

DAD e inclusione

Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19

Giovanna Filosa
INAPP

Maria Parente
INAPP

L'introduzione della DAD a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19, se da un lato ha fatto cadere le resistenze nei confronti degli strumenti di apprendimento tecnologicamente aumentati, dall'altro ha evidenziato l'importanza di una progettazione didattica adeguata e inclusiva per la qualità dell'offerta formativa complementare alla presenza. Il presente studio di caso, relativo a una scuola specializzata per sordi di Roma, è basato su interviste in profondità a testimoni privilegiati, sordi e udenti, e si propone di ricostruire buone prassi per orientare altri contesti scolastici nel post-Covid.

The introduction of remote learning, following the Covid-19 emergency, has, on the one hand, crushed resistance to technologically enhanced learning tools, and, on the other, has highlighted the importance of adequate and inclusive didactic planning to achieve a high quality of remote learning as compared with physical classroom attendance. This case study, relating to a specialized school for the deaf in Rome, is based on in-depth interviews with witnesses, the deaf and those hard of hearing, and aims to outline good practices for guiding other school situations in the post-Covid period.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-6

Citazione

Filosa G., Parente M. (2020), DAD e inclusione. Uno studio di caso durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, *Sinapsi*, X, n.3, pp.77-92

Parole chiave

Emergenza sanitaria
Didattica a distanza
Disabilità

Key words

Health emergency
Distance learning
Disability

“Insegnare non è riempire un secchio ma accendere un fuoco” (W. B. Yeats)

1. Premessa: la scuola alla prova del Covid-19

L'emergenza sanitaria causata da Covid-19 si è abbattuta come uno tsunami sul sistema di istruzione e formazione, imponendo un brusco ripensamento dei modi tradizionali di organizzare la didattica per bambini, giovani e adulti. In un'ottica lifelong, l'introdu-

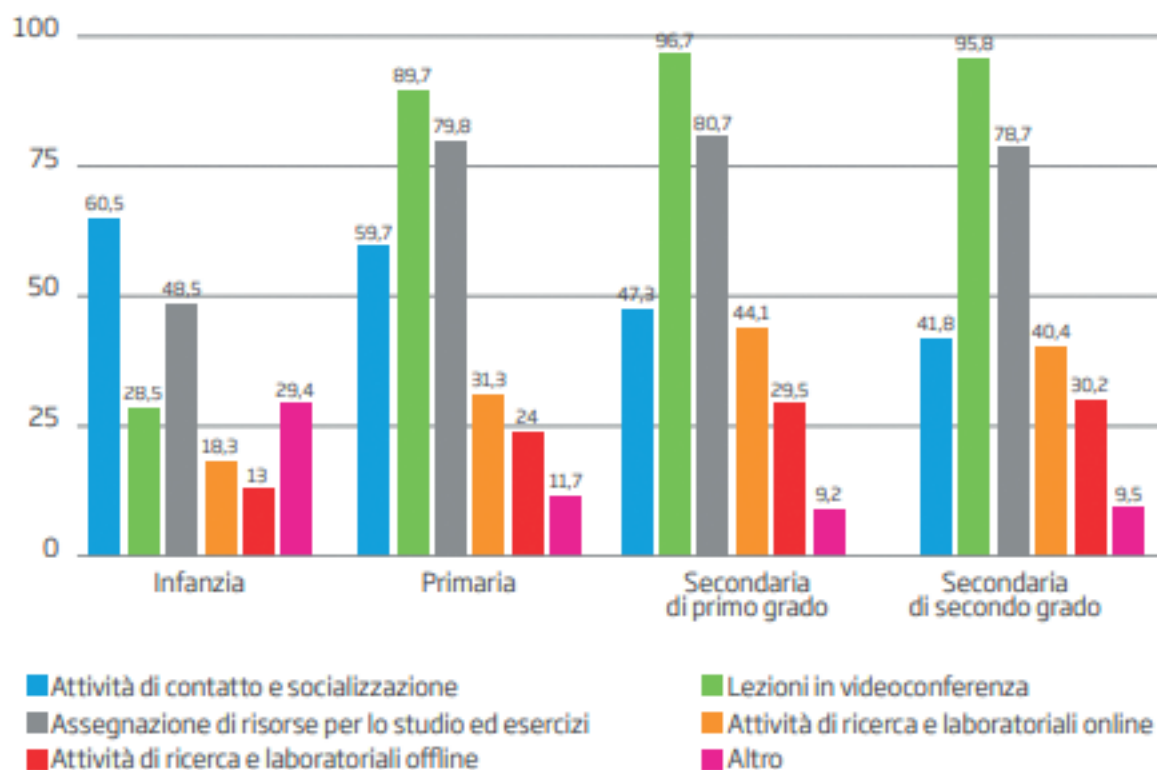
zione della didattica a distanza (DAD) da una parte, e dello smart working dall'altra, se da un lato ha fatto cadere strenue resistenze nei confronti dei nuovi strumenti di apprendimento tecnologicamente aumentati, dall'altro ha evidenziato tutti i limiti e le obsolescenze del sistema scolastico italiano, a partire dal *digital divide* infrastrutturale e cognitivo.

Se nel primo periodo (nota del Ministero dell'Istruzione n. 278 del 6 marzo 2020¹) si sottolineava la

Maria Parente è autrice delle interviste e del relativo paragrafo, Giovanna Filosa ha scritto la parte restante dell'articolo.

1 Cfr. Nota del Ministero dell'Istruzione n. 278 del 6 marzo 2020 avente ad oggetto *particolari disposizioni applicative della direttiva del Ministro per la Pubblica Amministrazione del 25 febbraio 2020, n. 1 (Direttiva 1/2020), "Prime indicazioni in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-2019 nelle pubbliche amministrazioni al di fuori delle aree di cui all'articolo 1 del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6"*.

Grafico 1
Distribuzione percentuale dei docenti per pratiche didattiche attuate con la propria classe durante il lockdown, per ordine e grado di scuola



Fonte: Indire 2020. Base dati: 3.774 casi (Infanzia: 377; Primaria: 1.125; Secondaria I gr.: 823; Secondaria II gr.: 1.449)

necessità di favorire, in via straordinaria ed emergenziale, in tutte le situazioni ove ciò fosse possibile, il diritto all'istruzione attraverso modalità di apprendimento a distanza, con il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41², la DAD diventava ordinaria, quindi obbligatoria e non più consigliata. Si stabiliva, dunque, l'obbligo per i dirigenti scolastici di attivare modalità di didattica a distanza anche in considerazione delle specifiche esigenze degli studenti con disabilità e bisogni specifici (Marziale 2020).

Eppure, secondo l'ultima rilevazione Istat sulla disponibilità di computer per bambini e ragazzi, nel 2019 il 12,3% dei soggetti tra i 6 e i 17 anni non aveva un computer o un tablet a casa, e tale quota raggiungeva quasi un quinto (il 20%) nel Mezzogiorno (470 mila

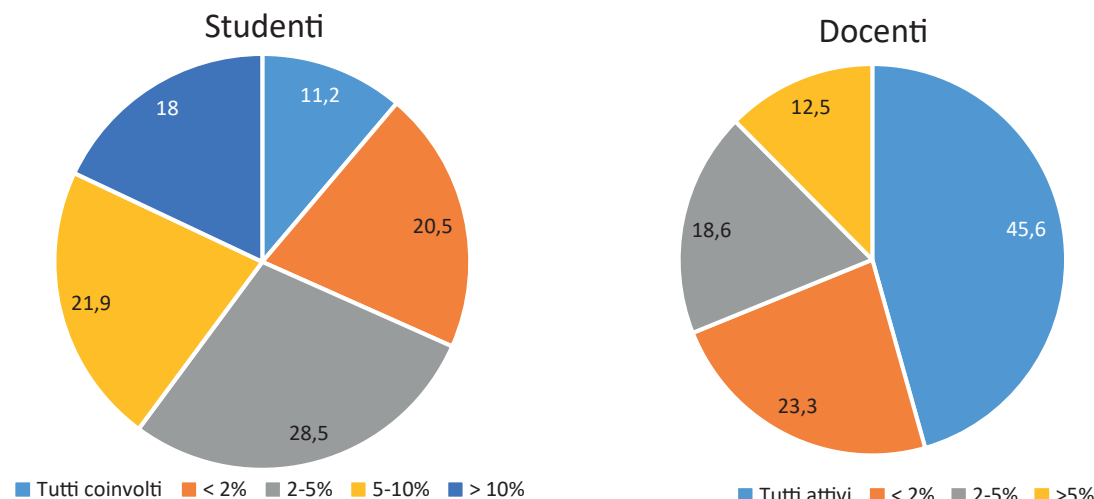
ragazzi). Solo il 6,1% dei bambini in età scolare vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per ogni componente, mentre i due terzi dei ragazzi di 14-17 anni che avevano usato Internet almeno una volta nei 3 mesi precedenti all'intervista presentavano competenze digitali basse o di base (Istat 2020, 1 e ss.).

Con l'inizio del lockdown, le lezioni in videoconferenza sono state tra le attività maggiormente utilizzate dai docenti delle scuole di ogni ordine e grado (Indire 2020, 13 e ss., grafico 1).

Ma secondo l'opinione dei dirigenti scolastici (Censis 2020), l'introduzione della DAD, specie al Sud, ha escluso non pochi ragazzi dalle attività didattiche e i relativi docenti (figura 1): solo l'11,2% dei presidi ha dichiarato che tutti gli studenti sono stati coinvolti nella DAD.

² Cfr. Legge 6 giugno 2020, n. 41 *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.*

Figura 1
Studenti e docenti non coinvolti nella didattica a distanza



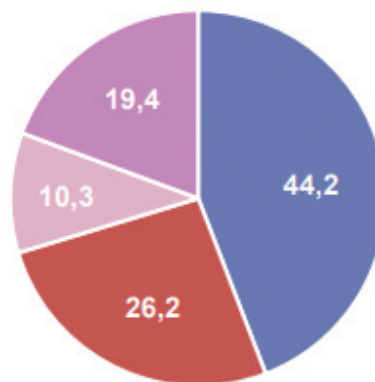
Fonte: elaborazione delle Autrici su dati Censis 2020

Per Invalsi (2020), sono a rischio di esclusione soprattutto gli oltre 800.000 studenti stranieri residenti in Italia, quelli con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) (276.109) e gli studenti disabili (259.757). A proposito di questi ultimi, il rapporto della Fondazione Agnelli (2020) sottolinea che, per oltre un quarto degli insegnanti intervistati, in alcuni casi le forme di DAD attivate si sono rivelate inefficaci dal punto di vista dell'inclusione (grafico 2).

Nel presente lavoro viene effettuato uno studio di caso sull'applicazione della DAD in un particolare contesto scolastico, l'ISS A. Magarotto di Roma, che da tempo pratica una didattica inclusiva e specializzata per i bambini portatori di disabilità uditiva. La metodologia dello studio di caso, pur essendo limitata in quanto a generalizzabilità dei risultati, si giustifica nel rispetto dell'elevata specificità che ciascuna disabilità implica, sia dal punto di vista educativo che terapeutico. Come verrà meglio specificato nel paragrafo che segue, infatti, una didattica realmente inclusiva deve essere personalizzata e tarata specificamente non solo sul tipo di disabilità, ma anche sulle particolari esigenze del singolo bambino. La personalizzazione della didattica, se è già necessaria per la scuola in presenza, è ancor più necessaria per quella a distanza.

Grafico 2
L'integrazione degli allievi con disabilità nella DAD

È a conoscenza di qualche alunno/a con disabilità "sparito" dalla DaD della classe?



- No, gli/le alunni/e che seguo sono ben integrati nelle forme di DaD attivate
- Sì, in alcuni casi le forme di DaD attivate si sono rivelate inefficaci dal punto di vista dell'inclusione
- Sì, ma solo perchè in base al suo PEI non sono ipotizzabili interventi didattici che non siano in presenza
- Sì, ma solo perchè sta seguendo percorsi DaD individualizzati

Fonte: Fondazione Agnelli, questionario online compilato da 3.170 docenti, di cui il 16% curricolari e l'84% di sostegno

2. La didattica costruttivista e inclusiva

La qualità della formazione/istruzione, anche in termini di capacità di integrazione di soggetti svantaggiati, non attiene solo all'introduzione di strumenti tecnologici innovativi (e di infrastrutture hardware e software in grado di supportarli) e alla competenza digitale delle figure professionali improvvisamente chiamate a utilizzarle, ma anche e soprattutto a una progettazione metodologicamente fondata, che tenga conto dei meccanismi fondamentali dell'apprendimento formale e non formale (Eurostat 2016)³, così come codificati in decenni di ricerca e di teorizzazioni nel settore (Knowles *et al.* 2008; Quaglini 2005).

Le *didattiche costruttiviste* (Piaget 1971) e *costruzioniste* (Papert 1980; 1989) pongono sostanzialmente al centro dei processi di apprendimento tre fattori fondamentali, strettamente interconnessi e circolari (Deplano 2020):

- una o più *fonti di informazioni* attendibili e qualificate (gli insegnanti, ma anche il materiale didattico da essi fornito);
- un ambiente collaborativo e di *interazione sociale*, col docente ma anche tra pari (classe o aula);
- una serie di *esperienze*, ad esempio un obiettivo concreto da raggiungere, o un problema da risolvere attraverso le conoscenze acquisite.

È evidente che ciascuno di questi tre fattori può aver luogo sia in presenza che a distanza, sia in modalità sincrona che asincrona. Pertanto polarizzare il dibattito tra didattica a distanza o in presenza non ha molto senso: è essenziale una sinergia tra le due modalità, supportata da una progettazione didattica metodologicamente fondata, con il giusto mix di reale e di virtuale, di tradizione e di tecnologia, di aula e di e-learning che tecnicamente viene riassunto nel termine 'blended', e quindi anche tarata sull'individuo e sui suoi bisogni e obiettivi, a seconda della fase della vita che sta attraversando.

In estrema sintesi, si tratta di passare dalla metafora dell'imbuto e della bottiglia – ovvero della trasmissione unidirezionale delle conoscenze, che dà per scontata la ricezione e la ritenzione, da parte del discente, delle nozioni trasmesse – alla logica della co-costruzione condivisa delle conoscenze, al servizio delle esigenze e delle domande conoscitive del bambino (disabile o normodotato), che in tal modo diventa il protagonista indiscusso del percorso didattico, al centro di un processo di apprendimento calibrato sulle sue necessità e sulle sue motivazioni (Gruppo di lavoro Formazione & Cambiamento 2020).

Qualsiasi apprendimento infatti coinvolge sia l'asse cognitivo (abilità, capacità, competenze), sia l'asse emotivo, ovvero gli interessi e le motivazioni del discente. Indipendentemente dalle capacità cognitive del bambino, se il coinvolgimento emotivo-affettivo manca del tutto, e l'alunno è obbligato ad apprendere argomenti che non gli interessano o poco accattivanti, qualsiasi percorso didattico è destinato al fallimento, sia a distanza che in presenza. Al di là delle sfide, o 'minacce' rappresentate da verifiche e valutazioni intermedie e finali, anche il soggetto in età evolutiva ha bisogno della giusta spinta motivazionale per apprendere e di un apprendimento che non sia solo orientato dai programmi ministeriali, ma anche da interessi personali dettati dalla sua esperienza quotidiana⁴.

L'interazione, sia con l'insegnante che tra pari, oltre che una ineludibile palestra di socializzazione per i bambini in età scolare, è un formidabile strumento per il rafforzamento della spinta motivazionale e per il coinvolgimento emotivo nel processo di apprendimento. È anche un potente antidoto all'isolamento sociale cui possono tendere i ragazzi in una fase critica come l'adolescenza (Lancini 2019). A volte l'interazione virtuale può accompagnare e rafforzare, in maniera sinergica, quella reale, come avviene da tempo nelle comunità virtuali di apprendimento basate su piattaforma (ad es. Moodle). Allo stesso modo, non sempre la presenza fisica del di-

3 Giova ricordare che gli apprendimenti formali (ad esempio quelli che avvengono in contesti scolastici e universitari) sono quelli riconosciuti da un'autorità nazionale e, a differenza degli apprendimenti non formali, sono strutturati gerarchicamente secondo l'International Standard Classification of Education (ISCED). Mentre l'istruzione e la formazione (*education and training*) formali e non formali sono istituzionalizzate, l'apprendimento informale non lo è: ciò che lo distingue da un apprendimento casuale è l'intenzionalità di apprendere (cfr. anche Benadusi e Molina 2018).

4 La complessa interazione tra aspetti cognitivi ed aspetti emotivi negli apprendimenti viene maggiormente approfondita in Filosa 2020.

sciente, come avviene nella scuola tradizionale, garantisce la sua partecipazione effettiva alla didattica intesa come percorso di apprendimento efficace e condiviso; così come la lettura di un libro di testo (che potremmo provocatoriamente definire come uno dei primi esempi nella storia di didattica a distanza asincrona) non ne garantisce la sua comprensione, né la sua effettiva assimilazione.

Pertanto, la progettazione di un percorso didattico fa la differenza, non tanto se è aprioristicamente in presenza o a distanza, e non solo se la fonte è autorevole e attendibile (da qui l'importanza di un corpo docente adeguatamente formato e preparato), ma se riesce davvero a coinvolgere, con tutti i mezzi a disposizione della più antica tradizione come della più moderna tecnologia, anche il più demotivato degli alunni, in particolar modo se si tratta di bambini e ragazzi con disabilità o con bisogni educativi speciali.

L'apprendimento di nuove capacità dunque, incluse quelle digitali, non può essere sempre lasciato all'improvvisazione, ma necessita di una solida strutturazione metodologica per essere efficace⁵. L'ipotesi alla base del presente contributo è che una progettazione metodologicamente fondata sia un fattore critico di successo per la didattica e un indicatore importante per la qualità dell'offerta formativa alternativa alla presenza. Di conseguenza, le scuole e gli organismi formativi che già praticavano una *didattica inclusiva* sono risultati spesso avvantaggiati nella DAD, probabilmente perché le loro metodologie, teoricamente fondate, già miravano a sfruttare creativamente tutte le strumentazioni, tecnologiche e non, atte a facilitare gli apprendimenti per tutti, normodotati e disabili (Fondazione Agnelli 2020). In questa ottica la diversità, non solo funzionale ma anche culturale, etnica e sociale, è stata davvero una risorsa che ha 'insegnato' come trasmettere dei contenuti in maniera ottimale alla platea più ampia possibile di discenti.

3. Contesto di riferimento

L'Istituto statale di istruzione specializzata per sordi (ISISS) A. Magarotto di Roma nasce da un progetto di inclusione scolastica elaborato dal Cnr, che ha trasformato alcuni storici istituti per sordi⁶ in una scuola specializzata che dal 1982 ospita anche alunni udenti, in una sorta di "integrazione alla rovescia". L'Istituto comprende i cicli della scuola dell'infanzia, di quella primaria e della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Conta quattro sedi, di cui due sul territorio di Roma (via Nomentana e via di Casal Lumbroso), una a Torino e una a Padova, in cui convivono alunni udenti, sordi e con varie disabilità, di nazionalità prevalentemente italiana ma anche di altra provenienza ('seconde generazioni'). Ai convitti di Roma e di Padova afferiscono studenti sordi da tutta Italia.

La didattica per i sordi prevede la presenza del doppio insegnante specializzato, dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione (AsCo) ed eventualmente degli assistenti educativi e culturali (AEC) per i plurihandicap. Non è prevista la figura dell'insegnante di sostegno, in quanto tale categoria professionale non sempre possiede un'adeguata competenza in materia di disabilità uditive. I motivi dell'adozione di un modello di inclusione scolastica dei bambini sordi segnanti basato sul bilinguismo italiano-LIS (lingua dei segni italiana) sono meglio specificati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto:

Il lavoro continuo e costante di sviluppo, potenziamento e consolidamento delle competenze linguistiche-comunicative e logico-matematiche, si è rivelato utile ed efficace sia al recupero dello svantaggio che alla valorizzazione delle eccellenze (...). La valorizzazione delle potenzialità, delle inclinazioni e delle peculiarità di tutti gli alunni, sordi e udenti è alla base dello sviluppo dell'autostima e del successo formativo. Il bilingui-

5 Cfr. http://pheegaro.indire.it/pheegaro/uploads/media/AVANGUARDIE_EDUCATIVE/la_scuola_fuori_dalle_mura2.pdf.

6 L'Istituto (<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>) ha infatti una lunga tradizione, a partire dal 1775, anno in cui l'abate Tommaso Silvestri (Trevignano Romano, 2 aprile 1744 - 7 settembre 1789) fondò il primo istituto per sordomuti a Roma, sulla base degli insegnamenti dell'educatore francese Charles-Michel de l'Épée (Versailles, 25 novembre 1712 - Parigi, 23 dicembre 1789) che introdusse nell'educazione dei sordi la lingua dei segni (<http://www.issr.it/CHI-SIAMO.html>). Nel 1889 l'Istituto venne trasferito nell'attuale sede di via Nomentana che, assieme a quello di via di Casal Lumbroso, fondato dall'educatore sordo Antonio Magarotto, fu uno degli istituti storici per sordomuti di Roma, con scuole e convitto.

smo è stato uno degli strumenti privilegiati per superare le barriere comunicative tra i due gruppi, ma anche un ponte tra i due universi, favorendo uno straordinario arricchimento socio-culturale ed esperienziale, per garantire pari opportunità di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica. Questo progetto di integrazione, innovativo nel panorama storico del momento, inizialmente non privo di difficoltà, si è rivelato una grande fonte di arricchimento personale e culturale per tutti. Fin dalla scuola dell'infanzia gli alunni, sordi e udenti, apprendono che la diversità non è un elemento di separazione, ma di confronto e di reciproco arricchimento: gli udenti imparano ad assumere ed abitare le molteplici dimensioni della fragilità, accettando le proprie difficoltà; i ragazzi sordi, relazionandosi con il mondo degli udenti al quale sono comunque destinati, vengono continuamente stimolati a superare i limiti imposti dalla disabilità (PTOF 2016-2019, 4)⁷.

Le sedi di Padova e di Torino sono state chiuse per il lockdown dal 23 febbraio, mentre i due plessi di Roma, come tutte le altre scuole d'Italia, hanno chiuso il 5 marzo. Anche in questa scuola, quindi, come in tutte le altre, si è reso necessario allestire una piattaforma su cui erogare tutti i contenuti didattici a tutti gli studenti. La sede di Torino aveva già una piattaforma multimediale per la didattica, che è stata ampliata e potenziata, mentre a Roma e a Padova tali piattaforme sono state allestite ex novo. Le pochissime scuole che in Italia erano già pronte per la DAD hanno fatto da modello. All'inizio sono stati utilizzati Meet o Zoom, ma anche WhatsApp, qualsiasi cosa pur di non lasciare indietro alcun ragazzo. Più avanti si è andati a regime con una piattaforma uguale in tutta Italia (Google Suite).

Per supplire alle difficoltà legate al digital divide, è stata effettuata una ricognizione del fabbisogno di dotazioni informatiche (computer, tablet etc.) dei ragazzi e delle loro famiglie, caso per caso, nonché delle strumentazioni informatiche delle varie sedi e plessi, ed è stata stilata una sorta di graduatoria. Grazie all'aiuto e ai finanziamenti del Ministero dell'Istruzione,

si è proceduto immediatamente all'acquisto e alla distribuzione dei computer alle varie sedi e alle famiglie che ne avevano bisogno. Alcuni computer sono arrivati, in pieno lockdown, dalla sede di Padova, a famiglie residenti a Milano o a Trapani, in pochissimi giorni: a tutti, o comunque almeno alla maggioranza degli studenti, sono stati garantiti ausili e sussidi didattici di tipo informatico.

Contemporaneamente, per consentire l'autonomia didattica ed educativa degli alunni sordi, è stato necessario garantire la presenza alle lezioni online degli assistenti alla comunicazione, perché altrimenti tali alunni avrebbero avuto difficoltà a comprendere le parole del docente e dei compagni di classe. Con gli enti locali che erogano tale servizio si è raggiunto subito un accordo per far partecipare gli AsCo alle lezioni. Nonostante le classi integrate, per alcuni alunni sordi è stato ritenuto opportuno predisporre delle lezioni individuali con l'assistente alla comunicazione, dopo la lezione del mattino che coinvolgeva l'intera classe. Il sistema è stato progressivamente affinato, e dopo 15-20 giorni è stato definito un orario preciso, con non più di due o tre ore al giorno dedicate alla scuola dell'infanzia e alle superiori, e massimo quattro ore al giorno alla primaria e alle medie, perché in queste scuole gli allievi erano già abituati al tempo pieno fino al pomeriggio. Ogni lezione durava 40 minuti, perché oltre i 40 minuti i ragazzi hanno difficoltà a seguire e anche per dar modo di approfondire. Anche per gli insegnanti è stato abbastanza faticoso stare tante ore davanti al computer, tenendo in considerazione il fatto che hanno immediatamente dovuto rivedere le loro strategie didattiche, per cui la lezione frontale, alla quale immediatamente avevano fatto ricorso per abitudine, è stata sostituita da una didattica molto più integrata, e partecipata dai ragazzi⁸.

4. Metodologia

È stato realizzato uno studio di caso relativo al plesso di via Nomentana dell'Istituto di istruzione per sordi 'A. Magarotto', attraverso sei interviste libere a testimoni privilegiati, effettuate via telefono o Skype, tra

7 Cfr. Piano triennale dell'Offerta Formativa ISS Antonio Magarotto, AA.SS. 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, https://www.isiss-magarotto.edu.it/attachments/article/284/RMIS092007_PTOF_2016_19_vers.20171212.pdf.

8 La ricostruzione del contesto di riferimento è stata effettuata integrando il materiale proveniente dal sito della scuola (circolari, comunicazioni, notizie etc.) con le testimonianze di preside e insegnanti, che saranno esaminate con maggiore dettaglio più avanti.

Tabella 1
I testimoni privilegiati

Ruolo	Nome (anonimizzato)	Modalità
Dirigente scolastico	Preside	Telefono
Vicepresidente Comitato genitori	Genitore G.	Telefono
Coordinatrice infanzia plesso Silvestri	Maestra G.	Telefono
Coordinatrice primaria plesso Silvestri	Maestra L.	Telefono
Educatrice sorda e assistente alla comunicazione	Assistente A.	Skype
Interprete, assistente alla comunicazione e presidente Fondazione Casa delle Luci	Assistente D.	Skype

luglio e agosto 2020 (e quindi a consuntivo dell'anno scolastico appena concluso, e in preparazione di quello successivo). Le interviste sono state tutte individuali, tranne quella alla persona sorda, che ha necessitato di una videochiamata a tre con interprete. Quest'ultimo ha tradotto in lingua dei segni (LIS) le domande dell'intervistatrice e ha messo in voce le risposte segnate del soggetto intervistato. Il focus delle interviste verteva sulle metodologie didattiche, sulle strategie di *coping* rispetto all'emergenza sanitaria causata da Covid-19 di insegnanti, genitori, alunni, e sulle lezioni apprese per il post-Covid. Nella tabella 1 l'elenco dei soggetti intervistati, opportunamente anonimizzato per motivi di privacy.

Le interviste, della durata massima di circa 20 minuti, sono state integralmente registrate (tramite l'app 'Registratore vocale' per smartphone Android) e trascritte; nel caso della persona sorda, è stata video-registrata tramite Skype ed è stata trascritta la messa in voce dell'interprete. Sull'intero corpus testuale delle interviste è stata effettuata un'analisi di tipo qualitativo e, a scopo puramente illustrativo, è stato anche generato un word cloud tramite il software online *Word Cloud Generator*⁹.

Considerando che una delle due ricercatrici che hanno realizzato lo studio di caso è completamente estranea al mondo della scuola, mentre l'altra ha entrambi i figli iscritti proprio alla scuola in esame, si

può affermare che la ricerca coniuga, dal punto di vista antropologico (Headland *et al.* 1990), una prospettiva emica (ottica del "nativo") con una etica (ottica dell'osservatore esterno). L'obiettivo è quello di descrivere una buona prassi in termini di DAD inclusiva, che potrà essere estesa anche ad altre realtà scolastiche pubbliche e private, e dare indicazioni di policy per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione nel post-Covid (Cnel 2020).

5. Le interviste

Una "scialuppa di salvataggio", questa è l'immagine che Marziale (2020) utilizza per descrivere la didattica a distanza nelle scuole. Una scialuppa che ha tratto in salvo i "naufraghi della Scuola" rispetto alla repentina chiusura su tutto il territorio nazionale dei servizi educativi per l'infanzia, delle attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado e di formazione superiore, previste dal DPCM 4 marzo 2020¹⁰.

Dalla figura 2, che evidenzia le parole più usate nelle interviste, si può notare come oltre a quelle attese quali: 'ragazzi', 'bambini', 'scuola', 'sordi' etc., siano riportate, tra le altre, anche le parole: 'famiglie', 'genitori', 'didattica', 'presenza', 'difficoltà', 'video', 'comunicazione', 'attenzione'. La DAD ha, infatti, richiesto una partecipazione particolarmente attiva da parte delle famiglie, rispetto alla didattica in presenza. La comunicazione, la sua modalità, temi sempre al cen-

⁹ Il word cloud è disponibile all'url https://www.visual-thesaurus.com/wordcloud_generator_italiano.php.

¹⁰ Cfr. DPCM 4 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*.

Figura 2
Il word cloud generato dal corpus delle interviste



Fonte: elaborazione delle Autrici

tro del processo didattico, con la DAD hanno rivestito un ruolo più evidente, esplicitato dall'uso di uno strumento inconsueto come il computer. La parola 'difficoltà' poi, sottolinea il complesso lavoro che sta alla base dell'utilizzo della modalità a distanza, che ha reso necessaria una particolare attenzione appunto, sia del corpo docente, che dei genitori e soprattutto degli studenti, chiamati a uno sforzo di concentrazione significativo.

In molte delle interviste effettuate a insegnanti, operatori e genitori dei bambini e ragazzi della scuola A. Magarotto emerge, infatti, a fronte della repentinità del provvedimento, l'iniziale, per lo meno, preoccupazione per come gestire la situazione emergenziale. Nell'immediatezza del lockdown la scuola oggetto dell'indagine ha inizialmente speso un breve periodo di tempo nell'organizzazione delle lezioni, nella scelta non scontata delle piattaforme informatiche da utilizzare, nonché nella fornitura, su richiesta, di computer e tablet agli alunni e alle famiglie. Come dice in una intervista la maestra L.: "abbiamo fatto tentati-

vi ed errori, si è cercato di ottimizzare". Altrettanto in quasi tutte le interviste, si fanno presenti le condizioni di relativo vantaggio della scuola presa in considerazione, in quanto le classi erano già molto meno ampie della media delle scuole italiane, e consentono, perciò, di fare seguire meglio ai ragazzi le lezioni sia in presenza che online. Si immagina, inoltre, che al rientro in presenza le prospettive possano essere relativamente migliori a causa proprio del numero degli alunni per ciascuna classe. C'è una diffusa consapevolezza, che emerge dalle interviste, di costituire un po' "un'isola felice", come afferma la maestra G., anche per gli spazi di cui dispone la scuola: "Noi abbiamo anche un grande giardino quindi potremmo fare attività all'aperto, poi siamo circondati da ville. Viceversa, so che per molte altre scuole non è così".

La cura attenta nella *progettazione didattica* e nell'organizzazione della DAD emerge dalla maggior parte delle interviste. Soprattutto laddove alla sordità si aggiungevano altre disabilità, si sono effettuati vari tipi di incontri online, di gruppo e individuali.

Se anche veniva assegnata una pagina dal libro con gli esercizi e tutto il resto, i nostri assistenti alla comunicazione hanno fatto il video segnato, cioè proiettavano la pagina, in modo molto rudimentale, tipo tutorial, aprendo una video conferenza con Meet con se stessi e condividevano la pagina che i bambini dovevano segnare e quindi gli assistenti segnavano tutto quello che c'era: il racconto, le consegne e le cose che richiedeva l'insegnante, per cui ai bambini è arrivata piena accessibilità (maestra G.).

Dalle interviste emerge un'attenta programmazione delle lezioni online, non solo per quanto riguarda le piattaforme da usare, ma anche, ad esempio, nella scelta di anticipare le lezioni.

Spesso anticipavamo le lezioni mettendo del materiale in classroom da visionare come video, quindi anche video reperiti se adatti, su Internet comunque c'è tantissimo, su YouTube lo stesso, la fiaba, se non avevo qualcosa di mio ma trovavo qualcosa di predisposto che era altrettanto valido. Laddove non c'era la sottotitolatura, o non c'erano le piccole scritte, perché poi c'era l'attenzione a questo, sceglievo qualcosa con delle immagini, modello cartoon diciamo, ma con piccole, brevi spiegazioni, con i concetti chiave. Laddove non c'era questa cosa qui, in linea di massima c'era sempre, c'era anche successivamente il supporto dell'assistente alla comunicazione, che mi segnava il video (maestra L.).

Ovviamente non si nasconde la particolare *difficoltà* di organizzare le lezioni online, giacché si necessita, oltre che dell'insegnante, anche dell'assistente alla comunicazione, che traduce le parole nella lingua dei segni. Alcuni bambini sordi si sono attrezzati con un doppio schermo: uno per seguire l'insegnante e la classe, e un altro dedicato all'AsCo, che segna tutto ciò che dicono le maestre e i compagni, e mette in voce i segni del bambino assistito, qualora non abbia ancora raggiunto le necessarie competenze nella lingua verbale. Tra le principali criticità riscontrate ci sono quelle relative ai problemi tecnici:

La connessione non si vedeva bene, si bloccavano i video, e quindi i bambini ci continuavano a chiedere 'non vedo, non ti vedo, non riusciamo a vederti' e si continuavano a bloccare comunque le connessioni e si stufavano i ragazzi, i bambini. Quindi in questi

tre mesi ci sono state tutte conversazioni, tutti hanno usato di più la banda a livello nazionale e quindi è sceso anche di qualità per tutti, anche per loro, stando tutti a casa, i computer, sono state delle situazioni in cui si è persa la connessione, si spegneva, riprendeva il segnale, il giorno dopo si rispegnava e quindi i bambini si lamentavano, le mamme si lamentavano, e quindi erano anche i problemi tecnici delle antenne, ricezione del segnale, questo aspetto è sicuramente da sottolineare (assistente A.).

Come è stata vissuta la DAD, e le relative difficoltà, dalle *famiglie*? Sono i problemi di conciliazione, di gestione della vita lavorativa insieme alla cura dei figli, ad essere particolarmente sentiti:

Questo è stato qualcosa di molto faticoso, perché lei può immaginare: in una famiglia in cui ci sono quattro persone, come è nel nostro caso (due sono connesse, tra compiti e collegamenti 4-5 ore al giorno) c'è magari un genitore che lavora full time online, a livello sia di potenzialità della connessione, sia a livello di dispositivi a propria disposizione si è fatto fatica. Tuttavia, a questa criticità sottolineata da uno dei genitori si è risposto da parte della scuola con l'offerta di tablet per le famiglie in difficoltà. Oppure ci si organizza da sé, noi ci siamo attrezzati: mia moglie ha portato a casa un personal computer, lei prevedeva tra l'altro una serie di collegamenti di lavoro importanti. Quindi la maggiore criticità c'è stata soprattutto nell'organizzazione degli spazi. Io parlo per me: noi a questo problema abbiamo risposto con prontezza, siamo stati tra i pochi (genitore G.).

Ma il maggiore impegno da parte delle famiglie ha anche i suoi lati positivi: la maestra G. ha indicato, infatti, come si sia creata l'"opportunità per comprendere meglio da parte delle famiglie il nostro lavoro e consolidare la relazione con le famiglie". In caso di problemi del bambino, inoltre, continua la maestra, mentre in presenza interveniva l'insegnante, a distanza "non è così, quindi i genitori si sono spesso trovati in difficoltà perché con i loro strumenti giustamente o non intervenivano o intervenivano male o non sapevano come intervenire". A questo problema, però, si è ovviato facendo una riunione con tutti i genitori per cercare di trovare un accordo: "A volte ci trovavamo delle attività che loro ci rimandavano (perché avevamo anche un gruppo WhatsApp, per cui loro ci rimandavano le foto)

che erano chiaramente fatte dai genitori, quindi non aveva molto senso una cosa del genere”.

I genitori, infatti, hanno avvertito uno scostamento rispetto a quella che è la tradizionale didattica della scuola:

Considerata, come dire, non dico giocosa, ma è una scuola che avendo pochi bambini, ha circa dieci alunni a classe, non fanno la solita didattica, diciamo come avviene in altre scuole, istituti comprensivi, ma le nostre insegnanti sono molto, non voglio dire montessoriane perché non è il termine, ma si mette in atto per esempio il principio del ribaltamento scolastico, dello spostamento delle lezioni che non sono fatte in un solo spazio (genitore G.).

A differenza che nella didattica tradizionalmente offerta dalla scuola, durante i tre mesi di lezioni online “i ragazzi erano incollati alle proprie scrivanie di camera, è stato un po’ negato il principio, il modo di fare scuola” (genitore G.). Per cui la fine dell’anno scolastico è stata salutata con sollievo:

Non vedevo l’ora che i bambini staccassero. Da una quotidianità che li vedeva impegnati 5-6 ore al giorno sul computer e non prevedeva uno stacco tra casa e scuola, in alcuni casi, alcuni bimbi sono stati schiacciati da questa didattica, appena ho potuto li ho spediti in campagna a giocare con la palla e con gli insetti, a raccogliere i frutti (genitore G.).

L’utilizzo continuativo dei sistemi informatici infatti, secondo molti genitori, ha comportato dei rischi di dipendenza per i bambini/ragazzi:

Quello che mi è arrivato è che alcune famiglie hanno avuto delle difficoltà forti, per cui alcuni bambini, anche figli unici che in molti casi si sono abbruttiti con i video giochi perché in quel caso con un genitore che lavora in casa e un figlio che ha già un tablet o un telefono, e ha 10 anni, il bambino si è preso ovviamente delle possibilità in più di giocarci, per cui alla fine di questo lockdown ho avuto dei genitori che mi hanno raccontato che hanno bisogno di un supporto ora perché non riescono più a restituire delle regole ai propri figli, e purtroppo hanno accusato anche male, in termini di noia, di incapacità di gestirsi questo periodo, e c’è stato un peggioramento (genitore G.).

Tra le criticità riportate dalle famiglie si evidenzia dunque il rischio di affaticare troppo gli alunni con le lezioni online.

Ovviamente la stanchezza c’è stata per tutti e abbiamo anche detto che i ragazzi erano stanchi e probabilmente avrebbero avuto necessità di un alleggerimento, purtroppo non sempre è stato compreso questo aspetto dalle insegnanti. Alcune hanno fatto in modo che l’impegno fosse limitato alle ore di lezione o poco più. Ad altre probabilmente è sfuggita di mano la situazione e hanno cercato di finire il programma, non spiegando in classe ma, come dire, impegnando i ragazzi e ovviamente anche le famiglie, perché se a un ragazzo le cose non glielo spieghi in classe, qualcuno a casa si deve impegnare a farlo. Noi ci siamo sentiti come genitori, noi come altri genitori, ad affrontare un impegno scolastico un po’ superiore a quello previsto” (genitore G.).

Il rischio di affaticamento degli alunni del resto non è stato sottovalutato dalle insegnanti:

C’è da tener presente che abbiamo previsto un numero enorme di ore di lezione sincrona, io i bambini li vedevo praticamente tutti i giorni, poi lezioni brevi di 40 minuti, per non affaticare troppo, di 50 minuti, si poteva sforzare di 15 minuti, ma considerando che sono bambini, non potevano stare tante ore davanti al pc, si è cercato di rispettare un poco quella che è la scansione settimanale, per dare un’idea di routine e di continuità con la scuola ai bambini, cercando di non eccedere, anche perché noi adulti, per primi ci siamo resi conto che stando necessariamente tante ore al computer risentivamo di quella dipendenza da pc che ti porta anche ad essere più irritabile, più nervoso, con affaticamento, con problemi agli occhi (maestra L.).

Ci si è quindi fatti carico del possibile disagio dei bambini/ragazzi attraverso uno “sportello del servizio in sede con una psicologa segnante, organizzando un incontro a metà della DAD più o meno con ogni classe, perché ci fosse comunque un’esperta che raccogliesse un po’ le sensazioni dei bambini, il loro vissuto, sotto forma ludica” (maestra L.).

L’aspetto giocoso e soprattutto inclusivo delle lezioni e la necessità di conservare queste caratteristiche nelle lezioni anche nella modalità online emergono anche da altre testimonianze, sia dei genitori che

delle insegnanti: il gioco come risorsa e strumento didattico abituale, da utilizzare anche e soprattutto nelle situazioni di difficoltà per mantenere alta l'attenzione dei bambini, nell'ottica di una didattica realmente inclusiva.

Altra cosa sulla quale noi abbiamo giocato molto sono stati i giochi interattivi educativi, nelle nostre lezioni ad esempio io ho spiegato il verbo, oltre alla presentazione che ho mandato ai bambini ho realizzato dei giochi da utilizzare come verifica per loro, dei giochi online, gli caricavo un link e poi loro andavano lì a giocare, me li chiedevano quando a un certo punto io ero così stremata dalla DAD da non riuscire a produrre più nulla, se veniva affrontato l'argomento dicevano "maestra ma poi questa cosa me la dai? (maestra L.).

La nostra è una scuola che basa il proprio progetto scolastico sull'inclusione. Quindi l'obiettivo dell'inclusione, così come lo conosciamo, nella nostra scuola è percepito come fondamentale. Gli insegnanti hanno sempre quell'attenzione, anzi a volte è quasi prioritaria rispetto alla comune tradizionale didattica. Cioè, prima garantiamo a tutti una possibilità e poi cominciamo a lavorare parallelamente. Questo è un aspetto che caratterizza la nostra scuola da tenere sempre in considerazione quando si parla di queste cose (genitore G.).

L'Istituto A. Magarotto, come tante scuole italiane, ha anche studenti *stranieri*; per alcuni di essi si è adottata una cura particolare per le difficoltà in più che la comunicazione poteva riservare:

In alcuni casi, ad esempio i bambini stranieri sordi, quelli che comunque hanno più difficoltà con l'italiano, abbiamo organizzato degli incontri individuali con l'assistente alla comunicazione o con le insegnanti anche che servivano proprio a ripetere quegli argomenti che magari erano stati affrontati durante la lezione sincrona con la classe e che non erano tanto chiari, che sapevamo già essere un po' più ostici. Quindi li abbiamo rivisti insieme, perché fosse chiaro anche a loro cosa si andava

va a fare, quindi abbiamo fatto dei corsi individuali anche per loro in supporto (maestra L.).

Per altri bambini stranieri, invece, non è risultato particolarmente difficile l'utilizzo della DAD:

Noi abbiamo 3-4 bambini giapponesi, che sono arrivati che parlavano proprio solo giapponese, quindi diciamo che il tipo di didattica che facciamo applicato a loro va ugualmente bene, perché facendo noi una didattica specializzata visiva per i bambini sordi è come se fosse la stessa cosa. Cioè loro dovevano apprendere una nuova lingua come i bambini sordi (maestra G.).

Infatti, contrariamente al senso comune, l'esperienza della DAD non è stata completamente negativa per gli studenti di questa scuola. Il maggiore pregio della didattica da remoto viene rilevato nell'aver dato una risposta immediata all'esigenza di continuare le lezioni durante il lockdown:

In linea di massima è stata un'esperienza, non dico positiva in assoluto, ma nella circostanza sì, perché noi siamo riusciti a portare avanti una sorta di programmazione riadattata a questo contesto, il feedback delle famiglie è stato estremamente positivo, perché loro si sono sentiti comunque confortati, supportati, accompagnati in questo periodo, avevano una scansione del tempo che ricordava un po' i tempi della scuola. Quindi sono state d'aiuto queste attività e questi incontri per continuare in un processo di crescita e di educazione nei confronti dei bambini (maestra G.).

Anche laddove tale tipologia di didattica è stata percepita con iniziale scetticismo, se ne sottolinea la fondamentale funzione di mantenere una continuità didattica, un legame anche interpersonale tra docenti e studenti: "con la disabilità siamo stati forse in pochi a non lasciarli e a non lasciarli sentire soli, è stato molto importante", ricorda D., della fondazione La Casa delle Luci¹¹.

11 La Casa delle Luci (<https://www.lacasadelleluci.it/>) nasce a Roma nel 2018 per volontà di Andrea ed Emanuela Silvestri, soci fondatori e genitori, per accompagnare e sostenere giovani con disabilità comunicative gravi – associate a deficit fisici, sensoriali e cognitivi – che comunicano grazie alla lingua dei segni italiana (LIS), in particolare nel delicato momento del passaggio all'età adulta e con l'obiettivo di offrire risposte adeguate al problema del "durante" e "dopo di noi", per garantire la loro autonomia abitativa al di fuori dei luoghi familiari e quando la famiglia viene a mancare.

Anche dal punto di vista delle insegnanti emerge la possibilità di conservarne l'esperienza per il futuro, seppure in forma limitata:

Di fatto noi non abbandoneremo la DAD, nel senso che ormai abbiamo dato ai bambini delle competenze e le hanno acquisite. Hanno acquisito più competenze i bambini che non gli adulti, perché i genitori ovviamente sono stati coinvolti in tutto questo ma anche loro avevano lo smart working, c'è stato un sovraccarico per tutti quanti incredibile, quindi di questo abbiamo tenuto conto. Ma la classroom la manterremo per esempio attiva, i ragazzi faranno delle attività, ad esempio le verifiche le abbiamo proposte sotto forma di quiz, usando i moduli di Google, sono cose che non possiamo perdere, in maniera ridotta e in maniera più guidata dalle insegnanti, perché ormai ci siamo formati in questo e faremo in modo che i bimbi diventino sempre più competenti, però si cercherà di mantenere anche la didattica che abbiamo qui in persona, nella realtà, nel quotidiano, se possibile, ovviamente (maestra L.).

Per alcuni studenti la didattica a distanza rappresenta una vera e propria necessità anche per il futuro "per motivi di salute non possono venire a scuola perché sono immunodepressi. Per loro è una potenzialità enorme quella della didattica a distanza", afferma la Preside della scuola, che ricorda anche che "ci sono stati dei ragazzi, dei bambini che a distanza hanno funzionato molto meglio che in presenza. Abbiamo anche pensato che forse lo stare in classe, proprio l'ambiente classe, lo stare presto la mattina, per quelli che stanno in convitto stare lontano da casa, porta a un elemento che ci fa riflettere". Insomma, l'esperienza della didattica a distanza è stata:

Faticosa ma positiva, ne siamo usciti comunque bene, i bambini hanno prodotto, hanno acquisito competenze. In una situazione ottimale in cui si possano gestire le due realtà ben venga, non bisogna enfatizzare né stigmatizzare una cosa o l'altra, il giusto equilibrio garantisce di stimolare al massimo, di offrire quanti più stimoli ai bambini e di ottenere anche buoni risultati a parer mio. Consideri che anche i bambini della I elementare hanno partecipato alla DAD, certo con altre modalità, molto simili alle nostre, ma anche per loro

è stata un'esperienza posso dire positiva e son piccoli. Noi l'abbiamo attivata anche all'infanzia, con incontri con le maestre, per piccoli gruppi, quindi funziona se usata con cognizione di causa (maestra L.).

Anche i genitori, nonostante le oggettive difficoltà, riconoscono l'utilità futura di questa esperienza: il genitore G. sottolinea, infatti, che "i nostri ragazzi arriveranno alle medie con un'abitudine metodologica, che nella cassetta degli attrezzi è servita, in modo da non trovare grosse difficoltà".

Il quadro che emerge è dunque abbastanza positivo, specie nell'ottica dell'inclusione dei bambini con disabilità uditiva:

Per quanto riguarda il futuro è chiaro che la scuola coglierà questi momenti come un qualcosa di positivo, c'è stata una crescita della scuola digitale in questo periodo, diciamo non voluta ma obbligata. Molti insegnanti hanno acquisito delle capacità, degli strumenti digitali e dell'utilizzo che se ne può fare. La nostra in particolare è una scuola che negli ultimi anni ha lavorato molto, anche con l'ausilio del multi visuale, anche perché con la lingua dei segni, noi lavoriamo in presenza degli assistenti alla comunicazione, contemporaneamente alla didattica, come avviene tradizionalmente, l'insegnante segna per i bambini non udenti. I bambini non udenti fanno un utilizzo quasi feroce del digitale, nel senso che hanno un beneficio notevole nell'utilizzo delle nuove tecnologie (genitore G.).

L'utilità degli strumenti tecnologici, come delle videochiamate o della messaggistica, appare infatti evidente anche laddove si sottolinea la difficoltà di utilizzare la didattica a distanza per i bambini sordi:

Il problema è che noi con i sordi usiamo la lingua dei segni, con i bambini udenti si usa la voce, ed è diverso, anche al computer. Con un bambino udente puoi andare avanti con la voce; invece i bambini sordi devono per forza tenere gli occhi incollati allo schermo e guardare, vedere e seguire; l'udente ascolta. Sicuramente, però, i bambini, alla fine della lezione, erano annoiati in entrambi i casi, sia udenti che sordi (assistente A.).

La DAD può essere infatti utilizzata con successo come strumento aggiuntivo e sinergico alla didattica

in presenza, soprattutto per bambini e ragazzi in difficoltà:

Quella a distanza ancora l'abbiamo in piedi e sicuramente a settembre inizieremo con le prime due settimane e poi verosimilmente la mia idea è quella di tenerla a disposizione anche in alcune situazioni. Noi abbiamo anche dei ragazzi che vengono addirittura a frequentare i nostri weekend in autonomia: una ragazza viene dal Veneto e un altro da Firenze, quindi per loro sicuramente questo rapporto settimanale verrà tenuto aperto. Anche gli altri, bene o male, tra la presenza e la distanza riusciremo a soddisfare insomma un po' tutti (assistente D.).

Un futuro utilizzo della didattica a distanza è quello che prevede anche la Dirigente scolastica dell'Istituto:

Nelle sedi di Padova e Torino abbiamo delle piattaforme attive. Da settembre useremo solo un'unica piattaforma e la piattaforma la useremo anche proprio per continuare a veicolare i contenuti, a prescindere da che ci sia o meno il lockdown. Nella piattaforma ci saranno i contenuti didattici, le verifiche, chiaramente il riscontro ufficiale sarà il registro elettronico, che c'è stato sin dall'inizio (Presidente).

La DAD appare utile, inoltre, anche per la gestione di altri momenti della vita della scuola:

Ad esempio, una modalità che continueremo ad utilizzare è quella delle riunioni a distanza, perché una cosa che io ho constatato, proprio come dirigente scolastico, che i lavoratori, soprattutto i docenti, soprattutto quelli che viaggiano, che hanno bambini piccoli, che per partecipare a queste riunioni spesso facevano fatica, si scapicollavano, se organizziamo delle riunioni a distanza, stanno loro più sereni, intervengono, purché abbiano una connessione certamente (Presidente).

In definitiva si è trattato di una "sfida importante", continua la Presidente, alla quale il corpo docente ha risposto rivedendo le proprie strategie didattiche, con un cambio di prospettiva rispetto al passato, che ha visto i ragazzi molto più partecipi, con il modello del *classroom assistant*, della classe capovolta. Anche le verifiche sono state ripensate e costruite col tempo,

in modo da essere funzionali alla didattica a distanza. "C'è stata anche tanta formazione da parte dei docenti, hanno saputo rimettersi in gioco e non è facile, perché parliamo di gente anche non giovanissima", sottolinea la Dirigente scolastica.

In conclusione, solo grazie a questo attento lavoro di progettazione la DAD può essere uno strumento utile anche in situazioni non emergenziali come quella attuale, senza rischiare di essere un difficile tentativo di riproporre la didattica tradizionale in una forma ad essa non del tutto congeniale.

6. Conclusioni: le scuole specializzate come buona prassi da valorizzare

Possiamo dunque considerare la didattica a distanza realizzata dalla scuola esaminata nel presente lavoro una buona prassi, secondo i criteri codificati nel 2008 dall'allora Ministero del Lavoro, della salute e della previdenza sociale (MLPS), all'interno del più ampio progetto inclusivo realizzato dal modello Magarotto? Le osservazioni sintetizzate nella tabella 2 appaiono abbastanza incoraggianti in tal senso.

Perché queste pratiche continuino a vivere, è necessario che la scuola riparta in condizioni di sicurezza, con risorse umane non assegnate a caso ma in possesso dei necessari titoli e competenze per l'erogazione di una didattica adeguata alle peculiarità del contesto. Non basta, infatti, inserire un alunno sordo in una scuola di udenti per assicurare la piena inclusione e integrazione scolastica. Insegnanti non specializzati non conoscono i punti di forza e di debolezza degli alunni sordi: ne consegue un'offerta culturale inferiore a quella dei compagni udenti e un senso di isolamento e di perdita di identità culturale. I docenti specializzati sulle problematiche della sordità invece, adottando una metodologia didattica mirata alle esigenze di ciascuno, possono garantire maggiori probabilità di successo formativo, anche nell'eventualità in cui una parte importante della didattica debba essere svolta a distanza. I ragazzi sordi seguono gli stessi programmi degli udenti e hanno l'opportunità di interagire sia con altri sordi sia con gli udenti, abbattendo le barriere comunicative, in un contesto fortemente inclusivo, di tolleranza e rispetto, mentre gli studenti udenti apprendono spontaneamente la LIS, maturando un atteggiamento più positivo verso la sordità e l'handicap. Dallo studio di caso dunque si può rico-

Tabella 2
Il modello Magarotto come buona prassi secondo i criteri del MLPS (2008)

Efficacia	La DAD è riuscita ad assicurare la necessaria continuità didattica durante il lockdown: grazie agli AsCo i bambini sordi non sono rimasti indietro e grazie alla distribuzione di <i>devices</i> tecnologici nessuna famiglia è stata penalizzata dal digital divide
Efficienza e sostenibilità nel tempo	L'ISS A. Magarotto è un complesso di scuole pubbliche che riesce a realizzare gli obiettivi didattici grazie alle risorse normalmente assegnate a tutte le scuole di pari ordine e grado
Innovatività	Già prima del lockdown la scuola Magarotto era una istituzione all'avanguardia nell'utilizzo delle più moderne tecnologie multimediali, con ambienti di apprendimento adeguati e attenti ai diversi stili cognitivi dei singoli alunni
Riproducibilità e trasferibilità	Il modello Magarotto di scuola specializzata, inclusa la DAD utilizzata, è replicabile anche in altre scuole in cui siano presenti alunni sordi. Con opportuni accorgimenti è adattabile anche ad altri tipi di disabilità o di svantaggio sociale (BES – Bisogni educativi speciali)
Coerenza interna e/o esterna	L'organizzazione della DAD è sempre stata coerente con gli obiettivi di inclusione sociale presenti nel PTOF
Mainstreaming orizzontale e/o verticale	Le cooperative che forniscono il servizio AsCo e AEC agli alunni della scuola adottano lo stesso modello didattico bilingue, in presenza e a distanza, che caratterizza l'offerta formativa del Magarotto
Disponibilità di informazioni	Sul sito della scuola sono presenti tutte le informazioni necessarie per orientarsi nell'offerta didattica, per una scelta consapevole

Fonte: elaborazione delle Autrici

struire una serie di buone prassi che potranno orientare altri contesti scolastici e formativi nel post-Covid.

Ovviamente l'estendibilità dei risultati ad altri contesti scolastici e formativi è fortemente limitata dalla necessità di progettare qualsiasi intervento didattico sulle specificità dell'individuo e del particolare contesto in cui viene effettuato. Il presente studio infatti non ha la pretesa di proporre un metodo universale di inclusione scolastica dei bambini con disabilità, trattandosi di un intervento limitato ai bambini sordi, i cui genitori abbiano scelto la strada del bilinguismo italiano-LIS (e non dell'oralismo puro¹²). Il tutto, in una prospettiva intersezionale, nella misura in cui alla specificità della disabilità sensoriale si accompagnano le difficoltà legate alla provenienza da un contesto cultu-

rale diverso (nel caso dei bambini di origine non italiana) e/o dalla presenza di ulteriori disabilità (nel caso di alunni plurihandicap). Sicuramente saranno necessari ulteriori approfondimenti in futuro, per verificare l'estendibilità di tale metodologia didattica anche in contesti scolastici differenti da quello preso in esame dal presente studio.

Dalle diverse esperienze di didattica inclusiva bisognerà infatti ripartire, tenendo presente che non sarà possibile restaurare lo *status quo* tornando semplicemente nelle classi e nelle aule di formazione come se nulla fosse accaduto, ma che la DAD, da una parte, e l'e-learning, dall'altra, accompagneranno tutti i percorsi formativi, nei contesti scolastici e lavorativi. In entrambi i casi, l'innovazione tecnologica non è di per

12 Il dibattito tra bilinguismo lingua verbale-lingua dei segni e oralismo puro è molto antico ed esula dagli obiettivi del presente articolo: per una rassegna cfr. <https://www.istc.cnr.it/en/group/lacam>.

sé sinonimo di qualità didattica, se non è accompagnata da un progetto coerente e inclusivo. Né la didattica in presenza di per sé è qualitativamente superiore a quella a distanza, se non riesce a coinvolgere anche l'ultimo degli studenti.

In tale direzione, sarebbe utile abbattere i tradizionali steccati che hanno separato finora istruzione e formazione, DAD e FAD, in modo da favorire una contaminazione reciproca di metodologie, buone prassi, strumentazioni, che faccia evolvere l'apprendimento migliorato dalle tecnologie (*Technology Enhanced Learning*, Deplano 2020) a vantaggio di

scuole, università, organizzazioni pubbliche e private, ma soprattutto dell'individuo che impara, in un'ottica lifelong. Ovviamente anche gli strumenti di apprendimento tecnologicamente più avanzati, per essere utilizzati in maniera ottimale e consapevole, non si pongono in un'ottica *sostitutiva* nei confronti della didattica o della formazione in presenza, ma in un'ottica *complementare*. Per questo è necessario comprendere bene cosa salvare e cosa invece migliorare di tali esperienze, prendendo a modello alcune pratiche di successo già esistenti.

Bibliografia

- Benadusi L., Molina S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, il Mulino
- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020, 9 Giugno 2020*, Roma, Censis <<https://bit.ly/35MjYIb>>
- Cnel (2020), *Il mondo che verrà - Interpretare e orientare lo sviluppo dopo la crisi sanitaria globale*, Roma, Cnel <<https://bit.ly/2GOKtSS>>
- Deplano V. (2020), Chiamatela Technology Enhanced Learning non didattica a distanza, *A14Business.it*, 3 luglio <<https://bit.ly/3ht7bwo>>
- Eurostat (2016), *Classification of learning activities (CLA)*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <<https://bit.ly/3hixVjb>>
- Filosa G. (2020), Il cambiamento come opportunità: la formazione ai tempi del Coronavirus, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n.2 <<https://bit.ly/37HyfFm>>
- Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*, Gedi Visual <<https://bit.ly/3gv72da>>
- Gruppo di lavoro Formazione & Cambiamento (2020), Quattordici tesi per l'apprendimento, *Formazione&Cambiamento*, n.15 <<https://bit.ly/3hkva0P>>
- Headland T.N., Pike K.L., Harris M.E. (a cura di) (1990), *Emics and etics: The insider/outsider debate*, Newbury Park, Sage Publications
- Indire (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown, Report preliminare, 20 luglio 2020*, Roma, Indire <<https://bit.ly/2H7xfR7>>
- Invalsi (2020), Gli ostacoli alla DaD nell'opinione dei dirigenti scolastici, ricerca pubblicata online a settembre 2020 all'indirizzo, *Invalsiopen.it* <<https://bit.ly/37OYauK>>
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Roma, Istat <<https://bit.ly/2HdXBBd>>
- Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli
- Lancini M. (a cura di) (2019), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Milano, Raffaello Cortina
- Marziale B. (2020), *Dad e studenti con disabilità: criticità, innovazione e garanzie di inclusione*, Roma, ISSR <<https://bit.ly/33fhvDg>>
- Ministero del Lavoro, della salute e delle politiche sociali (2008), *La catalogazione delle buone pratiche FSE: lo scenario europeo*, Roma, D.G. per le Politiche per l'orientamento e la formazione, Ministero del Lavoro
- Papert S. (1989), *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*, Cambridge, MIT
- Papert S. (1980), *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, New York, Basic Books Inc.
- Piaget J. (1971), *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza
- Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina
-

Sitografia

<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>
<https://www.invalsiopen.it/ostacoli-dad-dirigenti-scolastici/>
<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>
<http://www.issr.it>
<https://www.lacasadelleluci.it/>
https://www.visual-thesaurus.com/wordcloud_generator_italiano.php

Giovanna Filosa

g.filosa@inapp.org

Tecnologa presso Inapp. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Filosa G. (2020), Il cambiamento come opportunità: la formazione ai tempi del Coronavirus, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n. 2; Gentilini D., Filosa G. (2019), Smart working e telelavoro: inquadramento giuridico e tendenze evolutive nell'organizzazione del lavoro e nei sistemi formativi, *Professionalità studi*, n. 3/II.

Maria Parente

m.parente@inapp.org

Ricercatrice presso Inapp. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Parente M. (2019), Famiglia e welfare nell'Europa del Sud. Il fenomeno delle famiglie monogenitoriali, *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, n. 3; Di Iorio T., Murdica R., Parente M. (2020), Violenza domestica, questione pubblica, www.ingenerare.it.