


collana
Didactics, disability, work



Direttore: **Paolina Mulè**
Co-Direttore: **Daniela Gulisano**

5

Comitato Scientifico

Achille Maria Notti (Università di Salerno)
Antonio Marzano (Università di Salerno)
Cristina de la Rosa Cubo (Università Valladolid)
Domenico Milito (Università della Basilicata)
Filomena Maria Gerardo Ponciano (Università di Lisbona)
Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Irina Shilina (The Moscow State University of Psychology and Education)
Marcos J. Iglesias Martínez (Università Alicante)
Mari Carmen Fernández Tijero (Università Valladolid)
Maria João Ferreira Sobral (Università di Lisbona)
Nadja Acioly Regnier (Università di Lione)
Rosaria Tammaro (Università di Salerno)
Antonino Argentino (Università della Calabria)
Alessio Fabiano (Università della Basilicata)

Comitato di referaggio

I volumi di questa collana sono sottoposti a due “blind referees” in forma anonima.

Il Comitato dei referee è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata vengono resi pubblici nel numero che sarà di volta in volta pubblicato. I responsabili della procedura di referaggio sono i Direttori della collana.

Paolina Mulè

[a cura di
edited by]

La corresponsabilità educativa scuola-famiglie

La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva
nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo

School-family educational co-responsibility

*The promotion of a democratic and inclusive citizenship
in the italian regions in late development*



Questo volume è stato realizzato con il contributo
del Bando Chance, Principal Investigator Paolina Mulè

ISBN volume 978-88-6760-840-9



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione • Introduction 9
by *Paolina Mulè*

Prima Sessione

La corresponsabilità educativa nella scuola dell'autonomia per la promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo • *First section: educational co-responsibility in the school of autonomy for the promotion of a democratic and inclusive citizenship in the italian regions in late development*

Nuove prospettive dell'autonomia scolastica per la formazione di un cittadino lavoratore nelle regioni in ritardo di sviluppo. Famiglia, scuola e istituzioni nelle sfide educative del XXI secolo • *New perspectives of school autonomy for the training of a working citizen in regions lagging behind. Family, school and institutions in the educational challenges of the 21st century* 17
by *Paolina Mulè*

Progettare la scuola dei prossimi anni. Linee fondamentali • *Designing the school for the next few years. Fundamental lines* 27
by *Giuseppe Spadafora*

- L'insegnamento dell'educazione civica per rifondare epistemologicamente la scuola dell'autonomia • The teaching of civic education to epistemologically re-establish the school of autonomy 39
by *Claudio De Luca*
- L'Agency del docente nella scuola post pandemica: *Capability Set* e prospettive didattiche inclusive a confronto • The Teacher's Agency in the post pandemic school: *Capability Set* and inclusive didactic perspectives compared 49
by *Daniela Gulisano*
- Tecnologie, inclusione e innovazione sociale. La didattica al tempo del Covid • Technologies, inclusion and social innovation. Didactics at the time of Covid 65
by *Alessio Fabiano*
- Il dirigente scolastico e il patto di corresponsabilità educativa ai tempi del Covid -19 • The headteacher and the educational co-responsibility pact in the time of Covid -19 83
by *Antonella Tiano*

Seconda Sessione

- La corresponsabilità educativa famiglia-scuola. Quale progetto culturale nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo? • Family-school educational co-responsibility. Which cultural project in the late developing italian regions? 99
- Formare competenze di cittadinanza attiva. Un contributo specifico delle Scuole per genitori nelle istituzioni scolastiche pubbliche/ Make parents competent in active citizenship. A new chance to start some parents' schools in scoolish institutions 99
by *Antonio Bellingreri*
- Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia:note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia • Teachers' 119

and Parent's Lived experiences at the time of pandemic: on educational co-responsibility between school and family
by *Giuseppina D'Addelfio, Simona Pizzimenti, Maria Vinciguerra*

Il Metodo Feuerstein e la relazione familiare durante il covid-19 • *The Feuerstein Method and family relationship during covid-19* 141

by *Maria Luisa Boninelli*

Sinergia scuola famiglia per una scuola inclusiva: il parent training • School-family synergy for an inclusive school: parent training 155

by *Valentina Perciavalle*

La necessità di una più stretta sinergia scuola-famiglia-territorio per rileggere il patto di corresponsabilità alla luce dell'esperienza del Covid-19. La consapevolezza e la responsabilità quali cardini per l'attenzione all'altro • The need for a closer school-family-territory synergy to re-read the co-responsibility pact in the perspective of the Covid-19 experience. Awareness and responsibility as cornerstones for attention to otherness 167

by *Alessio Annino*

La valutazione scolastica e il ruolo genitoriale • Assessment and the parental role 181

by *Maria Luisa Boninelli*

Note degli Autori • Authors' Notes 193

Tecnologie, inclusione e innovazione sociale. La didattica al tempo del Covid

Technologies, inclusion and social innovation. Teaching in the time of Covid

by Alessio Fabiano

Università della Basilicata

Abstract: Rendere una scuola realmente inclusiva nel contesto socio-culturale contemporaneo è una sfida, ma anche un dovere e un'opportunità. È un invito per i Dirigenti Scolastici a passare dal concetto di integrazione più tradizionale a quello più ampio di inclusione, aprendo il proprio orizzonte a nuovi obiettivi e nuove "diversità". Il Dirigente Scolastico deve, quindi, assumere ed esercitare in modo competente, una solida leadership inclusiva, rivolta indistintamente a tutti gli alunni con i loro vari e diversificati Bisogni Educativi Speciali nell'ottica antropologica ed ecologica dell'ICF di "funzionamento differente". Dare voce e dignità a tutte le "differenze", ispirandosi al valore di giustizia sociale, ancor prima che scolastica, è la sfida più importante al tempo del Covid 19, che, attraverso l'utilizzo delle tecnologie didattiche, ha trovato un nuovo terreno di sperimentazione per la ricerca pedagogica e l'innovazione sociale.

Abstract: Making a school really inclusive in today's socio-cultural context is a challenge, but also a duty and an opportunity. An invitation for school managers to move from the more traditional concept of integration to the broader one of inclusion, opening their horizon to new objectives and new "diversities". Therefore the Headmaster must assume and exercise strong inclusive leadership, addressed indiscriminately to all pupils with their various and diversified Special Educational Needs in the anthropological and ecological perspective of the ICF of «different functioning». Giving voice and dignity to all «differences», inspired by the value of social justice, even before school, is the most important challenge at the

time of Covid 19, which, through the use of educational technologies, has found new ground for experimentation of educational research and social innovation.

Parole chiave: inclusione, tecnologie, innovazione sociale, didattica, equità.

Keywords: Inclusion, Technologies, Social Innovation, Teaching, Equity

Rendere una scuola realmente inclusiva nel contesto attuale è una sfida, ma anche un'opportunità. Potrebbe essere un invito per i Dirigenti Scolastici a passare dal concetto di integrazione più tradizionale a quello più ampio di inclusione, aprendo il proprio orizzonte a nuovi obiettivi, nuove complessità e nuove diversità che necessitano di nuovi approcci. Il Dirigente Scolastico è chiamato ad assumere ed esercitare in modo competente, una solida leadership inclusiva, rivolta indistintamente a tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali nell'ottica antropologica ed ecologica dell'ICF di funzionamento differente e superando, invece, quella clinico-patologica che ha purtroppo sempre portato con sé il rischio di medicalizzazione delle condizioni di difficoltà¹. Dare voce e dignità a tutte le differenze, ispirandosi al valore di giustizia sociale, ancor prima che scolastica, è la sfida più importante al tempo del Covid 19, che, attraverso l'utilizzo delle tecnologie didattiche, ha trovato un nuovo terreno di sperimentazione per la ricerca pedagogica e l'innovazione sociale². Ciò chiama direttamente in causa il concetto di equità, inteso innanzitutto come garanzia di partecipazione e accesso all'apprendimento da

1 Cfr. S. Cramerotti, D. Ianes, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, 2019.

2 Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.

parte di tutti gli alunni, che si declina operativamente in un'equa assegnazione delle risorse e in una differenziazione nell'ottica dell'individualizzazione e personalizzazione degli approcci educativo-didattici, delle strategie, dei materiali, degli input forniti, ecc.

L'eterogeneità delle situazioni scolastiche fa sì che la scuola sia in continuo movimento e in continuo cambiamento. È proprio per questo che il “Dirigente Scolastico è chiamato sì a saper *dirigere* ma, prima ancora, a individuare verso quale direzione *dirigersi*, avendo ben chiari la meta e i mezzi tecnici, metodologici, organizzativi, gestionali e, prioritariamente, culturali che possano permettergli di raggiungere tale meta attraverso una responsabilità co-progettata e condivisa, affinché la scuola diventi, sia e rimanga realmente inclusiva per tutti i suoi alunni³”.

1. La scuola inclusiva al tempo del Covid-19

Il compito della scuola in un contesto inclusivo è, prima di tutto, quello di assumere posizioni precise su aspetti epistemologici, pedagogici e professionali, e non semplicemente una mera comprensione del problema. Per facilitare, agevolare, condurre e verificare l'inclusione c'è bisogno di conoscenza e competenza. Il ruolo-guida del Dirigente Scolastico deve muoversi dalla cultura e dalla pedagogia inclusiva verso l'organizzazione di un sistema inclusivo complesso ed eterogeneo.

Grazie a importanti documenti internazionali, negli anni Novanta si confermano i primi tentativi di teorizzare un nuovo paradigma, che riconosce l'inclusione come un processo finalizzato a favorire la partecipazione attiva di tutti i soggetti agli ambiti fondamentali del vivere democratico, prevenendo negativi processi di esclusione ed emarginazione: è il concetto di educazione

3 S. Cramerotti, D. Ianes, *Dirigere Scuole Inclusive. Strumenti e risorse per il Dirigente Scolastico*, Erickson, Trento, 2016, pp. 7-8.

per tutti e per ciascuno⁴. Su questi fondamenti pedagogici va pianificato e costruito un processo educativo, finalizzato alla promozione del successo formativo di ogni studente, non abbandonando mai un'ottica sistemica. La strategia migliore per garantire il diritto allo studio per tutti è quella della conoscenza, della condivisione e del dialogo. Il Dirigente Scolastico, d'altronde, si deve configurare come il garante del raggiungimento del successo formativo di ogni alunno: «Il Dirigente Scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni»⁵. Dirigente Scolastico, come protagonista dell'*inclusione*, quindi. Compito non semplice in questo momento storico in cui il processo di integrazione in Italia si sta evolvendo verso un modello pluralistico, e non semplicemente per un ampliamento delle attenzioni verso chi ne ha bisogno, ma soprattutto per una prospettiva culturale diversa.

Il Dirigente Scolastico è un equilibrista⁶ tra leadership educativa e management, un professionista multitasking a cui è richiesto un sovraccarico di adempimenti di tipo amministrativo, che limitano notevolmente la sua funzione di leadership inclusiva e per l'apprendimento⁷, la focalizzazione sul miglioramento degli esiti di apprendimento e sull'efficace gestione organizzativo-di-

4 Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

5 *D. Lgs* 30 marzo 2001, n. 165: "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche", "Dirigenti delle istituzioni scolastiche", art. 25, comma 3.

6 Cfr. M. Cerulo, *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Fondazione Agnelli, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2015.

7 Cfr. S. Cramerotti, D. Ianes, *Dirigere Scuole Inclusive. Strumenti e risorse per il Dirigente Scolastico*, Erickson, Trento, 2016.

dattica della scuola. La significativa attenzione presente attualmente in letteratura sulla *didattica per competenze*⁸ rischia forse di mettere sullo sfondo la questione dell'inclusione e dell'eterogeneità delle classi, fenomeni che impattano in maniera rilevante nella gestione quotidiana della classe da parte dei docenti. Ne deriva l'opportunità di sviluppare ulteriormente gli orientamenti della ricerca nella direzione di una maggiore integrazione tra il modello della didattica per competenze, sicuramente ricco di spunti nell'ottica della personalizzazione e dell'individualizzazione, e l'approccio della differenziazione didattica per l'inclusione, avendo cura di perseguire l'obiettivo di un sistema nazionale di istruzione equo e sostenibile.

Il primo compito del Dirigente Scolastico che agisce in prospettiva inclusiva è quello di promuovere e diffondere cultura inclusiva all'interno del suo istituto: infatti, come affermano Booth e Ainscow⁹ la cultura è alla base del triangolo inclusivo in quanto è la cultura che permette la promozione di politiche e pratiche inclusive. L'attenzione e i livelli di formazione dei dirigenti rispetto alle tematiche inclusive costituiscono una variabile strategica per orientare i docenti verso la direzione della co-costruzione della scuola inclusiva, espressione autentica di una leadership connotata da:

- idea di scuola come comunità centrata sull'apprendimento;
- atteggiamento orientato al miglioramento continuo dei processi attivati e dei relativi esiti (valutazione/miglioramento);
- promozione dello sviluppo professionale continuo del personale docente e non docente attraverso pratiche di riflessività.

Dirigente Scolastico, docenti e personale non docente devono andare verso la direzione della scuola inclusiva¹⁰, in quanto «l'in-

8 Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.

9 Cfr. F. Dovigo (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014.

10 Cfr. F. Dovigo (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014.

clusione è un processo dinamico che comprende più livelli e coinvolge più soggetti con diversi gradi di responsabilità, tutti però necessari al raggiungimento dell'obiettivo finale»¹¹. Il compito della scuola oggi non è quello di essere selettiva, ma è quella di offrire a ciascun alunno un ambiente di apprendimento idoneo allo sviluppo dei propri talenti personali, attraverso la personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi formativi, al fine di assicurare l'equità.

Una scuola di qualità è ricca di metodologie didattiche, di insegnanti motivati, ed importante è il ruolo che viene a svolgere il Dirigente come motore dell'inclusione e della scuola in generale.

Come e cosa cambia nel processo inclusivo scolastico con l'avvento della situazione pandemica per Covid-19? Il mondo della scuola entra ufficialmente nel "tempo del Coronavirus" il 4 Marzo 2020, quando viene firmato e divulgato il DPCM, in 4 articoli e un allegato, che detta ulteriori disposizioni attuative del D.L. n. 6/2020, in tema di misure urgenti in materia di contenimento nonché gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. Con efficacia immediata viene disposta, fra l'altro, la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e degli asili nido, la sospensione dell'attività didattica delle università (lezioni, esami, sedute di laurea), di manifestazioni ed eventi e di ogni forma di aggregazione in luogo pubblico o privato, dei viaggi di istruzione e dei concorsi. Di lì a poco, l'11 marzo 2020, l'Organizzazione Mondiale della Sanità eleva la soglia di attenzione, definendo quella in corso una "Pandemia".

Da quel giorno si sono susseguiti Decreti ed Ordinanze che non hanno consentito il ritorno in classe per tutto il 2019/2020 e che hanno regolato – con limitazioni logistiche, organizzative ed ordinamentali – la "ripartenza" dell'anno scolastico 2020/2021.

La primavera 2020 è divenuta la stagione più difficile che il nostro Paese abbia vissuto dal dopoguerra. Una delle conseguenze

11 A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Con aggiornamento online*, Giunti, Milano, 2017, p. 21.

più drammatiche del Covid-19 è stata quella di dover scegliere tra diritto alla salute e diritto alla scuola. Intendendo con ciò la scelta per la scuola fisica, con i muri e i banchi, la scuola con i compagni, simpatici ma anche no, gli insegnanti, amati talvolta e talaltra non tanto, i riti della campanella, della ricreazione, della fila in mensa. Ma quale è stato l'impatto della pandemia sulla scuola e sulla sua comunità?

2. Il Covid-19 e la didattica a distanza. La scuola si reinventa

La parola scuola e la parola distanza sono fra loro antitetiche. Eppure più spesso, in questo tempo pandemico, si è dovuta svolgere scuola a distanza. Le due parole hanno dovuto associarsi per “funzionare” insieme, anche se non da subito e se non sempre al meglio possibile.

L'organizzazione scolastica ha caratteristiche sostanziali, che la differenziano da tutte le altre organizzazioni, a partire da quella della Sanità, che pure è stata “investita” in prima istanza dal Covid-19. Nel 1976, in un articolo che ha fatto storia negli studi sulle organizzazioni complesse, Karl Weick descriveva in questo modo le organizzazioni scolastiche: «Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare, le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo. I partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere; possono dire “ho fatto goal” per quanto vogliono, in ogni momento, per quante volte vogliono. Tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso. Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una definizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche»¹².

12 K. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Admini-

Gli scienziati delle organizzazioni hanno discusso per decenni su questa immagine di scuola e lo ha fatto lo stesso Weick, tornando sulla questione delle cosiddette organizzazioni a struttura morbida e legami deboli¹³. La Pandemia, però, ha costituito, per tutte le organizzazioni umane, una sorta di tornado. Eppure il medesimo tornado, sulla scuola, pare abbia determinato una diversa forma di reazione. Ciò in quanto la struttura scolastica è tipica, complessa e variabile, in ragione del compito proprio di promozione della conoscenza, della molteplicità di soggetti, come pure della mutevolezza degli stessi, a tutti i livelli, dal personale, agli studenti, ai loro genitori. Questa diversità, connaturata al fare scuola, ne determina una propria e specifica resilienza, fondata, in primis, sul patrimonio etico di cui è portatrice la parte maggioritaria del personale.

L'attenzione dell'opinione pubblica si è concentrata spesso sulla dimensione tecnica della prevenzione. In tutto ciò la dimensione pedagogico-didattica, propria del fare scuola, è rimasta sostanzialmente in ombra. Quasi fosse variabile secondaria ed indipendente. Ma a scuola ogni atto, ogni cosa che si fa è inserita in un contesto educativo, che si voglia oppure no. La scuola non è un luogo come qualsiasi altro e da questo nasce la necessità di coesistere con il Covid-19.

Ciò che ora accade, accade per la prima volta nel tempo moderno. Per la prima volta il mondo virtuale consente di raccogliere infinite memorie individuali e collettive che altrimenti andrebbero perdute. Per questo l'utilizzo delle tecnologie deve sempre essere previsto all'interno di una solida progettazione, contemporaneamente flessibile e precisa, frutto di un'attenta analisi dei bisogni che precede l'allestimento del *setting* formativo. In fase di progettazione l'insegnante deve sempre verificare se gli strumenti

strative Science Quarterly, 21, 1976, in S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 37.

- 13 Es.: J. D. Orton, K. Weick, "Loosely coupled systems: a reconceptualization", *The Academy of Management Review*, 15 (2), Aprile 1990, pp. 203-223 (<http://www.jstor.org/stable/258154>).

da mettere in campo possono rispondere effettivamente ai bisogni didattici ed educativi degli alunni, di tutti gli alunni. Uno stesso strumento digitale può rivelarsi efficace in alcune situazioni, meno in altre. È importante, in fase di progettazione didattica, che l'insegnante scelga in maniera consapevole strumenti e dispositivi in primis accessibili, ma soprattutto efficaci e rispondenti alle esigenze degli alunni in modo da poter mettere in atto interventi efficaci.

Il superamento dell'emergenza può avvenire efficacemente se si riafferma il valore della scuola, una scuola aperta, coesa ed inclusiva, quale luogo di formazione globale della persona e del cittadino, radicato nel proprio territorio e sostenuto dalla partecipazione attiva di tutta la comunità. Una scuola capace di essere motore di integrazione civile, di uguaglianza e di sviluppo. Una scuola che restituisce spazi e tempi di relazione, luoghi per incontrarsi di nuovo e riannodare quelle relazioni purtroppo bruscamente interrotte, così importanti per lo sviluppo emotivo, affettivo, identitario, sociale di ognuno.

Dunque, è importante che le scuole si attivino per arricchire le attività di formazione adeguata, di dotazioni tecnologiche, per aggiornare le competenze culturali, psicopedagogiche e digitali dei docenti e porre così le condizioni adatte a creare situazioni di apprendimento nelle quali tutti gli studenti possano essere educati e formati, sotto l'attenta guida di docenti sensibili e preparati, anche fuori dalle aule scolastiche.

3. Innovazione sociale, digitale e nuovi contesti di apprendimento

Nel momento in cui viene decisa l'introduzione di una tecnologia nuova, sconosciuta agli alunni, non bisogna dimenticare l'importanza di un buon addestramento allo strumento, che non può seguire percorsi uguali per tutti e diventa, quindi, necessario prevedere un percorso personalizzato a seconda delle caratteristiche dell'alunno, che possa dare il via ad un successivo utilizzo autonomo della tecnologia. L'utilizzo non dovrebbe mai sottovalutare

gli aspetti emotivo-relazionali del bambino. Talvolta l'ausilio sembra essere completamente separato dal resto della progettazione e diventa così un elemento aggiuntivo, di saltuario utilizzo. Questa modalità allontana l'alunno da un'adeguata autonomia nell'uso dello strumento e può quindi addirittura rivelarsi ostacolo all'azione didattica prevista.

A volte si verifica invece la situazione opposta: si prende in considerazione solo l'addestramento all'ausilio perdendo di vista la peculiarità del bambino dal punto di vista motivazionale, emotivo e dei tempi.

È chiaro però che lo strumento digitale, nonostante possa avere caratteristiche apparentemente positive, da solo non basta, né a generare innovazione, né a generare apprendimento e inclusione. Rivoltella, nel libro *Scuole in rete e reti di scuole*, «esplicita due rischi in relazione all'utilizzo delle tecnologie a scuola:

- il rischio di assumere posizioni di ingenuo determinismo tecnologico: Una tecnologia di comunicazione (come il computer o Internet) non produce automaticamente effetti sui processi di insegnamento/apprendimento;
- il rischio di utilizzare le tecnologie didattiche impostando però una didattica “frontale”, usufruendo quindi sì di uno strumento tecnologico con enormi potenzialità, senza però sfruttarle: un intervento di questo tipo non permette quindi di cogliere i reali vantaggi dello strumento a disposizione»¹⁴.

Appare necessario, per questo, anche alla luce della pandemia definire un cambiamento dei modelli d'insegnamento che punti a promuovere sia pratiche più operative, sia un ripensamento del setting educativo finalizzato all'integrazione di spazi, tempi, regole, di percorsi di training, finalizzati alla condivisione della scelta del tipo di supporto e, soprattutto, all'acquisizione da parte degli alunni di

14 P.C. Rivoltella, *Scuole in rete e reti di scuole. Temi, modelli, esperienze*, Etas, Milano, 2003, p.187.

competenze conoscitive e di gestione dello strumento, al fine di sfruttarne al meglio le potenzialità durante le attività proposte.

L'insegnante dovrebbe ridurre i momenti di lezione tradizionale favorendo l'apprendimento cooperativo, il tutoring, l'uso condiviso e multifunzione del digitale, la didattica metacognitiva, e proponendo materiali e momenti didattici flessibili e adattati alle esigenze di tutti gli alunni. I modelli di apprendimento, la progettazione e la costruzione di ambienti efficaci, dovrebbero essere flessibili, mai frutto di improvvisazione, basati su un approccio di stampo costruttivista in cui l'ambiente di apprendimento è l'elemento centrale e in cui le tecnologie possono produrre apprendimenti significativi negli alunni che diventano i veri soggetti protagonisti attivi del processo di apprendimento.

Secondo A. Varani, ad esempio "un ambiente di apprendimento costruttivista è uno spazio di azione predisposto intenzionalmente dall'insegnante, costituito da un insieme di attività strutturate finalizzate a orientare, senza dirigere, o guidare direttamente, il processo di apprendimento che si intende promuovere; basato su esperienze significative per l'allievo. Un ambiente finalizzato a stimolare e sostenere la costruzione [...] di competenze"¹⁵.

Elemento di fondamentale importanza è che gli alunni con bisogni educativi speciali non debbano solo trovarsi a poter fare delle cose come gli altri, accedendo al computer o alle altre tecnologie, ma devono fare le cose con gli altri. Di qui l'importanza dell'approccio collaborativo nell'utilizzo degli strumenti. Sentirsi parte di un gruppo, come quello della classe, genera unione e allontana da un'ottica di separazione e esclusione: «Il bambino con disabilità che partecipa/appartiene alla ordinarietà/normalità si sente vicino affettivamente ed emotivamente ai compagni. Questo gli genera autostima, ingrediente prioritario per la realizzazione di un sano Progetto di Vita»¹⁶.

15 A. Carletti, A. Varani, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005, p. 321.

16 *Ibidem*.

L'importanza delle attività collettive, di gruppo e di coppia, nelle quali il digitale offre ambienti aperti di lavoro per la realizzazione di attività a cui tutti possono partecipare consentendo di creare comunità di apprendimento. All'interno delle dinamiche di gruppo, il digitale rappresenta un mediatore sia dell'azione didattica, sia di alcuni aspetti relazionali quali la distribuzione dei ruoli e della leadership. Il feedback immediato sulle attività che si stanno svolgendo, consente ripensamenti e autocorrezioni che permettono ai membri del gruppo di coordinare i loro sforzi per il raggiungimento degli obiettivi in funzione, non solo del raggiungimento dei traguardi prefissati, ma anche di compiti metacognitivi. Con l'uso delle tecnologie si può pensare di lavorare su un testo a più mani anche a distanza rendendo il testo personalizzabile, editabile e manipolabile.

La multimedialità, grazie alla progettazione di ambienti di apprendimento che consentono l'esplorazione delle informazioni in maniera non lineare, si presta alla flessibilità, permettendo la predisposizione di ambienti di apprendimento in sintonia con le capacità, i ritmi di sviluppo e la realtà degli studenti che trovano nella narrazione la possibilità di poter essere esplicitate e ri-pensate¹⁷.

Un lavoro di questo tipo permette di dare significato ai prodotti, alla cultura e alla filosofia di un determinato contesto educativo, offrendo, allo stesso tempo, occasioni di riflessione e meta-riflessione per tutti i soggetti coinvolti.

Poter vedere e ri-vedere concretamente i prodotti realizzati e poter restituire, proprio attraverso la documentazione, l'importanza e il valore che gli adulti attribuiscono ai lavori dei bambini, ha un'importante ricaduta sui vissuti di autostima e autoefficacia dei bambini stessi.

Il potenziale educativo delle tecnologie sta proprio nella possibilità di riorganizzare in forma più partecipativa l'interazione tra pari, tra alunni e conoscenze e tra alunni e adulti, attivando attività

17 Cfr. D. De Kerckhove, M. P. Rossignaud, *Oltre Orwell. Il gemello digitale*, Castelvecchi, Roma, 2020.

cognitive complesse di *problem solving*. Viene offerta la possibilità di avere un rimando immediato sul proprio lavoro e sugli errori, che possono essere accolti e interpretati nella loro accezione funzionale, come ripensamento e occasione di riflessione sull'attività.

Le competenze, acquisite per e attraverso l'utilizzo delle informazioni, sono essenziali per una scuola che ha come compito primario l'inserimento nella società adulta dei nuovi cittadini. Queste competenze non sono specifiche ed esclusive per gli alunni con bisogni educativi speciali, bensì sono essenziali per tutti gli studenti e, pertanto, l'utilizzo nella didattica delle ICT diventa uno strumento inclusivo.

Per realizzare nella scuola quella inclusività suggerita dalla normativa e insita nella natura dell'ICT, è necessaria, però, una rivisitazione dell'azione didattica. Infatti, non si tratta più di predisporre appositi materiali e percorsi per gli alunni che presentano delle difficoltà nell'apprendere, bensì di garantire a tutti l'accesso ai processi cognitivi ed alle funzioni esecutive essenziali per l'inserimento nella società adulta, riconoscendo che la differenza nell'apprendimento è la regola, non l'eccezione.

I processi inclusivi necessitano di docenti competenti in materia di inclusione e di innovazione; le competenze inclusive risultano una dimensione fondativa e trasversale rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche. Ianes propone l'assunzione del profilo dei docenti inclusivi dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* come quadro di riferimento generale per la formazione di tutti gli insegnanti. Il profilo europeo si compone di quattro grandi dimensioni valoriali, ognuna delle quali richiede diverse competenze. Ogni valore ha al suo interno due macro aree di competenze che si articolano in tre componenti: atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità specifiche. "Tali componenti devono essere presenti in modo positivo per riuscire a tradurre in prassi coerenti ed efficaci il valore fondamentale"¹⁸.

18 <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/979> p. 220 (Consultato il 30 agosto 2021).

Conclusioni

Per ripartire bisogna riflettere sui cambiamenti in atto. La lunga sospensione delle lezioni, sia pure temperata da importanti sforzi con la DAD e la DDI, ha determinato conseguenze sugli apprendimenti degli allievi delle scuole di ogni ordine e grado. In sostanza, nonostante gli sforzi dei Dirigenti Scolastici e degli insegnanti, la sospensione delle lezioni, saldata alle vacanze estive, ha aumentato i divari preesistenti tra gli alunni, soprattutto tra coloro che potevano fruire a casa di spazi adeguati, supporti informatici, accompagnamento adulto all'apprendimento, e coloro che non ne disponevano. Il rischio dell'aumento delle differenze negli apprendimenti è da temere e da tenere in considerazione. È certo che una parte non piccola di alunni si presenterà a scuola in condizioni formative peggiori rispetto a quelle che aveva prima del *lockdown* e delle chiusure a singhiozzo. Questo tempo ha determinato fragilità emozionali, sociali, psicologiche, relazionali, che la scuola si troverà ad affrontare per molto tempo. Si tratta dunque di prepararsi all'accoglienza di disparità di apprendimento e fragilità psicologiche. Affrontare i comportamenti conseguenti a queste convinzioni, a scuola, non è semplice. Occorre invece partire dal concreto di una scuola nel suo territorio, la scuola della *societas*, che non soltanto accoglie gli studenti ma, se necessario, li va a cercare, li stimola a tornare, li coinvolge in forme di apprendimento più ricche e motivanti, rispondenti al loro essere. In questo senso è auspicabile il più ampio coinvolgimento sociale.

La grande sfida che attende la scuola è cambiare il modo di insegnare, comunicare e far apprendere¹⁹. È la natura stessa di ciò che è accaduto, i cambiamenti che ne sono derivati nel mondo e nella prospettiva di futuro di ciascuno di noi, che richiede che l'insegnamento cambi, che le nostre vite cambino. Perché gli studenti sono diversi e apprenderanno in modo diverso, avranno reazioni

19 Cfr. P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia, 2020.

diverse, ansie diverse, speranze diverse. La regola è che si deve insegnare come ciascuno apprende, diversificando gli stili di insegnamento in relazione agli stili di apprendimento, perché se si insegna come gli alunni non apprendono, allora non si insegna affatto; non c'è insegnamento se non c'è apprendimento. La maggior parte dei alunni ha sicuramente voglia di scuola, in modo particolare per ritrovare i compagni e per recuperare lo sfondo su cui prima si proiettava la propria vita. È però probabile che il nuovo contesto renda ancor meno motivante l'idea di riprendere le lezioni, le interrogazioni, i compiti in classe, come nulla fosse, oltretutto irrigiditi dalle regole di prevenzione dal contagio. È necessario che ogni insegnante si senta chiamato in gioco, con il suo io professionale, esperienziale, umano, per ripensare le discipline, i contenuti e i metodi che si utilizzavano prima, elaborando nuove proposte formative e didattiche che possano ingaggiare gli allievi, anche i più recalcitranti. Proposte che consentano modalità diverse di movimento degli alunni nei nuovi spazi dell'apprendimento²⁰. Almeno in parte, il passaggio ad un nuovo modo di essere docenti è anche obbligato dalle regole di distanziamento fisico. Ciò impone necessariamente di individuare o creare nuovi ambienti di apprendimento in spazi complementari e alternativi a quelli già in uso alla scuola: estendere il fare scuola oltre lo spazio fisico dell'edificio scolastico, valorizzando l'apprendimento formale, non formale e informale, mediante la definizione di patti di comunità e alleanze con altri soggetti, pubblici quanto privati. L'emergenza sanitaria esige ora di testare nuovi modelli formativi, cogliendo l'occasione per compiere i primi passi verso un modello di formazione aperta, flessibile, interscambiabile e situata nella comunità. La scuola aperta non è una novità pedagogica. «Aprirsi al mondo esterno. Nelle scuole pubbliche presuppone che l'insegnamento avvenga entro le aule scolastiche... credo sarebbe un'ottima cosa se gli alunni potessero trascorrere del tempo accanto ad artisti, tec-

20 Cfr. G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma, 2020.

nici o uomini d'affari... l'intera comunità dovrebbe essere all'interno della scuola e l'aula un luogo dove riposarsi e imparare insieme, ma non l'unico posto dove svolgere queste attività»²¹. La scuola aperta si propone, nella sostanza, di realizzare l'istruzione formale valorizzando ed anzi promuovendo apprendimenti in contesti non formali e informali. Le stesse Didattica Digitale a Distanza e la Didattica Digitale Integrata hanno consentito agli studenti di fare esperienza di formazione aperta, oltre la scuola, utilizzando le nuove tecnologie per sviluppare modalità personali di apprendimento e collaborazione. Questo aspetto andrà in qualche misura valorizzato. Perché nel futuro le nuove tecnologie consentiranno, ad insegnanti e alunni, di "lavorare più strettamente insieme per estendere l'istruzione con lezioni di un'ora in classe a qualsiasi luogo, in qualsiasi momento e con qualsiasi dispositivo... la tecnologia consentirà alle scuole di agire come un centro di apprendimento, un luogo centrale per l'istruzione, nel quale però non si esaurirà il percorso di apprendimento di uno studente. Non si apprenderà solo in classe. Si apprenderà anche oltre la classe, oltre le mura delle scuole"²². L'obiettivo educativo fondamentale della ripresa sarà dunque ripensare il fare scuola, cogliendo il vincolo del distanziamento imposto dalla pandemia come un'opportunità per fare scuola aperta, anche oltre la classe²³.

Bibliografia

- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma, 2020.

21 H. R. Kohl, *La scuola aperta*, Emme, Milano, 1973, p. 78.

22 <https://news.microsoft.com/engb/2020/01/23/bett-2020-students-will-use-tech-to-embrace-seamless-learning-says-microsofts-anthony-salcito/pag>. (Consultato il 30 agosto 2021).

23 Cfr. P.C. Rivoltella, *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

- Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.
- Castoldi M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011.
- Cerulo M., *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*, Fondazione Agnelli, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2015.
- Cramerotti S., Ianes D., *Dirigere Scuole Inclusive. Strumenti e risorse per il Dirigente Scolastico*, Erickson, Trento, 2016.
- Cramerotti S., Ianes D., Scapin C., *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, 2019
- Davigo F. (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma, 2014.
- De Kerckhove D., Rossignaud M. P., *Oltre Orwell. Il gemello digitale*, Castelvecchi, Roma, 2020.
- Kohl H. R., *La scuola aperta*, Emme, Milano, 1973.
- Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Con aggiornamento online*, Giunti, Milano, 2017.
- Rivoltella P.C., *Scuole in rete e reti di scuole. Temi, modelli, esperienze*, Etas, Milano, 2003.
- Rivoltella P.C., *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia, 2020.
- Rivoltella P.C., *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano, 2021.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018
- Weick K., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976, in S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.

Sitografia

- <http://www.jstor.org/stable/258154>
- <https://news.microsoft.com/engb/2020/01/23/bett-2020-students-will-use-tech-to-embrace-seamless-learning-says-microsofts-anthony-salcito/>
- <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/979>