



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Inside and outside the school building. Questions and suggestions on school and inclusion in the (post) pandemic era
Dentro e fuori le mura scolastiche. Questioni e suggestioni su scuola e inclusione in epoca (post) pandemica

*di **

Carla Gueli

carla.gueli@uniroma3.it

Ines Guerini

ines.guerini@uniroma3.it

Alessia Travaglini

alessia.travaglini@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract

This paper represents a reflection on the critical issues that the Italian school has faced during the pandemic, in order to identify an inclusive educational culture. Starting from some national in

* Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico delle tre autrici. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Carla Gueli il Paragrafo 1, a Ines Guerini vanno attribuite l'Introduzione e le Conclusioni, mentre ad Alessia Travaglini va attribuito il Paragrafo 2.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIII - n. 2, 2021

www.qtimes.it

progress researches (SIRD; Agnelli Foundation, University of Bolzano, LUMSA University & University of Trento; Research Laboratory for the Development of Scholastic and Social Inclusion; Roma TrE – Education Foundation & National IRASE; Indire), the authors focus the attention on some sustainable pedagogical models and good practices which have been developed during the health emergency. The goal is to underline the need (still existing in Italy) to problematize the idea of inclusion. In other words, the authors believe that inclusion shall be translated with daily practice in order to start inclusive processes – that are such precisely because of the values of collaboration and prosociality which refer to – rather than consider just what legislation declares.

Keywords: inclusive processes; pedagogical approaches; didactic-organization critical issues; post-pandemic

Abstract

Il presente contributo costituisce una riflessione sulle criticità affrontate dalla scuola italiana durante la pandemia, al fine di provare a individuare una cultura educativa inclusiva. Avendo come sfondo alcune ricerche nazionali (SIRD; Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA & Università di Trento; Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale; Fondazione Roma TrE – Education & IRASE Nazionale; Indire) in corso, le autrici focalizzano l’attenzione su modelli pedagogici sostenibili e buone pratiche che sono state avviate durante l’emergenza sanitaria. Questo allo scopo di sottolineare la necessità (ancora esistente in Italia) di problematizzare l’idea di inclusione, non fermandosi – in altri termini – alla normativa, ma avviando nella prassi quotidiana processi inclusivi che sono tali proprio per i valori di collaborazione e prosocialità a cui fanno riferimento.

Parole chiave: processi inclusivi; approcci pedagogici; criticità didattico-organizzative; post-pandemia

*Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui
a cercare un modo nuovo di far scuola,
tagliato su misura per lui.
Andreste a cercarlo a casa se non torna.
(Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa)*

Introduzione

La situazione pandemica ha messo in luce una serie di aspetti problematici relativi alla scuola italiana, i quali non possono essere (e, a nostro avviso, non sono) riconducibili al ricorso¹ alla didattica a distanza; piuttosto, possono essere attribuiti – come emergerà dal presente contributo – all’essere ancorati a metodologie didattiche e approcci pedagogici prevalentemente a carattere trasmissivo ormai cristallizzati nel nostro sistema scolastico e a cui, pertanto, si fa generalmente

¹ Resosi necessario, durante il primo lockdown e nel corso dei mesi successivi (anche in alternanza con la presenza) durante le chiusure parziali e totali del nostro Paese, al fine di contenere la diffusione del virus.

riferimento anche quando le tecnologie (più o meno *nuove*) sono impiegate per fare didattica. La questione non è certamente nuova in letteratura: si pensi all'utilizzo della LIM "come una nuova lavagna d'ardesia" (Maragliano, 2011; Bocci, Guerini & Marsano, 2017, p. 227), piuttosto che sfruttarne le potenzialità (quali, ad esempio, le sue modalità di *dialogare* e di *esercitarsi*) per accrescere la partecipazione degli studenti e per procedere verso la co-costruzione del sapere (Biondi, 2008; Zambotti, 2009; Reniero & Giacchetti, 2010).

Tornando ai nodi problematici che la pandemia – relativamente all'ambiente scolastico – ha messo in risalto nel nostro Paese, ciò che è emerso in maniera preponderante è la difficoltà riscontrata dalla scuola a essere inclusiva, come evidenziano i primi risultati delle numerose ricerche in corso e iniziate poco dopo il primo lockdown. Stiamo facendo riferimento alla Ricerca Nazionale promossa dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), a quella realizzata da Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, alla ricerca avviata da Bocci, Medeghini & Vadalà del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale (Università Roma Tre), a quella promossa dalla presente rivista in collaborazione con la Fondazione Roma TrE – Education (Università Roma Tre) e IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa) e al report Indire (2020).

In particolare, le ricerche hanno indagato le modalità didattiche utilizzate dagli istituti e dai singoli insegnanti, oltre che le loro opinioni, durante la didattica a distanza (SIRD; Q-Times, Roma TrE – Education & IRASE), il rapporto degli studenti e dei loro familiari con la scuola e il tempo libero durante il lockdown (Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale) e, infine, le modalità di partecipazione alla didattica a distanza degli studenti con disabilità (Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento).

I primi risultati, come riporta Bocci (2020), evidenziano la percezione da parte degli insegnanti dell'aumento del loro carico di lavoro, le difficoltà connesse alle procedure di valutazione, le problematiche relative alla gestione degli ambienti di apprendimento² e delle relazioni con le famiglie, oltre che "l'ancoraggio a pratiche didattiche note riproposte anche in modalità a distanza" (Bocci, 2020, p. 325). Criticità che sembrano derivare non soltanto dalle difficoltà di accesso alle connessioni e alle attrezzature informatiche³ ma dagli stessi modelli culturali di scuola maggiormente diffusi nella popolazione (quindi non solo nei dirigenti e negli insegnanti ma anche nelle famiglie).

A partire da questo sfondo, desideriamo orientare lo sguardo su alcuni modelli inclusivi sostenibili, collocati nel passato e nel presente, riportando anche delle buone pratiche verificatesi proprio durante il primo lockdown. In particolare, nel primo paragrafo intendiamo focalizzare l'attenzione prevalentemente su modelli riconducibili ad alcune delle esperienze educative che negli ultimi due secoli hanno contribuito a costruire e ispirare un'idea di educazione critica rispetto alla rigidità di un impianto focalizzato sulla trasmissione di conoscenze.

² In proposito, dalla ricerca SIRD emerge che la percentuale di insegnanti che dichiarano di avere esperienza con gli strumenti della didattica a distanza è pari a circa il 30%.

³ Difficoltà, è bene evidenziarlo, connaturate anche al carattere di eccezionalità che il primo lockdown ha avuto e che proprio per questo ha colto tutti impreparati (oltre che impauriti).

1. Vecchi e nuovi approcci pedagogici

Nonostante l'inadeguatezza degli accessi digitali, a cui abbiamo poc'anzi accennato, nei primi mesi dell'emergenza una buona risposta è stata fornita dalla tempestività e dalla creatività delle proposte scolastiche messe in atto dagli insegnanti e dai dirigenti con la costruzione di nuovi ambienti educativi connessi alla *didattica dell'emergenza*. Tuttavia, ciò non è stato del tutto sufficiente, in quanto non è avvenuta una reale trasformazione dei contesti di apprendimento. Nóvoa e Alvim (2020) hanno contribuito al dibattito sulle trasformazioni della scuola nella pandemia, individuando tre dimensioni del modello scolastico che oggi dovrebbero essere riconsiderate per poter avviare processi inclusivi. Si tratterebbe di idee che hanno caratterizzato la scuola per tutto il XX secolo e che – dal loro punto di vista – pur non essendo più sostenibili, non sarebbero mai state radicalmente messe in discussione, tantomeno nel momento della crisi.

Un primo modello attribuisce centralità a quanto viene svolto in aula. All'interno di questo modello, gli spazi sono ben definiti e gli orari di lezione sono rigidi. La proposta di revisione dovrebbe quindi riguardare in primo luogo la considerazione di una dimensione più ampia, permeata da *capillarità educativa*, dal momento che i processi di apprendimento avvengono dentro e fuori la scuola; Proseguendo con l'analisi di Nóvoa e Alvim, un secondo modello da superare sarebbe quello della *lezione alla lavagna*, un modello cioè focalizzato sul momento di trasmissione del sapere unilateralmente orientato verso un gruppo che si presuppone essere omogeneo per esigenze e bisogni. Il terzo modello, infine, è quello che attribuisce l'ufficialità della funzione educativa degli/le alunni/e, soltanto all'interno di alcuni luoghi specifici, ovvero tra le mura scolastiche.

Traendo le dovute conclusioni da questa analisi (qui essenzializzata per ragioni di spazio), potremmo quindi ricondurre alla mancata trasformazione di questi modelli la causa del malessere degli/le studenti/esse emersa, ad esempio, in un'indagine pubblicata dal Sole 24 ore nel mese di novembre 2020. I/le partecipanti, alla domanda su come stessero vivendo le nuove chiusure e il ritorno della didattica a distanza (DaD) e su quale fosse il loro umore e cosa pensassero delle lezioni da casa, hanno risposto di sentirsi "vittime" di un sistema che – nonostante le promesse – non è stato in grado di garantire il ritorno tra i banchi⁴. Per poter quindi immaginare la curvatura in senso inclusivo della scuola di questi e dei prossimi tempi, occorrerebbe una trasformazione dell'intero impianto organizzativo, che possa prevedere diversificazione di attività, di spazi e di tempi. Sarebbe necessario decentralizzare il ruolo dell'insegnante in favore degli allievi, i quali possono fungere da tutor l'un l'altro o, ancora, andare in supporto di chi ne ha bisogno secondo il modello delle *cordate*⁵ proposte da Dario Ianes.

Allo stesso tempo, servirebbe mutare i curricula e le forme di valutazione, così come valorizzare le tecnologie, le quali sono, a tutti gli effetti, veicoli d'inclusione (Bocci, 2017). In effetti, negli ultimi decenni gli strumenti digitali sono entrati come elementi integrativi e sempre più diffusi tra gli insegnanti orientati al modello dell'esplorazione autonoma dei saperi, all'interno di proposte didattiche che hanno posto la centralità del momento dello studio individuale e di gruppo, rispetto al momento della lezione alla lavagna. Basti pensare alle proposte di Flipped Classroom, della Scuola

⁴ L'84% degli intervistati da Studenti.it ammette di risentire negativamente delle nuove misure. Indagine svolta su un campione di 30.000 soggetti, <https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-11-12/1-84percento-ragazzi-ammette-vivere-modo-negativo-nuove-chiusure-164700.php?uclid=ADV4Kx1>.

⁵ <https://educazione.chiesacattolica.it/tutti-in-cordata-per-facilitare-la-partecipazione/>.

senza Zaino o degli Episodi di Apprendimento Situati (EAS). Si tratterebbe di immaginare modelli il più possibile aperti ad accogliere la ricchezza del momento dello studio individuale e collaborativo.

In questa direzione si sono mosse anche idee di scuola alternative a quelle ufficiali che, dall'inizio del secolo scorso, hanno provato a mettere in crisi l'impianto di istituzione formativa tradizionale e che potrebbero aiutarci a comprendere le ragioni dei fallimenti delle prassi educative e inclusive attuali.

Già da inizio Novecento si sono sviluppate lungimiranti teorizzazioni e pratiche, note come *Pedagogie nuove* o *anti-Pedagogie* (sul ricalco di *anti-Psichiatrie*), ovvero fondate sui desideri e sui bisogni espressivi di allievi e allieve. Possiamo far riferimento a quel fermento di pedagogie libertarie e alle tante esperienze ancora ad oggi sconosciute (Trasatti, 2004; Codello & Stella, 2012) che hanno in varie forme attraversato il tema dell'educazione alla libertà, a partire dalla ricerca di coerenza tra mezzi e fini dell'educazione e che hanno mosso quindi critiche radicali alle rigidità del modello classico tradizionale (Bocci, Gueli & Puglielli, 2020).

Ha quindi per noi particolare interesse la cosiddetta *anti-pedagogia* (Resweber, 1986), che si fonda sul presupposto che le questioni connesse al sapere (e all'ignoranza/al non sapere) siano prodotti culturali e sociali. Questi nodi sono stati a più riprese al centro delle riflessioni sulle pratiche e sulle riflessioni intorno al ruolo dell'insegnante e, come abbiamo visto, in particolare all'interno della relazione allievo-insegnante come spazio privilegiato nel quale la dimensione della libera espressione di sé e della propria creatività si sviluppa oltre i ruoli dettati dall'istituzione.

La relazione pedagogica diventa quindi motore per la liberazione dei soggetti. In questo senso vanno lette le esperienze di pedagogia istituzionale di Jean Oury, che potremmo considerare come il primo autore a interessarsi della dimensione pedagogica-educativa oltre lo spazio delle mura scolastiche. Proprio sul piano di questa desiderata apertura dal microcosmo dell'aula per aprirsi alla società e ai suoi attraversamenti culturali (dalla psicanalisi, all'arte, alla psicologia sociale, alla filosofia) avverrà lo scontro con "il maestro" Freinet, nel 1962. In anni successivi, il fronte dell'analisi istituzionale introduce l'interesse per le dimensioni economiche e politiche (Lapassade, Lourau, Lobrot, Fonvieille) dell'istituzione scolastica (Gueli, 2018).

L'esempio più tangibile per noi è stato, tuttavia, vissuto con l'esperienza italiana, che si è connessa ai territori attraverso le anime pulsanti dell'animazione sociale (Orecchia, 1974) e che prende avvio con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nel 1951 attraverso la rapida costruzione di una rete di scuole popolari, esperienze di controscuola, doposcuola e scuole di quartiere, già tra il '70 e il '73 ha visto svilupparsi una settantina di strutture nate come movimento istituyente per la scuola.

Si tratta di movimenti originatisi dall'idea di supplire alle carenze della scuola e che via via ne immaginavano una diversa attraverso la costituzione di movimenti di massa che potessero investire progressivamente gli altri aspetti della vita dei quartieri (Orecchia, 1974). Il comune denominatore di queste esperienze⁶ è stato probabilmente l'essere maturate a partire da una crisi (coincidente con

⁶ Alcune città furono storicamente più attive di altre: il gruppo di Firenze "Scuola e quartiere", le controscuole di quartiere, spesso legate ad un partito, come il circolo Ferrucci, Isolotto e molti altri, le esperienze nelle scuole nelle quali erano presenti anche pochi docenti affiliati con Mce. Possiamo ricordare ancora le esperienze di Piadena, in provincia di Cremona, con l'attività di Mario Lodi, l'esperienza di Cascine Vica e delle Vallette nel torinese, la scuola

l'area sociale di riferimento della scuola, il quartiere o una sua parte) secondo una linea di sviluppo in cui la dimensione partecipativa, volta cioè a coinvolgere tutte le dimensioni nella trama di discorso collettivo, si rivolgeva all'idea di educazione oltre gli spazi (nella comunità educante) e oltre il tempo (nella dimensione dell'educazione per tutta la vita).

Questi movimenti nascevano quindi con l'intenzionalità di criticare un modello, configurandosi come portatori di un'idea di scuola critica rispetto a quel modello di scuola classista ed escludente che negli anni successivi e fino ad oggi ha continuato a guadagnare terreno. Come scrive Raimo (2017): "La scuola italiana è classista, ha l'ambizione di esserlo, ma siccome non può dichiararlo *apertis verbis*, cerca di mistificare gli strumenti in difesa di questo classismo" (p. 17).

Se quindi classismo ed esclusione possono costituire un rischio evidente, quali pratiche nascenti dalla crisi potrebbero invece essere prese a modello per una trasformazione che possa proiettarci oltre il momento di crisi pandemica?

In altri termini, dovremmo interrogarci su cosa ha funzionato (e perché) durante la pandemia e su cosa, invece, rischia di andar perso da questa occasione.

2. Esempi di buone pratiche scolastiche durante la pandemia

È innegabile che la situazione di difficoltà abbia attivato risorse positive, come si evince da numerose esperienze didattiche realizzate nell'arco di questo periodo, che intendiamo qui descrivere (seppur brevemente) e che testimoniano come in situazioni, che potremmo definire 'ostili', si siano realizzate anche delle pratiche virtuose, le quali hanno desiderato promuovere una cultura collaborativa tra gli allievi al di là delle mura scolastiche. Riportiamo, a titolo esemplificativo, due esperienze riguardanti la scuola secondaria di primo e secondo grado; in particolare, facciamo riferimento al progetto "Radio Amaldi" e al video – vincitore di un premio assegnato dal Telefono Rosa – prodotto da alcuni studenti di un liceo della capitale.

"Radio Amaldi" è un progetto realizzato dalla scuola secondaria di I grado "Edoardo Amaldi" di Roma che ha consentito a studenti e docenti di cooperare e condividere idee e suggestioni, proponendo, grazie a questo strumento, un altro modo di fare scuola, anche nel periodo del primo lockdown (Repubblica TV, 16 marzo 2020). Il percorso⁷, dalla valutazione che ne è stata data dai docenti e dagli studenti, ha costituito una preziosa e creativa opportunità per risolvere i problemi legati alla distanza e per realizzare rubriche interessanti e originali: "Grazie alla potenza delle risorse tecnologiche e alla versatilità nel passare da uno strumento all'altro, da un video di stimolo, ad un foglio condiviso, a un memo vocale fino alla creazione di uno storytelling, ci si è ritrovati a raccontare storie e a raccontarci. Una distanza che ci ha fatto riscoprire il senso di comunità, il senso di stare insieme"⁸.

La seconda esperienza è stata realizzata da una classe del liceo Gassman di Roma, che ha voluto sensibilizzare l'opinione pubblica sul fenomeno del *body shaming*. Il percorso⁹ ha previsto la

Pistelli a Livorno. L'esperienza della scuola 725 all'Acquedotto Felice con Don Roberto Sardelli a Roma e tutti i gruppi che hanno recepito il messaggio di Don Milani da Barbiana.

⁷ Ideato e coordinato dalla prof.ssa Federica Pilotti.

⁸ Intervista alla docente curatrice del progetto.

⁹ La cui responsabile è la prof.ssa Rosa Romeo.

produzione di un video¹⁰ elaborato dagli studenti. Nella valutazione, fatta dagli allievi, emerge come ognuno abbia partecipato e si sia sentito coinvolto nell'obiettivo comune, aiutandosi l'uno con l'altro coerentemente con le proprie competenze e specificità.

Altre iniziative hanno riguardato la scuola primaria e, ai fini del nostro discorso, è interessante fare riferimento al progetto “Le città invisibili”¹¹, realizzato nei primi mesi dell'emergenza sanitaria da una terza classe dell'Istituto Comprensivo Gallo-Positano di Noci (Ba). I bambini, dopo aver riflettuto, grazie all'ausilio di alcuni Moduli Google, sui concetti di invisibilità, visibilità, sostenibilità, sensibilità e solidarietà, hanno constatato come il lavoro più prezioso nei mesi del lockdown sia stato agito proprio da quelle persone (infermieri, medici, operatori dei servizi essenziali), le quali – pur sembrando invisibili e non svolgendo una professione ritenuta *eroica* – hanno fornito un aiuto insostituibile. Da qui, l'insegnante che ha curato il progetto¹² ha avvertito la necessità di avviare gli alunni a una riflessione costante sulle modalità con cui le dimensioni della visibilità e della invisibilità dialogano tra loro all'interno della propria città. Il lavoro svolto ha poi trovato espressione nell'elaborazione di un gioco da tavolo, in cui le pedine avevano il compito di muoversi all'interno di un percorso a tappe, ciascuna delle quali rappresentava i luoghi principali della città dei bambini, compiendo azioni solidali.

Le suddette esperienze, che sappiamo bene non essere le uniche¹³, hanno avuto il merito di funzionare, perché – seppure tra di loro diversificate – hanno sfruttato le potenzialità creative della tecnologia in connessione con i principi dell'educazione alla prosocialità.

Difatti, a nostro avviso, il filo rosso che le unisce è la ricerca di una relazione positiva di qualità e l'attivazione di comportamenti prosociali. Secondo la definizione di Roche (2002), la prosocialità si identifica con l'insieme di “quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti” (p. 24). Si tratta di una dimensione che, secondo numerose ricerche, è correlata ad aspetti significativi riguardanti lo sviluppo individuale, in quanto riduce la tendenza alla depressione e all'aggressività (Bandura & al., 1996; Tremblay & al., 1992), rafforza l'impegno civico (Clary & al., 1998; Marta, Rossi & Boccacin, 1999; Yates & Youniss, 1996), creando le premesse per una comunicazione di qualità (Roche & Escotorín, 2014) e accrescendo le competenze autoregulatorie nei bambini (Bocci & al., 2011). La prosocialità rappresenta pertanto un fattore di resilienza (Capanna & Steca, 2004).

Da questa considerazione nasce allora un'ulteriore domanda: è possibile realizzare una didattica prosociale che abbia un valore inclusivo e sia in grado di ridefinire gli spazi della relazione educativa? In caso affermativo, quali dovrebbero essere le sue caratteristiche?

¹⁰ Il video è raggiungibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=ygdBsiYkzBE>.

¹¹ La cui descrizione è visionabile al seguente link: <http://www.farescuolaoggi.it/buone-pratiche-anche-in-dad-il-progetto-le-citta-invisibili-durante-il-primo-lockdown/>.

¹² Il cui nome è Katia Roberto.

¹³ Si vedano, in proposito, anche le esperienze di buone pratiche realizzate durante la DaD e raccontate da diverse scuole italiane sul sito <https://www.fidae.it/buone-pratiche/>.

Sulla scia della definizione offerta da Roche (2002), una didattica che aspiri a essere definita prosociale dovrebbe promuovere attività collaborative volte all'arricchimento e al miglioramento reciproco, attuate rispettando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone, nell'ottica della valorizzazione delle differenze individuali. All'interno di tale processo, i rinforzi estrinseci applicati dai modelli trasmissivi – identificati, a seconda dei casi, con premi, voti o pagelle – non possono essere realmente efficaci nell'accrescere la partecipazione e il coinvolgimento dell'allievo nei percorsi formativi.

Alcune ricerche in ambito didattico hanno delineato dei modelli di intervento volti a promuovere il comportamento prosociale tra gli allievi. Ad esempio, l'insegnamento di abilità prosociali attraverso l'apprendimento cooperativo può condurre al miglioramento, considerate dal punto di vista qualitativo e quantitativo, delle relazioni tra allievi e tra allievi e tra docenti, incidendo positivamente anche sull'autoefficacia scolastica (Travaglini, 2016; Travaglini & Bocci, 2017). Caprara e collaboratori (2014) hanno elaborato il modello Competenze Emotive e Prosociali: un'idea per la scuola (Cepideas). Si tratta di un percorso finalizzato a promuovere, attraverso l'alternanza tra lezioni curricolari e attività laboratoriali, cinque dimensioni: valori prosociali, competenze emotive, empatia, comunicazione efficace, autoregolazione del comportamento e impegno civico. Significativo in tal senso è il contributo di Morganti e Roche (2017), autori del programma Prosocialità e Social Emotional Learning (Prosel), volto a promuovere le competenze sociali, prosociali ed emotive degli allievi, ponendo una particolare attenzione all'inclusività del contesto scolastico.

I modelli citati, seppur in modo tra loro diversificato, evidenziano come una relazione prosociale di qualità tra docente e allievo possa essere un elemento in grado di abbattere distanze emotive, configurandosi come un luogo, una "casa" nel quale realizzare un incontro autentico tra un io e un tu (Buber, 1993), nel quale è possibile sperimentare una reciprocità che risolve l'apparente contraddizione identità/alterità.

A nostro avviso, tornando alla domanda iniziale, per arginare il rischio di distanziamento emotivo all'interno del contesto scolastico, è necessario riportare la dimensione prosociale al centro dell'azione educativa, in quanto premessa per la costituzione di un senso di appartenenza che consente il superamento di barriere e ghettonizzazioni, creando le premesse per un contesto inclusivo.

Conclusioni

In conclusione, abbiamo fin qui inteso mettere in luce sinteticamente il valore delle pedagogie attive e critiche, che dovrebbero però essere integrate e sostenute da politiche inclusive a vari livelli. Riteniamo che le pratiche a cui abbiamo fatto riferimento potrebbero assumere efficacia soltanto come parte di una revisione più ampia, all'interno della quale è necessario prevedere interventi di tipo macro-strutturale. La Pandemia ha infatti imposto (e impone) una revisione degli interventi strategici e delle politiche nazionali e locali.

Un primo aspetto riguarda il superamento dell'idea di inclusione come atto indirizzato ad alcuni (Bisognosi, quindi BES) per andare verso un'idea di individualizzazione e di personalizzazione dell'insegnamento per tutti gli studenti e le studentesse, con un necessario abbandono delle logiche burocratizzanti e con un impiego strategico di fondi e strumenti per immaginare una cultura

dell'educazione in tutti gli spazi di vita e in tutti i luoghi delle città in collaborazione con le famiglie e le associazioni.

Una seconda questione riguarda, invece, le implicazioni connesse al ruolo e alla formazione docente. Abbiamo bisogno di rivedere l'organizzazione della formazione, del ruolo e del posizionamento economico dei docenti nel nostro Paese, di rivedere le criticità tecnico-informatiche e didattiche.

Un altro nodo è relativo alla scelta di strumenti per il coinvolgimento e per l'ascolto del malessere degli studenti e delle famiglie: sarà in questo senso importante rivolgere la ricerca all'analisi della loro percezione delle difficoltà, la percezione dell'effettiva collaborazione con i docenti e la scuola. Come mostrano le ricerche sul miglioramento dell'inclusività dei sistemi (Booth & Ainscow, 2000) i contesti maggiormente inclusivi possono limitare i rischi di dispersione scolastica e marginalizzazione, anche tenendo in considerazione i bisogni delle famiglie, intesi come richieste di supporto economico ed educativo-relazionale.

Provando, allora, ad esplorare in particolar modo il primo aspetto della proposta di revisione fin qui delineata, sembra utile ricordare come in Italia – seppure il termine *inclusione* sia stato introdotto solo negli anni Duemila – già dalla fine degli anni Settanta, a differenza che negli altri Paesi europei, si sia molto lavorato affinché la condizione delle persone con disabilità mutasse tanto a livello scolastico quanto a livello sociale. In proposito, ricordiamo le leggi (1859/62, 118/71, 517/77 e 180/78) che hanno previsto l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni e la chiusura dei manicomi. Sforzi e cambiamenti, sanciti dalla normativa, per cui l'Italia si è distinta come *eccezione positiva* (Dovigo, 2016). Ciononostante, la letteratura (Demo, 2014, 2015; Ianes & Demo, 2015) riporta ancora l'esistenza di fenomeni di *push* e *pull out*¹⁴; fenomeni che la situazione pandemica ha reso maggiormente evidenti, ingenerando nuove situazioni di *povertà educativa* (Orfield & Lee, 2005; Ferguson, Bovaird & Mueller, 2007; Kiernan & Mensah, 2011) e sottolineando la necessità di modernizzare l'istituzione scolastica.

Da qui la necessità di problematizzare ancora il concetto di inclusione, giungendo a disambiguarlo (Bocci, 2016) o a metterlo in dubbio (Medeghini, 2018). Il concetto di inclusione non dovrebbe quindi limitarsi ad essere la risposta speciale (Bocci, 2016) individuata dalla normativa affinché la scuola sia in grado di rispondere alle esigenze di chi è riconosciuto (attraverso apposita certificazione medica) portatore di un bisogno educativo speciale. Piuttosto, la risposta sembra essere quella di creare contesti inclusivi e, nel contempo, mantenere un atteggiamento di costante revisione, analisi e domanda sull'adeguatezza delle azioni intraprese, affinché tutti ricevano un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Onu, 2015).

Difatti, l'intero processo inclusivo – che, in quanto fine (ultimo), non ha mai fine (Booth & Ainscow, 2008) – dovrebbe quindi essere guidato dalla tensione a uscire dall'idea di inclusione (Medeghini, 2018) e dal continuo interrogarsi sulle pratiche relazionali e sulle forme organizzative fondanti l'azione educativa e sugli approcci pedagogici che le sottendono. In questo senso, le pratiche per immaginare una scuola inclusiva dentro e fuori dalle mura scolastiche (ossia che attinge al fuori per ripensare il dentro) potrebbero essere sempre più efficaci.

¹⁴ Si pensi, ad esempio, a quei momenti in cui l'insegnante di sostegno si allontana dall'aula con l'allievo/a con disabilità o a quelle situazioni in cui l'alunno/a resta in classe (con o senza insegnante di sostegno) e svolge attività differenti rispetto al resto della classe (Guerini, 2020).

Riferimenti bibliografici:

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Biondi, G. (2008). *LIM a scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale*. Firenze: Giunti.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (ed.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (ed.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà* (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Bocci, F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 321-342.
- Bocci, F., Gueli, C. & Puglielli, E. (2020). *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*. Roma: Roma Tre Press.
- Bocci, F., Guerini, I. & Marsano, M. (2017). Le App come strumenti per l'apprendimento della letto-scrittura. Una rassegna. *Form@re*, 17 (2), 225-237.
- Bocci, F., Troiani, I., Bonavolontà, G. & Nanni, W. (2011). Mi muovo tanto tanto. Sarò iperattivo? Un progetto educativo speciale nella Scuola dell'Infanzia con la prosocialità. *Disturbi di attenzione e iperattività*, 7(1), 37-64.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson (ed. originale: *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, 2000. Bristol: CSIE).
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Capanna, C. & Steca, P. (2004). "Ego-resiliency" e prosocialità: due indicatori di adattamento in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 8(3), 401-418.
- Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P. & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A. & Haugen, J. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- Codello, F. & Stella, I. (2012). *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3, 202-217.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53-70.
- Dovigo F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo et alii (2016). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno* (pp. 23-47). Bergamo: Bergamo University Press.
- Ferguson, H.B., Bovaird, S. & Mueller, M.P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatr Child Health* vol. 12, 8, 701-706.
- Gueli, C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1/2020, 169-185.

- Ianes, D. & Demo, H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione Scolastica italiana. In R. Vianello & S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 101-123). Trento: Erickson.
- Indire (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. Firenze.
- Kiernan, K.E. & Mensah, K.M. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: The mediating role of parenting. *British educational research journal*, vol.37, 2, 317-336.
- Maragliano, R. (2011). *Adottare l'e-learning a scuola*. Formato EPUB: Narcissus.me.
- Marta, E., Rossi, G., & Boccacin, L. (1999). Youth, solidarity, and civic commitment in Italy: An analysis of the personal and social characteristics of volunteers and their organizations. In M. Yates & J. Youniss (ed.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (pp. 73-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In A.A.V.V., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Morganti, A. & Roche, R. (2017). Prosocialità ed emozioni: un'alleanza per l'inclusione a scuola. *Psicologia e Scuola*, vol. 50, 30-37.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49, p. 35-41.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 05.02.2021).
- Orecchia, M. (1974). *Sei anni di controscuola*. Milano: Sapere Edizioni.
- Orfield, G. & Lee, C. (2005). *Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality*. Harvard: Harvard University.
- Raimo, C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Reniero, M. & Giachetti, A. (2010). La Lavagna Interattiva Multimediale in classe: valutazioni di usabilità. In A. Andronico, A. Labella, F. Patini (Eds.): *DIDAMATICA 2010. Atti del Convegno*.
- Resweber, J.P. (1986). *Les Pédagogies nouvelles*. Paris: Puf.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Roche Olivar, R. & Escotorín, P. (2014). Comunicación prosocial en familias e hijos con discapacidad. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 13-21.
- Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Eleuthera.
- Travaglini, A. (2016). Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning. *Formazione & Insegnamento*, 2, 283-292.
- Travaglini, A. & Bocci, F. (2017). Educate to relationships through relationships: the role of Social and Prosocial Abilities in the construction of collaborative and inclusive educational communities. *Journal for perspectives of economic, political and social Integration. Journal of mental changes*, XXIII, 1-2, 173-194.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.
- Yates, M. & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development*, 5(1), 85-111.

Zambotti, F. (2009). *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione*. Trento: Erickson.