

The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation

L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa

Paolina Mulè

University of Catania, Department of Political and Social Sciences, Catania (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 165-177.

Corresponding Author: Paolina Mulè
pamule@unicat.it

Copyright: © 2020 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: 07 September 2020

Accepted: 16 November 2020

Published: 11 December 2020

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://DOI10.7346/SIRD-022020-P165>

Abstract

In this contribution, after a brief introduction on the Covid-19 emergency scenario, that has come to be determined, starting from the first months of 2020, and after reflecting on the theoretical framework of reference and on the in-service training course addressed to the Teacher Tutor Coordinators of the School for Disability of the Inclusion Pole of Catania "Italo Calvino", we want to present the data of an exploratory survey, on the application of distance learning to students with certified disabilities, which involved 2993 teachers between curricula and support of the Inclusion Center of Catania and the Province. From the exploratory survey it emerges that there is still a need to strengthen the in-service training of curricular and support teachers regarding the application of integrated digital teaching, as well as the knowledge of new active and collaborative methodologies aimed at building personalized and class-based training courses in an inclusive perspective.

Keywords: Distance Learning; Curricular Teachers; Support Teachers; Disabled children; In-Service Training.

Riassunto

In questo contributo, dopo una breve introduzione sullo scenario dell'emergenza Covid-19 che si è venuto a determinare a partire dai primi mesi del 2020 e dopo aver riflettuto sul quadro teorico di riferimento e sul percorso di formazione in servizio rivolto ai Docenti Tutor Coordinatori di Scuola per la disabilità del Polo di Inclusione di Catania- ICS "Italo Calvino", si vogliono presentare i dati di una indagine esplorativa sull'applicazione della didattica a distanza nei confronti degli alunni con disabilità certificata, che ha visto coinvolti 2993 docenti tra curricolari e di sostegno del Polo di Inclusione di Catania e Provincia. Dall'indagine esplorativa emerge che ancora bisogna potenziare la formazione in servizio degli insegnanti curricolari e di sostegno circa l'applicazione della didattica digitale integrata, nonché la conoscenza di nuove metodologie attive e collaborative finalizzate a costruire percorsi formativi personalizzati e di classe in ottica inclusiva.

Parole chiave: Didattica a distanza; docenti curricolari; docenti di sostegno; alunni disabili; formazione in servizio.

1. Introduzione

Lo scenario dell'emergenza Covid-19 in cui si sono trovati, già a partire dei primi mesi del 2020, tutti i continenti del globo ha fatto e sta facendo riflettere, a livello mondiale, tutti gli esperti del settore pedagogico, didattico, e non solo, sull'applicazione della didattica a distanza nei vari ordini e gradi di scuola ma anche all'università (AA.VV., 2020; Goodman et al., 2020; Di Feo, 2020; Schleicher & Reimers, 2020). A riguardo, si sono sviluppati anche in Italia dibattiti sulla "didattica in presenza o a distanza", nei quali si sono pronunciati non solo i fautori dell'una e dell'altra ad evidenziarne i rispettivi pregi, e a prospettare, di conseguenza, il ritorno alla prima o l'avvento della seconda ma anche quelli che hanno avanzato (e stanno avanzando) l'orientamento ad un approccio didattico di natura integrata (Barbutto, 2020; Bruschi & Perissinotto, 2020; Toselli, 2020). Le varie riflessioni inerenti la didattica mista hanno mostrato principalmente la necessità di affrontare il tema soprattutto in ordine alla situazione futura dei sistemi di istruzione e formazione e non solo, quindi, in questo periodo d'emergenza. Anche se è già abbastanza palese che, nei vari contesti pubblici e privati, sono stati messi in campo i vari dispositivi/protocolli di sicurezza, rimane purtroppo ancora tanta incertezza su come evolverà il virus nel corso delle prime settimane e dei mesi successivi alla partenza delle attività scolastiche. Ecco che, a seguito di questa incertezza, la maggior parte delle scuole italiane hanno iniziato le attività da settembre 2020 mettendo a punto tutti i dispositivi di sicurezza per il distanziamento 'fisico' (oserei dire interpersonale) tra gli studenti e il personale scolastico, consapevoli però che alla prima ondata di contagi a scuola si procederà con una didattica a distanza. Ciò implica che gli insegnanti curricolari e di sostegno dovranno trovarsi pronti a gestire la situazione emergenziale, non come è avvenuto durante il lockdown del marzo 2020 privi di tutte le competenze necessarie (digitali, organizzative, didattiche), ma pronti a pianificare e gestire la propria azione educativa attraverso la mediazione di tutti gli strumenti tecnologici e digitali necessari. In tal senso, è stato già appurato che in Italia ad avere la peggio sono stati gli allievi/studenti con disabilità certificata (Cfr. Fondazione Agnelli, 2020; Besio & Bianquin, 2020). Per questi motivi, è stata condotta un'indagine esplorativa con tutti i docenti curricolari e di sostegno del *Polo di Inclusione* "IC Italo Calvino" di Catania e Provincia sull'applicazione della didattica a distanza nei confronti degli alunni con disabilità certificata.

2. La prospettiva teorica

Nella scuola, la presenza del Covid-19 a livello internazionale ma soprattutto nazionale ha reso più evidente a tutti gli esperti di pedagogia e didattica, al personale della scuola ma anche alle famiglie i tanti problemi che in seno alla scuola erano latenti: *in primis*, quello della mancanza di una didattica inclusiva pianificata da parte di tutti i contitolari: curricolari e sostegno e, quindi, di un'integrazione scolastica degli allievi con disabilità certificata ancora molto carente; *in secundis*, una carenza di competenze digitali da parte della maggior parte dei docenti. In questo quadro, l'intento è quello di presentare le direttrici scientifiche che hanno generato lo sviluppo delle nuove tecnologie nella didattica per promuovere l'integrazione e l'inclusione scolastica. Partendo dal presupposto che la conoscenza e l'istruzione rappresentano il punto nodale da cui avviare la realizzazione di una società inclusiva, in base al principio del diritto all'istruzione che deve essere garantito a tutti e a ciascuno, è urgente, ancora oggi, promuovere percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, adottando forme di flessibilità dell'organizzazione educativa e didattica e assicurando iniziative di recupero e sostegno, continuità e orientamento, rispettando i ritmi di apprendimento degli alunni. A riguardo, è noto quanto nell'ordinamento giuridico italiano la tutela dei disabili sia una priorità. La tutela costituzionale dei disabili trova, dunque, il suo fondamento proprio nel combinato disposto dagli art. 2 e 3 Cost., che ordinano alla Repubblica di riconoscere e garantire i diritti inviolabili dell'uomo nel rispetto dell'uguaglianza formale e sostanziale. In particolare, l'art. 34 Cost., recita che la scuola non favorisce soltanto il diritto per tutti gli individui di essere accettati dalla scuola, ma anche il diritto a ricevere un'appropriata preparazione, al fine di promuovere la formazione della sua personalità. Infatti, tutto ciò è fortemente collegato al modo in cui la scuola esercita, in concreto, le sue funzioni. Ne consegue che è fondamentale evitare il rischio di non attribuire la giusta importanza al processo di arricchimento reciproco di tutti i soggetti, che partecipano al rispettivo processo di formazione della personalità (Colapietro, 2011; Barone & Vecchio, 2012). L'obiet-

tivo dell'istruzione consiste, infatti, nel facilitare lo sviluppo e il miglioramento del soggetto, individuando un percorso diretto a valorizzare l'individuo.

In questa prospettiva, la scuola ha il compito di sviluppare percorsi formativi e educativi individualizzati rivolti anche agli studenti con disabilità certificate, utilizzando in maniera coerente le ICT (Information Communication Technology) ma anche le AT (Assistive Technology). Sull'importanza delle tecnologie per l'inclusione esiste una letteratura scientifica che negli ultimi anni ha visto numerosi cambiamenti dei paradigmi di riferimento, che in questa sede non si intendono analizzare per brevità di tempo (Calvani, 2004; 2014; Buggey, 2005; Petti & Triacca, 2015), anche se è opportuno presentare alcune direttrici scientifiche sul tema. Apripista indubbiamente è il filone scientifico della pedagogia dei media, che negli anni '90 del XX secolo, ci presenta un dibattito interessante, partendo dal rapporto tra pedagogia e media esplorato in Italia dalla Media Education (Masterman, 1997; Rivoltella, 2006; 2008; Abruzzese & Maragliano, 2008). Dall'analisi di questo rapporto si dipanava una questione di natura epistemologica e politica. La prima questione riguardava il fatto che si doveva decidere se la *Media Education* si doveva far coincidere con la pedagogia dei media (Felini, 2004). La seconda teneva in considerazione la diffusione degli studi pedagogici, secondo cui emergeva che la disciplina esisteva già prima con Luigi Volpicelli, il quale aveva approfondito studi pedagogici mirati sul cinema (Volpicelli, 1949; 1953), ma anche con la Telescuola in Rai. Su quest'ultimo aspetto, si ricorda la figura del maestro Alberto Manzi, allievo di Volpicelli e suo collaboratore alla Sapienza, nella trasmissione *Non è mai troppo tardi*, che era finalizzata ad alfabetizzare allo "scrivere, leggere e far di conto". Ne consegue che la pratica della cinelettura ma anche gli studi pedagogici dedicati ai media con l'apporto del pedagogista Flores D'Arcais, che aveva istituito a Padova la prima cattedra universitaria su *Metodologia e didattica dell'audiovisivo*, si sviluppava una prima direttrice scientifica (D'Arcais, 1984). Di contro, si profilavano tendenze diverse in cui si precisava che la pedagogia dei media non esisteva, in quanto i media, come sosteneva Cesare Scurati, non sono 'educabili' (Scurati), ma anche che la *Media Education* soprattutto nei paesi anglosassoni presentava un'impostazione metodologica di natura non pedagogica ma sociologica che attraverso i *Cultural Studies* focalizzava l'attenzione sulla dimensione educativa ma anche quella estetica, politica, culturale, etica dei media. Insomma, a livello internazionale, era palese che per stili e approcci si diffondeva un settore di studio che vantava una sua autonomia metodologica che non era né un ambito delle Scienze della Comunicazione, né un elemento del campo pedagogico (Pavesi, 2001; Rivoltella & Morcellini, 2007; Hobbs, 2010; Share, 2015). E ancora, in Italia, a partire dal 1990, per i pedagogisti i media rappresentavano una provincia dell'ambito pedagogico poco importante. Bisognerà attendere il contributo di Roberto Giannatelli, il quale individuerà un collegamento tra media e educazione attraverso l'Associazione Italiana dei Media Education (MED). A riguardo, molti pedagogisti, sociologi, psicologi daranno un contributo notevole sul tema (Gonnet, 2001; Buckingham, 2003; Morcellini, 2004; Rivoltella, 2001a; 2001b; 2005).

In ambito pedagogico, bisognerà attendere il 2007 con l'istituzione della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), dotata di una rivista REM (Research on Education and Media), per avviare una stagione importante di contributi significativi sul rapporto tra pedagogia e media, sull'uso delle tecnologie nella didattica, sul significato dei media, e così via. In questo senso, i media vengono pensati ora, secondo una prospettiva socio-culturale, come strumenti (in quanto prolungamenti dei nostri organi di senso: il cinema e la televisione il prolungamento dell'occhio, la radio e il telefono il prolungamento dell'orecchio; McLuhan, 1967), ora, secondo una prospettiva tecnologica, come ambienti. I media diventano parte dell'ambiente, si sviluppa anche la Realtà Aumentata che ci proietta verso una rete di rapporti e sovrapposizioni tra le cose e la rete, gli oggetti fisici e quelli digitali (Quèau, 1989). Oggi, un'altra istanza è quella dei media come ambienti di apprendimento. Grazie alla nascita lungo gli anni '90 di piattaforme per la gestione e la discovery di contenuti digitali si è sviluppata questa prospettiva. Si tratta di ambienti di apprendimento (LMS) *Learning Management Systems* nei quali è possibile accedere ai contenuti, produrli, lavorare in gruppi, produrre discussioni (Forum), rispondere a test. In e da questi ambienti si entra e si esce, sono luoghi virtuali in cui incontrarsi, discutere, produrre apprendimento. Negli anni 2000, questa stessa logica si estende ad altri ambienti, non nati per l'educational: sono gli ambienti di social networking. Anch'essi si possono rappresentare con la metafora del luogo, anche in essi si entra, al loro interno riproducono spazi e forme della socialità diffusa (come facevano alla metà degli anni '90 le reti civiche, prima esperienza italiana di community allestite nello spazio del Web).

Attualmente, la prospettiva è che oltre all'idea dello strumento e dell'ambiente abbia preso il sopravvento

il tessuto connettivo. La metafora è quella del sistema nervoso. I media sono le nostre sinapsi sociali: ci mettono in contatto con le altre persone, consentono l'allestimento e la gestione di reti sociali. La storia del rapporto tra media e educazione in pedagogia ci restituisce, a tal proposito, alcuni approcci che anche se sono nati in determinate circostanze socioculturali, oggi si sono imposti grazie alle pratiche degli educatori (Postman, 1970). Altro filone, interessante molto vasto e ancora in corso di esplorazione, che emerge dalla letteratura scientifica riguarda il mondo delle applicazioni tecnologiche per la didattica speciale. Strettamente collegato a questo filone è quello, anch'esso in corso di investigazione, della formazione iniziale e in servizio dei docenti specializzati nel contesto universitario e scolastico. Indubbiamente, è fondamentale oggi conoscere l'uso delle potenzialità del digitale e delle TIC nella scuola per l'apprendimento di tutti e di ciascuno. I docenti devono, infatti, saper organizzare e gestire, in ottica inclusiva, ambienti d'apprendimento complessi e curricoli disciplinari, tenendo conto delle differenze individuali, anche grazie al supporto delle ICT e della AT (Assistive Technology) (Cfr. Medeghini et al., 2013; Demo, 2015; De Angelis et al., 2016; Morganti & Bocci, 2017).

In ragione di ciò, avendo come modello teorico di riferimento l'*Inclusive Education*, al fine di evitare qualsiasi forma di discriminazione nei confronti degli studenti con disabilità, è fondamentale assicurare pari opportunità educative e formative, con la costruzione di ambienti accessibili a tutti, con l'applicazione di metodologie didattiche e strategie d'intervento inclusive, anche grazie a supporti tecnologici e digitali (D'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Dainese, 2016; Cottini, 2017). Sicché, con questa indagine esplorativa ci si è soffermati sui seguenti interrogativi: i docenti, curricolari e di sostegno, sono competenti ad utilizzare le ICT e le AT? I docenti sono stati formati adeguatamente all'uso delle ICT e dell'AT nella didattica (in presenza e a distanza) attraverso la formazione iniziale e in servizio? Qual è il ruolo dell'ICT e dell'AT nella didattica? Le tecnologie digitali sono state in grado di superare i tradizionali ostacoli che conducevano a comunicazione e relazioni limitate da parte delle persone con disabilità?

È già noto che attraverso l'introduzione dell'ICT e dell'AT sono state messe a punto nuove metodologie di apprendimento e di istruzione con lo scopo di favorire una maggiore inclusione delle persone con disabilità (Smith, Elder & Emdon, 2011). I nuovi approcci di insegnamento, basati sempre più sullo sviluppo delle tecnologie digitali, hanno trasformato il mondo dell'istruzione: si è passati da una visione in cui al centro si trovava il docente, a una prospettiva totalmente integrata, in cui l'allievo era al centro della relazione educativa e formativa. In questa nuova prospettiva, l'insegnante è diventato un vero e proprio strumento che esemplifica il processo e il raggiungimento dell'apprendimento di ogni allievo indipendentemente dalle proprie difficoltà. Inoltre, l'acquisizione e la valutazione di conoscenze si fondano sempre più sulla valutazione delle prestazioni degli alunni su compiti applicati a casi reali, incentivando l'attività e il lavoro di gruppo anziché il lavoro individuale. Si promuove una nuova modalità di apprendimento che poggia principalmente sul confronto di idee e sull'analisi di un possibile problema da più punti di vista attraverso l'interazione e il dialogo di una pluralità di allievi. Gli sforzi sono completamente indirizzati alla realizzazione di nuovi modi di apprendere basati sulla costruzione del significato (*processes oriented*).

Sull'ICT occorre precisare che dai loro differenti ambiti di applicazione possiamo individuare tre principali tipologie: ICT per uso compensativo, ICT per uso comunicativo e ICT per uso didattico, inteso come uso alternativo per favorire l'inserimento e una maggiore diffusione della conoscenza soprattutto per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES).

La prima categoria riguarda l'impiego di tecnologie ad uso compensativo che permettono di guidare i processi cognitivi di coloro che hanno dei deficit fisici e mentali, sostenendo il coinvolgimento degli studenti con BES nel processo di dialogo, di confronto e di intervento¹. La seconda categoria di ICT ad uso comunicativo fa riferimento all'utilizzo di dispositivi elettronici, computer, tablet, finalizzati a semplificare e a permettere l'instaurazione di una comunicazione da parte delle persone caratterizzate da tale deficit.

1 Oggi, infatti, se uno studente presenta problemi di movimento del capo, degli arti superiori è necessario fare ricorso ad una serie di ausili che le tecnologie informatiche permettono. Si pensi, per le lievi disprassie all'uso di software specifici per l'accessibilità dei sistemi operativi: *mouse*, *active pen* ecc., che consentono agli studenti la funzionalità dei tasti e dei dispositivi di puntamento. Per quanto riguarda casi, in cui si presentano delle difficoltà di scrittura, si pensi all'uso dei software di videoscrittura o per il disegno assistito, assieme a dispositivi input adeguatamente 'tarati' o alternativi, come *touch pad* e *touch screen* ecc. (Raja, 2016).

La terza categoria dell'ICT nella didattica ha permesso di definire e programmare percorsi formativi adeguati a ciascun *soggetto educandus*, permettendo a ciascuno di essi di conseguire risultati che sarebbero stati del tutto irraggiungibili con le metodologie didattiche tradizionali. In questo modo si è promossa l'indipendenza nell'esecuzione delle attività, da parte delle persone con disabilità e Bes, grazie a un facile accesso alla rete internet e a nuovi mezzi di comunicazione quali, ad esempio, computer e altre apparecchiature (Cornu, 2011; Loveridge & Meyer, 2010; Shakespeare & Officer, 2011).

Per quanto riguarda le AT, esse sono fondamentali per realizzare la e-Inclusion, permettendo di semplificare e superare limitazioni delle funzioni fisiche, mentali. Grazie all'utilizzo di tali tecnologie, ad esempio, un allievo con problemi di comunicazione oggi può dialogare, intervenire in un determinato dibattito ed esprimere la propria opinione attraverso l'utilizzo del computer quale strumento facilitatore di comunicazione. La tecnologia permette, quindi, una maggiore propensione all'autonomia se utilizzata in modo adeguato (Mavilia & Pisani, 2018).

3. La ricerca

La ricerca si è sviluppata nell'ambito della Scuola Polo per l'Inclusione ICS "Italo Calvino" di Catania. I Poli in Italia sono stati istituiti, a seguito del d.lgs. n. 66/2017 che ha disposto il riconoscimento di una scuola polo per l'inclusione per ogni ambito territoriale, adeguando l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica a quella definita nella Legge 107/15.

Nell'ambito del Polo per l'Inclusione di Catania-ICS "Italo Calvino", nel Novembre 2019, si è costituito ad opera del Dirigente Salvatore Impellizzeri un Comitato tecnico-scientifico di esperti², per svolgere le seguenti attività rivolte al personale docente delle scuole di Catania e provincia:

- supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie ed uso di strumenti didattici per l'inclusione, con particolare riguardo alla produzione e raccolta di documentazione per il servizio di supporto e consulenza didattica sugli aspetti metodologici e di organizzazione dell'intervento a scuola, nonché sull'utilizzo di strumenti didattici per l'inclusione, con riferimento alla stesura di Progetti Educativi Individualizzati (PEI) e degli interventi di inclusione scolastica;
- itinerari di formazione per l'inclusione, in raccordo con le scuole polo per la formazione, quali la produzione e raccolta di documentazione inerenti proposte formative, da realizzarsi in collaborazione con le scuole-polo per la formazione e con altri soggetti pubblici e privati del territorio, e scambio di buone prassi fra i docenti impegnati nell'inclusione scolastica;
- creazione di sportelli per l'autismo, con riferimento alla produzione e raccolta di materiale utile alla collaborazione e alla sinergia fra le diverse istituzioni scolastiche, associazioni ed enti pubblici e privati, presenti sul territorio, e per fornire supporto e consulenza in forma integrata con riferimento alle metodologie inclusive per gli alunni e gli studenti con disturbi dello spettro autistico;
- manutenzione del portale nazionale per l'inclusione [btt://bes.indire.it/](http://bes.indire.it/)

L'attività formativa, organizzata a partire da febbraio 2020 in presenza fino a prima del 10 marzo e, dopo, da maggio a luglio, svolta in modalità didattica a distanza, è stata una formazione di II livello per *docenti Tutor coordinatori di scuola per la disabilità*.

Quattro sono state le Unità formative sui seguenti temi:

2 Il Comitato era costituito da: Salvatore Impellizzeri, dirigente scolastico IC "I. Calvino" di Catania, coordinatore; Paolina Mulè, professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Catania; Patrizia Fasulo, dirigente tecnico USR Sicilia; Giuseppa Bruno, docente scuola primaria I.C. "I. Calvino"; Patrizia Garraffo, docente specializzata scuola primaria I.C. "I. Calvino"; Katia Perdichizzi, docente specializzata scuola primaria I.C. "I. Calvino"; Andrea Raciti, docente specializzato scuola secondaria I grado; Dott.ssa Gaetana Baglio, Neuropsichiatra infantile NPI ASP n. 3.; Dott.ssa Chiara Spatola, psicologa.

- *Unità A*: Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, come modificato dal decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 e ricadute che avrà nell'organizzazione e nella realizzazione dei processi di inclusione scolastica.
- *Unità B*: L'impianto culturale e concettuale del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF, anche con riferimento ai fattori contestuali, agli strumenti e alle strategie, alla modalità della loro organizzazione, che in qualità di facilitatori possono migliorare il processo di inclusione degli studenti con disabilità.
- *Unità C*: Le tecnologie informative e l'utilizzo dei software come strumenti compensativi per l'inclusione.
- *Unità D*: La qualità dell'inclusione a scuola (la progettualità) e la valutazione sia nel raggiungimento degli obiettivi previsti per lo studente con disabilità, quanto della valutazione della qualità dell'inclusione dell'istituzione scolastica.

Sono state svolte 15 ore di attività presso ogni scuola: ogni docente partecipante al corso ha svolto attività presso la scuola di titolarità. I suggerimenti operativi sono stati forniti nell'incontro denominato "Unità 4". Nell'incontro finale di restituzione ogni docente ha relazionato sul lavoro svolto nelle 15 ore previste nella scuola di titolarità ed è stato somministrato il questionario finale di feedback.

Per poter avere riscontri significativi, il team ha riflettuto sui temi che sono stati proposti dagli esperti nel percorso di formazione, cercando così non tanto e solo di valutare risultati e prodotti, ma di soffermarsi sui processi, le tecniche e gli strumenti nel tentativo di avere uno sguardo di insieme e di provare a rispondere agli interrogativi indicati nel paragrafo precedente. Considerato lo scenario nuovo, in cui si è attivato il percorso, il Comitato ha elaborato un questionario sull'applicazione della DaD nei confronti degli allievi con disabilità certificata.

Prima di entrare nel merito dell'analisi dei dati, occorre precisare sinteticamente il framework di riferimento entro cui si configurano i vari elementi della ricerca. Il modello teorico è quello dell'*Inclusive Education*, che tiene conto della prospettiva *costruttivista* (Bruner, 1960; 1966; Vygotskij, 1974; 1980).

La natura dell'indagine è esplorativa ed ha lo scopo di leggere e interpretare in prospettiva descrittivo-sperimentale eventi e processi situati nei contesti scolastici ma anche di individuare lo statuto epistemologico della tematica dell'applicazione della DaD nei confronti degli alunni con disabilità certificata, nonché di cogliere le esigenze metodologico-didattiche e pedagogiche da parte di tutti i docenti coinvolti: curricolari e di sostegno in ottica inclusiva.

3.1 Obiettivi della ricerca

Il cambiamento della modalità di espletamento del percorso formativo non più totalmente in presenza ma a distanza ha fatto sì che si riflettessero sulle modalità di applicazione della didattica a distanza nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Per questa ragione, il Comitato tecnico-scientifico ha elaborato un questionario con 35 item che ha visto coinvolti 2993 docenti tra curricolari e di sostegno del *Polo per l'Inclusione* di Catania.

A tal fine, l'obiettivo di questa ricerca è quello di rilevare bisogni metodologico-didattici, pedagogici che tutti i docenti curricolari e di sostegno della scuola Polo per l'Inclusione segnalano, quando applicano la didattica a distanza nei confronti degli alunni con disabilità, in modo da poter in seguito attivare un modello di formazione in servizio mirato alle esigenze reali, nel tentativo di far acquisire ai docenti coinvolti nuove competenze di didattica digitale integrata in ottica inclusiva.

Le finalità da raggiungere e le ipotesi da verificare consentiranno alla fine del lavoro di tracciare le condizioni e gli strumenti, che paiono indispensabili per incrementare nella Rete di scuole del Polo per l'Inclusione di Catania la praticabilità della DaD, il suo successo sociale e formativo e, in generale, il supporto di tale modalità didattica se integrata in un contesto scolastico di normalità.

In particolare, il proposito della ricerca, dopo tale indagine esplorativa, è quello di fornire ai docenti coinvolti oltre che alla comunità scientifica:

- a) *un quadro delle differenze metodologico-didattiche* esistenti tra una didattica in presenza e a distanza nei diversi ordini e gradi di scuole incluse nell'ambito della Scuola Polo, al fine di mettere a punto schemi e proposte di osservazione, analisi e progettazione indispensabili per la formazione di II livello dei tutor Coordinatori di scuola per la disabilità coinvolti e, soprattutto, per attivare efficaci metodologie didattiche;
- b) *un quadro delle azioni complessive* che, sul piano istituzionale, organizzativo, pedagogico e metodologico-didattico, sembrano indispensabili per superare il paradigma istituzionale, organizzativo, epistemologico, pedagogico-culturale e metodologico-didattico della separazione e per sostituirlo con quello dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale;
- c) *un quadro dei tempi, degli strumenti e dei modi* con cui affrontare il tema, decisivo per la DaD nei confronti di tutti gli allievi ma soprattutto di quelli con disabilità certificata;
- d) *un quadro degli strumenti e delle modalità* attraverso le quali procedere all'incremento dell'*affordance* formativa dell'organizzazione delle scuole e, soprattutto, all'analisi dei reali processi dell'applicazione della DaD da parte dei docenti coinvolti, da cui ricavare gli step tra azione e riflessione che devono caratterizzare ogni percorso formativo che si rivolge a tutti e a ciascuno allievo, attraverso la costruzione dei piani formativi personalizzati in ottica inclusiva;
- e) un quadro delle azioni da espletare in sinergia con la famiglia che stipulando il Patto di corresponsabilità educativa non si può esimere dalla collaborazione effettiva con la scuola, al fine di concorrere allo sviluppo integrale, personale e sociale del proprio figlio.

4. La metodologia

Sul piano strettamente metodologico, si intendono presentare gli esiti della ricerca che è stata condotta coinvolgendo 2993 docenti curricolari e di sostegno di ogni ordine e grado di scuola di Catania e provincia, della Rete di Scuola Polo per l'inclusione "Italo Calvino". Si tratta di una ricerca esplorativo-conoscitiva³, promossa attraverso la somministrazione di un questionario strutturato. È stata adottata una metodologia empirica, secondo il paradigma della ricerca esplorativa survey⁴, per cui dopo avere fissato la "domanda generale" si sono determinati i partecipanti oggetto dell'indagine.

Per quanto concerne la determinazione del quadro di campionamento, l'unità di analisi è stata costituita da docenti in servizio nelle scuole del Polo (i Tutor coordinatori del Sostegno inclusi nel Polo di Inclusione di Catania) ai quali, è stato inviato il link del questionario da compilare.

Lo studio e la scelta degli *item* in relazione al tema dell'applicazione della DaD nei confronti dell'alunno certificato ha fatto sì che il Comitato predisponesse un totale di 35 domande rivolte alle scuole dei diversi ordini e gradi di scuole. Inoltre, si è prestata una specifica attenzione ai temi che riguardano l'articolazione e l'efficienza del processo, la sua efficacia e sostenibilità organizzativa, i suoi impatti sulla comunità scolastica, che ne influenzano lo sviluppo.

Dopo la somministrazione dei questionari si è svolto anche un incontro per l'analisi dei risultati sull'applicazione della DaD nei confronti degli alunni con disabilità certificata.

4.1 Scelta e determinazione dei partecipanti

I docenti coinvolti provengono dai seguenti Istituti di ogni ordine e grado di scuole incluse nel Polo per l'inclusione (Tabella 1):

³ L'intento è esplorativo teso all'osservazione di un fenomeno a partire dall'esperienza dei soggetti che la vivono.

⁴ Il termine *survey* deriva dal latino *super videre*, che significa "visionare", "ispezionare", "esaminare". Questo tipo di ricerca è di tipo descrittivo, finalizzato alla raccolta di informazioni per permettere la generalizzazione dei risultati ottenuti sui soggetti coinvolti all'intera popolazione.

Tipologia	N. Istituti scolastici
1. Scuole dell'infanzia	465
2. Scuole Primaria	345
3. Scuole secondarie di I grado	130
4. Scuole secondarie di II grado	67

Tabella 1: gli Istituti Scolastici coinvolti

L'indagine esplorativa è stata condotta in maggio, dopo il periodo di lockdown che ha visto molti docenti applicare la didattica a distanza (DaD) durante l'emergenza Covid-19, rivolgendosi sia ad allievi normodotati che a quelli con disabilità certificata.

Hanno partecipato 2993 insegnanti tra curricolari e di sostegno e precisamente 1387 (49,6 %) sono docenti titolari curricolari, 137 (4,9%) sono supplenti curricolari, 801 (28,6 %) sono docenti titolari di sostegno, 473 (16,9%) sono docenti supplenti di sostegno. Dei 2993, 254 docenti operano nella scuola dell'infanzia, 1071 nella scuola primaria, 692 nella scuola secondaria di I grado e 976 nella scuola secondaria di II grado.

4.2 La somministrazione

Il questionario è stato somministrato attraverso *Google Drive sezione Moduli*, mediante l'invio di un link del questionario a tutti i Tutor Coordinatori di scuola per la disabilità, che hanno svolto il percorso formativo. I tutor hanno trasmesso il link a tutti i colleghi dei quali erano tutor. Tale strumento ha permesso di coinvolgere molti docenti in poco tempo, consentendo così al Comitato tecnico-scientifico di ottenere in tempi brevissimi i dati codificati tramite un foglio di calcolo elaborato con Excel.

Per brevità di sintesi, saranno proposte soltanto le risultanze emerse relative ad alcuni item presenti nel questionario ritenuti maggiormente indicativi ai fini dell'esplicazione dei risultati complessivi della ricerca che sono in corso di pubblicazione in un lavoro più ampio.

5. Analisi dei dati e risultati

Con la domanda num. 7 è stato chiesto agli insegnanti⁵: *Quanti alunni certificati ai sensi della L. 104/92 sono inseriti nella tua classe?* 1089 (38,9%) sono docenti con un alunno per classe; 736 (26,3%) sono docenti con 2 alunni per classe, 390 (13,9 %) sono docenti con 3 alunni per classe e 583 (20,8 %) sono docenti con più di 3 alunni per classe. Ciò premesso, dall'analisi dei dati sono emersi molti punti critici circa l'applicazione della DaD nei confronti degli alunni con disabilità, da cui partire per trarre alcune riflessioni. Innanzitutto, appare significativa la risposta alla domanda num. 11: *Gli alunni con disabilità presenti nella tua/e class/e mostrano difficoltà a partecipare alla attività didattiche a distanza?*

I docenti potevano scegliere più opzioni e nella successiva tabella (Tabella 2) si riportano le frequenze di risposta.

Domanda n. 11	Frequenza	% risposte date
Si, perché non sono adeguatamente supportati dai docenti.	92	3.3%
Si, perché non sono adeguatamente supportati dalle famiglie.	697	24.9%
Si, perché non sono interessati alle attività didattiche a distanza.	427	15.3%
Si, perché non dispongono delle tecnologie necessarie (dispositivi fissi o mobili, connessione a internet, ecc.).	701	25.1%
Gli alunni con disabilità non mostrano particolari difficoltà a partecipare alle attività didattiche a distanza	1421	50.8%

Tabella 2: Le risposte dei docenti (item num. 11)

5 Su 2993 docenti coinvolti, hanno risposto al questionario 2798 docenti.

Un altro dato interessante emerge dall'item 12: *In presenza di alunni con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, non udenti e ipoacusici), fai ricorso a software compensativi o altri sistemi di accesso alle attività didattiche a distanza?*

Il 9% (379) dei docenti dichiara che non ha mai fatto ricorso ai vari sistemi pur avendo alunni con disabilità sensoriali, il 13,6% (373) ne ha fatto ricorso, il 77,4 % (2166) dichiara che non ne ha fatto ricorso perché nelle classi non erano presenti alunni con disabilità sensoriale.

In riferimento a ciò, nell'item successivo (il num. 13) è stato chiesto ai docenti di indicare le ragioni circa la mancata applicazione della DaD (*Se non hai applicato forme di didattica a distanza, indica il motivo. Sono ammesse più risposte*). Nella prossima tabella (Tabella 3) si riportano le frequenze di risposta.

Domanda n. 13	Frequenza	% risposte date
Non ho maturato le competenze tecnologiche necessarie	18	3,8%
Inutile didattica a distanza	22	4,7%
Difficoltà di raggiungere gli studenti	140	29,6%
Gli studenti non hanno partecipato	89	18,8%
Motivi vari (non specificato)	265	56%

Tabella 3: Le risposte dei docenti (item num. 13)

Dalla domanda 15, *Indica modalità e strumenti che hanno contribuito a costruire l'ambiente di apprendimento (Sono ammesse più risposte)*, emerge che il 67% (1870) dei docenti ha utilizzato il Registro elettronico per assegnare documentazione e percorsi didattici; il 31,7% (884) ha utilizzato e-mail per comunicare con gli studenti e inviare materiali multimediali; il 75,2% (096) ha utilizzato Messaggistica istantanea (WhatsApp, Telegram, Signal, Messenger, ecc.) per assegnare documentazione e percorsi didattici; il 68,4% (1906) ha utilizzato piattaforme didattiche (Google Classroom, Weschool, Moodle, Edmodo, Fidenia, ecc.); il 77,3% (2155) ha utilizzato piattaforme per videolezioni e videoconferenze (Skype, Microsoft Teams, Google Meet, Cisco Webex, Zoom, Weschool, Jitsi Meet, ecc.); il 54,5% (1519) ha utilizzato video e lezioni registrate (You Tube, Power Point, Screencast-O-Matic, OBS Studio, ecc.); il 2% (57) ha utilizzato i social media (Facebook, Instagram); il 6,9% (192) ha utilizzato RaiPlay; il 7,1% (198) dei docenti dichiara di avere utilizzato altro. Con la domanda num. 31 si chiedeva ai docenti, su una scala a 5 livelli (da "Per niente" a "Totalmente"), quanto ritenessero efficace la didattica a distanza. Soltanto il 3,4% (94) dei docenti dichiara di ritenere la didattica a distanza "Totalmente" efficace, contro un 40,4% (1131) delle risposte che si attestano tra un giudizio su una didattica a distanza "per niente" e "poco efficace".

Con la domanda num. 33 è stato chiesto agli insegnanti di indicare le principali criticità riscontrate, secondo la loro esperienza, nella didattica a distanza. Nella prossima tabella (Tabella 4) si evidenziano le principali problematiche rilevate.

	1	2	3	4	5
Riorganizzazione delle modalità di valutazione	10.2% (286)	20.8% (582)	34.5% (965)	21.5% (602)	13.0% (363)
Difficoltà nella costruzione e nella gestione degli ambienti di apprendimento	13.6% (380)	25.2% (705)	35.9% (1004)	18.1% (508)	7.2% (201)
Ridotta partecipazione degli studenti	19.5% (545)	26.3% (737)	30.6% (855)	15.5% (434)	8.1% (227)
Interferenze dei genitori	35.5% (992)	24.8% (694)	20.7% (580)	11.8% (331)	7.2% (201)
Problemi con i colleghi	74.0% (2070)	13.6% (381)	7.5% (209)	2.5% (70)	2.4% (68)
Difficoltà di tipo organizzativo	31.8% (889)	31.8% (891)	25.8% (721)	7.4% (207)	3.2% (90)

Difficoltà tecniche con la rete	20.8% (583)	25.2% (704)	28.4% (794)	16.2% (452)	9.4% (265)
Difficoltà di interazione con i singoli studenti	27.6% (771)	30.1% (843)	26.0% (727)	10.5% (295)	5.8% (162)
Difficoltà nella valutazione	21.8% (611)	25.5% (714)	29.2% (815)	15.7% (439)	7.8% (219)
Difficoltà nell'inclusione di tutti gli studenti	20.5% (575)	24.1% (673)	27.3% (765)	16.1% (450)	12.0% (335)

Tabella 4: Criticità riscontrate nella DaD (item num. 33)

L'ultimo item, il num. 35, proponeva (utilizzando una scala a 5 livelli) la seguente domanda: *Ritieni che le nuove tecnologie rendano più efficace la personalizzazione degli interventi didattici?*

La risposta di 953 docenti (il 33%) è stata decisamente negativa.

6. Discussione e conclusioni

Dal confronto con i docenti coinvolti sull'analisi dei dati, che si è avviato il 13 luglio, tramite piattaforma MEET, sono emerse delle riflessioni che ci portano a trarre alcune conclusioni sull'applicazione della DaD nei confronti degli alunni con disabilità certificata. In particolare, nell'ottica di una didattica inclusiva che è il presupposto di fondo di tale indagine esplorativa, è emersa la necessità di acquisire ulteriori competenze digitali necessarie per praticare una didattica mista/integrata, che consenta a tutti di pianificare e gestire le emergenze educativo-didattiche presenti nelle varie classi. Dalla riflessione avviata con i docenti, si evince, ancora, che la didattica in presenza rimane la modalità più consona per consolidare negli studenti il potenziamento delle competenze trasversali, in quanto in aula il docente con i *suoi* studenti riesce a percepire, dalla semplice osservazione dei volti, dai silenzi o dai brusii degli allievi, se i concetti esposti sono stati interiorizzati oppure no. È emerso, inoltre, che non si pratica molto la didattica integrata, probabilmente perché è mancato, a riguardo, un investimento nella formazione in servizio o comunque, se svolta, essa non è stata sufficiente a promuovere un reale cambiamento. Si è, poi, riflettuto molto sui riferimenti indicati nel quadro teorico della ricerca; in che modo l'impiego di tali riferimenti si è rivelato una sfida nel quadro del processo di applicazione della DaD nei confronti degli alunni con disabilità certificata e nei confronti degli alunni normodotati; come e quando tali riferimenti sono stati scelti, integrati, articolati nell'applicazione della DaD; quali domande o dubbi hanno accompagnato il processo della sua applicazione; come sono state impiegate le diverse procedure, dispositivi, tecniche utilizzate per favorire processi di apprendimento; quali sono stati le difficoltà incontrate nell'impiego di specifiche metodologie attive e collaborative tramite la DaD. Inoltre, un altro aspetto analizzato secondariamente, non per importanza, ha riguardato l'attenzione alle variabili che riguardano l'articolazione e l'efficienza del processo della DaD, la sua efficacia e sostenibilità organizzativa, i suoi impatti sulla comunità scolastica ma anche sui contesti familiari, che ne hanno influenzato il suo sviluppo stesso.

I dati ci mostrano che i docenti curricolari e di sostegno hanno provato ad applicare la DaD in uno stato emergenziale, che li ha visti catapultati immediatamente ad erogare una didattica a distanza, provando a risignificare il proprio agire professionale in un ambiente d'insegnamento e d'apprendimento assolutamente diverso rispetto alla classe ordinaria, nella quale il docente instaura una diversa relazione educativa e comunicativa attraverso un incrocio di sguardi continuo, che gli permette di comprendere se ciascuno studente si trova in difficoltà. A maggior ragione, questo incontro di sguardi è mancato con gli allievi con disabilità certificata, per ragioni diverse imputabili soprattutto, in taluni casi, all'incapacità a gestire il percorso formativo in ambiente digitale, nel quale molto spesso non solo mancavano le figure di supporto essenziali (esperto all'autonomia e alla comunicazione, esperto LIS ecc..) ma anche la famiglia non poteva svolgere una mediazione ed un supporto significativo. Tuttavia, su questo aspetto, dall'analisi dei dati di questa ricerca emerge un dato in controtendenza riferito alla domanda num. 22 *“Come valuti il confronto con il personale di assistenza alla comunicazione e alla autonomia relativamente a questo periodo?”* che mostra come su 1574 risposte fornite dai docenti il 61,7% di esse sono abbastanza positive circa il confronto collaborativo con il personale di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. Parimenti, anche rispetto al

dato riferito al coinvolgimento delle famiglie degli alunni nel percorso di DaD si evince che il 58,6 % delle risposte rilevano che il loro coinvolgimento è stato molto collaborativo. Dalla comparazione dei dati, si è rilevato come tra i punti di criticità emerge quello relativo alla difficoltà a partecipare alle attività in DaD degli alunni con disabilità certificata (domanda 11). Un altro punto cruciale è che alcuni docenti (379) in presenza di alunni disabili sensoriali non fanno ricorso a software compensativi o altri sistemi di accesso alle attività in DaD (domanda 12). Analizzando le ragioni che spingono i docenti a non utilizzarli (domanda 13) sicuramente spicca un dato significativo, che riguarda l'opzione di risposta *Motivi vari* (56%), oltre a quello relativo al fatto che gli studenti disabili non hanno partecipato (18,8%) e che i docenti hanno avuto difficoltà a raggiungere gli studenti (29,6%). Solo il 3,8% dichiara di non avere maturato le competenze tecnologiche necessarie. Altro elemento che deve stimolare una riflessione (domanda 15) è che il 75,2% dei docenti dichiara di aver utilizzato Messaggistica istantanea (Whatsapp, Telegram, Signal, Messenger, ecc.) per comunicare con gli studenti, per assegnare documentazione e percorsi didattici unitamente al fatto che il 40,4% (1131) dei docenti ritiene la DaD “per niente” o “poco efficace” per diversi punti di criticità (cfr. tabella 4) e che il 33% dei partecipanti non ritengono le nuove tecnologie efficaci per la personalizzazione degli interventi didattici (domanda 35). Dall'analisi dei dati prescelti (tra quelli presenti nella ricerca più ampia che è in corso di pubblicazione), in relazione all'obiettivo dell'indagine, volto a rilevare principalmente i bisogni metodologico-didattici e pedagogici di tutti i docenti curricolari e di sostegno della scuola Polo per l'Inclusione “Italo Calvino” di Catania, quando applicano la didattica a distanza nei confronti degli alunni con disabilità, si registra la necessità di far acquisire ai docenti coinvolti nuove competenze di didattica digitale integrata in ottica inclusiva; la conoscenza di nuove metodologie didattiche, finalizzate a favorire una maggiore inclusione degli alunni con disabilità certificata; una riorganizzazione delle modalità di valutazione; la costruzione e gestione di nuovi ambienti di apprendimento attraverso le ICT e le AT. Per tutte queste considerazioni, il Comitato tecnico-scientifico ha tratto la conclusione di proseguire il percorso con una ricerca-formazione che si espletterà sulle tematiche-problema, appena evidenziate, che sono emerse circa l'applicazione della DaD in ottica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2020). *Il mondo che sarà. Il futuro dopo il virus*. Roma: GEDI.
- Abruzzese, A., & Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Milano: Mondadori.
- Barbuto, E. (2020). *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la DaD e l'e-learning*. Port'Alba (NA): Edises.
- Barone, G., & Vecchio, G. (2012). *Il diritto all'istruzione come 'diritto sociale'. Oltre il paradigma economicistico*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2020). Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da coronavirus. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 93-95.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (MA): The Belknap of Harvard University Press.
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari: Laterza.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(1), 52-63.
- Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Colapietro, C. (2011). *Diritti dei disabili e Costituzione*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Cornu, B. (2011). *Digital Natives: How Do They Learn? How to Teach Them?*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. URL: https://cyberlearn.hes-so.ch/pluginfile.php/663262/mod_resource/content/2/RapportUnesco_E.pdf
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- De Angelis B., Fregola C., Bocci F., (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-brescia: Pensa MultiMedia.
- Demo, H. (2015). *Didattiche delle differenze*. Trento: Erickson.

- Di Feo, G. (2020, April 2). Coronavirus, Usa: rimosso il comandante della portaerei che voleva salvare i suoi uomini. *La Repubblica*. URL: https://www.repubblica.it/esteri/2020/04/03/news/corona-virus_usa_rimosso_il_comandante_della_portaerei_che_voleva_salvare_i_suoi_uomini-252991627/.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Brescia: La Scuola.
- Flores D'Arcais, G. (1984). *Introduction scientifique* (Première Rencontre Européenne sur la Communication Audiovisuelle). In *Cahiers de communication audiovisuelle*, 1(4), 19-20.
- Fondazione Agnelli (Ed.), (2020). Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva. Un progetto di Fondazione Agnelli, GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/>.
- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*. Paris: Hachette.
- Goodman, P. S., Thomas, K., Sui-Lee Wee, & Gettleman, J. (2020, April 10). A New Front for Nationalism: The Global Battle Against a Virus. *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2020/04/10/business/coronavirus-vaccine-nationalism.html>.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Loveridge, J., & Meyer, L. H. (2010). Children and Young People with Disabilities. In J. Loveridge, *Involving Children and Young People in Research in Educational Settings. Report to the Ministry of Education* (pp. 137-162). New Zealand: Ministry of Education.
- Masterman, L. (1997). *A scuola di media*. Brescia: La Scuola.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Medeghini, R. et al. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Morcellini, M. (2004). *La scuola della modernità. Per un manifesto della «media education»*. Milano: Franco Angeli.
- Morganti, A., & Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.
- OCSE (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. URL: <https://bit.ly/36bNNju>.
- Pavesi, N. (2001). *Media Education. Una prospettiva sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Petti, L., & Triacca, S. (Ed.). (2015). *ICT Insegnare Con le Tecnologie - Idee per la scuola secondaria*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Postman, N. (1970). The Reformed English Curriculum. In A.C. Eurich (Ed.), *High School 1980. The Shape of Future in American Secondary Education*. New York: Pitman.
- Quéau, P. (1989). *Metaxu: Theorie de l'art intermediaire*. French Edition: Paperback.
- Raja, D. S. (2016). *Bridging the disability divide through digital technologies*. Background paper for the World Development Report.
- Rivoltella, P. C. (2001a). *Media Education. Linee per un nuovo approccio didattico*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2001b). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo professionale*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2005). *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2008). *Digital Literacy. Tools and methodologies for the Information Society*. Hershey, PA: IGI.
- Rivoltella, P. C., & Morcellini, M. (2007). *La sapienza di comunicare. Dieci anni di Media Education in Italia ed Europa*. Trento: Erickson.
- Sancassani, S., Brambilla F. & Casiraghi, D. (2019). *Progettare l'innovazione didattica*. Milano: Pearson.
- Schleicher, A., & Reimers, F. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. OECD. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=-Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (vers. 18/08/2020).
- Shakespeare, T. & Officer, A. (2011). World Report on Disability. *Disabil Rehabil*, 33(17-18), 1491.
- Share, J. (2015). *Media Literacy is Elementary*. New York: Peter Lang.
- Smith, M. L., Elder, L., & Emdon, H. (2011). Open development: a new theory for ICT4D. *Information Technologies & International Development*, 7 (1), III-IX.
- Toselli, L., (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Casale Monferrato: Sonda.
- Volpicelli, L. (1949). *Cinema didattico e pedagogia. Bianco e nero*, Ed. Luigi Volpicelli. Roma-Milano: Bocca.
- Volpicelli, L. (1953). *Cinema ed educazione. Il film e i problemi dell'educazione*. Ed. Luigi Volpicelli. Roma-Milano: Bocca.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringheri.

