

## Rethinking school inclusion during and after the pandemic: some reflections

### Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione

---

Ines Guerini<sup>a</sup>, Mirca Montanari<sup>b</sup>, Giorgia Ruzzante<sup>c</sup>, Alessia Travaglini<sup>d,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi Roma Tre*, [ines.querini@uniroma3.it](mailto:ines.querini@uniroma3.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Urbino*, [mirca.montanari@uniurb.it](mailto:mirca.montanari@uniurb.it)

<sup>c</sup> *Libera Università di Bolzano*, [giorgia.ruzzante@unibz.it](mailto:giorgia.ruzzante@unibz.it)

<sup>d</sup> *Università degli Studi Roma Tre*, [alessia.travaglini@uniroma3.it](mailto:alessia.travaglini@uniroma3.it)

#### Abstract

---

This contribution, of a theoretical nature, focuses on the complex educational situation that emerged immediately after the lockdown period and extended to this day. The authors, in fact, reflect on how the legislative restrictions, issued in favor of containing the spread of Covid-19, have significantly decreased the chances of building/maintaining significant relational bonds. This has consequently had a negative impact on the development of inclusive processes as well as on the learning level of many students, especially for the most vulnerable ones. For this reason, the authors try to question what prospects and what possibilities will open in the post-pandemic period, keeping in mind the unavoidable need to re-think the school, both from an organizational and an educational-didactic point of view.

**Keywords:** school; change; inclusion; lockdown; pandemic.

#### Sintesi

---

Il presente contributo, di carattere teorico, si focalizza sulla complessa situazione educativa delineatasi subito dopo il periodo del lockdown e prorogatasi finora. Le autrici, difatti, riflettono su come le restrizioni normative, emanate in favore della riduzione del contagio da Covid-19, abbiano sensibilmente diminuito le possibilità di costruire/mantenere legami relazionali significativi. Questo ha, conseguentemente, avuto un impatto negativo sullo sviluppo dei processi inclusivi nonché sul livello apprenditivo di numerosi alunni, soprattutto di quelli più vulnerabili. In ragione di ciò, le autrici provano a interrogarsi su quali prospettive e su quali possibilità si aprano nel periodo post-pandemia, avendo bene in mente l'ineludibile esigenza di ri-pensare la scuola, tanto dal punto di vista organizzativo quanto da quello educativo-didattico.

**Parole chiave:** scuola; cambiamento; inclusione; lockdown; pandemia.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuire i paragrafi 1 e 2; ad Alessia Travaglini il paragrafo 3; a Giorgia Ruzzante il paragrafo 4 e ad Ines Guerini il paragrafo 5.

## 1. Introduzione

L'inclusione scolastica e sociale, processo complesso ed estremamente attuale, risulta essere oggetto di numerosi dibattiti scientifici (SIPeS 2020a; 2020b) e di profonde riflessioni teorico-pratiche soprattutto dopo l'avvento della pandemia da Coronavirus che ha drammaticamente sconvolto e messo in crisi le peculiari dimensioni dell'economia globalizzata e digitalizzata proprie della società post-moderna liquida (Bauman, 2020) e iperconnessa (Boccia Artieri, 2016). Dall'ufficialità della notizia del primo contagio italiano dovuto alla diffusione del virus SARS-CoV2 e dalle successive misure restrittive emanate dal Governo per contenere la malattia denominata Covid-19, in particolare i DPCM del 9 e dell'11 marzo 2020 (sospensione degli assembramenti nei luoghi pubblici, sospensione delle attività commerciali al dettaglio e i servizi di ristorazione), il consueto svolgimento delle attività sociali ed economiche è stato bruscamente interrotto. L'imposizione di regole cautelative relative al distanziamento fisico, impropriamente denominato sociale, ha modificato e compresso molte espressioni della vita collettiva, tra queste la mobilità, la sfera educativa e lavorativa, le relazioni e la libertà personale. Nello specifico, la scuola ha subito una profonda trasformazione, concretizzatasi con l'urgente ed invadente adozione della Didattica a Distanza o DAD (MIUR, 2020), che ha imposto il ripensamento e il rimodellamento dei processi di insegnamento-apprendimento e della formazione nel suo complesso. Di fronte alle problematiche dovute all'emergenza bio-sanitaria (Agamben, 2020), tutte le istituzioni educativo-formative si sono, quindi, impegnate a promuovere soluzioni innovative per garantire lo svolgimento delle lezioni e delle attività scolastiche, implementando e potenziando i sistemi dedicati all'e-learning (De Biase, 2015), tramite l'erogazione massiva della didattica a distanza. Nonostante la ricerca di buone pratiche di insegnamento efficaci ed inclusive, volte ad incrementare la qualità dei percorsi di apprendimento funzionali alla comprensione dei bisogni educativi (Montanari, 2020) a scuola, si sono verificate concrete e sofferte problematiche e difficoltà sulle quali siamo chiamati responsabilmente a riflettere. La sospensione forzata della routine scolastica per gli alunni con disabilità, associata alla chiusura di tutte le attività ludico-sportive extrascolastiche, ha tendenzialmente ridotto l'inclusione reale (Canevaro, 2020) provocando un impoverimento a livello sia relazionale sia apprenditivo. La lontananza forzata dai contesti scolastici ha rappresentato un rischio anche per la loro salute in quanto li ha maggiormente esposti, fra l'altro, all'ansia, all'irritabilità, al disorientamento, alla paura, allo scoraggiamento e al senso di isolamento sociale (IRCCS Medea, 2020). Nei lunghi mesi di *lockdown* si sono riscontrate complesse e travagliate problematiche riguardanti gli alunni più fragili e vulnerabili che, di fronte alla drastica e generale contrazione e/o interruzione di tutti gli interventi in presenza, sono stati esposti all'aumento delle somatizzazioni, dei comportamenti correlati al disturbo post-traumatico da stress, etc. (IRCCS Stella Maris, 2020). In primis, l'evidente inadeguatezza delle attività didattiche online e la conseguente riduzione dei percorsi educativi personalizzati hanno rappresentato una consistente regressione in merito alla qualità dei processi inclusivi.

“Accanto a bambini e ragazzi che accedono a piattaforme online, ascoltano videolezioni, interagiscono con compagni e docenti attraverso vari canali social e ambienti digitali, vi sono anche coloro che, ancora una volta, rischiano di rimanere esclusi da linguaggi e modalità comunicative dominanti, così come da opportunità di apprendimento che, per alcuni di loro, si costruiscono attorno a componenti di natura sociale” (Maggiolini, 2020, p. 30).

Affinché non si verifichi la stessa tendenza penalizzante nei confronti degli studenti con disabilità che rischiano l'emarginazione a causa della loro presenza isolata nelle aule

scolastiche *on demand*, è opportuno considerare la complessità dei processi inclusivi ed interrogarsi in profondità sul riconoscimento attivo delle differenze e delle diversità umane. È evidente come la costruzione di una democratica inclusione connotata da partecipazione, appartenenza, cittadinanza e accessibilità chiami in causa variabili, visioni, approcci, metodi complessi che richiedono lo sviluppo e il rinforzo di azioni sistemiche di rete di lungo periodo. Un tale processo può trovare una sua effettiva traduzione se supportato da una cultura dell'inclusione generatrice di accelerazioni e di opportunità innescate da un autentico cambiamento, al di là delle inquietanti perturbazioni planetarie attuali e future.

## **2. L'avvento della pandemia e l'impatto sui contesti educativo-didattici**

La rapida, inaspettata, improvvisa e drammatica diffusione a livello planetario del Coronavirus ha evidenziato con forza la crisi della globalizzazione (Altman, 2020; Appadurai, 2020) provocando inevitabili instabilità, profondi mutamenti e repentini stravolgimenti a livello economico, politico, sociale, culturale, religioso, sanitario, digitale, antropologico e educativo. Tali complesse problematiche, legate al caos e al disordine mondiale (Parsi, 2020), hanno avuto un notevole ed incisivo impatto sulla vita delle persone enfatizzandone elevati livelli di stress, ansia, incertezza, paura e disagi causati anche dall'imposizione di severe misure restrittive fino ad arrivare, all'evento unico e senza precedenti, dello stato di quarantena in tutto il nostro Paese. Bambini, adolescenti ed adulti, sin dai primi mesi del 2020 corrispondenti alla fase acuta della diffusione del virus, hanno dovuto rinunciare a condurre un'esistenza regolare per accettare malvolentieri le restrizioni imposte dal Governo, rappresentate dall'emanazione di decreti ministeriali-diktat (Capozzi, 2020) che hanno scandito la successione traumatica degli eventi, interrompendo il consueto modo di vivere ed influenzando, nello specifico, sui contesti educativi in misura determinante. Le modificazioni e le trasformazioni all'interno della società iper-complessa (Callari Galli, Cambi, & Ceruti, 2011; Dominici, 2016) hanno inciso sugli sviluppi e sulle prospettive di senso delle scienze dell'educazione, condizionando le teorie, gli orientamenti pedagogici e promuovendo cambiamenti dal punto di vista didattico, relazionale ed educativo. Lo tsunami pandemico, con il drastico e repentino mutamento delle routine quotidiane legato all'emergenza sanitaria e alle vincolanti misure di distanziamento, ha provocato profonde e significative conseguenze in ambito formativo influenzando inevitabilmente nei contesti scolastici e mettendo duramente alla prova le pratiche ad essi connesse. Lo United Nations Development Programme (2020) sottolinea l'impatto negativo sull'educazione come una delle conseguenze più gravi della pandemia Covid-19 in grado di contribuire al declino dello Sviluppo Umano Globale nel 2020. Uno dei principali simboli del ripensamento e della rivisitazione della didattica, sotto il segno dell'emergenza bio-sanitaria, è rappresentato dalla scuola a distanza che ha sancito l'obbligatorietà, per gli insegnanti di ogni ordine e grado, di attivare la cosiddetta DAD e le relative attività strutturate orientate all'acquisizione del sapere mediante l'interazione online tra docenti e studenti. In sostanza, una didattica rinnovata, non coincidente con una mera assegnazione di compiti o come deposito di file, ma ripensata nelle sue strategie e rimodulata nei suoi obiettivi formativi al fine di dare vita ad un funzionale, almeno nelle intenzioni, contesto di apprendimento a distanza. Si è, dunque, assistito all'istituzionalizzazione della didattica digitale che ha colto il mondo scolastico tendenzialmente impreparato costringendolo improvvisamente ad inventare una didattica a distanza, strutturata sull'unica possibilità di intervenire mediante forme, strumenti e mediatori tecnologici fino a quel momento considerati con diffidenza da alcuni docenti o con entusiasmo da altri, comunque legati a sperimentazioni estemporanee più che a

consuetudini quotidiane. La didattica a distanza, che in una prima fase ha avuto un carattere emergenziale, ha certamente permesso di affrontare il drammatico evento epocale pandemico, ma ha pure rappresentato una barriera alla costruzione della relazione empatica tra insegnante e allievo, tra l'allievo e il gruppo-classe, oltre ad aver ridotto l'attenzione e il coinvolgimento emotivo nell'imparare (Lucangeli, 2019). La parola e la presenza fisico-emotiva degli insegnanti costituiscono il focus della relazione educativa che, in questo caso eccezionale, viene sacrificata in nome della promozione dei processi di formazione da remoto a scapito della perdita della suggestione delle lezioni in presenza e della loro pregnante carica emotiva (Recalcati, 2014) come detonatori dei processi di apprendimento. La DAD non essendo una vera e propria didattica in quanto non basata sulla parola che imprime il cervello emotivo dell'alunno (LeDoux, 1998), non contribuisce pienamente alla costruzione della positiva relazione empatica tra insegnante e allievo, il quale ha bisogno di apprendere con attenzione e coinvolgimento attivando con consapevolezza e padronanza il proprio *quoziente emotivo*. Al disorientante impatto del distanziamento interpersonale, sui processi educativi è conseguito il vuoto fisico e il disagio emotivo, soprattutto nei confronti delle persone fragili e vulnerabili, chiamate ad adattarsi quotidianamente all'inaspettata e complessa situazione di vita scolastica (d'Alonzo, 2020) e sociale rendendo, in molti casi, disfunzionale, oltre che impraticabile, l'obbligatorietà del distanziamento.

### **3. L'inclusione scolastica durante la pandemia**

I dati attuali sul diritto all'istruzione in era coronavirus stanno evidenziando l'ampliamento delle disuguaglianze tra gli studenti. Solo per riportare alcune cifre: secondo le Nazioni Unite, oltre il 91% degli studenti di tutto il mondo è stato colpito dalla chiusura temporanea delle scuole (Grahl, 2020). A livello globale, quasi 260 milioni di bambini hanno abbandonato la scuola e 400 milioni erano sotto gli 11 anni. Considerando che in alcune regioni, come l'Africa sub-sahariana rurale, il tasso di abbandono delle ragazze è ancora più alto perché si sposano, è ragionevole considerare che molti bambini che hanno abbandonato forzatamente la scuola non avranno più la possibilità di ritornarvi, una volta che questa riaprirà nuovamente. Ne consegue che, se non si tenta di operare un'inversione di rotta, il rischio è che la generazione colpita dal Covid-19 risulti la meno istruita dell'ultimo secolo (Tremolada, 2020). Difficoltà queste che colpiscono, in primis, le fasce della popolazione che si trovano in una condizione di svantaggio di tipo sanitario, economico e socio-culturale. Questa situazione sembra vanificare quanto raccomandato dall'Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile, che esorta gli stati membri a promuovere, a tutti i livelli, "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (obiettivo 4), sulla base del presupposto che "tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, [...] devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale" (UN, 2015, p. 7).

In Italia emergono analoghe criticità. Il recente rapporto dell'Istituto Nazionale di Statistica (Istat), pubblicato il 9 dicembre 2020, dal titolo *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2019-2020*, evidenzia tutta una serie di debolezze del nostro sistema scolastico, alcune delle quali inerenti la situazione globale delle scuole italiane e presenti a prescindere dalla situazione pandemica. Si tratta, in particolare, della scarsità all'interno della scuola di postazioni informatiche per gli alunni disabili e/o di ausili per le disabilità sensoriali, della carenza di formazione tra gli insegnanti specializzati sul sostegno (il 37%

di essi risulta privo di abilitazione specifica). Altre criticità sono state acuitizzate dalla situazione di distanziamento nella quale si sono trovate ad agire le scuole. Nello specifico, il rapporto evidenzia che il 23% degli alunni con disabilità (circa 70,000 studenti) non ha preso parte alla didattica a distanza, con una differenza significativa tra le diverse aree geografiche (al Centro si registra il dato più confortante, con *appena* il 5% di studenti esclusi dalle lezioni vs. il 9% delle regioni del Mezzogiorno).

Tra le motivazioni che concorrono all'esclusione, così si pronuncia il rapporto: "I motivi che hanno reso difficile la partecipazione degli alunni con disabilità alla Didattica a distanza sono diversi; tra i più frequenti sono da segnalare la gravità della patologia (27%), la difficoltà dei familiari a collaborare (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente ma non trascurabile di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano Educativo per l'Inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e, per una parte residuale, alla mancanza di ausili didattici specifici (3%)" (Istat, 2020, p. 2).

Questi dati evidenziano come il percorso per il raggiungimento di uno degli obiettivi fondamentali dell'Agenda, ossia garantire una scuola di qualità per tutti, sia stato fortemente inficiato, oltre che disatteso. Con la ripresa delle attività didattiche a settembre 2020, le scuole si sono trovate nella situazione di doversi confrontare nuovamente con i vincoli imposti dalla diffusione pandemica. La scuola dell'infanzia, primaria e parzialmente la secondaria di primo grado – a seconda del livello di restrizione emanato dai diversi decreti, susseguitisi a ritmo frequente con ri-adattamenti continui e non sempre funzionali – hanno ripristinato la didattica in presenza, modificando i contesti educativi in modo tale da rispettare l'inderogabile norma del distanziamento fisico, mentre per la scuola secondaria è stata istituita la didattica digitale integrata, erogata in modo sincrono e asincrono attraverso il ricorso a piattaforme educative digitali (*Google Suite for education* e relativi applicativi: *Hangouts meet*, strumento per organizzare videoconferenze e *Classroom* per creare classi virtuali e gestire compiti, test e valutazioni). Diverse sono state le norme di tipo ministeriale che hanno cercato di dare delle risposte a una situazione di grande caos e criticità: queste hanno riguardato la salvaguardia dell'anno scolastico, lo stanziamento di fondi per l'acquisto di nuovi arredi (i cosiddetti banchi con le rotelle) e device da dare in comodato d'uso agli allievi fino all'incremento dell'organico del personale docente e di quello appartenente al profilo Amministrativo, Tecnico e Ausiliario (ATA). C'è da chiedersi, tuttavia, se e come queste misure abbiano contribuito a garantire un'equa formazione per tutti. I dati sulla scuola secondaria di secondo grado non riflettono una situazione molto ottimistica. L'estensione della didattica a distanza fino a coprire il 100% dell'orario complessivo è stata attuata prevedendo una deroga per gli allievi con disabilità: in altri termini, agli studenti con disabilità è stata garantita la possibilità di frequentare la scuola, seppur alla condizione di "mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali [...] garantendo comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata" (DPCM, 3 novembre 2020, art.1, comma 9s).

Per arginare il rischio che la scuola evolva verso forme di classi differenziali, la Nota MIUR del 5 novembre 2020 precisa quanto segue:

"In generale, in materia di inclusione scolastica per tutti i contesti ove si svolga attività in DDI il DPCM, nel richiamare il principio fondamentale della garanzia della frequenza in presenza per gli alunni con disabilità, segna nettamente la necessità che tali attività in presenza realizzino un'inclusione scolastica 'effettiva' e non solo formale, volta a mantenere una relazione educativa che realizzi effettiva inclusione scolastica".

Nonostante ciò, lo scenario che si è profilato è stato perlopiù quello di una scuola abitata da ragazzi con disabilità, dagli insegnanti di sostegno e dagli assistenti specialistici. I genitori, in molti casi, hanno dovuto scegliere se mandare i figli a scuola in aule deserte o se far frequentare loro la didattica a distanza insieme ai compagni di classe (Ludovisi, 2020). In rari casi sono state realizzate, spesso dietro forti richieste da parte dei genitori, attività didattiche in cui gli allievi con disabilità frequentavano le lezioni con un piccolo gruppo di compagni (Corlazzoli, 2020). L'analisi di questi dati dovrebbe costituire un'occasione seria per mettere in discussione risultati che si ritenevano raggiunti dalla scuola italiana in materia di inclusione. La nostra idea in proposito è che la pandemia abbia fatto emergere tutta una serie di difficoltà che erano insite nei suoi dispositivi e che i dati di ricerca hanno, più volte, messo in luce (Guerini, Montanari, Ruzzante & Travaglini., 2020). Ne consegue la necessità che la scuola, per divenire veramente inclusiva, accolga le nuove sfide poste dalla situazione di emergenza attuale, anche attraverso una ridefinizione radicale dei contesti apprenditivi e delle modalità di interazione docente-allievo.

#### **4. Prospettive future per l'inclusione**

Quali prospettive e quali possibilità apre, dunque, il post-pandemia? Partiamo dalla convinzione che sia importante ri-partire dalla pandemia e dai suoi effetti, anche molto allarmanti, per ri-pensare la scuola, per quanto riguarda sia la parte organizzativa sia quella didattica. Le esperienze vissute vanno ri-significate e possono consegnarci degli elementi importanti di riflessione e di rilancio per il futuro, per la scuola che verrà (Frabboni, 2007), facendo tesoro dell'esperienza della rivoluzione (Pellai, 2020). Le esperienze di didattica emergenziale realizzata nei luoghi colpiti dal terremoto evidenziano la necessità per l'azione educativa di sposare alcuni elementi indispensabili quali, ad esempio, la flessibilità e l'adattamento nella gestione di uno stato che perde i caratteri della stabilità - tale da poter essere definito liquido - la progettazione integrata e il lavoro di rete, la gestione delle emozioni e dello stress e, infine, la produzione del cambiamento (Isidori, Vaccarelli, 2013). Durante la pandemia, abbiamo potuto apprezzare la capacità della scuola di saper ri-organizzarsi e saper rispondere con prontezza ad una situazione inedita. Per quanto riguarda nello specifico i processi inclusivi, innanzitutto la pandemia ne ha evidenziato le fragilità e le criticità, che sono stati tra gli aspetti della vita scolastica maggiormente intaccati dalla didattica a distanza. Laddove i processi inclusivi avevano in aula un costruttivo svolgimento, la positività e l'importanza dei legami si è mantenuta. Pensiamo, ad esempio, al rapporto con la famiglia o con i compagni di classe, per la creazione di quelle che Ianes (2020) definisce "le cordate" per continuare a mantenere le relazioni tra pari anche nel distanziamento fisico, evidenziando l'importanza dell'interconnessione. Negli alunni con disabilità complesse è stato difficile attuare un'efficace didattica a distanza, tanto che nella seconda ondata si è deciso di lasciare la possibilità agli alunni con bisogni educativi speciali di proseguire la frequenza scolastica in presenza. Tale scelta non è neutra: si rischia di creare nuove forme di esclusione, e di dimenticare il fatto che apprendimento e socializzazione non sono due processi che possono essere scissi, ma sono intrinsecamente connessi (Lucangeli, 2020). Abbiamo colto l'importanza di un diverso posizionamento dei reciproci ruoli educativi tra scuola e famiglia, riconoscendo che la relazione tra le due principali agenzie educative è vitale, generativa e capace di saper rispondere alle situazioni di crisi, trasformandosi in comunità educante. Tale rete sinergica diviene imprescindibile, soprattutto nei momenti di crisi. Famiglia e scuola hanno sviluppato in questi mesi strategie di resilienza e resistenza per favorire il benessere di bambini e ragazzi, per imparare una relazione nuova, più ricca, più fertile, dovuta ad una conoscenza reciproca più profonda.

Un altro aspetto importante emerso con la pandemia è stato rimettere con convinzione al centro del dibattito la qualità dell'inclusione scolastica (Booth & Ainscow, 2014; Ianes, 2014). In questi lunghi mesi di restrizioni ci siamo spesso chiesti se davvero la scuola in presenza fosse sempre in grado di offrire e allestire contesti di apprendimento in grado di determinare progressi per quanto riguarda l'apprendimento e la socializzazione. Ancora, le esperienze di outdoor education sono state valorizzate al fine di prevenire il contagio. Considerate prima come *di nicchia*, relegate ad esperienze isolate di sperimentazione, hanno vissuto un interesse crescente nel corso della pandemia, che speriamo permanga anche nel futuro, divenendo una pratica didattica diffusa delle nostre scuole. Le attività all'aperto, difatti, non devono essere considerate secondarie o di importanza minore di quelle condotte in ambiente esterno, per la promozione di una scuola e più in generale di una vita più lenta (Zavalloni, 2008), supportata dalla "condivisione da parte di educatori, genitori e bambini di valori importanti come quello di riconciliare il nostro attuale stile di vita con i ritmi lenti e profondi della natura" (Schenetti, Salvaterra, & Rossini, 2015, p. 123). Inoltre, è emersa con nuova forza la necessità di ri-pensare la scuola con tempi più rispettosi dei bambini e adolescenti. Il tempo utilizzato nella didattica a distanza è davvero un *tempo perso* da recuperare? Rousseau diceva che in educazione "bisogna perdere tempo per guadagnarne". La responsabilità individuale e collettiva, il coraggio, il sacrificio, la resilienza, l'autoefficacia, il saper so-stare non sono forse aspetti importanti nella formazione educativa di bambini e ragazzi? Infine, la pandemia ci ha portato ad una profonda riflessione per quanto riguarda il digitale: quante famiglie non hanno il computer e una rete Internet? Tutto ciò induce il rischio dell'analfabetismo digitale. Il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) ha avuto un impatto limitato nella formazione generalizzata dei docenti e nella diffusione capillare nella scuola della didattica digitale. La situazione di emergenza determinata dalla pandemia, che nella prima ondata ha determinato la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e nella seconda ondata ha interessato la scuola secondaria di II grado e le classi in quarantena, ha costretto i docenti a confrontarsi con rinnovate modalità didattiche, al di là del limitato impiego di strumenti digitali come LIM, tablet e registro elettronico che hanno costituito, sinora, solo un primo passo verso il potenziale reale offerto dalle nuove tecnologie. Citando Morin (2020), quali lezioni ci ha dato la pandemia? Sicuramente per la scuola la lezione del digitale. Del resto, oggi non è più possibile rinvenire un'attività lavorativa che non preveda, in misura più o meno grande, l'utilizzo delle tecnologie informatiche e telematiche.

## 5. Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo voluto riflettere su alcune questioni educative emerse durante questi lunghi e complessi mesi di pandemia. Le criticità ampiamente evidenziate a scuola, durante e dopo il lockdown, sono il risultato di una serie di scelte socio-politico-decisionali operate, negli anni, non tanto in favore della crescita educativa di qualità degli alunni e delle alunne quanto piuttosto in favore dell'aumento del tempo disponibile a lavorare sempre più e sempre più produttivamente. Abbiamo assistito, e stiamo tuttora assistendo, a quella che Himanen (2003) definisce la *venerdizzazione della domenica*: in barba all'importanza dello stare con la propria famiglia e con i propri amici, l'attuale società capitalistica – costruita su base abilista – ci induce a trovare occasione per essere produttivi anche quando dovremmo concentrarci sulle nostre relazioni affettive. Legami di cui tutti abbiamo sentito, e continuiamo a sentirne, la mancanza durante questi numerosi mesi caratterizzati dalla presenza del Covid-19. Si pensi, in particolare alla rete familiare con cui non si convive o a quella amicale. Il distanziamento fisico dai propri amici e dai

propri compagni di classe costituisce certamente ciò che gli studenti di tutta Italia, e di tutto il mondo, hanno maggiormente patito. E se il digitale è corso in aiuto per unirli nella distanza (Pellai, 2020), utilizzato non solo per fare didattica ma anche più recentemente per visite mediche e incontri tra amici e familiari che non sarebbero potuti avvenire altrimenti (Hacker et al., 2020), l'impiego dei dispositivi tecnologici non ha avuto per tutti lo stesso significato. In particolare, abbiamo assistito a pratiche scolastiche, più o meno escludenti, che hanno evidenziato in alcuni casi l'isolamento degli alunni con disabilità: stanze virtuali (nella fase emergenziale) e classi fisiche (a partire dallo scorso ottobre 2020) frequentate con il solo/la sola insegnante di sostegno. Isolamento che stride chiaramente con quell'idea di necessario sviluppo dei processi inclusivi a scuola, enfatizzata dalla stessa UN nell'Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile. Cosa fare, dunque, nel post-pandemia per attuare un'educazione che sia quanto più possibile di qualità ed inclusiva? Occorrono evidentemente risorse economiche e strumenti. Si è detto, lungo il contributo, delle scarse postazioni informatiche a scuola per gli studenti con disabilità, dell'assenza a casa per alcuni studenti di un computer o di un tablet con cui collegarsi. Tuttavia, serve anche il desiderio di ripensare e di innovare la didattica. È vero (perché negarlo) che gli alunni con disabilità faticano a far scuola davanti al computer, ma è anche vero che gli strumenti tecnologici e la rete ci hanno insegnato in questo periodo che abbattere la distanza è possibile. L'utilizzo dei sistemi di web-conferenze per incontrarsi e stare insieme, oltre l'orario scolastico/lavorativo, ne sono una dimostrazione. Perché, quindi, non fare scuola abbandonando quell'idea di conoscenza trasmissiva e di educazione formale in favore di una didattica costruttivista e incidentale? Pensiamo, in altri termini, che gli Episodi di Apprendimento Situati (EAS), la didattica metacognitiva e il tutoring, tanto per citare degli esempi, costituiscono degli approcci metodologici e delle tecniche/strategie didattiche a cui la scuola, tanto quella in presenza quanto quella a distanza, non può più fare un ricorso sporadico.

### Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2020). *A che punto siamo? L'epidemia come politica*. Macerata: Quodlibet.
- Altman, S. A. (2020). Will Covid-19 have a lasting impact on globalization?. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/05/will-covid-19-have-a-lasting-impact-on-globalization> (ver. 20.05.2021).
- Appadurai, A. (2020). *Coronavirus won't kill globalization. But it will look different after the pandemic*. <https://time.com/5838751/globalization-coronavirus> (ver. 20.05.2021).
- Bauman, Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Boccia Artieri, G. (2016). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione*. Roma: Carocci.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2011). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 156–166.



- Capozzi, E. (2020). *Per certi versi la dittatura odierna è più soffocante di quella fascista*. <https://www.youtube.com/watch?v=Xt-k8c4MrGQ> (ver. 20.05.2021).
- Corlazzoli, A. (2020). *Abruzzo, sei alunni a turno autorizzati a rientrare in classe per non lasciare sola la compagna con sindrome di down*. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2020/11/16/abruzzo-sei-alunni-a-turno-autorizzati-a-rientrare-in-classe-per-non-lasciare-sola-la-compagna-con-sindrome-di-down/6004646/> (ver. 20.05.2021).
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- De Biase, L. (2015). *Homo pluralis. Esseri umani nell'era tecnologica*. Torino: Codice Edizioni.
- Dominici, P. (2016). L'utopia post-umanista e la ricerca di un nuovo umanesimo per la società ipercomplessa, *Comunicazioni Sociali*, 3, 481–490.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 9 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. <https://www.trovanorme.salute.gov.it/norme/dettaglioAtto?id=73629> (ver. 20.05.2021).
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 11 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/11/20A01605/sg> (ver. 20.05.2021).
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 3 novembre 2020. *Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/11/04/20A06109/sg> (ver. 20.05.2021).
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Grahl, A. R. (2020), *L'istruzione ai tempi della pandemia e oltre*, <https://www.rotary.org/it/educating-in-a-pandemic-and-beyond> (ver. 20.05.2021).
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G., & Travaglini, A. (2020). Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica? *Nuova Secondaria*, 2, 304–320.
- Hacker, J., vom Brocke, J., Handali, J., Otto, M., & Schneider, J. (2020). Virtually in this together-how web-conferencing systems enabled a new virtual togetherness during the COVID-19 crisis. *European Journal of Information Systems*, 29(5), 563–584.
- Himanen, P. (2003). *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2020). *Le cordate tra compagni. Valorizzare l'apprendimento formale e informale*, Workshop Convegno Erickson Didattiche 2020, 13-14 novembre 2020.
- IRCCS Medea (2020). *RADAR (EspeRienze nell'emergenza COVID-19 nei bAmbini con disabilità e nei loro genitoRi)*. <https://lanostrafamiglia.it/news/news-ed->

- [eventi/452-covid-e-distanziamento-sociale-il-disagio-psicologico-nei-bambini-con-disabilita-e-nelle-loro-famiglie](#) (ver. 20.05.2021).
- IRCCS, Stella Maris (2020). *L'IRCCS "fotografa" la situazione di famiglie, bambini e adolescenti con disturbi psichiatrici e neurologici durante il lockdown.* [https://www.fsm.unipi.it/2020/07/27/studio\\_covid/](https://www.fsm.unipi.it/2020/07/27/studio_covid/) (ver. 20.05.2021).
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.* Milano: FrancoAngeli.
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica. *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2019-2020.* <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (ver. 20.05.2021).
- LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni.* Milano: Baldini e Castoldi.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere.* Trento: Erickson.
- Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa. Crescere e far crescere.* Milano: Mondadori.
- Ludovisi, C. (6 novembre 2020). *Studenti con disabilità soli in aule deserte? L'incubo può finire.* [https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/l\\_inclusione\\_nella\\_scuola\\_a\\_distanza\\_ecco\\_come\\_organizzarla\\_l\\_ipotesi\\_di\\_ianes](https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/l_inclusione_nella_scuola_a_distanza_ecco_come_organizzarla_l_ipotesi_di_ianes) (ver. 20.05.2021).
- Maggiolini, S. (2020). Cura e responsabilità: scuola e disabilità al tempo del contagio COVID, ovvero Costruire Opportunità e Validi Interventi anche per alunni con Disabilità. *Essere a scuola*, marzo 2020, 30–31. <http://www.morcelliana.net/img/cms/Rivista%20ESSERE%20A%20SCUOLA/Eas%20speciale.pdf> (ver. 30.03.2020).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2020). *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza,* 17 Marzo, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499> (ver. 20.05.2021).
- Montanari, M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio.* Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus.* Milano: Cortina.
- Parsi, V. E. (2020). *Vulnerabili: come la pandemia cambierà il mondo. Tre scenari per la politica internazionale.* Milano: Piemme.
- Pellai, A. (2020). *Mentre la tempesta colpiva forte. Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza.* Milano: De Agostini.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento.* Torino: Einaudi.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura.* Trento: Erickson.

- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2020a). Seminario nazionale *Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, <https://s-sipes.it/evento/pedagogia-speciale-e-didattica-speciale-le-origini-lo-stato-dellarte-gli-scenari-futuri> (ver. 20.05.2021).
- SIPeS. Società Italiana di Pedagogia Speciale (2020b). Seminario nazionale *Pedagogia speciale e Pedagogia inclusiva: identità e differenze*, <https://s-sipes.it/evento/iii-seminario-nazionale-sipes-pedagogia-speciale-e-pedagogia-inclusiva-identita-e-differenze> (ver. 20.05.2021).
- Tremolada, L. (21 luglio 2020). *Scuola, inclusione ed equità. Parole e concetti spiegati con i disegni*, [https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/21/scuola-inclusione-ed-equita-parole-e-concetti-spiegati-con-i-disegni/?refresh\\_ce=1](https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/21/scuola-inclusione-ed-equita-parole-e-concetti-spiegati-con-i-disegni/?refresh_ce=1) (ver. 20.05.2021).
- UN. United Nations (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 20.05.2021).
- United Nations Development Programme (2020). *COVID-19: Human development on course to decline this year for the first time since 1990*. [https://www.undp.org/content/undp/en/home/news-centre/news/2020/COVID19\\_Human\\_development\\_on\\_course\\_to\\_decline\\_for\\_the\\_first\\_time\\_since\\_1990.html](https://www.undp.org/content/undp/en/home/news-centre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.html) (ver. 20.05.2021).
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.