



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

**Coronavirus: the *chance* of inclusive teacher**  
**Coronavirus: la *chance* dell'insegnante inclusivo**

*di*

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano Venezia

[v.salerno@iusve.it](mailto:v.salerno@iusve.it)

**Abstract**

The objective of this article is to identify the indispensable and qualifying element of inclusive practices, long in the educational and scholastic vocabulary, but made dramatically prioritized by the pandemic: the inclusive attitude of the teacher. This objective requires the rethinking and pedagogical transformation of the best educational tradition: education and teaching have innovative opportunities when redesigning educational programs and interventions by looking at disadvantaged people, urging solidarity even intellectual among equals, and freeing educators and teachers from bureaucracy with a view to greater investments and times dedicated to educational alliances. A figure of teacher and educator emerges as a hope for the regeneration of the social bond tested by the pathological outcomes of pandemic postmodernity.

**Keywords:** Teacher Training; Capability Approach; Inclusion.

## Abstract

L'obiettivo di questo articolo è tentare una riflessione sull'elemento indispensabile e qualificante delle pratiche inclusive, da tempo nel vocabolario educativo e scolastico, ma rese drammaticamente prioritarie dalla pandemia: l'atteggiamento inclusivo dell'insegnante e nello specifico dell'insegnante di scuola secondaria inferiore e superiore. Questo obiettivo esige il ripensamento e la trasformazione pedagogica della migliore tradizione educativa: l'educazione e la didattica hanno *chances* innovative quando si riprogettano programmi e interventi educativi guardando ai soggetti svantaggiati, sollecitando la solidarietà anche intellettuale tra pari e liberando gli educatori e gli insegnanti dalla burocrazia, in vista di maggiori investimenti e tempi dedicati alle alleanze educative. Emerge così una figura di insegnante e di educatore come speranza per la rigenerazione del legame sociale messo alla prova dagli esiti patologici della postmodernità pandemica.

**Parole chiave:** Formazione insegnante; Capability Approach; Inclusione

## 1. L'inclusione sociale e scolastica al tempo del coronavirus

La pedagogia è la riflessione ordinata sugli elementi che entrano in gioco in una esperienza educativa, per comprenderla e appropriarsene meglio, e per poterne dare una valutazione, in modo che educatori ed insegnanti possano cogliere le sottolineature specifiche, le leggerezze o viceversa le esagerazioni che non ci si accorge di mettere in atto quando si è attenti al momento educativo.

Attualmente l'esperienza educativa e la pedagogia si interrogano molto sui processi della cosiddetta *inclusione sociale e scolastica* (Musello, & Sarracino, 2015). Educatori e insegnanti, infatti, da un decennio attratti in modo sistematico dalla questione dell'inclusione sociale e scolastica, sono stati travolti dalle trasformazioni comportamentali e psicologiche recenti, provocate dall'organizzazione civile anti-COVID e che hanno stravolto le relazioni educative (distanza sociale, mascherina, dad/fad, coprifuoco, regole anti assembramento, limitazioni orarie e chilometriche di spostamento, divieti di uscita o allontanamento da casa), e soprattutto dalle inaspettate reazioni di auto-isolamento di molti adolescenti (Lancini, 2019). Questo tipo di reazioni sembra estendersi rapidamente anche tra i bambini (Spinelli, Lionetti, Pastore et al, 2020).

Mentre dunque la categoria di inclusione è ormai recepita dal vocabolario della scuola e dell'educazione, come anche dall'ambito sociale, riabilitativo e da quello delle politiche attive, si può constatare che il suo significato, pur suggestivo e ampiamente usato, resta rischiosamente equivoco, quando non retorico (cfr Mitchell, 2017; Canevaro, & Ianes, 2019). Si può applicare infatti (e nei fatti si applica) ad un vasto repertorio di pratiche, lasciando l'impressione d'una certa sua disseminazione: chi tenta di tradurre la parola inclusione in pratiche concrete e di proporre azioni di inclusione può trovarsi spaesato davanti ad una insistenza di indicazioni pedagogiche e normative, ma anche estenuato da un confine che viene continuamente spostato e allargato. L'inefficacia produce il paradosso di una ulteriore proliferazione di ipertesti sulle pratiche inclusive. La proposta pedagogica che si intende qui sostenere, per superare l'equivocità di questa espressione, ritiene fondamentale, mentre si prova ad inventare l'inclusione, focalizzare l'attenzione sull'opportunità di assumere anzitutto la categoria dell'inclusione in riferimento ad un *atteggiamento* dell'insegnante della scuola secondaria, prima e più

che a questa o quella pratica o attività. In questa luce, inclusione indica primariamente *lo stile di chi vive l'esperienza educativa* con l'attenzione volta ad includere, a non voler lasciare fuori nessuno. Senza questa disponibilità dell'insegnante e dell'educatore sembra molto difficile poter trovare le giuste motivazioni e le necessarie sinergie per ideare pratiche autenticamente innovative in chiave inclusiva. Sollecitare questa primaria competenza dell'educatore, che coinvolge l'essere prima che il saper fare, richiede una potente opera auto formativa in chi educa e in chi insegna, fatta di convinzioni profonde e di trasformazioni radicali nel modo di pensare il senso dell'apprendimento e della docenza, del rendimento e della valutazione (Minello, 2013).

È necessario spendere energie per sollecitare questo atteggiamento, prima di richiederlo come competenza. E come si può formare in un docente e in un educatore un atteggiamento di questo tipo? La formazione dovrebbe avere l'obiettivo di formare un atteggiamento inclusivo: viene da pensare che una formazione teorica (com'è, di fatto, almeno per gli insegnanti) non sia sufficiente, perché lo studio della propria materia non forma, di per sé, convinzioni profonde e non induce trasformazioni nel modo di pensare l'apprendimento (Isidori, 2019).

## **2. Fuori dalla retorica prepotente dell'inclusione: l'atteggiamento inclusivo dell'insegnante**

Si pongono a questo punto due questioni: includere e non lasciar fuori da cosa? Come porsi nei confronti di chi non vuole essere incluso (Cappa, 2018)?

Inoltre, l'ambito *sociale e scolastico* nel quale si intende *includere* il soggetto non è semplicemente lo spazio in cui si creano relazioni per togliere il soggetto dall'isolamento. Risulta infatti riduttivo intendere la socialità come uno spazio, dal momento che essa è invece la dimensione radicale dei legami e degli affetti che determinano l'identità del soggetto. È indispensabile procedere a dei chiarimenti, sul versante sia dell'inclusione sia del sociale. Da almeno un ventennio è ormai evidente a chi pratica l'insegnamento a bambini/e, ragazzi/e e adolescenti che l'istruzione è un'azione in stretta dipendenza, alimentata o ostacolata dalla dimensione sociale dell'alunno. Non si può più, pertanto, pensare l'apprendimento formale e la scuola come un momento isolabile e centrale della vita degli studenti, senza tenere presente in modo importante il mondo vitale a cui lo studente appartiene radicalmente (Sarracino, & Striano, 2001).

Sembra dunque che la pratica educativa e sociale debba iniziare da questo fatto: l'educatore, l'insegnante o la comunità educativa sente l'appello a rispondere ad una domanda di aiuto che gli viene esplicitata da un soggetto, ovvero ad intervenire su un bisogno che si rende evidente. Questa evidenza del bisogno si manifesta in rapporto a degli *standard*, cioè ad un orizzonte di senso e di felicità/bene condiviso dalla società civile, dalle istituzioni, dal mondo produttivo e da quello educativo: ad un certo momento si è tutti d'accordo che l'urgenza che si ha davanti o che viene manifestata è qualcosa di cui occorre farsi carico. Inizia così ad intavolarsi un dialogo con la persona che si vede nel bisogno e si prova a dare una risposta alla sua domanda. Lo stile *inclusivo* è già all'opera (Striano, & Maltese, 2020). Assumendo che inclusione sociale voglia significare anzitutto un atteggiamento con il quale qualunque educatore e qualunque ambiente educativo intendano qualificare ogni loro azione educativa, propongo, allo stesso tempo, di non perdersi a recensire e a classificare alcuni ambiti educativi come quelli particolarmente deputati all'opera di inclusione sociale rispetto ad altri che non lo sarebbero (o

non allo stesso titolo e grado). La difficoltà di riuscire a determinare questi ambiti va presa sul serio. Accettando, in questa prospettiva, che non ci siano degli ambiti educativi specificamente dedicati ad un qualcosa che chiamiamo inclusione sociale, si ritiene semplicemente che tutti gli ambiti abbiano intenzionalità inclusiva, perché determinati a monte da atteggiamento e finalità inclusivi (Palmieri, 2020). Questo porta a chiarire il presupposto di base dell'esperienza educativa e sociale: essa parte da un bisogno/domanda di aiuto specifica (sia essa materiale, psicologica, culturale...), ma *ha di mira il prendersi cura della fioritura dell'intera persona*.

Il primo consiste nell'impossibilità di sapere se un soggetto è effettivamente incluso socialmente soltanto perché ha ottenuto un lavoro, o perché è stato introdotto dentro un ambiente ritenuto meno marginale rispetto a quello dov'era prima, in quanto può rimanere ampiamente escluso perché non ha attivato altre dimensioni, sottovalutate rispetto al bisogno in evidenza di partenza, ma che, per esempio, possono renderlo, presto o tardi, più profondamente escluso.

La riflessione di Bauman (2002, 2005) ad esempio problematizza la situazione contemporanea di una solitudine del cittadino globale e la produzione di vite scartate.

È doveroso poi porsi il problema dell'uso retorico e della possibilità tutt'altro che remota di interpretare il vocabolario della inclusione sociale secondo il registro dell'assorbimento e della omologazione: si include chi ci dà fastidio che sia diverso da noi; e includendolo vogliamo normalizzarlo, cioè renderlo come noi e secondo le nostre categorie. Si include per controllare meglio l'altro o per senso di colpa, o per narcisismo. L'intero progetto di ricerca di M. Foucault è in fondo il grande sforzo di mostrare che l'inclusione, nel suo splendore retorico, è innanzitutto forma di esercizio di potere, controllo e neutralizzazione (Cappa, 2009, pp. 201-212).

S. Žižek (2009) e G. Agamben (1995) perseguono la critica alla retorica di una inclusione operata in nome dei diritti umani, e denunciano che finché l'inclusione non è tradotta in diritti civili e politici non c'è riconoscimento reale e significativo. Infine Ch. Taylor (2005), P. Ricoeur (2005) e A. Honneth (1998, 2002) convergono che includere è riconoscere tutta la persona, e ogni persona come soggettività.

C'è insomma consolidato consenso tra chi si occupa autorevolmente del legame sociale: sull'idea che la socialità è una dimensione radicale dell'uomo soltanto a patto di ri-conoscere che i legami determinano la storia della persona e quindi la sua identità. La persona è definita dai suoi legami e affetti. Non è sufficiente affermare che l'uomo è un essere che sta meglio quando non è escluso. Il legame sociale definisce l'identità dell'individuo e il suo desiderio (sconfessando l'interpretazione unilaterale dell'individuo semplicemente come competitivo portatore di interesse e approfittatore). Essere e sentirsi inclusi diventa un fatto di *riconoscimento* della persona. Mettere al mondo e introdurre una persona al mondo degli umani non può voler dire altro che avviare e alimentare un percorso comunitario di riconoscimento della persona in tutte le sue dimensioni.

In questa proposta si potrebbe semplicemente concludere: che educare è riconoscere il soggetto umano in tutte le sue dimensioni e senza riduzioni, a partire da un bisogno-domanda di aiuto, e accompagnarlo a diventare una soggettività che può pensare e agire anche diversamente da me in vista del bene (Morin, 2021; Bauman, 2011).

In questa prospettiva, ragionare di inclusione sociale può sensatamente voler dire capire se c'è ancora abilità e coraggio per prestare ascolto alle esigenze/domande di aiuto più pressanti e frequenti

nel mondo dell'infanzia, dell'adolescenza e in quello giovanile, almeno quanto basta per verificare con che *qualità e consapevolezza* gli educatori possano e debbano lavorare in atteggiamento *inclusivo*, per non tradire l'impegno educativo, e incoraggiare la formazione di questa attitudine.

Educare è, in questa prospettiva, includere le soggettività che lo richiedono all'interno della comunità, ri-conoscendole come interlocutori civili, politici e religiosi portatori di unicità, nella speranza di generare soggettività geniali e creative, e non semplicemente disciplinate e normalizzate. Solo così si può abilitarle a dare il loro contributo non predeterminato al vivere e al bene comuni.

### **3. Il cannocchiale pedagogico rovesciato**

Oggi ci troviamo impegnati in una inedita sfida educativa, che per qualcuno ha anche i tratti di una crisi e addirittura di una emergenza, aggravata dagli effetti pedagogici del COVID, che richiede competenze educative specifiche per chi esercita la professionalità docente.

La questione educativa e quindi sociale odierna è una questione radicalmente *antropologica*, e quindi etica e pedagogica. Gli approcci al discorso scientifico sull'educazione, e sul sociale, di matrice sociologica ed economica, costituiscono ormai preziosi e giustamente accreditati e imprescindibili punti di riferimento. Tuttavia, siamo convinti che, finché non viene affrontata al suo livello radicale, ogni formulazione teorica (riflessioni pedagogiche) e pratica (didattica ed educativa) si presta a rimanere non decisiva, deludente e destinata a ripetere il dato che intenderebbero invece superare in qualcosa di meglio per tutti (Minello, 2012).

È un modello di pedagogia sociale che intende mostrare l'importanza di una riflessione pedagogica attrezzata da una teoria antropologica ed etica adeguata a formare uomini e donne felici e cittadini/e affidabili, carichi della non disincarnata speranza necessaria per vivere dignitosamente e salvare i legami orizzontali e verticali che li tengono in vita e di cui sono responsabili.

Un'immagine ci viene in soccorso, quella del cannocchiale rovesciato. La logica della pedagogia è stata una lente d'ingrandimento, a tratti deformante, che ci ha fatto propendere per azioni educative fin troppo generiche ed allargate, che penalizzavano le differenze individuali. Troppo spesso nelle prassi educative partiamo dalla lente grande, considerando che abbiamo tanti ragazzi normali e qualcuno, in lontananza, problematico; di conseguenza in un simile approccio sono i più svantaggiati a doversi adattare. Di fatto, al di là delle nostre reali intenzioni, molliamo la presa: un po' per poca pazienza, un po' per sfinimento, un po' per strumenti inadeguati, un po' perché siamo comunque una scuola e dobbiamo pensare anche agli altri.

Inoltre per molto tempo, le nostre prassi pedagogiche, ingenuamente arroccate in una lettura superficiale del contesto antropologico postmoderno, hanno concentrato gli sforzi su un nucleo di destinatari che veniva via via focalizzato e ristretto col tempo, individuando in essi il possibile nucleo buono e potenzialmente aperto e disponibile ad una proposta ulteriore a quella educativa. Il cannocchiale pedagogico rovesciato portava così a concentrare pratiche pedagogiche ben meditate e calibrate sul gruppo dei migliori, analogamente si è operato con gruppi di destinatari riconosciuti omogenei e pensati come bisognosi di un approccio particolareggiato, a partire dai ragazzi difficili, agli emarginati, passando per i ragazzi speciali, quelli con bisogni educativi particolari, poi i disabili, e infine i ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento (Cammisuli, 2018). In nome della

personalizzazione del percorso educativo di ogni ragazzo si è pensata ed attuata una cura molto raffinata ma stratificata, con una grande attenzione agli estremi dimenticando chi stava nel mezzo.

Su questa linea, c'è anche chi sta cominciando a porre alcuni interrogativi importanti e critici rispetto a questo modello (Canevaro, & Ianes, 2019). Quello che potremmo infatti chiamare approccio individualistico alla pedagogia speciale (la quale resta comunque una conquista imprescindibile della sensibilità e prassi contemporanee) suscita perplessità su almeno tre evidenze, che riguardano la *sostenibilità* di questo modello:

- L'evidente proliferazione e ampliamento delle certificazioni dei casi speciali;
- Il sovraccarico di lavoro burocratico e didattico in capo a docenti ed educatori per rispondere alle esigenze speciali (programmi *ad hoc*, prove speciali, aule speciali, il coordinamento dei docenti di ruolo con insegnanti ed educatori di sostegno)
- La dubbia sostenibilità economico-gestionale del modello (aule speciali, insegnanti ed educatori di sostegno)

L'approccio di cui ci facciamo portatori, e che cerca di stimolare la ripartenza della riflessione pedagogica ed il protagonismo di pensiero e di prassi da parte del docente, riteniamo che risponda alle emergenze del contesto culturale odierno, attraverso il recupero di una dimensione inclusiva della prassi pedagogica, comunitaria, che, seppur attenta ai bisogni del singolo, attiva nei ragazzi una logica di comunità di pratiche educative. Una logica inclusiva, che possa animare il concreto vissuto educativo delle nostre comunità, dovrebbe dunque ri-orientare il proprio cannocchiale pedagogico a partire dalle differenze individuali e dai bisogni emergenti delle parti più delicate e fragili delle nostre comunità di apprendimento, per far in modo che i buoni ed i migliori fungano da volano positivo ed includente per tutti. Per questo dobbiamo ricominciare a guardare prima dalla parte piccola del cannocchiale pedagogico, dalla parte degli svantaggiati e attraverso di questa ripensare gli itinerari dei normali.

Occorre a questo punto una riflessione circostanziata sulla nostra cultura postmoderna che ci consegni elementi promettenti e problematici, per tentare poi di individuare un metodo per operare questa sorta di rivoluzione cartesiana della prassi pedagogica.

#### **4. Un dialogo effettivo con il mondo Post-contemporaneo**

Il momento storico-culturale odierno è l'esito della Modernità, l'evento che ha generato e reso ormai sperimentabile contemporaneamente una versione di Individuo (e di convivenza sociale), e la sua efficacia su scala globale. Nel ricco e crescente dibattito su questo processo che consensualmente è nominato globalizzazione resta ancora poco chiarito l'aspetto relativo agli affetti che essa produce sulla costituzione dell'identità individuale e sulle forme del legame sociale (da una parte messo in crisi e dall'altra provocato a ricostruirsi in forme meno civili e più violente), sulle trasformazioni dell'Io (improntate al narcisismo, nelle forme dell'autorealizzazione, dell'omologazione, dell'incuria dei legami) e sui vincoli di solidarietà, piegati a pratiche di comunità di tipo tribale ed esclusivo (Pulcini, 2001, 2009).

L'individuo della seconda modernità è intimamente persuaso e vive il sentimento che tutto quanto lo riguarda dipende radicalmente da sé; poter tutto, senza sentire grossi debiti nei confronti degli altri, e

che sia giusto per ognuno che sia così (è radice e residuo morale irriducibile), cosa che gli appare, paradossalmente e contemporaneamente, insieme alla percezione della propria povertà e debolezza. Questo produce un ritiro in una forma che non sembra più soltanto la figura della solitudine, realizzata in forme di debolissima forza e fiducia rispetto al legame con l'altro: ora, in tempo di crisi COVID, questa solitudine e sfiducia ha anche i tratti dell'*isolamento* (che si fa sentire in modo molto forte e preoccupante, anche perché proveniamo da uno stile di vita a cui tante persone sperano di poter tornare presto, che pone un'enfasi particolare sulle forme dello stare insieme, del conoscere gente nuova, del dilatare a livello globale gli spazi dell'amicizia, e della contaminazione, della festa). Nel progetto individualista, ogni cosa e persona deve rientrare nella dimensione del progetto di autorealizzazione per essere sentita degna di essere accudita e non deve essere percepita come un peso e un ostacolo. Il soggetto nel tratto odierno della parabola moderna pare, insomma, consegnarsi alle forme di immunità (difesa dall'altro, sociale e politico) piuttosto che affidarsi a quelle della comunità (Esposito, 2018; Han, 2012).

È opportuno sintetizzare alcune trasformazioni che hanno concorso a segnalare il passaggio dalla società della prima modernità (capace di autolimitazione e di una ordinata socialità), a quella della seconda modernità.

In modo indiscriminato ogni autorità è culturalmente percepita come una realtà di fatto, ma non riconosciuta di diritto: è evidente la crisi dell'autorità e delle istituzioni che tradizionalmente la realizzavano (famiglia, stato, scuola, chiese) sentite come inaffidabili, e lesive della sovrana autodeterminazione del soggetto, tollerate in caso di necessità e sicurezza, e tristemente necessarie per la realtà della violenza sociale. Un secondo tratto che accompagna la caduta dell'autorità è l'affermazione di un modo di pensare votato al consumo della realtà, asservito prevalentemente all'uso personale per garantirne il piacere, senza la dovuta attenzione al suo impatto sociale, economico, etico ed ecologico. Infine, il tratto qualificatamente tecnologico della vita: l'offerta di possibilità, fino ad oggi nemmeno immaginabili, dilata il campo effettivo e virtuale dei desideri.

La coscienza soggettiva edonista e narcisista, che si costituisce rompendo ogni forma di limitazione di sé che invece prima era all'opera (disciplina, autocensura, autorità), si mostra disabile persino ad usare i legami e le relazioni nel loro scopo minimale, ovvero almeno come strumenti di progresso, sicurezza e pacifica convivenza. Questi modi strumentali di interpretare legame e relazionalità avevano qualificato la modernità nascente, che ne aveva affidato la gestione allo Stato e al mercato.

Il soggetto postmoderno è qualificato dall'essere geloso di una libertà interpretata come la gamma delle proprie decisioni, in cui nessuno ha più voce in capitolo dell'interessato, prese normalmente a favore di gratificazioni soggettive e ritenute tendenzialmente più importanti dei propri legami sociali (anzi, il soggetto odierno si mostra insofferente a ogni vincolo soprattutto duraturo, sentito come un peso) ed è infine caratterizzato dall'essere sguarnito di fiducia e certezza garantite da istituzioni solide e affidabili. Egli finisce così per vivere la paradossale coesistenza e la caratteristica doppia patologia, un doppio senso: di onnipotenza e di insoddisfazione, fragilità e carenza. Una coscienza minima di chi è consapevole di non poter essere all'altezza del compito sociale e culturale del godimento pieno, e che ripiega nell'autoconservazione, e il ritorno incessante del dovere della realizzazione di sé senza responsabilità verso la comunità e i beni comuni.

La globalizzazione è l'*habitat* dell'Io postmoderno, che radicalizza le sue patologie e appesantisce la crisi del legame sociale, perché rende percepibile l'illimitatezza (si sperimenta la propria piccolezza e inettitudine a dominare il mondo e la sua tangibile complessità che l'età globale porta in casa di ognuno) e moltiplica i fattori di insicurezza (che è diventata semplicemente la condizione permanente di ognuno). Una grande trasformazione ha messo fine alla prima modernità, tesa a garantirsi sicurezza (e per questo poggiata sull'equilibrio del potere per impedire le guerre, sulla base aurea dell'economia mondiale, sul mercato autoregolato, e sullo stato liberale), e ci ha reso una società in cui ognuno è esposto al rischio (economico, sociale, ecologico, energetico). Questa è indubbiamente la caratteristica più evidente del postmoderno. È tuttavia anche l'aspetto che paradossalmente può contenere in sé un potenziale inedito e promettente.

La globalizzazione spinge per sua natura ad *oltrepassare il limite*. In questo è l'esito dell'ideale moderno. Il passaggio al postmoderno compiuto è dunque la trasformazione della società di produttori, in cui c'era un limite alla voracità illimitata del desiderio eticamente educato da uno scopo comune, ad una società di consumatori, che autorizza un desiderio senza limiti e vincoli, e allo stesso tempo moltiplica i motivi di insicurezza.

L'era globale produce, dunque, per prima cosa, un tipo di individualismo narcisistico, onnipotente e conformista, che è invitato e strumentato a oltrepassare i confini locali (Stato, nazione) e le distanze geografiche, etniche e religiose, generando continuamente stili di vita e desideri conformistici e mimetici, senza differenziazione, che uniformano ogni diversità, ma non la mettono realmente in comune.

La globalizzazione, tuttavia, non genera solo uniformità. Una delle più convincenti, sebbene tuttora minoritarie, prospettive di lettura è quella che ne evidenzia l'intrinseca e potenzialmente virtuosa ambiguità: i processi di omogeneizzazione convivono con la nascita e lo sviluppo di processi di frammentazione e differenziazione.

## 5. Quale via d'uscita?

La congettura che si fa timidamente strada è che la globalizzazione comporti, nonostante le spinte patologiche, una virtualità promettente per la rigenerazione del legame sociale, struttura portante dell'umano; e che questa possibilità sia intrinseca agli elementi fiduciari della società degli stessi fattori dai quali ha origine la crisi del legame sociale, tra cui l'insicurezza e, di conseguenza, la paura. Si tratta, però, solo di una *chance*, un'opportunità che non è detto che arrivi necessariamente a realizzarsi. La globalizzazione porta in sé vaccini alle sue patologie e può dare *chance* ancora non sperimentate all'agire sociale, può promuovere forme di responsabilità e reciproco riconoscimento e aiuto.

Non è però scontato che il soggetto postmoderno decida di cogliere questa possibilità e diventare responsabile di un'inedita forma dell'essere-in-comune.

Il piano antropologico è il livello adeguato di questa decisione. Incoraggia questa impresa l'effettiva presenza di eventi simbolici che denunciano come deriva l'interpretazione del soggetto nella sua versione narcisistica e della comunità nella sua declinazione tribale ed esclusivista. Queste forme di vita simboliche sono visibili nella forma dell'agire sociale che è il *dono*. L'esperienza irriducibile del dono mostra una coscienza del debito fiduciario che è struttura radicale dell'umano, da cui sorge e da



cui è governato originariamente, e di cui le relazioni umane stesse vivono primariamente. Il dono, nelle sue diverse ed effettive manifestazioni (dalle semplici pratiche soggettive di donazione: di tempo, del sangue, degli organi, fino alle organizzazioni *non-profit* del Terzo Settore), sembra capace di rappresentare il terzo paradigma destinato a ri-generare il legame sociale, impoverito dall'individualismo e dal tribalismo comunitario. Il *dono* può essere consensualmente ritenuto una prestazione di beni o servizi offerta senza alcuna garanzia di restituzione, al fine di generare, nutrire o rigenerare il legame sociale.

L'Io postmoderno, se e quando si fa soggetto di dono, instaura una nuova forma di vicinanza con l'altro. L'atto del donare comporta, infatti, una sorta di riconoscimento dell'altro anche se lontano o diverso, perché fa pratico appello alla struttura comune all'umano. Il dono è l'espressione simbolica del legame che ci fa umani. Le persone che vivono in società, prima si scambiano doni e poi fanno scambi mercantili. L'esperienza del dono è anzi la condizione commercio.

La diffusione di comportamenti individualisti sollecita la necessità di rigenerare il legame sociale, e di porlo sulle originarie basi del *dono* come struttura originaria, e quindi della fiducia, del riconoscimento reciproco, della cooperazione (Tomasello, 2019). È ormai evidente a tutti che senza questo tipo di legami nessun ambito dell'umano può avere un progresso significativo. Tutti i campi produttivi e culturali ormai valutano le pratiche come buone soltanto se suscitano e alimentano relazioni umane di una certa qualità.

In questo senso, è fenomeno da seguire con attenzione il sorgere di organizzazioni che riescono a rendere economicamente efficienti e produttive azioni basate sul dono e la gratuità (economia etica, *community foundation*).

Si diffonde così l'uso, sebbene problematico, dell'espressione capitale sociale che intende nominare il valore della socialità e tende a dare importanza decisiva al legame sociale. La propensione verso l'altro, l'attitudine e la tensione all'associarsi, il beneficio individuale che ne nasce, risultano immediatamente come qualità originarie della vita umana (ovvero, sorgive, nutritive e incancellabili). Quando si attraversano momenti storici in cui ci si prende meno cura di questa struttura originaria, essa riemerge in altre forme. Intendere il legame sociale alla luce del capitale sociale significa interpretarlo come un bene indispensabile per la società, e che non si presta ad essere ridotto a una risorsa da utilizzare. Non si può consumare senza rigenerarlo. Come ogni ciclo produttivo anche il legame impoverito e prosciugato alla sorgente è destinato a finire: il capitale sociale, come tutto ciò che si produce, è una realtà che allo stesso tempo rigenera e alimenta il legame. Non è una risorsa da cui attingere indiscriminatamente. È un valore eccedente che si genera quando vengono messi in circolo legami e risorse della comunità, inscrivendoli in un percorso di reciproco scambio tra soggetti che accettano di imparare la difficile arte di fidarsi reciprocamente, e di cooperare, sempre e di nuovo per fini convergenti, e anche singolari.

Quest'arte di fidarsi e cooperare rappresenta un possibile percorso alternativo alle logiche dell'autorealizzazione e dell'individualismo narcisistico odierni. Il prevalere di queste logiche erode il capitale sociale, e indebolisce il legame sociale, minacciando le basi della società.

## **6. L'insegnante-educatore: la mediazione educativa tra buone pratiche e forme di vita**

Il ruolo dell'insegnante-educatore, in quanto riattivatore del legame buono e della memoria morale dell'umanità, va dettagliato in un'ottica di realizzazione e di promozione di luoghi educativi e comunità educanti che siano realmente significativi per la vita dei giovani affidatici. Questo ci spinge a pensare a buone pratiche che siano in grado di affrontare questa sfida.

Che cos'è una buona pratica? Potremo iniziare col dire che la pratica è ciò che concorre a dare forma al nostro volto, individuale e sociale. Rimanendo su un piano più familiare/individuale e ricorrendo ad un esempio forse un po' banale, non è indifferente che i genitori chiedano la pratica di rimanere a tavola quando c'è un ospite, piuttosto che scelgano la pratica di lasciare i propri figli liberi di andarsene a coltivare interessi personali più piacevoli. Nel primo caso la pratica diventa buona pratica perché offre la possibilità di far assaporare, nel tempo e salva la necessaria appropriazione personale, di abitare il mondo dentro una certa forma di vita: quella di chi ritiene importante l'ospitalità, che vede come un valore imparare a conversare con delle persone estranee o di un'età diversa, ecc.; realtà queste difficili da capire, stando alla seconda ipotesi, perché non praticate e dove il valore è spostato sulle esigenze del singolo. Proviamo a pensare, spostandoci di piano, ma rimanendo comunque vicini alla vita reale, a delle pratiche di perdono e a quali forme di vita possano generare; e, di converso, a quali forme di vita siano generate da pratiche dove questa realtà nemmeno sia prevista o addirittura osteggiata. E questo non solo in termini personali, ma in termini soprattutto sociali. Ora l'insegnante-educatore può essere visto come il soggetto che persegue e (perché no?) inventa pratiche che tengano insieme l'aspetto personale con quello comunitario, l'aspetto amorevole con l'aspetto normativo, mettendo in comunicazione (comunione?) il giovane con la comunità, le esigenze emotive personali con il necessario riferimento normativo indispensabile per la vita di una qualsiasi comunità. In una mediazione che vorrebbe connettersi in continuità, in sinergia e in complementarità con i compiti della famiglia e delle altre agenzie educative. Una pratica, questa, tutta tesa ad originare forme di vita dove il dialogo e la comprensione (anche delle difficoltà e delle fatiche) diventano alternativi alla lotta o all'indifferenza.

## **7. Motivazioni per pensare ai colleghi docenti e ai consigli di classe come a Laboratori di Innovazione e Sviluppo Educativo e Sociale**

Il momento storico evidenzia una perdita di consapevolezza del senso dell'agire educativo e direttivo nel campo dell'educazione: il capitale sociale della professione docente, deve essere riaffermato e coscientizzato da parte di coloro che lavorano nel settore scolastico, socio-educativo e socio-assistenziale. Deve essere riportato a consapevolezza il cambiamento che questo agire può comportare sul territorio in cui si realizza, non solo fra i soggetti coinvolti nell'esperienza agita, ma anche e soprattutto nei riverberi comunitari: è la comunità intera che ha un beneficio dalle attività e dai progetti realizzati sul suo territorio (Minello, 2020).

Questa riaffermazione di senso deve essere tradotta in azioni che coinvolgano tutti i soggetti che possono contribuire a un cambiamento nella coscienza del capitale sociale esistente e potenziale: riteniamo, in particolare, che non possa non coinvolgere la riflessione teorico-pratica e la realtà educativa dei singoli colleghi docenti.

A questo punto, in linea con il ragionamento sin qui delineato, potremmo ipotizzare una proposta concreta per trasformare il volto delle nostre scuole e delle organizzazioni formative.

Guardando alla realtà riscontriamo che il mondo della scuola, da oltre un cinquantennio, vive al proprio interno dinamiche di collegialità, tuttavia più di ispirazione e ideologia che di pratica concreta. I tempi del CORONAVIRUS forse sono anche i tempi paradossalmente più maturi per una proposta concreta di lavoro che si affianchi ad un profondo ripensamento organizzativo: poterci dare la libertà di pensare e praticare i consigli scolastici, ai diversi livelli, mettendo al centro la cura e il discernimento educativo, prima e piuttosto che luoghi organizzativi o di burocrazia docimologica. Si tratta cioè di trasformare la collegialità presente a tutti i livelli perché assuma le caratteristiche di una comunità di pratica, ovvero di una comunità che pensa, riflette e si confronta sulle proprie pratiche, condivide e si accorda sulle pratiche che vengono poste in essere in quanto evidenze d'una diversa concezione del mondo e del soggetto (Sergiovanni, 2002). È necessario per questo che la *leadership* scolastica si convinca della necessità e urgenza di reinventare la forma della rendicontazione burocratica, che ingombra pesantemente il lavoro di progettazione didattica e di incontro educativo con i ragazzi, per strutturare e alimentare le alleanze educative, per le quali c'è bisogno di tempo, attenzione, cura, pazienza.

A partire dunque dalla meditazione del senso, vanno promossi processi di studio e formazione nelle nostre comunità educative, animando percorsi di approfondimento culturale ed etico, come consensualmente ha evidenziato il pensiero pedagogico contemporaneo. La strada non è certamente facile, ma queste comunità pensanti e di condivisione di pratiche consentono di correggere ed intervenire laddove emergano delle criticità nell'approccio dei docenti ai ragazzi e in quello educativo in generale, e forniscono occasioni di diffusione delle buone pratiche educative, ovvero di quella diffusione del carisma educativo per contagio.

Si tratta di una pratica continua di apprendimento che deve tenacemente essere perseguita in sede collegiale, perché possa tenere insieme il valore delle differenti esperienze e la necessità innegabile e stringente di un indirizzo convergente.

La provocazione, che parte dall'individuazione della pratica come apprendimento, vuole individuare nei luoghi collegiali (consigli di classe, di istituto, staff dirigenziali) delle modalità di animazione e conduzione che li configurino come comunità di apprendimento e comunità di pratiche. La riflessione potrebbe animarsi a partire dal come realizzare una comunità di pratiche che riflette sui contenuti e sul senso delle discipline, o piuttosto sulle pratiche educative attuate, o ancora su quelle didattiche e gestionali in senso stretto.

È a questo punto necessario, nell'umiltà, tentare qualche suggerimento metodologico.

## **7. Conclusioni. L'abbozzo di un metodo pedagogico**

Il lavoro scolastico lamenta spesso l'autoreferenzialità dei singoli docenti e la povertà di confronto ordinario all'interno dello stesso corpo docenti. L'autoreferenzialità è poi raddoppiata quando si stabilisce una distanza e impermeabilità tra il lavoro scolastico, i ragazzi, le loro famiglie e il mondo del lavoro. I momenti di confronto sono affidati ai tempi dei corsi di aggiornamento o dei convegni, mentre le riunioni collegiali sono caricate di adempimenti burocratici ed organizzativi. Persiste la

sensazione che manchi la possibilità di uno scambio e un contagio ordinario tra docenti, tra la didattica e le risorse educative personali che concorrono alla formazione della figura professionale.

Il pluralismo è una ricchezza ineliminabile, ne siamo realmente convinti, senza però accodarsi al fatto che spesso il pluralismo è visto come promettente, ma si limita a fare da premessa ad una cultura permalosa poco disponibile alla contaminazione e refrattaria al dialogo, che è invece la sorgente del progresso conoscitivo. Ci pare decisivo proporre una pratica che permetta una connessione effettiva tra le discipline e gli ambiti di competenza dei singoli docenti, per superare la retorica dell'interdisciplinarietà, confidando nella bontà dell'ascolto e del dialogo aperto alla critica e all'argomentazione delle buone ragioni come occasione di formazione di un effettivo corpo docenti (comunità educante), e di autoformazione dei docenti stessi (formazione permanente). Quello che si vuole proporre è l'adozione di una sorta di buona pratica educativa da sperimentare innanzitutto *ad intra*, affinché come per osmosi o per contagio le comunità educanti possano trasformarsi in comunità di pratica.

Quello che si vorrebbe proporre dunque è innanzitutto la sperimentazione di un metodo di riflessione e formazione/autoformazione dei docenti, che, a partire dal quadro concettuale ed antropologico esposto, attraverso i tentativi di rilettura adattata ai cicli scolastici, immagini un percorso affascinante e ancora tutto da costruire.

- a) Quello che ci permettiamo di suggerire è che ogni *consiglio di classe* possa trasformarsi in luogo di riflessione e studio. La proposta è che a scadenza regolare e continua, tutti i membri del consiglio portino ciascuno il proprio contributo di riflessione che possa coniugare il quadro concettuale ed antropologico esposto con il proprio campo di competenza e studio.
- b) Lo sforzo di far dialogare la cornice teorica di riferimento con le epistemologie dei singoli saperi di cui ciascuno di noi in misura diversa è specialista può davvero veicolare all'esperienza di una sana dialettica interna, nella consapevolezza delle diversità e quindi di una reale conoscenza del pensiero altrui, e condividendo il desiderio di cercare là un reale consenso sulle questioni che la costruzione di un profilo professionale e sociale pone.

Appare fondamentale il senso di questo sforzo, cioè quello di costruire un sentire comune e pensare comune (ricco di pluralismo, desideroso di punti di raccordo e di non dispersione) per raggiungere una sorta di testo di riferimento (sia teorico che pratico), un nucleo condiviso di riflessioni e reazioni alla chiave di lettura antropologica, che possa rendere le persone che ne beneficiano non solo un gruppo di collaboratori, ma una comunità di apprendimento ed una comunità di pratiche.

Davanti alle esauste epistemologie delle nostre didattiche specialistiche, riteniamo prioritario innanzitutto che ogni docente risvegli coscienza e consapevolezza professionale nello sforzo di ri-dirsi e ri-darsi un senso per la disciplina che è chiamato a trasmettere, non in un titanico sforzo solitario, ma attraverso una pratica comunitaria.

Siamo fermamente convinti delle professionalità indiscusse presenti nei colleghi docenti, tanto che le riteniamo in grado di sollevarsi dalle urgenze burocratiche, gestionali e didattiche della vita della scuola, per attivare cammini di trasformazione e riflessione, affinché diventino comunità di pensiero: *intelligenza*; ovvero comunità di condivisione del sapere.

Riteniamo che in questo momento storico, attraversato e trasformato dal COVID, sia più utile stimolare il docente verso uno sforzo di sintesi, rispetto all'adagio postmoderno (Derrida, 2002) che propone la disseminazione come un valore perché antidoto alla violenza della dottrina e all'autoreferenzialità e alla chiusura alla differenza come fonte di ricchezza e scambio (pluralismo e multiculturalità, identità multiple). La duplice evidenza che non possiamo pensare al mondo della scuola e dell'università come all'unica fonte di formazione e informazione (ognuno di noi può rivolgersi comodamente alle più diverse agenzie per accedere a punti di vista differenti, non ci sembra ci sia carenza in questo senso), e che se di mancanza si può parlare oggi è proprio l'impossibilità di trovare nella scuola il valore della sintesi, a fronte della garanzia del valore dell'analisi. La scelta più persuasiva è che il miglior servizio da rendere soprattutto alle giovani menti affidateci sia, dentro il pluralismo conosciuto e difeso come ricchezza, la testimonianza di quanto di meglio ci persuade rispetto a quanto andiamo capendo della persona, dell'educazione e dell'agire sociale, e del buon modo di averci a che fare. Per passare dalla retorica dell'interdisciplinarietà alla sua pratica ci vuole un metodo.

c) Non basta però che ogni collegio docenti possa trasformarsi in luogo di riflessione e studio. Il desiderio sarebbe quello che ogni consiglio di classe si interrogasse su quali possano essere delle buone pratiche educative, affinché la classe diventi un luogo di condivisione comunitaria, dove ognuno possa far esperienza di sentirsi parte di qualcosa di più grande, dove nello stesso tempo è sorretto nelle sue debolezze e contemporaneamente possa donare agli altri quanto la propria umanità gli permette. Convinti che un clima generato da una antropologia di questo genere contribuirebbe anche a migliori risultati didattici, non solo, ma tenterebbe di riunire l'aspetto didattico con quello educativo, spesso dislocati in spazi diversi, ora in classe ora in cortile.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer*. Torino: Einaudi.
- Bauman, Z. (2002). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Eriksson.
- Cammisuli, D.M. (2018). *Area BES. Principi di psicologia clinica ed elementi di psicologia dello sviluppo, normativa e governance scolastica, aspetti educativi e didattico-valutativi riferiti ad alunni studenti BES*. Bologna: Esculapio.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erikson.
- Cappa, F. (ed). (2009). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Derrida, J. (2002). *Posizioni. Scene, atti, figure della disseminazione*. Verona: Ombre Corte.<sup>[1][2]</sup>
- Esposito, R. (2018). *Comunità, immunità, biopolitica*. Milano: Mimesis.
- Han, B.-C. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Honneth, A. (1998). Riconoscimento e obbligo morale. In *Filosofia e Questioni Pubbliche*, IV (1), pp. 5-18.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*. Milano: Il Saggiatore.
- Isidori, M.V. (ed). (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Milano: FrancoAngeli.

- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Corti
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Minello, R. (2013). Preparare gli insegnanti per l'inclusione, In R. Minello (ed), *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico Capability Approach: relazioni e pratiche di sviluppo. XI (1), (pp. 25-37). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Mitchell, D. (2017). *Strategie per la didattica inclusiva. Teorie e modelli «evidence based»*. Trento: Eriksson
- Morin, E. (2021). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: Edup
- Musello, M., & Sarracino, V. (eds). (2015). *Una scuola inclusiva. La pedagogia del BES per una società politicamente equa*. Barletta: Cafagna.
- Palmieri, C. (2020). Lavorare nel margine: condizioni e limiti di un'educazione inclusiva. In F.P. Sabatano (ed). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*, pp. 119-134. Milano: Guerini.
- Pulcini, E. (2001). *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nel mondo globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Cortina.
- Sarracino, V., & Striano, M. (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: ETS.
- Sergiovanni, J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Striano, M. & Maltese, S. (2020). Ri-leggere il disagio socio-relazionale e lo svantaggio educativo attraverso la pedagogia dell'inclusione, In G. Pagano, & F. Sabatano (eds), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*, (pp. 85-102). Milano: Guerini.
- Taylor, C. (2005). La politica del riconoscimento. In J. Habermas & C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Tomassello, M. (2019). *Diventare umani*. Milano: Cortina.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- Zizek, S. (2009). Diritti umani per Odradek? In *Politica della vergogna*. Roma: Nottetempo.