

**Pubblicato il: febbraio 2023**

©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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Inclusion, school and society  
Inclusione, scuola e società**

*di*

Rocco Digilio

[Rocco.digilio@unibas.it](mailto:Rocco.digilio@unibas.it)

Università degli Studi della Basilicata

**Abstract:**

The article starts from some solicitations of Pope Francis regarding the urgency of a new ecological thought, which permeates culture and education tout court, and of a new vision of the human person that is characterized by its tension to recognize in the "other" a brother. In particular, it focuses on the pedagogical aspect and on how important the school is for the formation of a new man and a new, more open and inclusive society.

In dealing with these subjects, this article of mine will attempt to analyze some of the issues we consider basic. Basic in prospecting a kind of schooling suitable for our times, and basic in defining a place of education within an ever-evolving society based on equality and respect for the person.

**Keywords:** Fraternity; Education; Human Person; Inclusion; School

**Abstract:**

L'articolo, muovendo da alcune sollecitazioni di Papa Francesco circa l'urgenza di un nuovo pensiero ecologico, che permei di sé la cultura e l'educazione tout court, e di una nuova visione della persona

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15150

umana che si caratterizza per la sua tensione di riconoscere nell'“altro” un fratello, si sofferma in particolar modo sull'aspetto pedagogico e su quanto la scuola sia importante per la formazione di un nuovo uomo e di una nuova società, più aperta e inclusiva.

Il presente contributo nel trattare tali tematiche cercherà di soffermarsi su alcune questioni considerate fondamentali nella prospettiva di una scuola all'altezza dei tempi e luogo di formazione di una sempre più evoluta società dell'equità e del rispetto della persona umana.

**Parole chiave:** fraternità; educazione; persona umana; inclusione; scuola

## 1. Introduzione

La crisi che l'uomo attraversa, di là dai drammatici accadimenti dell'oggi che ne stanno accentuando la gravità e mettendo a dura prova la struttura sociale nel suo complesso, sembra che venga di lontano, interessando l'uomo nella sua essenza; un individuo che manifesta tutto il suo smarrimento rispetto a un futuro sempre più incerto e pericolante. I fili che tenevano unito l'ordito sociale si sono logorati fino a spezzarsi gettando l'uomo in una sorta di cieco individualismo che contrasta con ogni idea progettuale del domani. Forse è anche questo il senso della crisi che irrimediabilmente si riflette sul versante educativo e scolastico, costituendo la scuola il nucleo generatore di progettualità per le future generazioni. Per questo rispetto, essa rappresenta una delle emergenze pedagogiche di questi tempi e la prospettiva inclusiva è quella che più di altre può rappresentare l'ancora cui aggrappare le speranze per poter ricucire il tessuto sociale.

Vi è un nesso, dunque, di reciproca dipendenza tra società e scuola tanto da poter affermare che l'una rappresenta l'altra faccia dell'altra, forse ancor più nella nostra società della tecnica e dei media o, meglio, “informazionale”, per dirla col Floridi (2017).

Una società sempre più inclusiva e aperta, in cui le differenze rappresentano una naturale opportunità e una abbondante ricchezza in termini culturali, richiede dunque una scuola al passo con i tempi e che faccia dell'inclusione l'orizzonte di riferimento della formazione e dell'educazione.

Inclusione è la naturale tendenza ad accogliere l'altro, a vedere nell'altro un amico, un compagno di strada, con il quale confrontarsi e crescere insieme. Per questo rispetto, quanto più l'altro è da ciascuno di noi diverso tanto più “egli” diviene una risorsa di confronto e di apertura e, dunque, una fondamentale questione di giustizia. Come dire, l'“Io” si realizza e si riconosce solo nel rapporto con il “Tu”, ed è questa verità di fondo, che supera ogni eccesso di egotismo, che va riscoperta e alimentata. Educata. È da tale verità che occorrerebbe pazientemente ri-cominciare per tessere nuovamente i fili spezzati della nostra società, sempre più caratterizzata da divisioni e tensioni politiche, da crescenti diseguaglianze sociali ed economiche, rese ancor più evidenti da una pandemia che non sembra voler arretrare e da una sanguinosa guerra al centro dell'Europa. Dalla certezza che occorre ricostruire la dinamica del “Noi”, riscoprire il senso autentico di quell'intersoggettività relazionale originaria di cui siamo intessuti, per rimettere al centro la cultura della solidarietà e della fratellanza, un termine, questo, ritornato attuale nel dibattito odierno con la lettera enciclica di Papa Francesco *Fratelli tutti*.

Questa è peraltro la sfida perenne di ogni uomo, nel vincere l'egoismo, la cecità di Caino (cfr. De Giorgi, 2004), per poter “riconoscere” l'altro, fino a prendersene cura.

Questo il compito anche dell'educazione, come possibile percorso per la costruzione di un nuovo umanesimo. Occorre, per questo rispetto, come ci avverte ancora Papa Francesco, un nuovo *Patto educativo globale* «per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna» (Papa Francesco, 2019).

Un patto, questo, teso a coinvolgere tutti; un patto per un'alleanza educativa, dunque, tra generazioni, tra docenti, studenti e famiglie, fino a interessare l'intera società civile nelle sue varie articolazioni quasi a immaginare un'alleanza tra tutti gli abitanti della terra e la "casa comune", verso cui bisogna aver rispetto e cura. Questo il senso e l'urgenza di una prospettiva di ecologia integrale, di una globalizzazione della solidarietà, che scorge nell'educazione il suo tramite privilegiato. Per Papa Francesco, anzi, una «proprietà dell'educazione è quella di essere un movimento ecologico» (Papa Francesco, 2020a, p. 930)<sup>1</sup>.

Occorre una nuova *weltanschauung*, non basata esclusivamente sui criteri dell'efficienza e della assoluta libertà di mercato, che nella prova storica hanno evidenziato tutti i limiti; una nuova visione del mondo che crei le condizioni per una possibile società aperta e inclusiva, a cominciare dalla riduzione, fino alla eliminazione, delle disuguaglianze di partenza, che ne svaniscono ogni sforzo.

Occorre una cultura della solidarietà e della fratellanza che porti a dare valore alle differenze. Ecco, allora, la centralità dell'educazione nel diffonderne i semi, nel «formare persone capaci di comprendere che le diversità non ostacolano l'unità, anzi sono indispensabili alla ricchezza della propria identità e di quella di tutti» (Papa Francesco, 2020a). Occorre innescare un «processo educativo che promuova il valore dell'amore per il vicino, primo esercizio indispensabile per ottenere una sana integrazione universale» (Papa Francesco, 2020b, n. 151, p. 99).

L'articolo intende trattare proprio l'aspetto pedagogico della complessa tematica, soffermandosi particolarmente sul concetto di inclusione e di democrazia a scuola, che è finalità della scuola dell'autonomia ma, innanzitutto, perno fondamentale della nostra Carta costituzionale.

## 2. Scuola e inclusione

A scuola includere significa non lasciare nessuno indietro, dare a tutti la possibilità di divenire protagonisti della propria esistenza. Una prospettiva, questa, forse ancora di là da venire, ma la società della conoscenza dell'oggi non può permettersi di rinviare tali obiettivi oltre, pena la tenuta stessa del tessuto democratico.

Tale nuovo paradigma impone allora, e necessariamente, una terapia d'urto, nuove scelte, rinnovate politiche educative, edifici scolastici più moderni<sup>2</sup>, spazi e materiali didattici consoni alle sfide del tempo ed infine una formazione degli insegnanti che rimetta al centro la qualità dell'insegnamento.

La "sfida" dell'inclusione deve coinvolgere tutta la comunità scolastica, a partire dalla dirigenza e dal corpo insegnante fino a tutto il personale ATA, senza tralasciare il ruolo fondamentale delle

---

<sup>1</sup> Da questo punto di vista, spetta agli educatori «reimpostare gli itinerari pedagogici di un'etica ecologica, in modo che aiutino effettivamente a crescere nella solidarietà, nella responsabilità e nella cura basata sulla compassione» Francesco, 2015, n. 210, p. 930).

<sup>2</sup> Incresciosi, per questo rispetto, i dati del «Rapporto sull'edilizia scolastica» pubblicati dalla fondazione Agnelli (cfr. Fondazione Agnelli, 2019).

famiglie che devono poter vedere nella scuola una vera e propria alleata nel difficile impegno di “prendersi cura” dei figli.

È del resto proprio in questo senso che si parla di processi inclusivi (Bocci, 2016, 2018) nella comunità scolastica, in cui, appunto, tutti gli attori sono coinvolti, ognuno facendo la sua parte, ed in primo luogo nel prevenire fenomeni che possano allontanare i giovani dalla scuola e ancora nell’accompagnare gli stessi lungo tutto il loro percorso di crescita. Con questa precisa istanza, d’altronde, fu concepito una ventina d’anni fa l’*Index for inclusion* (Booth, Ainscow, 2008, 2014)<sup>3</sup>. E l’inclusione, per questo rispetto, deve essere intesa in senso ampio, non solamente riferita a quegli studenti che presentino particolari bisogni.

Il paradigma dell’inclusione, così inteso, nella sua più articolata dimensione, rappresenta la *mission* educativa dei prossimi anni, divenendo il senso e la misura di una vera scuola democratica, paradigma tanto più necessario, aggiungerei, in questo momento di crisi, quanto più la scuola è chiamata a rispondere alle varie emergenze individuali e sociali, aggravatesi peraltro con la pandemia. È una costante, anzi, che la scuola tenda ad occupare una posizione preminente nelle fasi di instabilità e incertezza della società quando non di vera e propria supplenza rispetto alla crisi che altre istituzioni educative attraversano, come ad esempio, le difficoltà sempre più accentuate da parte delle famiglie, nel comprendere, educare e orientare i propri figli. La scuola diviene, allora, l’ancora di salvezza e di speranza nel raddrizzare la dispersa rotta, nel tenere fermo l’orizzonte valoriale di riferimento, nel ricostruire le condizioni per una più integra socialità; il luogo dove è ancora possibile immaginare di poter ridurre quelle disuguaglianze altrimenti sempre crescenti e tessere nuovamente la sfibrata tela delle relazioni umane.

La scuola, insomma, nonostante tutto, nonostante le insistenti critiche a cui è costantemente sottoposta, il ruolo di marginalità istituzionale a cui è spesso relegata, è sempre lì. Al suo posto. Allo snodo tra i giovani, le famiglie, la società, le istituzioni. Essa continua a fare da “collante” in una società “scollata”. È un elemento “normale”, per questo importante, della storia personale e della vita quotidiana.

Si pensi alla crisi pandemica, al drammatico momento che imponeva la chiusura delle scuole sull’intero territorio nazionale e all’esperienza del tutto improvvisata della didattica a distanza, alla pesante eredità che essa lascia in ordine sia alle ripercussioni sull’impoverimento dell’apprendimento<sup>4</sup> sia all’aumento delle disuguaglianze, del divario formativo tra gli studenti, a scapito dei più poveri (SIRD, 2021; Lucisano, 2020; Piscopo, Romano, 2021; Censis, 2020; Wiley, Hilton, 2009; Chen, Dorn, Sarakatsannis, Wiesinger, 2021; Save of the Children, 2020), delle

---

<sup>3</sup> Elaborato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) in Gran Bretagna, l’*Index* è divenuto nel corso degli anni, anche grazie alle varie rivisitazioni (Cottini et al., 2016; Bocci, Travaglini, 2016), uno strumento essenziale per lo sviluppo di una progettazione sempre più inclusiva nelle scuole. Uno strumento, dunque, di misurazione efficace ed estremamente flessibile nel suo utilizzo. Si pensi, ad esempio, alle tematiche sull’agentività (Sibilio, Aiello, 2018), sulla riflessività quale azione intenzionale e sistematica (Wenger, 2006; Schön, 2006), sulla leadership educativa diffusa (Moretti, 2014); a tutte le problematiche inerenti alla differenziazione didattica nella gestione della classe (d’Alonzo, 2020; Demo, 2015), ai processi di autovalutazione e automiglioramento (Damiani, Demo, 2016).

<sup>4</sup> Penso, ad esempio, al *learning to know* (apprendimento dei contenuti), sempre più minato nella sua essenza, fermandosi in genere a un’acquisizione dell’informazione priva di discernimento, col rischio molto marcato di un ritorno all’arido e sterile nozionismo; al *learning to do* (pratiche del quotidiano), che spesso si riduce ad un’applicazione di protocolli o alla deriva della tecnica, scollando così la pratica quotidiana dalla elaborazione in termini di riflessività.

cosiddette povertà educative in tutte le sue sfaccettature<sup>5</sup>; si pensi, ancora, alle crepe sul versante delle relazioni (cfr. Save the children, 2021) o alle preoccupanti incidenze sulla psiche dei giovani (Istat, aprile 2022). Solo per citare alcune delle gravi conseguenze che ha lasciato la tormenta dell'emergenza sanitaria, in verità non ancora del tutto superata, sul mondo della scuola, che tutte si ripercuotono sulla sfida, già di per sé ardua, dell'inclusione.

Eppure, nonostante tutto, la scuola ha rappresentato un vero argine alla deriva, capace di attivare dal nulla la più grande sperimentazione involontaria di innovazione pedagogica. Come dire, è nei momenti di maggiore difficoltà che le istituzioni di un Paese sono capaci di reazioni straordinarie, quanto meno di risvegliarsi da quel torpore che inclina verso inveterate abitudini, una sorta di adagiamento sull'esistente.

Per questo rispetto, la pandemia ha rappresentato un'occasione unica di apprendimento e riflessione profonda sul futuro della scuola, allargando come non mai lo sguardo sui nuovi linguaggi digitali, sulle nuove opportunità che essi offrono. Insomma, la pressione esercitata dallo stato di emergenza sul mondo della scuola ha lasciato trasparire alcune pregnanti esigenze su cui lavorare ancora nel futuro: da una parte, la necessità di acquisire maggiore capacità nel miscelare modalità diverse di didattica e di tecniche differenti di apprendimento; dall'altra, quella di rendere la scuola più idonea ad assolvere alla sua funzione di socialità e di benessere per gli studenti.

La congiuntura, insomma, ha evidenziato alcuni aspetti su cui investire, come la cura della persona nella relazione educativa e, soprattutto, il reclutamento e la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, tema questo peraltro di cogente attualità<sup>6</sup>.

Concentrarsi sulle varie azioni significherebbe tuttavia soffermarsi solo sulla punta dell'*iceberg*.

Quel che preoccupa e si rivela come la principale delle emergenze è strettamente legata proprio al tema dell'inclusione.

Ci si deve porre nella prospettiva di una nuova scuola democratica, ciò che esige una visione a largo raggio della questione, un approccio quanto mai olistico del mondo della formazione, come ben aveva indicato il programma Unesco *Education 2030*, la cui finalità principe sembra consistere proprio nell'«assicurare una educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita» (Unesco et al., 2015, p. 7).

L'inclusione, dunque, deve essere intesa come strettamente legata alla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento in ogni loro fase, compreso il riferimento ad un sistema di valutazione quanto mai efficiente, efficace e relazionato a tutte le discipline dei programmi, con riguardo anche all'educazione alla cittadinanza che deve essere avvertita quale perno ineludibile della formazione del cittadino consapevole e democratico.

---

<sup>5</sup> Tra le povertà educative, si segnalano il sottorendimento (cfr. Castoldi e Chiosso, 2017; Caritas italiana, 2017; Openpolis, 2020) e l'abbandono degli studi (cfr. Commissione Europea, 2017; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2017; Ricci, 2019).

<sup>6</sup> Sul reclutamento e formazione dei docenti è stato appena convertito in legge (29 giugno 2022), con modifiche, il Decreto legge 36/2022 (c. d. PNRR 2). Si sono, così, definite le modalità di formazione iniziale, abilitazione e accesso all'insegnamento nella scuola secondaria. Un tassello importante per una scuola che faccia dell'innovazione la sua arma vincente. Tra i molti commenti sulla formazione iniziale, mi limiterei a rimandare alle attente osservazioni di Maura Striano, 2022.

### 3. L'attualità dell'*I Care donmilaniano*

Il concetto di eguaglianza, inteso come rimozione di ogni forma di esclusione, di emarginazione e di disparità nell'accesso alla scuola, nella frequenza e nei risultati, ritorna come questione centrale nel programma *Education 2030*.

Per questo rispetto, la lezione di don Milani continua ad essere riattualizzata e, se declinata con paradigmi innovativi, ancora capace ad indicare la rotta e, aggiungerei, le modalità per raggiungere alcuni fondamentali traguardi. La sua scuola, certo, era unica nel suo genere: severa e impegnativa e, al tempo stesso, attenta e aperta ai problemi della vita e della società, poiché in essa il confronto era condivisione, non superiorità del singolo, del «pierino» sugli altri. Era servizio e amore per i più poveri.

Tale concezione era sentita lontana dal modello di scuola pubblica dell'epoca, tant'è che verso la stessa Don Milani mosse una critica *tranchant* nella "sua" *Lettera a una professoressa*, una sorta di testamento e di programma per una scuola diversa e in grado di appassionare; una scuola che non esclude, ma include, come la sua esperienza di maestro, sia pur «per caso» (Melloni, 2017, p. XXXVII), all'interno di quella canonica adibita ad aula scolastica testimoniava. Una scuola in cui non si accettava alcuna forma di emarginazione, ma ci si aiutava a vicenda; in cui ci si sentiva impegnati e responsabili, perché solo così si poteva diventare cittadini sovrani in grado di cambiare un mondo ingiusto e selettivo<sup>7</sup>. Un progetto di scuola, insomma, sebbene non esportabile per la sua particolare specificità, che contiene quegli indispensabili caratteri propri di una scuola veramente inclusiva e democratica. Un modello di scuola che, di là dagli eccessivi entusiasmi ideologici, se non da strumentalizzazioni di vario tipo, richiedeva, per funzionare, alcuni prerequisiti non ordinari, anzi assolutamente speciali, come la vocazione, direi totale, del maestro, la sua disponibilità per 24 ore al giorno, tempi mai compressi ma assolutamente distesi, una scuola laboratorio in cui ci si metteva sempre tutti, nessuno escluso, in gioco. Anzi, «chi era senza basi, lento svogliato si sentiva il preferito. [...] Sembrava che la scuola fosse tutta per lui» (Don Milani, 2017, tomo I, p. 691). Tutti, quindi, erano chiamati a dire la loro e a collaborare nelle diverse attività. Insomma una canonica adibita ad aula didattica, tecnica, scientifica, letteraria dove ognuno potesse fare e accrescere la propria esperienza, svolgendo così propria libera vocazione e personalità.

Del resto l'educazione ha questo in più della semplice istruzione, la dedizione dell'educatore nel prendersi cura del singolo studente, nell'individuare le specificità della sua intelligenza e di accompagnarne lo sviluppo, senza però tralasciare la sfera emotiva, che ne è parte essenziale. E quest'ultima poi merita particolare attenzione da parte dei docenti, poiché essa è forza vitale che giammai deve essere annichilita da un cattivo rapporto di fiducia, se non di incomprensione e diffidenza reciproca, tra alunno e insegnante.

Questa è in effetti la causa più comune di abbandoni, di demotivazione allo studio e soprattutto essa rappresenta un'insidia notevole per l'autostima dell'alunno, in grado di cagionare severe ripercussioni sulla costruzione della sua identità, primo atto dell'autonomia e della libertà dell'individuo, che faticosamente si costruisce a partire dal riconoscimento che si riceve dagli altri. La scuola, allora,

---

<sup>7</sup> Sulla *Lettera a una professoressa* vi è una sterminata bibliografia; qui mi limito a citare due tra gli ultimi saggi critici pubblicati che ne hanno cercato di mettere in luce la cogente attualità, soprattutto nella prospettiva di una scuola inclusiva e democratica: Spadafora, 2020; Benvenuto, 2020.

dovrebbe essere un luogo ideale della formazione dell'identità di cui ogni soggetto-persona ha assoluto bisogno; e se invece la scuola esclude, allontana, divenendo luogo così di rimozione e di frustrazione, l'identità si forma altrove, dov'è più facile ottenere riconoscimenti, come lo può essere la strada (cfr. Galimberti, 2021).

La scuola democratica, anche per questo, non può non essere inclusiva, non può permettersi inopinatamente di bocciare, non trovare modalità per interagire con ogni studente, facendone emergere la scintilla della propria vocazione, comunemente diversa da quella del compagno. Per una scuola inclusiva e democratica la diversità è ricchezza e multiformità e non livellamento e uniformità, avendo l'intelligenza una moltitudine di forme (cfr. Gardner, 1987; id., 1994) gran parte delle quali, nella nostra scuola, continuano ad essere trascurate se non proprio mortificate.

Anche l'educazione delle pulsioni, tuttavia, ha fondamentale importanza, poiché essa permette di acquisire un modo di relazionarsi con gli altri, agendo come potente regolatore del comportamento e favorendo lo sviluppo della sfera etica, del senso di ciò che è consentito e non, di ciò che è bene e male. Si pensi al diffusissimo fenomeno del bullismo o, peggio, del cyberbullismo, che dipende anche da una carenza di questa forma di educazione. Il "bullo" compie azioni riprovevoli senza la consapevolezza della loro gravità. Per questo, una scuola inclusiva non può non prendersene cura, invece che, con molta più facilità, sospendere "i bulli" dall'attività didattica. Dovrebbe invece dedicare loro ancora più tempo e spazi educativi adeguati per educare i loro "sentimenti", a cominciare dalla dimensione empatica, strettamente correlata a quella morale (Hoffman, 2008).

Ritornando a don Milani, si è detto della non trasferibilità del suo modello che però rimane pur sempre un significativo punto di riferimento, una sorta di rotta per una scuola che si propone aperta al mondo, alla collaborazione di tutti, all'inclusione come finalità inderogabile. Una scuola, dunque, come egli ben aveva intuito, non autoreferenziale o puramente autopropulsiva ma aperta e collegata con il mondo occupazionale, inserita nel contesto sociale ed economico, dialogante con l'innovazione per aggiornare costantemente i saperi e le competenze.

Ebbene, una visione ancora di sconvolgente attualità e zeppa di suggestioni per l'oggi. Innanzitutto la connessione tra mondo del lavoro e mondo della scuola, con la necessaria conseguenza di una formazione che accompagni durante l'intero arco della vita; e poi quella tra educazione e democrazia, perché senza la capacità di tutelare la responsabilità di una cittadinanza attiva si tenderebbe a indebolire il tessuto stesso della nostra società.

L'"impegno" del Priore di Barbiana era dunque rivolto totalmente agli altri perché tutti potessero sentirsi accolti e ognuno accompagnato nella propria formazione di persona e di cittadino. Anche in ciò consisteva l'*I care* donmilaniano, nel prendersi cura dell'"altro", nell'educare la persona a vivere la propria libertà e a fare comunità. Un'educazione alla comunità dove, tuttavia, la scuola era solo uno dei soggetti - il principale - all'interno di una rete di altri fondamentali soggetti, dalle famiglie alle istituzioni, dal mondo sportivo a quello culturale e economico. D'altronde, è ancor oggi valido ritenere che all'interno di una comunità sia possibile costruire un progetto formativo che riduca le disuguaglianze e promuova forme di democrazia sempre più avanzate. Per questo rispetto, la scuola deve essere vissuta come comunità, come ambiente ideale in cui ognuno possa sentirsi parte fondamentale del tutto, cellula vitale del tessuto scolastico.

#### 4. Cura e tras-formazione

Il concetto di inclusione, inteso nella sua ampia accezione di sentirsi accolti, è con-naturato all'essere umano, non fosse che il suo ambiente vitale è costituito da altri esseri simili a lui e inevitabilmente a lui diversi, che insieme danno vita al consorzio umano. Ogni persona si caratterizza per la sua unicità e irripetibilità ed è compito soprattutto del processo formativo a svelarne la singolarità. Ogni persona, dunque, è diversa dalle altre e insieme con le altre stabilisce legami vitali di comunanza e di solidarietà. Da una parte, essa vive, cresce e si educa in un determinato ambiente, naturale e umano e, pertanto, la sua esistenza è strettamente legata alla quotidianità dei suoi atti, delle sue azioni; dall'altra, però, ha necessità di auto-trascendersi, di guardare oltre, di pro-iectarsi in un dove più evoluto, di non arrestarsi, insomma, al qui e ora della quotidianità. La formazione del soggetto-persona, secondo lo studioso Spadafora, si esplica tra la specificità della situazione e la oggettività del suo essere, o meglio, tra il particolare della situazione concreta e la tensione verso l'universale, ossia, l'incessante ricerca di approdi certi, di valori sempre più condivisi, inclusivi. Per questo rispetto, la pedagogia e l'azione didattica divengono «saperi che possono, in maniera critica, analizzare e orientare questa tensione» (Spadafora, 2018a, p. 66), accompagnare il soggetto nella sua crescita, verso la sua emancipazione, costituendo questa il «vero *telos* dell'educazione» (Spadafora, 2018a, p. 66). Qui forse il senso etimologico più primitivo di *educere*, “trarre fuori” da sé, prendere sempre più consapevolezza del proprio essere, dispiegando le proprie potenzialità e prendendo “forma”, in un'ottica di autorivelazione; divenire, insomma, quell'essere sociale e democratico che naturalmente l'“io” porta in sé.

Ecco, dunque, la strettissimo rapporto, direi l'interdipendenza, tra persona, formazione e democrazia, essendo la persona relazione intersoggettiva (cfr. Bellingreri, 2018), la formazione nutrendosi di relazioni e la democrazia dispiegandosi in un'articolata e complessa rete di relazioni sempre più mature tra individui nei gruppi e nella società.

Quindi il termine chiave che accomuna i tre sopraccitati sostantivi e che ne rappresenta, per così dire, l'architrave di collegamento è relazione. È attraverso le relazioni, infatti, a cominciare dalla relazione genitore-figlio a quella educatore-educando, che ogni soggetto-persona sviluppa le proprie potenzialità, prende consapevolezza della propria libertà ma anche dei propri limiti, della propria identità e, alla stessa stregua, dell'importanza e dunque del rispetto di quella degli altri. È questo il processo educativo che con-duce alla libertà, dunque alla moralità, e alla democrazia.

E quest'ultima, quindi, prima che essere un problema politico è metapolitico nel senso che si sostanzia di una incessante ricerca-azione tesa a favorire la formazione delle persone nella prospettiva del bene comune. Qui il nesso ineludibile, come aveva ben visto Dewey, tra educazione e democrazia e, per questo rispetto, come ci suggerisce acutamente lo Spadafora nel solco della più autorevole interpretazione dello studioso americano, la democrazia, prima di essere «un sistema politico e istituzionale, [...] richiede di essere concepita come un modo di vivere dell'individuo che sviluppa la sua vita nella situazione specifica in cui vive» (Spadafora, 2018b, p. 41). Insomma, la democrazia come una *way of life*, che solo una buona pedagogia critica può indicare. La democrazia, per questo rispetto, è fattore innanzitutto endogeno, che appartiene ad ogni individuo, costituendone quasi lo svolgimento naturale delle sue potenzialità.

La scuola, allora, costituisce il luogo privilegiato della democrazia e che ognuno deve poter riconoscere come ambiente ideale di educazione e di formazione. Una scuola deve essere capace di interpretare le potenzialità di ognuno, rispettare le diversità e i talenti, prendersene cura, accompagnarne la tras-formazione, garantendo così a tutti il sempre più indispensabile successo scolastico; una scuola, quindi, che, nella società della conoscenza, non può non essere centrale nel processo di formazione e, perciò, necessariamente democratica e inclusiva.

Scuola inclusiva e democratica, in estrema sintesi, è quella attenta a non lasciare nessuno indietro, a non riprodurre frenanti differenze sociali, a valorizzare le diversità di ogni tipo, da quelle di razza a quelle di religione, a far emergere le potenzialità di ognuno, il talento che è in ciascuno, a cominciare dalla dimensione dell'apertura all'altro.

### **5. Per una società *ex-clusiva*, una scuola *in-clusiva***

Il nostro Paese, in verità, è ritenuto all'avanguardia per le sue politiche scolastiche in tema di disabilità e integrazione. La normativa, al riguardo, è molto nutrita e da oltre un trentennio è volta a garantire il diritto alla scuola e alla formazione di ogni bambina e bambino con disabilità, nella prospettiva di realizzare una vera scuola inclusiva, che oggi rappresenta l'obiettivo della società del futuro. Un passaggio, dall'integrazione all'inclusione che, di là dalle differenze di ordine semantico (Dell'Isola, 2016), «chiede il ripensamento dei paradigmi di riferimento e la ridefinizione di nuove aspirazioni e dei lessici per indicarle nella cultura e nella pratica» (Santi, Ruzzante, 2016, p. 58; sul tema, cfr. anche Santi, 2014); una legislazione in divenire sempre più verso il modello inclusivo<sup>8</sup>. Si pensi, ad esempio, alla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità, divenuta, con la sua ratifica parlamentare del 2009, legge del nostro Paese, e ciò implica un adeguamento progressivo delle future indicazioni legislative e di indirizzo politico a tali principi e impegni. Se l'art. 3 della nostra Costituzione prevede il dovere da parte dello Stato di rimuovere ostacoli di ogni tipo che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di ognuno alla vita politica, sociale ed economica della comunità, la Convenzione, ancor più esplicitamente, pone la scuola come «autentico “fattore di conversione” dei progetti di vita di ogni persona» (Santi e Ruzzante, 2016, p. 58).

L'inclusione, dunque, diviene paradigma di riferimento ineludibile di una scuola democratica, il cui compito è di educare alla ricchezza delle differenze o, meglio, tramite esse, alla crescita di ogni

---

<sup>8</sup> In estrema sintesi, l'evoluzione normativa che segna, man mano, il passaggio dall'integrazione all'inclusione, a partire dai primi anni Settanta, quando viene promulgata la L. 118/71. Però, è con la legge 517/77 che ebbe ufficialmente inizio il processo di inserimento delle persone con disabilità nelle scuole del nostro Paese. Seguiranno: la L.104/92, che rappresenta una tappa fondamentale perché colloca il diritto all'integrazione scolastica tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino; il DPCM 185/06, “Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289”; il Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011, emanato in attuazione della legge 170/2010, per il quale i DSA rappresentano una questione distinta dalle problematiche dell'handicap (al decreto sono allegati le Linee guida che illustrano in modo puntuale e articolato i percorsi didattici da privilegiare con gli alunni affetti da DSA, focalizzandosi sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e di valutazione); la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 che fa riferimento ai “Bisogni Educativi Speciali” (BES); C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 che, riprendendo le indicazioni UNESCO del 1977, chiarisce che «il concetto di Bisogno Educativo Speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (*failing*) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale» (Unesco, 1997). L'ultimo intervento legislativo, in ordine di tempo, che decreta sostanzialmente il passaggio da una filosofia dell'educazione basata sull'integrazione a una basata sull'inclusione è il D. Lgs. 66/2017.

persona umana. Questa la vera *mission* della scuola dell'autonomia; una scuola che sappia porsi come volano per immaginare una società del domani più giusta. Da questo punto di vista, si deve immaginare una scuola che sappia anche indicare nuovi modi di essere, di vivere con gli altri, partendo dall'insegnare la presa di coscienza della propria persona, del proprio essere, della propria esistenza. La pedagogia, che ha in tale disegno un ruolo fondamentale, dal canto suo, ha bisogno di recuperare quel senso di "contestazione" che le è congeniale, quella capacità "critica" necessaria per indagare con mente lucida il rapporto tra società, spesso drammaticamente disorientata, e scuola, persistentemente abbandonata al suo destino, nonostante le esplicite attenzioni che le vengono riservate, facendo, così, emergere le molte contraddizioni esistenti tra scuola e società. Una pedagogia per una scuola, insomma, che sappia porsi come argine rispetto alle molte derive di cui siamo impotenti testimoni. Una pedagogia che sappia indicare coordinate percorribili per una scuola orientata a valorizzare le diversità, soprattutto in una società talvolta impaurita dalle differenze; per una scuola *in-clusiva* in una società *ex-clusiva* o, meglio, pervasa dalla bizzarra moda di escludere. Basti pensare, in ordine a quest'ultima considerazione, che i giochi più diffusi e connotativi della nostra epoca, si basano proprio sull'abilità dei concorrenti nel saper escludere l'altro, emarginandolo, cacciandolo fuori dal "recinto" (ad esempio, si considerino alcuni *reality-show* che la dicono lunga sulla abissale distanza, se non contrapposizione, tra realtà sociale e mission scolastica).

L'inclusione, allora, come *humus* ideale di qualsivoglia attività formativa e didattica in genere, deve tendere a superare l'ottica di una scuola centrata sulla mera logica del "customer satisfaction", di risposta a dei bisogni particolari per divenire invece motore di ricerca e progettualità personale e sociale.

Un punto di vista, questo, che apre ad una nuova configurazione sia dell'insegnante curricolare, che deve avere competenze adeguate per ambienti didattici pienamente inclusivi, sia dell'insegnante di sostegno, oggi invece spesso abbandonato ad una solitudine didattica col "suo" caso, sedutogli accanto e, nella migliore delle ipotesi, mediatore e semplificatore, soprattutto, di spiegazioni, tanto da ricreare, paradossalmente e suo malgrado, all'interno della stessa classe proprio quel modello di emarginazione che si vuole combattere. Ci si deve proiettare se non verso il superamento della figura dell'insegnante di sostegno, verso una nuova e maggiore sinergia tra gli attori in campo, a partire da una programmazione unitaria e coordinata fino all'ultimo momento didattico. In una scuola democratica e inclusiva, l'insegnante di sostegno dovrebbe smettere i panni dell'ormai vetusto ruolo di delega (cfr. Santi, Ruzzante, 2016), di «micro-esclusione in un legame simbiotico e specialistico con l'alunno svantaggiato» (Milito, Salis, 2016, p. 220), per assumere quello di regista (Albanese, 2006), divenendo, a pieno titolo, figura di sistema e, come tale, riferimento privilegiato dei più diffusi sostegni (Canevaro, Ianes, 2015).

Non si sarebbe tanto lontani dal vero se si considerasse proprio il fenomeno della delega il sintomo di maggiore criticità, l'ingranaggio più debole del nostro sistema scolastico rispetto agli stessi obiettivi dell'integrazione e, a maggior ragione, dell'inclusione, che finiscono così per rimanere inevasi, nella sostanza. Proprio una «delega paradossa», come sostiene il pedagogista Andrea Canevaro, che allontana invece di avvicinare, quando all'opposto «abbiamo bisogno di una delega inclusiva, una delega che allontani per avvicinare» (Canevaro, 2006, p. 50). Una delega che tende inevitabilmente ad "allontanare" i docenti gli uni dagli altri - esperienza manifesta oggi - ma anche a demarcare confini netti tra gli stessi alunni, talvolta proprio ad "emarginare", con allocazioni in altre

aule pensate *ad hoc* per coloro che sono portatori di disabilità. Per questo, ancora Canevaro, già qualche anno fa, insisteva sulla necessità di considerare il sostegno come un agire educativo integrato, di tipo “evolutivo”, esso «dovendo operare per l’integrazione, deve avere una funzione più chiaramente evolutiva» (Canevaro, 2014, p. 197).

## 6. *Tornare al cuore. Qualche considerazione conclusiva*

Per una pedagogia inclusiva sono necessari insegnanti che sappiano non solo progettare e applicare sul campo metodologie anche appropriate, ma che abbiano anche capacità relazionali e empatiche. In particolare, tra le attitudini di un buon insegnante, di là dalle competenze esplicitamente richieste all’insegnante di sostegno (Gaspari, 2015)<sup>9</sup>, ve n’è una che primeggia su tutte le altre e che sintetizzerei nell’espressione del “prendersi cura” (Mortari, 2013) della persona nella globalità dei suoi bisogni, salvaguardando e valorizzando tutto ciò che è connesso alla sua dignità e alla sua crescita. Prendersi cura, insomma, implica proiettarsi oltre il recinto della stretta formazione o del processo di apprendimento, per allargare lo sguardo sull’orizzonte dello sviluppo della persona umana.

Da questo punto di vista, si avverte forte anche da parte dei docenti la necessità di un cambiamento, di un rinnovamento che possa loro consentire il recupero della motivazione, il senso della propria professione educante (cfr. Contini, 2009), il *desiderio* di insegnare che si traduce in passione, cura, attenzione. Quel desiderio che dà significato all’azione dell’insegnante, dal momento che spinge chi insegna a reinventarsi ogni giorno, a de-costruirsi e a ri-progettarsi continuamente non solo come docente, ma innanzitutto come persona. È del resto soprattutto attraverso la sua motivazione che passa la motivazione negli studenti (cfr. Maslow, 2002; D’Alonzo, 2017), sicché se non si recupera il senso della propria professione, se il cuore dell’insegnante si inaridisce, diviene sempre più difficile accendere la passione e le menti dei ragazzi e quindi creare relazioni educative efficaci.

Se il recupero, aggiungerei, della dimensione emotiva-affettiva vale per ogni docente che possa definirsi tale, a maggior ragione ciò vale per l’insegnante specializzato di sostegno per il quale, nonostante forse siano giunti i tempi per una più approfondita riflessione sul suo ruolo se non su un suo superamento, tale componente diviene essenziale per la sua professionalità<sup>10</sup>. Una dimensione, quindi, che anima e dà senso alla dialettica pedagogica, centrale non solo nella relazione educativa tra docente e discente, ma anche nell’approccio di ogni docente alla sua professionalità.

L’insegnante, per questo rispetto, non può ridursi ad essere considerato un semplice applicatore di teorie, un tecnico o, peggio, un mero esecutore. Egli è, innanzitutto, un soggetto *de-siderante*, capace di andare oltre gli schemi, di intraprendere percorsi inesplorati, sollecitato dalla curiosità e dalla passione per la conoscenza. Pertanto, oltre alla ragione, alla mente, oltre cioè a possedere conoscenze, competenze, saperi professionali, a muoversi agevolmente nella prassi didattica, deve “sentire” anche

---

<sup>9</sup> Per Gaspari, l’insegnante di sostegno «è tenuto a possedere competenze umane e valoriali unite ad un’elevata professionalità educativa rivolta a ricevere la speciale storia degli alunni disabili, superando stereotipi e pregiudizi. Egli costituisce quindi il principale strumento di negoziazione, di mediazione delle esperienze formative e co-costruisce, attraverso una sinergia permanente con le altre professionalità educative, la dimensione inclusiva della scuola. Il nostro professionista, quindi, propone itinerari progettuali rivolti all’inclusione, configurandosi come facilitatore dell’apprendimento e agevolatore del cambiamento in ottica inclusiva» (*Ib.*, p. 109).

<sup>10</sup> Sulla evoluzione dell’insegnante di sostegno, cfr. Canevaro, Ianes, Scataglini, Fasce (2013). Riguardo alle capacità professionali degli insegnanti di sostegno, cfr. Larocca, 2012.

una certa propensione per la dimensione emotivo-affettivo-relazionale, o, per dirla col Pascal, per quell'*esprit de finesse*<sup>11</sup>, che appartiene più al sentimento che alla ragione (cfr. Ferraro, 2010). Una capacità forse che aiuterebbe gli insegnanti a una più efficace relazione educativa con i propri studenti, fatta di comprensione e di reciproca fiducia, sottraendoli così a quella routine noiosa e polverosa che non di rado a scuola ancora persiste.

Insegnare è mettersi in gioco con sentimento, è continua ricerca fatta anche di fallimenti e sofferenza, oltre che di successi e gioie, di continua sperimentazione. Questo costituisce il cuore, l'anima di ogni relazione educativa autentica, che importa la capacità di relazionarsi con gli studenti, di stabilire con loro contatti reali effettivi, di saper entrare nel loro mondo, nelle loro personalità, per interpretarne gli atteggiamenti, soprattutto quelli impliciti, intercettare i loro bisogni, le loro richieste, spesso da decodificare. Ecco, dunque, occorrerebbe una didattica che, di là dai suoi tecnicismi pur importanti, puntasse a recuperare la dimensione emozionale, il sentimento, insomma, come atto e modo del sentire, come coscienza del proprio essere, per accompagnare i bambini a riconoscersi come persone uniche e irripetibili. La persona invero cresce, si educa e matura vivendo in mezzo agli altri o, meglio, con gli altri; costruisce il suo sé, la sua identità a partire dal riconoscimento che essa riceve dagli altri. La nostra conoscenza e la presa di coscienza del proprio essere si realizza nella profondità dell'incontro con l'altro; la persona si nutre di relazioni, anzi, è relazione, come si è già detto. Ogni processo di insegnamento/apprendimento, per potersi definire tale, non può non fondarsi su questa essenziale premessa; esso può darsi solo all'interno di una relazione educativa autentica, che trova compimento nel momento in cui diviene con-divisione di orizzonti, di pro-getti, di idee.

Se negli ultimi anni si è avuta una riscoperta e una valorizzazione della dimensione emozionale in campo educativo, a partire dall'idea della necessità di *tornare al cuore* (cfr. De Monticelli, 2012), ciò è dovuto in parte alla convinzione che essa sia passaggio obbligato in vista di un recupero integrale della relazione tra insegnanti e alunni, spesso invece compromessa, quando non del tutto rimossa. Quel vecchio archetipo della separazione tra ragione e sentimento, che ha in gran parte contrassegnato il pensiero occidentale e per molti aspetti ancora perdura, pensiamo vada definitivamente superato.

### **Riferimenti bibliografici:**

Albanese O. (a cura di). (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.

Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholè.

Benvenuto G. (2020). Pierino e Gianni: tra vecchie e nuove disuguaglianze. In E. Lastrucci e R. Digilio (a cura di), *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi* (pp. 249-268). Roma: Armando.

Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

---

<sup>11</sup> Pascal distingueva l'*esprit de finesse*, ossia la facoltà che ha per oggetto la conoscenza dell'uomo stesso e si muove sulla base delle "ragioni del cuore", dall'*esprit de géométrie*, che è facoltà specifica dell'intelletto razziocinante (cfr. Pascal, 1955, p. 32 e sg.).

- Bocci F., Travaglini A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In F. Dovigo et al., *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Bergamo: University of Bergamo.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2014). Editoriale: Tre temi su cui lavorare. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, 196-199.
- Canevaro A., Ianes D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D., Scataglini C., Fasce P. (2013). *La qualità dell'integrazione scolastica e sociale. Insegnanti bis-abili? L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: innovazioni radicali e sviluppo del ruolo professionale*, 9° Congresso internazionale Rimini, 8-9-10 novembre. Trento: Erickson.
- Caritas italiana (2017). *Futuro anteriore. Rapporto 2017 su povertà giovanili ed esclusione sociale in Italia*. Teramo: Palumbi.
- Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione?* Milano: Mondadori.
- Censis (2020). *Stress test Italia. I soggetti dell'Italia che c'è e il loro fronteggiamento della crisi*. Roma, 2 luglio.
- Chen L.K., Dorn E., Sarakatsannis J., Wiesinger A. (2021). Teacher survey: Learning loss is global and significant. In [www.mckinsey.com/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant](http://www.mckinsey.com/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant), 1 marzo (ultimo accesso il 25/05/2022).
- Commissione Europea – Direzione Generale dell'Istruzione e della Cultura (2017). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017, Italia*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990). *Rapport final*. Paris: Unesco.
- Contini M. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di pedagogia e didattica*, vol. 4, n. 2, 1-17.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., Zoletto D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 65-87.
- D'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- D'Alonzo L. (2017). *Motivare i demotivati a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Damiani P., Demo H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: Una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4, 1, 85-104.
- De Giorgi F. (2004). *Educare Caino. Per una pedagogia dell'eschaton*. Brescia: La Scuola.
- De Monticelli R. (2012). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Dell'Isola L. (2016). Dall'integrazione all'inclusione. *OPPIinformazioni*, n.121, 42-50.
- Demo H. (ed.) (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*.

- Trento: Erickson.
- Ferraro G. (2010). *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fondazione Agnelli (2019), «Rapporto sull'edilizia scolastica». In [www.fondazioneagnelli.it/rapporto-sulledilizia-scolastica](http://www.fondazioneagnelli.it/rapporto-sulledilizia-scolastica), 27 novembre (ultimo accesso il 15/05/2022).
- Galimberti U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (1994). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hoffman M.L. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Istat (2022). *Rapporto Bes 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia*, 21 aprile. In [istat.it/it/archivio/269316](http://istat.it/it/archivio/269316).
- Larocca A. (2012). Le problematiche della formazione degli insegnanti specializzati per l'integrazione e l'inclusione. In L. D'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 17, n. 36, 3-25.
- Maslow A. H. (2002). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Melloni A. (2017). Introduzione. In *Don Milani. Tutte le opere* (Tomo I, pp. XI-LXX). Milano: Mondadori.
- Milani L. (2017). Lettera a una professoressa. In *Don Milani. Tutte le opere* (Tomo I, pp. 689-925). Milano: Mondadori.
- Milito D., Salis F. (2016). *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Miur-Statistica e Studi (2017). «La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017». In <http://www.miur.gov.it/documents/2018/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2b-2cbf> (ultimo accesso il 23/05/2022).
- Moretti G. (2014). Il supporto della leadership diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *ECPS Journal*, 9, 347-368.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della mente*. Roma: Carocci.
- Mundy K. (2016). «Leaning in» on Education for All. *Comparative Education Review*, vol. 60, n. 1, 1-26.
- Openpolis (2020). *Il legame tra competenze degli studenti e abbandono scolastico*, 29 dicembre.
- Papa Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*, 24 maggio.
- Papa Francesco (2019). *Messaggio per il lancio del Patto educativo*, 12 settembre.
- Papa Francesco (2020a). *Discorso ai partecipanti all'assemblea plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica*, 20 febbraio.

- Papa Francesco (2020b). Lettera enciclica *Fratelli tutti*. Brescia: Scholé.
- Pascal B. (1955). *Pensieri*. A cura di R. Boffa. Alba: Paoline.
- Piscopo A, Romano B. (2021). «Perdita degli apprendimenti, un problema serio». In [www.lavoce.info/archives/perdita-degli-apprendimenti-un-problema-serio](http://www.lavoce.info/archives/perdita-degli-apprendimenti-un-problema-serio), 2 aprile (ultimo accesso il 04/05/2022).
- Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*. Parigi/Roma: Editions Unesco/Armando.
- Ricci R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *INVALSIopen*, n. 1, ottobre.
- Santi M. (2014). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. d'Alonzo (ed.), *Ontologia Special Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 4, n. 2, 57-74.
- Save the children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. In [www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa](http://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa) (ultimo accesso il 12 luglio 2022).
- Save the children (2021). *I giovani ai tempi del coronavirus*. In [www.savethechildren.it/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus](http://www.savethechildren.it/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus), 4 gennaio (ultimo accesso il 30/05/2022).
- chön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Spadafora G. (2018a). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Spadafora G. (2018b). Democracy and Education. L'educazione centro di annodamento del pensiero di John Dewey. In J. Dewey, *Democrazia e educazione* (pp. 33-60), a cura di Giuseppe Spadafora. Roma: Anicia.
- Spadafora G. (2020). La Lettera a una professoressa e il suo contributo per la scuola democratica. Riflessioni didattiche. In E. Lastrucci e R. Digilio (a cura di), *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi* (pp.165-178). Roma: Armando.
- Striano M. (2022). Una proposta per la formazione iniziale degli insegnanti. Il contributo di GEO. *Nuova Secondaria*, 6/2022, 57-161.
- Tykly L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, vol. 61, n. 1, 22-57.
- Unesco et al. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong for all*. Incheon (Korea).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wiley D., Hilton J. (2009). Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance learning*, vol. 10, n. 5, 1-16.