



La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante
tra famiglia, territorio e terzo settore.

Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare

The inclusive school as an educational and educating community
between the family, the territory and the third sector.

New Pacts of educational co-responsibility to be redefined and consolidated

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania – pamule@unict.it

ABSTRACT

In this paper, the A. intends to focus attention on the development of an inclusive school, starting from the concept of inclusion that calls into question the taking charge of the educating community starting from the curricular teacher and not only the support teacher through the active participation of the family and all stakeholders. This is essential today in a period in which the school is increasingly interested in combating school dropouts, early school leaving but also the many hardships that young people experience due to malpractice, incivility, rudeness. But is the school with its teachers ready to change this situation? Do the teachers have the conceptual and operational tools to intervene? What is the role of the family, the territory and the third sector? In this work the A. intends to address the issue through a new Pacts of educational co-responsibility that the school will have to re-define and co-design with the family, the territory and the third sector to truly promote the human, civil and social progress of the Communities. However, this implies a rethinking and reorganizing the school of autonomy in our country from a European perspective.

In questo paper, s'intende focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una scuola inclusiva, partendo dal concetto di inclusione che chiama in causa la presa in carico della comunità educante a partire dall'insegnante curricolare e non solo dell'insegnante di sostegno attraverso la partecipazione attiva della famiglia e di tutti gli stakeholder. Ciò è indispensabile oggi in un periodo in cui la scuola è sempre più interessata a contrastare abbandoni scolastici, dispersione scolastica ma anche i molteplici disagi che vivono i giovani a causa del malcostume, dell'inciviltà, maleducazione. Ma la scuola con i suoi docenti è pronta a modificare tale situazione? I docenti hanno gli strumenti concettuali ed operativi per intervenire? Qual è il ruolo della famiglia, del territorio e del terzo settore? In questo lavoro l'A. intende affrontare il tema attraverso nuovi *Patti di corresponsabilità educativa* che la scuola dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Ciò implica però un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea.

KEYWORDS

School, Educational Community, Family, Territory, Inclusion.
Scuola, Comunità educativa, Famiglia, Territorio, Inclusione.

«Una società di individui omologati,
privi di una propria originalità
e di propri obiettivi
sarebbe una comunità povera,
senza possibilità di sviluppo.
Al contrario,
si deve tendere alla formazione
di individui che agiscano e
pensino in modo indipendente,
pur vedendo nel servizio della comunità
il proprio più alto compito vitale».

(Albert Einstein, *Pensieri, idee, opinioni*, 1950)

1. Premessa: la questione di fondo

Questo lavoro rappresenta la riflessione condotta nell'ambito della macroarea: *Patti di Comunità e scuole accoglienti* della Summer School XVI Edizione intitolata *Nell'intercampo la coappartenenza e co-evoluzione formativa ecosistemica. Modelli di innovazione nella democrazia partecipativa reale e transizione ecologica*. Sul tema ci si è interrogati circa la necessità di intervenire da un punto di vista scolastico e sociale, allo scopo di promuovere un umanesimo rigenerato, in uno scenario che a livello planetario ormai fa i conti con l'urgenza di un nuovo rapporto tra educazione e società. In questo senso, la scuola non è una monade isolata ma, come più volte precisato nella letteratura scientifica pedagogico-didattica italiana a partire dal 1945 del secolo scorso, è strettamente connessa ed interdipendente con la famiglia, le agenzie educative del territorio, quelle informali ed oggi sicuramente possiamo riscontrare anche con il digitale on-life. In questo senso, anche la comunità internazionale ricorda l'importanza di un'istruzione e di una formazione di qualità per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società. Forte degli insegnamenti tratti dagli *Obiettivi di Sviluppo del Millennio (OSM)*, l'obiettivo 4 *mira a garantire che tutti i bambini, i giovani e gli adulti, in particolar modo i più emarginati e vulnerabili, possano accedere a un'istruzione e a una formazione adeguate alle loro esigenze e al contesto in cui vivono. L'istruzione contribuisce infatti a creare un mondo più sicuro, sostenibile e interdipendente*. Si tratta, quindi, di garantire entro il 2030 *un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti (Obiettivo 4)* e far sì che tutti i *discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Obiettivo 4.7)*.

Ciò potrà essere possibile se ci saranno professioni dell'educazione e di go-

vernance all'interno delle scuole, che lavoreranno in *team* con passione e metodo, facendo partecipare nella co-progettazione formativa e co-gestione anche la famiglia e tutte le agenzie del territorio presenti nella comunità, in cui la stessa scuola insiste. Diversamente, sarà difficile una resilienza trasformativa educativa -politica-ecologica-economica e sociale di cui tanto si è parlato nella *Summer School*. In ragione di ciò, in questo paper si intende focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di una scuola inclusiva, partendo dal concetto di comunità e poi di inclusione che chiama in causa la presa in carico della comunità educante a partire dall'insegnante curricolare e non solo dell'insegnante specializzato attraverso la partecipazione attiva della famiglia e di tutti gli stakeholder, partendo da alcuni interrogativi che si fondano su alcune problematicità presenti a scuola: abbandoni scolastici, dispersione scolastica, bullismo e cyberbullismo e molteplici disagi che vivono i giovani a causa del malcostume, dell'inciviltà, della maleducazione. A riguardo, ci si chiede se la scuola con i suoi docenti è pronta a modificare tale situazione? I docenti hanno gli strumenti concettuali ed operativi per intervenire? Qual è il ruolo della famiglia, del territorio e del terzo settore? Da questa breve riflessione emergerà che oggi è necessario affrontare il tema attraverso nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, che la scuola dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Ciò implica però un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea.

2. La Comunità in prospettiva pedagogica e didattica

Sul termine Comunità si sono soffermati diversi autori di svariati ambiti disciplinari: sociologi, politologici, antropologi, psicologi oltre che i pedagogisti e i didatti. Già Zygmunt Bauman sostiene che la parola «**comunità**» *incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare*. [...] «Comunità» *suona bene per i significati che tale termine evoca, i quali sembrano tutti promettere piaceri, e spesso il tipo di piaceri di cui vorremmo tanto godere e che ci sembrano invece irraggiungibili*. (Bauman, 2008). La comunità viene rappresentata come un luogo «caldo», un posto intimo e confortevole; un luogo all'interno del quale l'essere umano si sente protetto, si può rilassare perché è un posto sicuro; un luogo in cui i membri sentono di appartenere e non si sentono estranei e in cui la comprensione reciproca è garantita, «possiamo fidarci di ciò che sentiamo, siamo quasi sempre al sicuro e non capita quasi mai di restare spiazzati o essere colti alla sprovvista». (Bauman, 2008)

Ma oggi nelle società occidentali possiamo riscontrare delle comunità in cui si può contare sulla benevolenza di tutti, sull'aiuto reciproco, sulla tolleranza ma anche sul riconoscimento reciproco?

A mio avviso, solo se riconsideriamo e puntiamo sull'importanza dell'educazione alla/per la comunità (Tramma, 2015) possiamo costruire un nuovo umanesimo. Indubbiamente, ciò implica un'attenzione profonda ai presupposti e agli orientamenti delle azioni educative territoriali, tese a favorire la promozione e lo sviluppo di esperienze comunitarie, a partire dai valori autentici che si interiorizzano a scuola e nella famiglia attraverso le molteplici azioni didattiche e di raccordo scuola-famiglia. Per Dewey «Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni» (Dewey, 1899). E ancora «Quando natura e società

vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione, e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia». Si tratta di superare la prospettiva dell'indifferenza per promuovere quella della tolleranza e del riconoscimento dell'altro da sé, del diverso. Si tratta di valorizzare la differenza a partire dall'agire educativo e didattico a scuola -comunità educativa ed educante-, in famiglia, nelle agenzie educative informali, non formali e nella quarta dimensione post-pandemica dell'ibridazione con il digitale on-life (Floridi, 2019). Sulla tolleranza, già Dewey, rivedendo, nel 1932, l'opera *Ethics* (scritta in collaborazione con il collega James H. Tufts nel 1908), puntualizza che la tolleranza non è un atteggiamento di "compiacente indifferenza", ma si lega attivamente alla lotta alle abitudini consolidate e condivise e, di contro, alla forma mentale capace di porre domande e di aprirsi alla discussione. A riguardo già l'*Assemblea Generale delle Nazioni Unite* con le delibere nn. 47/124 del 18 dicembre 1992 e 48/126 del 20 dicembre 1993 e 49/213 del 23 dicembre 1994, ha proclamato e sostenuto l'Anno delle Nazioni Unite per la Tolleranza. Nell'ambito del panorama pedagogico e didattico, misurarsi con la categoria della tolleranza, che deriva dal latino *tolerantia*, *tolerare* che significa sopportare, sollevare, rimanda ad un lavoro di analisi che guarda al soggetto-persona e agli orizzonti antropologici, culturali e linguistici in cui il soggetto cresce, si sviluppa, si forma. Poiché l'alterità per definizione è ciò che è altro da me, a fronte di potenziali slittamenti semantici, come *tolleranza* non si deve intendere in questa sede una concessione bonaria, paternalistica, di un qualche spazio, bensì un pieno riconoscimento delle individualità.

Le questioni relative all'educazione interculturale e all'educazione alla differenza e, quindi, all'inclusione si situano all'interno di questa dialettica, e s'impongono all'attenzione del pedagogo, dell'assistente sociale, del politico, dei docenti nel contesto scuola, della stessa società che vive *nel* e *del* confronto con l'alterità, come luogo in cui affiorano posizioni contrapposte, ora di apertura culturale e politica, ora di arroccamento su fondamentalismi, dogmatismi e impliciti culturali.

In questa prospettiva, la ricostruzione storica di una dialettica che oscilla tra identità e diversità, tra soggettività ed alterità, pone in evidenza non solo gli eventi, i fenomeni e i processi ad essa interrelati ma anche, e soprattutto, l'affermazione di una modalità ideologica di intendere, vivere e rappresentare il problema antropologico della diversità, sottolineando altresì l'esistenza di una razionalità totalizzante, unitaria, dogmatica, fondata sui principi quali l'ordine, l'unità, la norma. In ragione di ciò, la fenomenologia del razzismo si accompagnerà così a modelli di elaborazione e diffusione quale la paura per lo straniero e per la perdita di identità, da cui avranno origine misure di controllo sociale che sconfineranno nell'epurazione e nello sterminio. Gli eventi sociali, politici, culturali del secondo Novecento del secolo scorso, però, impongono significativamente il bisogno di educare alla differenza per valorizzarla, per promuoverla come elemento di ricchezza che faccia leva sulla logica della curiosità e dell'incontro, portando all'attenzione di molti soggetti istituzionali e dei *cives* chiamati a partecipare dell'alterità riconosciuta, la prospettiva *dell'educazione all'inclusione* come ipotesi di fondazione di una *Bildung* per la pacifica convivenza, per la cooperazione, per la democrazia. A fronte del riconoscimento del plurale, del molteplice, salvaguardando l'unicità e l'irripetibilità di ciascuno, si è andata delineando la consapevolezza della categoria della differenza non come categoria della *normalità* ma come condizione esistenziale che caratterizza ciascun soggetto-persona. (D'Alonzo, 2018). Un tale *ethos* si fonda sul presupposto che soggetti-persona e

gruppi umani, considerati nella loro unicità, hanno il diritto di acquisire visibilità sociale e peso specifico in sede *politica*, e che occorre superare la logica perversa del gioco centro-margine, quel gioco che ha permesso la cancellazione, la segregazione, la negazione. Rispetto a questo orizzonte culturale, *l'educazione alla differenza* e, quindi, *all'inclusione* si pone come scelta ineludibile. La prossimità non è riduzione della differenza e costruzione di identità al plurale; piuttosto è scoperta della ricchezza antropologica dell'alterità; è costruzione di orizzonte di co-implicazione e di autentica comprensione. Facile e spontaneo è il percorso che porta all'innalzamento dei muri tra i *Noi* e i *Loro*, quando non vi sia una tensione culturale all'emancipazione, che comporta, tra le altre cose, la visione dell'alterità come fonte di confronto; in alcune occasioni è molto più facile allontanare, escludere, rifiutare.

3. La Scuola come comunità educativa ed educante secondo il modello dell'*Inclusive Education*

Da qui emerge con prepotenza il ruolo nevralgico della scuola e delle fondamentali agenzie della formazione, su tale questione. La scuola, infatti, può e deve diventare luogo in cui si sperimentano il pluralismo, la pacifica convivenza, la democrazia, l'inclusione a condizione che questa istituzione fuoriesca dal modello istituzionale, culturale e pedagogico monotematico, monolinguistico, etnocentrico e monoculturale. Il pianeta-scuola, soprattutto per quanto riguarda una realtà sociale e culturale come l'Italia contemporanea, in un certo senso vive di contraddizioni continue e di speranze profondissime che si trascinano da decenni, alimentando un paradosso che quotidianamente favorisce la coesistenza di istanze innovatrici, realmente tese allo scambio reciproco, nonché di resistenze etnocentriche quasi *ancestrali*, legate culturalmente a schemi di netto rifiuto e di completo ostracismo nei confronti di tutto ciò che è nuovo, quindi *diverso*. In una riflessione pedagogica serrata e continua, l'articolazione *appartenenza-consapevolezza-responsabilità-partecipazione* diviene essenziale per i processi inclusivi e per la vita democratica di una comunità, e in un'analisi radicale e profonda dei contesti sociali e culturali, essa permette di fissare come obiettivo teleologico quello di ritrovare un proprio baricentro di significato in una liberazione da pregiudizi, schemi sedimentati e modelli. (Annino, 2015).

Partendo dalla base dell'appartenenza etica, passo dopo passo si acquisisce e si sviluppa la responsabilità per maturare una piena partecipazione civica, e nello stesso tempo emerge la tensione alla ripresa di un dialogo vigoroso per attuare una sistematica affrancazione *della* cultura, e *da* una certa cultura gestita ed assorbita passivamente, per affidarle un compito di ri-fondazione della stessa vita sociale, e avvicinare le aspettative ai bisogni più radicali e contingenti dei soggetti.

In questo modo, il modello dell'*Inclusive education* diventa la via possibile per determinare il cambiamento di prospettiva nei confronti dei soggetti *altri* e *diversi*. Tale modello prevede procedure complesse, basate via via sull'interazione dei consociati da un lato, e sulle scelte politiche e culturali dall'altro, ed il tutto è concatenato in una serie di comportamenti ed orientamenti educativi e formativi che comportano capacità di lettura critica e consapevolezza dell'appartenenza etica al territorio e della propria identità. In sintesi, ponendosi come centro della formazione alla libera investigazione, al dialogo, al confronto, alla partecipazione, alla co-implicazione, alla valorizzazione della differenza, la scuola può fare emergere e sentire vivi i valori della persona, dell'alterità, della diversità, della pluralità,

dell'intersoggettività. In questo modello aperto alla pluralità dei soggetti-persona, dei linguaggi, dei saperi, dei sistemi di rappresentazione sociale, esercita una funzione di primo piano l'attenzione per un pensiero creativo, divergente e dunque lo stesso problema della conoscenza, da non pensarsi in termini di trasmissione culturale ma di autonoma costruzione di modelli conoscitivi. Ne consegue che il modello dell' *Inclusive Education*, riferendola ad un processo volto a tutelare il diritto all'istruzione per tutti, indipendentemente dalla diversità di ogni individuo dovuta a disabilità e/o svantaggi psicologici, sociali, economici e culturali, permette alle scuole di creare le condizioni affinché tutti possano sentirsi accolti, in modo tale che ciascuno possa apprendere e partecipare alla vita scolastica e trattare la diversità come parte della normalità, non solo a scuola ma anche nella vita sociale, culturale e professionale. Ciò può svilupparsi se il dirigente scolastico, *come leader educativo e non solo manager*, diventa il garante del processo di inclusione a scuola e nelle classi orientando il proprio corpo docente a lavorare in *Team*, a trasformarsi in una *comunità di pratiche riflessive*, (Schön, 1984) per sviluppare un curriculum inclusivo e una specifica forma di personalizzazione che si legano in modo complesso e ancora da chiarire con la classificazione ICF. È evidente che l'inclusione si autodetermina come processo sistemico e complesso, grazie all'agire didattico e professionale del *Team Teaching*. In questo senso, «l'inclusione potrebbe assumere la specificazione di inclusione sostenibile in un'accezione diversa rispetto all'ipotesi epistemologica dell'*Agenda 2030* che guarda alla sostenibilità dell'economia, dell'organizzazione sociale e della scienza e tecnologia rispetto all'ambiente e alle dimensioni antropiche dell'attività umana. La sostenibilità dell'inclusione della disabilità è determinata dal fatto che l'adattamento di specifici nuclei concettuali alle diversità di apprendimento e formazione di ogni alunna/o della classe non può che tenere in conto delle specificità dello sviluppo della disabilità che la metodologia del PEI su base ICF determina». (Spadafora, 2021)

4. Rapporto tra scuola, territorio e terzo settore: nuovi Patti di corresponsabilità educativa

Da questa breve riflessione, si evince però che *Inclusive Education* non può essere un modello da prendere in considerazione esclusivamente nella scuola ma anche nella società, in modo da potere percorrere sentieri di transizione e trasformazione politica-ecologica, economica. In ragione di ciò, parimenti nella società come nella scuola *Inclusive Education* diventa, quindi, un modello per contrastare la segregazione, i molteplici disagi personali, familiari e sociali, perché quello che è in gioco non è che le persone diverse imparino più o meno stando tra i coetanei, ma che la scuola debba concedere un altro modello educativo, nel quale tutti imparino unitamente a coesistere. È quindi un'educazione interculturale ed inclusiva, che sia capace di educare ad una cittadinanza rapportata con la diversità, che comprenda, difenda e promuova le differenze umane come valore e diritto, e al tempo stesso che sviluppi la convivenza democratica fra le diverse culture dell'aula.

In definitiva, l'educazione e la cultura sono gli unici strumenti che possano umanizzare l'essere umano e solo così si potrà produrre progresso umano e civile. In ragione di ciò, nella scuola dell'autonomia ciò è possibile, a patto che si ripensi il profilo culturale e professionale del dirigente scolastico e del docente inclusivo che lavora in team con il docente specializzato, attraverso un autentico patto for-

mativo tra le due figure, che faccia riacquistare al dirigente scolastico una specifica leadership educativa e all'insegnante una formazione iniziale ed in servizio basata su un chiaro equilibrio tra la didattica, la cultura e la *governance*. La scuola dell'autonomia deve, quindi, ristabilire il corretto equilibrio tra la *governance*, la didattica e il progetto culturale per costruire una scuola inclusiva che possa essere al tempo stesso espressione di una scuola democratica, equa, giusta ed efficace, che offra ad ogni studente la possibilità di sviluppare le sue potenzialità inesprese e, nel contempo, una scuola che riesca a valutare e ad orientare i talenti di ogni studente e il merito, inteso come espressione di una responsabile confronto non esageratamente competitivo tra le diversità che si sviluppano nella eterogeneità della classe. Urge quindi una nuova didattica che deve trovare un bilanciamento tra i contenuti, i metodi e il digitale e deve chiarire il senso dell'inclusione.

Tale patto però tra gli addetti ai lavori non può prescindere dalla costruzione di nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, (Dusi e Pati, 2011) che la scuola, come luogo strettamente interdipendente con gli altri contesti (non formali, informali e digitali) dovrà ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità. Si tratta quindi di mettere in campo un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo formativo e sociale, che impone un ripensare e riorganizzare la scuola dell'autonomia nel nostro paese in prospettiva europea, che faccia leva su una pedagogia e didattica nella resilienza trasformativa, in cui tutti e ciascuno si sentano coinvolti in questo processo di cambiamento dalla scuola, alla famiglia, al territorio con tutte le parti sociali: terzo settore, enti locali, aziende sanitarie provinciali, parrocchie, ecc.. Nell'ottica del principio della sussidiarietà (*Riforma del Titolo V della Costituzione italiana*) e grazie alla condivisione, alla co-progettazione fra scuola, famiglia (Pati, 2019) e altri soggetti pubblici e privati operanti sul territorio e l'impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica, ognuno con specifici ruoli e responsabilità, che sarà possibile promuovere l'inclusione formativa e sociale ed assicurare il successo formativo e il benessere esistenziale a tutti e a ciascuno (Ianes, 2006)

Riflessioni conclusive

Da questa breve disamina si evince che la diversità non è la categoria della negatività, della difettività o della marginalità più o meno eversiva, ma è il vero volto dell'identità, ovvero il carattere che contraddistingue qualsiasi persona per la sua unicità, singolarità, irripetibilità. In sintesi, la diversità, altra faccia dell'identità, accomuna paradossalmente gli uomini nella comune appartenenza alla categoria della differenza. Se Crollano le storiche contrapposizioni tra normalità e anormalità, tra lineare e deviato, tra identità e diverso, allora si afferma un solo possibile *ethos*, quello del pluralismo, ovvero quel riferimento normativo che riconosce l'apertura alla varietà, alla molteplicità e prefigura l'oltrepassamento delle categorie del pensiero universalizzante e totalizzante, per lasciare spazio a modelli che danno voce alla pluralità degli uomini e dei gruppi, e relative visioni del mondo. Un tale *ethos* fonda sul presupposto, ancora, che soggetti-persona e gruppi umani, considerati nella loro differenza, hanno il diritto di acquisire visibilità sociale, e che occorre superare la logica perversa del gioco centro- margine, quel gioco che ha permesso la cancellazione, la segregazione, la negazione. Siamo, quindi, al cospetto di una nuova antropologia secondo cui al soggetto, non

è luogo alla coscienza, ma sintesi tra diverse dimensioni che cercano equilibrio ma in modo sempre personale. Questa antropologia ridisegna i valori, oltre quelle categorie della modernità, cercando nel plurale, nel disomogeneo, nel molteplice una piattaforma normativa che riconosca al singolo i diritti dell'identità e alla diversità e su questa base permetta la realizzazione di nuovi vincoli sociali. Rispetto ai valori assoluti, ipostatizzati, con pretese di universalità, si affermano quelli del pluralismo della differenza, del dialogo, costruiti nella contingenza umana e sociale. Rispetto a questo orizzonte normativo, l'educazione alla differenza si pone come scelta ineludibile e prefigura una axiologia ed una teleologia formativa che si può sostanzialmente ricondurre ad alcuni precisi vettori. *Il rispetto per l'alterità*, anzitutto. Si tratta della fuoriuscita della categoria della soggettività, quella che s'impone con un Io autosufficiente ed autoreferenziale per scoprire la relazione tra io e Tu, una relazione destinata non solo a dare il senso dell'identità ma, soprattutto, a rinsaldare il legame costruendo prossimità. (Buber, 1954) La prossimità che non è riduzione della differenza e costruzione di identità al plurale; piuttosto è scoperta della ricchezza antropologica dell'alterità; è costruzione di orizzonte di co-implicazione e di autentica comprensione. Appare come chiara evidenza il ruolo nevralgico della scuola e delle fondamentali agenzie della formazione, su tale questione. La scuola dell'autonomia, infatti, può diventare luogo in cui si sperimenta il pluralismo, la pacifica convivenza, la democrazia, l'inclusione a condizione che questa istituzione fuoriesca dal modello istituzionale, culturale e pedagogico monotematico, monolinguisco, etnocentrico e monoculturale.

Ponendosi come centro della formazione alla libera investigazione, al dialogo, al confronto, alla partecipazione, alla co-implicazione, la scuola dell'autonomia può fare emergere e sentire vivi i valori della persona, dell'alterità, della diversità, della pluralità, dell'intersoggettività, attraverso il lavoro sinergico che deve esserci tra scuola, famiglia e componenti pubblici e privati del territorio. Si tratta quindi di ridefinire, nuovi *Patti di corresponsabilità educativa*, ridisegnare *nuovi ponti relazionali*, grazie al ruolo centrale del Dirigente scolastico (figura di sistema di raccordo tra le istituzioni diverse) che dovrà addivenire il garante del processo d'inclusione a scuola, nelle classi ma anche nel territorio attraverso la ridefinizione del rapporto di comunicazione inteso come interazione, relazione e affettività tra tutti gli stakeholder del territorio, al fine di realizzare un progetto comunicativo comune (Mulè, 2016), volto a costruire una sinergica partecipazione attiva per garantire il diritto all'istruzione come 'diritto sociale' (Barone e Vecchio, 2012) a tutti e a ciascuno, nonché delle comunità responsabili e consapevoli a generare cambiamenti per una società più giusta, equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Annino, A. (2015). *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Barone, G., Vecchio, G. (eds.), (2012). *Il diritto all'istruzione come «diritto sociale»*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Bauman, Z. (2008). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Brescia: Studium.
- Buber, M. (eds di Poma A. 2014) - Ed. or. 1954. *Il principio dialogico e altri saggi*. trad. it di Pastore A. M., Roma: San Paolo.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

- Dusi, P., Pati, L., (eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale. Una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Gilbert-D. Epel, S. F. (2018). *Eco-Devo. Ambiente e Biologia dello Sviluppo*, trad. it. di Rubolini D., Romano A., Bandi C., Padova: Piccin.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U., ed. (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Mulè, P. (ed.), (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mulè, P. (ed.) (2020). *Dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione a quello dell'educazione civica. La dimensione pratico-riflessiva e la ricerca-formazione dell'intervento sul campo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York, NY: Basic Book.
- Spadafora, G. (2021). *L'insegnante tra progetto culturale, azione didattica, qualità della formazione al tempo del Covid-19*, in Mulè P, De Luca C. (eds). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2020). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vayer, P. (1999). *Il principio dell'autonomia e l'educazione*, tr. it., Roma: Edizioni Scientifiche Ma.G.