

Il cammino dell'inclusione e la sfida del digitale

Francesca Finestrone¹, Alessia Scarinci²,
Valentina Berardinetti³, Francesco Pio Savino⁴

¹Università di Foggia; ²Università di Bari, ³Università di Foggia, ⁴Università di Foggia

Abstract: The essay proposes some critical reflections within today's pedagogical debate, concerning special didactics and pedagogy and the connotations assumed in the light of the pandemic, in particular for the digitisation process and media education. Interspersed in this panorama is the training of teachers, increasingly oriented towards the acquisition of new skills, useful in the perspective of personalised, individualised and technologically mediated education.

Keywords: education; inclusion; digital.

Riassunto: Il saggio propone alcune riflessioni critiche all'interno del dibattito pedagogico odierno, riguardanti la didattica e la pedagogia speciale ed i connotati assunti alla luce della pandemia, in particolare per il processo di digitalizzazione e della media education. In questo panorama si intercala la formazione dei docenti, sempre più orientata verso l'acquisizione di skill inedite, utili nella prospettiva di un'istruzione personalizzata, individualizzata e tecnologicamente mediata.

Parole Chiave: didattica; inclusione; digitale.

1. Introduzione¹

Un tema molto sentito nel dibattito odierno, ma già presente nella riflessione di Vygotskij, è quello della disabilità; il pedagogista sovietico definiva poeticamente i bambini affetti da disabilità “figli della differenza” (Toto, 2021), non etichettandoli staticamente sulla base della diminutio, ma teorizzando un avanguardistico approccio alla persona, uno dei più importanti principi dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), che oggi trova felice esito nel modello biopsicosociale.

Nell'ultima indagine dell'ISTAT risalente al 2019², gli alunni con disabilità residenti in Italia ammontano a 281565, un numero in crescita rispetto al 2018 e al 2014, con un incremento rispettivamente del 6% e del 20%; tali dati ci suggeriscono anche un'urgenza educativa che ormai non può più essere ignorata, né può trovare spazio soltanto nella retorica: la necessità di docenti di sostegno specializzati, qualificati e

¹ Ai fini del riconoscimento accademico tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura di questo paper

² https://disabilitaincifre.istat.it/dawinciMD.jsp?a1=u2k4a94&a2=-_

&n=\$\$\$\$&o=4B4F&v=1V30917509OG00000&p=0&sp=null&l=0&exp=0&dXl=1

dunque pronti a sostenere un'azione didattica efficace.

Al di là del fenomeno meramente quantitativo, sorge spontanea una riflessione di carattere qualitativo circa le competenze che un docente di sostegno (e non solo) dovrebbe acquisire e sviluppare durante la formazione iniziale e la formazione in itinere. In questo contesto, una corsia preferenziale, e riconosciuta come tale anche dal pensiero politico, è quella relativa alla digitalizzazione della didattica, con la conseguente promozione di conoscenze e abilità tecnologiche (Ranieri, 2022).

Questo processo di imbarbarimento tecnologico dell'education non può prescindere da una contaminazione delle competenze possedute ed esercitate dal corpo docente, che deve rispondere a nuovi ambienti e a nuovi bisogni educativi speciali, per garantire il diritto allo studio e all'inclusione scolastica e sociale.

Proprio a proposito dell'inclusione, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione costituiscono (TIC) risultano uno strumento prezioso, in termini di accessibilità, all'interno di una progettazione didattica oculata, oggetto di sistematico rimaneggiamento (Baroni & Lazzari, 2013) e di applicazione di framework innovativi.

Sebbene il percorso di digitalizzazione della didattica si snodi all'interno di un quadro teorico condiviso ed inevitabile, con l'intento di democratizzare e moltiplicare le opportunità educative, l'interrogativo da porsi probabilmente è relativo alle diverse velocità con cui il vento del cambiamento sta soffiando: da una parte le esigenze delle istituzioni deputate all'apprendimento, dall'altra lo stato dell'arte della formazione insegnanti in materia digitale, soprattutto a livello esperienziale. Questa discrepanza si è resa evidente durante la pandemia da Covid-19, periodo durante il quale la tecnologia è stata l'unico elemento di congiunzione tra la didattica (speciale e non) e i discenti, garantendo la prosecuzione delle lezioni ma, allo stesso tempo, accentuando il digital divide, non solo in termini di mancanza delle risorse tecnologiche o di accesso ai servizi da parte di alcuni, ma anche in termini di incapacità nel predisporre modalità di insegnamento-apprendimento con design e setting differenti (Agrati, 2021).

Nei paragrafi seguenti verrà stilato un excursus normativo del lungo cammino verso l'inclusione, con una panoramica circa le competenze digitali degli insegnanti di sostegno in Italia.

2. Disabilità e scuola: un excursus giuridico dei BES in Italia

Attualmente l'Italia appare essere uno dei paesi europei più all'avanguardia sul piano dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità, nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado.

A ben vedere, questo atteggiamento inclusivo appare essere statuito dagli articoli della Carta Costituzionale italiana, in special modo dagli artt. 3 e 34 Cost.

Nello specifico, se si leggono in combinato disposto gli articoli appena citati, si può facilmente riconoscere in capo ai soggetti con disabilità, il diritto ad un grado di istruzione adeguato e il diritto di avere accesso a tutte le tecnologie che possano favorire il loro apprendimento.

Va registrato però che sebbene tale diritto ricopra, nella scala delle fonti, un diritto fondamentale dell'uomo sia a livello nazionale, sia a livello internazionale, non ha trovato automatica applicazione nella vita reale, tant'è che la sua concreta attuazione è iniziata agli inizi degli anni settanta, con la Legge 104/1992, ovvero la "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate."

La Legge quadro n.104/1992 appare essere la prima normativa di riferimento per l'inquadramento giuridico della disabilità in ambito scolastico, in quanto in primis definisce cosa si debba intendere con la terminologia handicap e in secundis definisce i principi generali dei diritti dei portatori di disabilità .

Difatti, oltre a definire cosa si intende per persona handicappata pone i punti cardine di quelle che saranno le successive legiferazioni sul tema, come per esempio lo sviluppo dell'attività scientifica, genetica, biometrica, psicopedagogica, sociale e tecnologica, anche mediante programmi finalizzati, concordati con istituzioni pubbliche e private: garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi, che assicurino il recupero delle conoscenze scientifiche e delle tecniche attualmente disponibili, assicurare alla famiglia della persona handicappata un'informazione di carattere sanitario e sociale per facilitare la comprensione dell'evento ed altri ancora.

La tappa successiva è rappresentata dalla Linee Guida del 2012 sui Bisogni Educativi Speciali (BES).

Le Linee Guida in apertura, sottolineano che ogni alunno, con continuità oppure per determinati periodi, può manifestare BES, e pertanto va potenziata la cultura dell'inclusione anche mediante l'approfondimento delle relative competenze degli insegnanti, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della

comunità educativa.

Nel complesso panorama scolastico che si è delineato con il passare del tempo, si è avvertita, in misura maggiore, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con BES, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato e Individualizzato. L'ultima parte delle Linee Guida è invece interamente dedicata all'organizzazione territoriale dei c.d. Centri Territoriale di Supporto, che hanno il compito di attivare reti fra scuole nell'ottica di una piena inclusione degli alunni con BES, nonché di gestire efficacemente le risorse sul territorio³.

La vera “rivoluzione copernicana” si ha però con il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), pilastro fondamentale della Legge 107/2015 (c.d. La Buona Scuola) che mira alla modifica della didattica classicamente intesa in vista dell'accoglimento della visione di Educazione nell'era digitale e che appare, a giusta ragione, il cuore del Piano Nazionale Scuola Digitale, ovvero un percorso condiviso di innovazione culturale, organizzativa, sociale e istituzionale che vuole dare nuova linfa, nuove connessioni e nuove capacità alla scuola italiana. (Mangione, Mosa, & Pettenati, 2015).

In tal senso, il PNSD prevede che la scuola italiana debba necessariamente rispondere alle problematiche di accesso (prevedendo la dotazione di componenti software e hardware che possano concretamente semplificare e ottimizzare la transazione digitale), di spazio e ambienti per l'apprendimento, coniugando la crescente disponibilità di tecnologie e competenze abilitanti, la rapida obsolescenza tecnologica e le nuove esigenze della didattica, prevedendo la costruzione di ambienti per la didattica digitale integrata e attuando dei progetti di ricerca partecipativi, una migliore gestione dell'apparato burocratico, il rafforzamento delle competenze digitali dei docenti e, in ultimo, valorizzare e distribuire conoscenza e creatività digitale.

Il PNSD ha l'obiettivo di sviluppare le competenze digitali degli studenti, il loro metodo di apprendimento e l'impatto che questi ultimi avranno sulla società come cittadini, ma soprattutto come professionisti. Per raggiungere l'ottenimento di tali obiettivi, il PNSD propone una serie di goals che sono tutti tesi, come affermato precedentemente, a facilitare l'accesso all'istruzione fornendo in primis a tutte le scuole le condizioni per l'accesso alla società dell'informazione, concretizzando l'attuazione del c.d. “Diritto a

³ (D. Ministeriale, 2012)

Internet” e, di conseguenza, fornendo all’intera rete scolastica italiana gli strumenti per rendere possibile la didattica digitale attraverso azioni che mirino all’implementazione della fibra per la banda ultra-larga e al cablaggio interno di tutte le scuole.

Altro goal che le linee guida si pongono è quello di implementare le infrastrutture digitali della scuola con soluzioni che lo stesso documento definisce “leggere, sostenibili e inclusive” mediante la realizzazione di PON che abbiano come obiettivo quello di rendere effettiva l’implementazione della didattica digitale, la promozione delle politiche attive per il Bring Your Own Device (BYOD), e riportando al centro della didattica le attività laboratoriali.

Il PNSD, oltre a prevedere la creazione di un’identità digitale della scuola, mediante la creazione di un profilo digitale per ogni studente e per ogni docente, prevede anche l’implementazione dell’amministrazione digitale delle istituzioni scolastiche, prevedendo tra le altre cose anche la strutturazione del c.d. Registro Elettronico, che permette da un lato di semplificare e velocizzare i processi interni della scuola e dall’altro di seguire costantemente il discente lungo il suo percorso scolastico.

Altro tassello importante da aggiungere al puzzle in via di costruzione è senz’ombra di dubbio l’iniziativa europea European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.

Tale iniziativa nasce dagli sforzi condotti a livello nazionale e internazionale per delineare le competenze digitali specifiche dei docenti e dei formatori e ha come obiettivo quello di fornire un quadro di riferimento a coloro che operano nel settore educativo e dell’alta formazione. (Bocconi, Earp, & Panesi 2018).

Il DigCompEdu, è quindi un’iniziativa che mira a sviluppare competenze di coinvolgimento e valorizzazione professionale delle risorse digitali, sulla valorizzazione delle potenzialità degli studenti e sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento.

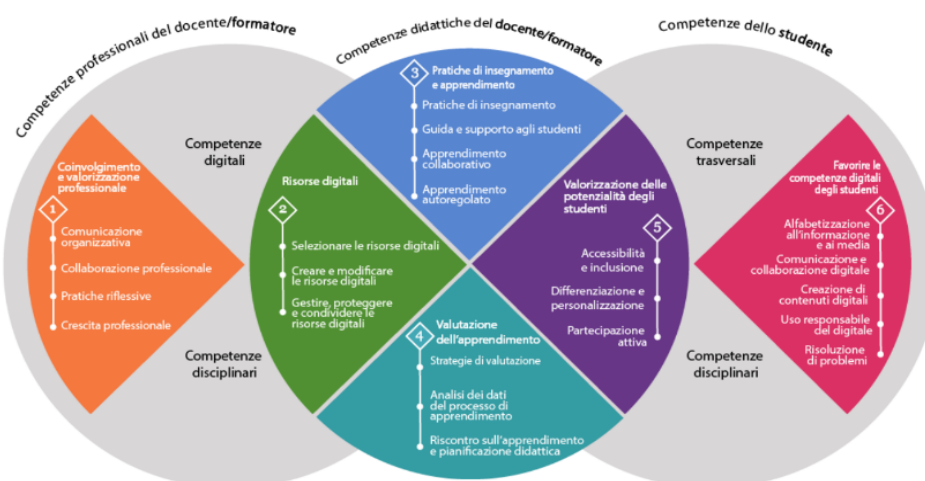


Fig n.1 Quadro delle competenze oggetto del DigCompEdu.⁴

Il quadro di iniziativa europea appare quindi strettamente connesso al D.lgs. 66 del 2017 rubricato “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con Disabilità”.

La normativa appena citata appare ritessere il file rouge della precedente Legge n. 107/2015; in particolare l'art.5 del D.lgs. n. 66/2017 modifica il procedimento per ottenere la certificazione della disabilità, definito già con la L. n. 104/92, prevedendo espressamente la costituzione di un profilo di funzionamento “secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Certificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità” e con l'art. 7 dispone che il PEI vada redatto sulla base della classificazione ICF. (D.lgs. 66/2017). L'art 7 del D.lgs. 66/2017, disponendo una serie di criteri in base ai quali deve essere costruito il PEI, ha un duplice valenza: da un lato tende ad evidenziare come l'evoluzione della normativa rappresenti un'opportunità di innovazione concettuale, metodologica e strumentale per il sistema scolastico nel nostro Paese, e dall'altro, persegue l'obiettivo di rimarcare quali siano le condizioni necessarie per favorire tale processo di cambiamento

Il D.lgs. 66/2017 focalizza inoltre l'attenzione sul PEI all'interno dell'art 7, innovando significativamente quanto previsto dal DPR del 24 febbraio 1994. Segnatamente, il comma 2 lett. c), ai sensi del quale il PEI deve “Individuare strumenti, strategie e

⁴ dal documento *Bocconi, S., Earp, J., and Panesi S. (2018)*.

modalità per realizzare un ambiente di apprendimento delle dimensioni della relazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie”.

Va registrato però che, nonostante il lavoro condotto dal Governo Italiano e dall'Unione Europea e dalle altre organizzazioni internazionali come l'OMS, la classificazione ICF, secondo un recente studio (Pasqualotto & Ghirotto 2019) condotto su 122 insegnanti di diverse scuole di vario ordine e grado, ha dimostrato che complessivamente c'è una scarsa conoscenza del modello ICF. Se è comprensibile che i docenti non abbiano avuto occasioni o interessi personali per approfondire il modello proposto dall'OMS, è meno giustificabile questa concezione da parte degli stakeholders coinvolti nelle funzioni di sviluppo e di supporto all'inclusione.

Da tali premesse se ne deriva che sebbene il Governo italiano abbia porto l'orecchio verso i discenti con BES, molto dev'essere ancora fatto; resta adesso da tracciare la roadmap per eliminare le barriere sociali e rendere davvero accessibile alla totalità dei cittadini un'adeguata istruzione, come statuito, peraltro, dalla nostra Carta Costituzionale.

3. Docenti in cattedra 3.0: nuovi scenari oltre la pandemia

I tempi della complessità e dell'incertezza (Bauman, 2008; Morin, 2016) in cui viviamo, caratterizzati da continua trasformazione, dal proliferare delle informazioni e dalla digitalizzazione dei rapporti, dalla condivisione dei saperi e dall'interconnessione tra i popoli, chiedono nuovi modi di concepire e fare scuola.

Siamo nell'era digitale, l'era di internet e dei mass media, definita dal sociologo Marshall McLuhan l'era del “villaggio globale”, nella quale i rapporti interpersonali superano i confini spazio-temporali e sono racchiusi nel palmo di una mano; siamo nell'era in cui le tecnologie digitali e i social hanno rivoluzionato stili e abitudini di vita, mettendo in crisi la nostra identità e offrendo possibilità un tempo inimmaginabili, come quella di condividere pensieri ed opinioni in tempo reale. Non possiamo osservare tutto ciò in maniera passiva. L'attuale complessità è una sfida da cogliere e sfruttare al meglio nel campo della formazione, dell'educazione e dell'apprendimento (Scarinci, Di Furia, Peconio, 2022).

Da quasi un decennio le politiche europee sottolineano l'importanza dell'utilizzo delle nuove tecnologie nei diversi contesti, specie in quello didattico, e incoraggiano

l'aggiornamento del profilo professionale dei docenti, avviando percorsi volti a superare la "povertà educativa digitale" (Rivoltella, 2022): basti pensare in Italia al Piano nazionale per la scuola digitale del 2015, fino ad allargare lo sguardo al più recente programma europeo sulla digital education descritto nel Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 e ai numerosi corsi di formazione. Tuttavia il cammino è ancora lungo: la totale accettazione da parte dei docenti della tecnologia in aula è un work in progress, in quanto molti restano ancorati ad una trasmissione dei contenuti di tipo nozionistico.

Un incentivo in questa linea è stato dato dalla crisi pandemica che ci ha travolti e che ha investito sì ogni ambito di vita, ma ha toccato in modo particolare le istituzioni scolastiche, le università e gli ambienti di apprendimento tradizionali che si sono dovuti reinventare, per far fronte alle sfide del momento. Smartphone, tablet, piattaforme social, in breve tempo sono diventati gli unici mezzi per accorciare le distanze.

In pochi giorni famiglie, studenti e docenti si sono visti smarriti e disorientati; la scuola è passata dalla lezione in presenza alla stanza virtuale, in cui i veri mediatori della conoscenza erano gli strumenti digitali, spesso connotati per i loro aspetti negativi, ma che in realtà possono favorire "la svolta" se usati in maniera adeguata, favorendo l'inclusione.

A ben vedere, causa del disorientamento non sono state le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, che il più delle volte rappresentano una potenzialità, ma la mancanza di conoscenza in merito all'utilizzo di queste risorse e una mancata riflessione sulle relazioni di causa-effetto. Questi non sono solo strumenti nelle mani degli insegnanti, ma occupano un ruolo di rilievo nella formazione dei docenti e dei discenti.

In particolare, la pandemia da Covid-19 ha trasformato il nostro modo di vivere, le nostre identità e introdotto nuovi linguaggi comunicativi (informatico, mediale, digitale, ecc.) che richiedono una nuova alfabetizzazione, la cosiddetta Digital literacy, e una riqualificazione del personale docente.

Sono state toccate le modalità di erogazione dei contenuti e i setting formativi, generando un cambiamento nell'acquisizione delle conoscenze e nell'apprendimento e ciò richiede a tutti, docenti e alunni, il possesso di specifiche competenze digitali per poter agire e operare nei vari ambiti della vita quotidiana. Tutto ciò però non può

bastare: alla familiarità con le nuove tecnologie deve affiancarsi la competenza didattica, in modo da garantire performance di insegnanti specializzati in grado di favorire apprendimento significativo, pensiero computazionale e spirito critico.

Per le ragioni appena descritte la tecnologia gioca un ruolo principale nella formazione pre-servizio dei docenti, in particolare dei docenti di sostegno (Sailer, Schultz, Fischer, 2021), per integrare strumenti tecnologici e media digitali nell'educazione e nella formazione. È necessario creare nuovi dialoghi: il digitale non può più essere solo una collezione di prodotti, ma deve aiutare l'interpretazione. Tra didattica e tecnologia deve esserci un interscambio dialettico per sperimentare nuove strategie e favorire la crescita dei soggetti e la valorizzazione degli stili cognitivi e relazionali, al fine di migliorare qualitativamente i processi di insegnamento e gli ambienti di apprendimento.

Oggi, le possibilità di apprendere contenuti e fare didattica in rete si sono espanse: abbiamo assistito all'emergere dei MOOC (Massive Open Online Course), che sono giunti dagli Stati Uniti, con l'OpenCourseWare, all'Italia con la piattaforma EduOpen. In poco tempo i MOOC hanno acquisito una sempre crescente visibilità, passando dalla ristretta cerchia accademica alla più ampia categoria dei docenti in formazione, che ritrovano in questa modalità vantaggi economici e temporali e la possibilità di acquisire abilità linguistiche ed informatiche, soft skills nel contesto educativo.

Sulla scia degli studi di pedagogia contemporanea, che sempre più sottolineano l'importanza del cooperative learning, e sulle orme della teoria del costruttivismo, oggi si incoraggia e favorisce l'apprendimento attraverso procedimenti concreti e contenuti multimediali (Guarini, di Furia, Finestrone, 2022). I vantaggi del digital learning, infatti, sono molteplici: abbattere le barriere, fornire un sussidio didattico ed educativo, collegare contemporaneamente individui in diverse parti del mondo attraverso le video-chat, attivare lezioni online che possono offrire la possibilità di salvare il materiale didattico, correggerlo e rivederlo, dopo attenta riflessione. Se questo è vero per tutti i docenti, vantaggi maggiori ne ricava l'insegnante di sostegno, il quale grazie all'utilizzo di Web App di pianificazione didattica (Learning designer, Edmodo), serious game e Web App interattive (Edpuzzle, LearningApps) e piattaforme di elaborazione e produzione (Padlet), può programmare percorsi didattici personalizzati o individualizzati, rispondere ai bisogni formativi di alunni con BES, valorizzare le differenze, accrescere l'autodeterminazione e sviluppare le competenze trasversali utili

nel mondo del lavoro, rendendo le strategie didattiche più accattivanti e migliorandone l'efficacia, in modo da migliorare il self-empowerment grazie alla metabolizzazione degli errori (Bernard, 2014).

Se il linguaggio digitale è il lessico dei ragazzi di oggi, le istituzioni, per vivere appieno il presente e contribuire alla formazione dei futuri cittadini del mondo, devono riconsiderare i piani di studio dei corsi di laurea con docenti esperti in didattica e corsi di aggiornamento, per incoraggiare una “didattica con le tecnologie”. A livello europeo ciò è determinato dalle otto competenze chiave disposte dalla Commissione e dal Parlamento Europeo nel 2018 (che comprendono anche la competenza digitale) e dal Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), che invitano ad acquisire meta-competenze che mediano il rapporto con gli studenti e a sostenere le competenze digitali dei cittadini. In particolare, quest'ultimo sottolinea l'importanza che le competenze digitali rivestono nelle modalità di valutazione e autovalutazione dell'apprendimento e nella collaborazione professionale tra studenti, docenti, enti di formazione territoriale ed eventuali formatori, per scambiarsi esperienze e promuovere un apprendimento collaborativo. Si viene così a delineare il lavoro in team, particolarmente importante per la crescita e la formazione degli alunni con bisogni educativi speciali, in quanto favorisce un certo benessere e facilita l'apprendimento (Toto, Limone, 2021).

Questo e tanto altro viene appreso dal docente di sostegno durante il corso di specializzazione, noto come TFA, durante il quale ai futuri docenti viene chiesto di approfondire le competenze sulle TIC e tramite una didattica laboratoriale, si attiva un processo di apprendimento attivo e coinvolgente, che va dalla formulazione delle domande alla risposta condivisa, fino allo sviluppo di abilità di progettazione pratica, che sono alla base del processo di insegnamento e di inclusione.

Dunque, nell'attuale società della conoscenza e della comunicazione (Calvani, 2004), nella società dell'ubiquità, in cui tutto è connesso e la conoscenza è a portata di click, l'istituzione scolastica si trova di fronte ad una nuova prospettiva e deve allargare i suoi orizzonti culturali alla luce di un nuovo Umanesimo, che richiede creatività e dialogo per fronteggiare la perdita delle certezze di un tempo.

Proprio la crisi pandemica, di cui sopra, ha acceso i riflettori su un nuovo stile di educazione e ha messo in luce i presupposti per un cambio di rotta, mostrando come l'e-

learning sia fondamentale, oggi, nella formazione, in quanto le nuove tecnologie, gli strumenti transmediali e le metodologie computer based sono essenziali per un apprendimento interattivo e permanente e rispondono alle esigenze educative delle nuove generazioni. Quelli compiuti sono i primi passi di un cammino in via di definizione

4. Conclusioni

La riflessione suscitata dal binomio tecnologia-formazione è indubbiamente ampia e complessa, ma il punto cardine di tale ragionamento riguarda gli effetti prodotti dall'introduzione delle tecnologie digitali nel sistema scolastico italiano e dalle riforme che si sono susseguite nel tentativo, spesso fittizio, di far combaciare le intenzioni politiche con lo scenario educativo profilatosi negli anni e dunque, con le reali competenze digitali acquisite dal corpo docente.

Con le nuove direttive del PNRR, che prevede importanti investimenti in scuola e università con specifiche riforme e interventi di carattere infrastrutturale, le prospettive future sembrano indicare un processo di equipaggiamento in termini di opportunità didattiche e strumentazione accessibile; tuttavia, preme sottolineare l'esigenza di adeguare anche i percorsi per la formazione insegnanti alle prorompenti esigenze e ai bisogni educativi dei discenti, in particolare prediligendo approcci laboratoriali e di esperienza diretta con i tool digitali. A tal proposito urge una specifica: oggetto di interesse metodologico non può essere solo l'inserimento delle tecnologie negli ambienti di apprendimento, come componenti statici dell'aula scolastica, ma occorre acquisire anche una digital literacy e nuove tecniche di insegnamento digitalmente mediato, in modo tale che l'impiego di strumenti tecnologici non risulti una forzatura o motivo di tedio, ma parte integrante del processo di teaching-learning.

Spesso, motivo di frizione tra le attese della classe politica e le reali modalità con cui si concretizza l'azione didattica è proprio costituito da un gap di comunicazione e consapevolezza; essere immersi nella tecnologia e saper usare uno smartphone non implica che gli insegnanti siano automaticamente connotati di competenze progettuali tali, da considerare una migrazione delle attività didattiche verso spazi digitali (Pacetti & Soriano, 2022) o con strumenti digitali all'interno delle tradizionali aule scolastiche.

Senza dubbio la pandemia ha sollevato il velo di Maya ed ha mostrato le incongruenze

che ancora sussistono, tra l'obiettivo di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva mediante le TIC e la cristallizzazione di modelli didattici trasmissivi, i quali riducono le potenzialità delle stesse a mero mezzo di erogazione delle conoscenze, una sorta di estroflessione più sofisticata del libro di testo. L'auspicio è che la lezione fornitaci dalla didattica a distanza e dalla didattica digitale integrata, funga da stimolo per l'implementazione di soluzioni operative ed efficaci per accorciare le distanze tra attese e realtà della didattica, scongiurando il rischio della delusione, specialmente per quella fascia di studenti più fragile, che corre il pericolo di rimanere disillusa da una promessa di innovazione.

Riferimenti bibliografici

Agrati, L. S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(2), 179-192.

Baroni, F., & Lazzari, M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 79-92.

Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa*. Bologna: Il Mulino.

Bernard, R. M. et al. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. In *Journal Computer Higher Education*, XXVI, 87-122.

Boccioni, S., Earp, J., & Panesi, S. D. *Il quadro di Riferimento Europeo Sulle Competenze Digitali dei Docenti*; Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), 2018.

Calvani, A. (2004). *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Pisa: Edizioni ETS.

De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. *Topologik*, 18, 111-124.

Guarini P., di Furia M., Finestrone F. (2022). *Digital Storytelling As Teaching Methodology For Special Needs Teachers. A Case Of Study In University Of Foggia*. teleXbe 2022

Léger, F. *Integrazione scolastica e docenti di sostegno specializzati: aspetti normativi e organizzativi*.

Mangione, G. R., Mosa, E., & Pettenati, M. C. (2015). Dalla Gelmini alla Giannini. Il Piano Nazionale Scuola Digitale, i PON disciplinari e il ruolo dell'INDIRE nella formazione continua degli insegnanti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 13(3), 139-166.

McLuhan, M. (2008). Rimorso di incoscienza. In *Lettura internazionale: rivista trimestrale europea*, 98, 4, 1000-1002.

- Ministeriale, D. (27). dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per inclusione scolastica.
- Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- OMS, ICF. (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento, Erickson.
- Pacetti, E., & Soriani, A. (2022). *Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia?*. PEDAGOGIA OGGI, 20(1), 200-211.
- Pasqualotto, L. Ghiotto, L. (2019). *L'implementazione dell'ICF nella scuola con il D.lgs. n. 66/2017: una ricerca tra gli insegnanti*. Erickson.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). *Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale*. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Pensa MultiMedia Editore.
- Punie, Y., editor(s), Redecker, C., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- Ranieri, M. (2022). *Chapter Le competenze digitali degli insegnanti*.
- RUSCIANO, A. (2010). *L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92*. Studi di glottodidattica, 4(1), 210-229.
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F., & Fischer, F. (2021). *Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The C b-model*. In *Computers in Human Behavior*, 121, 106794,1-13.
- Scarinci A., Di Furia, M., & Peconio, G. (2022). *Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi*. In *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno XII, n. 36, Bergamo, 22-38
- Toto, G. A. (2021). *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*.
- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). *New Perspectives for Using the Model of the Use and Acceptance of Technology in Smart Teaching*. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 115-125). Springer, Cham, 116.
- Toto, G. A., Rossi, M., & Lombardi, D. (2022). *Il digitale e la formazione dei docenti di sostegno*. *Formazione, lavoro, persona*, XXII,36, 39-52.