

Riflessioni sulla didattica

Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità

Pasquale Moliterni

La crisi del Coronavirus rappresenta una sfida ed un'opportunità per sviluppare una didattica della prossimità e della vicinanza ai bisogni e alle possibilità di ogni studente, nessuno escluso. Si è resa ancora più evidente la necessità di una rivoluzione didattica per creare una scuola inclusiva, in cui la cultura, fonte di umanizzazione della persona, sia accessibile a tutti. Questo è possibile attivando processi mediatori pedagogici, didattici e educazionali, costitutivi della professionalità di ogni docente. Per una didattica più partecipata, sia a distanza che in presenza, sono necessari investimenti per ridurre il divario digitale e per incrementare l'organico dei docenti e dei professionisti dell'educazione, favorendo lo sviluppo di un ecosistema educativo.

The COVID-19 crisis poses a challenge and an opportunity to develop a new Didactics, close to the needs and possibilities of each student, none excluded. A revolution is needed, particularly now, to create an inclusive school, in which humanizing culture becomes accessible to everybody. This is possible activating pedagogical, didactic and educational mediating processes, constituting each teacher's professionalism. To achieve a more participatory Didactics, both remotely and in presence, we must invest to reduce digital divide and to increase the number of teachers and educators. Only in this way, there will be a pedagogical ecosystem.

Parole chiave

Crisi; sfide e opportunità; didattica della prossimità; processi mediatori pedagogici, didattici, educazionali; ecosistema formativo

Keywords

crisis; challenge and opportunity; closeness didactics; pedagogical, didactic and educational mediating processes; pedagogical ecosystem

1. Una crisi dagli effetti impensati

Il diffondersi e dilagare del coronavirus dall'inizio del 2020 ha creato problemi che non si presentavano su larga scala ormai dal secondo conflitto mondiale.

Il Covid-19 ha dimostrato di essere un nemico invisibile, capace di superare velocemente ogni tipo di barriera. Al fine di evitare la sua diffusione, ciascun Paese ha risposto in modo autonomo, chiudendo spazi e confinando le persone all'interno delle aree infette. Nonostante la

chiusura di frontiere, porti ed aeroporti, il coronavirus ha però continuato la sua corsa approfittando degli scambi di un mondo globalizzato. Così dalla Cina ha raggiunto velocemente l'Italia, la Germania, l'Europa e il mondo intero: nessun popolo è rimasto indenne e l'epidemia è diventata pandemia.

Le misure di confinamento (*lockdown*) hanno rallentato il contagio, consentendo ai sistemi sanitari di organizzarsi e riorganizzarsi per fronteggiare l'emergenza sanitaria; tuttavia gli effetti in termini di perdita di vite umane sono stati e continuano ad essere devastanti.

Il Covid-19 ha fatto capire che le minacce mondiali non provengono solo dalle guerre, ma che in futuro l'umanità dovrà sempre più fare i conti con i pericoli derivanti da microrganismi virulenti, come evidenziato più volte dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e dall'ONU. Ad essi non si potrà assolutamente far fronte in modo individualistico e nazionalistico, perché nessuna persona e nazione potrà dirsi al riparo.

Il *lockdown* ha comportato la chiusura delle scuole, delle università e degli spazi sociali e l'interruzione di varie attività, fatta eccezione per quelle legate a bisogni primari, provocando isolamento personale e distanziamento sociale. Il corpo e la corporeità sono stati confinati in spazi angusti, riducendo il contatto fisico, la possibilità di movimento e, quindi, i processi cognitivo-motori¹, con un evidente disagio per tutti e, in particolare, per i soggetti più deboli.

Per quanto il tempo sia stato liberato dall'inutilità degli spostamenti quotidiani per recarsi da casa al lavoro e a scuola, e per molti versi impreziosito dalla (ri)scoperta di nuovi "stili" di vita, è innegabile che tutto questo sia stato percepito dai più come una sospensione della "propria" vita.

La casa e la famiglia sono state una risorsa laddove si sono riscoperte nuove e significative modalità di vivere (lettura, visione di film, di mostre e siti archeologico-paesaggistici in forma virtuale, preparazione in casa di pane, dolci, pasta, pizza e piatti dimenticati). È vero altresì che esse si sono rivelate talvolta una trappola, come dimostrano gli aumenti dei casi di violenza domestica riportati dalle cronache giornalistiche.

Se per un verso si è assistito ad una gara di solidarietà e di impegno civile da parte delle professioni più esposte sul piano della tutela sanitaria, dell'ordine pubblico e del volontariato sociale e del terzo settore, per l'altro non sono mancati comportamenti ed atteggiamenti individualistici ed egoistici (come la movida sfrenata), tesi ad anteporre il proprio interesse a quello degli altri.

Anche il massiccio ricorso alle tecnologie multimediali, che il confinamento e la ristrutturazione del modo di vivere di ciascuno ha comportato, se per un verso ha rappresentato un'opportunità per recuperare alcune possibili dimensioni di vita dall'altro ha evidenziato profonde differenze nel modo in cui le tecnologie sono state utilizzate, in ragione delle diverse possibilità di ciascuno, rispetto alla disponibilità di strumenti oltre che alla capacità di rimettersi in gioco attingendo alle proprie risorse personali, secondo forme attive di resilienza.

¹ Per approfondimenti sul rapporto tra movimento e processi cognitivi si veda, tra gli altri: J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938; J. Le Boulch, *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1970; A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, Armando, Roma 2013; S. O'Mara, *Camminare può cambiarci la vita*, Einaudi, Torino 2020.

2. Una crisi tra sfide e opportunità

Con il dilagare del coronavirus dapprima in Cina, poi in Italia e progressivamente nel Mondo l'intero sistema sanitario, economico e sociale è andato in crisi.

Ma “crisi”, nella derivazione dall'ideogramma cinese 危機, vuol dire “sfida” e “opportunità”.

La crisi progressivamente pandemica ha sfidato la capacità di risposta dei sistemi sanitari, sociali e politici dei vari Paesi; ha fatto capire che i problemi dell'umanità saranno sempre più legati alla diffusione di microrganismi virulenti e che nessuna persona e nazione può ritenersi indenne da questo rischio: nessuno “si salva da solo”, bisogna imparare ad unire le forze (scientifiche, economiche, tecnologiche, sociali) per vincere insieme e non perire.

A fronte della sfida rappresentata dall'impossibilità di uscire di casa e condurre una vita “normale”, si è avuta l'opportunità di visitare *on-line* musei e siti culturali e di fruire di una vasta offerta operistica video-registrata; bambini e genitori hanno vissuto esperienze di inedite relazioni interpersonali; vi è stata condivisione sociale e culturale attraverso contenuti e modalità che nelle aggregazioni dei *flashmob* hanno travalicato i confini dei quartieri e delle nazioni. Per non parlare della sorprendente utilità della dematerializzazione di alcune procedure burocratiche (ad esempio le ricette mediche), nell'ambito di un diffuso ricorso a forme di “lavoro agile” (*smart working*), di cui peraltro andranno esplorate tutte le potenzialità.

Si è capito che problemi di tale natura richiedono la valorizzazione dei presidi scientifici e sanitari e soprattutto la riorganizzazione della medicina territoriale e di base, per una maggiore vicinanza dei presidi sanitari ai cittadini.

Ma ciò che è emerso chiaramente è anche la necessità di investimenti massicci in cultura, formazione, ricerca e sviluppo tecnologico, oltre che del rafforzamento dei poteri centrali al fine di meglio coordinare decisioni, interventi e risorse a garanzia della salute, in tutte le sue estensioni², quale diritto fondamentale di ogni persona, oltre che interesse della collettività, come sancito dall'art. 2 della Costituzione: un bene individuale e, insieme, collettivo, da promuovere e difendere.

Sono venuti alla luce gli errori derivanti dalle delocalizzazioni delle produzioni in aree meno sviluppate del mondo, per massimizzare il profitto sfruttando la manodopera a basso costo dell'estremo oriente o dei paesi del sud del mondo (vedi, ad esempio, produzione di mascherine e respiratori). Si sono così compresi i limiti delle concentrazioni produttive in poche aree mondiali e l'importanza della distribuzione sociale del lavoro come politica per contribuire a uno sviluppo sostenibile e alla migliore qualità della vita, per tutti nessuno escluso, in una logica inclusiva planetaria e di ecologia integrale³.

È emersa la necessità di una maggiore consapevolezza sulla portata ecosistemica dei fenomeni e sulla necessità di cogliere il *continuum-discontinuum* tra equilibrio e caos, tra disciplina e indisciplina, tra bene individuale e bene comune, tra globalizzazione e localismo, tra oriente e

² L. Corradini, P. Cattaneo, *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997; AA.VV. *Movement, Environment, Wellbeing. Increasing physical activity & Quality of life*, CSEN, Roma 2019.

³ M. Toso, *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, Frate Jacopa, Roma 2020.

occidente, tra sud e nord e, quindi, l'importanza di un maggiore e diffuso impegno educativo a tutti i livelli, attraverso la costruzione di un correlato ecosistema educativo⁴.

Si sono riproposti gli antichi dilemmi umani e l'importanza di una loro ricomposizione attraverso un significativo e diffuso processo educativo e formativo, la riscoperta del valore della cultura e della ricerca scientifica, rivelatosi imprescindibile nella prima fase di risposta ai problemi del Covid-19, allorché tutti (politici, comunicatori e *opinion leader* di varia provenienza) hanno riconosciuto la necessità di dare il dovuto spazio agli scienziati e alla cultura (peccato che tale attenzione sia poi andata scemando dopo la fase emergenziale!).

Si è capito che va riscoperto il valore delle differenti culture e che l'evoluzione umana è frutto dell'incontro, del meticciamento e dell'integrazione tra le varie culture e parti di esse, così come avvenuto nell'antichità nel bacino del Mediterraneo, culla dell'umanità grazie all'incontro e all'interscambio fecondo tra le culture greca, romana, etrusca, fenicia, ebraica, egizia, assira, babilonese, orientale e cinese e all'arricchimento successivo con le culture dei Popoli del Nord Europa e degli Indigeni dell'Africa e delle Americhe. Ciò a dimostrazione che il processo di umanizzazione costituisce un lungo cammino di persone e gruppi sociali che si esprime in concrezioni culturali (graffiti e disegni, monumenti, ponti e opere viarie, acquedotti, manoscritti e libri, colture e conquiste tecniche - dai primi utensili alle tecnologie odierne) che dimostrano il processo evolutivo e co-evolutivo dell'umanità, in un percorso che propone analogie tra ontogenesi e filogenesi, comprendendo che pur nelle varie differenze si è abitanti dello stesso Pianeta Terra e che in una concezione geo-antropocentrica si fa parte di un ecosistema in cui la sopravvivenza dell'Umanità dipende dalla sopravvivenza del Pianeta intero⁵.

È evidente che le scoperte tecnologiche, per quanto frutto dell'impegno di persone e gruppi, costituiscono un patrimonio comune e devono essere concepite, dunque, per tutta l'umanità, nella prospettiva della valorizzazione del Pianeta e non del suo sfruttamento. Lo sfruttamento, infatti, è dominio delle persone e dei popoli più forti su quelli più deboli. È esclusione di alcuni a vantaggio di altri. Segue la logica hobbesiana dell'*homo homini lupus*, negazione dell'inclusione che, invece, non può che essere principio e valore umano planetario.

È questo il vero senso e significato della logica inclusiva. Va riconosciuta e rispettata, cioè, ogni diversità, nella ricerca del suo valore in una logica unitaria protesa al bene comune. Va riscoperta insomma la natura ecosistemica di cose, fenomeni, eventi, persone e popoli! È una sfida per vivere un'epoca nuova a livello economico e sociale, ma c'è bisogno di una economia e di una finanza al servizio della persona e dell'umanità e non volta al profitto di pochi.

Ciò evidenzia la necessità di realizzare un sano modello di globalizzazione che attui scelte e politiche volte ad assicurare la presenza di beni e servizi essenziali a livello di aree regionali/interregionali.

Bisogna entrare, infatti, in una logica *glocale*⁶, felice sintesi tra globalizzazione e localizzazione, tra valorizzazione delle persone, dei beni e delle tipicità locali, in un quadro di

⁴ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, Armando, Roma 2013, p. 247.

⁵ P. Moliterni, *L'Università per una cultura e una società inclusive*. In A. M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2015, pp. 113-138

⁶ J. Stiglitz, *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Roma 2006; J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano 2010.

interesse e di bene generale e comune. Va globalizzata l'informazione e la conoscenza, mettendole a disposizione di tutti; vanno globalizzati i sistemi informativi e interconnettivi, per una piena democrazia della conoscenza (come auspicava Stefano Rodotà⁷ più di due decenni orsono). Ma, altresì, vanno valorizzate le culture locali che, come espressioni della tipicità e del valore di persone e popoli nei vari contesti ambientali, hanno portato alla differenziazione e tipizzazione di lingue e linguaggi, di tradizioni produttive, culinarie, artistiche, religiose che, insieme, rappresentano la variegata ricchezza dell'immenso patrimonio culturale dell'umanità. Ma questo significa entrare nella logica di un nuovo "umanesimo universale"⁸, non dissimile da quell'Universal Design⁹ che meglio può consentire lo sviluppo di una società veramente inclusiva su scala globale.

Ci riusciremo mai? Sembra un'utopia, ma sappiamo che tante utopie nell'evoluzione dell'umanità sono diventate realtà, grazie a persone e gruppi lungimiranti!

Sarà possibile se si curerà lo sviluppo di consapevolezze personali e sociali frutto di competenze, comportamenti ed atteggiamenti positivi da nutrire culturalmente, attraverso una informazione da collocare criticamente in un processo di conoscenza. Si tratta di alimentare quella disciplinizzazione operosa che fa di ciascun essere umano una persona unica e irripetibile, attiva e responsabile nella comprensione e cura di sé, delle cose e del mondo. E ciò avviene solo attraverso la formazione e l'educazione!

3. La cultura come fonte di umanizzazione

Ciascuno di noi è umano solo potenzialmente. Siamo esseri neotenici¹⁰, cioè nasciamo operosi e ci differenziamo dagli altri esseri viventi, divenendo sempre più umani, via via che impariamo ad evitare che la nostra operosità sia dannosa per noi, per gli altri e per il mondo. E ciò è frutto di educazione e formazione. La capacità di autodisciplina permette a sé e all'altro di vivere la propria autonomia, consentendo a ciascuno di essere inclusivi e non solo inclusi. In fondo è ciò che intendiamo per integrazione¹¹: un processo di interazione continua e di interscambio fecondo tra il sé e l'altro; un modo di fare e di essere accogliente, accettante e reciprocamente valorizzante, che coniuga libertà e responsabilità, riconoscendo all'altro la possibilità di manifestarsi in forma libera e responsabile. Provando e riprovando, si impara a disciplinare sempre più le passioni e a trasformarle in sentimenti¹², all'interno di contesti sempre più significativi, frutto della progressione continua e consapevole nel rispetto e nella valorizzazione di sé e del mondo.

⁷ S. Rodotà, *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 1997

⁸ P. Moliterni, *L'università per una cultura e una società inclusive*. In A.M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2015, pp. 113-138.

⁹ L. D'Alonzo (ed.), *Dizionario di Pedagogia speciale*, Morcelliana, Brescia 2019.

¹⁰ J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari-Roma 1993 (1970).

¹¹ P. Moliterni, *L'integrazione tra scuola, famiglia e società: una rete senza barriere*. In "L'integrazione scolastica e sociale", 2/4, 2003, pp. 384-396; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma 2013, pp. 175-192.

¹² F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.

La propria espressione in umanità, e non solo in naturalità, si evidenzia in quel divenire personale continuo frutto dell'incontro e dell'interazione con l'altro da sé (persone, realtà), all'interno di contesti socializzanti, educativi e formativi, in un percorso che dura per tutta la vita.

Ciò avviene in modo affettivamente significativo a partire innanzitutto dal rapporto quasi simbiotico con la propria mamma, con il papà e con le persone più vicine e poi, progressivamente e in forma sempre più articolata, all'interno di contesti sociali volti a favorire quel processo di decentramento cognitivo che porta a conoscere sempre più sé stessi e il mondo e ad acquisire forme di padronanza che permettono di “ergersi in piedi” e di essere via via più autonomi, fisicamente e cognitivamente, costruendo le proprie rappresentazioni del mondo, dapprima in forma semplice e sincretica e poi sempre più approfondita ed esperta¹³.

Tale processo di decentramento si intensifica grazie ai contesti più formali, come le scuole, che costituiscono i luoghi vocati a favorire l'incontro con una cultura sempre più formalizzata, capace di rispondere ai bisogni evolutivi di conoscenza e di comprensione di sé e del mondo. Se è la cultura, nella sua accezione più ampia e complessiva, che nutre la nostra umanità e aiuta a disciplinare il nostro essere-divenire, è necessario che vi siano dunque luoghi come le scuole in cui ciò avvenga intenzionalmente, adeguatamente ed efficacemente per ciascun soggetto, nessuno escluso.

Il diritto/dovere all'istruzione garantisce una delle esperienze fondamentali della persona. La scuola è obbligatoria giacché è attraverso tale esperienza che ogni essere umano ha l'opportunità di divenire competente e, dunque, autonomo e responsabilmente libero. Le società avanzate sono tali proprio per aver posto tra le proprie priorità la scuola come bene sociale e accomunante, pubblico e per tutti, a prescindere dalle possibilità e dalle caratteristiche socioeconomiche e fisico-culturali di ciascuno: una scuola per tutti e di tutti¹⁴!

È anche vero che la scuola (espressione del sistema formale d'istruzione ed educazione) occupa solo una piccola parte del tempo della persona e che ognuno cerca di dare risposta ai propri bisogni di sviluppo negli altri spazi di vita e, dunque, nei contesti extrascolastici (luoghi del non formale, di elezione di attività più confacenti alle caratteristiche ed opzioni personali). Ogni individuo è inoltre immerso in un mondo più casuale, come quello del *loisir* e mass-mediale, che orienta fortemente visioni e scelte personali in modo indiretto e spesso inconsapevole, talora rischiando di de-formare più che di formare.

Si è di fronte alla complessità dell'ecosistema educativo (frutto dell'intreccio e delle sollecitazioni tra formale, non formale e informale)¹⁵: se si vuole favorire lo sviluppo integrale di ogni persona nella sua umanità è necessario far sì che ciascuno di tali sistemi sia consapevolmente orientato al bene delle persone!

Sono di tutta evidenza, dunque, i possibili effetti di un *lockdown* nel disequilibrio dell'ecosistema educativo, a cominciare dalla chiusura dei luoghi (scuole, teatri, palestre,

¹³ J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, cit.

¹⁴ A tal proposito si veda l'impegno profuso dagli anni '60 anche in Italia per una scuola obbligatoria per tutti, con l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e, a seguire, con le varie riforme per democratizzare e rendere più partecipato e aperto a tutti l'intero sistema scolastico e universitario, in ossequio al dettato costituzionale del 1948!

¹⁵ F. Frabboni, L. Guerra, *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, op. cit., p. 247 ss.

oratori, ecc.) deputati a favorire la cura e lo sviluppo della persona attraverso esperienze culturali e formative in presa diretta.

Nel periodo del confinamento l'unico contesto esperienziale potenzialmente educativo è stato il mondo dell'informale (radio, tv, internet e social media). Per fortuna si è fatto fronte all'emergenza attraverso l'intensificazione dell'offerta informativa dei diversi canali televisivi e del web, anche con la possibilità di poter visitare musei e gallerie d'arte attraverso percorsi virtuali.

4. Dalla didattica a distanza alla didattica della prossimità

Per quanto riguarda le scuole, all'impossibilità di una didattica in presenza si è fatto fronte con la erogazione, attraverso le tecnologie multimediali, di una didattica a distanza (DAD), che mese dopo mese si è protratta fino alla chiusura dell'anno scolastico.

Si è trattato di una sfida a cui si è risposto nei modi possibili, in una situazione emergenziale fino ad allora impensata. Si sono così dovute esplorare le potenzialità delle tecnologie.

Si è scoperto il ruolo e l'importanza delle piattaforme multimediali per la comunicazione e l'interconnessione tra persone e contesti. Oltre al più familiare *skype*, si è incrementato l'uso di *Teams*, *Meet*, *Zoom*, ecc., e gli stessi produttori multinazionali hanno progressivamente migliorato i diversi sistemi, consentendo così di svolgere lezioni, gruppi di lavoro, *webinar* e conferenze in forma virtuale e a distanza.

Ciò ha consentito una larga partecipazione senza alcun costo specifico. Si pensi ai numerosi webinar e alle video-conferenze che hanno registrato un'alta partecipazione, superiore a quella solita dei convegni in presenza.

Ma non tutto è andato bene.

Sicuramente hanno pesato i problemi infrastrutturali e gli squilibri esistenti tra le varie aree geografiche: presenza/assenza di banda larga, connettività dei sistemi, disponibilità adeguata di gigabyte, personal computer, tablet e notebook.

A fronte di una carenza di *accessibilità infrastrutturale* e strutturale, si è registrato uno svantaggio in termini di *accessibilità culturale* e pedagogico-didattica.

Molti studenti, in particolare in situazione di disabilità e di svantaggio socio-economico, non hanno potuto beneficiare della didattica a distanza; gli studenti inoltre sono stati sovraccaricati di impegni non sempre significativi, in ragione di un deficit di coordinamento tra i docenti.

Alcune ricerche, per quanto empiriche, forniscono a tal proposito interessanti elementi di riscontro.

Una, condotta nel mese di maggio dalla Caritas¹⁶ di Roma e che ha riguardato 800 bambini, ha evidenziato che 6 alunni su 10 non hanno potuto seguire l'attività didattica per carenze strumentali e infrastrutturali. L'8% degli alunni non ha avuto alcun contatto con la scuola, l'11% solo 1 volta a settimana, il 49% 2 volte, il 28% 3, il 9% 4 e solo il 3% per tutti e cinque i giorni della settimana.

¹⁶ <https://www.romasette.it/santegidio-la-didattica-a-distanza-genera-disuguaglianze>

Un'indagine più sistematica della SIRD¹⁷, i cui primi dati, elaborati sulla base di 16133 questionari somministrati agli insegnanti in 11 settimane, sono stati presentati lo scorso 22 luglio, evidenzia che circa 2 milioni di studenti hanno avuto scarsa sollecitazione didattica durante il *lockdown*, confermando altresì la parcellizzazione delle modalità didattiche. Gli insegnanti, infatti, hanno usato prevalentemente strumenti di comunicazione individuale (*smartphone*), on line (*youtube*) e forme di comunicazione sincrona. È emersa comunque una capacità di rimodulazione della programmazione didattica, soprattutto riguardo agli obiettivi ed all'organizzazione didattica, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Nella scuola secondaria, invece, si è fatto scarso uso degli strumenti multimediali e sono state utilizzate modalità didattiche tradizionali trasmissive e poco attive, confermando così la debolezza della formazione iniziale dei docenti di tale grado di scuola. Inoltre, la necessaria riorganizzazione didattica e la gestione degli ambienti di apprendimento virtuali per favorire la partecipazione degli studenti hanno comportato, come naturale, un inevitabile aumento dei tempi di lavoro e di ciò bisognerebbe tener conto anche nella rimodulazione dei contratti di lavoro, se si vuole innalzare in genere la qualità della didattica. È emerso altresì il positivo rapporto con i colleghi e il dirigente scolastico, mentre più critico è risultato il rapporto con le famiglie, soprattutto per la scuola secondaria. Si tratta di elementi peraltro già noti e che evidenziano le differenze tra la scuola primaria e la scuola secondaria¹⁸.

Un altro studio analitico¹⁹, condotto sul sistema scolastico italiano, ha cercato di cogliere la prospettiva, le esperienze e le percezioni degli insegnanti a due mesi dalla chiusura delle scuole provocata dal Covid-19. Dall'analisi descrittiva e dall'analisi delle relazioni, anche causali, esistenti tra le variabili considerate, è emerso che vi sono state reazioni adeguate sia da parte delle scuole sia dei singoli docenti, nonostante la perdita di contatto con il 6-10% degli studenti e un aumento significativo del carico di lavoro che ha comportato sfide non indifferenti, a livello individuale, nella gestione del tempo, sia per i docenti sia per gli studenti. Le principali strategie di insegnamento adottate hanno riprodotto spesso le tradizionali dinamiche d'aula, per operare in una "*comfort-zone*". Vi è stato un *feeling* nell'uso delle tecnologie e una percezione di accresciuta padronanza delle competenze digitali, con il risultato di indurre un cambiamento nell'idea di processo educativo. A sua volta ciò ha generato un aumento della percezione della sostenibilità dell'istruzione online e, in circa un terzo degli insegnanti, il proposito di adottare una configurazione mista per le future attività di insegnamento.

Da tutte le ricerche emergono dunque risultati interessanti rispetto agli effetti della DAD, per alcuni versi collimanti tra loro e per altri degni di ulteriori approfondimenti.

Nonostante l'impegno profuso da insegnanti e dirigenti, una consistente percentuale di studenti non ha potuto comunque sperimentare la didattica a distanza. Si è trattato prevalentemente di soggetti deboli (persone con disabilità o con svantaggi economico-sociali), già normalmente a

¹⁷ www.sird.it

¹⁸ P. Moliterni, *L'innovazione scolastica per il bene comune: fare memoria*. In AA.VV., *La scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 344-351.

¹⁹ *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective*. In *Research Gate*

[https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-](https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective)

[19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective\)](https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective)

rischio esclusione. La DAD ha dimostrato di non essere democratica e inclusiva, perché, come si è visto, non tutti gli studenti hanno avuto la possibilità di partecipare a causa di difficoltà infrastrutturali (presenza *wi-fi*, banda larga, ecc.) e di disponibilità di pc e tablet in modo sufficiente a far sì che i componenti della famiglia potessero svolgere contemporaneamente attività di *smart working* e attività didattica. Il *Digital divide* ha ampliato dunque le differenze sociali, economiche e culturali.

La DAD ha pertanto incrementato le disuguaglianze, evidenziando i rischi della descolarizzazione seppure a fronte di alcuni vantaggi, facendo riemergere l'antico dibattito sullo sviluppo dell'istruzione programmata e sui rischi dell'eliminazione del fattore umano-interpersonale nel processo evolutivo e co-evolutivo dell'educazione.

La sola DAD, dunque, non può che essere una soluzione emergenziale, come per la telemedicina. In presenza di scarsità di strutture e di servizi in vasti e spesso irraggiungibili territori geografici è giocoforza sviluppare forme di assistenza sanitaria a distanza (Brasile, Australia, ecc.), così come avvenuto per la didattica nel *lockdown*, ma è indubbio che l'attività clinica, come quella formativa, può essere più efficace nella sua pienezza soprattutto in presa diretta.

È l'attività diretta ed in presenza che tutti dovremmo auspicare ordinariamente nello sviluppo dei processi formativi, investendo adeguate risorse, valorizzando l'uso didattico delle tecnologie in forma integrata.

I limiti rilevati nell'uso della DAD sono da ricollegare anche alla formazione degli insegnanti.

Dalle indagini riportate, infatti, è emerso che molto spesso, in particolare nella scuola secondaria, i docenti hanno utilizzato le piattaforme reiterando forme e modalità di didattica tradizionale, di tipo trasmissivo.

Si tratta di un limite che va inserito nella più ampia problematica della competenza didattica degli insegnanti, perché non possiamo sottacere la "lontananza" che anche in presenza caratterizza talvolta l'azione didattica di tanti insegnanti: si è in classe, in presenza, gli occhi sono aperti, le mani si muovono e scrivono, si cammina tra i banchi, ma quanta distanza può esserci tra insegnanti e allievi anche nel modo di presentare le conoscenze!

È necessario riportare al centro della formazione degli insegnanti il senso ed il significato della didattica e di una didattica in chiave pedagogica, ricordando che l'insegnante è anche un educatore che ha il compito di contribuire a sviluppare il processo educativo attraverso proposizioni culturali significative per ciascun alunno.

Più che di didattica a distanza sarebbe necessario parlare dunque di *didattica della vicinanza*: una didattica in cui farsi sentire vicini, provando a costruire una rete di significative relazioni sociali ed educative, sebbene virtuali, tra docenti e studenti, studenti e studenti, famiglie e docenti, famiglie e famiglie, docenti e docenti. Ciò, tra l'altro, sul piano del valore delle relazioni interpersonali farebbe bene a tutti!

Più che di rivoluzione digitale bisognerebbe parlare quindi di *rivoluzione didattica* e, pertanto, del necessario peso da assegnare alla didattica, generale e speciale, nei percorsi formativi iniziali e continui degli insegnanti.

Ma si sa che la didattica come epistemologia²⁰, ovvero come scienza autonoma utile a costruire nuovi oggetti di conoscenza accessibili agli studenti in ragione delle loro possibilità e potenzialità, è scarsamente considerata nell'ambito delle scienze e solitamente è ridotta a un insieme di metodologie e tecnologie didattiche²¹. Tant'è che non manca chi ritiene di far discendere le proposizioni didattiche da altre discipline scientifiche, snaturando il ruolo della didattica come scienza autonoma ed assegnando agli insegnanti il ruolo di meri esecutori di indicazioni fornite da altre scienze e professioni. È sempre più potente la schiera di chi vede nell'insegnante un esecutore di dettami di altri professionisti, da ultimo psichiatri e psicologi²², ma più diffusamente dei conoscitori dei saperi disciplinari²³, secondo l'idea arcaica e gentiliana che basti sapere per insegnare!

L'insegnante per essere bravo deve certamente conoscere i saperi, ma, tenendo conto dei bisogni e delle possibilità di studenti e contesti, deve soprattutto *saper trasformare i saperi di riferimento in nuovi oggetti culturali, in un sapere che abbia sapore* e che sia adatto ad essere appreso dai propri studenti, in un *processo* di personalizzazione socializzante dell'apprendimento che consideri i bisogni educativi speciali tra *nature* e *nurture*, tra natura e cultura; a maggior ragione quando in situazioni difficili si evidenzia tutta la fragilità umana, che più che mai ha bisogno di attenzioni e cura, di *caring* oltre che di *curing*²⁴!

Quello del confinamento è stato un osservatorio privilegiato per comprendere e studiare i sentimenti che agitano i bambini, i ragazzi, i giovani. Quanto è stato importante e arricchente il racconto del periodo di privazione vissuto: privazione di rapporti con amici, nonni, cugini, di attività sportive e ludico-ricreative! Sono stati momenti straordinari ed è stato importante provare a capire cosa si è agitato nella mente dei nostri figli e dei nostri allievi. In questo modo, partendo dalle ansie e dalle paure, si è anche contribuito a sviluppare una capacità di resilienza, che poi è una delle competenze che sostanziano lo stesso processo educativo. È una capacità di cui ci sarà altrettanto bisogno al riavvio di una didattica in presenza non scevra da ansie e preoccupazioni, considerato che a settembre il virus è ancora notevolmente in circolazione!

È necessario sviluppare una *pedagogia e didattica della prossimità*, in cui educatori e insegnanti sappiano farsi prossimi ai loro studenti e alle rispettive famiglie, per una scuola veramente inclusiva. È apprezzabile che in tale direzione il Ministero dell'Istruzione abbia introdotto l'espressione di *Legami Educativi A Distanza*²⁵ (LEAD), anche se solo per i nidi e le scuole dell'infanzia, dove il concetto di "legame" esprime il senso più vero dell'educazione. I bambini, gli allievi, non sono infatti vasi da riempire ma luci da accendere e collegare.

Il buon proposito di ogni insegnante dovrebbe essere quello di essere una piccola luce capace di far accendere i lumi degli allievi anche in connessione tra loro, cercando di farsi prossimo e di essere il più vicino possibile agli allievi per corrispondere ai loro bisogni ed alle loro paure,

²⁰ E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.

²¹ P. Moliterni, *Le didattiche sotto la lente critica*. In P. Crispiani, S. Pellegrini, (a cura di), *Le vie della pedagogia: tra linguaggi, ambiente, tecnologie*, EUM, Macerata 2016, pp. 69-85.

²² Si veda, a tal proposito, il punto 6 del Protocollo d'Intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza, del 6 agosto 2020 del Ministero dell'Istruzione.

²³ Il DM n. 616 del 2017 del MIUR ne è un esempio!

²⁴ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, cit., p. 242

²⁵ Ministero dell'Istruzione, *Legami Educativi A Distanza* (LEAD), 2020.

assumendo la persona dell'alunno nel contempo come “*per se unum*” e come “*prósouros* (πρόσουρος)”, come soggetto unico e irripetibile che ha potenzialità e valore di per sé ma che cresce e si sviluppa grazie alla relazione con l'altro da sé, il *proximus*, il prossimo²⁶.

La DAD non può essere usata dunque in forma solo trasmissiva e le stesse *tecnologie* vanno considerate come *logos della tecnica*, come forma di vita, capaci di performare la nostra vita²⁷. È necessario quindi formare una coscienza critica anche attraverso l'uso del mezzo, evitando altresì i rischi dell'iperconnessione e della sindrome di *Hikikomori*²⁸.

La DAD ha bisogno di materiali accessibili e di intelligente creatività dei docenti nel reperimento e nella scelta di software utili per promuovere esperienze didattiche attive e partecipate.

Anche in situazione emergenziale, un buon insegnante deve coltivare la voglia di dare sapore al sapere, facendo sentire che si può studiare con gioia e provare piacere nello scoprire cose nuove. Ma qui entra in ballo la capacità del docente di rendere facile ciò che è difficile, di cercare strategie differenziate nell'insegnamento, ponendo in atto continue opere di mediazione, ovvero processi mediatori. Non basta assegnare pagine e pagine di coniugazioni di verbi o schede da compilare: serve usare la lingua viva, il dialogo sollecitante, la lettura di testi, l'immaginazione e l'approccio problematizzante.

5. Una rivoluzione didattica per una scuola inclusiva: attivare processi mediatori

La didattica come scienza autonoma e della mediazione²⁹, sapere e competenza professionale di tutti gli insegnanti, dovrebbe far leva sull'attivazione di processi mediatori³⁰. L'informazione e l'istruzione non sono infatti di per sé formative; perché lo diventino è necessaria una attenta opera di mediazione da parte di ogni docente, realizzando *costrutti mediati*, frutto di processi di elaborazione personale in un quadro interpersonale.

Ogni insegnante ha il compito di predisporre ed utilizzare opportuni oggetti mediatori, individuandoli sia come pietre che affiorano³¹, ma anche costruendone di nuovi, in forma dinamica e contestualizzata, in risposta alle caratteristiche personali degli alunni e dei gruppi in formazione, in un processo evolutivo e co-evolutivo.

I *mediatori* pertanto sono da intendere sia come *oggetti*, dati e statici, sia *e soprattutto* come *processi* utili a sviluppare costrutti partecipati e partecipativi, attivi e coinvolgenti, trasformativi. Sono da intendere sia come ponti sia come passerelle, ovvero come forme mobili di passaggio per rendere possibile l'avvicinamento degli allievi ai saperi formalizzati e alla loro rielaborazione, in un'ibridazione feconda tra esperienza diretta ed esperienza mediata.

²⁶ P. Moliterni, *Forum: il rapporto Scuola-Famiglia*. In “Religione, Scuola, Città”, 2, 2004, pp. 7-13; P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, cit., p. 163.

²⁷ H. Arendt, *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1997.

²⁸ J. Twenge, *Iperconnessi*, Einaudi, Roma 2018.

²⁹ E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.

³⁰ P. Moliterni, *Il curriculum di scuola*, Aimec, Roma 1997; P. Moliterni, S. De Stasio, M. Carboni, *Studiare all'Università*, Franco Angeli, Milano 2011.

³¹ A. Canevaro, *Pietre che affiorano*, Erickson, Trento 2008.

Ogni insegnante competente deve essere capace di lavorare in quella terra di mezzo che è la didattica, frutto di processi mediatori di natura pedagogica, didattica e educativa³². La competenza di ogni insegnante, di qualsiasi tipo e per ogni situazione, concerne infatti la sapiente messa in campo di *processi mediatori: pedagogici* (relazioni educative attente ed amorevoli, di cura: *caring*); *didattici* (proposte adeguate alle possibilità degli allievi, senza esagerare in esercizi ed inutili formalismi, ma semmai indicando o presentando schemi, immagini, filmati, giochi didattici, link accessibili ed attività pratiche utili a far conoscere gli argomenti e i riferimenti che si pensa possano aiutare a comprendere la realtà e il tempo che si sta vivendo e a mantenere viva l'attenzione e l'intelligenza, anche indicando qualche buona lettura: insomma utilizzando tutto il ventaglio dei mediatori didattici -attivi, iconici, analogici, simbolici³³- per dare sapore al sapere che si propone); *educazionali*³⁴ (attenzioni agli aspetti organizzativi, temporali, spaziali e sociali, all'articolazione degli alunni per piccoli gruppi didattici, alla equilibrata calibratura delle proposte, facendo rete intelligente tra gli insegnanti e gli insegnamenti per evitare di subissare gli allievi di richieste che non potranno onorare né in presenza né a distanza, e altresì con le famiglie, perché queste non abbiano ad avvertire/subire il peso delle richieste nei riguardi dei loro figli, con il rischio che delegandole del compito formativo maturino sempre più la convinzione che si possa fare a meno degli insegnanti).

Nelle loro interconnessioni e ibridazioni dinamiche, i processi mediatori sono volti a sviluppare e adeguare scelte ed azioni in ragione dei contesti e delle situazioni personali ed organizzative, per una scuola istituyente e non solo istituita: una vera scuola dell'autonomia!

Una didattica della vicinanza, anzi della prossimità, attualizza dunque le attenzioni ai bambini, ai ragazzi e ai giovani tenendo conto di quanto anzidetto, secondo alcune indicazioni che si evidenziano di seguito.

5.1 Processi mediatori pedagogici

Tenendo conto che un insegnante è anche un educatore, è necessario attivare innanzitutto processi mediatori di natura pedagogica che diano senso alle esperienze, per lo sviluppo integrale di ogni allievo.

L'insegnante-educatore deve farsi prossimo ai propri studenti sopperendo alla mancanza di contatto fisico ancor più attraverso la "cortesia del discorso", l'attenzione alla comunicazione e all'uso di parole giuste ed efficaci, semplici ed essenziali, incoraggianti, l'attenzione allo sguardo - sorridente, accogliente e proattivo- e alla prossemica, al non-verbale come al verbale, con un'intenzionalità educativa che sa farsi carico delle difficoltà/ansie di chi si ha di fronte. Egli sa comprendere e valorizzare le potenzialità e possibilità di ciascuno studente, nessuno escluso; è inclusivo (attento a ciascuno studente e teso a favorire attenzione reciproca tra tutti gli allievi), incoraggiante, sollecitante, rassicurante, amorevole; cura la/e relazione/i interpersonale in forma educativa, comprendendo e guidando nella rielaborazione anche

³² P. Moliterni, *La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007, pp. 249-265.

³³ E. Damiano, *L'azione didattica*, cit., p. 235.

³⁴ P. Moliterni, *L'accomodamento ragionevole tra apporti pedagogici e apporti didattici*, in S. Pace, M. Pavone, D. Petri, *UNiversal Inclusion*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 94-100.

resiliente di eventi e fenomeni che destano qualche naturale preoccupazione; favorisce l'autostima e il rasserenamento, soprattutto in una esperienza di confinamento che mette a dura prova ogni persona e a maggior ragione bambini e adolescenti; promuove una comprensione ragionevole ed emotivamente attenta di ogni evento.

E in questo senso le esperienze positive non sono mancate. La necessità di dover sviluppare una relazione interpersonale educativamente significativa attraverso lo schermo ha portato molti insegnanti a curare molto di più l'espressione del volto, la mimica facciale; la relazione educativa e l'interazione interpersonale si sono sviluppate spesso attraverso una maggiore attenzione agli sguardi, aperti e non bui, ad espressioni cortesi e sorridenti, sollecitanti, gentili e rassicuranti: tutte forme e modalità positive di mediazione pedagogica e di cura della relazione interpersonale.

Ed anzi, sono stati proprio i limiti delle piattaforme tecnologiche, ad aver reso necessario l'affinamento della capacità di tacere per ascoltare l'altro, secondo un sano comportamento educativo necessario e valido anche in aula!

5.2 Processi mediatori didattici

L'obiettivo del processo formativo all'interno delle scuole è quello di apprendere concetti e abilità cognitive/riflessive/pratiche: apprendere per apprendere all'interno di contesti situati. Si tratta di sviluppare competenze nutrite di conoscenza; da parte dell'alunno richiede capacità di astrazione e di acquisizione dei sistemi simbolici per poter parlare delle cose senza le cose e affrancarsi dal peso e dai limiti della realtà. Ma non va dimenticato che ciò è frutto di un tirocinio lento e faticoso. È il percorso che ha caratterizzato l'evoluzione dell'umanità: ogni essere umano ne ripercorre il cammino, con analogie tra ontogenesi e filogenesi.

Come evidenziato da Piaget³⁵, Vygotskij³⁶, Bruner³⁷, Nelson³⁸, Damiano³⁹, quella simbolica non è, infatti, una competenza innata ma è frutto di un attento e graduale tirocinio che, a partire dal fare e dall'agire, porta alla sua rappresentazione in forma attiva, iconica, analogica (esperienza dei vari giochi di ruolo, in cui i bambini simulano e raccontano/esprimono l'esperienza che stanno vivendo) e infine simbolica, con l'acquisizione di concetti, simboli e codici capaci di esprimere la realtà in modo convenzionale ed universale, al di là del tempo e dello spazio.

Il compito specifico di ogni insegnante è proprio quello di tenere conto di un processo così faticoso e di accompagnare e guidare ogni alunno in questo cammino, con forme e modalità di mediazione attente e adeguate, in ragione del processo evolutivo di ogni alunno e delle condizioni personali e contestuali, che possono costituire una difficoltà nell'apprendimento. È in questo che consiste la personalizzazione del percorso formativo e una significativa esperienza inclusiva!

L'insegnante per essere un buon professionista deve quindi acquisire e continuare a sviluppare una competenza didattica intesa come proposizione di attività di conoscenza accessibili ai sensi

³⁵ J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari 1973.

³⁶ L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1954.

³⁷ J. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando, Roma 1964.

³⁸ K. Nelson, *Lo sviluppo cognitivo e l'acquisizione dei concetti*. In "Educazione allo sviluppo e alla cooperazione internazionale", Atti Convegno, Rocca di Papa, 23-28 agosto 1982.

³⁹ E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.

ed alla mente di ciascun alunno, nell'intreccio tra cognizione ed emozioni, in un percorso congruo e significativo.

Attivare processi mediatori didattici significa mettere in atto una competenza trasformativa delle conoscenze prese a riferimento nella programmazione, per renderle accessibili alle possibilità di ciascuno, a partire dalla proposizione di esperienze dirette, secondo il *learning by doing*⁴⁰, ma anche associando immagini e parole, come proposto da Comenio⁴¹ nel 1658 quando, a beneficio degli allievi che non leggevano e non comprendevano le parole, scrisse il primo libro illustrato (*l'Orbis Sensualium Pictus*), proprio per facilitare l'apprendimento dei concetti da parte degli scolari in difficoltà abbinando parole ed immagini, in forma didascalica, così come avviene ancor oggi con l'uso dell'alfabetiere. Jerome Bruner⁴² rilancia tale modalità parlando di rappresentazione iconica della conoscenza, da cui scaturisce quella simbolica che, nell'associazione di azioni, immagini e concetti, favorisce lo sviluppo del pensiero. Tutto ciò è evidenziato nella tavola dei processi mediatori didattici⁴³ ove, oltre a quelli attivi, iconici e simbolici, sono inseriti tra i secondi e gli ultimi, come già detto, i mediatori analogici, di cui fanno parte tutte le forme di rappresentazione analogica o simulativa della realtà (gioco, metafore, drammatizzazione, teatro, film, tecnologie della comunicazione) e che corroborano il sistema della mediazione didattica, in una progressione di difficoltà dall'attivo al simbolico.

Durante il lockdown, l'unica possibilità è stata quella di presentare attività in spazi virtuali, analogici, facendo leva sull'operosità degli alunni, seppure in forma mediata e indiretta.

In questo le tecnologie hanno dimostrato di poter esplicitare tutte le loro potenzialità, sia analogiche, sia iconiche, sia simboliche, oltre che attive, dimostrando di poter costituire un buon supporto per lo sviluppo di processi mediatori didattici.

Laddove l'uso delle tecnologie è stato intelligente, sapiente e critico, è stato possibile, infatti, allargare la ricerca sui processi da attivare per un percorso di apprendimento, capace di sollecitare l'interesse e la curiosità degli allievi. Da parte degli alunni ha comportato la possibilità di selezionare le fonti, navigare nel mare di informazioni vere e false, di confrontare e dubitare. L'insegnante ha guidato l'alunno nel suo percorso di apprendimento, ponendo mete adeguate, selezionando fonti attendibili e monitorando quelle che spesso risultano sconosciute anche a un adulto esperto.

Il pregio delle *tecnologie* (TIC/ICT) è stato quello di far vivere forme simulative e analogiche della realtà. Le TIC rendono possibile innanzitutto lo sviluppo di processi *mediatori analogici*, come già detto. Quindi, rivestono grandi potenzialità, pur nei loro limiti. Sul piano analogico, possono essere utilizzate per la presentazione di documentari, filmati, avatar, rappresentazioni teatrali e giochi di ruolo, di simulazioni della trasformazione (biologica, fisica, chimica, storica, geografica, geometrica, matematica) della realtà e del mondo, per esplorazione di siti archeologici, museali, paesaggistici; possono risultare utili per simulazioni di attività di gioco e di movimento, per attività simulative di "cacce al tesoro" e *orienteeering*, con stanze e lanterne

⁴⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

⁴¹ A. Comenio, *Opere*, UTET, Torino 1974.

⁴² J. Bruner, *Dopo Dewey*, cit.

⁴³ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, cit., p. 260.

virtuali, immaginando di trovarsi all'aperto in ampi spazi verdi e boschivi o all'interno di spazi indoor. Da alcuni docenti sono state utilizzate anche per proporre attività simulative di *trekking* e di esplorazione della natura.

Ma le TIC possono essere utilizzate anche per lo sviluppo di modalità di mediazione iconica, presentando immagini, schemi, mappe, raffigurazioni, opere artistiche (quadri, monumenti, sculture...) di cui discutere ed approfondire.

Possono essere utilizzate, poi, per forme di mediazione simbolica: ricerca e lavoro su testi scritti e codificati, approfondimento di testi in modo cooperativo, anche secondo la modalità della *flipped classroom*, coltivando abilità ricognitive, ri-elaborative, critiche, retorico-argomentative, sia convergenti sia divergenti.

Nell'ambito dei processi di apprendimento di alunni non udenti, le TIC sono state utili anche per la messa in campo della LIS (Lingua Italiana dei Segni), come accaduto in questi mesi durante le trasmissioni televisive di vari eventi, la quale può essere considerata anch'essa una forma di mediazione analogica: una modalità espressivo-comunicativa non pienamente formalizzata (non ha un vero codice sintattico-linguistico condiviso *erga omnes*, ma utilizza forme mimico-gestuali piuttosto elaborate, che facilitano ed aiutano lo sviluppo del pensiero e dunque dei processi comunicativo-cognitivi, ma anche affettivi, quando si pensa a quegli operatori che aggiungono tratti molto personali e di vicinanza nella relazione con lo studente o con il telespettatore).

Le tecnologie possono dunque risultare molto utili per ipotizzare un ambiente di apprendimento che, per quanto virtuale, possa essere efficace: dalla lezione partecipata alla discussione guidata, alla discussione tra pari, al laboratorio diretto dall'insegnante, al laboratorio basato sul gruppo di pari, ad attività di ricerca.

La rete web va concepita, dunque, come *metafora*, capace di aiutare lo sviluppo di esperienze reali attraverso il virtuale o rendendo più reali e verosimili esperienze che si sviluppano attraverso l'interposizione del mezzo tecnologico.

La tecnologia usata intelligentemente può costituire, dunque, la terra di mezzo tra reale e virtuale, facendo leva sull'uso delle metafore, che permettono alle parole di "farsi capire".

La lezione asincrona, da utilizzare via via che gli studenti acquisiscono sicurezza nell'ambito dei processi di astrazione e concettualizzazione, favorisce poi la riflessione e l'espressione del pensiero attraverso la scrittura, consente la registrazione, ispira una didattica collaborativa e sociale, può favorire un ambiente non competitivo per comunicare e interagire in forma aperta e cooperativa sollecitando il confronto, la discussione e il contributo dei ragazzi, chiedendo loro di intervenire e di commentare in diretta, oppure sulla bacheca virtuale o in *chat*, senza la smania di dover mettere un voto seduta stante. Eventuali esercizi e interrogazioni possono aver luogo per piccoli gruppi di alunni, a turno, in video chiamata, per non creare affollamenti virtuali.

Sarà l'occasione per cominciare ad utilizzare in modo più sistematico, inoltre, la valutazione formativa e non quella sommativa, che caratterizza invece la didattica tradizionale.

In definitiva il compito formativo della scuola si è dimostrato complesso e non sostenibile senza quella fantasia e creatività didattica che ha corroborato e incrementato una competenza professionale costruita su buone teorie di riferimento.

È per questo che parliamo di mediatori didattici come processi! Non si tratta infatti di applicare tecniche ma di utilizzare le tecnologie in modo didatticamente creativo, facendo leva sulla inventività professionale degli insegnanti, alla luce di coordinate professionali didattiche e pedagogiche e delle risorse disponibili!

A margine, va riconosciuto che i futuri insegnanti specializzati per il sostegno hanno saputo appropriarsi di tali sguardi. Da molti esami finali del IV ciclo dei Corsi di Specializzazione degli insegnanti per il sostegno didattico, svoltisi in forma virtuale attraverso l'uso delle TIC, è emersa infatti l'intraprendenza creativa e competente dei futuri insegnanti, aiutati dai loro formatori, nella predisposizione di proposte formative e didattiche che hanno valorizzato *software* e applicazioni capaci di mettere in gioco oggetti culturali e contesti didattici simulativi della realtà (*Kahoot, Padlet, Canva, Focusky, Socrative, Araword, AAC Talking Tabs, Video-modeling, EAS-Esperienze di Apprendimento Situato, Giochi didattici, Role-playng, Teatro...*), proponendo processi efficaci di mediazione didattica.

5.3 Processi mediatori educazionali

Ma la didattica non si può sviluppare in non-luoghi⁴⁴. Pertanto, anche la DAD (e la Didattica Digitale Integrata: DDI) va vista rispetto all'impatto culturale del medium, che crea comunque una *forma mentis* (monomediale o multimediale, chiusa o aperta, sincrona e/o asincrona). Formare coscienza critica del mezzo significa modernizzare e mettere in discussione il portato assolutista della lezione frontale, che purtroppo, come emerso dalle indagini soprariportate, ha caratterizzato la DAD in particolare nella scuola secondaria, ma non solo.

Ogni tempo/spazio ha regole, limiti, esigenze e potenzialità da utilizzare nei modi e nelle forme più adeguate e opportune, imparando a disciplinarli e a disciplinarsi rispetto ad essi. Quale risposta educazionale vogliamo dare alla crisi? Come articolare gli spazi/tempi in situazione di restrizione? Come farlo tenendo conto anche dei bisogni degli altri che con-vivono con me? È naturale che spazi e tempi comuni indeboliscano l'agire personale. Si pone il problema didattico-pedagogico di come individuare spazi e contesti in cui lo spazio/azione individuale sia più approfondito e possa promuovere l'operosità e il fare significativo di ognuno senza ledere quello dell'altro!

La didattica e la stessa DAD sul piano educazionale devono dimostrarsi flessibili in funzione dei contesti, esplicitarsi come forma intenzionale e modalità diretta e indiretta in tempi-spazi delimitati e in tempi-spazi aperti e flessibili, indoor (scuole, musei, teatri) e outdoor (parchi, giardini, oratori,...), favorendo la partecipazione di tutti per evitare dispersione e disagio educativo.

Sul piano organizzativo è importante riuscire a porre attenzione alla dimensione delle classi (è arcinoto che una didattica è più efficace se si sviluppa per gruppi di alunni più ridotti!). Si può procedere con l'allestimento di isole di lavoro per piccoli gruppi (classe montessoriana con i banchi a ferro di cavallo, il tavolone tondo/rettangolare anche non nuovissimo alla Don Milani, banchi singoli disposti accanto e frontalmente tra loro per lavori di gruppo, ecc.), recuperando in un riciclo intelligente quanto a disposizione, senza inutili e discutibili sprechi.

⁴⁴ M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 1996.

Sono queste modalità organizzative della didattica che permettono la giusta distanza tra gli alunni e uno scambio comunicativo, cambiando e innovando la didattica quotidiana, soprattutto se messi in condizione di collegare i *device* che ciascun alunno ha diritto ad avere ancor più nell'attuale situazione.

Ma l'articolazione delle classi per piccoli gruppi didattici flessibili richiede un potenziamento strutturale degli organici dei docenti!

Alla ripresa si dovrà poter monitorare la salute di tutti e contenere eventuali focolai con la minima esposizione numerica all'infezione e la ricostruzione certa dei filoni di contagio. Quindi saranno necessarie classi a numero ridotto (15 alunni almeno per le prime classi di ciascun ordine di scuola), con adeguato numero di docenti, alternando spazi, alternando didattica in presenza per tutti (magari con tempi ridotti) a didattica a distanza, magari in differita o a pillole, senza pregiudizi ma con equità. Sarebbe l'inizio di una trasformazione possibile che per piccoli passi potrebbe poi andare a sistema.

Ciò può essere utile per organizzare la ripresa delle scuole dopo il lockdown, assicurando il giusto e necessario distanziamento, senza ricorrere allo sperpero per l'acquisto di banchi monoposto con rotelle, che potrebbero creare ben altri problemi alla didattica ed alla sicurezza sanitaria!

Ciò che è importante nella prospettiva di riapertura delle scuole è proprio la possibilità di pensare ad altre forme e modalità di esperienze di tipo informale-formale, laboratoriali e per piccoli gruppi misti, che si potrebbero fare non solo all'interno delle scuole, ma all'esterno delle stesse, utilizzando i giardini/cortili delle scuole, i parchi, i musei, i teatri e quant'altro la ricchezza e l'inventiva dei territori potrebbe offrire.

È bene ricordare che è la dimensione laboratoriale quella più consona a una didattica efficace! La didattica laboratoriale vive di imprevisti da cogliere e valorizzare intelligentemente, è reticolare ed ecosistemica. E quindi anche attraverso le tecnologie va ipotizzata la struttura dell'attività attraverso laboratori (manipolativo, sensoriale percettivo, motorio-espressivo e di drammatizzazione).

È necessario soprattutto poter contare su una formazione generale all'uso/riuso delle cose, in un rapporto sinergico tra pedagogia e architettura, tra insegnanti e architetti/geometri, ricordando che situazioni complesse come il rientro post-lockdown richiedono sempre un approccio multidisciplinare e multi-prospettico.

Sarebbe un approccio che andrebbe comunque utilizzato ordinariamente anche in vista dell'*Universal Design*, auspicato dalla Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con disabilità del 2006!

Una tale consapevolezza potrebbe consentire anche di utilizzare i fondi erogati dall'Europa in un'ottica progettuale più ampia, mettendo a norma qualche edificio in più, abbattendo qualche barriera architettonica, cablando tutti gli edifici scolastici, assumendo più insegnanti per una didattica attiva e partecipata.

D'altronde l'Europa fornisce risorse proprio perché si facciano riforme serie e strutturali e non per inseguire facile consenso politico!

6. Impegni e investimenti per un cambiamento culturale

Che mondo, che società, che organizzazione sociale, che scuola si vuole dopo la pandemia?

Le barriere sociali create per l'attenuazione della diffusione del virus (il cosiddetto distanziamento sociale) hanno costituito un'ulteriore opportunità per riflettere sulla essenzialità della componente sociale per lo sviluppo della persona. In effetti, le frontiere - percepite solitamente come un limite - sono anche un confine, ovvero una linea di congiunzione tra soggetti legati da destino e progetto comuni; esse pertanto possono rappresentare un'occasione per percepirsi non solo come esseri distanziati ma altresì come persone che sono "di fronte e accanto", l'uno all'altro, e vivono problemi e preoccupazioni comuni che richiedono la messa in campo di progetti e azioni condivise e corresponsabilizzanti.

Per questo è necessario pensare ad un Umanesimo per la Vita Buona per tutti⁴⁵, una vita di qualità per ogni persona, da considerare nelle sue esigenze, nei suoi bisogni, nelle sue debolezze, nelle sue potenzialità.

Si tratta di includere e interconnettere persone, luoghi, oggetti, conoscenze, utilizzando una logica reticolare, anziché lineare, ed ecosistemica, in una visione geo-antropocentrica universale.

In ciò può essere estremamente significativo il contributo della pedagogia speciale che è tale proprio perché assume la *persona in quanto essere speciale*, unico e irripetibile nelle sue peculiarità e potenzialità, che cresce e si sviluppa grazie alle relazioni con gli altri e ha pertanto diritto di sentirsi accolto e di potersi esprimere in contesti inclusivi, accoglienti, valorizzanti e proattivi.

Si tratta di abbattere le barriere culturali, che si esprimono attraverso lo stigma ed il pregiudizio, e allo stesso tempo adoperarsi per la rimozione delle barriere strutturali e infrastrutturali che si frappongono al pieno sviluppo di ciascuna persona.

Diventa allora necessaria un'azione di proposizione di forme e modalità culturali accessibili e sollecitanti che tengano conto dei bisogni educativi e formativi di ciascuno e facciano leva sulle potenzialità e non sui limiti.

È questa la sfida e l'opportunità per la didattica speciale: individuare e proporre esperienze culturali significative con forme e modalità di mediazione attiva, iconica e/o analogica al fine di favorire i processi di apprendimento e, dunque, l'acquisizione di conoscenze e competenze che possano accrescere l'autonomia responsabile e lo sviluppo del progetto di vita di ciascuno.

È necessario prestare più attenzione, inoltre, al coordinamento tra PEI/PDP e programmazione di classe, per far sì che il percorso di apprendimento degli alunni con disabilità o comunque con bisogni educativi speciali sia connesso ed integrato con quello dei compagni di classe; è necessario un coordinamento degli insegnamenti e degli insegnanti per proposte didattiche più significative perché più interrelate tra loro, attraverso la valorizzazione di forme di conoscenza maggiormente significative perché multi o interdisciplinari, oltre che connesse alle conoscenze pregresse degli alunni; è necessario calibrare altresì gli impegni richiesti agli alunni; è

⁴⁵ Papa Francesco, *Laudato si*, LEV, Città del Vaticano 2015; M. Toso, *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, Frate Jacopa, Roma 2020

importante far leva anche sul *peer tutoring* e sulla *peer education*. Con la DAD (e la DDI) diventa, infine, ancor più rilevante il coinvolgimento accorto dei genitori e delle famiglie, da sensibilizzare ed attrezzare di riferimenti e accorgimenti tipici della professionalità docente, con attenzione intelligente.

La crisi del coronavirus ha costituito una grande sfida per la didattica sia generale sia speciale, ma ha dato anche l'opportunità che è possibile continuare a mantenere un'attenzione elevata ai bisogni degli alunni valorizzando l'uso delle tecnologie in modo sapiente.

Nel paragrafo relativo all'illustrazione dei processi mediatori, abbiamo evidenziato come l'interazione attraverso lo schermo può risultare pedagogicamente significativa se si presta la necessaria attenzione alle forme di comunicazione sia verbale sia non verbale, manifestando capacità di cura (*caring*) attraverso sguardi e parole cortesi e sollecitanti, attraverso una vera e propria arte dell'incoraggiamento⁴⁶.

Abbiamo altresì evidenziato come le TIC possano consentire di mettere in campo processi mediatori didattici (attivi, iconici, analogici, simbolici) ed educazionali (attenzione ai vari aspetti organizzativi dell'azione didattica e dell'attività di apprendimento).

Gli insegnanti in varie situazioni hanno dimostrato inventività e creatività nella ricerca di software e modalità di presentazione delle conoscenze che andrebbero sicuramente implementate nei percorsi formativi, iniziali e in servizio, di tutti gli insegnanti, sia curricolari sia di sostegno didattico.

I mass-media (tv, web, carta stampata) hanno incrementato la loro offerta con uno sguardo didattico-pedagogico sicuramente da utilizzare anche per l'attività formativa ordinaria e per lo sviluppo di un vero ecosistema educativo e formativo.

La stessa recente invenzione di mascherine trasparenti con il contributo dell'Istituto Scolastico Magarotto è un'altra delle opportunità per facilitare la visione e lettura del labiale posta dalla necessità di proteggersi dall'emissione di possibili goccioline infettanti. È questa una soluzione importante anche per gli alunni che hanno difficoltà di apprendimento o per i bambini della scuola dell'infanzia che stanno costruendo la corretta pronuncia di suoni duri per effetto della presenza di doppie consonanti (tr, sc, ecc).

Come si vede le opportunità di saper dare risposte efficaci e adeguate a bisogni nuovi rappresentati dalle sfide che quotidianamente si possono porre, ma che nell'attuale situazione di ripartenza attenta e sicura vengono richieste, possono essere molteplici.

Ma ciò richiede una maggiore creatività e inventività da parte di tutti e, nel nostro caso, degli insegnanti, che andrebbe sviluppata in percorsi formativi iniziali e continui di tipo meno meccanicistico, per una professionalità meno *prêt à portêr*, esecutivo-applicativa, ma più vicina anche a quella del *bricoleur*, del bravo artigiano che conosce tecniche e metodologie di lavoro ma che poi sa curvarle e adattarle/adequarle in forma intelligente e pertinente alle situazioni che si trova ad affrontare.

Un docente può essere considerato un professionista solo allorchè dimostra di saper far fronte a situazioni inedite con quella creatività professionale che è tutt'altro che estemporanea ed improvvisata, ma che sa costruire risposte nuove e modalità d'uso di alcuni presupposti didattici

⁴⁶ H. Franta, *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma 1991.

in forma inedita ma efficace, capace cioè di favorire il coinvolgimento e l'interesse partecipativo dei suoi allievi e lo sviluppo di processi di apprendimento significativi.

Il Coronavirus ha evidenziato ulteriormente la difformità nelle possibilità di accesso ai luoghi ed ai mezzi di informazione e conoscenza, in Italia come in vari altri Paesi Europei e del Mondo. In effetti si è avuto modo di constatare ancora una volta che si è lontani da una effettiva globalizzazione dei processi di conoscenza e di accesso ai mezzi di informazione. Le maggiori difficoltà sono state incontrate, come era prevedibile, dai soggetti deboli e fragili e *in primis* dalle persone con disabilità e dalle persone e gruppi con forte svantaggio socioeconomico.

C'è bisogno di investire più adeguatamente per lo sviluppo di strutture e infrastrutture per tutti, nessuno escluso, facendo leva su una maggiore redistribuzione nazionale e internazionale delle ricchezze e su ogni iniziativa idonea a promuovere una società più solidale e inclusiva per un *Universal Design*, come sancito nella Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, per il bene di ciascuno e di tutti, per il Bene Comune Planetario.

Sembra un'utopia ma è solo questo il vero significato di Società Inclusiva!

Per raggiungere un tale obiettivo, sicuramente ambizioso, è necessario favorire partenariati, sinergie reticolari capaci di sviluppare processi educativi che facciano dell'educazione una competenza sia specifica sia diffusa, per la costruzione di un pieno ecosistema educativo.

La scuola, dunque, diventa un'istituzione ed un'esperienza centrale solo se si percepisce e si fa percepire come scuola dell'*I care*, dove ci si prende cura degli allievi proponendo percorsi istruzionali significativamente formativi ed educativi.

Ma per questo è necessaria una adeguata formazione pedagogica e didattica, iniziale e continua, di tutti gli insegnanti, per sviluppare una professionalità più attenta e partecipata, propria di un professionista riflessivo (*Reflective practitioner*)⁴⁷ che guardi alla proposizione di conoscenze per lo sviluppo di competenze di cittadinanza responsabile.

La crisi innescata dal coronavirus ha evidenziato tra l'altro la necessità di investire, per una scuola/didattica più attiva e inclusiva, in connettività/wi-fi/infrastrutture comunicative, dotazione di notebook/tablet per studenti e insegnanti, risorse umane per organizzazione gruppi didattici *indoor* e *outdoor*, di aumentare il numero degli insegnanti e degli educatori professionali, ma anche di mettere in campo un inedito impegno per la valorizzazione professionale, sociale, economica degli stessi.

Ma tutto questo non può che inserirsi in un serio progetto scuola-extrascuola che trovi il convinto supporto istituzionale ai vari livelli.

Va promosso lo sviluppo della scuola-comunità, in interazione con la più vasta comunità sociale, e un significativo ecosistema educativo, valorizzando le reti interistituzionali e associative, nella consapevolezza che l'educazione è un processo intenzionale *long-wide-life* che va curato nella scuola e fuori di essa per tutta la vita, anche attraverso esperienze di donazione di sé per gli altri e per il mondo (volontariato, servizi civili anche obbligatori per il bene dell'ambiente e delle persone in situazione di bisogno, quali anziani, disabili, migranti).

Rinforzare il sistema educativo e formativo consentirebbe di riprendere in mano comportamenti irresponsabili che ciascuno ha avuto modo di riscontrare intorno a sé in tale crisi (movida

⁴⁷ R. Gulliford, *Special Educational Needs*, Routledge, London 1971.

sfrenata in spregio delle minime regole di buon senso e di rispetto per sé e per gli altri, un'economia che si regge sui consumi più che sulla produzione di servizi e beni essenziali per ogni persona).

Si è visto, infatti, che a fronte delle numerose persone che impegnano il loro tempo proficuamente, mettendosi a disposizione delle diverse strutture di rappresentanza organizzata, molte altre hanno bisogno di divieti per porre in essere comportamenti responsabili, perché ancora incapaci di autoregolarsi.

Ciò a conferma del fatto che per lo sviluppo di ogni persona è necessaria una città educativa ed una comunità educante ed autoeducante⁴⁸.

Accanto alla scuola, ovvero ai soggetti dell'educazione formale, per la promozione della corresponsabilità educativa è necessario l'impegno dei soggetti del non formale e dell'informale.

Durante il confinamento (*lockdown*) i mezzi di comunicazione di massa (tv, web e social media), oltre al quotidiano impegno educativo degli insegnanti (supportati da un altrettanto importante impegno delle famiglie), hanno dimostrato la loro efficacia ed utilità nel veicolare un'informazione intenzionalmente orientata a formare comportamenti ed atteggiamenti civili e responsabili dei cittadini di tutte le età.

Ciò ha evidenziato ancora una volta come la responsabilità dell'educare costituisca sempre un esercizio attento ed amorevole di natura asimmetrica e come non sia possibile abdicare alla responsabilità educativa: sempre e comunque ogni persona va sollecitata a riflettere per far evolvere i propri comportamenti in funzione di una sempre maggiore attenzione all'altro e al mondo, in una ricerca continua del bene comune che superi il benessere effimero.

Porsi in una tale direzione vuol dire dare un sicuro contributo alla realizzazione di una società accogliente e inclusiva, attenta ai bisogni di ciascuno, nella consapevolezza che il bene individuale dipende dalle attenzioni e dai comportamenti responsabili di ciascuno, validando la massima “non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te” o, meglio ancora, cura il tuo prossimo come te stesso, che esprime nella sua pienezza quel concetto di prossimità a cui facciamo riferimento.

In conclusione, comunque, il dopo-Coronavirus dovrà farci ancor più pensare alla persona, nessuna esclusa, come essere speciale e alle relazioni significative come esperienze educative essenziali del divenire umano.

È questo l'impegno di ciascuno e, in particolare, della didattica e della pedagogia speciale per una scuola e una società più inclusive.

*Pasquale Moliterni,
Università di Roma “Foro Italico”*

⁴⁸ P. Moliterni, *Il ruolo di C&C nell'ambito del curriculum di scuola e del territorio: patto di corresponsabilità educativa*. In Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli 2009, pp. 235-246.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. *Movement, Environment, Wellbeing. Increasing physical activity & Quality of life*, CSEN, Roma 2019.
- Augé M., *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 1996.
- Arendt H., *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre corte, Verona 1997.
- Berthoz A., *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998.
- Bruner J., *Dopo Dewey*, Armando, Roma 1964.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano*, Erickson, Trento 2008.
- Comenio A., *Opere*, UTET, Torino 1974.
- Corradini L., Cattaneo P., *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997.
- D'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di Pedagogia speciale*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Damiano E., *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938.
- Frabboni F., Guerra L., *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.
- Franta H., *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma 1991.
- Gulliford R., *Special Educational Needs*, Routledge, London 1971.
- Le Boulch J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1970.
- Ministero dell'Istruzione, *Legami Educativi A Distanza (LEAD)*, 2020.
- Moliterni P., *Il curriculum di scuola*, Aimec, Roma 1997.
- Moliterni P., *L'integrazione tra scuola, famiglia e società: una rete senza barriere*. In "L'integrazione scolastica e sociale", 2/4, 2003, pp. 384-396.
- Moliterni P., *Forum: il rapporto Scuola-Famiglia*. In "Religione, Scuola, Città", 2, 2004, pp. 7-13.
- Moliterni P., *La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007, pp. 249-265.
- Moliterni P., *Il ruolo di C&C nell'ambito del curriculum di scuola e del territorio: patto di corresponsabilità educativa*. In L. Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli 2009, pp. 235-246.
- Moliterni P., *L'innovazione scolastica per il bene comune: fare memoria*. In AA.VV., *La scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 344-351.
- Moliterni P., De Stasio S., Carboni M., *Studiare all'Università*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Moliterni P., *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma 2013.
- Moliterni P., *L'università per una cultura e una società inclusive*. In A.M. Favorini, P. Moliterni (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2015, pp. 113-138.
- Moliterni P., *Le didattiche sotto la lente critica*. In Crispiani P., Pellegrini S., (a cura di), *Le vie della pedagogia: tra linguaggi, ambiente, tecnologie*, EUM, Macerata 2016, pp. 69-85.
- Moliterni P., *L'accomodamento ragionevole tra apporti pedagogici e apporti didattici*. In Pace S., Pavone M., Petrini D., *UNiversal Inclusion*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 94-100.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.
- Nelson K., *Lo sviluppo cognitivo e l'acquisizione dei concetti*. In "Educazione allo sviluppo e alla cooperazione internazionale", Atti Convegno, Rocca di Papa, 23-28 agosto 1982.
- O'Mara S., *Camminare può cambiarci la vita*, Einaudi, Torino 2020.
- Papa Francesco, *Laudato si*, LEV, Città del Vaticano 2015.
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari 1973.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano 2010.
- Rodotà S., *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Stiglitz J., *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Roma 2006.
- Toso M., *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, Frate Jacopa, Roma 2020.

Twenge J., *Iperconnessi*, Einaudi, Roma 2018.
Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1954.

Sitografia

<https://www.romasette.it/santegidio-la-didattica-a-distanza-genera-disuguaglianze>
www.sird.it

Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective.

In *Research Gate*

https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers%27_perspective