

**9 SETTEMBRE 2013**

**ANCH'IO POSSO COMUNICARE**  
**storia di un percorso**

## *L'approccio c.m.i. (cognitivo motivazionale individualizzato )nell'ambito delle disabilità verbali, cognitive e relazionali*

La metodologia **c.m.i.** è finalizzata a sostenere un processo di orientamento e consapevolezza della propria realtà e delle proprie conoscenze in soggetti disabili verbali e cognitivi affinché essi possano esprimere in modo più comprensibile e ordinato il proprio pensiero

Tale approccio nasce da alcune considerazioni critiche relative agli aspetti applicativi degli strumenti di CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa) e dalle nuove conoscenze che, in campo scientifico, le neuroscienze hanno evidenziato sul funzionamento del cervello e delle sue modalità di apprendimento

### *L'approccio c.m.i.: la comunicazione e l'apprendimento*

Nato inizialmente per facilitare un lavoro di CAA, l'approccio **c.m.i.** rappresenta in realtà un processo di apprendimento poiché, attraverso uno specifico percorso di ri-costruzione e di utilizzo dei significati personali, consente al soggetto di appropriarsene in modo più consapevole e autonomo.

L'apprendimento, a partire da quello che nasce dall'esperienza quotidiana, implica la maturazione progressiva di una capacità di orientamento nella realtà che investe:

- la dimensione spaziale (il dove delle cose e degli oggetti)
- la dimensione temporale (quando succedono le cose, il prima e il dopo)
- la dimensione oggettiva e strumentale (la conoscenza delle cose che mi circondano, della loro natura e delle loro funzioni)
- la dimensione relazionale (chi vive e agisce nei diversi contesti)

La maggior parte dei soggetti disabile verbali e cognitivi ha difficoltà a organizzare tali dimensioni e, conseguentemente, una conoscenza limitata e frammentaria della realtà che li circonda per cui spesso non sanno significare e collegare i CHI, i COSA e i DOVE della loro vita quotidiana.

Ciò che caratterizza questa popolazione è il **disorientamento** a cui sono soggetti poiché sono impossibilitati a decodificare molti aspetti della realtà quotidiana, non solo per ciò che riguarda la letto/scrittura e il calcolo, ma anche per quanto concerne tutta una serie di informazioni relative sia al linguaggio percepito, sia relative al mondo che li circonda. Tutto ciò rinforza un atteggiamento di

dipendenza nei confronti dell'adulto (o dell'*abile*) anche quando i soggetti possiedono alcuni strumenti cognitivi più evoluti.

È per questo motivo che si ritiene indispensabile un percorso di conoscenza della realtà quale base di partenza per qualunque progetto evolutivo sia esso comunicativo che educativo/didattico.

### *Riflessioni critiche sulla CAA che hanno determinato il cambiamento metodologico.*

- L'uso di una tabella comunicativa richiede necessariamente una metacognizione
- La maggior parte della popolazione disabile verbale che necessita di utilizzare la CAA non ha l'output organizzato in uscita (anche se generalmente è presente una buona comprensione): non c'è un ordine morfosintattico, il soggetto è quindi disorientato a organizzare in modo sequenziale i significati grafo/simbolici
- I codici alternativi sono in realtà dei vocabolari semantici (tranne i simboli Bliss) che consentono un'associazione e un riconoscimento ma non strutturano di per sé il pensiero secondo regole linguistiche.
- La CAA non diventa mai automatica e richiede tempi lunghi per l'elaborazione dei messaggi.

### *Queste considerazioni fanno emergere le seguenti problematiche.*

- Quali requisiti e competenze richiede quindi l'uso di una tabella di comunicazione?
- Come rendere competente comunicativo un soggetto che sa cosa vuol dire ma non sa ordinare linguisticamente la sua esperienza e conoscenza?
- Come operare con quei soggetti che non presentano i prerequisiti necessari (SI/NO, livello simbolico, intenzionalità comunicativa) per un lavoro metacognitivo?
- Se il linguaggio verbale consente l'espressione del pensiero mediante una stringa alfabetica composta da elementi (parole) in uno specifico ordine sequenziale necessario per la comprensione del contenuto, quale percorso è possibile effettuare al di fuori di questa logica linguistica e come?
- Se il prerequisito per un lavoro di CAA è il bisogno comunicativo il percorso operativo è uguale per tutti o va differenziato relativamente ai prerequisiti di base (SI/NO codificato, livello simbolico, intenzionalità comunicativa)?

*... e dunque quale output "non linguistico" è possibile?*

Relativamente ai prerequisiti del soggetto il percorso può essere di *orientamento alla realtà* (un lavoro sul riconoscimento di *punti di riferimento* quali ordinatori di conoscenza) oppure di *apprendimento della realtà*, lavoro mirato a un processo di consapevolezza.

L'obiettivo del lavoro diventa allora un processo di apprendimento finalizzato a un orientamento o, dove possibile, di consapevolezza della realtà in una prospettiva evolutiva, per una nuova competenza comunicativa che consenta al soggetto di **organizzare, secondo vincoli semantici, le dimensioni oggettuali, relazionali e spazio/temporali della realtà.** Un ordine non linguistico ma più legato al contesto fenomenico, della realtà esperita, che può evolvere, relativamente alle possibilità del soggetto, verso la forma linguistica (ordine morfosintattico) ma non necessariamente.

### *Parole chiave dell'approccio c.m.i.*

- **Le procedure** - l'atto motorio quale sostegno neurobiologico nel processo di conoscenza della realtà, dello sviluppo della comunicazione e del linguaggio. Dal lavoro pratico di vissuto (il fare), al rappresentato (ricostruzione grafica dell'esperienza) e all'agito sul rappresentato (il fare simbolico)
- **La traccia grafica**: uno spazio di reciprocità intersoggettiva organizzato su più livelli:

L'approccio **c.m.i** è quindi finalizzato a un processo e non a un prodotto, per imparare e per imparare a comunicare. Il percorso è caratterizzato da tre tappe: *agito* (il fare, l'esperienza), *traccia grafica* (rappresentazione figurata dei significati), *agito sul rappresentato* (utilizzo dei significati simbolici mobili per la ri-costruzione dell'esperienza)

### *Tre i punti fondamentali della metodologia sintetizzati nell'acronimo c.m.i.*

- **cognitivo**: l'atto motorio legato alle procedure e alla loro riproduzione simbolica mobile facilita il lavoro di rielaborazione e ri-costruzione della traccia grafica personalizzata, richiedendo costantemente un riferimento alle proprie rappresentazioni mentali, fa lavorare cognitivamente il soggetto facilitandogli il processo di Ridescrizione Rappresentazionale (rielaborazione grafica dell'esperienza che mette in evidenza i nessi fra i vari elementi semantici che caratterizzano l'evento).
- **motivazionale**: il soggetto viene particolarmente sostenuto sul piano relazionale ed emozionale (se non c'è emozione non c'è apprendimento – E. Boncinelli) in quanto la motivazione facilita

l'attivazione delle funzioni di base (attenzione, memoria, capacità associativa ...) che consentono l'apprendimento;

- **individualizzato**: il lavoro va modulato sul soggetto, sul suo contesto e sulla sua storia: sul chi è, cosa ha (il suo target), dove vive e con chi vive, per recuperare l'individualità e la soggettività della sua esperienza, del suo agire nel mondo.

### Le procedure

Per meglio chiarire cosa si intende per procedure si esemplifica il percorso di una procedura per evidenziarne i punti cruciali che consentono un reale processo di apprendimento e non un mero atto esecutivo mnemonico.

Usualmente le procedure vengono rappresentate in modo sequenziale come nelle figura sottostante relativa alla rappresentazione grafica della "procedura del tè".

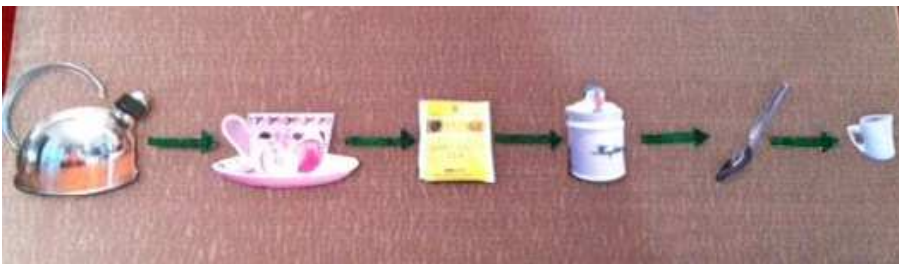


Fig. 1

La direzionalità delle frecce crea i collegamenti sequenziali della procedura, ma secondo un'organizzazione linguistica.

Nelle immagini che seguono viene rappresentata la procedura secondo una modalità sequenziale/prassica.

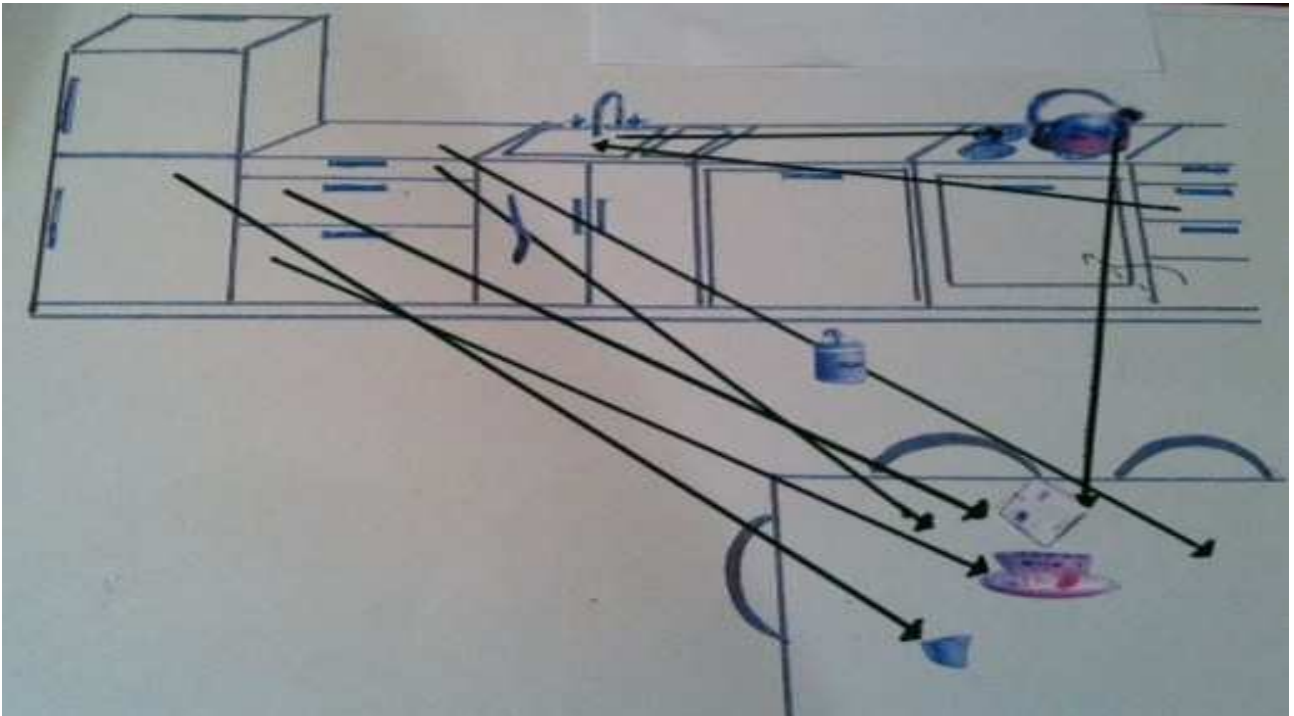


Fig. 2

Nella figura 2 ogni oggetto semantico ha un proprio percorso (da dove a dove), ciascuno con una direzione spaziale, in un contesto che rappresenta il luogo dell'azione, relativo all'agito del soggetto e quindi semanticamente più pregnante: la tazza (quella personale) va dal mobile al tavolo (come ha fatto il soggetto stesso nella realtà), la zuccheriera dal ripiano sul mobile al tavolo, il bollitore costituisce di per sé una sottoprocedura (dal mobile al lavello, dal lavello al fornello, dal fornello al tavolo) e così via tutti gli altri elementi.

Quello che si ottiene è un grafo, che rappresenta l'azione dinamica costituita da un insieme di segmenti di cui ciascuno rappresenta una connessione del processo prassico. Ed è questo che dovrebbe trattenere come conoscenza il soggetto: i collegamenti tra i *cosa/dove* della procedura. Non la sequenza mnemonica della successione degli oggetti ma, l'agito esperenziale che ha creato la procedura. Il soggetto avrà appreso l'iter procedurale quando saprà, da solo, ri-agire la sequenza sul piano simbolico, quindi manipolare i *cosa* nei vari *dove* dello spazio rappresentato (in questo caso una cucina). L'obiettivo dunque non è che esegua la procedura corretta come un prodotto, ma che *impari* a collegare le connessioni che costituiscono la procedura.

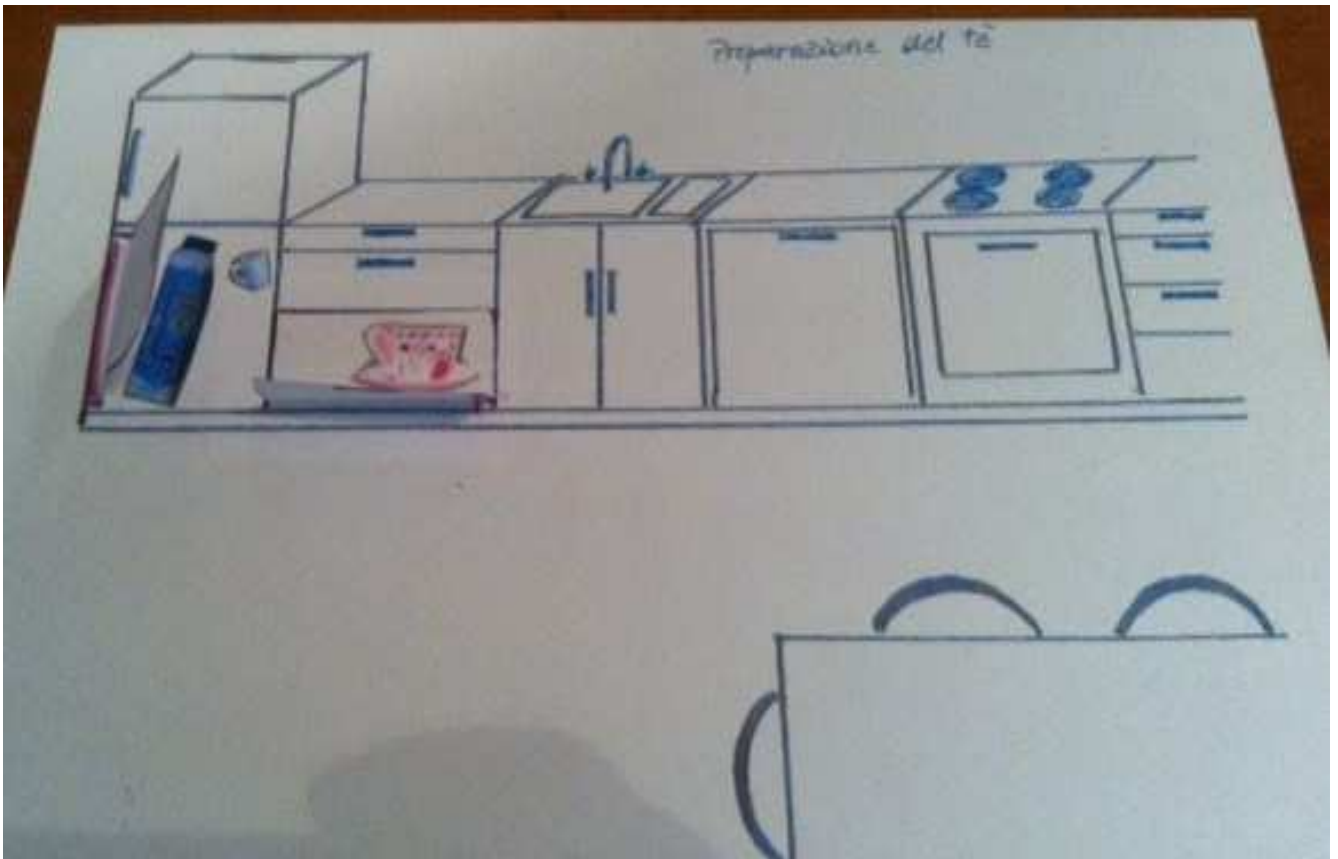


Fig. 3

Nella figura n. 3 viene rappresentato lo schema spaziale per effettuare *l'agito sul rappresentato* in cui alcune parti della cucina sono "agibili", vedi il frigo e il mobile accanto, per poter spostare manualmente i contenuti (in questo caso il latte e la tazza) e ricostruire la sequenza prassica sul piano del rappresentato simbolico, similmente al lavoro effettuato dal ragazzo/a.

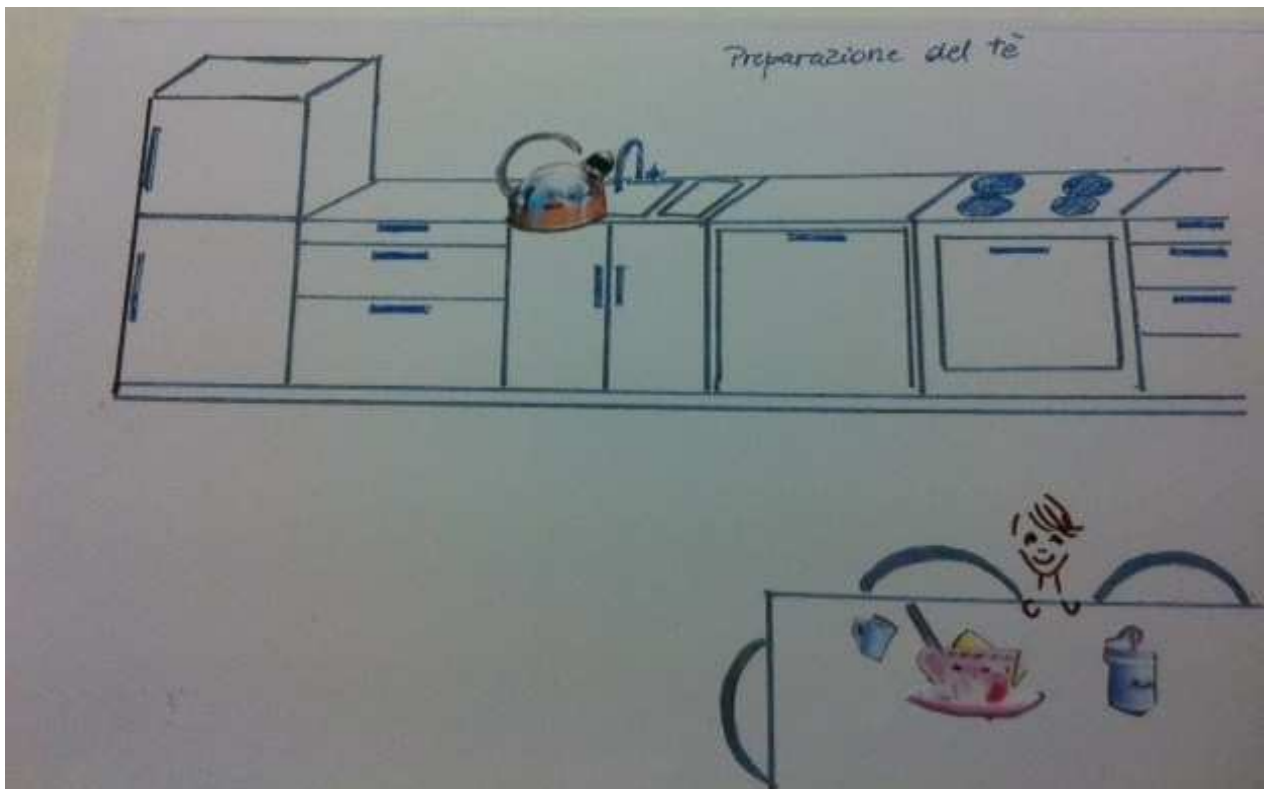


Fig. 4

Il “prodotto” (fig.4) allora è la sintesi dell’esecuzione finale della procedura con tutti gli elementi semantici sullo stesso *dove*, il tavolo, esattamente come nell’agito esperienziale, in questo modo il soggetto non è disorientato e ritrova non solo gli oggetti semantici ma anche i rispettivi punti di riferimento.

Il soggetto può così costruirsi una mappa mentale delle sue rappresentazioni in armonia con le proprie esperienze. Ne deriva un valore semantico che, fondato sull’atto motorio effettuato nei contesti di vita quotidiana e successivamente rinforzato da un lavoro di agito sul rappresentato, (ricostruzione simbolica della procedura) gli consente una manipolazione autonoma e intenzionale delle proprie conoscenze.

Questo approccio metodologico consente al soggetto di essere meno disorientato alla realtà e in grado di organizzarsi relativamente alle sue reali possibilità, senza dovergli richiedere livelli di astrazione per lui non accessibili.

### **Suggerimenti iniziali per l’inizio dell’anno scolastico**

Proposte per un lavoro di *orientamento e apprendimento della realtà* che aiuti a riconoscere, agire, manipolare e in seguito rappresentare visivamente, manualmente e mentalmente parti



particolarmente significative della realtà e verificare dalle risposte, come il ragazzo/a, elabora gli input proposti, e, su questa analisi, come proseguire, ampliare o cambiare così da adattarci alle sue esigenze e possibilità.

In considerazione di quanto precedentemente esposto il lavoro verterà, soprattutto, sulla rielaborazione delle sue esperienze per facilitare un processo di consapevolezza e la capacità di manipolare le proprie conoscenze. Di conseguenza, i contenuti del lavoro didattico dovrebbero essere individuati in questo ambito cercando di rappresentare i significati in modo personalizzato e soggettivo cercando di evocare il contesto in cui è avvenuta l'esperienza e quindi le connessioni con i *chi, cosa, dove* dell'esperienza.

Si suggeriscono alcuni iniziali lavori che avranno anche l'obiettivo di far conoscere meglio l'alunno all'insegnante e ai compagni stessi. Si propone di rappresentare i *chi* (le persone) della sua vita di relazione (babbo, mamma, nonni, zia, insegnante, compagno preferito ...), il volto può essere la fotografia e il corpo disegnato insieme sulla base delle sue indicazioni (alto, basso, grasso ...) annotando ciò che emerge e che ci fa capire, cosa ricorda, se inventa o se non sa. L'obiettivo non è fargli "dire" la cosa corretta ma, di capire cosa sa e avere quindi le informazioni su dove lavorare. Successivamente, si può costruire uno spazio personale per ogni nucleo (la casa propria, la casa dei nonni, gli ambienti scolastici) con i personaggi mobili per cui l'alunno può far vedere dove è andato e da chi e cosa ha fatto.

Inoltre, si possono preparare degli spazi operativi sul *mi piace e non mi piace* relativi al cibo o ai giochi, intesi come "le cose che gli/le piace fare" come da esempio sottostante. Si possono cercare le figure su riviste, pubblicità o disegnare insieme, o fare fotografie in modo che l'alunno/a sia attivo nella ricerca. L'importante infatti è che sia motivato/a altrimenti il tutto si riduce a un esercizio mnemonico che non gli consente di effettuare quelle connessioni necessarie per una rete semantica articolata.

Sulla base delle esperienze agite nell'ambito familiare e a scuola si può elaborare un vero processo di apprendimento prima mediante l'agito (**procedure**) successivamente, come agito sul rappresentato.

Esempi della configurazione dei cartoncini su cui porre le immagini scelte dal ragazzo/a relative alla sue preferenze o ai suoi rifiuti di ciò che gli piace o non piace.

### CIBI



Quello che mi piace



Quello che non mi piace

--	--

## GIOCHI O QUELLO CHE MI PIACE FARE



**Quello che mi piace**



**Quello che non mi piace**

### *Altre proposte di lavoro:*

- Preparare un piatto che gli piace molto; in questo modo imparerà a prendere gli ingredienti e gli utensili (i **cosa**) dai vari **dove** e portarli sul tavolo. Inizialmente lo farà con la mamma, in seguito, a cominciare da una cosa alla volta andrà da solo a prenderli. Quando ne sa fare uno bene da solo si aggiunge il secondo ingrediente ecc. L'obiettivo iniziale **non è che impari la procedura ma le connessioni i collegamenti**, la procedura sarà la parte conclusiva del processo di apprendimento. Solo quando sa fare da solo ciò che serve **prima** si può passare al **dopo**, cioè sistemare gli oggetti (**dove**), ciò che va gettato in pattumiera, ciò che va riportato al mobile etc. Se questo lavoro gli piace si può proseguire con la spesa del supermercato.
- Mettere a posto la spesa: l'alunno/a imparerà i **dove** dei **cosa** comperati a cominciare dai suoi cibi preferiti.
- Apparecchiare la tavola: cominciare con individuare i posti di ciascuno e **cosa** si prende da **dove** e **dove** si mette. Sull'apparecchiare si stabilisce, dopo che ha imparato, **quando** sarà il suo turno e il mattino della giornata stabilita si può mettere sul frigo o su una bacheca un'immagine (lui, o un piatto o le posate ...) staccabile per dargli un riferimento che quella sera prepara lui la tavola. Nel tempo si possono stabilire i turni di tutti i componenti della famiglia così saprà dal mattino (relativamente all'immagine posta sullo spazio stabilito a **chi** tocca apparecchiare).
- Colazione: il sabato e la domenica mattina imparerà a prepararsi le cose per la colazione e in seguito quelle per il papà e quelle per la mamma con le stesse modalità delle procedure precedenti.
- Fare il bagno: prepararsi la spugna e il bagno schiuma da mettere nella vasca, mettere la roba sporca nel cesto della biancheria. In seguito, dopo che ha imparato autonomamente il **cosa/prima**, prepararsi i **cosa/dopo** biancheria pulita, accappatoio, etc.

Quando avrà imparato una procedura si può provare a ricostruirla a scuola su un piano mobile bidimensionale così che l'allievo/a possa agirla sul rappresentato. Ovviamente il bambino sarà coinvolto in modo attivo nella ricostruzione degli elementi (coloritura, ritaglio ...). Sarà importante osservare le risposte del bambino che saranno indicative di cambiamenti o miglioramenti. Sarà perciò importante annotarle perché saranno informazioni utili a questo proposito.