

COMPLEX COMMUNICATION NEEDS AND DISTANCE LEARNING: STRATEGIES AND TOOLS

BISOGNI COMUNICATIVI COMPLESSI E DIDATTICA A DISTANZA: STRATEGIE E STRUMENTI

Michela Galdieri^a

^a*Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno, Salerno, Italia.*

^a*Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, Salerno, Italy.*

mgaldieri@unisa.it

Abstract

The COVID-19 pandemic has brought about a significant change in the places, times and methods of teaching. This has made the risk of exclusion for students with disabilities in virtual classrooms even more likely. Technology can offer opportunities for communication and interaction. However, in the presence of communication disorders, it is necessary to identify approaches and strategies that can allow effective communication methods. Augmentative Alternative Communication (AAC) can promote the inclusion of students with complex communication needs (CCN) in our schools and facilitate participation in the transposition of distance learning through the use of specific tools and aids.

La pandemia di COVID-19 ha determinato un cambiamento significativo nei luoghi, nei tempi e nelle modalità della didattica rendendo più probabile il rischio di esclusione per gli studenti con disabilità nelle classi virtuali. Le tecnologie possono offrire opportunità di interazione, tuttavia, quando ci sono disturbi della comunicazione, è necessario individuare approcci e strategie che possano consentire modalità comunicative efficaci. La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) può favorire l'inclusione degli studenti con bisogni comunicativi complessi (BCC) e facilitare la partecipazione nella trasposizione didattica a distanza attraverso l'utilizzo di specifici strumenti e di ausili.

Keywords

assistive technologies; distance learning; inclusion; augmentative alternative communication.
tecnologie assistive; didattica a distanza; inclusione; comunicazione aumentativa alternativa.

Introduzione

Nonostante siano trascorsi quasi due anni, la pandemia di Covid-19 non manca di sollecitare nuove sfide, richiedendo ad ogni sistema organizzativo la capacità di essere flessibile e di adattarsi al cambiamento (Berthoz, 2011). Nella fase emergenziale ogni istituzione scolastica ha tentato di governare l'inatteso (Weick e Sutcliffe, 2010) provando a districarsi tra le ordite trame dell'incertezza e del rischio che, sebbene costituiscano da sempre un'eventualità possibile, attualmente appaiono come caratteristiche proprie di «una condizione in cui l'insicurezza domina incessantemente la scena, delineando un paesaggio in cui gli elementi costanti sono pochi e collocati su un orizzonte che sembra continuamente allontanarsi» (Dovigo, 2010, p.VII).

Nella società *liquido-moderna* (Bauman, 2008; 2011), in cui azioni, attività e circostanze cambiano in maniera repentina e imprevedibile, la scuola ha dovuto attingere alle proprie risorse, aprirsi ad una visione *non-lineare* della propria azione didattica (Sibilio, 2013) e, nel contempo, rinnovarsi in direzione di una maggiore inclusività dei nuovi ambienti di apprendimento ibridi (Trentin, 2015; 2016; Schleicher e Reimers, 2020). È qui che le tecnologie consentono di valicare i confini della fisicità dei luoghi offrendo opportunità di comunicazione, di interazione e di accesso ad itinerari didattici potenzialmente esplorabili in ogni luogo e in ogni momento. Tuttavia, questi elementi costitutivi e positivi di ogni esperienza di apprendimento sono stati solo parzialmente esplorati: talvolta a causa dei vincoli strutturali delle piattaforme, altre volte per mancanza di *device* o a causa di un parziale ricorso ad approcci metodologici e strategie didattiche maggiormente inclusive (INDIRE, 2020). Ad aggravare un quadro, di per sé già complesso, si aggiungono le difficoltà di accesso alle classi virtuali vissute da un'importante fetta di studenti con disabilità (Besio e Bianquin, 2020; Mulè, 2020): oltre il 23% dei 300 mila iscritti nelle scuole italiane non ha partecipato alla didattica a distanza sia per motivazioni legate alla presenza di una grave patologia o a condizioni di disagio socio-economico, sia per l'impossibilità delle famiglie di collaborare con le scuole, molte delle quali non sono riuscite a procedere ad una rivisitazione dei Piani educativi individualizzati (ISTAT, 2020). Tra l'altro, quest'azione di rimodulazione, a cui le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado erano state già chiamate in seguito alla prima disposizione ministeriale n. 1041 del 15 giugno 2020, nella quale si affermava l'importanza di una "riapertura dei PEI" e di una nuova riorganizzazione dei Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione scolastica (GLO), ha avuto l'obiettivo di pianificare percorsi didattici inclusivi a distanza.

Altri studi, in linea con le ricerche internazionali che evidenziano il rischio di esclusione nelle classi virtuali per gli studenti con bisogni educativi speciali (OECD, 2020; UN, 2020) e, più in generale per tutti i bambini del mondo (UNICEF, 2020; UNESCO, 2020), confermano la mancata partecipazione di almeno uno studente con disabilità su tre nelle scuole di ogni ordine e grado, in particolare nelle regioni del sud Italia, ed evidenziano quanto sia stato carente il coinvolgimento dei compagni di classe che ha marcato ulteriormente la condizione di isolamento (Ianes e Bellacicco, 2020).

Nuovi scenari per la didattica

Nonostante gli sforzi della comunità scolastica siano stati indirizzati a mantenere viva la relazione docente-discente sebbene a distanza, non sono mancati gli elementi di criticità: sono cambiati i *tempi* «scanditi dai calendar (di *Microsoft Teams*, *GSuite for Education*, *Zoom*, etc.) e i *luoghi* sono divenuti piattaforme digitali (Edmodo, WeSchool, Moodle, etc.), spazi virtuali, sistemi multimediali e soluzioni multimodali» (Galdieri, Todino, Scarinci, 2020, p. 484) nei quali sono cresciuti i confini di quella "bolla sistemica" (Hall, 1969) che ha imposto agli studenti di vivere una distanza di tipo formale a scapito di un coinvolgimento plurisensoriale mediato dal corpo e dal movimento; sono cambiati gli *strumenti* e, con essi, il modo in cui è avvenuta la *trasposizione didattica* (Chevellard, 1985; Rossi e Pizzimenti, 2014), principalmente incentrata sul canale visivo e verbale, con il conseguente rischio di trascurare le dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche (Sibilio, 2016; Sibilio, 2017).

Queste trasformazioni, che hanno riguardato gli *spazi dell'interazione* (Sibilio e Zollo, 2016; Sibilio, 2020), hanno rappresentato un ostacolo significativo per gli studenti con Bisogni comunicativi complessi (BCC), la cui presenza dinanzi ad

uno schermo rischia di trasformarsi in una mera fisicità di corpi se non si individuano delle alternative comunicative efficaci (Costantino e Bergamaschi, 2005; Costantino, 2011; Cafiero, 2009). In questa direzione, la Comunicazione Aumentativa Alternativa offre alla didattica delle opportunità di rinnovarsi e di predisporre percorsi educativi che prevedano opportunità inclusive, in presenza e a distanza, migliorando la comunicazione dei bambini con disabilità (Sigafoos, Kelly e Butterfield, 2007; Millar, Light, Schlosser, 2006). Quest'area della ricerca e della pratica clinica (ISAAC, 2017) pone alla base di ogni intervento, anche in ambito educativo, il *Modello della partecipazione sociale* (Beukelman e Mirenda, 2014; Sigafoos, 1999) secondo il quale è di fondamentale importanza creare opportunità di comunicazione e di partecipazione in ogni contesto di vita. La CAA valorizza le capacità comunicative già esistenti le quali, come dimostrato da tanta parte di letteratura (Argyle, 1992; Kendon, 1981, 1994; Ekman, 2008; Friesen e Ekman, 2007), trovano nel corpo una modalità di espressione; analogamente prevede di tecnologie assistive che possano favorire i processi inclusivi. Quando le coordinate spazio-temporali cambiano e la didattica è mediata da uno schermo (Abruzzese e Maragliano, 2008), uno degli aspetti più critici è sicuramente l'abilità della persona di comunicare in modo interattivo ed efficace. Per queste ragioni, sia che il setting possa essere rappresentato da un'aula scolastica o da una classe virtuale, il compito del docente sarà quello di creare un ambiente accessibile mediante l'uso di strumenti e di ausili (Castellano, 2019; d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015) ma anche quello di fungere da facilitatore della comunicazione nella relazione con le altre figure professionali.

Strumenti e ausili nella didattica a distanza

Molti degli studenti con bisogni comunicativi complessi utilizzano, anche in ambito scolastico, strumenti tradizionalmente definiti *senza tecnologia*, si tratta di specifici sistemi simbolici, di tabelle di comunicazione, di strisce visive o agende giornaliera – solo per citarne alcuni – i cui scopi possono essere molteplici: possono fungere da *facilitatori visivi* (Hodgdon, 2004; Visconti, Peroni e Ciceri, 2007) in quanto incrementano l'attenzione condivisa che è funzionale allo scambio comunicativo tra i partner; risultano degli *anticipatori visivi* funzionali nella gestione di molti comportamenti problema (Dyrbjerg e Vedel, 2008; Carr, 2013; Al-Ghani e Kenward, 2012) poiché offrono allo studente la possibilità di visualizzare in anticipo le attività che si andranno a svolgere oppure uno spostamento da uno spazio all'altro dell'ambiente scolastico; possono, inoltre, costituire un *ponte comunicativo* con gli altri partner offrendo alla persona l'opportunità di condividere e raccontare un'esperienza mediante il sistema simbolico di riferimento. Trattandosi generalmente di supporti plastificati sui quali sono presenti dei simboli, favoriscono una parziale interazione dello studente all'interno di una classe virtuale a meno che non si preveda la partecipazione di un partner comunicativo che faccia da mediatore e possa affiancare lo studente con BCC nella trasposizione didattica a distanza condividendo verbalmente con la classe i contenuti o facilitando l'accesso allo strumento. Per queste ragioni, tutte le volte in cui il progetto di CAA lo preveda, sarebbe opportuno integrare tali strumenti con altri definiti a media e o ad alta tecnologia. Nel primo caso, i VOCAs (*Vocal Output Communication Aids*) consentono la registrazione di messaggi su più livelli mediante la semplice pressione di un tasto e possono ampliare le occasioni di interazione a distanza nelle attività didattiche e di gioco virtuale prospettando maggiori opportunità inclusive; nel secondo caso, altri ausili (come tablet con software di comunicazione, comunicatori oculari con sintesi vocali) oltre a rendere possibile la riproduzione delle tradizionali tabelle di comunicazione in formato digitale, consentono una maggiore accessibilità sia quando l'accesso è a scansione diretta mediante il touch, sia a scansione indiretta, mediante l'indicazione di sguardo rilevabile da specifiche periferiche di tracciamento oculare.

Riflessioni conclusive

Il rischio di *digital divide* e di esclusione è certamente reale, ancor di più in presenza di disabilità gravi a cui sono associati bisogni comunicativi complessi. Il focus della riflessione dovrebbe riguardare *in primis* la formazione dei docenti e un aggiornamento professionale anche in servizio, con l'obiettivo di coniugare conoscenze e competenze relative alle strategie, agli strumenti e ai dispositivi che normalmente sono impiegati in un progetto di CAA e che possono essere utilizzati

anche a distanza. Analogamente, la progettazione didattica condivisa tra docenti curricolari e di sostegno (Cottini, 2017), nella quale ci sia un'integrazione tra i tradizionali strumenti della didattica con le tecnologie assistive utilizzate dallo studente con disabilità (Besio, 2005; Dainese, 2016), dovrebbe estendersi ai contesti domestici nei quali – nell'ipotesi di lezioni in classi virtuali – diventa necessario rendere accessibili gli strumenti e individuare uno o più partner comunicativi che possano facilitare lo scambio comunicativo a distanza.

Bisognerebbe, altresì, procedere ad adeguamenti didattici che tengano conto di queste modalità comunicative differenti, prevedano una sintesi tra movimento e tecnologia (Laurillard, 2014; Rivoltella e Rossi, 2019) e siano capaci di individuare nell'ausilio un'estensione della corporeità e nella didattica la dimensione in cui questo originale connubio possa trovare un'opportunità di applicazione, provando ad accogliere i benefici derivabili da un approccio integrato “didattica in presenza-didattica a distanza” (Barbuti, 2020; Toselli, 2020).

References

- Abruzzese, A., Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Milano: Mondadori.
- Al-Ghani, K. I., Kenward, L. (2012). *Preparare alla scuola il bambino con autismo. Strategie e materiali per un ingresso sereno alla primaria*. Erickson: Trento.
- Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*. Bologna: Zanichelli.
- Barbuti, E. (2020). *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la DaD e l'e-learning*. Port'Alba (NA): Edises.
- Bauman, Z. (2008). *La vita liquida*. Bari: Laterza; Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità. Con CD-ROM: Risorse sulle tecnologie per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Besio, S., Bianquin, N. (2020). Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da coronavirus. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 93-95.
- Beukelman, D. R., Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Carr, E. G. (2013). *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Costantino, M.A., & Bergamaschi, E. (2005). L'intervento di Comunicazione Aumentativa in età evolutiva. *Ricerca & Pratica*, 21(3), 105-110.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2010). Introduzione. In: Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. (2010). *Governare l'inatteso - Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ekman, P., Friesen, W. V. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti.
- Ekman, P. (2008). *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*. Torino: Amrita.
- Galdieri, M., Todino, M.D., Scarinci, A. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society*, 1/2020: 477-503. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9936
- Hall, E.T. (1969). *Il linguaggio silenzioso*. Roma: Bompiani.
- Ianes, D., Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 25-47 DOI: [10.14605/ISS1932004](https://doi.org/10.14605/ISS1932004).
- ISAAC Italy, (a cura di) (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S.
- ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. <https://www.istat.it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal Communication. Interaction and Gesture*. Mouton: The Hague.
- Kendon, A. (1994). *Gesture and Understanding in Social Interaction. A Special Issue of Research on Language and Social Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie* (P.G. Rossi, Trans.). Milano: FrancoAngeli (Original work published 2012).
- Millar, D.C., Light, J.C., Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review, *J Speech Lang Hear Res*, 49(2): 248-64. doi: 10.1044/1092-4388(2006/021).

- Mulè, P. (2020). L'Applicazione della Didattica a Distanza (DAD) durante l'Emergenza Covid-19 per gli Studenti con Disabilità Certificata. Un'indagine esplorativa. *RIVISTA ITALIANA DI RICERCA EDUCATIVA*, (25): 165-177. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P165>.
- Nazioni Unite (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*, https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf.
- Nota ministeriale 15 giugno 2020, n. 1041 – *Piani educativi individualizzati e inclusione*. <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/06/15/piani-educativi-individualizzati-e-inclusione-nota-ministero-istruzione/>.
- OECD (2020a). Learning remotely when schools close: how well are students and schools prepared? Insights from PISA, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close.
- OECD (2020b). *COVID-19: Protecting people and societies*, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126985-nv145m3196&title=COVID-19-Protecting-people-and-societies.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Rossi, P.G., Pezzimenti, L. (2014). La trasposizione didattica. In: Rossi P.G. e Rivoltella P.C. (a cura di). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Schleicher, A., Reimers, F. (2020). *Scuola interrotta, scuola ripensata: come la pandemia di COVID-19 sta cambiando l'istruzione*. OCSE. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=-Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is- Changing-education.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M., Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 7(2): 51-70.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(3): 183-190.
- Sigafoos, J., Kelly, M. A., Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*, https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf.
- Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Casale Monferrato: Sonda.
- Trentin, G. (2015). Orientare la pedagogia verso spazi di apprendimento ibridi. *Progressi nell'istruzione*, 35: 105-124.
- Trentin, G. (2016). Sempre in formazione all'interno di spazi di apprendimento ibridi. *Tecnologia educativa*, 56(2): 31-37.
- UNESCO (2020). *National Education Responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>.
- UNICEF (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19*, <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>.
- Visconti, P., Peroni, M., Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. (2010). *Governare l'inatteso - Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.