2015). Consentire alle persone con disabilità intellettive di essere agenti attivi delle decisioni che le riguardano, significa fornire loro strumenti

<sup>1</sup> <https://www.inclusion-europe.eu/>.

e sostegni necessari per esprimersi e promuovere il proprio pensiero (Field, Hoffman, 1994; Field, 1996; Agran *et al.*, 2016). Mettere al centro la voce delle persone con disabilità intellettiva implica il rendere accessibili e comprensibili tutti i contenuti, assicurando il diritto universale di ricevere informazioni di qualità, così come sancito dall'articolo 9 della Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006).

Attraverso queste iniziative, Inclusion Europe si impegna attivamente a promuovere un ambiente in grado di favorire la partecipazione attiva e consapevole di tutti all'interno della società. Nello specifico l'obiettivo è garantire che le persone con disabilità intellettiva non solo siano ascoltate, ma abbiano anche le risorse necessarie per esercitare il proprio potere decisionale e contribuire in modo significativo alla costruzione di una comunità inclusiva.

In questa direzione, Inclusion Europe, apre la strada ad una riflessione circa la costruzione di percorsi di implementazione dell'autodeterminazione e auto-rappresentanza (Sievert *et al.*, 1988; Phillips, 1990; Johnson, 1999; Schreiner, 2007; Frawley, Bigby, 2015) delle persone con disabilità intellettive, attraverso l'utilizzo delle Linee Guida *Easy-to-Read*. Tali materiali consentono, pertanto, di avere un indirizzo operativo circa la redazione dei contenuti in linguaggio facilitato, poiché rappresentano una serie di indicazioni e accorgimenti da tenere in considerazione nel momento della redazione o trasformazione di informazioni accessibili.

Nonostante venga sottolineata la necessità di ulteriori prove empiriche a garanzia delle raccomandazioni *Easy-to-Read* per la disabilità (Nomura *et al.*, 2010; Fajardo *et al.*, 2014), i documenti in linguaggio facilitato vogliono, comunque, rappresentare la concretizzazione della possibilità di avere accesso a strategie e strumenti per partecipare attivamente all'interno della società.

## 2.1. I materiali di supporto

Addentrandonci nel merito delle Linee Guida, numerosi sono i materiali che vengono messi a disposizione. L'opuscolo "Informazioni per tutti" rappresenta una guida che fornisce indicazioni riguardanti le linee guida europee attinenti al linguaggio facile da leggere, comprensibile per tutti. All'interno di tale guida troviamo una molteplicità di indicazioni specifiche rispetto alle varie tipologie di linguaggio (scritta, audio, digitale, ecc.).

Di notevole interesse è anche il fascicolo "Non scrivete su di noi senza di noi", dove vengono riportate indicazioni funzionali alla realizzazione di testi

facilitati, con un linguaggio facile da leggere, attraverso la partecipazione attiva e il coinvolgimento delle persone con disabilità intellettiva (Balcazar, Fawcett, Seekins, 1991; Furney *et al.*, 1993; Chappell, Goodley, Lawthom, 2002). All'interno dell'opuscolo in questione, vengono delineate due modalità operative: la traduzione in un linguaggio facilitato di un testo complesso, e la realizzazione diretta di un documento in linguaggio facile da leggere (strategia, questa, maggiormente consigliata).

Al fine di rendere i corsi di insegnamento più accessibili e, quindi, di supportare gli insegnanti in tale intento, vi è l'opuscolo "Insegnare può essere facile", che individua una serie di raccomandazioni per gli addetti ai lavori della formazione permanente: l'obiettivo che sottende questo fascicolo è quello di individuare delle strategie che possano rispondere nella maniera più puntuale possibile ai bisogni degli studenti, supportando gli insegnanti nella realizzazione di materiali funzionali a questo scopo.

Anche il materiale "Formare i formatori" rappresenta un'utile guida per realizzare materiale in linguaggio facile da leggere, in cui vengono forniti consigli e raccomandazioni orientati alla formazione di professionisti e insegnanti.

In lingua inglese è disponibile il "Text of the checklist to be translated", che presenta una serie di domande utili al controllo finale, per la valutazione del livello di comprensione della scrittura facilitata in riferimento al testo presentato.

Al fine di garantire il più alto grado possibile di accessibilità, Inclusion Europe ha predisposto un logo che consente di identificare tutti i testi e i materiali che vengono redatti secondo le indicazioni fornite dalle linee guida, inerenti la scrittura facilitata. Tanto il logo, quanto le linee guida stesse, sono utilizzabili da tutti gratuitamente.

Tali indicazioni ci consentono di scendere nel merito delle Linee Guida *Easy-to-Read* e dei materiali che vengono utilizzati a supporto della realizzazione di informazioni facilitate.

## 2.2. L'opuscolo "Informazioni per tutti"

Tra le principali accortezze da tenere in considerazione, menzioniamo l'individuazione del formato migliore per proporre le informazioni facilitate e prestare la giusta attenzione nella scelta del registro che utilizziamo, ad esempio se ci rivolgiamo ad un adulto o ad un bambino. Un ulteriore fattore di interesse è l'assicurarsi che l'argomento venga spiegato in maniera chiara e accessibile, garantendo che ogni parola chiave venga esplicitata e spiegata.

Questo passaggio risulta necessario in quanto la persona che abbiamo di fronte potrebbe non conoscere l'argomento che stiamo trattando.

L'opuscolo "Documenti di Informazione" presenta una molteplicità di regole specifiche per ciascuna tipologia di formato veicolante l'informazione (elettronica, audio-video, scritta ecc.).

Ad esempio, per quanto concerne la creazione di informazioni in formato elettronico, vengono individuate una serie di strategie circa la realizzazione di siti ad elevata accessibilità, per facilitare la navigazione: l'aspetto dello schermo, la pagina iniziale, i vari collegamenti ecc.

Al fine di garantire una maggiore accessibilità nei formati audio-video, vengono fornite delle specifiche in riferimento all'informazione audio. Ad esempio, si dovrebbe tenere in considerazione lo schermo, i sottotitoli, la voce di sottofondo e la descrizione audio.

Nel riconoscere l'importanza di garantire una costruzione corretta del testo scritto, è utile e doveroso raccogliere più informazioni possibili rispetto ai destinatari delle informazioni andando così a calibrare il formato, la scrittura, la grafica, l'utilizzo e la selezione di parole, la costruzione frasale, l'editing di testo e le illustrazioni, ecc.

### 2.3. *L'opuscolo "Non scrivete su di noi senza di noi"*

La partecipazione attiva delle persone con disabilità intellettiva è ciò che avvalora in maniera determinante il livello della creazione o traduzione di informazioni nel linguaggio facilitato. In questo percorso, le persone risultano essere lo snodo cruciale, nonché guide di orientamento, al fine di ottenere un contributo di alto valore (Williams, Shoultz, 1982; Algozzine *et al.*, 2001).

Ma come coinvolgere le persone con disabilità intellettiva in questo percorso? Tra le modalità operative che le Linee Guida *Easy-to-Read* propongono, ne ricordiamo due. La prima è volta a realizzare una traduzione in linguaggio facilitato di un testo complesso coinvolgendo la persona con disabilità intellettiva per chiedere la verifica dell'informazione prodotta, ed eventualmente migliorare la comprensione del testo.

La seconda, maggiormente preferibile, suggerisce di redigere fin da principio un testo con il linguaggio facile da leggere, coinvolgendo le persone con disabilità intellettiva fin dai primissimi step di redazione. Questa seconda strategia risulta essere particolarmente utile sul piano educativo, in quanto prevede uno scambio relazionale di centrale importanza per l'elaborazione

del materiale in linguaggio facilitato. Nel coinvolgere la persona con disabilità intellettiva, infatti, sarà fondamentale fornire una serie di informazioni utili relative ai contenuti dell'argomento scelto e, soprattutto, capire quali sono i bisogni da soddisfare affinché il processo di informazione proceda in maniera funzionale. Questa seconda opzione è meno economica in termini di tempo, ma senza dubbio consente una partecipazione significativa e attiva della persona con disabilità intellettiva. Di fatto, le fasi previste in questa seconda strategia, consistono nel leggere insieme il testo originale, prendere nota di ciò che viene subito compreso e di ciò che invece necessita di spiegazioni, ed infine scrivere insieme il testo nel linguaggio facile da leggere. La fase di controllo e di verifica, con la successiva approvazione da parte di un gruppo di persone con disabilità intellettiva, conclude il processo.

All'interno delle Linee Guida vengono fornite delle raccomandazioni importanti, riconoscendo la complessità del lavoro che viene richiesto alle persone con disabilità, che in questo processo di co-produzione diventano dei veri e propri esperti e, in quanto tali, dovrebbe veder riconosciuto un compenso economico per la loro attività. Nel momento in cui viene delineata la versione definitiva del documento, inoltre, è necessario riconoscere il valore e il contributo apportato dalle persone con disabilità intellettiva, andando ad indicare il ruolo delle persone che hanno collaborato.

#### ***2.4. L'opuscolo "Insegnare può essere facile" e l'opuscolo "Formare i formatori"***

Al fine di garantire l'accessibilità alle informazioni, i formatori dovrebbero avvalersi di materiali semplici da leggere e da capire, occasione di un accesso universale alla conoscenza. Allo scopo di fornire un supporto in tale direzione, è stato stilato il documento "Insegnare può essere facile", con l'obiettivo di aiutare i formatori nella realizzazione di documenti accessibili e facilmente comprensibili a tutti, in particolare alle persone con disabilità. L'opuscolo rappresenta una guida orientativa, contenente alcuni esempi pratici di base, aprendo lo sguardo a ulteriori adattamenti e accorgimenti in riferimento ai contesti specifici, nonché ai profili di funzionamento delle persone con disabilità. L'opuscolo presenta, pertanto, alcuni strumenti per i formatori relativi alle modalità di interazione e comunicazione, il materiale da adottare, le strategie funzionali al linguaggio facilitato. Tra queste citiamo le "Carte dell'Accessibilità", che consentono di attingere ad una modalità di partecipazione attiva degli studenti con disabilità, permettendo nel medesimo tempo al formatore di accertarsi che i contenuti presentati siano realmente



fruibili da tutti (Del Bianco, 2019). Nello specifico ogni fruitore riceve una carta verde, una gialla e una rossa con la richiesta di alzare la carta verde quando sono d'accordo con ciò che viene detto, mostrando la loro comprensione e partecipazione, la carta gialla, per esprimere che colui che parla sta andando troppo velocemente, ed infine la carta rossa, per manifestare la mancanza di comprensione o fare domande, segnale per l'interlocutore che le parole da utilizzare devono essere più semplici.

Le Linee Guida *Easy-to-Read* presentano, inoltre, una proposta di programma, delineata all'interno dell'opuscolo "Formare i formatori", in cui viene proposta una possibile giornata di formazione, finalizzata all'avvicinamento dei formatori alle metodologie attraverso le quali è possibile produrre informazioni facilitate. L'obiettivo di tale percorso formativo è veicolare delle proposte che possano essere accessibili a tutti.

### **3. Bilanci e rilanci: applicazioni nei contesti educativi**

Il *framework* pedagogico sotteso alle Linee Guida *Easy-to-Read* permette di apprezzare da un lato, l'importanza del processo di co-creazione delle informazioni facilitate, avvalorandone le prospettive di lavoro inclusivo, poiché tutti gli attori coinvolti si confrontano e si immedesimano reciprocamente nella prospettiva altrui (Giaconi, Del Bianco, 2018); dall'altro, il ruolo centrale rivestito dalla persona con disabilità nel processo di costruzione delle proprie conoscenze, poiché coinvolta attivamente nella riformulazione o creazione dei contenuti (Beart, Hardy, Buchan, 2004; Barnes, Mercer, 2006).

Le Linee Guida *Easy-to-Read* possono essere utilizzate nei vari contesti educativi, con lo scopo di garantire alle persone con disabilità intellettive una maggiore accessibilità a informazioni che altrimenti risulterebbero essere di difficile comprensione, mentre per i formatori rappresentano la possibilità di calibrare, nei vari contesti di vita, differenti tipologie di contenuto in relazione ai profili di funzionamento delle persone.

Per tali ragioni, relativamente agli step che possono essere attuati, ricordiamo la necessità di organizzare le attività di progettazione a partire dalla conoscenza dei destinatari, e dunque dalla rilevazione dei bisogni di accessibilità degli stessi, per garantire chiarezza espositiva degli argomenti e aderenza alle aree semantiche e ai significati dell'argomento che saranno trattati. In questa direzione, le indicazioni sollecitano ad un coinvolgimento delle persone con disabilità nel momento in cui vengono realizzate le informazioni, così che le stesse possano partecipare attivamente alle decisioni che vengono prese in riferimento al lavoro che si sta eseguendo.

È bene tener presente che le informazioni in linguaggio *Easy-to-Read* prevedono anche occasioni di lavoro collettivo nel contesto educativo, poiché le modalità di co-partecipazione di costruzione della conoscenza rappresentano un fruttuoso momento di scambio relazionale e condivisione, che sollecita al comune interesse e alla crescita comunitaria. Partendo da tali considerazioni, la seconda parte di questo volume raccoglie una esemplificazione concreta di materiale didattico prodotto in linguaggio facilitato.

## Bibliografia

- Abery, B., Stancliffe, R. (1996). The ecology of self-determination. In D. J. Sands, M. L. Wehmeyer (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Abery, B. H., Stancliffe, R. (2003). An ecological theory of self-determination: Foundations for educational practice. In M. Wehmeyer (Ed.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* Thomas Publishing, 25-43.
- Agran, M., MacLean, W. E. Jr., Kitchen, K. A. (2016). My Voice Counts, Too': Voting Participation Among Individuals With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(4), 285-294.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D., Wood, W. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Atkinson, D. (2002). *Self-advocacy and research*. In B. Gray, R. Jackson (Eds.), *Advocacy and Disability*. London: Jessica Kingsley.
- Balcazar, F., Fawcett, S., Seekins, T. (1991). Teaching people with disabilities to recruit help to attain personal goals. *Rehabilitation Psychology*, 36(1), 31-41.
- Barnes, C., Mercer, G. (2006). *Independent futures. Creating userled disability services in a disabling society*. Bristol: The Policy Press.
- Beart, S., Hardy G., Buchan, L. (2004). Changing selves: a grounded theory account of belonging to a self-advocacy group for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 91-100.
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self-advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1004-1014.
- Chappell, A., Goodley, D., Lawthom, R. (2002). Making connections: the relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 45-50.
- Cottini, L. (2007). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

- Del Bianco, N. (2019). Le Linee Easy-To-Read per l'inclusione: prospettive di ricerca internazionali e percorsi di formazione per docenti. In Giaconi C. e Del Bianco N. (Eds.), *Inclusione 3.0*, Milano: FrancoAngeli.
- Fajardo, I., Ávila V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., Hernández, A. (2014). Easy to read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 27(3), 212-225.
- Fiedler, C. R., Danneker, J. E. (2007). Self-advocacy instruction: Bridging the research-to-practice gap. *Focus on Exceptional Children*, 39(8), 1-20.
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 40-52.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., Wehmeyer M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Field, S., Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career development for exceptional individuals*, 17(2), 159-169.
- Frawley P., Bigby, C. (2015). Reflections on being a first generation self-advocate: belonging, social connections and doing things that matter. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(3), 254-264.
- Furney K., Carlson, N., Lisi D., Yuan, S. (1993). *Speak up for yourself and your future!*. Burlington: University of Vermont.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N. (2018). *Didattica universitaria e dispositivi tecnologici inclusivi: il progetto Inclusione 3.0*. In C. Giaconi e N. Del Bianco (Eds.), *In Azione: prove di Inclusione* (pp. 284-295). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggeriti*, 10(2), 274-291.
- Gilmartin, A., Slevin, E. (2010). Being a member of a self-advocacy group: experiences of intellectually disabled people. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 152-159.
- Goodley, D. (2005). *Against a politics of victimisation: disability culture and self-advocates with learning difficulties*. In S. Riddell, N. Watson N., *Disability, Culture and Identity* (pp. 105-130). Harlow: Pearson Education.
- Goodley, D. (2011). *Self-advocacy in the lives of people with learning disabilities*. Maidenhead: Open University Press.
- Goodley, D., Armstrong D., Sutherland K. Laurie L. (2003). Self-advocacy, "learning difficulties", and the social model of disability. *Mental Retardation*, 41(3), 149-160.
- Johnson, J. R. (1999). Leadership and self-determination, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 4-16.
- Martin, J. E., Huber Marshall L., Maxson L. L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16 (1), 53-61.

- Mithaug, D. K. (1998). *The generalization effects of choice contingencies on the self-regulated work behavior of young children with behavior problems*. Columbia University.
- Mithaug, D. E. (1991). *Self-determined kids: Raising satisfied and successful children*. Lexington Books.
- Mithaug, D. E. (1993). *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Nind, M., Seale, J. (2009). Concepts of access for people with learning difficulties: towards a shared understanding. *Disability & Society*, 24(3), 273-287.
- Nomura, M., Nielsen G. S., Tronbacke B. I. and International Federation of Library Associations and Institutions (2010). *Guidelines for Easy-to-read Materials/rev*. The Hague: IFLA Headquarters.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Phillips, P. (1990). A self-advocacy plan for high school students with learning disabilities: A comparative case study analysis of students', teachers', and parents' perceptions of program effects. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 466-471.
- Poncelas, A., Murphy G. (2007). Accessible information for people with intellectual disabilities: do symbols really help?, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(4), 466-474.
- Rondal, J. A. (2001). Language in mental retardation: individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. *Swiss Journal of Psychology*, 60(3), 161-178.
- Ryan, T. G., Griffiths, S. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 31-53.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale della qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Brescia: Vannini.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 298-311.
- Schreiner, M. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 300-304
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., Little, T. D. (2015a). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., Little, T. D. (2015b). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.

- Sievert, A. L., Cuvo, A. J., Davis, K. A. (1988). Training self-advocacy skills to adults with mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(3), 299-309. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-299>
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H., Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation*, 105(6), 431-454.
- Umb-Carlsson, Ö., Lindstedt, H. (2011). The prerequisites for QoL of people with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 241-253.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209 (1997). <https://doi.org/10.1023/A:1024981820074>
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M. L. (2003). A functional theory of self-determination: Definition and categorization. In M. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug, R. J. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (pp. 174-181). New York, NY: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Wehmeyer, M. L., Mithaug, D. E. (2006). Self-determination, causal agency, and mental retardation. *International review of research in mental retardation*, 31, 31-71.
- Wehmeyer, M. L., Schwartz M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.
- Williams, P., Shoultz, B. (1982). *We can speak for ourselves: Selfadvocacy by mentally handicapped people*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wolman, C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities. *The Journal of Special Education*, 25, 135-154.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and UserGuide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

**Seconda parte**  
**“I Quaderni di Valeria”**  
**Esemplificazione di un percorso didattico**

a cura di *Valeria Tomassetti, Monica Cavalletti,*  
*Marta Gambella, Eleonora Cesca*



# Le motivazioni

di *Monica Cavalletti*<sup>1</sup>

Nell'anno scolastico 2020/2021 abbiamo iscritto Valeria al primo anno dell'Istituto alberghiero di Cingoli IPSEOA "Varnelli".

Valeria ha una diagnosi di disprassia rilasciata dal reparto di neuropsichiatria infantile dell'ospedale di Fano sotto la direzione della dott.ssa Vera Stoppioni.

La scelta della scuola secondaria di secondo grado è stata molto difficile avendo la necessità di orientarci verso un'offerta formativa con molte attività pratiche così da consentire a Valeria di poter prender parte in modo attivo alla programmazione della classe.

La programmazione di Valeria è sempre stata differenziata e fino alla scuola secondaria di primo grado, il programma ha solo raramente incontrato gli argomenti trattati dalla classe, non lasciando così molto spazio all'inclusione durante le lezioni, momento in cui Valeria molto spesso svolgeva un'attività individuale con l'insegnante di sostegno o l'educatore in altra stanza.

Durante i tre anni delle scuole medie, i materiali proposti e le letture affrontate erano spesso estratte da libri di testo delle classi elementari, con un lessico e delle immagini non adeguate all'età dell'alunna e alle difficoltà dovute al suo tipo di disabilità.

Quando abbiamo iniziato il percorso all'alberghiero di Cingoli, sentiti i docenti, abbiamo capito che anche in questo caso sarebbe stato inutile utilizzare i libri di testo proposti per la classe perché troppo complessi. Come sempre, però, ci siamo trovati nell'impossibilità di trovare/adottare dei testi semplificati che trattassero gli argomenti specifici dell'offerta formativa della scuola scelta.

<sup>1</sup> Mamma di Valeria.



L'unico libro specifico utilizzato, consigliato già dai docenti della scuola secondaria di primo grado in vista dell'iscrizione di Valeria all'istituto alberghiero, è stato *L'alimentazione* (di V. Baraghini, B. Porcella - Ed. Auxilia) che tratta argomenti di alimentazione con l'utilizzo di immagini e di frasi scritte in simboli e parole.

Tale libro è stato usato da supporto per quasi tutti gli argomenti trattati nella disciplina Alimentazione.

Il lavoro svolto in questo anno scolastico da parte della scuola è stato sempre guidato dalla convinzione che fosse necessario programmare il lavoro di Valeria parallelamente a quello del resto della classe, modalità che ha permesso che l'alunna lavorasse per la maggior parte del tempo in classe insieme ai compagni, affrontando una selezione di argomenti inclusi nella programmazione annuale.

Le fasi del lavoro svolto e la metodologia utilizzata vengono descritte a seguire dall'insegnante di sostegno e dall'educatrice all'autonomia di Valeria.

Durante l'anno scolastico, trovando spunto da ricerche e consegne assegnate dai docenti curriculari e di sostegno per la creazione di presentazioni power point da fare a casa, dopo alcuni lavori svolti con Valeria, mi sono accorta che lei trovava particolare interesse nel rielaborare i temi trattati a scuola ricercando immagini sul web, riscrivendo brevi testi che sintetizzassero l'argomento e rileggendoli più volte ad alta voce.

Ad un certo punto questa è stata l'unica modalità di studio che Valeria ha accettato anche per la soddisfazione di vedere il lavoro finito su cui lei aveva lavorato in prima persona utilizzando il computer su mio comando verbale (non è mai arrivata ad essere autonoma nella formulazione del testo ma il lavoro svolto ha portato ad una maggiore comprensione dell'argomento, ad una maggior scorrevolezza della scrittura sulla tastiera sotto dettatura, ad una migliore lettura e ad una padronanza nell'utilizzo del software Presentazioni di Google).

Per tutti questi motivi, ad un certo punto dell'anno scolastico, abbiamo iniziato ad usare tale modalità di studio con più costanza, anche quando non espressamente richiesto dagli insegnanti. La scelta degli argomenti da sviluppare secondo tale modalità è stata dettata un po' dal tempo a disposizione a seconda del carico di lavoro settimanale, un po' dall'interesse di Valeria per quell'argomento; pertanto, gli argomenti rielaborati non rappresentano tutta la programmazione svolta che è di gran lunga più estesa.

Alla fine della stesura dell'argomento questo veniva stampato con grande soddisfazione di Valeria che iniziava a veder comporsi un "faldone" pieno dei suoi lavori che, senza troppe pretese ma solo per identificarlo in qualche modo, abbiamo iniziato a chiamare "libro".

A quel punto ho capito che Valeria avrebbe molto desiderato avere uno o più libri da acquistare proprio come tutti i suoi compagni su cui poter studiare gli argomenti specifici della sua scuola.

Per il suo interesse e per quest'ultimo motivo, mi sono sempre più convinta che avrei voluto continuare con costanza ad aiutarla in questo lavoro di approfondimento a casa, che trova ovviamente le sue basi solide nell'ottimo lavoro svolto da tutti gli insegnanti a scuola.

I buoni risultati che Valeria ha ottenuto in questo anno scolastico in termini di interesse allo studio, comprensione degli argomenti trattati ed inclusione nel gruppo classe sono dovuti alla collaborazione di tutti (docenti curricolari, docente di sostegno, educatrice all'autonomia e personale della scuola), che non è assolutamente scontata.

Mi sento di ringraziare tutti coloro che hanno lavorato con Valeria per la bellissima squadra che formano, squadra che ha ben chiaro il risultato a cui mirare per il benessere degli studenti con disabilità e difficoltà di apprendimento che meritano di affrontare un percorso che li aiuti ad essere parte attiva nella loro classe e nella loro scuola.

## Le scelte didattiche

di *Marta Gambella*<sup>1</sup>, *Eleonora Cesca*<sup>2</sup>

Di seguito si descrive in pochi punti la metodologia adottata per la trattazione degli argomenti da proporre all'alunna Valeria.

*Consultazione, programmazione annuale della classe e selezione degli argomenti:* dopo aver ricevuto dai docenti curriculari la programmazione annuale con i vari argomenti da trattare con la classe, la docente di sostegno ha selezionato alcuni temi ritenuti più idonei e comprensibili per l'alunna perché ritenuti meno astratti.

*Colloquio docente di sostegno / docente curricolare:* prima di affrontare la trattazione di un argomento, l'insegnante di sostegno ha svolto un colloquio con un docente curricolare per comprendere la modalità che sarebbe stata utilizzata con la classe (spiegazione frontale, utilizzo e visione di video, sessioni pratiche) al fine di procedere in maniera parallela con l'alunna Valeria includendola così nello svolgimento del maggior numero delle attività di classe; durante il confronto tra il docente di sostegno e il docente curricolare, venivano illustrati nel dettaglio non solo gli argomenti trattati ma anche i materiali utilizzati (libri, appunti, dispense).

*Pianificazione del lavoro:* al termine del colloquio la docente di sostegno ha pianificato lo svolgimento del lavoro e ha ricercato i materiali da utilizzare (foto, immagini, schemi, riassunti semplificati) attraverso l'ausilio del web, di testi in suo possesso o di proprietà della scuola.

*Fase di lavoro con l'alunna:* durante la fase di lavoro con l'alunna l'argomento è stato dapprima presentato in maniera sommaria per poi arrivare alla spiegazione nel dettaglio.

*Esercizi da svolgere a casa:* al termine di ogni lezione sono stati assegnati degli esercizi da svolgere a casa spiegando alla famiglia ciò che l'alunna avrebbe dovuto fare.

<sup>1</sup> Insegnante di sostegno di Valeria.

<sup>2</sup> Educatrice all'autonomia di Valeria.

*Feedback da parte della famiglia:* al rientro a scuola la famiglia forniva un feedback rispetto agli esercizi assegnati indicando le difficoltà o se al contrario non vi erano stati problemi.

*Trattazione altri temi del programma/approfondimento dell'argomento già trattato:* in base alla risposta dell'alunna l'insegnante di sostegno stabiliva se proseguire con la trattazione e spiegazione di altri temi o piuttosto se soffermarsi per affrontare di nuovo (o modificare) l'argomento già trattato. In questo modo si è proseguito per l'intera unità didattica (alternando dunque spiegazioni a test e semplici esercizi per valutare il livello di comprensione); gli esercizi sono stati svolti sia a scuola che a casa. Ogni argomento, laddove possibile, è stato supportato con attività pratiche e con esercizi che prevedevano attività manuali (ritaglio di immagini, costruzione di schemi anche su cartoncini, cartelloni, ...).

*Lavoro di approfondimento svolto a casa:* per alcuni argomenti tra quelli trattati, sono state assegnate da parte dei docenti (sia curricolari che di sostegno) delle ricerche di immagini da svolgere a casa e la preparazione di presentazioni power point da presentare in classe (alcune volte tali presentazioni sono state oggetto di valutazione da parte dei docenti); il materiale prodotto nasce proprio da queste consegne assegnate come compito a casa (il materiale dapprima è stato preparato su richiesta dei docenti, successivamente è diventato per Valeria un metodo di studio e approfondimento che le ha permesso di assimilare meglio l'argomento, pertanto è stato svolto con più costanza anche in modo spontaneo); durante questa fase Valeria ha imparato a ricercare sul web le immagini dell'argomento trattato, copiarle, incollarle e formattarle in una presentazione power point, scrivere un testo al computer sotto dettatura, formattarlo, condividere il compito svolto con gli insegnanti per email.

*Verifiche adattate:* alla fine della trattazione dell'argomento sono state proposte delle verifiche adattate somministrate insieme alla classe che sono state oggetto di valutazione da parte dei docenti curricolari.



### L'agriturismo

L'**agriturismo** è una struttura ricettiva.

L'agriturismo si trova in **campagna**.

L'agriturismo è gestito da un'**azienda agricola**.

L'agriturismo offre al cliente alcuni **servizi**.

I **più importanti servizi** dell'agriturismo sono:

- **camere con bagno;**
- **colazione;**
- **ristorazione.**

In agriturismo si possono gustare i **prodotti dell'azienda agricola**.

Il turista può aiutare in alcuni **lavori dell'azienda agricola** come:

- **la vendemmia;**
- **la raccolta delle olive;**
- **la raccolta della frutta.**

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### L'agriturismo: una vacanza nella natura

L'agriturismo è una struttura ricettiva.

L'agriturismo si trova in **case di campagna**.

L'agriturismo è gestito da un'**azienda agricola**.

In agriturismo si può passare una **vacanza nella natura**.



1

Casa di campagna



2

Azienda agricola



3

Vacanza nella natura

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### I servizi dell'agriturismo

L'agriturismo è una **struttura ricettiva**.

L'agriturismo offre ai clienti alcuni **servizi**:

- **camere con bagno (pernottamento);**
- **colazione;**
- **ristorazione a pranzo e cena.**



4

Camere con bagno  
(pernottamento)



5

Colazione



6

Ristorante  
(ristorazione)



## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### I prodotti dell'agriturismo

In agriturismo si possono gustare i **prodotti dell'azienda agricola**.

L'azienda agricola **coltiva**:

- **cereali**;
- **ortaggi (verdura)**;
- **alberi da frutto (frutta)**.



Cereali



Verdura e frutta

L'agriturismo **produce**:

- **olio**;
- **vino**;
- **miele**;
- **marmellate**;
- **formaggi**;
- **salumi**.



Marmellate



Olio, vino, formaggi, salumi

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### I lavori dell'azienda agricola

I turisti possono **aiutare nei lavori dell'azienda agricola**.

I turisti possono aiutare in alcuni lavori come:

- **la vendemmia;**
- **la raccolta delle olive;**
- **la raccolta della frutta.**



11

Raccolta delle olive



12

Vendemmia



13

Raccolta della frutta

# ACCOGLIENZA - L'agriturismo

## Definiamo con le immagini

### Agriturismo



### Azienda agricola



# ACCOGLIENZA - L'agriturismo

## Azienda agricola



## Campagna <sup>14</sup>



è gestito da

## Case coloniche



si trova in

si trova in

# L'agriturismo

## Camera con bagno



offre

## Ristorazione



## Colazione





# ACCOGLIENZA - L'agriturismo

## Ritaglia e ricostruisci la mappa

↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑

**L'agriturismo**



**Colazione**

**Azienda agricola**

**Ristorazione**



**Campagna**

**Case coloniche ristrutturate**

**Camera con bagno**

**offre**

**si trova in**



**si trova in**

**è gestito da**

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### Vero o falso?

L'agriturismo è una struttura ricettiva...

V

F

L'agriturismo si trova in palazzi di città

V

F

L'agriturismo si trova in campagna.....

V

F

L'agriturismo è un ristorante.....

V

F

L'agriturismo è gestito da un cuoco.....

V

F

In agriturismo si mangia il pesce.....

V

F

In agriturismo si fa solo la colazione....

V

F

I turisti possono aiutare nei lavori.....

V

F

In agriturismo ci si rilassa nella natura..

V

F

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### Scegli la risposta corretta

#### L'agriturismo si trova...

- a) in città
- b) in campagna
- c) al mare

#### L'agriturismo è gestito da...

- a) un cuoco
- b) un cameriere
- c) un'azienda agricola

#### L'agriturismo offre il servizio di...

- a) visita al museo
- b) gita in barca
- c) colazione

#### L'azienda agricola coltiva...

- a) fiori
- b) boschi
- c) frutta e verdura

#### I turisti nell'azienda agricola possono...

- a) pulire le camere
- b) aiutare nei lavori di campagna
- c) aiutare a cucinare

## ACCOGLIENZA - L'agriturismo

### Valutazione dello studente

Ti è piaciuto studiare  
l'agriturismo?



Si



Poco

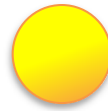


No

È stato facile studiare  
l'agriturismo?



Si



Poco

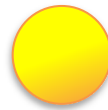


No

Le immagini  
ti hanno aiutato a capire?



Si



Poco



No

Sei riuscito a ricostruire  
la mappa da solo?



Si



Poco



No

Sei riuscito a rispondere  
alle domande?



Si



Poco



No



### Il caffè

Il **caffè** è una **bevanda nervina**.

Il caffè si produce con i semi di una pianta.

La pianta del caffè si chiama **Coffea**.

I **semi macinati** danno il caffè.

La pianta Coffea cresce in paesi dal **clima caldo e umido**.

La pianta del caffè viene coltivata in:

- **America centrale;**
- **Africa centrale;**
- **Asia.**

Le fasi della **produzione del caffè** sono:

- **raccolta;**
- **lavorazione;**
- **miscelazione;**
- **torrefazione;**
- **confezionamento.**

### La coltivazione del caffè

La **pianta del caffè** si coltiva in paesi dal **clima caldo e umido**.

La pianta del caffè ha bisogno di **molte piogge**.

La pianta del caffè viene coltivata in:

- **America centrale;**
- **Africa centrale;**
- **Asia.**



15

Coltivazione della Coffea



16

Clima caldo e umido



17

Zone di coltivazione del caffè

### La pianta del caffè

La pianta del caffè si chiama **Coffea**.

Il frutto della Coffea è una **piccola bacca**.

Il frutto della Coffea si chiama **drupa**.

Quando la drupa è matura diventa **rossa**.

La drupa contiene **due chicchi di caffè verdi**.

Se la drupa contiene un solo chicco questo si chiama **caracolito**.



18

Drupa matura



19

La drupa contiene  
due chicchi di caffè

### Le varietà di caffè

Le due più importanti **varietà di caffè** sono:

- **arabica**;
- **robusta**.

Al mondo esistono **più di 100** (=cento) tipi di caffè.

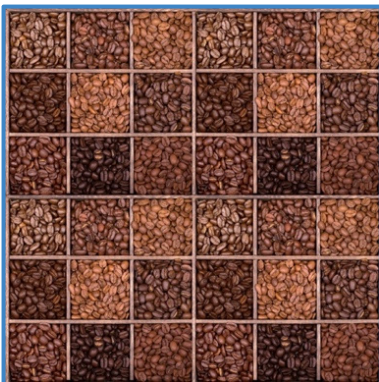
Ogni tipo di caffè è diverso per:

- **gusto** (sapore);
- **aroma** (profumo).



20

Chicchi di caffè



21

Tante varietà di caffè

### La raccolta del caffè

La raccolta del caffè viene fatta in due modi:

- **picking** (= raccolta a mano);
- **stripping** (= raccolta con le macchine).

La raccolta a mano (**picking**) ci dà un caffè di migliore qualità.



22

Raccolta a mano  
(picking)



23

Raccolta con le  
macchine  
(stripping)

### La lavorazione del caffè

Il caffè può essere lavorato in due diversi modi:

- **a secco** (le drupe vengono essiccate al sole);
- **in umido o lavato** (le drupe vengono messe in vasche con acqua).

La **lavorazione in umido** è molto **lunga**.

Il **caffè migliore** si ottiene con la **lavorazione in umido**.



24

Lavorazione a secco



25

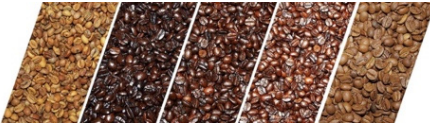
Lavorazione in umido  
o lavato

### La miscelazione del caffè

Con la **miscelazione** vengono mescolati **diversi tipi di caffè**.

Si mescolano diversi tipi di chicchi per avere:

- **buon aroma** (profumo);
- **buon gusto** (sapore).



26

Diversi tipi di caffè



27

La miscelazione del caffè

### La torrefazione del caffè

La **torrefazione** è la fase di **cottura** del chicco.

Il chicco si cuoce a **220° C** (= duecento-venti gradi).

Con la cottura il chicco di caffè:

- diventa di **colore marrone**;
- diventa **friabile**;
- prende **aroma e gusto**.



28

Torrefazione del caffè  
(cottura)



29

Il chicco cambia colore  
e diventa marrone



30

Il chicco diventa friabile



### Il confezionamento del caffè

Il confezionamento serve per conservare:

- **il gusto;**
- **l'aroma.**

Il caffè può essere confezionato in diversi modi:

- **in sacchetti;**
- **in barattoli.**



31

Confezionamento  
in sacchetti



32

Confezionamento  
in barattoli

## Definiamo con le immagini

### Picking: raccolta a mano



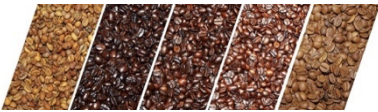
33

### Stripping: raccolta con le macchine



34

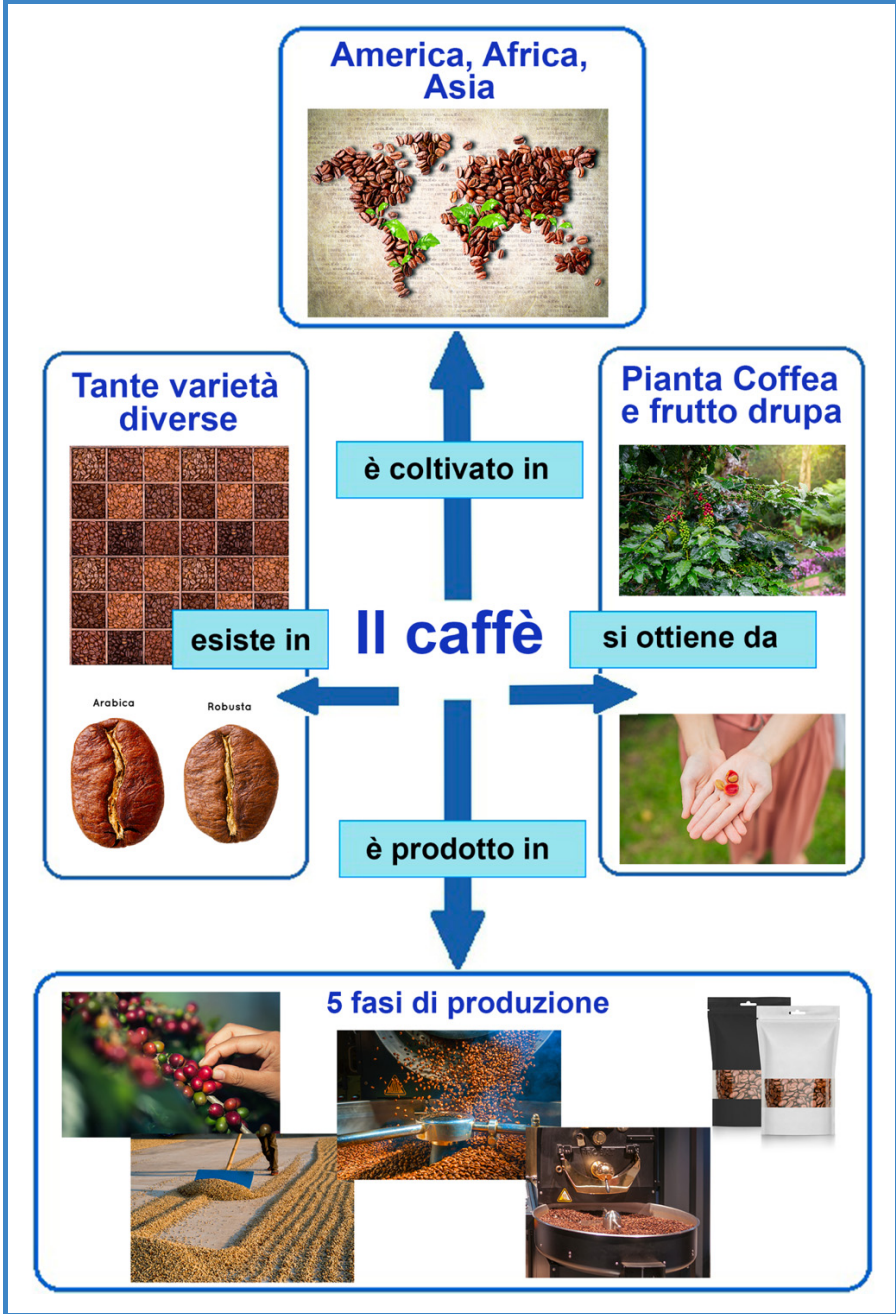
### Miscelazione



### Torrefazione



# SALA - Il caffè



## Ritaglia e ricostruisci la mappa

America, Africa,  
Asia

Tante varietà  
diverse

Pianta Coffea  
e frutto Drupa

# Il caffè



è coltivato in

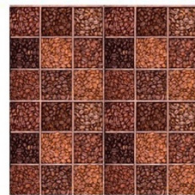
è prodotto in

si ottiene da



5 fasi di produzione

esiste in



## SALA - Il caffè

### Vero o falso?

Il caffè si ottiene da una pianta.....	V	F
La pianta del caffè cresce al freddo.....	V	F
Il frutto della Coffea si chiama drupa.....	V	F
Esistono solo due varietà di caffè.....	V	F
Il caffè si può raccogliere a mano.....	V	F
Il chicco cotto diventa verde.....	V	F
La drupa matura è rossa.....	V	F
Torrefazione significa cuocere il caffè....	V	F
Confezionare significa lavare il caffè.....	V	F

### Scegli la risposta corretta

#### La drupa matura è di colore...

- a) nero
- b) rosso
- c) verde

#### La pianta del caffè si chiama...

- a) rosa
- b) abete
- c) Coffea

#### Torrefazione del caffè significa...

- a) cuocere il caffè
- b) lavare il caffè
- c) mescolare il caffè

#### La drupa è....

- a) una foglia
- b) una bacca
- c) un tronco di albero

#### La pianta del caffè vive...

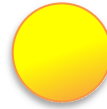
- a) in paesi freddi
- b) in paesi caldi e umidi
- c) in paesi dove non piove mai

### Valutazione dello studente

Ti è piaciuto studiare  
il caffè?



Si



Poco



No

È stato facile studiare  
il caffè?



Si



Poco

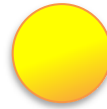


No

Le immagini  
ti hanno aiutato a capire?



Si



Poco

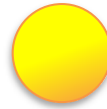


No

Sei riuscito a ricostruire  
la mappa da solo?



Si



Poco

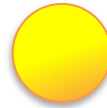


No

Sei riuscito a rispondere  
alle domande?



Si



Poco



No



### I colori del benessere

Esistono frutti e verdure di diversi colori.

I **colori del benessere** sono i colori di frutta e verdura.

I colori del benessere **sono 5**.

I colori del benessere sono:

- **viola / blu;**
- **verde;**
- **bianco;**
- **giallo / arancione;**
- **rosso.**

Mangiare frutta e verdura di tutti i colori fa bene.

Frutta e verdura vanno mangiate tutti i giorni.

Frutta e verdura vanno mangiate **5 volte al giorno**.



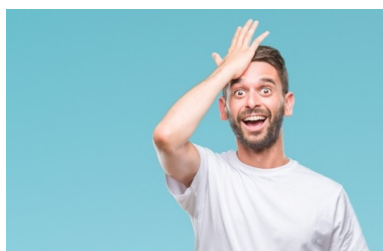
## Il colore viola / blu

### viola / blu



35

Frutta e verdura viola e blu **proteggono la memoria.**



36

I fichi, le more, le susine, i mirtilli, le cipolle, il radicchio, l'uva, le melanzane e il cavolo cappuccio **proteggono la memoria.**

## Il colore verde

verde



37

Frutta e verdura verdi **proteggono denti e ossa.**



38



39

Il kiwi, l'avocado, l'insalata, le zucchine, il peperone verde, la verza, gli spinaci e i broccoli **proteggono denti e ossa.**

## Il colore bianco

bianco



40

Frutta e verdura bianchi **proteggono il cuore.**



41

Le mandorle, la mela, la pera, i semi di sesamo, il porro, le cipolle, l'aglio, il cavolfiore e il finocchio **proteggono il cuore.**

## Il colore giallo - arancione

giallo

arancione



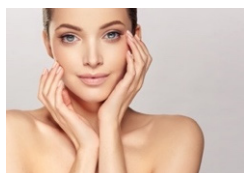
42

Frutta e verdura gialli e arancioni **proteggono:**

- **gli occhi;**
- **la pelle;**
- **dalle malattie.**



43



44



45

L'ananas, il limone, il peperone giallo, la zucca, il melone, le arance, le carote e le albicocche **proteggono gli occhi, la pelle e dalle malattie.**

## Il colore rosso

ROSSO



Frutta e verdura rossi **proteggono**

- **il cuore;**
- **la memoria.**



La melagrana, il cocomero, le fragole, le ciliegie, i pomodori, i peperoni, i ravanelli, i peperoncini e le rape rosse **proteggono il cuore e la memoria.**

## Definiamo con le immagini

### I colori del benessere



47



48/49

### Alimentazione sana



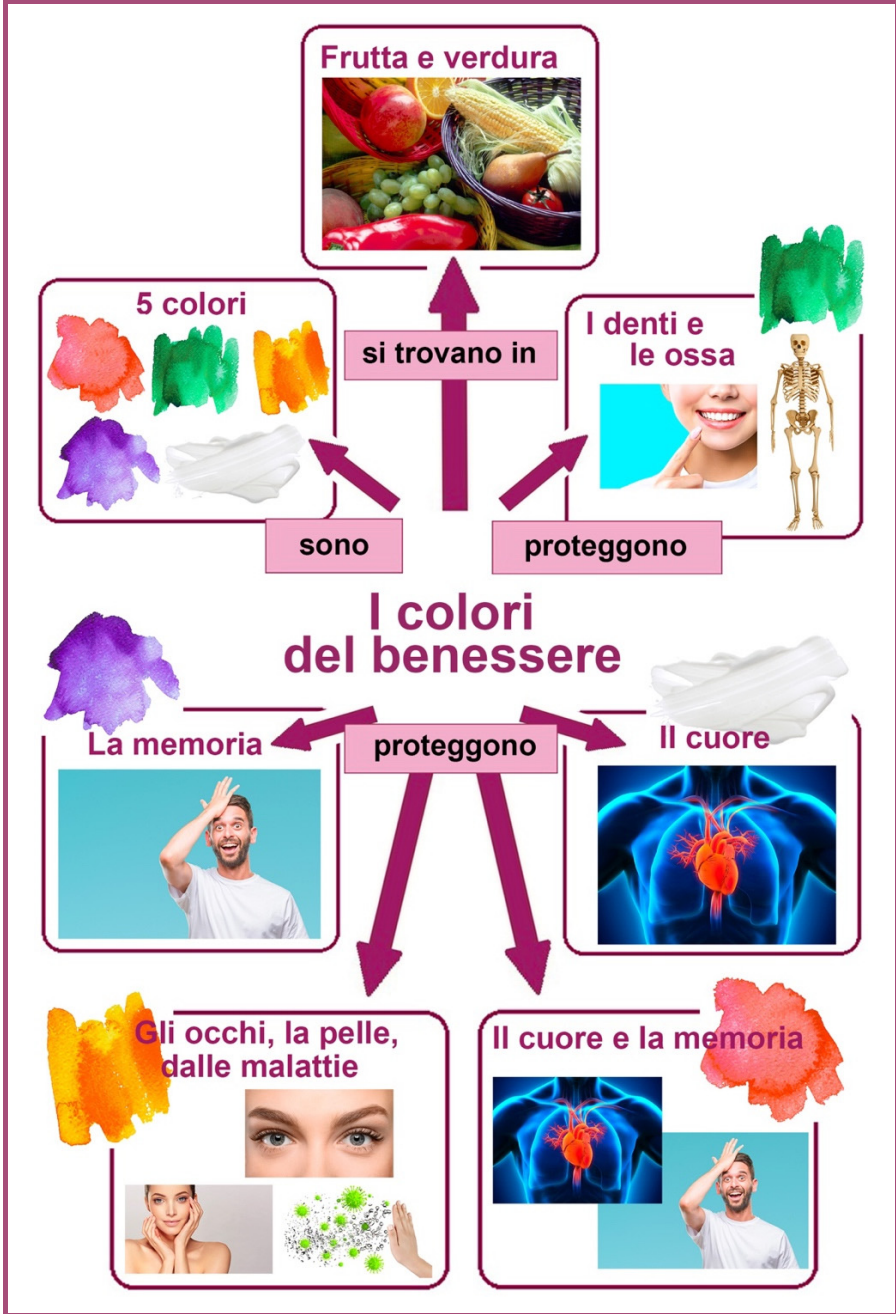
50



51



# ALIMENTAZIONE - I colori del benessere



## Ritaglia e ricostruisci la mappa

**I colori del benessere**

Frutta e verdura

I denti e le ossa

Gli occhi, la pelle, dalle malattie

Il cuore e la memoria

Il cuore

sono

proteggono

proteggono

5 colori

si trovano in

proteggono

proteggono

La memoria

proteggono



## ALIMENTAZIONE - I colori del benessere

### Vero o falso?

I colori del benessere sono 7.....	V	F
Frutta e verdura va mangiata tutti i giorni	V	F
Frutti e verdure rossi proteggono le ossa	V	F
La verdura va mangiata in piccole dosi..	V	F
Frutti viola-blu proteggono gli occhi.....	V	F
Frutta e verdura aiutano a stare bene....	V	F
Frutta e verdura fanno male alla salute...	V	F
Verdure bianche fanno bene alle ossa...	V	F
Frutta e verdura fanno bene alla salute..	V	F

## **Scegli la risposta corretta**

### **I colori del benessere sono quelli...**

- a) dei dolci
- b) di frutta e verdura
- c) della carne

### **Frutta e verdura vanno mangiati...**

- a) una volta al giorno
- b) in piccole quantità
- c) 5 volte al giorno

### **Frutta e verdura di colore bianco proteggono...**

- a) i capelli
- b) il cuore
- c) gli occhi

### **Frutta e verdura di colore giallo/arancione...**

- a) danno energia
- b) proteggono le ossa
- c) proteggono dalle malattie

### **Frutta e verdura viola proteggono...**

- a) dalle malattie
- b) le ossa
- c) la memoria

### Valutazione dello studente

Ti è piaciuto studiare  
i colori del benessere?



Si



Poco

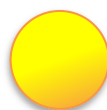


No

È stato facile studiare  
i colori del benessere?



Si



Poco



No

Le immagini  
ti hanno aiutato a capire?



Si



Poco



No

Sei riuscito a ricostruire  
la mappa da solo?



Si



Poco



No

Sei riuscito a rispondere  
alle domande?



Si



Poco



No

## PHOTO CREDIT

- <sup>1</sup> By Walter Giannetti - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=83788491>
- <sup>2</sup> By Calle Eklund - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=44476409>
- <sup>3</sup> By JenkoAtaman – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>4</sup> By Walter Giannetti - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=83788761>
- <sup>5</sup> By Floydine – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>6</sup> By JackF – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>7</sup> By Daniel Vincek - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>8</sup> By Christopher Paquette from Philadelphia, Pa., USA - CSA\_Week9, CC BY 2.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=39710233>
- <sup>9</sup> By beats\_ - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>10</sup> By beats\_ - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>11</sup> By JackF – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>12</sup> By Angela Llop - Flickr: Verema 2013, Macabeu, Torrelles de Foix, el Penèdes., CC BY-SA 2.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=28071018>
- <sup>13</sup> By oksix - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>14</sup> By Teseo - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=89859632>
- <sup>15</sup> By hui\_u - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>16</sup> By jiduha - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>17</sup> By exclusive-design - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>18</sup> By Heiko Koehrer-Wagner - Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>19</sup> By galitskaya – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>20</sup> By Valentina R. – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>21</sup> By Rixie – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>22</sup> By Saddymonster - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=101582391>
- <sup>23</sup> By Brastock Images – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>24</sup> By Kevin – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>25</sup> By lightmemorystock – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>26</sup> By Sajith Erattupetta - Own work, CC BY 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=50347503>
- <sup>27</sup> By Sergey Bogomyako – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>28</sup> By Matti Blume - Own work, CC BY-SA 4.0,  
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=72283816> (cropped)
- <sup>29</sup> By Rixie – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>30</sup> By dimakp – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>31</sup> By DNY3D – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>32</sup> By Julydfg – Adobe Stock - stock.adobe.com

- <sup>33</sup> By Maren Barbee - <https://www.flickr.com/photos/27781737@N05/26309335835/>, CC BY-SA 2.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=55077255>
- <sup>34</sup> By AlfRibeiro – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>35</sup> By vit\_kitamin – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>36</sup> By Krakenimages.com – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>37</sup> By LIGHTFIELD STUDIOS – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>38</sup> By Aleksandr Rybalko – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>39</sup> By jim – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>40</sup> By Oksana\_S – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>41</sup> By nerthuz – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>42</sup> By Max – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>43</sup> By Africa Studio – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>44</sup> By edwardderule – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>45</sup> By Thomas Söllner – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>46</sup> By manyakotic – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>47</sup> By Unknown photographer - This image was released by the National Cancer Institute, an agency part of the National Institutes of Health, with the ID 2451 (image) (next)., Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=24047554>
- <sup>48</sup> By Kateryna Kovarzh – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>49</sup> By Liliia – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>50</sup> By monticellllo – Adobe Stock - stock.adobe.com
- <sup>51</sup> By udra11 – Adobe Stock - stock.adobe.com

---

*Traiettorie inclusive*  
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

MARTINA DE CASTRO, *Culture, intersezioni, reti*. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva.

PAOLA AIELLO (a cura di), *Pedagogia speciale*. Infanzia e servizi educativi inclusivi.

MARIANNA TRAVERSETTI, AMALIA LAVINIA RIZZO, *DSA e strategie didattiche efficaci*. Come imparare a leggere per comprendere e studiare.

LUIGI D'ALONZO, CATIA GIACONI, ANTIOCO LUIGI ZURRU (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*.

LUIGI D'ALONZO, CATIA GIACONI, ANTIOCO LUIGI ZURRU (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*.

NICOLA PAPARELLA, ANDREA TARANTINO, *Per una pedagogia di frontiera*. Apprendere, vivere e creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente.

MARIA GRAZIA SIMONE, *Cambiamenti*. Sfide e compiti educativi.

SALVATORE PATERA, *Povertà educativa*. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione.

FRANCESCO PAOLO ROMEO (a cura di), *Corpo e metafore per l'apprendimento esperienziale*. Progetti, pratiche e studi di caso.

NICOLA PAPARELLA, FRANCESCO PAOLO ROMEO, ANDREA TARANTINO, *Vulnerabilità e resilienza*. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia.

MIRIAM CUCCU, *Educare a colori*. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali.

VINICIO ALBANESI, *Welfare umano*. Una comunità integrata per accogliere persone (disponibile anche in e-book).

LOREDANA PERLA, FRANCESCA JOLE GAROFOLI, ILENIA AMATI, MARIA TERESA SANTACROCE, *La forza mite dell'educazione*. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

GIANMARCO BONAVOLONTÀ, *I Mooc tra tradizione e innovazione*. Analisi del fenomeno ed esiti di ricerca per la formazione e per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica.

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?*. La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici*. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

---

## Traiettorie inclusive

Open Access - diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

---

### Ultimi volumi pubblicati:

CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO, ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILOZZI (a cura di), *Ecosistemi formativi inclusivi* (E-book).

SIPES, *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi*. Un'indagine della SIPeS (E-book).

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES (a cura di), *Teachers with disabilities*. Dilemmas, challenges and opportunities (E-book).

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, MARISA PAVONE (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA*. Dilemmi, sfide e opportunità (E-book).

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento (E-book).

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno*. Didattica e inclusione scolastica (E-book).

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO, VANESSA MACCHIA, *IN-IN - Strumenti per l'inclusione / Instrumente für Inklusion*. Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine (E-book).

VALERIA FRISO, ANDREA CIANI (a cura di), *Includere e progettare*. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta (E-book).

LUCA DECEMBROTTO (a cura di), *Adultià fragili, fine pena e percorsi inclusivi*. Teorie e pratiche di reinserimento sociale (E-book).

DARIO IANES (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*. Ricerche e pratiche in dialogo (E-book).

GIANLUCA AMATORI, *Cornici pedagogiche per la formazione docente*. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *In azione*. Prove di inclusione (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusione 3.0* (E-book).

VINCENZA BENIGNO, GIOVANNI CARUSO, CHIARA FANTE, FABRIZIO RAVICCHIO, GUGLIELMO TRENTIN, *Classi ibride e inclusione socio-educativa*. Il progetto TRIS (E-book).

GIOVANNI PRESTINI, *La Dolce Vite*. L'apicoltura come intervento di educazione assistita con le persone disabili (E-book).

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO, ALDO MORETTI, *Il Progetto L E O N E*. Un'esperienza di formazione, inserimento lavorativo e avvio d'impresa di soggetti a rischio di emarginazione sociale (E-book).

PIER GIUSEPPE ROSSI, CATIA GIACONI (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto*. PROPIT, EAS, Flipped Classroom (E-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166160

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli

 **torrossa**  
Online Digital Library

Il volume offre un quadro articolato delle sfide e delle opportunità in riferimento all'inclusione scolastica.

Partendo da una cornice epistemologica ampia ed ecosistemica, le autrici approfondiscono il ruolo cruciale della Pedagogia e della Didattica Speciale per la progettazione e la costruzione di contesti inclusivi volti a garantire l'accessibilità culturale di tutti e di ciascuno, con particolare attenzione alle persone con disabilità intellettive.

Attraverso il dialogo con il contesto scolastico e la creazione di percorsi didattici innovativi, si delineano strategie e pratiche in grado di trasformare la progettazione didattica in uno strumento autentico di inclusione. Nello specifico, è tramite la sezione "I Quaderni di Valeria", che il lettore potrà interfacciarsi con una proposta didattica concreta e partecipata.

Rivolto a docenti, docenti specializzati nelle attività di sostegno, studenti e studentesse in formazione e professionisti del settore, questo volume rappresenta un'importante testimonianza del ruolo della Pedagogia e della Didattica Speciale per l'inclusione.

**Catia Giacconi** è professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di prorettore vicario con delega per la Terza e la Quarta Missione. È, altresì, direttore del Centro di ricerca in didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative (TIncTec) presso la medesima università ed è presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

**Noemi Del Bianco** è RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di referente per l'inclusione e la disabilità.

**Ilaria D'Angelo** è RTD-B in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

**Simone Aparecida Capellini** è professore ordinario presso il Dipartimento di Fonologia dell'Università Statale Paulista (FFC/UNESP) di Marília, San Paolo (Brasile) e direttore dell'"Investigation Learning Disabilities Laboratory - LIDA" presso la medesima università.