

L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione

MARIA ANTONELLA GALANTI

Ordinaria di Didattica e pedagogia speciale - Università di Pisa

Corresponding author: galanti@unipi.it

Abstract. Distance teaching has largely been a sort of re-proposition of traditional face-to-face teaching without having considered the available studies on pedagogical and methodological models for this specific modality as well as its suitable devices. Furthermore, distance teaching made even more evident some critical issues of the traditional way of teaching. Among these, we can mention, for instance, the way of correcting the error and its understanding, the evaluation and the relationship between school and multimedia, suffering of prejudices and stereotypes.

Keywords. Distance Teaching - Assessment Methods - E-Learning - Virtual - Educational Relationship

1. Vicinanza e distanza nella didattica, a partire dall'emergenza attuale

Da ormai molti mesi ci troviamo a fronteggiare un'emergenza inimmaginabile e dalla quale ci eravamo illusi, a inizio estate, di essere usciti. Il nuovo, terribile scenario, ci ha trovati del tutto impreparati, ma siamo stati in grado di rispondere con misure immediate a tutti i livelli di istruzione, università compresa, per cercare di mantenere in piedi quanto possibile della normale attività didattica. Abbiamo fatto sforzi enormi e abbiamo lavorato più del consueto, con maggiori ansie, affanni e fatica. Lo sguardo critico che vorrei assumere in questo contributo, perciò, riguarda solo in piccolissima parte i docenti ed è rivolto, soprattutto, a manchevolezze e ritardi accumulati nel tempo che concernono in maniera strutturale il nostro sistema di istruzione in ogni ordine e grado. In un certo senso è come se improvvisamente fosse stato scoperchiato un tetto di ipocrisia. Mai come in questi ultimi mesi è apparso chiaro che nel corso del tempo si è investito sempre meno sull'istruzione mentre l'angustia degli spazi è emersa in tutta la sua drammaticità come ostacolo per la sicurezza sanitaria. A ciò si aggiunge un ritardo cronico di assunzioni nel tempo indeterminato, in particolar modo per gli insegnanti di sostegno, in gran parte privi di specializzazione.

Le criticità che l'emergenza ha messo in risalto sono legate a un'idea di scuola e di università che si declina in funzione di un modello di tipo aziendale, cosa che, del resto, è di pari passo avvenuta anche nell'ambito della sanità e, in generale, in quello della cul-

tura. Il modello aziendalistico ha molte sfaccettature importanti. Intanto è basato su una concezione dell'apprendimento di tipo esclusivamente tassonomico, gerarchico e monodirezionale, rispetto al quale non sono messi realmente in primo piano i saperi dei soggetti coinvolti come discenti così da determinare, con percorsi anche individualizzati, i modi e i tempi dell'apprendimento; un apprendimento che sembra sempre più arretrare all'idea di risultati equiparati a prodotti piuttosto che a processi.

Il modello aziendale è un modello impietoso, che calcola guadagni e perdite in maniera esclusivamente quantitativa e non di rado considera in termini assoluti i risultati in relazione agli obiettivi generali e comuni e non rispetto al punto di partenza di ciascuno studente. Modello aziendalistico significa, inoltre, anche omologazione dei soggetti, cioè appiattimento delle differenze individuali, eliminazione delle dissincronie temporali e delle diverse modalità apprenditive, ovvero, in sintesi, erosione dell'ottica inclusiva. Un scuola inclusiva, infatti, non è legata all'introduzione tout-court in un contesto dato di studenti più fragili o problematici, compresi quelli con disabilità o con disturbi di apprendimento, ma alla trasformazione di quel contesto stesso rendendolo aperto alle differenze individuali e capace di integrare modalità di erogazione della didattica calibrate rispetto alle differenze, attente alla metacognizione e non solo ai contenuti, dialogiche e critiche in relazione ai diversi approcci disciplinari¹. Un'idea del tempo di tipo aziendale tradizionale, invece, non può che basarsi sull'omologazione e sull'ottimizzazione legata all'usufruire contemporaneo da parte di più persone possibili di una stessa esperienza didattica. Modello aziendalistico significa, infine, anche modalità di valutazione tutte e solo quantitative e strutturate come momento separato rispetto all'intero percorso di insegnamento/apprendimento.

La didattica a distanza come quella che abbiamo dovuto erogare in emergenza e per necessità, invece di migliorare quella in presenza, muovendosi in parallelo a essa, non ha potuto, dunque, che rendere ancora più evidenti i limiti di quest'ultima facendo emergere, fra altri, anche quelli legati alle differenze economiche e sociali tra gli alunni. Poiché la didattica a distanza organizzata in tutta fretta si è risolta, di fatto, in una riproduzione impoverita di quella in presenza, senza che venissero attivate modalità diverse e specifiche, molte altre criticità, non certo recenti, sono emerse in questi ultimi mesi e in particolare la questione del tempo scolastico e dell'articolazione delle giornate. Il tempo scolastico appare infatti costrittivo perché omologato, poco attento alla diversità degli stili e delle velocità di apprendimento, cioè delle differenze individuali e, di conseguenza, delle necessità inclusive, tanto sbandierate sulla carta quanto, non di rado, disattese nella pratica. Cos'è infatti, l'inclusione, se non una trasformazione, per tutti, della didattica e del modo di stare a scuola?²

¹ L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erikson, Trento 2016. S. Andrich Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erikson, Trento 2003. F. Bocci, *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo* (pp. 87-166). in L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015. Ancora, sulla metacognizione: J. G. Borkowski, N. Murthukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erikson, Trento 2011. J. G. Borkowski, K. Lorbna, S. Chan, N. Murthukrishna, *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*, in G. Schraw & J. C. Impara (ed), *Issues in The Measurement of Metacognition*, Burros Institute of Mental Measurements, Digital Edition, Lincoln 2012

² Cfr., fra altri: L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci. Roma 2017. M. Pavone, *L'inclu-*

A proposito di inclusione, inoltre, bisognerebbe riflettere sulle nuove paure sollecitate dalla situazione pandemica che stiamo vivendo e sulle conseguenze pesanti nella nostra relazionalità micro e macro-gruppale. Stiamo infatti sperimentando timori legati non tanto ad alcune categorie di "altri" ma proprio all'*altro* in generale, in quanto possibile portatore di contagio e dunque definito da istanze, sia pure incolpevoli, di tipo distruttivo se non mortifero. Le nuove paure hanno determinato conseguenze opposte: da una parte inusitate forme di egoismo, tendenza a mettere il proprio punto di vista al primo posto, e correlata incapacità di comprendere quello dell'*altro*, ma e per fortuna, all'opposto, anche nuove forme di solidarietà e di ridefinizione delle gerarchie di importanza tra i desideri e i bisogni.

La didattica a distanza che abbiamo praticato in questi mesi e ancora stiamo praticando non è correlata a una riflessione pacata e profonda su quella erogata in presenza fisica, ma rappresenta una risposta veloce ed emergenziale tesa a riprodurre una sorta di copia in formato ridotto, senza adattamenti particolari conseguenti al cambiamento della modalità di interazione.

Chi studia e pratica, da prima dell'emergenza attuale, la didattica a distanza, meglio definibile come *e-learning*, sa bene che non si tratta di una modalità da proporre come totalmente sostitutiva di quella che richiede la presenza fisica, ma per ovviare a difficoltà spazio-temporali che impedirebbero a determinati soggetti di seguire normali lezioni in aula (motivi lavorativi o distanza dalla sede, per esempio) o anche per arricchire la didattica in presenza di ulteriori possibilità comunicative ed esplorative.

Non dobbiamo considerare la didattica in presenza come sinonimo di didattica di vicinanza relazionale, né la didattica a distanza come una didattica per definizione del tutto priva di interazione. In altre parole: la presenza fisica favorisce, ma non garantisce affatto, interazioni didattico-pedagogiche ed educative efficaci; viceversa, la didattica a distanza permette, se opportunamente modulata, determinate modalità di interazione pedagogica e relazionale.

In questi mesi la contrapposizione tra la didattica a distanza resa obbligatoria dall'emergenza, dunque non scelta, e la nostalgia di quella precedente, ha assunto toni spesso di maniera, e per un meccanismo tipico del ricordare ciò che è perduto, rimpiangendolo e non di rado idealizzandolo, invece di fare tesoro dell'esperienza attuale per mettere in luce le criticità di quella preesistente, molti l'hanno usata per censurarne le crepe e la vetustà ed evocarla come il migliore dei mondi possibili in ambito didattico. Per molti docenti, per esempio, il problema più angosciante della didattica a distanza, fonte di una preoccupazione a dir poco esasperata, è stato ed è quello della valutazione dato che è difficile controllare se la persona esaminata si serve o meno di appunti o documenti, magari aperti sul computer stesso, falsando così la prova. Si è arrivati, da parte di alcuni insegnanti, all'assurda decisione, della quale hanno parlato anche i media, di chiedere all'alunno di mostrarsi in video bendato. Per altri docenti, invece, come è noto, la risoluzione è stata quella di chiedere all'alunno di inquadrare con la videocamera tutti i lati della stanza in modo da scoprire l'eventuale presenza di suggeritori umani (genitori, nonni...) dietro o ai lati dello schermo.

sione educativa. *Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014. Cfr. anche il più recente M. A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano 2020.

Al di là del fatto che queste esperienze riguardano, auspicabilmente, uno sparutissimo numero di docenti, ne è importante l'aspetto simbolico che mette in luce una criticità didattica non secondaria. Si tratta del fatto che la valutazione, nonostante la mole più che copiosa di studi pedagogici e didattici sull'argomento, non solo recenti, è ancora concepita, nella pratica, come una lotta tra due soggetti, quello in formazione e quello che ha il ruolo di formatore, che non si fidano l'uno dell'altro ma vivono proprio questo aspetto come una sorta di arena dove combattere una battaglia a colpi di astuzia e di sospetto, di inganno o di idee paranoiche. Se la valutazione fosse concepita non come un esame finale dopo un processo di apprendimento, ma come una raccolta dati durante il percorso, ciò non accadrebbe e non ci sarebbe, almeno da questo punto di vista, una gran differenza tra la didattica in presenza e quella da remoto. Se, inoltre, la valutazione riguardasse il processo di apprendimento e non un prodotto finale – raccomandazione anche questa condivisa ampiamente nell'ambito degli studi pedagogici – sarebbe vissuta, anche in condizioni di emergenza, con molta maggiore tranquillità. Inoltre, per finire, molte delle criticità relative alla possibilità di valutare in didattica a distanza, risulterebbero di gran lunga ridimensionate se la valutazione fosse intesa non solo come relativa al singolo discente, ma anche come propria di gruppi di discenti o dell'intera classe. Aggiungerei, a questo proposito, qualcosa di più: la didattica a distanza ha acuito l'aspetto di direzionalità duale e verticale delle dinamiche di apprendimento invece di spingere i docenti a sollecitare modalità orizzontali di lavoro basate su gruppi di pari e ispirate alla metodologia del *cooperative learning*, che più di altri approcci appare adatto a favorire l'ottica inclusiva³. Uno degli aspetti messi in ombra dalla didattica online praticata come emergenza, dunque senza una formazione adeguata degli insegnanti, è proprio quello della socialità tra pari permessa dal contesto scolastico. Il danno psicologico subito dagli alunni, infatti, più che riferirsi alla perdita delle lezioni in presenza sarà probabilmente relativo all'impoverirsi delle relazioni che attorno a quelle lezioni stesse si generano. Eppure non esiste nessun ostacolo al favorire una didattica basata sull'apprendimento cooperativo anche online, sollecitando lavori di gruppo e restituzioni in plenaria.

2. L'apprendimento in solitudine nella pratica tradizionale della didattica in presenza.

Attorno all'emergenza didattica si sono generate una serie di affermazioni di cattiva retorica, di cattiva ideologia e di principio. Tra le tante, come appena suggerito, una delle più artificiali e superficiali è la contrapposizione tra didattica a distanza e didattica in presenza identificata con didattica di vicinanza o maggiormente coinvolgente. Non è così certo che la didattica in presenza fisica, nel modo in cui tradizionalmente viene erogata, in realtà implichi il coinvolgimento inteso come reale attivazione, anche ai fini dell'apprendimento, dell'intelligenza emozionale e del pensiero divergente e creativo. La vicinanza dei corpi non garantisce affatto che il processo di apprendimento sia realmente profondo e dunque permanente, né garantisce che sia cooperativo per il fatto stesso che si è seduti abbastanza vicini o che si condivide uno stesso tempo e una sua stessa articolazione, piuttosto rigida⁴. For-

³ Cfr., per esempio, M. Martinelli, *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2017.

⁴ Non potendo approfondire l'argomento, rimando a due miei contributi recenti sull'emergenza sanitaria

se, e più probabilmente, si tratta di due forme di didattica a distanza più simili di quanto a prima vista non si creda: la prima evidente, poiché anche i corpi sono separati e ciascuno è chiuso fisicamente nella propria casa; la seconda, invece, quella erogata a scuola, meno evidente e tuttavia spesso praticata come una sommatoria di solitudini che non interagiscono vicendevolmente in termini di apprendimento. La distanza, in aula, è data dalle modalità con le quali si studia, ognuno prigioniero del proprio banco, ma anche, nei tempi pomeridiani, a casa, utilizzando individualmente tecnologie come i libri di testo o gli appunti. Ognuno, in silenzio, ascolta in aula le spiegazioni del docente, prende appunti non verificati collettivamente, a casa li rilegge da solo e infine, viene valutato al termine di tutto il percorso con un voto, cioè rigorosamente come singolo. I libri di testo sono una forma di tecnologia che serve per lo studio praticato, a distanza e individualmente, in maniera asincrona. Niente di male, anzi, si tratta di una modalità necessaria e imprescindibile che, tuttavia, non dovrebbe essere esclusiva, ma alternarsi dialetticamente con il confronto e la messa in circolo delle idee, abbandonandone la concezione proprietaria e lasciando le porte aperte anche per forme di apprendimento condiviso e per questo più dinamico e creativo.

Non sono gli strumenti, cioè la tecnologia – nel passato i libri, cui si aggiungono nel presente le piattaforme di insegnamento-apprendimento - a ostacolare la relazione educativa. Proprio i libri stessi, infatti, che sono uno strumento insostituibile, possono essere usati in modo diverso dai docenti, ora come ausili, oppure anche, al contrario, come sostituti della lezione.

La didattica a distanza come siamo stati costretti a praticarla in questa emergenza, in definitiva, è stata necessariamente, in gran parte, una sorta di riproposizione di quella tradizionale in presenza resa ancora più povera dalla mancanza di approfondimento sui modelli e sugli accorgimenti pedagogici e metodologici adeguati a questa specifica modalità⁵. La necessità di chiedere le scuole e le università ha fatto emergere, perciò, i limiti della didattica praticata in aula in tutta la loro drammaticità, e l'ha mostrata come in una sorta di impietosa nudità, attraverso l'angustia dei suoi spazi fisici, l'omologazione dei suoi tempi, il poco rispetto per le differenze individuali e la conseguente capacità inclusiva. Inclusione, infatti, non è sinonimo di mera introduzione di alunni o studenti con bisogni speciali nella scuola o all'università così come sono, ma implica dei cambiamenti generali tali da permettere la considerazione di tutte le differenze⁶.

Mettendo da parte, momentaneamente, la questione degli alunni più piccoli, a partire dalla scuola primaria e in un successivo crescendo, il percorso di istruzione si regge sulla distanza tra i corpi e sulla loro immobilizzazione. I corpi, a scuola, in realtà non si avvicinano e non interagiscono se non nell'esiguo spazio della ricreazione, lo stesso delle com-

attuale: M. A. Galanti, *Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti*, in *Nuova Secondaria*, Dossier speciale "La scuola durante il Coronavirus", Edizioni Studium, Roma settembre 2020, Anno XXXVIII. M. A. Galanti, *Relazione educativa a distanza e inclusione*, in *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, Vol. 5, N. 2, Agosto 2020.

⁵ Per una riflessione didattica sull'e-learning e sui nuovi media v. J. D. Bolter, R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini & Associati, Milano 2003. R. Maragliano *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005. R. Maragliano, M. Pireddu, *Storia e Pedagogia nei media*, #graffi, Roma 2014

Weinberger D., *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Rizzoli, Milano 2010.

⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit. M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.

plicità tra pari, dei segreti condivisi, delle burle sui docenti o della loro imitazione. Uno spazio nel quale, dunque, si delinea anche la distanza, altrimenti invisibile, di chi presenta una disabilità. La scuola attualmente rimpianta in quanto presunto ambito di vicinanza psicofisica e relazionale è, in realtà, basata su una rigida divisione tra il momento della fatica e quello del gioco, circoscritto a poco più di un quarto d'ora per un'intera mattina scolastica.

In questa scuola ora inattiva, vagheggiata come espressione di una sorta di didattica ideale e perduta della prossimità psicofisica, in effetti, c'è poco spazio per lo sperimentare giocoso o l'interrogarsi imparando a selezionare le domande da porsi, piuttosto che le risposte da dare, e la conoscenza è in larga misura stimolata indirettamente attraverso i libri o al massimo le immagini e pochissimo costruita nell'immersione diretta in situazione, a partire dall'ambiente naturale o da quello antropizzato di vita. La nostra è - diciamocelo - una scuola nella quale non sempre si costruisce la conoscenza grazie all'osservazione dei fenomeni naturali o dei segni concreti che testimoniano la storia, quanto, piuttosto, tramite un unico linguaggio: quello verbale, orale o scritto⁷.

In aula, dunque, si scrive ognuno nella solitudine dei propri pensieri non confrontati. Si tratta di percorsi mentali esclusivamente individuali non messi in dialogo con quelli dei compagni - i cui compiti non sono, generalmente, oggetto di analisi e discussione collettiva - ma neanche con quelli dei docenti, che correggono gli elaborati scritti a distanza spazio-temporale e che li restituiscono, corretti e valutati, in un momento ancora successivo, quando ormai non è più possibile intervenire e mentre i processi di pensiero attorno a un determinato oggetto di riflessione sono attivi, ma sono diventati ormai acquisizioni statiche, date per scontate. Nel momento in cui si affronta un compito, sia esso relativo a qualsiasi disciplina di studio, la mente del discente si trova a dovere affrontare diversi conflitti cognitivi, a dovere, dunque, operare delle scelte dopo avere considerato, non sempre in maniera riflessiva e consapevole, molte variabili e passato in rassegna diverse opzioni. C'è un tempo irripetibile, di durata relativa alla natura del compito e della consegna, nel quale la mente è aperta a diverse opzioni e brulica di idee, di ragionamenti, di ripescaggi mnestici, di convinzioni metacognitive non coscienti. È questo, soprattutto con gli alunni più piccoli, il momento nel quale occorrerebbe mettere in circolo le idee, confrontarle, essere sollecitati e sollecitare, sia in relazione a ciò che pensano sul medesimo oggetto i compagni, sia rispetto alle più esperte e oculute osservazioni di chi riveste una funzione docente. È o dovrebbe essere questo, il momento della cosiddetta "correzione", e non, come purtroppo accade, quando il flusso del ragionamento si è ormai interrotto.

3. Scuola e tecnologie, tra stereotipi e possibilità formative

L'esperienza attuale della didattica a distanza come pratica obbligata ha fatto emergere molte variabili che sarebbe stato necessario analizzare nei tempi normali riflettendo anche sulle trasformazioni sociali in atto. Fra tante, in conclusione, è bene forse ricordare il rapporto della scuola e dei docenti con le tecnologie che da troppi anni chiamiamo "nuove" e che sono diventate, ormai, elemento imprescindibile della nostra quotidianità. Il problema si pone sia a livello molto concreto, di capacità di utilizzarle, sia a livello ideologico in termini di pregiudizi, paure e resistenze. La socialità mantenuta attraverso la rete, oggetto di demonizzazione da parte di molti genitori o insegnanti perché considerata come in anta-

⁷ M. A. Galanti, M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire*, cit.

gonismo per il tempo e il coinvolgimento, rispetto alla formazione, è stata in realtà di aiuto per tutti, non solo per i giovani e gli adolescenti. Potrebbe essere questa, forse, per la scuola e per gli insegnanti, l'occasione per rivedere certi infondati pregiudizi e cercare di comprendere meglio le potenzialità del virtuale per come si esprime attualmente. Occorrerebbe considerare, cioè, che una dimensione di virtualità è sempre esistita e corrisponde a un bisogno profondo proprio di tutti gli esseri umani. Il virtuale, del resto, si potrebbe definire come la capacità umana di creare e poi abitare, oltre a quella oggettiva e tangibile e a quella soggettiva, in parte inattuabile, una terza dimensione di esistenza intermedia e paradossale, soggettiva e oggettiva insieme, reale e irreale, definita dall'illusione intesa non come sinonimo di inganno, ma esattamente come il suo opposto⁸. Se leggiamo la realtà virtuale che oggi si esprime attraverso i nuovi media in quest'ottica, possiamo concepirla come qualcosa che si aggiunge, arricchendola, alla virtualità precedentemente resa possibile dai libri⁹ senza pretendere di sostituirvisi. Certo, la rete può essere all'origine di nuovi inganni per il pensiero critico, a partire dal problema del discernimento tra le fonti, ma si tratta di rischi che erano, precedentemente, connaturati ai media utilizzati nell'immediato passato, cioè proprio ai libri o ai giornali. Occorre attraversare questi rischi cercando di controbilanciarli con gli innumerevoli vantaggi e, più in generale, operare una differenza tra mezzi, soggetti che se ne servono e fini che questi ultimi perseguono.

Il pregiudizio più significativo nei confronti dei nuovi media è forse di natura epistemologica e riguarda gli alfabeti non verbali o non principalmente tali nonché la rigidità nel selezionare tra i diversi strumenti di indagine conoscitiva. La multimedialità, però, non ostacola né contrasta il linguaggio verbale o gli apprendimenti che devono utilizzarlo, ma semmai agisce in sinergia, anche in questo caso rendendo possibile un arricchimento.

4. Conclusioni

La didattica a distanza praticata come urgenza, come tentativo volenteroso, ma in parte irrealizzabile, di riproposizione in un altrove virtuale esattamente di ciò che prima del virus avveniva nelle aule, non poteva che essere un'assai pallida riproduzione di ciò che si avvaleva della condivisione sensoriale di rumori, immagini dal vivo e odori, ma è pur sempre stata e ancora lo è, un modo per mantenere una relazione di insegnamento-apprendimento o, se vogliamo, una speranza per il ritrovarsi prossimo.

La nostra umanità è definita da una fragilità ineliminabile, legata a paure profonde, come quella della morte, e per questo, l'esperienza di emergenza sanitaria che stiamo attraversando ci sollecita rispetto alla necessità di educare ad affrontare il nuovo e l'imprevisto, educando nello stesso tempo anche noi stessi a tollerare che esistano margini di indefinitezza e rinunciando alla sicurezza fornita da giudizi di verità assoluti.

L'apprendimento profondo, del resto, generando una sorta di catastrofe epistemica interna, presuppone sempre, insieme a elementi di crescita, altri di perdita delle certezze conoscitive precedenti in un processo interminabile che rende possibile problematizzare l'esistente.

⁸ M. A. Galanti, *Illusione e crudeltà disillusiva. Aspetti filosofici del pensiero di Donald Winnicott*, in G. Paolletti, L. Mori, F. Marcheschi (a cura di), *L'esercizio della meraviglia*, ETS, Pisa 2019. Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974. Winnicott D. W., *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano 1990.

⁹ M. A. Galanti M. A., *Naviganti politropi per i vasti mari della scrittura*, in S. Bruni, M. Feo (a cura di), *Sorridere tra i libri*, ETS, Pisa 2017.

Bibliografia

- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.
- d'Alonzo L., F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015
- Andrich Miato S., Miato L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson 2003
- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Edizioni Studium, Roma 2020
- Bocci F., *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo* (pp. 87-166). in L. d'Alonzo L., F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*. cit.
- Bolter J. D., Grusin R., *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini & Associati, Milano 2003
- Borkowski J. G., Murthukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento 2011
- Borkowski J. G., Lorbna K. S. Chan, Murthukrishna N., *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*, in G. Schraw & J. C. Impara (ed), *Issues in The Measurement of Metacognition*, Buros Institute of Mental Measurements. Digital Edition Lincoln 2012
- Cottini L., *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017
- Damasio D. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- Galanti M. A., *Naviganti politropi per i vasti mari della scrittura*, in S. Bruni, M. Feo (a cura di), *Sorridere tra i libri*, ETS, Pisa 2017
- Galanti M. A., *Illusione e crudeltà disillusiva. Aspetti filosofici del pensiero di Donald Winnicott*, in G. Paoletti, L. Mori, F. Marcheschi (a cura di), *L'esercizio della meraviglia*, ETS, Pisa 2019
- Galanti M. A., Pavone M. (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano 2020
- Galanti M. A., *Emergenza pandemia: il fragile coraggio degli adolescenti*, in *Nuova Secondaria*, Dossier speciale "La scuola durante il Coronavirus", Edizioni Studium, Roma settembre 2020, Galanti M. A., *Relazione educativa a distanza e inclusione*, in *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, Vol. 5, N. 2, Agosto 2020
- Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005
- Maragliano R., Pireddu M., *Storia e Pedagogia nei media*, #graffi, Roma 2014.
- Martinelli M., *Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano 2017
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014
- Weinberger D., *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Rizzoli, Milano 2010
- Winnicott D. W., *Gioco e realtà* Armando, Roma 1974
- Winnicott D. W., *Dal luogo delle origini*, Cortina, Milano 1990.