

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM
ANNO LVII • SETTEMBRE DICEMBRE 2019

DOSSIER
ALLEANZE EDUCATIVE
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA

2019
a3

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERREY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

ELIANE ANSCHAU PETRI
CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEŻKOWSKA
PINA DEL CORE
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÀ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

RACHELE LANFRANCHI

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LVII NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2019

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

ALLEANZE EDUCATIVE IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA

Educational relationships in a complex society

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Hiang-Chu Ausilia Chang 322-326**Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto educativo**

Message of His Holiness Pope Francis

for the launch of the Global Compact on Education 327-329

“Far crescere l’umano”, compito di ogni alleanza educativa

“Developing the human dimension”:

the task of every educational relationships

Bruno Rossi 330-346**Alleanze educative e contesti partecipativi.****Costruire inclusione a scuola nella società complessa**

Educational relationships and participative contexts.

Building inclusion in schools in a complex society

Luigi D’Alonzo - Ilaria Folci 347-360**Considerazioni a partire da *Christus vivit***

e dal Documento finale del Sinodo sui giovani

Alleanze educative al servizio dei giovani.

Educational relationships in the service of youth.

Considerations from *Christus Vivit*and the *Final Document* of the Synod on Youth*Gustavo Cavagnari* 361-378

«Perché la scuola non si fida delle mie capacità e del mio impegno a provare qualcosa di nuovo con i miei compagni e i professori?».

Il Progetto “Fare scuola”

“Why does the school not trust my abilities

and my commitment to try something new
with my friends and professors?"

The Project "Fare scuola"

Bruna Elena Giacopini

379-399

DONNE NELL'EDUCAZIONE

Nell'aeropago delle scienze dell'educazione.

Verso il 50° della Facoltà «Auxilium»

In the areopagus of the educational sciences.

Towards the 50th anniversary of the Faculty «Auxilium»

Marcella Farina

402-418

ALTRI STUDI

Sistemi e trascendenze: le identità "vulnerabili"

Systems and transcendences:

the "vulnerable" identities

Pier Paolo Bellini

420-431

**La consegna di sé senza riserve nella vita
della Beata Eusebia Palomino**

Blessed Eusebia Palomino's commitment
of herself without reservation during her life

Francesca Venturelli

432-442

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni

444-459

Libri ricevuti

460-461

INDICE DELL'ANNATA 2019

464-472

NORME PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

474-475

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

**DOSSIER
ALLEANZE EDUCATIVE
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA**

RSE

COSTRUIRE INCLUSIONE A SCUOLA
NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

ALLEANZE EDUCATIVE E CONTESTI PARTECIPATIVI

EDUCATIONAL RELATIONSHIPS AND PARTICIPATIVE CONTEXTS.
BUILDING INCLUSION IN SCHOOLS IN A COMPLEX SOCIETY

LUIGI D'ALONZO - ILARIA FOLCI¹

1. Crescere oggi in una società complessa

«Crescere è un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza sono il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno». (*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009). Gran parte delle scienze, ormai da anni, utilizzano il termine “complesso” per descrivere gli elementi del mondo odierno, con l'intenzione di mettere in evidenza una duplice caratterizzazione: tale vocabolo, infatti, dal latino “plexus” (intrecciato) e “cum” (con), sta ad indicare, qualcosa di intrecciato insieme, ossia di un sistema che simultaneamente richiama «idee di unicità e di molteplicità». ² L'intreccio restituisce un'immagine di elementi congiunti a formare una trama, ma permette anche di cogliere la pluralità

di ogni elemento della trama stessa; da qui l'accezione di “complesso” come variegato, multiforme, eterogeneo e articolato.

I primi studi sulla complessità dei sistemi risalgono alla metà del secolo scorso e hanno tra gli antesignani il russo Ilya Prigogine, ³ Premio Nobel per la chimica nel 1977, che scoprì l'esistenza di sistemi aperti dissipativi, ossia senza equilibrio interno, e la belga Isabelle Stengers, ⁴ che avanzò una posizione critica nei confronti della “pretesa autoritaria” della scienza moderna. Sostenere che le idee fondative del sapere fossero ormai non esaustive per la comprensione del mondo attuale aprì la possibilità ad una nuova concezione del reale, dando origine alle cosiddette “teorie della complessità”, ⁵ una serie di riflessioni che avevano come obiettivo di scardinare la logica aristotelica della conoscenza basata su rapporti di “causa-effetto”, per approdare a un'idea di sapere che fosse più rispondente alle mutate condizioni di

ALLEANZE EDUCATIVE E CONTESTI PARTECIPATIVI / LUIGI D'ALONZO - ILARIA FOLCI

RIASSUNTO

Oggi dobbiamo fare i conti con una realtà la cui comprensione sfugge alle regole della scienza moderna e attinge a forme di interpretazione che hanno come denominatore il costruito della complessità, che condiziona anche i processi di crescita e di maturazione dei minori. È compito della scuola fornire chiavi di lettura che sappiano valorizzare gli elementi di bellezza e di umanità del mondo moderno, quali il rapporto con l'altro, la valorizzazione delle differenze interindividuali, il ruolo dell'inclusione. Essa si assume così la preoccupazione pedagogica di costruire ponti e alleanze relazionali, che consentano ai giovani di far proprie dinamiche di condivisione e di reciprocità.

Parole chiave

Complessità, inclusione, alleanze educative, scuola, reciprocità.

SUMMARY

Today we must deal with a reality the comprehension of which escapes the rules of modern science and draws on interpretive forms with a common denominator of various forms of complexity, which also condition growth processes and maturing minors. The school's task is to provide keys to reading that place value on the elements of

beauty and humanity of the modern world, such as relationships with others, valuing interpersonal differences, and the role of inclusion. It thus takes on the pedagogical concern for building bridges and relational alliances that allow young people to make the dynamics of sharing and reciprocity their own.

Keywords

Complexity, inclusion, educational alliances, school, reciprocity.

RESUMEN

Hoy tenemos que afrontar una realidad cuya comprensión escapa a las reglas de la ciencia moderna y se basa en formas de interpretación que tienen como denominador la estructura de la complejidad, que también condiciona los procesos de crecimiento y maduración de los menores. Es tarea de la escuela proporcionar claves de lectura que sepan valorar los elementos de belleza y humanidad del mundo moderno, como la relación con el otro, la valoración de las diferencias interindividuales, el rol de la inclusión. Esta asume así la preocupación pedagógica de construir puentes y alianzas relacionales, que permitan a los jóvenes hacer sus propias dinámicas de compartir y reciprocidad.

Palabras clave

Complejidad, inclusión, alianzas educativas, escuela, reciprocidad.

vita degli ultimi decenni. Tali teorie, a partire dal mondo scientifico, sono approdate anche alle scienze umanistiche. In particolare, Edgar Morin, uno dei massimi sostenitori di queste posizioni, ne ha raccolto e sistemizzato i contenuti, adattandole alle dottrine sociali. Nel volume *La sfida della complessità*⁶ chiede di accettare una sfida, quella della complessità appunto, che porta l'uomo a rivoluzionare non solo l'idea della realtà e la visione del mondo, ma anche, come conseguenza, l'organizzazione della conoscenza, dei saperi e l'impostazione delle varie discipline.

Alla luce delle caratteristiche del mondo postmoderno, l'autore incita a superare i principi cardine della logica aristotelica (d'ordine, di separazione, di riduzione e di non-contraddizione), che hanno fondato e diretto il sapere scientifico ed umanistico fino ad oggi, perché "colpevoli" di aver promosso un approccio deterministico al mondo; invita, invece, ad assumere un'alternativa di pensiero e di azione, basata sul superamento delle posizioni che prevedevano una sistemazione definitiva, lineare e sequenziale a tutti gli elementi del reale, a favore di una interpretazione più globale e multidimensionale.

La complessità, per essere correttamente intesa, richiede un sostanzioso e continuo lavoro di ricerca: la sua comprensione non può limitarsi ad una sterile semplificazione del complesso in parti singole, ma deve dirigersi verso l'individuazione e l'analisi delle connessioni e delle relazioni insite

in ogni sistema, che concorrono a definirne le caratteristiche fondamentali. Gli accessi tradizionali al sapere non sono sufficientemente adeguati per rispondere alle peculiarità della società di oggi: Morin sostiene, a riguardo, che «siamo stati educati ad una iper-semplificazione, che scarta tutto ciò che non rientra nello schema della riduzione, del determinismo, della decontestualizzazione»;⁷ per il sociologo la responsabilità della incapacità di comprendere la complessità deriva da una tradizione culturale e scolastica che ha abituato l'uomo a semplificare il reale, limitando la propria conoscenza a ciò che è semplice e che non richiede complesse inferenze epistemologiche. Le modalità consuete di indagare, di analizzare, di trovare risposte e soluzioni, risultano non più adatte, perché producono una conoscenza che parcelizza, che disgiunge, che riduce la complessità del mondo in frammenti e che tende a separare ciò che è collegato. Tale sapere, definito semplificante,⁸ non permette di cogliere la multidimensionalità e la convivenza di più punti di vista e prospettive e, nello stesso tempo, impedisce di vedere il valore dell'unità che non può essere ridotta semplicemente all'addizione delle singole parti. Ogni elemento di un sistema, sia esso scolastico, sociale, economico, interagendo con gli altri, crea sintonizzazioni, dinamiche che sono uniche ed irripetibili e che caratterizzano la complessità del quadro d'insieme, ma, paral-

lelemente, lo rendono ricco di relazioni, di interconnessioni che contribuiscono a dare valore all'esistenza e all'umanità di ogni persona. Il limite di un pensiero semplificante è di esasperare una razionalità che già permea ogni ambito della vita; sembra vi sia un conflitto continuo e senza soluzione tra una razionalità scientifica e una razionalità etica,⁹ che faticano non solo a dialogare, ma anche a coesistere e a trovare giuste mediazioni. Brezinka,¹⁰ a riguardo, sostiene che proprio l'estremo razionalismo sia il maggiore responsabile del disorientamento sociale che travaglia la post-modernità, in quanto condiziona gli orientamenti personali e collettivi delle persone, e quindi, le loro scelte anche in campo educativo e morale. Questo, sul piano etico, si traduce in un politeismo che rende difficoltosa la ricerca di punti fermi, di riferimenti valoriali precisi e duraturi, come se i modelli di vita cambiassero continuamente a seconda del momento, dell'occasione, dell'opportunità. A rendere più complicato il già difficile vivere quotidiano vi è un esasperato ed esasperante individualismo, che mette a dura prova la qualità dei rapporti interpersonali e la stessa vita comunitaria. In questo quadro il rischio di perdere il «significato valoriale della personale esistenza e della singolare capacità di autodeterminazione libera e responsabile»¹¹ rappresenta la minaccia più preoccupante, in quanto si oppone alla possibile e sperabile ricerca e valorizzazione delle

autenticità personali. Se pensiamo ad un adolescente che si sta avviando ad una vita adulta e che sta faticosamente cercando di emergere dai condizionamenti interni ed esterni, questa ricerca di sé appare ancora più impegnativa, poiché l'omologazione e l'aderenza a modelli già predefiniti predomina sulla volontà di impegnarsi in modo creativo, intenzionale ed euristico alla costruzione della propria umanità. Se è vero che «la persona costruisce la propria identità emergendo dai condizionamenti e dal determinismo dei fattori naturali, storici e sociali, connotando il proprio sé all'insegna di un sistema organico di valori»,¹² appare chiaro quanto sia complicato oggi appropriarsi di dimensioni di vita significative, dove l'impegno nella ricerca di valori da dare alla propria esistenza determina una tensione di sviluppo e di crescita della persona.

L'identità personale e sociale si costruiscono nella continua dialettica tra l'io e gli altri: se è vero che la persona è alla strenua ricerca di una risposta al «chi sono io?»¹³, è altrettanto veritiero che l'individuo deve uscire da sé e mettersi in relazione con gli altri per darvi risposta. La capacità di raccontare la propria storia aiuta e sostiene l'uomo nella ricerca del proprio sé e questo racconto si concretizza nello scambio continuo con gli altri. La narrazione pedagogica come *narrazione di senso* e ricerca di significati condivisi consente di percepire la propria umanità e di metterla a fa-

vore degli altri, affinché anche questi possano coglierne il valore anche in loro stessi. Nell'identità, pertanto, convergono concetti quali individuo, persona, radici, alterità, rapporti, talento; questi rappresentano elementi in incessante relazione, in continuo dialogo. Non esiste persona senza alterità; non può esserci talento senza rapporto. L'identità può emergere, allora, solo nella co-costruzione di contesti *partecipativi* non casuali e non spontanei, chiari ed intenzionalmente orientati: ciascuna *individualità* realizza appieno le potenzialità di cui è portatore solo nella dinamica relazionale, che consente di contenere spinte individualistiche e relativistiche.

2. La scuola come luogo inclusivo di crescita con gli altri

Come ormai noto,¹⁴ per lungo tempo la logica dell'integrazione, supportata da un approccio bio-medico alla diversità, ha guidato le politiche a favore dell'accoglienza delle persone con deficit. Secondo tale ottica essa rappresenta un problema insito alla persona e generato da difficoltà individuali nell'adattamento al contesto di vita. Questa prospettiva ha determinato una visione della diversità molto restrittiva e fuorviante: era, infatti, riferita quasi esclusivamente all'individuo che ne era portatore, senza prendere in considerazione il ruolo del contesto di vita e le risorse messe a disposizione per rispondere alle svariate tipologie di bisogni esistenti. Tale logica, il cui superamento ancora

oggi non sempre risulta semplice, è stata affiancata ad una nuova prospettiva, quella dell'inclusione. Ciò ha richiesto non solo accomodamenti terminologici, ma maturazioni culturali che hanno investito e stanno tuttora investendo, a livelli differenti, tutto il mondo scientifico di stampo medico e psico-pedagogico: la diversità non è più considerata come prerogativa individuale, ma, secondo un approccio bio-psico-sociale, una complessa condizione di interazione tra elementi individuali e fattori contestuali,¹⁵ che determinano il funzionamento della persona. Secondo questa interpretazione, le diverse tipologie di diversità - e soprattutto la disabilità - non possono essere incasellate entro rigidi canoni nosografici, ma è necessaria una continua valutazione della relazione esistente tra le difficoltà organiche e biologiche dell'individuo e l'ambiente di vita, il quale può facilitare o inibire le *performances* e, quindi, incidere sulla qualità dell'esistenza. Il funzionamento - e il non funzionamento - divengono pertanto costrutti complessi, che regolano le reali possibilità di partecipazione sociale, lavorativa e culturale di ogni individuo,¹⁶ determinandone l'inclusione o l'esclusione. In questo quadro, la creazione di ambienti inclusivi, dove ognuno possa sperimentare i propri funzionamenti e le proprie risorse e trovare un'adeguata collocazione, rappresenta la vera sfida della società attuale. In accordo con Cottini è utile ribadire che «portare in primo piano le diversità

costituisce, nel contesto nel quale viviamo, una condizione imprescindibile dell'educazione al rispetto e alla convivenza civile». ¹⁷ L'inclusione, pertanto, diviene non solo una questione di risposta ad obblighi legislativi, ma un diritto imprescindibile ed inalienabile, che comincia a realizzarsi nel momento in cui la persona entra in un circuito sociale, culturale e relazionale quale la scuola. Questa vede insito nel proprio ruolo istituzionale la promozione del potenziale umano di ognuno, ¹⁸ ovvero la valorizzazione delle differenze interindividuali e l'attenzione ai funzionamenti dei singoli, secondo una logica inclusiva.

Un'istituzione che sposa questo approccio si pone interrogativi sulla qualità dell'offerta formativa, sull'assetto organizzativo e sul modello pedagogico ed educativo di riferimento, e si attiva per garantire il passaggio:

1. da scuola come organizzazione burocratica a comunità educativa;
2. da scuola centrata sull'insegnamento trasmissivo a istituzione centrata sull'apprendimento e sull'innovazione continua.

È chiaro che il transito da una "scuola che integra" ad una "scuola che include" non possa limitarsi ad una modificazione della didattica, ma debba coinvolgere globalmente l'assetto strutturale, organizzativo e valoriale dell'istituzione stessa. Percepirsi come comunità educativa significa che tutti i membri che in essa operano si sentano investiti di uguale responsa-

bilità nei confronti della proposta formativa e, contemporaneamente, partecipi nella promozione di una unitarietà di intenti ¹⁹ che restituisca centralità all'alunno nel processo di insegnamento-apprendimento. Questo si concretizza nello sviluppo virtuoso di pensieri e di riflessioni circa le modalità per mantenere vivi negli studenti non solo motivazione ed attenzione, ma passione per l'apprendere, curiosità e spinta continua verso il nuovo e l'ignoto: ciò è possibile solo se la ricerca e l'innovazione entrano a far parte del bagaglio di competenze della professionalità docente e divengono orientamento dell'azione formativa quotidiana, in una dimensione di continua riflessività epistemologica. Una scuola siffatta è l'ambito in cui ciascuno può maturare la propria identità, il proprio talento e soprattutto trovare un posto dove poter coltivare tutte le componenti del proprio sé - individuale e relazionale. Se, infatti, il sé *individuale* si struttura attorno a quegli elementi che differenziano una persona dagli altri, andando a dare risposta al bisogno di autodeterminazione, il sé *relazionale* ²⁰ si riferisce a quegli aspetti che rendono significative le relazioni, dando voce al bisogno di appartenenza e concretizzandosi nell'affermazione costante di un diritto, quello «di essere apprezzato» ²¹ e di sentire che «la propria partecipazione è gradita». ²² Appare indispensabile che queste due componenti siano nutrite nei percorsi di studio quotidiano, in quanto solo un loro

corretto bilanciamento può concorrere a creare una identità adulta capace di muoversi nel mondo e di interagire con le diverse parti di sé e con gli altri. La Costituzione italiana all'articolo 26 precisa ulteriormente queste finalità della scuola, riassumendole in un passaggio chiarificatore: «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali»; cioè, promuovere il riconoscimento e il rispetto della dignità di ciascuno e favorire l'acquisizione di una personalità matura ed equilibrata. Questo significa che ha il mandato "istituzionale" di contribuire allo sviluppo dell'identità dell'allievo, nell'ottica della messa in atto di un personale progetto di vita. È chiamata, inoltre, a fornire gli strumenti e le risorse per crescere sul piano culturale, affettivo, relazionale, sociale, psicologico; a favorire l'acquisizione di autonomia e di responsabilità; a sostenere il rispetto e l'incarnazione di diritti fondamentali per il vivere civile, quali la cittadinanza, la democrazia, la giustizia, l'uguaglianza e la legalità.²³ Accanto ad un'azione formativa sul piano culturale, deve tendere a valorizzare la crescita morale, etica, prestando particolare cura al potenziamento degli aspetti emotivi e sentimentali, così da incidere profondamente nella maturazione della cosiddetta "identità ideologica e assiologica".²⁴ Morin a proposito sostiene che

«l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita».²⁵ Uscire dalla scuola con una "testa ben fatta" non significa aver acquisito numerose conoscenze poco utilizzabili nel proprio contesto di vita, ma saperle impiegare in modo etico e funzionale non solo per sé, ma anche per gli altri e per il mondo esterno. Ciò concorrerebbe ad alimentare in ogni alunno la consapevolezza circa la necessità di tenere sintonizzate tra loro le diverse componenti di cui è costituito - biologiche, emotive, pulsionali, razionali - e di convogliarle in una dimensione di *dover essere*, attraverso la promozione di un confronto costante con i sistemi valoriali di riferimento. Una scuola inclusiva promuove un persistente contatto tra il proprio e l'altrui *dover essere* poiché è consapevole che lo scambio e il raffronto contribuiscono ad arricchire la costruzione di una personale visione del mondo e incentivano ad una ricerca del senso e del significato da attribuire all'esistenza umana, a prescindere dalle condizioni di vita che la caratterizzano. L'inclusione, pertanto, si permea intorno all'idea di una comunità educante aperta, dove non vi è chiusura contro il diverso,²⁶ ma dove questo diviene elemento connotante la co-

munità stessa e non può essere omologato o assimilato ad altri.

3. Intessere alleanze inclusive per promuovere il bene comune

Dai precedenti passaggi, emerge che una scuola che adempia il proprio mandato sia attenta a recuperare la dimensione dell'educativo nelle proprie scelte curriculari, ma anche in quelle organizzative, finanziarie ed etiche. Distorsioni quali bullismo e sordità comunicative mettono a rischio il valore dei ruoli educativi di tutta la comunità scolastica (alunni, genitori, docenti): l'assenza di volontà al dialogo, alla comunicazione e alla relazione inibiscono la possibilità di creare occasioni di incontro - e di scontro - tra le parti che si sentono sole, abbandonate, non capite. Da qui, la necessità di sollevare "barriere", come se fossero baluardi per difendere ed affermare la propria individualità, a discapito di quella degli altri. Un'istituzione che promuove inclusione è attenta ad evitare che queste "barriere" diventino impenetrabili e offuschino le spinte educative che dovrebbero costituire, invece, l'impianto antropologico e culturale, sulla cui base si fonda la proposta della scuola.

Quando l'educazione si assoggetta all'istruzione, quando viene privilegiato, cioè, il mero aspetto contenutistico e disciplinare, attraverso pratiche trasmissive sterili, il rischio, purtroppo non troppo remoto, è di ridurre l'esperienza scolastica all'acquisizione di concetti e a considerare gli

allievi come contenitori entro cui riversare la conoscenza. In tale prospettiva, adulti - educatori ed insegnanti - faticano a cogliere il mondo interiore degli alunni, trasformando il loro lavoro, ormai sbiadito in formalismi e in rigidità tecniche e burocratiche, in un'azione ripetitiva, priva di senso e svuotata di ogni intenzionalità ad incidere nel percorso di vita degli studenti loro affidati. L'istruzione, adattandosi a logiche e a criteri di opportunità, si limita a trasmettere saperi, contribuendo a garantire condizioni di uguaglianza, ma non sempre di equità, che appare molto più complessa da realizzare. Se, infatti, la prima - l'uguaglianza - assicura un accesso alle risorse uguale per tutti, indipendentemente dalle caratteristiche, dai funzionamenti e dai livelli di partenza individuali, la seconda - l'equità - comporta un ampio lavoro di ricognizione, di analisi, di riflessione sulle possibilità disponibili e sulle peculiarità di ognuno, per dare ciò di cui realmente ciascuno ha bisogno, con un utilizzo più democratico delle risorse stesse. Solo l'azione educativa consente una reale connessione con l'altro, per assicurare condizioni di equità e non limitarsi all'uguaglianza. Se, come da più fronti ribadito, l'equità dà garanzia di inclusione, possiamo, a ragione, sostenere che solo l'atto educativo possa essere inclusivo, in quanto annette in sé, già nel suo significato etimologico, la tensione all'incontro tra individui, incidendo sull'umanità individuale e collettiva; esso,

promovendo percorsi di presa in carico autentici, mira ad assicurare elevati livelli di partecipazione sociale, contribuendo, quindi, ad aumentare la qualità di vita di ognuno.

Ridurre l'educazione ai processi d'istruzione è operazione non legittima: la scuola deve recuperare e valorizzare sempre un approccio educativo che sappia riempire di senso e di significato il percorso formativo.

Per eludere le derive semplicistiche e opportuniste dell'istruzione, è necessario perseguire un'ottica di pensiero e di azione ecologico-sistemica che sappia costruire relazioni, collaborazioni ed *alleanze*, le quali richiedono, quasi ontologicamente, una dimensione etica matura, una direzione di senso verso cui tendere e verso cui indirizzare l'operato di ognuno per incidere sull'esistenza dell'altro.

Le alleanze si creano grazie alla volontà di dotarsi di sistemi di comunicazione che permettano di incontrare ed affrontare il mondo degli altri, senza sentirlo sconosciuto, fastidioso, ostile o insignificante. È dentro il *pluralismo della differenza* che i ragazzi, gli insegnanti e i genitori possono costruire *incontri e confronti autentici*, all'interno dei quali il dialogo include, da una parte, il silenzio, ossia la comprensione e, dall'altra, la capacità di ascolto partecipato, ossia l'empatia. Imparare a dosare bene questi due ingredienti nelle dinamiche comunicative implica la possibilità di sperimentare e vivere diverse strategie di interazione e di dialogo, che, per es-

sere efficaci, dovrebbero rispondere ad alcuni orientamenti, che possiamo così sintetizzare:

1. accettare le debolezze e le fragilità che l'incontro con l'altro può far emergere;
2. strutturare ambienti di condivisione che sfumino le distanze tra sé e l'altro, per favorire la partecipazione di tutti;
3. cercare possibili accessi "gentili" all'interiorità dell'altro, alla sua specialità individuale;
4. promuovere e far sperimentare la reciprocità.

Sofferamoci in particolare su quest'ultimo indirizzo: la relazione educativa si caratterizza di una circolarità che permette a tutte le parti coinvolte di sentirsi "non agiti" nel rapporto, ma in grado di modificare e determinare, attraverso le proprie azioni, le dinamiche che in esso si attivano e i comportamenti degli altri. Nel legame educativo si cresce tutti insieme: adulti e minori, insegnanti, genitori e alunni non sono in un rapporto di sudditanza tra loro, ma tutti nutrono vicendevolmente la propria umanità, adattano le proprie modalità di interazione a seconda delle risposte dell'altro, in un percorso congiunto di auto ed etero educazione, di apprendimento reciproco. Non sempre questa vicendevole incidenza è intenzionale, ma esiste e fa parte del processo formativo: ognuno, anche con la sola presenza, influisce, condizionandolo, il rapporto, obbliga gli altri a modificare

il comportamento, a rivedere le proposte, le risposte e gli schemi di condotta. La reciprocità appare così una fondamentale caratteristica dell'apertura all'altro, in quanto porta la persona ad uscire da spinte individualiste, miranti all'autosussistenza e la conduce verso la possibilità di divenire capace di dare e di ricevere,²⁷ assaporandone la bellezza e la funzionalità.

In questo movimento circolare, *di alimentare e di nutrirsi, di influire e di tollerare, di dare e di ricevere*, appare chiaro che le alleanze debbano essere in continua espansione, costruzione, ridefinizione, poiché si adattano alle mutate necessità delle situazioni e alle finalità che si prefiggono di perseguire, così da essere realmente responsabili e intenzionalmente direzionate.

Collaborazione, partecipazione, comunicazione, prospettiva sono le parole chiave che rendono pulsanti le alleanze: se ne deduce il bisogno di uscire dall'isolamento e dal silenzio, rendendo anche funzionalmente inclusive le possibili *barriere*, così da favorire la crescita e la partecipazione attiva di tutti.

A scuola gli interventi educativi di plurilivello, la molteplicità delle professionalità che entrano in gioco, nonché i carichi emotivi che si concentrano intorno alla crescita dell'alunno (non solo con disabilità o deficit), rendono inevitabili intese esplicite su modalità, obiettivi, risultati attesi, dentro una architettura intenzionale, alla cui base stanno *codici*

di fiducia e responsabilità condivisa. Alleanze siffatte possono essere ricondotte all'idea di "*comunità di pratica*", un costrutto ideato dal sociologo americano Etienne Wenger che così le definisce: «un gruppo di persone che condividono la preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio man mano che interagiscono con regolarità».²⁸

Partendo dalla consapevolezza che l'apprendimento non possa mai essere individuale, ma si costruisce, in modo euristico, nella relazione con gli altri, Wenger è convinto che ogni membro di una comunità possa sentirsi autorizzato a fornire il proprio punto di vista, a dare il proprio apporto, ad utilizzare strumenti e risorse, a interagire con gli altri membri, proprio perché appartenente a quel gruppo e, in quanto tale, legittimato ad esporsi per partecipare attivamente alla co-costruzione di nuova conoscenza e dell'identità della comunità stessa.²⁹ La partecipazione sociale, una delle massime espressioni dell'inclusione, viene quindi ad essere connessa alle possibilità di apprendimento e di conoscenza³⁰ che una persona incontra nella propria vita relazionale: più autentiche e numerose saranno queste occasioni, maggiori saranno le opportunità di incrementare competenze utili alla vita autonoma ed indipendente.

In tale prospettiva, possiamo asserire che una scuola che caldeggia alleanze educative inclusive diviene bene comune per tutti, non solo per chi fre-

quenta quella istituzione o vi presta servizio, ma per tutta la società. Se, infatti, per bene comune intendiamo «l'insieme di quelle condizioni della vita sociale che permettono tanto ai gruppi quanto ai singoli membri di raggiungere la propria perfezione più pienamente e più celermente»,³¹ la comunità di pratica, costituita e sorretta da alleanze educative, rappresenta per la scuola la maggiore espressione dell'inclusività poiché:

- mira a realizzare percorsi di presa in carico volti alla piena realizzazione del potenziale cognitivo, emotivo, psicologico e, quindi, umano di una persona;
- crea spazi nei quali ciascuno possa portare un personale contributo, sentirsi valorizzato ed incrementare la propria competenza;
- si adopera per incidere nel personale percorso esistenziale di ogni alunno, attraverso la costruzione di autentici progetti di vita, caratterizzati dal riconoscimento, incondizionato, dell'unicità e originalità di ciascuno, indipendentemente dalla condizione vissuta;
- crea legami, relazioni e alleanze, sostenuti da una intenzionalità a garantire piena partecipazione.

Una scuola che assume come prospettiva di pensiero e di azione quella della comunità di pratica diviene bene comune³² per sé, per chi la frequenta e vi opera e per l'intera società poiché tutti gli attori implicati nella sfida educativa (personale scolastico, genitori, alunni, servizi del territorio, istituzioni

pubbliche e private) sono costantemente guidati da una logica di collaborazione, che non si limita a condividere percorsi, ma si concretizza in «atti di accettazione, di promozione, di valorizzazione»³³ mossi da reale corresponsabilità educativa. L'obiettivo della comunità di pratica non è circoscrittibile ad una semplice condivisione di contenuti, ma è di favorire la maturazione di atti di relazione, attraverso i quali accogliersi, apprezzarsi e migliorarsi reciprocamente in una dialettica continua tra dimensione individuale e sociale. La circolarità tra bene comune e bene personale emerge in tutta la sua fondatezza: «La scuola come bene comune [...] è quella che concretamente, nelle condizioni e nei vincoli all'azione dati sia a livello nazionale sia locale, permette ad allievi, genitori e docenti in carne ed ossa di scegliersi, adesso, in ogni momento, al massimo possibile, gli uni con gli altri, in libertà e professionalità, e di esercitare con le stesse caratteristiche i propri compiti formativi».³⁴

4. Favorire la cultura inclusiva dell'incontro a scuola: alcune esemplificazioni operative

Sviluppare la cultura dell'incontro a scuola significa promuovere attività su differenti livelli che sappiano restituire dimensioni di reciprocità e di accoglienza dell'altro, eliminando o, almeno, riducendo considerevolmente, le spinte individualistiche ed edonistiche che invadono la nostra società.

Prendendo spunto da situazioni reali che, come ricercatori del Centro Studi sulla Disabilità e la Marginalità³⁵ incontriamo nei percorsi di consulenza nelle scuole, possiamo focalizzare alcuni semplici interventi da attuare tesi a favorire il dialogo e l'apertura agli altri, in un'ottica inclusiva.

L'accoglienza nei primi giorni dopo la pausa estiva o come prima occasione di incontro con l'esperienza formativa, rappresenta un momento molto delicato di approccio a contesti nuovi - o rinnovati - e porta con sé grandi aspettative, ma anche enormi ansie e preoccupazioni. Vivere bene i primi istanti a scuola, in un ambiente dove la preoccupazione pedagogica è volta ad incrementare occasioni intenzionali di incontro, significa sperimentare situazioni di reale benessere che predispongono anche ad una migliore prestazione in termini di risultati raggiunti.

Le pratiche dell'accogliere, intese nel loro significato etimologico di "ricevere", possono acquisire un valore fondamentale, in quanto divengono occasioni per ospitare l'altro in sé, aprendosi alle uguaglianze ma anche alle differenze. Alla luce di queste considerazioni, emerge con una certa urgenza la necessità di recuperare l'importanza di questi momenti, dedicando non solo tempo ma anche risorse progettuali e strutturali, affinché le azioni dei primi giorni non si riducano ad aridi esercizi di ripasso o di valutazione dei livelli di partenza degli alunni, ma diventino opportunità reali

di incontro, per cominciare a diventare una comunità di apprendimento. Per gli studenti, in particolare, l'esperienza dell'accoglienza è utile per comprendere le regole che il luogo impone e per cogliere, in modo graduale, il ruolo che viene loro richiesto, la cui assunzione non può limitarsi all'appropriazione di una serie di comportamenti imposti, ma prevede una capacità di riflessione sulle motivazioni che li guidano. Già in queste prime fasi, è possibile cominciare ad incentivare un clima di valorizzazione delle differenze interindividuali, di rispetto, di ascolto e comprensione, di reciprocità, così poi da avviare percorsi didattici calibrati su ogni studente, in grado di rispondere alle reali esigenze formative individuali.³⁶

Una seconda occasione importante per favorire un clima inclusivo in classe è la celebrazione di ricorrenze dedicate ai temi della diversità, quali la giornata mondiale per la Consapevolezza sull'autismo o quella per la Sindrome di Down. Impegnando gli alunni nella preparazione di queste celebrazioni, si promuove un'opera di sensibilizzazione che può aiutare a sfatare stereotipi e pregiudizi spesso presenti nel nostro pensiero e nelle nostre azioni. Tali ricorrenze possono essere organizzate anche con il supporto di enti e associazioni territoriali, acquisiscono un valore maggiore nel caso in cui in classe o in istituto siano presenti uno o più compagni con disabilità: in questo caso, infatti, si consente un avvicinamento autentico e

intenzionale a ciò che è considerato diverso, in una dinamica che incoraggia relazioni ed incontri con *l'altro da sé*.

5. Per concludere

Educare oggi significa sostenere i ragazzi ad aprire gli occhi sul mondo, ad uscire da sé, a schiudersi al reale per poi ritrovarsi persone competenti. Per le caratteristiche sopra evidenziate che connotano la realtà odierna, il pericolo che essi crescano sentendosi unici e preziosi, al riparo da possibili frustrazioni, prede facili a sviluppare profili di fragilità narcisistica, è una preoccupazione non remota. Per trovare possibili vie di uscita da tale rischio, è necessario ricordare come nella *cultura dell'incontro* ragazzi, genitori, insegnanti, dirigenti, agenzie educative, abbiano una visione personale, non rigida, ma dinamica e pulsante, che consente loro di reggere *l'urto dell'altro*, di sostenere la pluralità dei commenti *scomodi* perché importanti nel contributo ai processi di crescita non competitivi; sono questi i fattori necessari per intraprendere *svolte ed azioni educative* e per assumersi il carico (non sempre facile) di una responsabilità di scelta e della forza per sostenerla. In questo la scuola, come comunità di pratica inclusiva, può fare la differenza e aprirsi realmente alla dimensione dell'umano e della valorizzazione dell'altro, attraverso pratiche, riflessioni, pensieri ed azioni che sappiano andare oltre i limiti che burocrazia, politica e legislazione possono porre.

NOTE

¹ Luigi d'Alonzo è ordinario di Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Delegato del Rettore per l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA e Direttore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) del medesimo ateneo. È autore, per questo contributo, dei paragrafi 1 e 5.

Ilaria Folci è assegnista di ricerca in Pedagogia speciale, docente a contratto di Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e ricercatrice per il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. È autrice dei paragrafi 2-3-4.

² CERUTI Mauro, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2018, 98.

³ Cf PRIGOGINE Ilya, *Dall'essere al divenire. Tempo e complessità delle scienze fisiche*, Torino, Einaudi 1986.

⁴ Cf STENGERS Isabelle - PRIGOGINE Ilya, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi 1981.

⁵ Sull'argomento, si vedano i seguenti volumi: PRIGOGINE Ilya, *La fine delle certezze*, Torino, Bollati Boringhieri 1987; ID., *Le leggi del caos*, Bari, Laterza 2008.

⁶ Cf MORIN Edgar, *La sfida della complessità*, Firenze, Ed. Le Lettere 2019, IV ristampa.

⁷ *Ivi* 29.

⁸ Cf ID., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it. Torino, Einaudi 1999, 23.

⁹ Cf SIMONETTI Cristiana, *Le scuole per genitori*, Bari, Cacucci Editore 2001, 13.

¹⁰ Cf BREZINKA Wolfgang, *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando Editore 1989, 12-19.

¹¹ DE NATALE Maria Luisa - GUALANDI Maria Grazia, *Il diritto-dovere dei genitori all'educazione. La proposta dell'associazione O.E.F.F.E.*, Milano, ISU 2007, 12.

¹² DE NATALE Maria Luisa (a cura di), *Educare*

alla speranza, Milano, ISU 2006, 119-120.

¹³ Cf HEWSTONE Miles - FINCHAM Frank - FOSTER Jonathan, *Psychology*, London, Wiley 2005.

¹⁴ Si vedano, a titolo esemplificativo, NOCERA Salvatore, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson 2001; D'ALONZO Luigi et alii, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson 2011; D'ALONZO Luigi - CALDIN Roberta (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori 2012.

¹⁵ Cf OMS, *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione Bambini e Adolescenti*, [International Classification of Functioning, Disability and Health - Children and Young Version, Geneva, Switzerland, 2007], Trento, Erickson 2007, 17-21.

¹⁶ Cf CALDIN Roberta, *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in D'ALONZO - CALDIN (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale* 264.

¹⁷ COTTINI Lucio, *Didattica speciale ed integrazione scolastica*, Roma, Carocci 2004.

¹⁸ Cf MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* 2012.

¹⁹ Cf D'ALONZO Luigi, *L'integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola 2008.

²⁰ Cf DONATI Pierpaolo, *Il soggetto relazionale: definizione ed esempi*, in *Studi di Sociologia* 50(2012)2, 165-187.

²¹ BOOTH Tony - AINSCOW Mel, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola* [Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, Bristol, CSIE 2000], tr. it a cura di Dario Ianes e Fabio Dovigo, Trento, Erickson 2008, 13.

²² L. cit.

²³ Cf FOLCI Ilaria - D'ALONZO Luigi, *A scuola di identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale*, in MURA Antonello - ZURRU Antioco Luigi (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Pro-*

cessi di emancipazione individuale e sociale, Milano, Franco Angeli 2013, 75-84.

²⁴ Cf GALLI Norberto, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, Brescia, La Scuola 1990, 140-142.

²⁵ MORIN Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Editori 2000, 45.

²⁶ Cf HABERMAS Jürgen, *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli 1998, 10.

²⁷ Cf PATI Luigi, *Discorso pedagogico e prospettiva sistemico-relazionale*, in ELIA Giuseppe (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Milano, Franco Angeli 2015, 65.

²⁸ WENGER Etienne, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press 1998, 4.

²⁹ Cf WENGER Etienne, *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*, Milano, Raffaello Cortina 2006, 11.

³⁰ Cf ZANFRONI Elena, *Comunità di pratica*, in D'ALONZO Luigi (a cura di), *Dizionario di Pedagogia speciale*, Brescia, Scholè Morcelliana 2019, 89.

³¹ *Gaudium et Spes* n. 26.

³² Cf AA.Vv., *La scuola come bene comune*, XLVII Convegno di Scholè, Brescia, La Scuola 2009.

³³ PICCINNO Marco, *La comunicazione educativa come processo istitutivo della persona*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Alla scuola del personalismo nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, Roma, Bulzoni 2006, 177.

³⁴ BERTAGNA Giuseppe, *Dietro una riforma: quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino 2009, 33.

³⁵ Il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano diretto dal prof. Luigi d'Alonzo svolge attività di ricerca e formazione pedagogica e didattica legate al mondo della disabilità e della marginalità.

³⁶ Cf D'ALONZO Luigi, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson 2016, 56.