

Il Ruolo Delle ICT A Supporto Della Formazione Della Professionalità Docente

Fernando Sarracino¹

¹ Department of Education, Psychology and Communication. University “Suor Orsola Benincasa” – Naples; fernando.sarracino@unisob.na.it

Abstract: Le ICT a scuola spesso sono viste meramente come dispositivi da utilizzare a supporto delle attività didattiche. Le criticità emerse durante la pandemia da Covid 19 hanno dimostrato che, al contrario, le ICT dovrebbero essere utilizzate come organizzatori professionali per raccordare il lavoro del team di docenti, in particolar modo quando si è in presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali. Le ICT, infatti, utilizzate come cornice progettuale, permettono ai docenti e agli studenti di collocarsi nel percorso didattico, di essere in grado di anticipare le diverse situazioni e di rispondere velocemente alle varie criticità che potrebbero emergere. Le ICT, come cornice di senso dell'azione docente, quindi, qualificano e professionalizzano il docente specializzato per il sostegno didattico agli alunni con disabilità rendendolo partecipe dell'azione didattica quotidiana e trasformandolo definitivamente in un punto di riferimento per l'intero gruppo classe.

Keywords: Inclusione; Formazione degli insegnanti, TIC

1. Il docente bricoleur in DaD

La pandemia da COVID-19 ha messo in evidenza alcune debolezze del nostro sistema educativo, sia in termini infrastrutturali, che logistici, organizzativi e didattici. L'utilizzo della modalità di didattica a distanza è stata l'immediata risposta all'emergenza sanitaria e alla necessità di non interrompere i percorsi didattici malgrado il *lockdown*; tali percorsi, se da un lato hanno attivato la possibilità di costruzione di esperienze didattiche innovative, dall'altro lato hanno evidenziato la fragilità della didattica tradizionalmente agita all'interno delle aule scolastiche e messo in luce i limiti nell'implementazione di interventi educativi attraverso l'utilizzo delle tecnologie. Gli interventi agiti in DaD, infatti, spesso semplicemente replicavano digitalmente le pratiche tradizionali agite in classe. E, a tali criticità i più esposti sono risultati gli alunni con Bisogni Educativi Speciali i quali avrebbero necessitato di cornici progettuali per dare senso alle attività che venivano proposte dai docenti. Questa difficoltà non è stata dovuta ad una mancanza di alfabetizzazione digitale degli insegnanti, che si sono rapidamente adattati all'uso dei dispositivi per connettersi con studenti e colleghi, quanto piuttosto alla mancanza di un *habitus professionale* progettuale da parte del docente stesso.

L'*habitus* (Bourdieu, 2005), infatti, assume il ruolo di “principio non scelto che guida tutte le decisioni” e si traduce in un sistema duraturo soggetto a continua evoluzione, proprio di ciascun individuo. All'interno di questo sistema sono incluse le



Copyright: © 2024 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

esperienze e le conoscenze personali che influenzano le azioni e differenziano il modo in cui ciascun individuo affronta compiti e problemi assegnati. L'*habitus* svolge un ruolo chiave nelle situazioni poiché regola le azioni e le decisioni prese, consentendo di utilizzare le conoscenze personali e l'esperienza acquisita trasformandole in competenze e, quindi, in proprie risorse. Ogni volta che si agisce, l'*habitus* viene ridefinito e trasformato in base ai contesti in cui si opera, diventando una forma di conoscenza implicita per l'individuo e contribuendo alla costruzione dell'identità individuale, professionale e collettiva. Nel contesto educativo, l'*habitus* si arricchisce e evolve se il docente, durante il percorso formativo, riesce a riflettere sul proprio bagaglio professionale e a comprendere le logiche implicite che guidano le sue scelte, al fine di acquisire nuove conoscenze. In questo modo, la formazione diventa un processo fondamentale per sviluppare la propria identità professionale, accogliendo il cambiamento come opportunità di crescita anziché come perdita di sé e mirando alla comprensione di contesti sempre più complessi e in continua evoluzione. Da questa prospettiva la formazione rappresenta una combinazione di scelte che richiede la conoscenza di sé, l'apertura verso la realtà e gli altri, la coerenza con i valori personali e la presenza di un'intenzionalità educativa sentita come bisogno sia personale che professionale (Pentucci, 2018).

Ma l'*habitus* professionale del docente, spesso, si sostanzia di un dispositivo convergente per l'azione didattica, qual è l'aula scolastica: durante la DaD, la sua assenza ha messo in luce, in particolar modo nella scuola secondaria, le criticità di un approccio tradizionale all'insegnamento che ancora persiste nelle nostre scuole, basato su una didattica di stampo gentiliano fortemente centrata sull'azione del docente e che vede lo studente come mero ricettore di un processo di trasmissione dei saperi. È questo il docente che interpreta la progettazione della propria azione didattica non come definizione delle attività (proprie e degli alunni) che verranno agite in classe ma come mera preparazione e strutturazione della "lezione", come organizzazione dell'argomento da comunicare ai propri alunni.

Dall'altro lato, la DaD ha chiaramente evidenziato la presenza nelle nostre classi del docente *bricoleur*. Chi di noi non ha mai incontrato nella scuola superiore un professore che, entrando in aula e rivolgendosi alla classe, abbia domandato: "A che punto del programma siamo arrivati? Cosa abbiamo fatto la volta scorsa? Dove ci siamo fermati? A che pagina siamo arrivati?". È questa, per, l'appunto, l'esemplificazione del docente *bricoleur*, il docente che non progetta, che agisce come un artigiano, contando sulle proprie risorse (esperienze, materiali, libri di testo, prodotti, ecc.) per costruire la propria pratica didattica sulla base della situazione: apre il proprio set di strumenti e costruisce la lezione da lì poiché ritiene di conoscere pienamente il loro utilizzo; si considera padrone della materia e quindi in grado di trasmetterla ai suoi studenti; si trasforma in un "artista" che trasforma la lezione in una personale "performance". È il docente che non vede la necessità di progettare in modo partecipato e condiviso e per il quale l'attività didattica si ferma al tempo in aula o al massimo alla scelta dei contenuti da "trasmettere" durante la lezione. Non si impegna a arricchire o trasformare la propria competenza professionale poiché ripete costantemente la stessa routine didattica senza rivedere il proprio bagaglio professionale e comprendere le logiche sottese alle sue decisioni (Rossi et al., 2012). Spesso, nella scuola, ci si trova di fronte alla riproposizione automatica di modelli obsoleti presi da contesti esterni o si fa ricorso alle tecnologie semplicemente per rendere attraente l'Istituzione. Durante il *lockdown*, che ha imposto la didattica a distanza, è

emersa la mancanza di una solida cultura pedagogica radicata e l'inesperienza di molti insegnanti nell'utilizzare appieno le potenzialità delle tecnologie. È prevalso il modello della videoconferenza che ha riportato in primo piano la lezione frontale, mentre sono state meno frequenti sperimentazioni come lavori di gruppo, attività di peer tutoring, produzione di oggetti multimediali o costruzione di percorsi per l'apprendimento cooperativo on-line attraverso l'utilizzo di risorse aperte. Le nuove tecnologie richiedono una revisione del modo di concepire l'istruzione e il presente momento storico offre un'opportunità unica per farlo. È importante non attribuire al digitale troppa responsabilità, sia in senso positivo che negativo, nell'influenzare il processo di apprendimento che è influenzato da molteplici fattori. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, senza un adeguato "quadro di significato", possono, infatti, diventare un labirinto fitto in cui coloro che le utilizzano possono smarrirsi, invece di essere guidati, rendendo difficile individuare la via d'uscita (Rivoltella, 2020).

2. La pervasiva diffusione delle ICT a scuola: reale innovazione?

L'improvvisa e quasi totale dipendenza dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) ha spesso portato l'attenzione sulla dimensione strutturale e sul divario digitale che è presente nel nostro Paese. Si è spesso sentito parlare di come la pandemia abbia messo in luce i problemi strutturali della scuola italiana, evidenziando il ritardo digitale del sistema scolastico rispetto agli altri contesti esterni come quello sociale, culturale ed economico che da tempo avevano compreso l'importanza del digitale (tv digitale, e-commerce, online banking, ecc.). Era quindi comprensibile che il processo di modernizzazione e aggiornamento della scuola, nel tentativo di creare un'immagine di istituzione formativa in grado di affrontare le sfide digitali, si concentrasse principalmente sull'infrastruttura tecnologica e sull'equipaggiamento delle scuole con dispositivi adatti alle nuove modalità di comunicazione e che potessero supportare nuovi processi di apprendimento.

Tuttavia, la mancanza di consapevolezza della centralità della dimensione professionale dei docenti (rispetto alla necessità di realizzare interventi infrastrutturali) non ha permesso di comprendere che il momento di "rottura" generato dalla crisi pandemica sarebbe potuto essere un'opportunità per ridefinire il ruolo del docente come educatore. Il docente, nell'età della frammentazione (Roncaglia, 2018) non deve essere più necessariamente considerato come chi detiene il sapere e lo trasmette agli studenti, ma come colui che fornisce loro gli strumenti per interpretare una realtà in cui le conoscenze sono sempre più frammentate e instabili, con un'obsolescenza che segue la velocità del digitale.

Di conseguenza, una volta superate le difficoltà più immediate di carattere meramente tecnologico, molti docenti sono tornati alle loro pratiche tradizionali, attribuendo alla mancanza di un'adeguata alfabetizzazione digitale la causa dei numerosi fallimenti nell'adozione della didattica a distanza (Rivoltella, 2020).

Se da un lato, appare evidente che la pandemia da Covid 19 ha funto da acceleratore dei processi di modernizzazione della nostra scuola in termini infrastrutturali (basti pensare a quante strumentazioni, attraverso i finanziamenti stanziati con il PNRR, siano entrate nelle nostre aule scolastiche), la mancanza di coerenza nel sistema di formazione degli insegnanti (in particolar modo di quelli delle scuole superiori di primo e secondo grado) ha reso difficile per loro comprendere l'importanza dell'acquisizione di un *habitus* professionale e di una mentalità progettuale che per-

mettesse loro di gestire la complessità della classe e di affrontare le sfide dell'attualità: ciò ha provocato, una volta terminata la spinta propulsiva della pandemia, un progressivo arretramento che ha relegato l'innovazione tecnologica al mero status di supporto (talvolta rendendo inefficaci se non anche inutili i processi di modernizzazione che le scuole avevano affrontato (come già avvenuto solo pochi anni prima con gli investimenti garantiti dal PNSD). L'aver a disposizione maggiori risorse tecnologiche, infatti, non ha favorito una maggiore consapevolezza tra i docenti riguardo alla necessità di fornire un contesto significativo alle loro pratiche didattiche, in modo da permettere alle conoscenze, in maniera moriniana, di essere riconnesse all'interno di una struttura complessa. Il ricorso ad esse, come si diceva, si è spesso ridotto ad un mero utilizzo strumentale.

3. L'azione del docente di sostegno: un rapporto esclusivo ed escludente

Come si diceva in precedenza, la pandemia da Covid 19 e la conseguente DaD sono state una lente d'ingrandimento che ha permesso di mettere a fuoco alcune dinamiche in atto all'interno delle classi. Non ha fatto eccezione il ruolo del docente di sostegno.

È apparso evidente, infatti, che, nella maggior parte dei casi, la progettazione del docente curricolare è completamente slegata da quella del docente di sostegno ancora visto come il docente esclusivo del ragazzo disabile.

La progettazione, quando c'è, è ancora intesa come un percorso immaginato per la moda della classe (la moda, in una serie, è il valore che si ripete con maggiore frequenza: quindi, quando ci si riferisce alla moda della classe ci si riferisce al gruppo di studenti maggiormente omogeneo e al quale solitamente il docente si rivolge): l'inclusione è intesa come il percorso individualizzato che il docente di sostegno definisce per il "proprio" alunno e che va ad interagire con il percorso comune, arricchendolo attraverso la proposta di interventi personalizzati.

Ne deriva, da un lato, che la proposta esclusiva offerta all'alunno con disabilità diventa per sua natura escludente: come ci indica Vygotskij, la classe è un ambiente complesso dove le interazioni giocano un ruolo fondamentale nella costruzione dell'apprendimento. Concentrarsi esclusivamente su percorsi educativi personalizzati potrebbe pertanto compromettere l'aspetto sociale dell'apprendimento. Ne consegue che il rapporto esclusivo che si instaura tra il docente di sostegno e l'alunno con Bisogni Educativi Speciali diventa a tutti gli effetti escludente per l'alunno nei confronti del resto della classe.

Dall'altro lato, la proiezione del docente di sostegno sull'alunno disabile ne delinea una professionalità distinta da quella del docente curricolare, ancora declinata solo in termini di cura e di assistenza, di rapporto e di supporto uno a uno; tale postura non ne permette un adeguato e coerente riconoscimento professionale e sociale né da parte dei colleghi né da parte degli altri alunni della classe. Anche in questi casi, il rapporto esclusivo tra alunno con disabilità e docente di sostegno diventa escludente, in questo caso per il docente, che non si vede riconosciuto a tutti gli effetti come tale al pari degli altri docenti di classe.

4. Progettare per la realtà complessa

La progettazione, in accordo con un approccio tradizionale, implica la definizione di un modello semplificato della realtà che rappresenti il problema da risolvere o l'oggetto da realizzare. Questo modello semplificato, considerato "risolvibile", può

essere costruito rendendo chiari tutti i dati che descrivono il sistema e le loro connessioni attraverso la creazione di un sistema di equazioni esplicite.

Secondo questa prospettiva classica, la progettazione comporta l'individuazione delle variabili dipendenti e indipendenti nel sistema, l'elaborazione delle equazioni che le collegano e la determinazione delle condizioni ambientali (condizioni al contorno) che definiscono i limiti del sistema. Una volta definito il modello, si procede alla definizione delle fasi e dei passaggi operativi necessari per completare il progetto. La scelta delle fasi da seguire dipende direttamente dal tipo di modello utilizzato: la connessione deterministica tra variabili e risultati semplifica la selezione delle fasi operative.

In sintesi, secondo questo approccio, la progettazione didattica segue una logica cartesiana basata sul modello processo-prodotto, mirata a raggiungere obiettivi specifici e a concepire la didattica come un processo per generare apprendimento.

Tuttavia, risulta complesso stabilire una relazione diretta tra conoscenza, processo, metodologie e dispositivi, in quanto il modello causa-effetto non riflette appieno la realtà effettiva. È pertanto essenziale approfondire la comprensione dei modelli circolari (o "ricorsivi", per definirli in modo più appropriato). Una logica sistemica che favorisca l'interazione tra ogni singolo elemento senza comprometterne la sua peculiarità distintiva è più efficace, consentendo uno scambio consapevole che arricchisce il significato. L'interconnessione di conoscenza, esperienza, pensiero, interessi, intuizioni, che singolarmente non esprimerebbero appieno le proprie potenzialità, genera una nuova dimensione multidimensionale e multistrategica in cui attori, progetto e processo si influenzano reciprocamente, aggiungendo significato e qualità agli incontri e alla consapevolezza. La "teoria dell'azione" sottolinea l'importanza di uno spazio-tempo in cui insegnamento e apprendimento si sovrappongono, creando un sistema complesso in cui insegnanti e studenti lavorano insieme per raggiungere gli stessi obiettivi. Si stabilisce una connessione strutturale tra il mondo da esplorare e gli soggetti coinvolti nel processo di conoscenza, in cui ogni attore evolve cambiando il proprio ambiente. Anche in questo caso, si riconosce la presenza di un modello che non si basa su algoritmi oggettivi che collegano insegnamento e risultati, ma su un complesso sistema che coinvolge insegnanti, classe e conoscenza, creando un equilibrio sistematico per affrontare eventi perturbanti. Questo modello tiene conto della peculiarità del progettista/docente, che fa parte integrante della situazione e del sistema anziché escluderla.

L'attuale elevata complessità delle classi richiede una riflessione sulle modalità di progettazione annuale, settimanale e giornaliera nella scuola, al fine di individuare nuovi approcci per delineare competenze, obiettivi, contenuti, metodologie d'intervento e modalità di valutazione, ma anche per sviluppare un "percorso comune" che non costituisca la progettazione per la moda della classe (di cui abbiamo parlato precedentemente) ma che consenta la diversificazione di percorsi personalizzati, tenendo conto dell'eterogeneità naturale del gruppo classe e delle diverse modalità di lavoro.

La crescente attenzione alle differenze presenti in classe (che rappresentano per l'insegnante sia una complessità gestionale che una risorsa da sfruttare) e la conseguente esigenza di personalizzare i percorsi formativi impongono al docente di: chiarire il filo conduttore che collega il senso complessivo del percorso alle singole sessioni di lavoro; condividere con gli studenti e, quando possibile, negoziare con loro il significato del percorso; concretizzare le concettualizzazioni elaborate in classe. In

questo contesto, diventa essenziale che il digitale diventi uno strumento per ridefinire le singole sessioni di lavoro basate su compiti aperti e problemi, così come suggeriscono le attività di *microlearning*, articolando e rendendo chiari agli studenti il contesto in cui si inseriscono le singole sessioni e la logica complessiva delineata dall'insegnante: non più semplici depositi di contenuti didattici in sostituzione del libro di testo, bensì veri e propri strumenti professionali con i quali gli studenti possono interagire e che possono guidarli nella ricostruzione del loro percorso formativo (Sarracino, 2024).

5. L'artefatto progettuale, cornice professionale del docente di sostegno

Tuttavia, cosa succede in un'epoca in cui il concetto stesso di "normale" sembra scomparire dalle aule scolastiche non solo per la presenza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali ma perché gli studenti mostrano una vasta gamma di diversità culturali, abilità, conoscenze, interessi e motivazioni uniche?

Questo scenario pone nuove sfide e interrogativi. Come dicevamo in precedenza, se nella "teoria" vorremmo "personalizzare" le traiettorie per ciascun alunno, permettendogli di percorrere le strade più adeguate, nella pratica, soprattutto in classi affollate, diventa complesso immaginare e gestire individualmente il percorso educativo di ciascun studente. Inoltre, la classe, come evidenziato da Vygotskij, rappresenta un ambiente complesso in cui le interazioni contribuiscono alla costruzione della conoscenza e dell'apprendimento. In tal contesto, immaginare la personalizzazione come la realizzazione di un percorso esclusivo potrebbe minare l'aspetto sociale dell'istruzione. Per questo motivo, è essenziale rivalutare il concetto di inclusione. Un approccio inclusivo risulta fondamentale per sostenere in modo efficace la personalizzazione. Quando l'inclusione si combina con la personalizzazione, il docente diventa il mediatore che integra e valorizza le varie esperienze individuali degli studenti, creando un contesto educativo interattivo e stimolante. In quest'ottica, la progettazione didattica assume un ruolo di primaria importanza, non limitandosi più a una mera pianificazione prescrittiva, ma orientandosi verso un'azione educativa più ampia e significativa (Rossi e Giaconi, 2016).

Come si diceva in precedenza, la complessità dell'attività didattica nell'ambiente digitale ha reso chiaramente evidente la necessità di una progettazione dettagliata e chiara che possa agire come una "mappa", un punto di riferimento che collega il livello micro dell'azione agita quotidianamente in classe a quelli meso e macro dei curricula delineati dai docenti.

L'esigenza di gestire insieme molteplici livelli progettati dal docente, lo obbliga a reificarli attraverso l'utilizzo di organizzatori grafici (supporti digitali che rendano visibili i diversi percorsi) in modo che lo studente (da solo o attraverso le figure che lo accompagnano nel percorso: docenti di sostegno, terapisti, genitori, etc.) possa, attraverso il confronto con l'insegnante stesso, scegliere il percorso più adatto alle proprie inclinazioni senza la paura di perdersi e dando significato al proprio agire.

La necessità di un contesto che riunisca i vari frammenti, le varie attività di cui si compone la quotidianità scolastica, restituendo allo studente un senso di ciò che sta facendo in quel momento, riuscendo in questo modo anche a motivarlo nella sua azione, invita il docente a realizzare una cornice/contenitore che possa riconnettere i vari livelli dell'azione e dare significato all'intervento docente (che, come dicevamo, non consiste più nel possedere e comunicare conoscenze agli studenti, bensì nell'of-

frirle loro le competenze per interpretare un mondo in cui le conoscenze sono sempre più frammentarie e incerte, con un'obsolescenza che si allinea alla velocità delle tecnologie digitali): infatti, l'ampia gamma di conoscenze e l'accesso sempre più vario a strumenti e linguaggi molteplici, da un lato, insieme alle differenze sociali, culturali e di conoscenza, enfatizzate anche dalla distanza digitale, dall'altro, non consentono più di affrontare l'attività didattica con concetti generali e solo con l'ausilio del libro di testo, ma richiedono ai docenti di trasformarsi in "registri" che organizzano e strutturano il contesto entro cui gli studenti opereranno. Pertanto, essi potranno realizzare un quadro progettuale, supportato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che dia significato e riunisca le informazioni e i linguaggi frammentari, rendendo visibile agli studenti il percorso immaginato dall'insegnante e permettendo loro di inserirsi al suo interno.

Tale quadro potrà anche raccogliere e ricostruire, attraverso le narrazioni delle esperienze, i vari processi attraversati in modo che acquisiscano un significato individuale e condiviso.

Il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha spostato l'attenzione da una relazione diretta tra insegnante e studente, che avveniva in aula, a una relazione triangolare in cui il terzo elemento è rappresentato dagli ambienti e dagli strumenti digitali che svolgono simultaneamente due ruoli distinti: da un lato, sono lo spazio "sincrono" in cui avviene l'interazione tra insegnante e studente insieme agli altri attori del processo educativo; dall'altro lato, agiscono come aggregatori asincroni delle diverse attività, sia nella fase di progettazione, sia nella raccolta dei risultati dell'attività didattica: le tecnologie diventano quindi sia gli agenti che compongono la rete, sia gli aggregatori che costituiscono la rete.

Alcuni strumenti digitali fungono da mediatori nell'attività didattica e supportano l'insegnante nella trasposizione, mentre altri strutturano e materializzano la rete dei significati, offrendo una rappresentazione esplicita del percorso, ruolo che in passato era svolto dal manuale o dall'intervento, spesso implicito, dell'insegnante. Le ICT consentono di visualizzare in modo chiaro le connessioni fondamentali per i passaggi finora evidenziati e di arricchire tali reti con la documentazione dei percorsi generati dalla classe. La mappa non rappresenta solo la struttura del percorso di insegnamento, ma si arricchisce durante il processo con i contributi individuali e le interpretazioni proposte dai partecipanti.

In questa prospettiva, la progettazione diventa il dispositivo attraverso il quale il docente di sostegno riesce a reificare e rendere visibile la propria azione, attraverso il quale co-progetta, insieme ai docenti curricolari, i percorsi didattici e fa emergere le esigenze degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Questo cambio di prospettiva sull'inclusione, però, richiede un elemento chiave: un insegnante di sostegno professionista riflessivo. È pertanto importante riflettere sulla sua formazione, una formazione che non si focalizzi esclusivamente sulla definizione di strategie e le metodologie, ma un percorso finalizzato allo sviluppo di competenze professionali che consentano di progettare spazi di apprendimento adattati alle varie esperienze; una formazione non pensata e rivolta solo a coloro che accedono al mondo della scuola ma diretta anche a coloro che sono già in servizio mettendo l'accento sulla promozione di atteggiamenti professionali efficaci. Questo implica guidare i docenti nell'osservare attentamente i contesti in cui operano, nel dialogare con l'ambiente circostante, nell'analizzare le situazioni e i progetti attraverso un processo dinamico che intrecci teoria e pratica, e nel riflettere sul loro sviluppo professionale. Emergono

così l'importanza di percorsi formativi basati sull'alternanza, sia a livello concettuale (integrazione tra teoria e pratica), sia a livello pratico (interazione fra scuola e ricerca).

References

- Banzato M., *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Bourdieu, P., *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005.
- Buckingham D., *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge, UK, 2003.
- Bricks n.4 – 2020 – L'esperienza della DaD contributo alla ripartenza. On-line:
<http://www.rivistabricks.it/2020/09/17/n-4-2020-lesperienza-della-dad-contributo-alla-ripartenza/>
- Bricks n.2 – 2021 – La valutazione con il digitale e nella DaD. On-line:
<http://www.rivistabricks.it/2021/03/21/n-2-2021-la-valutazione-con-il-digitale-e-nella-dad/>
- Floridi L. (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, London, 2015.
- Laporta R., *La comunità scolastica*, 2a ed., La Nuova Italia, Firenze, 1970 [1963].
- Magnoler, P., “Tracce di habitus?”, *Education, Sciences & Society*, 2(2011), pp.67-68.
- Magnoler, P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Musello M., Cafagna V. (a cura di), *Saperi Tecnologia Inclusione. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Cafagna Editore, Barletta, 2024.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2018.
- Perrenoud, P., *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (a cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006, pp. 175-200.
- Rivoltella P.C., *Educare ai media. Una questione di cittadinanza*, in Rivoltella P.C., Bricchetto E., Fiore F. (a cura di), *Media, storia e cittadinanza*, La Scuola, Brescia, 2012.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia, 2019.
- Rivoltella P.C., *Impatto del digitale sugli studenti. Indagine conoscitiva sull'impatto del digitale sugli studenti, con particolare riferimento ai processi di apprendimento*, Audizione Commissione Istruzione pubblica, beni culturali del Senato, 2 dicembre 2020. On-line: https://webtv.senato.it/Leg18/4621?video_evento=143201
- Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Roma-Bari, 2018.
- Rossi P.G., Toppiano E., *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2009.
- Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di), *Microprogettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Rossi P.G., Giaconi C., “L'inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori”, in *Scuola Italiana Moderna*, 2, 2015, pp.76-78.

- Rossi P.G., Magnoler P., Scagnetti F., *Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica. ai saperi della pratica*, in Corsi M., Ascenzi A., Rossi P.G. (a cura di) *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma, 2012, pp.545- 561.
- Sarracino F., “Tecnologie per una scuola inclusiva e sostenibile”, , in *Scuola Italiana Moderna*, 2, 2015, pp.81-83.
- Sarracino F., *Dispositivi digitali per la progettazione e la regolazione dell’azione didattica*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *Tecnologie per l’educazione. Seconda Edizione*, Pearson, Milano, 2024.