

EDITORIALE

VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA

Giuseppina Rita Jose Mangione (INDIRE)

Simona Ferrari (UNICATT)

Stefano di Tore (UNISA)

Questo numero del *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching* mette a fuoco alcune Situazioni di Didattica Non Standard (SDiNS) che, meglio di altre, si prestano a interpretare gli orientamenti e le raccomandazioni in chiave di innovazione didattica che derivano da organismi internazionali: l'orientamento ad un approccio Multiagency per una scuola aperta ed estesa al territorio (OECD, 2020; UNESCO, 2021); l'equità e l'inclusione per incrementare la qualità in educazione (ONU Agenda 2030, 2015); il ruolo strategico delle tecnologie digitali (Commissione Europea, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2021). A livello nazionale, l'Atto di indirizzo politico del Ministero dell'Istruzione per l'anno 2022 riprende queste indicazioni con attenzione alla riduzione della povertà educativa e dei divari territoriali.

I contributi raccolti in questo numero speciale si inseriscono in questo scenario, permettendone lettura a partire da modelli di intervento e risultati di ricerca. Due le chiavi di lettura che attraversano i contributi proposti su cui fermare l'attenzione.

La prima emerge analizzando le dimensioni della progettazione. Nelle Situazioni di Didattica Non Standard (Rivoltella, 2016) "si è costretti a modificare la situazione didattica in una delle sue componenti:

- relazione didattica: tra insegnante e sapere;
- relazione di apprendimento: tra sapere e studente;
- relazione formativa: tra insegnante e studente" (Carenzio e Ferrari, 2021, p.70).

Ne sono esempi la scuola in ospedale, la didattica domiciliare e la scuola in Hospice, le pluriclassi, i CPIA, la scuola in carcere. L'adozione di un approccio ecologico alla progettazione è, di fatto, una necessità e si assiste ad un passaggio dalla Knowledge as Theory alla Knowledge as Elements (Rossi, 2021). Per comprenderlo è necessario recuperare gli elementi che emergono dall'analisi delle dimensioni macro e micro. Pensando alla macroprogettazione, ovvero allo spazio-tempo dell'ecosistema formativo, nelle SDiNS si evidenzia la necessità dell'essenzializzazione del curriculum, del richiamo alla condivisione d'intenti tra gli attori chiave del sistema educativo (la scuola, l'alunno, la famiglia, la comunità educante), dei processi di riflessività organizzativa e di aperture della scuola oltre ai tempi canonici (nei mesi estivi, nel fine settimana, al pomeriggio o alla sera).

In chiave di microprogettazione (spazio-tempo della situazione di apprendimento), diventano tratto caratterizzante: la cura della qualità dell'azione didattica e della vita della classe (Cambi, 2014; Giuseppe, Mandrussen e Maura, 2021), la dimensione di personalizzazione organizzativa e didattica (Baldacci, 2005), l'attivazione di pratiche a partire da situazioni problema e autenticità delle proposte (Castoldi, 2009; Mortari, Pizzato, Ghirotto e Silva, 2021), le forme di didattica multiage (Mangione e Garzia, 2021) e la classe/scuola come comunità di apprendimento (Jonassen, 1998).

Il contesto pandemico e post pandemico ha riportato l'attenzione sull'idea di scuola come comunità educante, una «comunità in miniatura», come sosteneva Dewey in *Democrazia ed Educazione* (Dewey, 1916), al centro di un processo di apprendimento che si svolge sempre e ovunque e che si propone nella dimensione dell'apertura. Se già negli anni '60 si avverte la necessità di oltrepassare i confini di una «educazione chiusa», il Piano scuola 20-21 spinge all'apertura attraverso la costruzione di strumenti, la condivisione di esperienze e la sperimentazione di forme di scuola lontane da un modello dominante (Maulini e Perrenoud, 2005). Vengono sostenute forme scolastiche estese e partecipate e incoraggiate alleanze sociali volte a responsabilizzare l'intera comunità nell'intervenire sulle situazioni di disagio ed iniquità.

Ritroviamo queste spinte nei contributi proposti in questa special issue.

Nel lavoro “Contrasto della dispersione scolastica a Milano. modelli a confronto”, Pasta affronta il tema del contrasto alla dispersione scolastica attraverso il ricorso a due modelli differenti di SDiNS a cui da anni si ricorre per minori già in dispersione o a forte rischio: le Scuole bottega e le Scuole della seconda opportunità. Il progetto Scuola Più e il progetto Don Milani 2 sono espressione di interventi di personalizzazione degli insegnamenti e di essenzializzazione del curriculum basati su una forte condivisione di progettualità e di strumenti tra educatori e docenti grazie un coordinamento finalizzato (Scurati, 2017) e a forme di vita congiunta.

Con l'obiettivo di fornire ai docenti strumenti per ripensare le pratiche didattiche in situazioni di fragilità, il lavoro di Mangione, Parigi e Iommi (“Insegnare nella pluriclasse, la dimensione tecnologica nell’indagine nazionale su pratiche e fabbisogni dei docenti”) fornisce un approfondimento sui setting educativi della pluriclasse potenziati dall’introduzione delle tecnologie e della rete, riflettendo su una nuova SDiNS, quella che si crea nella DAD.

Restando in uno scenario di scuola di comunità, Todino, Campitiello e Di Tore (“Dalla presenza alla distanza nella didattica museale: L'uso dei reperti archeologici per creare asset digitali attraverso la scansione 3d”) richiamano un’idea di scuola aperta in cui la tecnologia sostiene forme di pedagogia del patrimonio culturale attraverso il ricorso a videogiochi educativi.

La seconda chiave di lettura riguarda l’introduzione e la naturalizzazione del digitale in questi contesti. Il digitale funge da raccordo tra la dimensione epistemologica, quella didattica e quella relazionale. Nelle SDiNS è necessario ricorrere ad Ambienti di apprendimento ibridi: dimensione fisica, dimensione digitale e dimensione delle interazioni sociali sono gli ingredienti di molteplici combinazioni come i diversi contributi evidenziano. Proprio in questo comprendiamo l’alta potenzialità innovativa degli scenari non standard (Carenzio, Ferrari 2021), troppo spesso considerati come scuole che hanno anticipato sperimentazioni e riflessioni in chiave di DAD e DDI.

Già nel 2007, Dovigo avvertiva che “la nozione di inclusione riconosce che c’è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente”. Il rischio paventato da Dovigo è diventato, spesso, realtà nelle esperienze di Didattica Digitale Integrata. L’effetto combinato delle logiche intrinseche degli strumenti tecnologici dedicati alla Didattica a Distanza e dell’utilizzo che di tali strumenti è stato fatto ha concretamente determinato una riproposizione massiccia della dinamica della lezione frontale, che ha prodotto un forte impatto, coniugandosi il digital divide con già noti meccanismi di dispersione e drop-out, sui processi inclusivi. Non a caso la comunità docente e la comunità scientifica attiva in ambito pedagogico avevano provato, negli ultimi decenni e spesso con successo, a superare la logica della lezione frontale. Elementi cardine delle esperienze di apprendimento, come lo spazio, il tempo, l’interazione, hanno trovato una ridefinizione parziale nei canali della DDI, e ciò è avvenuto non a causa di limiti strutturali delle piattaforme tecnologiche, ma a causa dell’assenza di soluzioni metodologiche e di strumenti tecnologici conseguenti. Il Numero speciale ospita lavori attenti a questo rischio, esplorando temi e proposte differenti (dispositivi mobili, hate speech, rappresentazione dello spazio in ambienti virtuali, didattica museale, robotica educativa) il cui denominatore comune è l’interpretazione degli Ambienti di Apprendimento Ibridi non come edizione in sedicesimi della didattica “tradizionale” ma come nuova ed autonoma opportunità educativa. In particolare il lavoro di Annarumma e Vitale (UNISA) dal titolo “Dispositivi mobili come mediatori ludici per una didattica inclusiva: touchscreen, gioco e autismi” propone una analisi del ruolo della tecnologia e la sua stretta connessione con le dinamiche ludiche accompagnata da un caso studio le cui fondamenta poggiano su questioni riguardanti la relazione tra dispositivi mobili, gioco e neurodiversità. In linea con una nuova idea di ambienti di apprendimento in grado di sostenere gli studenti con difficoltà il numero accoglie anche il lavoro di Campitiello, Viola, Todino, S. Di Tore (UNISA) dal titolo “ASD-robot come strumento didattico per interventi educativi per i disturbi dello spettro autistico”. Un lavoro che mira a promuovere lo sviluppo delle competenze sociali in bambini con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l’aiuto di un Robot progettato e costruito appositamente per essere integrato negli abituali interventi psico-educativi per i bambini con autismi.

La ricerca guarda sempre più ad una scuola ibrida come nuovo modello “disruptive”, che grazie all’uso di tecnologie di rete ridefinisce: i confini spaziali degli ambienti di apprendimento, non necessariamente tutti nello stesso luogo; il concetto di prossimità fisica, le tecnologie avvicinano persone geograficamente distanti e/o vicine garantendo loro la possibilità di interazione

e comunicazione; le dinamiche relazionali tra i diversi attori mediante una visione collegiale ed ecologica delle azioni educative. La pianificazione delle azioni didattiche nel contesto della classe ibrida richiede una rottura epistemologica e un cambiamento di paradigma (Khun, 1962) finalizzato a promuovere un nuovo spazio socio-relazionale ed educativo. In questo modo la classe diventa inclusiva, flessibile, adattabile e capace di accogliere studenti che hanno difficoltà a spostarsi per problemi territoriali e/o di salute o anche studenti che si trovano a seguire percorsi differenti nell'ambito di una stessa classe.

In “L’era dell’apprendimento ibrido: un agire didattico inclusivo è possibile?” l’autrice Pace (UNISA) richiama una pedagogia del futuro per una scuola ibrida (UNESCO & MGIEP, 2019; Vincent-Lancrin, Cobo Román & Reimers, 2022) che sia attenta alla dimensione di scuola equa e democratica. Un’istruzione inclusiva ed equa di qualità può essere ancora garantita nel momento in cui l’interazione “in presenza” è ridotta quando vengono proposte forme più flessibili di Ubiquitous learning?

Infine il numero ospita il contributo del gruppo di ricerca del CNR/ITD, Benigno, Caruso, Gregorio e Ravicchio, nel lavoro dal titolo “Dimensioni e fattori per gestire una classe ibrida” condivide con la comunità scientifica un possibile scenario incentrato sul concetto di “Hybrid Learning Space” validato nell’ambito del progetto TRIS che permette di ripensare lo spazio educativo avvalendosi di soluzioni inclusive per gli studenti impossibilitati a frequentare regolarmente la scuola per problemi di salute.

Ci auguriamo che le chiavi di lettura proposte possano guidare nell’acquisizione di una nuova consapevolezza su forme di scuola inclusiva.