

LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PER UNA RICONQUISTA PEDAGOGICA DELL'INTERVENTO CLINICO

Augmentative and Alternative Communication for a pedagogical recovery of the clinical intervention

Gabriella Ferullo, Liana Crivella

ABSTRACT

In the present work I observe the close interconnection between the pedagogical topics and the subjects of psychology through the distinctive trait of the Augmentative and Alternative Communication approach, in its pedagogical action aimed at facilitating the social participation of people with Complex Communication Needs. The AAC operates by setting participation as its objective, identifying it as the engine of its action. In principles and practices in AAC, we read: "On the basis of the I.C.F. the effectiveness of habilitation and rehabilitation interventions is now evaluated with respect to the level of participation of the person with CCN" (Lund & Light, 2006; Lund & Light, 2007) (by the Scientific Committee of Isaac Italy: G. Veruggio, M. Damiani, F. Corradi, G. Castellano, N. Luciani, M. Gasperini, F. Caretto, 2017).

The importance of pedagogical language is underlined in relation to a clinical approach that can be defined as aimed at socially significant and, therefore, innovative objectives.

A clinical intervention that works in favor of the improvement of society through the enhancement of people with complex psychoeducational situations is effective when it recognizes and operates a pedagogical action. To do this, a therapeutic discipline needs to meet not only what pertains to its field, but also the subjects coming from other disciplines, for a psycho-anthropological-pedagogical vision of man and society. Furthermore, it operates in a pragmatic and innovative sense where it is within the reach of the child. Just as for children, who, as Maria Montessori stated, find order in chaos when their mind focuses on "doing" with interest (Montessori, 1936), in the same way adults, in order to collaborate effectively (and with a sense of inclusiveness) need to meet around to an object.

Pragmatic and collaborative action inspired by the child is hoped for in the expectation of a psycho-pedagogical horizon based on a perspective of complexity of thought (Morin E., 1999).

Parole chiave: Comunicazione Aumentativa e Alternativa, pedagogia, inclusione, partecipazione

Key words: Augmentative and Alternative Communication, pedagogy, inclusion, participation

INTRODUZIONE

Nel presente lavoro si osserva la stretta interconnessione tra i temi della pedagogia e quelli della psicologia attraverso il tratto distintivo dell'approccio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa, nella sua azione pedagogica rivolta a facilitare la partecipazione in società della persona con Bisogni Comunicativi Complessi. La CAA opera ponendosi come obiettivo la partecipazione, individuando in questo anche il motore della sua azione. In *Principi e pratiche in CAA* si legge: "Sulla base dell'I.C.F. l'efficacia degli interventi abilitativi e riabilitativi viene ora valutata rispetto al livello di partecipazione della persona con BCC (Lund & Light, 2006; Lund & Light, 2007)" (a cura del Comitato Scientifico di ISAAC Italy: G. Veruggio, M. Damiani, F. Corradi, G. Castellano, N. Luciani, M. Gasperini, F. Caretto, 2017).

Viene sottolineata l'importanza del linguaggio pedagogico in relazione ad un approccio clinico che possa definirsi rivolto ad obiettivi socialmente significativi e, quindi, innovativo. Un intervento clinico che operi in favore del miglioramento della società attraverso la valorizzazione delle persone con situazioni psicoeducative complesse si pone come efficace ove riconosca e operi un'azione di tipo pedagogico. Per far ciò, una disciplina che agisca per il benessere psicologico necessita di incontrare non soltanto quanto attiene al suo campo, ma anche ai temi provenienti dalle altre discipline, per una visione psico-antropologico-pedagogica dell'uomo e della società.

Essa, inoltre, opera in senso pragmatico e innovativo laddove sappia essere alla portata del bambino. Così come per i bambini, che, come afferma Maria Montessori, trovano ordine nel caos quando la loro mente si focalizza sul "fare" con interesse (Montessori, 1936), allo stesso modo gli adulti, per collaborare con efficacia (e senso di inclusività) necessitano di incontrarsi attorno ad un oggetto.

Viene auspicata l'azione pragmatica e collaborativa ispirata al bambino nell'attesa di un orizzonte psicopedagogico fondato su un'ottica di complessità del pensiero (Morin E., 1999).

1. L'incontro tra discipline attraverso la CAA

La promozione di processi inclusivi che muove l'incontro tra professionisti della scuola e della clinica trova spesso ostacoli nella difficoltà di dialogo tra linguaggi che si connotano per essere, almeno apparentemente, distanti. Rendere applicativi i grandi temi della pedagogia richiama lo spirito di concretezza che muove il "fare con interesse" tipico dei bambini (Montessori, 1936). Così come per i bambini, allo stesso modo gli adulti, per collaborare con efficacia, necessiterebbero di incontrarsi attorno ad uno strumento o contenuto che sia concreto ma al contempo rifletta un approccio fondato su un'ottica bio-psico-sociale, o per meglio dire, di interezza. Si tratterebbe di considerare costantemente lo strumento o la singola dimensione in riferimento alla globalità in cui rientra. "Il tutto", richiamando la psicologia della Gestalt, "è più della somma delle singole parti" (in Legrenzi, 1997).

La CAA incontra la pedagogia

Un approccio dal respiro integrato, ma dotato di strumenti tangibili come la CAA, opera in favore di un terreno comune di dialogo tra il mondo della clinica e quello della pedagogia.

Di seguito alcune osservazioni sul perché la CAA possa favorire l'incontro tra psicologia e pedagogia.

Definizione e obiettivi. Prima di tutto, la CAA si pone, sin dalla sua definizione, come "un'area di ricerca e di pratica clinica e educativa" (ASHA, American Speech-Language Hearing Association, 2005). In questo modo supera la proposta asettica di protocollo terapeutico esclusivo, ponendosi in relazione con il mondo della pedagogia. La dimensione educativa che muove l'approccio di CAA risiede nel suo essere rivolta a obiettivi di rilevanza sociale, nel suo essere condivisibile, ma personalizzabile, come un "abito su misura" per la persona a cui si rivolge (Castellano, 2022).

Multidisciplinarietà. La CAA si pone in ottica multidisciplinare mutuando strumenti anche da altre discipline o metodi. Per esempio la CAA accoglie l'uso di strumenti come l'"osservazione funzionale del comportamento", ben considerando le diverse aree dello sviluppo psichico che concorrono al funzionamento adattivo della persona (Castellano, 2022). È nota, per esempio, la stretta interconnessione tra la presenza di BCC e le problematiche comportamentali spesso sostitutive del sistema comunicativo adattivo nel soggetto con deficit del linguaggio. Il focus rivolto all'"intersoggettività" e il "dialogo tra menti" (Castellano, 2022) pone la necessità di integrare le diverse dimensioni e mettere insieme in senso inclusivo i professionisti che operano in favore della persona con BCC.

Carattere aumentativo. La CAA riconosce le diverse possibilità di espressione dell'intelligenza, in virtù della condizione di disabilità che variamente incide sui bisogni comunicativi cosiddetti complessi del soggetto che non può fruire appieno del sistema linguistico della cultura di appartenenza. La caratteristica di *aumentatività* considera che, contemporaneamente, diversi canali e modalità di espressione possano sussistere nel soggetto. L'intelligenza visuo spaziale di una persona con BCC, per esempio, potrebbe meglio svilupparsi per compensare la difficoltà ad esprimere la propria intelligenza linguistica.

A tale proposito è automatico il richiamo al paradigma delle "intelligenze multiple" proposto da Howard Gardner nel 1983, di fondamentale ispirazione tanto per il clinico quanto per l'educatore. L'autore, nel suo *Formae mentis (saggio sulla pluralità dell'intelligenza)*, osserva che non è possibile inquadrare in un'unica definizione il concetto di intelligenza (Gardner, 1999). Sono diverse le manifestazioni di un'intelligenza che ciascun individuo può esprimere, sia all'interno dei processi intellettivi interconnessi specificamente nella sua architettura psico-cognitiva, sia in relazione alla configurazione psico-cognitiva delle altre persone. La concezione delle intelligenze in riferimento al "come" e non soltanto al "cosa" colloca l'accento sulla dimensione delle possibilità, per cui non è soltanto quanto si è intelligenti che conta, ma anche e soprattutto in che modo. Si tratta di un paradigma molto attuale, che ben si accompagna alla visione inclusiva e innovativa fondata sulla valorizzazione delle differenze (D'Alonzo, 2016) e che riconosce il valore culturale delle intelligenze.

Le caratteristiche della CAA sono quindi facilmente accostabili ai concetti di differenziazione e ai principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2017). Il carattere "aumentativo" sta ad indicare come tecniche, metodi, strumenti di CAA siano tesi innanzitutto non a sostituire modalità di comunicazione già presenti ma ad accrescere la comunicazione naturale attraverso il potenziamento delle abilità presenti (orali, mimico-gestuali, visive, ecc.)" (a cura di Veruggio, Damiani, Corradi, Castellano, Luciani, Gasperini, Caretto, 2017).

La proposta aumentativa, quindi, si fonda sull'attuazione di principi che richiamano la progettazione universale in ambito psico-educativo, superando il focus rivolto ad un livello cognitivo medio, in quanto non rispondente alla reale varietà dei bisogni e potenziali dei soggetti cui si indirizza l'azione didattica-pedagogica (CAST, 2017, in Fogarolo, Campagna) e operando sulla base dei principi di flessibilità dell'U.D.L. (Beukelman, Mirenda, 2014).

Linguaggio comune. Alla ricerca di un possibile linguaggio comune tra il mondo della clinica e quello della pedagogia, la parola *partecipazione* (e il concetto da essa mutuato) consente di mettere in evidenza il tratto distintivo che fa della CAA più che un trattamento esclusivamente riabilitativo, una più ampia azione psico-educativa rivolta al miglioramento della società. La CAA pone al centro l'importanza che il contributo riabilitativo per la persona con BCC sia imprescindibile dal suo essere in società, in quanto individuo portatore di bisogni, aspettative, ruoli (a cura di Veruggio, Damiani, Corradi, Castellano, Luciani, Gasperini, Caretto, 2017). Molto spesso, metodi di trattamento tradizionalmente rivolti alla disabilità, ove promossi con ottica preminentemente asettica e settoriale, incontrano con difficoltà il mondo della scuola in quanto rischiano di sottovalutare la dimensione socialmente caratterizzante l'ambiente scolastico e di vita. Al professionista che si muove sulla base di strumenti pur indirizzati ad obiettivi educativi, sfugge a volte il prefigurare l'esperienza spesso complessa dello stare in società per gli utenti cui si rivolge il suo intervento. Come osservato da Ianes (*Index for inclusion, 2002*): "Un primo rischio è quello della deriva tecnicistica di questi interventi, che hanno, in molti casi, protocolli di lavoro troppo strettamente definiti. Si può essere facilmente trascinati verso una visione rigida degli interventi, che vengono congelati in regole immutabili, destrutturando la globalità dell'essere umano in una frammentazione e parcellizzazione di interventi" (Ianes, 2002).

A scuola, ogni bambino con bisogni più o meno speciali è impegnato non soltanto a portare a termine le attività inerenti il suo piano educativo-didattico. Stare con gli altri portando con sé le caratteristiche della propria identità e confrontandosi con i ritmi del contesto, operativo, veloce e ricco di stimoli, si connota come un vero e proprio "lavoro su se stessi", la cui portata appare tutt'altro che sottovalutabile.

In ottica di partecipazione, la definizione stessa di BCC non può essere ristretta ad una situazione prestazionale singola né frammentabile in più porzioni di performance indipendentemente dal contesto o, per altro verso, determinabile asetticamente dall'input del contesto. In *Principi e pratiche in CAA* si legge: "i bisogni comunicativi sono intesi, in CAA, in modo assolutamente estensivo: essi riguardano tanto la sfera personale quanto quella sociale" (a cura di Veruggio, Damiani, Corradi, Castellano, Luciani, Gasperini, Caretto, 2017).

2. Il linguaggio pedagogico come luogo per mondi possibili

Una prospettiva storica

Nel tempo, diversi contributi in ambito pedagogico sono stati apportati da autori provenienti dal mondo della medicina o della cosiddetta igiene, ma la cui azione era evidentemente mossa da un pensiero di respiro culturalmente ampio, in grado di abbracciare i temi più cari, in primis, alla filosofia e all'antropologia.

La nascita stessa della pedagogia speciale, ad esempio, viene fatta coincidere con il contributo di Jean Marc Gaspard Itard, medico chirurgo, che nel lontano 1800, nel suo trattato riguardante *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*, sostenne l'auspicio che le diverse "scienze" potessero adottare tutte le risorse a disposizione per lo *sviluppo fisico e morale* del bambino. L'autore, nel suo contributo, raccontò il lavoro educativo svolto per smentire i preconcetti sull'"ineducabilità" di Victor, il bambino ritrovato nei boschi, e sottolineare quanto un ambiente deprivante avesse influito sulle limitazioni al suo sviluppo psicofisico (Itard, 1802).

Nel secolo scorso, inoltre, è stato illuminante il contributo della dottoressa Maria Montessori, che arrivò a promuovere la cosiddetta "*antropologia pedagogica*" a supporto dell'importanza dello studio dell'intera personalità psico-fisica dell'educando, considerata nei suoi aspetti biologici, ereditari, fisiologici, sempre all'interno del contesto culturale e sociale entro cui si realizza la formazione dell'uomo nuovo capace di operare in senso pacifico (Montessori, 1903).

Ai giorni nostri, in merito al ruolo fondamentale della pedagogia speciale all'interno del dialogo tra scuola e clinica si è espresso il Professor Alain Goussot che, in *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale*, scrive: "non si può ignorare che il processo di sviluppo non è solo di natura neurobiologica ma anche e soprattutto di natura storico-culturale e socio-relazionale. Ricentrare il discorso del lavoro con il bambino o l'adolescente autistico dando all'educazione e agli apprendimenti nello sviluppo un posto centrale vuol dire superare false dicotomie e cogliere la complessità di ogni singola storia individuale". L'autore richiama ad un approccio di complessità nel riferirsi al funzionamento autistico, che non è circoscrivibile o inquadrabile in una cornice

data per definita in forma etero diretta; basti pensare al difficile inquadramento tramite i test intellettivi spesso derivante da fattori inerenti il quadro autistico che non attengono al potenziale intellettuale (Goussot, 2012). Goussot osserva come nella stragrande maggioranza dei trattamenti rivolti alle persone autistiche l'educazione, gli apprendimenti e la formazione sono aspetti centrali (Goussot, 2012). Ne deriva che il linguaggio pedagogico, fondato su una visione di possibilità, non può che avere un'importante voce in capitolo rispetto all'intervento per le persone autistiche e la pedagogia speciale, portatrice di un patrimonio di esperienze nel campo, offre una guida per "aiutare genitori e professionisti nei processi di accompagnamento dei bambini e degli adolescenti autistici" (Goussot, 2012).

Si potrebbe riflettere, a ben guardare, sulla significatività ed efficacia di un approccio riabilitativo anche in riferimento ai suoi elementi di rilevanza educativa. Potremmo dire che un metodo terapeutico può assumere i tratti di un vero approccio alla persona laddove contenga in sé, riconoscendola esplicitamente, un'azione educativa (e/o, per così dire, "ri-educativa") nell'intervento che applica.

Una disciplina terapeutico-riabilitativa, dunque, migliora se stessa riconoscendo la validità del linguaggio pedagogico.

Per una dialogica della complessità ed un approccio pragmatico dell'intervento psicoeducativo

Uno degli ostacoli al dialogo tra discipline consiste nel processo di frammentazione dei saperi, che agisce a rompere il confronto multidisciplinare, rottura che impedisce di promuovere una visione globale, antropologica e psichica, dell'uomo. Tuttavia, il richiamo alla complessità arriva dal mondo della filosofia e della pedagogia da sempre. Anche autori contemporanei, come Edgar Morin, invitano a riconquistare l'uso del pensiero complesso per facilitare un'azione educativa di rinnovamento della società. Con riferimento al difficile confronto tra discipline, appare importante citare, in particolare, quella che Morin chiama "*democrazia cognitiva*" in riferimento alla sfida della complessità e dell'accesso alla conoscenza che dovrebbe essere affrontata in primis dalla scuola (Morin, 1999).

Nella sua opera *La testa ben fatta*, Morin riflette sulla necessità che una disciplina sappia incontrare istanze per così dire esterne a se stessa. "La disciplina ha a che fare dunque non solo con una conoscenza e con una riflessione interna su se stessa, ma anche con una conoscenza esterna. Non è sufficiente quindi essere all'interno di una disciplina per conoscere tutti i problemi che la concernono" (Morin, 1999).

La dialogica qui citata, sebbene auspicabile, richiede uno sguardo di così ampio respiro culturale che, bisogna riconoscere, non si intravede facilmente al giorno d'oggi, pur in contesti per definizione multidisciplinari, come quello clinico-pedagogico rivolto alle persone con disabilità o deficit del linguaggio.

Il segreto dei bambini

Nel frattempo, alla ricerca di orizzonti più ampi, gli specialisti potrebbero trarre vantaggio dallo spirito pragmatico dell'essere bambino e riconquistare quello che Maria Montessori definiva "il segreto dell'infanzia", in una delle sue opere (Montessori, 1936).

Il segreto dei bambini è riscontrabile nel loro ispirante pragmatismo e desiderio di imparare, declinabile probabilmente con l'espressione: "prima i fatti, poi le parole".

Con il suo approccio, il bambino rivolge all'ambiente circostante, sin dai primi attimi, tutto il suo spirito di grande osservatore, di riflesso ai bisogni educativi più o meno speciali che lo riguardano, toccando e "agendo" sulle cose che lo circondano. Potrebbe essere utile ispirarsi a lui, trovare l'occasione di mettere mano, per così dire, all'*oggetto* (lo strumento-progetto) con lo scopo di riconquistare il *soggetto*.

Scrivono Morin: "le scienze cognitive, che agglutinano discipline "normali" proprie della scienza classica, ignorano il problema chiave: l'oggetto della loro conoscenza ha la stessa natura del loro strumento di conoscenza" (Morin, 1999).

CONCLUSIONI

Prima che strumento, la CAA può porsi come "oggetto" di apprendimento. Qui si colloca un importante contributo della clinica in favore della pedagogia. Se vi è una prassi efficace per promuovere a lungo termine la cultura dell'inclusione, è quella di porre i bambini alla guida, prepararli a conoscere gli strumenti di cui l'adulto si avvale per facilitare la partecipazione. Si tratterebbe di ciò che essi maggiormente desiderano: fare per capire.

È attualmente molto aperto, tra i professionisti dell'educazione, il dibattito rivolto all'innovazione educativo-didattica. Entro questo dibattito la CAA potrebbe correttamente collocarsi.

Non si tratta di un sentiero breve o privo di ostacoli. Diverse sono le barriere di una società come quella attuale, partendo dal suo essere fondata sui meccanismi della competitività. La scuola stessa, quell'"ambiente

sociale speciale” auspicato da John Dewey (1916), subisce le dinamiche dell’ambivalenza, incastrata com’è tra il tentativo di proporsi come inclusiva e la tendenza ad operare per produrre competenze pre-definite. La società iper specialistica di oggi, inoltre, poco ammette una visione integrata per lo sviluppo globale di un individuo che operi alla ricerca di conoscenza e agisca in senso partecipativo, e spesso incorre, per così dire, nel palliativo dei neologismi per dirsi democratica, inclusiva, attenta alle differenze.

La CAA può offrire un suo contributo. Un semplice ausilio di CAA, visibile, materializzato e personalizzato insieme, si pone alla portata del bambino. Il suo potere sta nel rendere tangibile un pensiero di globalità della persona, mutuandolo nel contesto con la sua concreta condivisibilità. Si tratta, dunque, di una prospettiva a lungo termine, in quanto si rivolge alla partecipazione passando per gli apprendimenti, ma la cui azione è implementabile nel qui ed ora.

Per formarsi una *testa ben fatta* (Morin, 1999) sarebbe necessario abitare una casa, una scuola (se non ancora una società) per così dire *ben costruita*, per bambini preparati a diventare i facilitatori di domani, gli *uomini nuovi*, per dirla con un’espressione tanto cara alla pedagogia per la pace (Montessori, 1903). La concretezza di questo obiettivo risiede, inevitabilmente, nella sua complessità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beukelman D.R., Mirenda P., MANUALE DI COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA. Ed. italiana a cura di Rivarola A., Veruggio G., Maggioni E., Centro Studi Erickson S.p.A., Trento, 2014 – ISBN: 978-88-590-0321-2.
- Booth T., Ainscow M., INDEX FOR INCLUSION: DEVELOPING LEARNING AND PARTICIPATION IN SCHOOLS (Revisited Edition, 2002). Traduzione Italiana di Valtellina E. Edizioni Erickson, Lavis (TN), 2008. ISBN: 978-88-6137-297-9.
- Castellano G., INTERACTION. Materiale didattico della docente, master CAA LUMSA, VI edizione, a.a. 2021-2022.
- Castellano G., VALUTAZIONE DEI BISOGNI COMUNICATIVI COMPLESSI (BCC). Materiale didattico della docente, master CAA LUMSA, VI edizione, a.a. 2021-2022.
- D’Alonzo L., LA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA PER L’INCLUSIONE. Metodi, strategie, attività. Erickson LeGuide, 1ª ristampa 2016, Trento. ISBN: 978-88-590-1264-1.
- Dewey J., DEMOCRAZIA E EDUCAZIONE. Una introduzione alla filosofia dell’educazione. (a cura di Giuseppe Spadafora). Editoriale Anicia s.r.l. ristampa 2020, Roma. ISBN: 9788867093502.
- Fogarolo F., Campagna G., COSTRUIRE MATERIALI DIDATTICI MULTIMEDIALI. Metodologie e strumenti per l’inclusione. Ed. Centro Studi Erickson S.p.A., 2015, Trento. ISBN: 978-88-590-0969-6.
- Gardner H., FORMAE MENTIS, Saggio sulla pluralità dell’intelligenza. Traduzione dall’inglese di Libero Sosio. Feltrinelli Editore Milano, Cles (TN), decima ed. 2021. ISBN: 978-88-07-88259-3.
- Goussot A., AUTISMO: UNA SFIDA PER LA PEDAGOGIA SPECIALE. Nuova edizione. Aras Edizioni srl (Collana Paideia e Alterità), ristampa 2018, Fano (PU). ISBN: 9788899913441.
- Ianes D., LA SPECIALE NORMALITÀ. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Ed. Centro Studi Erickson S.p.A., Trento, 2006. ISBN: 978-88-7946-839-8.
- Isaac Italy (a cura del comitato scientifico Veruggio G., Damiani, M., Corradi F., Castellano G., Luciani N., Gasperini M., Caretto F.), PRINCIPI E PRATICHE IN CAA. 2017, Roma.
- Itard J., IL FANCIULLO SELVAGGIO DELL’AVEYRON. ... cresciuto nei boschi come un animale selvatico. Armando Editore, ristampa 2009, Roma. ISBN: 978-88-6081-238-4.
- Legrenzi P. (a cura di), MANUALE DI PSICOLOGIA GENERALE. Ed. Il Mulino, 1997, Bologna. ISBN: 88-15-05732-3.
- Montessori M., IL SEGRETO DELL’INFANZIA. Ed. Garzanti, ristampa 2016, Milano. ISBN: 978-88-11-67503-7.
- Montessori M., L’ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA. Conferenza tenuta agli studenti di filosofia nell’Università di Roma, Vallardi, Milano, 1903.
- Montessori M., LA MENTE DEL BAMBINO. Ed. Garzanti, ristampa 2016, Milano. ISBN: 978-88-11-67502-0.

- Montessori M., LA SCOPERTA DEL BAMBINO. ed. Garzanti, ristampa 2015, Milano. ISBN: 978-88-11-67504-4.
- Montessori M., L'AUTOEDUCAZIONE. Ed. Garzanti, ristampa 2016, Milano. ISBN: 978-88-11-67472-6.
- Montessori M., LEZIONI DA LONDRA 1946. Edizioni Il leone verde, 2021, Torino. ISBN: 978-88-6580-258-8.
- Morin E., IL METODO, VOL. III: LA CONOSCENZA DELLA CONOSCENZA. Traduzione di Serra A.. Raffaello Cortina Editore, 2007, Milano. ISBN: 9788860301079.
- Morin E., LA TESTA BEN FATTA, Raffaello Cortina Editore, 2000, Milano. ISBN: 9788870786132.