



# Equilibrio e sfide per l'inclusione alla luce della pandemia: spunti e pilastri per la costruzione di alleanze di qualità\*

## Balance and challenges to inclusion in the light of pandemic: cues and pillars for high quality alliances building

---

Sara Baruzzo

I.C. "Don Lorenzo Milani", Venezia-Mestre – baruzzosara@gmail.com

Oscar Tiozzo Brasiola

PhD, Università degli studi di Padova – oscaratiozzo@gmail.com

---

### ABSTRACT

In January 2020 the World Health Organization declared Covid-19 a public health Emergency of international concern. Since then, no remark about school or about the birth of coalitions and «Community Agreement» can leave out of consideration this event or its consequences. In contemporary modern society, in which complexity is directly reflected in heterogeneity of classrooms, if it is true that talent doesn't make the difference because «it is not a gift» (Margiotta, 2018), it's necessary to focus on some conditions that cannot be omitted and to rethink in generative terms didactics and alliances building and give everybody the same opportunities. Every day teachers face balance challenges and tightrope walkings like acrobats, like craftsmen who, absorbed in the dynamics of «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), tries to create practical models of inclusion. Walking the tightrope becomes the perfect metaphor for a good-quality teaching and alliances building that tries to give, in real and digital setting, proper answers to people full of capabilities. It is worth it to benefit from all these changes and press against all those values, tools and main «pillars» (2030 Agenda) that let us think, plan and create inclusive settings with the right equipment to give each student the opportunity to show what he is interested in and cultivate his own interests.

Nel gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara l'emergenza SARS-CoV-2 un'emergenza di sanità pubblica a carattere internazionale. Da quel momento in poi, nessuna riflessione che si concentri sulla scuola o sulla costruzione di alleanze e «Patti di Comunità», può prescindere da tale evento e da quanto ne è seguito. In una società come quella attuale, in cui la complessità si rispecchia direttamente nell'eterogeneità dei gruppi classi, se è vero che non è il talento a fare la differenza perché «non è un dono» (Margiotta, 2018), si tratta di focalizzare alcuni presupposti imprescindibili e ripensare in termini generativi la didattica e la costruzione di alleanze, per leggerci, all'interno di esse, germogli di «possibilità». Equilibrio e funambolismo caratterizzano in modo sempre più sfidante il docente, l'artigiano

\* **Attribuzioni:** Del presente articolo a Sara Baruzzo sono da attribuite: Introduzione, par. 1 Cambiamenti che segnano e insegnano, par. 3 Il quadro istituzionale e normativo e par. 4 Per alleanze di qualità; a Brasiola Oscar: par. 2 Spunti significativi dall'ambito psico-pedagogico e Conclusioni.

che con passione, immerso nelle dinamiche della «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), cerca di costruire esempi pratici di inclusione. Camminare sulla fune diventa la metafora di una prassi di insegnamento e di costruzione di alleanze di qualità, che cerca, all'interno di ambienti fisici e digitali, di dare risposte alle domande di senso e formare persone capacitanti. Vale la pena sfruttare dei cambiamenti per stringersi attorno a quei valori, a quegli strumenti, a quei «pilastri» (Agenda 2030) che consentono di pensare, progettare e realizzare contesti facilitanti, equipaggiati per garantire l'espressione degli interessi di ogni alunno.

#### KEYWORDS

Alliances, Pandemic, Inclusion, Functioning, Capabilities.

Alleanze, Pandemia, Inclusione, Funzionamento, *Capabilities*.

## Introduzione

Nel gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara l'emergenza SARS-CoV-2 un'emergenza di sanità pubblica a carattere internazionale. L'Italia, che fu tra i primi Stati del mondo ad aver fatto i conti con il virus, decreta la chiusura di tutti i luoghi di aggregazione, scuole comprese. Da quel momento in poi, nessuna riflessione che si concentri sulla scuola o sulla costruzione di alleanze e «patti» attorno a quel contesto, può prescindere da tale evento e da quanto ne è seguito. Durante la pandemia ci si è sentiti sospesi nel vuoto, in un equilibrio precario e instabile in cui la fitta rete invisibile che dà senso profondo alla didattica e all'alleanza tra adulti significativi, cioè le relazioni, è stata messa in discussione, e si è stati costretti ad abituarsi ad una nuova dimensione di socialità. Molti alunni sono metaforicamente scomparsi e tante persone in situazione di disabilità sono diventate dei «fantasmi» talmente invisibili<sup>1</sup> da non essere quasi considerate dal resto dei pari, rivisti in presenza dopo mesi di didattica a distanza. Nonostante alcune prassi e «abitudini» assunte a partire dall'arrivo della pandemia sembrano essersi oramai consolidate nella scuola e nella società nel suo complesso, non è scomparsa del tutto la percezione di insicurezza e di squilibrio generale, che è perdurata ben oltre il 2020 e arriva fino al momento attuale. Anche nella scuola, equilibrio e funambolismo caratterizzano in modo sempre più sfidante il docente, quell'artigiano che con passione, immerso nelle dinamiche della «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), cerca di costruire esempi pratici di inclusione. Camminare sulla fune diventa la metafora di una prassi di insegnamento e di costruzione di alleanze di qualità, che cerca, all'interno di ambienti fisici e digitali, di dare risposte alle domande di senso e formare persone capacitanti. La stessa pedagogia speciale «non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista... ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande» (Canevaro, 2013, p. 182). Mortari sostiene che la «persistenza nel sollevare domande risponde all'intenzione di mettere in

1 Per citare alcuni esempi, si vedano la ricerca svolta da LUMSA, Università di Trento e Bolzano e Fondazione Agnelli, e l'indagine condotta da IPSOS per Save The Children.

discussione le reti di idee in cui si sono congelate risposte alle domande di significato» (2020, p. 7). In questo senso, la scuola può dirsi veramente accogliente, se si dimostra in grado di dare risposte concrete ai bisogni delle persone che la frequentano e che la vivono a vario titolo. In una società come quella attuale, in cui la complessità si rispecchia direttamente nell'eterogeneità dei gruppi e delle classi, se è vero che «ognuno di noi è stato bambino» (Leonardi, 2007) e che non è il talento a fare la differenza perché «non è un dono» (Margiotta, 2018), si tratta di focalizzare alcuni presupposti imprescindibili e ripensare in termini generativi la didattica, la costruzione di alleanze e di «Patti di Comunità» per leggersi, all'interno di essa, germogli di «possibilità». «In classe arrivano bambini, ragazzi, giovani che fanno sempre più fatica a rispettare gli altri, tutti tesi a manifestare i loro bisogni, i dolori e le piccole o grandi disavventure personali» (d'Alonzo, 2015, p. 17). Vale la pena, dunque, sfruttare dei cambiamenti per stringersi attorno a quei valori, a quegli strumenti, a quei «pilastri» (Agenda 2030) che consentono di pensare, progettare e realizzare contesti facilitanti, equipaggiati per garantire l'espressione degli interessi di ogni alunno. «Se si vuole essere responsabilmente presenti nel mondo, la realtà non può essere ignorata, non si può distogliere lo sguardo» (Mortari, 2020, p. 10).

## 1. Cambiamenti che segnano e insegnano

È oramai evidente come la pandemia abbia imposto al mondo della scuola un nuovo modo di pensare alla didattica e alle relazioni fra attori del contesto educativo. Se inizialmente i giovani avevano colto la sospensione dell'attività scolastica in presenza e la riorganizzazione della didattica come segni providenziali o, meglio ancora, come la prosecuzione delle vacanze, con il passare del tempo, si sono sempre più fatti spazio sentimenti di paura e di insicurezza verso il futuro. Il desiderio di normalità e la nostalgia di compagni e insegnanti, si associava indissolubilmente al timore della diffusione di massa del virus. A questi sentimenti si sono progressivamente aggiunti da un lato la difficoltà di rielaborare individualmente il cambiamento in atto, dall'altro la capacità dei giovani di far emergere potenzialità nuove e strategie di coping per affrontare situazioni ignote.

Alzando lo sguardo al «macrosistema» (Bronfenbrenner, 1979), le sfide aperte dalla pandemia si inserivano in uno scenario già ricco di dinamiche di transizione, come ad esempio quella ecologica, e ciò ha contribuito a rendere ancora più complessa ed inedita la situazione che si stava vivendo.

Specie durante il lockdown, gli adulti a fianco dei giovani si sono trovati a dover garantire una presenza sempre più costante dentro alle mura domestiche, occupandosi, oltre che della gestione della propria professione, di supervisione sui compiti assegnati ai figli, la gestione degli spazi e la riorganizzazione costante dell'agenda quotidiana (Conz, Vianello, Xodo, Buffon, 2021).

Dal canto loro, i docenti si sono trovati ad adempiere, con i mezzi a disposizione, alle precise richieste ministeriali di garantire il diritto all'istruzione e alla salute di studenti e personale scolastico. In tempi rapidi, la scuola si è attrezzata per poter assicurare la continuità al servizio educativo e formativo con modalità alternative, ad esempio le procedure di didattica online, senza che alle istituzioni scolastiche fossero state fornite indicazioni organizzative o linee guida. A ciò si aggiunga che «la scuola e le altre istituzioni formative sono da tempo bersaglio di ogni possibile critica. Il lavoro degli insegnanti e dei formatori è difficile. [...] È un mestiere difficile perché di esso non c'è sapere certo; non ci sono manuali che sappiano indicare agli insegnanti e ai formatori con precisione cosa fare per tro-

vare buone esperienze educative, quelle che sono di valore per quei precisi allievi che ci si trova di fronte, come trovare le strategie per appassionare all'apprendere; come organizzare i tempi in modo che il progetto formativo sia realizzabile, come costruire i rapporti col territorio ecc. Per affrontare la problematicità del quotidiano, i docenti inventano sapere» (Mortari, 2011, p. 5).

Alla luce di tali trasformazioni, cambia anche il modo con cui si costruisce o si alimenta l'alleanza educativa tra scuola e famiglia. «Oggi, nel contesto dell'emergenza sanitaria, la continuità educativo-didattica famiglia-scuola è un'alleata ancora più preziosa per garantire accesso all'istruzione e educazione di qualità» (INVALSI, 2020). Per condividere la responsabilità di educare, istruire e formare i giovani e co-costruire esperienze di crescita significative dentro e fuori la scuola «per tutti e per ciascuno» (Carta di Lussemburgo, Commissione Europea, 1996), resta necessaria la collaborazione dell'intera comunità educante, ma va ripensato il coinvolgimento dei vari attori e le modalità con cui tale collaborazione viene curata nel tempo. Non si tratta di considerare le modalità con cui si comunica (in presenza o a distanza) o la quantità di «connessioni» fra le parti, ma la qualità della relazione e il senso profondo dello «stare insieme».

## 2. Spunti significativi dall'ambito psico-pedagogico

La costruzione di alleanze chiama in causa la capacità di ciascun attore di non lasciarsi condizionare da rappresentazioni mentali tipicamente assistenzialiste, che anziché alimentare l'autonomia e l'autorealizzazione (Maslow, 1954), creano dipendenza e legami-trappola. Perché tutti condividano questa idea, diventa opportuno partire dall'approccio «pensoso» suggerito da Luigina Mortari, la quale, alla condivisione di saperi, affianca l'apprendimento diretto che viene dall'esperienza. Il concetto di «comunità di pensiero» diventa funzionale alla riflessione sulla qualità delle alleanze nella misura in cui sottolinea la necessità di «interrogare le questioni di significato»: «Questa persistenza nel sollevare domande risponde all'intenzione di mettere in discussione le reti di idee in cui si sono congelate risposte alle domande di significato» (Mortari, 2020, p. 7). Il «pensare insieme» si concretizza nel dialogo, perciò è importante mantenere uno scambio continuo tra chi si prende «cura» (*l'care* di Don Milani) della persona: «Per facilitare il fiorire del pensiero dell'altro il dialogo ha necessità di essere permeato da un sentire positivo, quello che fa sentire all'altro di essere considerato e rispettato, e che quindi i suoi pensieri, quand'anche radicalmente sottoposti a confutazione, hanno valore» (Mortari, 2020, p. 8).

Anche Cottini sottolinea l'«importanza dell'interazione qualitativa fra insegnanti e dirigente, della programmazione congiunta fra colleghi, del funzionamento adeguato dei gruppi di lavoro per l'inclusione, del coinvolgimento delle famiglie e dei rapporti interistituzionali fra scuola, servizi specialistici, enti locali e associazioni del territorio» (Cottini, 2018, p. 13). Il «piano organizzativo», uno dei quattro piani attraverso cui viene sviluppata da Cottini la prospettiva dell'inclusione scolastica, è inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco nell'alleanza educativa, sia interni che esterni alla scuola.

Montobbio propone un'interessante riflessione sul tema dell'alleanza e delinea un «decalogo» che ne evidenzia i nuclei fondamentali, riprendendo alcuni elementi che anche Damiano considera quando parla di «nuova alleanza» (2006). Fra questi, ad esempio, vi sono il rinnovamento costante e la verifica periodica dei presupposti su cui l'alleanza si fonda, l'importanza della fiducia reciproca tra i protagonisti del «patto» e il clima valutativo e di «riconoscimento dei meriti»

(2002). Secondo Montobbio l'insegnante ha il compito di «aiutare la famiglia a favorire, nei confronti del figlio, il processo di allontanamento/individuazione essenziali per il raggiungimento di un assetto identitario sufficientemente stabile e soprattutto adulto» (2002, p. 81).

Ricollegandosi a quest'ultimo, Paolini ricorda l'importanza di un contesto motivante e la centralità di tutte le figure che, pur non essendo apparentemente fondamentali nel processo educativo, sono in realtà spesso quelle che consentono ai progetti di «iniziare a evolversi e di rimanere saldamente ancorati alla quotidianità» (2010).

Nonostante il contesto storico e le condizioni in cui ci si trovi ad agire, il focus dell'alleanza e dei «Patti di Comunità» deve rimanere il ben-essere della persona, inteso come «una situazione generale di soddisfazione dei bisogni materiali, fisici, affettivi, etici e psicologici dei bambini, ma va inteso in prospettiva ecologica, ossia come la risultante di molteplici interazioni fra le relazioni genitoriali, familiari e sociali ed è per questa ragione che è l'insieme di queste relazioni, e non solo il bambino, che va messo al centro» (Ius, Milani, 2011). In questo senso, ben-essere e «flourishing» rappresentano due facce della stessa medaglia: «vita che fiorisce in tutte le sue potenzialità indicando le molteplici possibilità attraverso le quali ogni persona può realizzarsi». (Ghedini, 2017, p. 18). È qui che trovano fondamento l'«agire ecologico» (Paolini, 2010), la conoscenza e la ricerca degli elementi che favoriscono lo stare bene della persona nell'ambiente in cui vive. Favorire il benessere non significa «decidere per» o sostituirsi alla persona, ma piuttosto sostenere l'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985), intesa quale capacità di ogni persona di scegliere per il proprio futuro possibile, nell'ottica del Progetto di vita. «Non si tratta di pensare contesti tipici chiedendo a tutti di adattarvi, ma di costruire ambienti nei quali ognuno possa rintracciare degli spazi d'azione liberamente scelti, almeno nei limiti delle possibilità offerte a ciascuno» (Cottini, 2016, p. 9).

### 3. Il quadro istituzionale e normativo

La scelta di campo a favore del paradigma dell'«alleanza educativa» consente di dare pregnanza e senso profondo alla normativa e al quadro istituzionale di riferimento. Guardando al contesto italiano, il fondamento che dà significato sostanziale al principio di «corresponsabilità educativa» (Miur, 2006) è nella Carta Costituzionale, perché in essa si assegna, congiuntamente a famiglia e scuola, il compito di «istruire ed educare» i giovani. La necessità di costruire «alleanze educative» efficaci è confermata nelle Indicazioni Nazionali del 2012 (p. 10), nelle quali si sottolinea la necessità di investire sulla qualità delle relazioni mediante scambi e confronti continui, informazione reciproca, incontri periodici e feedback. Il principio normativo della corresponsabilità educativa rende ogni attore partner attivo di un Progetto di vita che consente alla persona di realizzare se stessa. Non si tratta di un mero principio giuridico, ma di un assunto e un valore che garantisce alla persona di non essere mai lasciata sola nell'affrontare le sfide della vita. L'introduzione nel 2001 della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, riconosce ai «fattori contestuali» un ruolo fondamentale nella determinazione del funzionamento della persona. L'ICF e il modello bio-psico-sociale insegnano ad accogliere ogni persona per ciò che può fare (*functioning*), per ciò che ha difficoltà a fare (*disability*) e per ciò che potrebbe essere in grado di fare (*capabilities*) al fine di creare le condizioni migliori per ampliare il proprio «*set di capabilities*»

da cui poter attingere per realizzare una «vita fiorente» (Ghedin, 2017). La co-costruzione del Progetto di vita e la condivisione di responsabilità in termini educativi, con riferimento alle persone con disabilità, si realizza, ad esempio, nel Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) disciplinato dal D. Lgs. 96/2019 (art. 9), composto dai docenti, con la partecipazione dei genitori dell'alunno, delle figure professionali, e con il supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare alla quale spetta la redazione del «Profilo di funzionamento». I nuovi modelli di PEI nazionali, che avrebbero dovuto entrare in vigore da settembre 2021, confermavano la necessità di rafforzare i rapporti fra scuola-territorio-ambiente sanitario con «patti educativi» forti fra i diversi attori (sez. 3: «Raccordo con il Progetto Individuale»).

Tornando al piano internazionale, la risoluzione adottata il 25 settembre 2015 da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite («Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile») è diventata un riferimento importante, in rapporto ai temi educativi, come appello alla sostenibilità e alla coesione sociale. Il riferimento all'obiettivo n. 4 («Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti»), invita chi è impegnato nella realizzazione di ambienti accoglienti, a riflettere sulle reali opportunità di incidere sul futuro dei giovani e sugli strumenti che vi sono a disposizione. Ancor prima, «l'ampia discussione pedagogica e culturale avviata dalla Strategia Europa 2020 (Commissione Europea, 2010), volta a realizzare una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva, costituita di «nuovi orizzonti» (Commissione Europea 2015) che guardano all'educazione e alla formazione come ai presupposti fondamentali di un nuovo Rinascimento e che, in quanto tali, esigono l'ideazione e la progettazione di nuove soluzioni e nuovi campi di applicazione per ri-definire gli obiettivi dell'educazione» (Chiappetta Cajola, 2017). Sebbene dal punto di vista cronologico il Rapporto Faure (UNESCO, 1972), il Rapporto Delors (UNESCO, 1996), il Memorandum sull'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2000) e i programmi che ne sono seguiti (ad esempio l'Education for All, UNESCO, 2005) sembrino lontani e disconnessi dalla realtà odierna, da una loro rilettura risulta evidente che «il rapporto scuola-famiglia si riferisce alla necessità di poter contare su «insegnanti che aiutino a capire tutta una serie di questioni sociali [...], ma che riescano anche dove generalmente falliscono i genitori e le autorità religiose o secolari» (UNESCO, 1996, p. 135) ed ancora su insegnanti che si pongano «all'avanguardia del cambiamento» (ivi, p. 167)» (Chiappetta Cajola, 2017).

#### 4. Per alleanze di qualità

Il sistema educativo mette sempre più il discente al centro dei processi formativi e di apprendimento grazie ad approccio e prospettive metodologiche come la «differenziazione didattica» (Tomlinson, 2006; d'Alonzo, 2016), l'UDL (*Universal Design for Learning*) proposto dal Center for Applied Special Technology negli Stati Uniti (Rose e Meyer, 2002; 2006; Meyer, Rose e Gordon, 2014) o ancora il *Capability Approach* (Sen, 2006; Nussbaum, 2006), secondo cui il ben-essere e la qualità di vita della persona sono determinati dall'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili (*capability set*) o effettivamente realizzati (*functioning*).

La realizzazione di contesti capacitanti e di scuole accoglienti, che accompagnano gli studenti nel loro percorso di crescita abbattendo le «barriere» (in ottica ICF), favorisce a sua volta lo sviluppo delle life skills (OMS, 1998) e di tutte le competenze necessarie a fronteggiare le sfide quotidiane. Tenendo in considerazione il modello bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986, 2010), che



invita a considerare la rete di strutture che ruota attorno alla persona, gli attori coinvolti devono assumere il ruolo di «attori ecologici» (Ius, 2011) e agenti «facilitanti» ed è utile che la scuola apra sempre di più le porte alle famiglie sia tramite gli organi rappresentativi e collegiali (rappresentanti eletti dei genitori, Consiglio d'Istituto, ecc.), sia con il coinvolgimento delle associazioni dei genitori, anche come interlocutori per la sensibilizzazione e la formazione su tematiche specifiche.

Inoltre, il coinvolgimento degli attori del territorio (associazioni, servizi, enti locali, ecc.) permette alla scuola di intercettare risorse per potenziare il curricolo ed i programmi scolastici, con ricadute positive dirette sulla qualità dell'apprendimento degli studenti. Un'opportunità concreta in tal senso è offerta, per le persone con disabilità, dalla redazione del «Progetto Individuale», il quale, secondo la normativa vigente (D. Lgs 96/2019, art. 6) «è redatto dal competente Ente Locale (d'intesa con la competente Azienda sanitaria locale), [...] con la collaborazione dei genitori e [...] la partecipazione di un rappresentante della scuola».

I benefici di un'alleanza educativa di qualità sono evidenti già a partire dalla prima infanzia (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzai 2010; Pirchio, Tritrini, Passiatore, & Taeschner, 2013; Powell, San Juan, Son, & File, 2010) e riguardano, ad esempio, la promozione di autoregolamentazione e benessere fra gli alunni, il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità e degli alunni di origine straniera, un aumento della frequenza scolastica degli alunni a rischio dispersione e la promozione di relazioni positive tra pari (INVALSI, 2020). Il Patto educativo di corresponsabilità, che ogni famiglia si impegna a sottoscrivere nel momento dell'iscrizione dei propri figli alla singola istituzione scolastica, è esempio concreto di questo impegno, strumento che rafforza l'alleanza scuola-famiglia e ricorda a ciascun attore, in modo inequivocabile, i diritti e doveri che lo riguardano. Il Patto educativo di corresponsabilità, previsto dall'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007, è stato pensato a seguito di alcuni eventi di bullismo e violenza scolastica, ma resta tutt'ora tra gli atti più significativi con cui si afferma il fondamento dell'alleanza e la fiducia reciproca. «Nel contesto dell'emergenza sanitaria COVID-19, l'alleanza educativa scuola-genitori può quindi essere tra gli strumenti dei quali tenere maggior conto per la tutela del diritto all'educazione dei giovani» (INVALSI, 2020).

Ultimo aspetto, ma non meno importante, è l'investimento continuo e necessario sulla formazione professionale dei docenti, a vantaggio della creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e accoglienti per tutti.

## Conclusioni

Le recenti sfide al «contesto», come quelle connesse alla pandemia, da un lato hanno messo a dura prova la tenuta di «patti» e forme di corresponsabilità date a lungo per scontato; dall'altro, alla luce dell'attuale quadro normativo-istituzionale e di autorevoli proposte di ordine psico-pedagogico, hanno consentito di rileggere, in termini generativi, molte opportunità e modalità nuove sulle quali fondare alleanze autentiche. «La pandemia ci disvela come inclusione, funzionamenti, capacità, responsabilità, generatività, creatività, improvvisazione trovano nell'educare la misura comune entro cui promuovere il «buon divenire» che ogni persona ha il diritto-dovere di coltivare e scoprire per sé e per gli altri, perché la soggettività guarda alla pluralità come dimensione nella quale abitare» (Santi, Vecchiato, Brasiola, 2021).

Gli strumenti per creare «comunità» (di pensiero o come luogo fisico e/o virtuale), diventano il trapezio che rende solido l'equilibrio di ogni educatore il quale, tra dinamiche sociali e differenze culturali, cammina con perseveranza e tenacia sulla fune flessibile e sfidante del *lifelong-learning*.

Anche quando la pandemia sarà solo un lontano ricordo ed il dialogo scuola-famiglia sarà tornato a modalità più tradizionali, ogni alleanza ed ogni patto educativo continueranno a dimostrare la loro portata quanto più saranno in grado di custodire uno «sguardo alto» che metta al centro la persona, valorizzandone i punti di forza e pensandola, al di là della sua età anagrafica, come «adulta» (Tortello, 2001). La scuola e la rete di adulti significativi che con essa co-progetta il futuro di tanti giovani, continueranno ad essere terreno fertile per la formazione di cittadini responsabili finché non alimenteranno dinamiche di dipendenza o di assistenzialismo, ma favoriranno l'autonomia e l'autodeterminazione di ogni persona, secondo il suo «funzionamento». In fin dei conti, come dice Massimiliano Verga, padre di un figlio con disabilità grave: «Ma quando mai? Non sono autonomo io dopo quarantadue anni, figuriamoci tu!» (Verga, 2012, p. 86).

## Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A., (2013). Lessico. Pedagogia speciale. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion* (n. 1, anno I, pp. 181-184). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chiappetta Cajola, L., (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento* (XV – 2). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conz, M., Vianello, S., Xodo A., Buffon, L., (2021). Come costruire la didattica a distanza ai tempi del coronavirus. Bisogni e aspettative di 55 studenti intervistati durante i primi dieci giorni di quarantena. In *L'integrazione scolastica e sociale* (Vol. 20, n. 3). Trento: Erickson.
- Cottini, L., (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?. *L'integrazione scolastica e sociale* (Vol. 17, n. 1, pp. 11-19).
- D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S., (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Ghedini, E., (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- INVALSI, (2020). L'alleanza educativa Scuola-famiglia. Retrieved February 18, 2022, in <https://www.invalsiopen.it>.
- Ius, M., Milani, P., (a cura di) (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Padova: Kite.
- Margiotta, U., (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Montobbio, E., Navone A.M., (2002). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Del Cerro.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2020). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. In *Attualità Pedagogiche* (Vol. 2 n. 1). Università degli Studi di Salerno.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Paolini, M., (2010), *Dalla scuola al lavoro: Percorsi di alternanza scuola lavoro per un progetto di vita*, Seminario di formazione per dirigenti scolastici e docenti della scuola sec. di II grado, Siderno (RC).



- Santi, M., Vecchiato, T., Brasiola, O., (2021). Educare: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano. *Formazione & Insegnamento* (XIX, vol. 1). Pensa MultiMedia.
- Savia, G., (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Tacconi, G., (a cura di) (2011). La ricerca va a scuola. In *IN PRATICA. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Verga, M., (2012). *Ziguli. La mia vita dolcemente con un figlio disabile*. Milano: Arnoldo Mondadori.