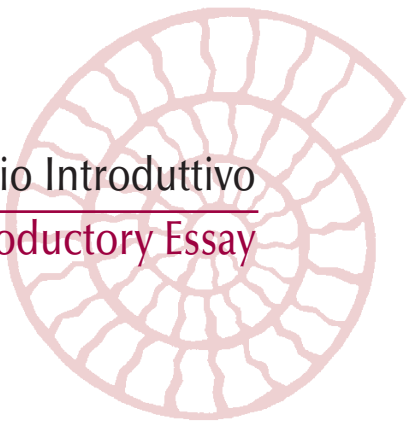

Saggio Introduttivo
Introductory Essay



Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale

Educational choices, rule of law, and social equity

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania
mtomar@unicit.it

ABSTRACT

What are the main obstacles/challenges facing the civil society today? What characterizes an education for an active democratic citizenship, which is now defined by multiple differences? Educational sciences play a pivotal role in identifying guidelines and in making critical proposals to analyze potential patterns of democratic cooperation as well as to encourage the development of critical thinking. In effect, a poor education may lead to establish a mindset characterized by individualism, cult of personality, familism, abuse of power, and criticism or indifference towards politics and social problems. Hence, what are the main quality school indicators that can be promote active participation in social life? How schools can create and nurture a learning environment that empower individuals to broaden their horizons and to critically approach the reality?

Quali ostacoli si frappongono oggi alla tenuta e alla crescita della società civile? Cosa caratterizza una cultura della cittadinanza attiva democratica ormai multipla, attraversata da molteplici differenze, e dunque ancor più, per necessità, socialmente equa e giusta?

Grande è la responsabilità che grava sulle scienze pedagogiche impegnate ad individuare direttrici di riferimento per l'analisi critica di possibili modelli di convivenza democratica, ma anche a contrastare il propagarsi di una cultura carica di atteggiamenti di rinuncia a mobilitare le proprie istanze etiche. Un mondo della formazione inerte può, infatti, divenire funzionale al diffondersi di mentalità gregaria, di culto della personalità, di familismo, di prevaricazione o, più semplicemente, di qualunquismo.

Quali indicatori di qualità di riferimento per una partecipazione alla vita sociale volta ad includere senza omologare possono essere assunti, a partire dal sistema scolastico, l'accessibilità e la praticabilità di contesti e processi formativi che pongano ciascuno nelle condizioni di essere artefice di contrattazione con il mondo che lo circonda; non soltanto silenzioso interprete, ma agente insostituibile nel proprio spazio di significati.

KEYWORDS

Rule of Law, Inclusion, Affordability, Feasibility.
Legalità, Inclusione, Accessibilità, Praticabilità.

1. Premessa

È evidente quanto possa essere opportuno mantenere adeguato distacco emotivo dall'oggetto di riflessione quando in una trattazione si intenda procedere affidandosi ad un certo rigore argomentativo. In ordine al tema che sono chiamata a trattare, *Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale*, bisogna tuttavia imporselo quel corretto atteggiamento di auspicabile distacco, perché veramente grande può diventare il disappunto, e la contrarietà, a fronte delle non poche contraddizioni che quotidianamente ci vengono restituite dal contesto della realtà sociale, culturale e politica nella quale viviamo immersi.

In veste di cittadini e cittadine condividiamo già, più o meno consapevoli, i rischi connessi al dilagare di un vizio di pensiero dalle pericolose ricadute secondo cui a guidare verso il cambiamento possa sedere un 'pilota automatico': comandato a distanza, dotato di scheda programmata di sistema, la cui guida appare sicura proprio perché concepita per mantenere funzionalmente separati dall'orizzonte valoriale delle scelte, obiettivi cosiddetti 'strategici' e conseguenti decisioni; una sorta di strumentazione tecnologicamente avanzata, un ingranaggio che accompagna un inquietante processo di deresponsabilizzazione collettiva.

Come Pedagogisti è un diritto/dovere entrare in argomento con armi di pensiero affinate. Avvertiamo la responsabilità del ruolo, sappiamo di essere chiamati a riflettere senza operare ritagli nella realtà che ci circonda; certamente nella consapevolezza che quando si tratta di legalità, di equità sociale, non ci troviamo di fronte ad un problema, uno soltanto, ma ad un complessivo sistema di vita e di consuetudini che va posto sotto i riflettori delle scienze pedagogiche per essere sottoposto al vaglio di una approfondita riconsiderazione.

Alla teoria pedagogica va il primo impegnativo compito: misurarsi con il problema muovendo da una autonomia di pensiero che consenta di elaborare quadri di lettura circostanziati e attenti, nella prospettiva di quella costitutiva e irriducibile polarità teoria-prassi che è tratto distintivo e qualificante del carattere scientifico del sapere pedagogico. (Cfr. Baldacci, Colicchi, 2016). Una autonomia che non assume le vesti della neutralità, come opportunamente precisa Baldacci, perché "aderenza alla realtà non vuol dire propensione ad adattarsi allo stato di cose vigenti, bieco realismo. Al contrario significa valutazione delle tendenze oggettive che caratterizzano la situazione per individuare le condizioni su cui agire per superare la problematicità inerente la situazione" (Baldacci, 2015, p. 13).

2. Scelte pedagogiche e modelli di convivenza

Dobbiamo dunque entrare in argomento 'attrezzati', liberarci, laddove presente, dal senso di impotenza che proviamo a contatto con i tanti contesti di degrado, di emarginazione e violenza, di violazione dei diritti delle persone, di corruzione e illegalità, con i quali ci troviamo a fare i conti nella quotidianità; guardare con occhi diversi a quel territorio che ci separa dalla politica percepita come regione totalmente estranea ad ogni interesse scientifico pedagogico. Poiché se può accadere, in una logica deviata, che la ricerca educativa venga giudicata orpello accessorio, peggio ancora strumento esecutorio, là dove scelte politiche e istituzionali determinanti per il futuro vengono assunte, dove i destini dei processi democratici vengono orientati, non potrà, né dovrà mai accadere che nell'approccio al tema della qualità umana dei sistemi di vita, della cura e del benessere dei cittadini, dei diritti umani e dell'istruzione, le scienze pedagogiche perdano il contatto con la complessa realtà delle prassi formative.

Il punto di vista di principio è, così, già in premessa: fare spazio all'idea che le scelte di carattere educativo possano avere, sia in termini di caratteristiche della

relazione che di assetto sociale, un portato autonomo che è anche qualità politica, poiché «Il nostro compito è “inventare”, non soltanto e banalmente “applicare”» (Elia, 2012, p. 12). Laddove la riflessione assume quale oggetto la qualità della partecipazione ai processi decisionali, le responsabilità rispetto alle regole condivise, i diritti delle persone e i rischi di una visione del potere legata ad interessi personali/familistici, disuguaglianze e disparità sociali, allora possiamo affermare di essere già di fronte ad assunti di interesse pedagogico che esprimono un implicito di carattere socio-politico.

Ma ‘politica’ è una parola che in passato ha sollevato cautele, se non proprio diffidenze, tra i pedagogisti. Avremmo dovuto occuparcene di più, dedicare maggiore attenzione alla formazione politica, in particolare delle giovani generazioni. Impegno che comporta un passaggio obbligato di riflessione critica sul modello di convivenza democratica e, con esso, sui possibili strumenti di pensiero atti, tanto a decrittare le cifre politiche dei modelli pedagogici che orientano le prassi, quanto a misurarsi, per analogie e differenze (mai assimilazione), con l’universo-mondo di ciò che oggi giudichiamo sfera della politica. Un’ apprezzabile rinnovato interesse di studio si orienta oggi verso il complesso e delicato rapporto tra pedagogia e politica, è evidente come i termini della riflessione vadano sempre riconsiderati, oggi più che mai legati, a mio giudizio, anche alle sorti stesse delle scienze pedagogiche in Italia. Non rientra, comunque, tra gli scopi del presente contributo approfondire i termini del binomio pedagogia-politica, chiamato in causa, in questa sede, per avere sempre presente il problema di garanzia di qualità di vita delle istituzioni democratiche generato dal dilagare, sotto varia forma, di corruzione, illegalità, malcostume nel perseguire vantaggi, individuali o di gruppo, ad evidente discapito di altri.

Particolarmente problematico è il panorama socio-culturale e istituzionale in cui andiamo a collocare oggi le nostre scelte di ordine pedagogico, anche guardando al più allargato contesto europeo in cui troppo spesso disatteso è il rispetto dei diritti fondamentali delle persone (compresi quelli di rappresentanza), in cui è latente il rischio di mistificazione, ma anche di contraffazione – come ho già avuto modo di affermare – di quanto, con logica pedagogica, chiamiamo formativo e/o educativo (Cfr. Tomarchio, 2016, pp. 25-36). Eppure anche la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea, spesso richiamata, sancisce e ci ricorda, che i popoli d’Europa, creando tra loro un’unione sempre più stretta, in osservanza ai principi della democrazia e dello Stato di diritto, hanno deciso di condividere un futuro di pace fondato su valori comuni, indivisibili, universali e che «Il godimento di questi diritti – aspetto di rilievo – fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri come pure della comunità umana e delle generazioni future»¹.

Come può allora continuare ad accadere che così tanti cittadini attendano ancora il riconoscimento dei diritti personali, civili, politici, sociali, tra questi per prima la dignità, inviolabile, così come anche la libertà, l’uguaglianza, la giustizia?

A responsabilità di considerevole portata sono chiamate le comunità scientifiche che riferiscono i propri interessi di ricerca all’ambito della cultura delle relazioni, alle forme sociali e agli ambienti di vita, alla razionalità comunicativa, alla cura educativa in tutti i suoi aspetti. Contesti nei quali, peraltro, non è margi-

1 La Carta è stata proclamata ufficialmente a Nizza nel dicembre 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione. Nel dicembre 2009, con l’entrata in vigore del trattato di Lisbona, è stato conferito alla Carta lo stesso effetto giuridico vincolante dei trattati. A tal fine, la Carta è stata modificata e proclamata una seconda volta nel dicembre 2007.

nale l'importanza che assume oggi, in una più allargata considerazione, il dialogo interculturale inteso nella sua più ampia accezione come compito di ogni cittadino che voglia convivere in modo pacifico e costruttivo con gli altri; la cittadinanza democratica è, infatti, un modo di pensare il rapporto tra le culture sotto il segno dell'inclusione, della giustizia, dell'uguaglianza di opportunità sotto l'unica insegna dell'umanità (Cfr. Santerini, 2017; 2012).

La nozione di cultura oggi andrebbe posta in relazione con quella di classe sociale, sostiene opportunamente Massimiliano Tarozzi, trattandosi di un concetto che può facilmente prestarsi ad ambiguità e dunque inadeguato a comprendere ed affrontare le implicazioni legate alle nuove convivenze fra gruppi che attraversano gli spazi sociali delle società contemporanee; il reciproco è, evidentemente, che neanche la nozione di classe può, da sola, essere sufficiente a spiegare i meccanismi di sfruttamento e discriminazione nelle moderne democrazie. (Cfr. Tarozzi, 2017).

Quali ostacoli si frappongono allora, oggi, alla tenuta e alla crescita della società civile? Cosa caratterizza in senso stretto una cultura della cittadinanza attiva democratica ormai multipla, attraversata da molteplici differenze, e dunque ancor più, per necessità, socialmente equa e giusta? Poste così sullo sfondo le problematiche connesse al rapporto politica/pedagogia, richiamate alcune peculiarità proprie delle società multiculturali, preso atto della complessità d'insieme dell'intera problematica, proviamo a isolare alcune direttrici di riferimento utili in direzione della messa a punto di possibili modelli di convivenza democratica pedagogicamente assunta.

3. Il passato in giudicato delle nostre coscienze

Troppo passato in giudicato connota il paesaggio del nostro Paese, comprese le nostre coscienze. Oggi non saremmo qui a parlarne se non vi fosse un serio problema di sistema di vita, pubblica e privata, che non possiamo più giudicare riduttivamente in termini di opportunismo di pochi o di furbetti di passaggio.

Sofferamoci ad osservare il triste propagarsi di atteggiamenti, e di silenzi giustificatori nei confronti di tanto malcostume, di tolleranza verso quella *zona grigia* di comportamenti nella quale nessuno sembra avere diretta, personale responsabilità; molti lavori perfettamente legali sono infarciti, ad esempio, di comportamenti altrettanto palesemente illegali che definiamo con un eufemismo 'funzionali'. Un vero e proprio abito mentale è ormai diventato quello che accetta e giustifica, anche in modo esplicito, il criterio di una non ben identificata 'funzionalità'. Una moda che non conosce steccati sociali, trasversale a tanti ambienti, una maschera socialmente accettata e molto diffusa che fa più morti di quanti non si creda e che, per di più, alimenta e nutre, ogni giorno, la sub-cultura mafiosa del nostro paese.

Non è difficile comprendere in che senso intendiamo parlare di comportamenti funzionali ad alimentare e mantenere il nostro paese nella palude della sub cultura mafiosa.

Pur non essendo sovrapponibili, precisa Nando Dalla Chiesa, uno stretto rapporto corre tra comportamenti complici e comportamenti funzionali: "La forza della mafia sta nelle culture e nei comportamenti complici e funzionali. Sta complessivamente in quella zona che viene sempre più spesso chiamata la «zona grigia». Espressione che nei *I sommersi e i salvati* di Primo Levi designa quella zona «dai contorni mal definiti, che insieme separa e congiunge i due campi dei padroni e dei servi». Una zona «incredibilmente complicata» che «alberga in sé quanto basta per confondere il nostro bisogno di giudicare». La figura caratteri-

stica di questa zona è in Levi il prigioniero-funzionario, che cerca e coltiva i piccoli (e malvagi) privilegi che nascono dalla sua condizione. [...] Vale perciò la pena esplorare più in profondità questa zona. Scomporla in base alle tipologie umane, sociali, che la abitano, così da poterne avere una capacità di lettura adeguata al ruolo cruciale che essa gioca.” (Dalla Chiesa, 2014, pp. 40-42).

Una rappresentazione che classifica i comportamenti funzionali alle organizzazioni mafiose in relazione al loro grado di perseguibilità, richiamata dallo stesso Dalla Chiesa, è la cosiddetta ‘teoria dei gironi’; essa raffigura in quattro cerchi concentrici, la tipologia di comportamenti funzionali ai reati e ai crimini che sono posizionati al centro, in una disposizione a bersaglio. Mentre i primi due gironi, prossimi al centro, racchiudono i comportamenti criminosi e direttamente e intenzionalmente funzionali alla commissione di reati, nel terzo e nel quarto si trovano, rispettivamente, ora comportamenti direttamente funzionali ma inintenzionali, ora comportamenti indirettamente funzionali.

In riferimento alle considerazioni fin qui condotte e agli ostacoli che si frappongono alla tenuta e alla crescita della società civile, si rifletta sul più esterno dei gironi, quello in cui si muovono comportamenti e culture che fanno da sfondo, retroterra e concime alla intrigata e magmatica corresponsabilità. È questo il regno in cui albergano i meccanismi che fanno saltare i discrimini regolatori di una società, quelli che fissano i confini tra il giusto e l’ingiusto, tra il lecito e l’illecito. Qui ritroviamo le utilità e i servizi prodotti dall’informazione e dall’educazione. Sottratti, di massima, al controllo penale, qui si opera per la stabilità e la riproduzione dei valori del sistema. “Qui si mescolano – afferma Dalla Chiesa – il complice, che sa e conosce perfettamente il peso delle culture e del senso comune sulle possibilità di successo delle organizzazioni mafiose; il codardo, che non ha il coraggio civile di opporsi alle correnti di pensiero che hanno il vento in poppa e sono più gradite ai poteri dominanti; e il cretino, che nulla capisce di quel che gli accade intorno e che è in grado di scambiare per anticonformismo il più vieto e fetido dei conformismi. Potremmo dire che qui si esprime quel che viene chiamato «il ventre molle» della nazione”. (Dalla Chiesa, 2014, p. 47)². Va precisato che il termine ‘cretino’ viene usato da Dalla Chiesa in senso relativo, vale a dire che non rimanda necessariamente ad un basso livello intellettuale o professionale della persona cui si riferisce, quanto invece alla sua inettitudine alla vita pubblica in un contesto determinato e, nello specifico, a quello dominato o aggredito da una presenza mafiosa. “Una volta ottenuto che il cretino ricopra l’incarico giusto, la mafia non dovrà fare nulla, se non fargli arrivare ogni tanto qualche suggestione da lontano. [...] Avrà da lui sempre quel che le serve senza commettere reati.” (Dalla Chiesa, 2014, p. 34).

- 2 L’appellativo di ‘cretini’ rivolto dall’Autore alla moltitudine degli inetti alla vita pubblica, relativamente al contesto in cui operano (nello specifico dove le organizzazioni mafiose elaborano le proprie strategie di aggressione alla vita democratica e civile), è legato ad un aneddoto riportato da Giovanni Falcone a Marcelle Padovani in G. Falcone, *Cose di cosa nostra*, Milano, Rizzoli, 1991, p. 50: “Uno dei miei colleghi romani, nel 1980 va a trovare Frank Coppola, appena arrestato, e lo provoca: «Signor Coppola, che cosa è la mafia?» Il vecchio, che non è nato ieri, ci pensa su e poi ribatte: «Signor giudice, tre magistrati vorrebbero oggi diventare procuratore della Repubblica. Uno è intelligentissimo, il secondo gode dell’appoggio dei partiti di governo, il terzo è un cretino, ma proprio lui otterrà il posto. Questa è la mafia». La chiave di tutto, a giudizio di Nando Dalla Chiesa, sta proprio in questo bisogno e in questa disponibilità di cretini, pertanto suggerisce in quale chiave interrogarci in ordine a quale rapporto esiste tra la mafia e l’ampiezza della (multiforme) comunità, così definita, dei cretini.

Non è difficile cogliere il livello di responsabilità che grava sulle scienze pedagogiche e sui pedagogisti (esperti sul terreno dell'analisi della produzione/riproduzione di competenze e valori sociali) per uscire dal silenzio di tanta corresponsabile quiete mortale che alberga nella zona grigia; una quiete che addormenta le coscienze e che, sotto diversa forma, è comunque figlia di una cultura che esprime una certa rinuncia a mobilitare le proprie istanze etiche.

Si consideri su quanti fronti, a quanti livelli, un mondo della formazione, anche soltanto distratto se non proprio inerte, può divenire funzionale al diffondersi di mentalità gregaria, di culto della personalità, di familismo, di prevaricazione o, più semplicemente, di qualunquismo; quali porte di accesso al vasto campo dei comportamenti più o meno direttamente funzionali a contesti di corruzione, di ricatto, di crimine si aprono quando, con inqualificabile *buonismo* di maniera, tolleriamo e giustifichiamo, ad esempio, incompetenza nei ruoli e inadeguatezza rispetto ai compiti per un ordine di necessità presunte superiori legate al sistema, o in ragione di disfunzioni legate a congiunture particolari. Merito e successo finiscono troppo di frequente, lungo questa via, per invertire tra loro le parti: è il successo a decidere del merito, non viceversa, con evidente abuso e, altrettanto grave, spreco di talenti. Così si attacca al cuore ogni giorno la società civile, si minano alla base le possibilità di sviluppo, così si vanno, gradualmente nel tempo, a legittimare, normalizzare, oltre la soglia di tollerabilità della democrazia italiana, comportamenti di fatto compiacenti alla sub-cultura dell'anti-Stato.

Si affaccia alla mente la triste considerazione che il mondo della cultura accademica possa non essere totalmente estraneo a ricostruzioni di siffatta natura. Ma ogni concessione a comportamenti che possiamo collocare in quella zona grigia funzionale, sfida, anzi costituisce una vera e propria minaccia per la qualità della ricerca scientifica, perché ne mina alla base i presupposti ed è contraria ad ogni sano, pedagogicamente fondato, principio di crescita. Nel migliore dei casi (ma abbiamo capito che siamo comunque complici), come scrive Capuana alla fine del suo *Lu Paraninfo*, si rischia di *passari pi pupi* (diventare marionette), per assumere le parti di un pensiero accessorio che non riesce a vedere oltre l'esistente e il già dato, per navigare il mare chiuso di sempre nuove convergenze, supportate che siano, nei diversi contesti, da mutamenti di scenari sociali, tecnologici, etico-culturali.

Dove gli individui si nutrono di visioni parziali totalizzanti alimentate da un pensiero lineare e si attesta la forma del giudizio assoluto che non sa se non riprodurre se stesso, la libertà si misura con metro unicamente individuale e privato; lì si coltivano soggetti incapaci di elaborare dimensioni e progetti di vita condivisi, di trasformazione e mutamento di sé e della realtà circostante, soggetti inabili alla partecipazione alla vita democratica.

4. Pedagogia e rinascita civile del Paese

Nell'azione di rinascita civile del nostro Paese la Pedagogia è chiamata a giocare un importante ruolo. L'attende, in tale direzione, un'opera di promozione e di tutela della qualità della cultura della formazione, di prevenzione volta ad introdurre dispositivi di riconversione di ogni comportamento individuale o di gruppo contrario alla vita civile, volta a disattivare il generarsi e riprodursi di una massa che, più o meno consapevole, finisce per normalizzare comportamenti che si spingono, progressivamente, ogni volta un passo più avanti verso l'illegalità.

Improcrastinabile appare la messa a fuoco intorno ad alcune questioni-base per orientare, in sede pedagogica, il confronto sul rapporto tra modelli di vita sociale e processi formativi. All'agire teorico-pedagogico va affidata, su tale tema,

una presa d'atto di principio strutturale ed un'approfondita disamina critica; compito cui ciascun cultore delle scienze pedagogiche dovrebbe, in qualche misura, sempre sentirsi chiamato, a prescindere da specifici interessi di ricerca, assecondato che 'legalità', così come anche 'equità' e partecipazione, non possono essere considerati concetti neutri in sé, astratti e isolati, piuttosto variabili dipendenti ad ampio raggio connessi all'intero, articolato terreno di studi pedagogici.³ Serve un pensiero attrezzato in termini di forza di rappresentazione utopica, avvezzo a forme costruttive di esercizio critico, che riesca a porre in rapporto di relazione significativa linee di progettualità educativa e figure di cambiamento, un pensiero ancora capace di concepire scenari sociopolitici in cui resta diritto inalienabile la formazione di ciascuno e di tutti al governo consapevole delle scelte sul proprio futuro.

Proprio con l'intento di tenere vivo il confronto su questioni-base che sottendono al dibattito sui modelli di convivenza democratica in sede pedagogica, soffermo l'attenzione sul rapporto tra obiettivi di equità sociale e processi e prassi di inclusione; l'auspicio è che, per un adeguato sviluppo e un necessario approfondimento, tali notazioni possano in futuro andare ad incrociare anche terreni di trattazione che attengono al ruolo e all'identità stessa della pedagogia nel mondo contemporaneo.

Entro l'orizzonte della qualità della partecipazione alla vita sociale, la pedagogia si dà quali indicatori di riferimento l'accessibilità agli spazi e al tempo della vita di relazione, e la praticabilità, entro tali spazi, di quella cura di sé e degli altri che sola assicura sviluppo armonico nel rispetto di ciascun individuo. Vano sarebbe coltivare l'ambizione di poter ricostruire un definitivo e strutturato quadro d'insieme che espliciti e decodifichi in ogni particolare aspetto il vasto e variegato panorama delle prassi in atto, che deduca e/o verifichi, muovendo da prescritti assunti i termini di coerenza di possibili sistemi formativi, di pratiche didattiche, di obiettivi e finalità di ricerca sul campo. La pista da seguire non può essere, suggerisce opportunamente Rita Fadda, quella di una pedagogia riproduttiva, adattiva rispetto alla società, alla cultura, alla morale corrente, piuttosto quella di una pedagogia critica che si assume il compito di interrogarsi sulla realtà e di contribuire a ridefinirla, a cambiarla attraverso un pensiero generativo, utopico, demistificante. "La critica è pratica, non compimento e risoluzione. Ecco perché la critica, come apertura originaria alla domanda non si esaurisce in nessuna risposta, non riposa in essa, né si acquieta, ma crea lo spazio della crisi. [...] L'ineluttabilità della scelta è l'essenza della crisi che comporta lacerazione, dubbio, rischio" (Fadda, 2016, p. 28).

Assumendo quale orizzonte di riferimento la promettente sfida contenuta in tale approccio critico, dal punto di vista delle finalità e delle intenzionalità, ma anche delle prassi che operano sullo sfondo del mare aperto di ciò che comunemente chiamiamo convivenza civile, ritengo che in prima battuta la nozione di inclusione possa offrirsi al vaglio dei sopracitati due indicatori-chiave, *accessibilità* e *praticabilità*. Su di essi proviamo ad offrire in questa sede degli spunti di avvio al confronto assumendo quale contesto-situazione di riferimento quello scolastico.

3 Ne è convinto anche Sergio Tramma che in *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, 2012, p. 4 afferma: "Riflettere pedagogicamente sulla legalità/illegalità (i due termini non andrebbero mai disgiunti) obbliga ad attraversare molte incerte frontiere, a frequentare molti territori accidentati, ad attivare un andirivieni tra problemi di diverso tipo e spessore, obbliga alla necessità di sporcarsi le mani concettualmente, e alcune volte anche praticamente, più e più volte."

Nel linguaggio comune si rimanda ormai al termine 'inclusione' con estrema immediatezza; al di là degli slogan, delle facili generalizzazioni, del mistificante buonismo, dei copia-incolla e di certo moralismo di maniera, tuttavia bisogna ammettere che l'insegna cui ci riferiamo, pur animati dalle migliori intenzioni, diviene troppo spesso vaga e poco impegnativa, ancorché ampio spazio trovino aspetti tecnico-applicativi, didatticismo, *digital divide*. Proviamo, dunque, per guadagnare in termini di chiarezza e coerenza, a chiamare in causa la nozione di inclusione al vaglio di quelli che abbiamo definito indicatori-chiave o di giudizio (se si vuole), vale a dire *accessibilità e praticabilità*. Tra i due termini, corre, non vi è dubbio, uno stretto legame, quasi un rapporto di circolarità, sicché l'uno sembra naturalmente rinviare all'altro, sebbene entrambi restituiscano isolatamente, è bene porlo in evidenza, anche aspetti di merito che può essere importante mantenere distinti. Solo per assetto di trattazione, in ogni caso, nel corso delle presenti brevi considerazioni, muoviamo inizialmente da osservazioni dedicate all'ambito di quanto riconduciamo ad *accessibilità*, poiché assumiamo, quale dato di partenza, che non si può porre alcuno nelle condizioni di essere agente attivo in situazione (campo della *praticabilità*), se non gli si è preliminarmente riconosciuto il diritto all'accesso, all'essere presente, riconosciuto tale.

Pensare a forme di progettazione educativo-didattica in sede scolastica orientate all'inclusione implica dunque, nella sua dimensione essenziale e in primo luogo, porsi nell'ottica di garantire a tutti la possibilità di crescere avendo pieno accesso al proprio tempo di vita sociale. Un tempo inteso, in un unico movimento, quale sviluppo di sapere e consapevolezza di sé anche in rapporto all'universo circostante, poiché mai si apprendono elementi isolati, piuttosto movimenti, dati d'esercizio dettati da quella soggettività di rapporto che sola dà corpo e forma al sapere (Tomarchio, 2017, pp. 142-146).

Troppo a lungo la ricerca pedagogica ha eluso la domanda cruciale su quale relazione vi sia tra tempo e identità (Fadda, 2016, p. 114), va percorsa da subito una più approfondita osservazione e valutazione dei processi di mutazione dei contesti e dei modelli educativi in rapporto al binomio tempo-esperienza educativa, a prescindere da ogni particolare attesa sul futuro, così come anche da pregiudiziali valutazioni del passato, puntando tutto sul qui e l'ora dell'assunzione di consapevolezza. Il nuovo che avanza del nostro futuro, dietro la maschera di un surplus di "possibili" e le mistificazioni di una falsa e perimetrata comunicazione, potrebbe celare, come ho avuto modo di affermare in *Educazione permanente tra continuità e discontinuità* (Tomarchio, 2016), il volto di un pianeta pericolosamente disabitato perché divenuto, nel senso fin qui ricordato, di fatto inaccessibile ai più, e in cui la libertà di scelta si riduce a limitate, prescritte alternative.

Mantenendo le nostre considerazioni su un terreno più propriamente scolastico, obiettivo strategico rimanga, dunque, colmare divari di opportunità perché ciascuno possa esercitare in pieno il diritto ad abitare lo spazio relazionale, ad essere parte dei luoghi dell'incontro avendo in possesso tutti gli strumenti per accedere a informazione e comunicazione (nei molteplici linguaggi). Gli spazi siano ideati e concepiti per essere vissuti come spazi atti alla relazione; se necessario si riconfiguri la mappa d'insieme dell'intero *territorio* scolastico, sia esso rappresentato come spazio mentale, virtuale, fisico, emotivo. Scuola di spazi aperti deve essere, che è scelta qualitativa che va oltre ciò che comunemente si intende per 'scuola all'aperto' e che, in quanto tale, è luogo multidimensionale dove le scelte si affidano a criteri atti a poter elaborare, senza soluzione di continuità, azioni idonee a rispondere, se è il caso anche a prevenire, ogni possibile nuova forma di emarginazione e di esclusione. La stessa espressione 'campo di sapere' suggerisce l'idea della apertura e della praticabilità assieme, di un ordine di conoscenze non tanto di tipo dichiarativo-regolativo, quanto invece operati-

vo-progettuale: non per deduzioni all'interno di rigidi quadri disciplinari sorgo-
no saperi, ma per induzione da progressive operazioni.

Dopo tanto impegno di ricerca pedagogica sul campo, va definitivamente scardinato il luogo comune secondo cui ogni problema di accessibilità possa essere stato già risolto laddove sia stato abbattuto il muro fisico delle barriere architettoniche; concentrare l'attività di progettazione nel concepire ed organizzare gli spazi scolastici secondo logiche che riconoscano ai fini dell'apprendimento le necessità di ordine educativo-didattico legate all'espressione fisico-motoria, mentale, culturale, emotiva di ogni persona ricomposte nell'unicum della propria specificità. Una cultura ossessionata dagli stereotipi della forma fisica, volgarmente appiattita su un uso meramente meccanico delle moderne tecnologie, è scenario di discriminazione a tanti livelli, ben al di là dei problemi legati ad impedimenti di ordine fisico-materiale⁴. Pensare di avere posto le condizioni di accessibilità agli spazi di vita e di partecipazione sociale avendo preso in considerazione lo spazio unicamente nelle sue coordinate fisiche appare la perfetta metafora di una visione dell'inclusione e dell'apprendimento superficiale e incolta.

Rivendicare per tutti il diritto ad esserci abbattendo la 'riserva mentale' entro la quale si vive segnatamente collocati, quando non si ha pieno accesso agli spazi sociali, implica un preciso piano progettuale con obiettivi che guardano anche alla crescita culturale del territorio su cui insiste l'istituto scolastico; una prospettiva che assume significato soltanto se attori protagonisti restano, ancora una volta e per sempre, i soggetti, che non possono essere espropriati del diritto a dare forma alla propria esistenza, all'interno come all'esterno dell'Istituto scolastico. Essi rimangono interpreti sulla scena quotidiana delle pratiche di ciò che si accoglie dal passato, più o meno recente, e si continua, e di ciò che si rifiuta, per quanto problematica e complessa possa rivelarsi la scelta della presa di distanza da possibili realtà che spesso si rende necessario cambiare, per poter continuare. Mai si potrà procedere in direzione di una crescita della società civile, raggiungere obiettivi di inclusione e garantire pari opportunità se non si riconosce, si rispetta e si esercita, tale diritto all'opzione continuità/discontinuità. Un esercizio da considerare prassi di vita, pratica scolastica quotidiana, ma anche didattica disciplinare; un movimento che prescrive, quale condizione, che l'individuo si possa accompagnare in processi formativi che lo inducano ad entrare in rapporto con le risorse dell'ambiente circostante avendo garantita la praticabilità degli spazi d'esperienza.

Un soggetto incoraggiato alla partecipazione attiva alla comunità della quale si sente parte, intrinsecamente individuo e socio allo stesso tempo, come una lunga tradizione di studi pedagogici ci ricorda, nel corso della propria esperienza di vita di relazione non avrà mai a sentirsi, né ad essere giudicato 'a carico di altri', entro il contenitore chiuso e marginalizzante del mero assistenzialismo⁵. Svilupperà, in funzione di capacità espresse e verificate, un auspicabile senso di

- 4 Ad escludere è l'idea stessa di 'forma' che con-forma/compendia entro profili di modello esclusivo il carattere della prestanza, della misura entro proporzioni date, della moda di mercato, della forza fisica, del colore della pelle, dell'immagine-stereotipo. Una sorta di arma bianca che omologa, assoggetta a visioni statiche, immobili, irrisolte di sé.
- 5 Il rischio è oggi avvertito in maniera particolare poiché le stime di valore del lavoro svolto a scuola, ma non solo, sono troppo spesso influenzate da meccanismi di mera produttività materiale che riecheggiano, in forma più o meno diretta, modelli di produzione aziendale.

responsabilità diretta verso la costruzione e la tutela del bene comune, all'interno come all'esterno della scuola. È questa la via che, riecheggiando la tradizione de *le tâtonnement expérimental* di Freinet (1950), ci invita a spingere lo sguardo oltre il mero dato della funzionalità al sistema, guardando al soggetto senza elaborare soluzioni di incomunicabilità, di isolamento o di rifiuto estremi, dunque di rottura e di interruzione del dialogo sociale e intergenerazionale. È praticando le strade dell'accessibilità e praticabilità, non semplici ma sempre percorribili in democrazia, che ciascuno, senza che gli venga richiesto alcun prescritto connotato, nella sua dignità di persona, può essere posto nelle condizioni di essere artefice di contrattazione con il mondo che lo circonda; non soltanto silenzioso interprete, ma agente insostituibile nel proprio spazio di significati. Ad ogni azione comprenderà sempre più a fondo cosa comporti e quale patrimonio costituisca la condivisione di un progetto volto al bene comune. Nel passare al vaglio le sollecitazioni provenienti dall'esterno, sulla base delle proiezioni che tornano a offrirsi al raggio delle proprie operazioni, sarà posto in condizioni di tornare a rielaborare anche un approccio critico e resistente alla stessa, laddove forzata, inclusione. Certamente più voci soliste si distingueranno dal coro dei facili consensi, ma ritengo che questa possa essere una strada maestra da percorrere per includere senza omologare, e in ogni caso è per questa via che prendersi cura dell'altro diviene veramente, nel senso più pieno, prendersi cura di sé.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2015). Per una pedagogia militante. In Tomarchio, M., Olivieri, S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (a cura di) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Dalla Chiesa, N. (2014). *Manifesto dell'Antimafia*. Torino: Einaudi.
- Elia, G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *MeTis*, 11, 2, dicembre.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Freinet, C. (1950). *Essais de psychologie Sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: École Moderne Française.
- Nussbaum, M. (2011). *Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Passaseo, A. M. (2009). *A scuola di democrazia. Line di svolgimento di una teoria dell'educazione politica*. Messina: Armando Siciliano.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2012). L'intercultura alla prova. *Studi Emigrazione*, 186, aprile-giugno.
- Tarozzi, M. (2017). Educazione alla giustizia sociale. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera A. (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Tolomelli, A. (2012). Il paradigma della povertà tra Pedagogia e Politica, in Giustini, C. e Tolomelli, A. *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Tomarchio, M. (2016). *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*. In Tomarchio, M., Olivieri, S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). Pisa: ETS.
- Tomarchio, M. (2016). Educazione permanente tra continuità e discontinuità. In Dozza, L. Olivieri, S. (a cura di). *L'Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita. dalla scuola dell'infanzia all'università*. Milano: Franco Angeli.

- Tomarchio, M. (2017). Manifesto per una scuola inclusiva. Filosofia di una scelta educativa e didattica. In Catalfamo, A. (a cura di). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 142-146). Trento: Centro Studi Erickson.
- Tramma, S. (2012). *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (2014). Paradigma della pedagogia e nuovi scenari sociali. In Corsi, M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

