

SAGGI – ESSAYS

INCLUSIONE COME STRATEGIA
PER IL BENE COMUNE
di Isabella Quatera

Inclusione e bene comune, due concetti o lemmi a sé stanti? Oppure possibili e necessarie tracce di trasformazione culturale?

Attraverso il presente contributo ci si prefigge di riflettere e delinearne la stretta correlazione, con la finalità di individuare nell'inclusione non un prodotto ma il processo, lo sfondo entro cui si snodano pratiche possibili e la costruzione di una sintassi del bene comune.

Approfondendo le condizioni e i percorsi per una effettiva educazione al comune nella realtà contemporanea, si può ripensare un atteggiamento mentale collettivo, convivialista, inclusivo e di crescita comune che investe l'intera nostra percezione del mondo.

The inclusion and common good are concepts? Just words on their own? Or possibly are they necessary traces of cultural transformation?

In this contribution it is intended to reflect and outline the close correlations that exist between Inclusion and the common good, aiming to identify the inclusion not only as a product but as a process that leads with possible practices to the construction of a syntax of the common good.

Deepening on the conditions and pathways for common an effective education in our contemporary reality, where you can reconsider a collective mind-set attitude that involves the whole perception of our world.

1. Introduzione

Il tema del bene comune è una tema ad ampio spettro, rimanda al concetto di *communitas*, denotando ciò che inizia, là dove finisce il proprio e abbraccia l'altrui. L'uomo, inoltre, come individuo è parte di un tutto e subisce le influenze della realtà storica e sociale, è soprattutto persona che tende essenzialmente alla comunione. Perché ci sia comunità, tuttavia non è sufficiente che l'io si perda nell'altro; occorre che la fuoriuscita dell'io si determini contemporaneamente anche nell'altro, mediante un contagio alla comunità nel suo insieme (Esposito, 1998).

I beni comuni sono la più importante grammatica di un cambiamento possibile. La pratica del "comune", fondata sull'uguaglianza nell'accesso e sulla decisione sempre condivisa, non è collegata a categorie merceologiche, ma ad esperienze di accoglienza e partecipazione attiva di tutta una comunità ecologica, che via via, in una grande rete tessuta dal basso, può trasformare la nostra intera esperienza globale. Per tessere questa tela occorre difendere il senso di questo termine in un modello ecologico, sistemico ed olistico, in base alle reali necessità della comunità. Si esclude, così la polarità soggetto-oggetto, allontanando la logica dell'aver che rifiuta di mettere in questione le condizioni di possibilità dell'agire dell'individuo nel mondo e «dal punto di vista fenomenologico i beni comuni non possono essere colti se non liberando la nostra mente dai più radicati fra gli schemi concettuali con cui siamo soliti interpretare la realtà» (Mattei, 2011).

Impegnarsi per il bene comune, quindi, è prendersi cura, da un lato, e avvalersi, dall'altro, di quelle pratiche che si snodano secondo prassi di partecipazione e società inclusiva; rinviando a un modello capace di offrire un luogo per tutti nella comunità. Un luogo familiare e autentico, dove stabilire una sede in un altro differente da sé. Un luogo in cui abitare la differenza, inteso quale opportunità per un incontro autentico con l'altro, dando dimora all'altro nella relazione, accogliendolo e intuendone il potenziale (Gemma, 2014).

Ciò significa costruire tassello per tassello società inclusive che, siano capaci di garantire a ciascuno non solo di vivere, anche di contribuire alla vita sociale mediante lo schiudersi e il dispiegarsi dei propri e altrui potenziali. Si tratta di coniugare le proprie singolarità e specialità per contribuire alla costruzione e a sostenere un comune luogo accogliente ed accessibile, promuovendo e supportando molteplici itinerari, capaci di generare la piena emancipazione della persona.

Una società inclusiva per poter svolgere il suo compito di democrazia partecipativa, necessita di azioni integrate tra soggetti, istituzioni e territorio. La delineazione di una società inclusiva, si articola in principi comuni di cittadinanza: riconoscimento dei diritti della persona; rispetto delle differenze; costruzione di spazi, luoghi, strutture per l'incontro, la cura e la presa in carico dei bisogni. È un luogo d'occasione, una società che volge lo sguardo alle interconnessioni.

Questo significa riflettere sul senso e il significato dell'educare, sull'importanza della costruzione comune di un modo solidale e democratico di concepire la formazione; nonché sull'importanza della dimensione pedagogica capacitante, nella prospettiva di una vita comune effettivamente basata sui principi di eguaglianza, giustizia e riconoscimento delle differenze. Dove l'educazione diviene fonte di giustizia sociale adatta alla libertà, ricorda Nussbaum (2001), tale da formare cittadini in grado di orientare le personali individualità secondo un modello distributivo delle capacità (Terzi, 2005).

Una pedagogia in linea con il Manifesto della Crescita (Milano, ottobre 2017), il quale propone i principi fondamentali che dovrebbero animare la costruzione quotidiana del bene comune: definire un'alleanza virtuosa, non collusiva, tra le generazioni; ridare centralità responsabili ai gesti e alle parole. Insegnare il coraggio dell'inclusione e il valore della differenza; esaltare i beni comuni, definendo nuove regole di cooperazione tra pubblico e privato. Alimentare connessioni inaspettate, accettando il rischio della sperimentazione e del diverso; amplificare col digitale la qualità dell'umano. Creare nuove condizioni per attivare affinità espansive;

sfidare i propri limiti e abbracciare i limiti altrui; valorizzare le risorse dei cittadini, innovando per includere.

Tutti principi accomunati dall'affermazione dell'esistenza di una sola umanità e il rispetto della persona al di là delle differenze, unitamente alla comune socialità da individuare nei rapporti sociali; la differenza e l'inclusione intesi come transito per un arricchimento della comunità.

2. La scuola inclusiva: pratica strategica per il bene comune

Nella costruzione di una sintassi del bene comune, l'inclusione è il termine ombrello di matrice politico-sociale che abbraccia più significati.

Il verbo includere può avere una duplice accezione ed essere interpretato secondo due linee di significato. Un primo significato rimanda all'azione di un soggetto chiuso all'interno di qualcosa e ad un modello pedagogico unidirezionale e trasmissivo. Il secondo significato, invece come sinonimo di contenimento e comprensione, rimanda all'inclusione come metafora di apertura, dialogo, interazione e cooperazione.

Una concezione sociale e politica dell'inclusione, dunque, non può che prevedere un'organizzazione e una gestione democratica di tutte le istituzioni: includere vuol dire chiamare in causa, fare partecipe, portare il proprio contributo, a seconda delle proprie potenzialità e capacità, sviluppare la compartecipazione dei vari soggetti coinvolti nelle scelte comuni, in modo empatico.

A. Nanni nei suoi scritti (2007), in riferimento a pensieri sull'educazione alla mondialità, affermava in modo critico che la scuola si presenta, tuttavia, come il luogo dei paradossi: si vuole educare alla responsabilità, senza che gli allievi abbiano la possibilità di essere i protagonisti. Si vuole educare ad una mentalità critica, premiando solo chi riflette il più fedelmente possibile la visione dei fatti proposta dai libri di testo; si vuole educare alla democrazia, quando non c'è il tempo di discutere, di dibattere e di condividere

nulla. Si vuole educare al rispetto, all'accettazione della diversità, pretendendo che il diverso diventi come noi vogliamo.

La scuola attualmente, si presenta come realtà complessa, insieme di relazioni e di processi organizzativi, di aspettative collettive e motivazionali, all'interno della quale esiste un'intenzionalità educativa, un'esplicitazione di obiettivi di apprendimento da raggiungere. La scuola è al contempo comunità, in quanto primaria agenzia di formazione del cittadino alla convivenza civile. È un vero e proprio ambiente di vita sia fisico sia simbolico, orientato allo sviluppo e alla crescita del singolo e della collettività.

Una scuola inclusiva promuove e costruisce, in maniera prioritaria una grammatica dei beni comuni, in quanto si pone come obiettivi prioritari: la promozione, l'accessibilità e la partecipazione di tutti. Rimuove gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Le pratiche d'inclusione diminuiscono ed evitano ogni svantaggio possibile, valorizzando le differenze intese come valore in sé. Vi è l'utilizzo di un approccio globale al curriculum ispirato a valori quali: la responsabilità, la comunità, l'ospitalità e la promozione del bene comune, il senso di comunità e di appartenenza.

L'inclusione delle differenze attualmente movimentata le politiche educative. Nelle scuole di ogni ordine e grado, la strutturazione delle classi rispecchia la complessità sociale odierna e, rispetto al passato, risulta certamente più articolata e pluralistica. La presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali è una realtà e l'inclusione è l'unico elemento attorno al quale catalizzare le energie per rendere più significativa la didattica. La differenza, ancora oggi, è il fulcro di un movimento evolutivo di qualità, certo difficoltoso e sofferto, ma reale. La continua e incessante ricerca della qualità del processo inclusivo è in realtà la ricerca di una qualità del fare scuola e formazione nella quotidianità, in direzione di un bene comune collettivo.

Le pratiche in prospettiva inclusiva non assimilano gli studenti con bisogni speciali in contesti di normalità, bensì creano le condizioni per valorizzare al massimo le potenzialità individuali, favorendo la partecipazione di tutti e rimuovendo gli ostacoli che si frappongono all'apprendimento.

Si tratta di un cambiamento culturale profondo. Non siamo in presenza di uno spot o di una formula vuota, l'inclusione non è uno stato naturale ma il risultato di un processo culturale: necessità di implementare di continuo le risorse, di predisporre l'ambiente ed elaborare proposte educative. L'inclusione è un cambiamento strutturale: culturale, organizzativo e politico.

Oltre vent'anni di pratiche sull'immigrazione, ad esempio, hanno cambiato la scuola, ma è anche vero il contrario, e cioè che anche la scuola ha cambiato il processo migratorio e i soggetti che la compongono, i quali, grazie alla scuola, sono diventati un po' più "di casa".

L'inclusione si dimostra essere una risorsa proprio perché spinge verso un cambiamento. Come affermava Don Milani: «La scuola ha un problema i ragazzi che perde. Se si perdono i ragazzi più difficili la scuola non è più scuola». D'Alonzo, d'altra parte, propone degli steps fondamentali utili a sviluppare pratiche d'inclusione scolastica, quali: credere nell'inclusione, il ruolo dinamico e progettuale del Dirigente Scolastico, il ruolo dell'insegnante di sostegno come insegnante complementare nella progettazione pedagogica e la conduzione didattica, il lavoro in équipe come docenti che co-progettano, programmano insieme, documentano l'attività didattica e valutano con dei dispositivi condivisi, la preparazione dell'insegnante curricolare nell'affrontare le tematiche relative alla pedagogia speciale e alla didattica inclusiva.

L'inclusione è un processo, una cornice entro cui tutte le condizioni possono essere valorizzate, rispettate e entro cui possono essere fornite opportunità di successo formativo. La didattica, di conseguenza, necessariamente si trasforma in didattica individualizzata o personalizzata adattandosi ai bisogni di ciascuno. Quindi l'insegnamento si adatta agli stili cognitivi di ogni alunno.

Rinnovare la didattica per incontrare i Bisogni Educativi Speciali (BES) degli alunni si presenta, dunque, come una grande opportunità di crescita e di feedback per tutta la comunità. Affinché si possa realizzare tutto ciò, è necessario attrezzarsi e attivare strumentalità adeguate e metodi flessibili.

Quindi l'inclusione, intesa come strategia utile al raggiungimento del bene collettivo, traghetta verso la cura e lo sviluppo dei talenti di tutti, unitamente al sostegno delle fragilità, attraverso la ricerca di metodologie e strategie adeguate e a misure compensative o dispensative opportune. Si rimodulano gli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di una valutazione autentica per l'apprendimento e non dell'apprendimento.

Prendendo spunto dalle indicazioni di Canevaro (2013) il percorso formativo dell'individuo dovrebbe ruotare attorno a tre azioni chiave, tra loro correlate, utili a costruire una sintassi del bene comune: l'incontro, la conoscenza e l'accompagnamento.

Incontrare vuol dire cercare in noi l'altro, stabilendo dei percorsi di empatia ed alterità; ma anche individuare il bisogno educativo speciale dell'altro. Questo pone domande forti all'istituzione scolastica, al profilo docente e a tutta la società.

Conoscere vuol dire andare oltre il dato personale e contestuale, passare alla domanda educativa speciale, seguire il soggetto nelle sue azioni individuali e nell'azione cooperativa sia a scuola sia fuori la scuola. Accompagnare, infine, rimanda al significato originario della pedagogia come sapere di guida, di sostegno e di cura.

L'accompagnamento è azione dialogica tra docente e discente, tra scuola e comunità (Rogers, 2013). Viene a costituirsi un vero e proprio viaggio di formazione.

Risulta opportuno soffermarsi sulla questione che il termine inclusione è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto nel 1994 con la Dichiarazione di Salamanca. Il termine appare in seguito nei più importanti documenti internazionali (OECD, 1997; UNESCO, 2003) ad indicare come l'inclusione sia una questione riguardante la sfera dei diritti umani e serva a prevenire ogni forma di discriminazione. Nella Dichiarazione di Madrid (2002), quello dell'inclusione è un metodo-guida esistenziale, un imperativo etico.

Storicamente, in Italia, il termine inclusione è stato utilizzato in ambito sociale e solo negli ultimi tempi in riferimento all'educazione. Tuttavia, le norme riguardanti l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità affondano le radici nella Costituzione (artt. 33 e 34) e

hanno concorso a disegnare una scuola intesa come comunità educante: una scuola inclusiva. A partire da tale assunto si è infatti sviluppata buona parte della legislazione. Si ricordi la Legge n. 118 del 1971 e la Legge n. 517 del 1977, che costituiscono importanti tasselli per l'inclusione. In questo scenario si innesta la Legge n. 104 del 1992, un pilastro della civiltà democratica e recentemente le Linee Guida per la tutela della Legge n. 170 del 2010, la recente direttiva sui Bisogni Educativi Speciali del 2002. Non si può ignorare, quindi, che l'istituzione scolastica manifesta tutte le potenzialità e le capacità di accoglienza e inclusione, diventando un pilastro strategico per il bene comune collettivo.

L'inclusione come risorsa strategica, inoltre, ha messo in luce la necessità di conoscere sempre meglio l'individuo, per cui il modello di classificazione secondo l'International Classification Functioning (ICF) che propone una visione nuova del concetto di salute, intesa come globale benessere bio-psico-sociale della persona, risulta essere rivoluzionario, in quanto propone una prospettiva antropologica dell'uomo che va oltre l'inquadramento nosologico di un'eventuale disabilità: descrive il funzionamento umano, evidenziando eventuali problemi, in relazione al contesto ambientale di riferimento. Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con una disabilità, di qualunque tipo sia, è determinata dall'interazione della sua condizione di salute (a livello di strutture e di funzioni corporee) con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (fattori contestuali), in cui essa vive. Il modello bio-psico-sociale prende in considerazione i molteplici aspetti di una persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo ad una definizione di disabilità come "una determinata condizione di salute in un ambiente sfavorevole". La salute viene valutata complessivamente secondo tre dimensioni: biologica, individuale e sociale, superando la concezione meramente medica e medicalizzante della disabilità. È in sostanza il passaggio da un approccio individuale ad uno socio-relazionale nello studio della disabilità, dei deficit e dei disturbi. La disabilità viene dunque intesa come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori perso-

nali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive. Ne consegue che ogni individuo, date le proprie e specifiche condizioni di salute, può trovarsi, in un particolare momento della sua vita, in un ambiente con caratteristiche che possono limitare o restringere le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale.

L'ICF correlando la condizione di salute con l'ambiente propone un metodo di misurazione della salute, delle capacità e delle difficoltà nella realizzazione di attività che permette di individuare gli ostacoli da rimuovere o gli interventi da effettuare perché l'individuo possa raggiungere il massimo della propria auto-realizzazione.

In questo orizzonte di senso, il modello ICF permette la lettura dell'*inclusioned* e del bisogno educativo speciale dell'individuo, mantenendo un riferimento antropologico comune, capace di offrire una preziosa base inclusiva.

3. Per una sintassi del bene comune

L'inclusione sottende quindi una pedagogia della condivisione, intesa a valorizzare la solidarietà e il contributo che ciascuno può dare al gruppo di cui è parte può favorire una maggiore autostima e consentire lo sviluppo di abilità relazionali e sociali collettive.

Risulta decisivo valorizzare le scuole come commons che contribuiscono in maniera decisiva a co-costruire il tessuto sociale e la cultura civica, a consolidare le relazioni umane e il senso di appartenenza, a favorire coesione sociale in quanto attori forti del proprio territorio.

D'altra parte, ben al di là della loro funzione educativa, le scuole sono e saranno sempre più un punto di riferimento per tutti i cittadini e per le proprie comunità di appartenenza.

La scuola definisce una sintassi costruttiva aperta agli studenti e alle loro famiglie; al quartiere e al territorio; a tutti i cittadini con particolare attenzione alle comunità straniere e agli alunni con disabilità; alle nuove tecnologie e alla didattica innovativa; nonché alle esperienze di cittadinanza attiva. Le scuole sono viste dunque come luoghi di aggregazione sociale, fruibili oltre i tempi classici della didattica.

L'educazione è un bene comune se l'intera comunità decide di prendersene cura, promuovendo un cambiamento culturale nella gestione e nelle finalità dei sistemi educativi.

Il principio dell'educazione come bene comune non propone tuttavia percorsi semplici. Introduce piuttosto elementi 'sfidanti' rispetto a consuetudini operative fortemente consolidate, sollecitando profonde revisioni degli equilibri sociali esistenti al fine di riattivare capacità, innovare e ripensare sostanzialmente il sistema di welfare. La scuola è dunque un bene comune che guarda al futuro.

Tenere conto dei contesti di riferimento, degli ecosistemi con le loro caratteristiche, è decisivo. In Italia e nel resto d'Europa, i giovani necessitano di ricevere opportunità di educazione e di lavoro per sviluppare tutte le loro potenzialità, tutti i loro talenti, tutte le loro dimensioni. La pedagogia della condivisione nasce per rispondere alle esigenze di chi si riconosce sempre di meno nelle strutture socioeconomiche, caratterizzate dalla competizione e dalla separazione fra le persone, da una visione utilitaristica e individualistica che se ne frega della solidarietà e del futuro delle nuove generazioni.

In un mondo globale che sta cambiando radicalmente nei suoi valori di riferimento, la pedagogia della condivisione individua così la necessità di scegliere con una certa urgenza, ai fini di una vera promozione integrale della persona, fra la logica del profitto come criterio ultimo dell'agire e la logica della condivisione e della responsabilità collettiva, che è orientata verso uno sviluppo equo e sostenibile per il bene comune di tutti.

Alcuni studi sono ancora in corso, ma praticamente tutti coloro che si interessano di pedagogia della condivisione concordano nel ritenerla il sistema educativo del futuro, quello cioè in grado di formare i nuovi cittadini del mondo e di salvare la scuola dal disastro formativo e culturale in cui si trova attualmente. Questo sarà possibile anche grazie a una rivalutazione della figura degli insegnanti e degli educatori impegnati in aula, i quali non devono essere concepiti come modelli statici, il termine fisso del processo evolutivo degli allievi, ma come persone impegnate insieme ai loro studenti in un percorso comune di crescita e di condivisione.

In un tempo che sembra privilegiare le relazioni virtuali, è possibile constatare un bisogno sempre più marcato di autentiche relazioni concrete, da persona a persona, come dovrebbero essere le ore di insegnamento nelle aule, che possono essere pensate come momenti di relazione interpersonale dei docenti con gli studenti. In fondo, è nel contatto umano che si dimostra tangibilmente la capacità di ascolto e di fiducia reciproca. In un tempo come il nostro, spesso dominato da falsità e ipocrisie, non bisogna sottovalutare la sete di verità, trasparenza e comprensione di bambini e adolescenti, i quali necessitano di vedere negli insegnanti e negli educatori impegnati con loro dei testimoni viventi di un'umanità vera e piena, uomini e donne che sappiano incoraggiare e guidare con verità, semplicità e amore. La pedagogia della condivisione nutre dunque il progetto ambizioso di passare da "una scuola per i giovani" a "una scuola con i giovani", affidando a essi precise responsabilità al suo interno, accogliendo realmente le loro intuizioni, rivalutando il loro protagonismo e la loro capacità di socializzare e solidarizzare nella scuola.

Il pericolo al quale andiamo incontro è quello di un mancato riconoscimento e di una mancata comprensione di alcuni fondamentali elementi dell'alfabeto relazionale che ha come conseguenza di attivare atteggiamenti compensatori che rischiano di produrre o favorire incomprensioni, frustrazioni, ferite e conflitti. La pedagogia della condivisione avverte che la sola conoscenza delle norme sociali non determina necessariamente azioni sociali e prosociali corrispondenti. Esistono infatti altri presupposti da cui un'azione prosociale trae origine, come per esempio la capacità di percepire e dare un senso corretto ai bisogni di coloro che ci stanno vicino; la capacità di sentirsi competenti e importanti nel contributo che possiamo dare al lavoro degli altri; la capacità di riconoscere che il costo o il rischio richiesto per prestare aiuto non è poi così elevato rispetto alle proprie possibilità o alla situazione in cui ci si trova.

Nella pedagogia della condivisione risulta così centrale quell'intelligenza del cuore che include l'abilità di percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui. Comprendere gli altri, le loro esigenze, i loro desideri, le loro paure, creando così situazioni sociali positive che agevolano la didattica.

Intendere la formazione come un dispositivo, dunque, significa comprendere la complessità di ciò che avviene nei processi formativi, rendere leggibili le dimensioni strutturali dell'educazione. Significa ristabilire il nesso tra sistemi di potere e congegni di produzione di condotte individuali e collettive; in altre parole il nesso tra mondo della formazione e mondo della vita (Franza, 2001). Qualsiasi cultura critica non può essere slegata dai luoghi in cui si fa formazione. L'accadere della formazione è sempre un accadere storico-sociale. Da questa prospettiva una storia formativa può essere compresa solo nell'intreccio con la storia di vita e ogni storia di vita è comprensibile solo alla luce di una certa storia di formazione. Inoltre ciò che conta e che determina le conseguenze sulle persone e la loro voglia di comunità, direbbe Bauman (2001), non sono solo le storie ma, soprattutto, le interpretazioni che i soggetti danno di questo intreccio di storie e gli orizzonti di significati che queste generano. Sarà questo intreccio a ripresentarsi nelle pratiche di ognuno e a orientare, in modo ineludibile, le scelte sulla scena della formazione organizzata.

Quello che va promosso, attraverso la formazione come "bene", è un passaggio culturale di mentalità che incida sulla logica strettamente economica e che abbandoni la logica dell'avere, per sperimentare la logica dell'essere.

Un'indicazione interessante, in tal senso, viene dagli studi ancora molto attuali di Etienne Wenger (2006) sulla comunità di pratica. «Da questo punto di vista, dobbiamo pensare all'educazione non solo come un periodo iniziale di socializzazione con la cultura, definito, ma più che altro in termini di ritmi con cui la comunità e gli individui si rinnovano in continuazione» (pp. 293-294). L'impegno reciproco in una pratica condivisa può diventare un processo complicato di costante messa a punto tra esperienza e competenza.

Non si deve mai dimenticare che la comunità, non solo di pratica, è una forma vivente. Promuove un'esperienza personale di impegno attraverso la quale incorporare le competenze in una identità di partecipazione. In questo caso la comunità diviene un luogo privilegiato per l'acquisizione delle conoscenze.

4. Costruzione di una Sintassi di Comunità

Per mettersi in relazione serve saper dialogare, serve una lingua e ogni lingua ha il suo apparato di regole condivise che la definisce e ne norma l'uso.

Sulle “comunità” c'è molta retorica e poca grammatica, per questo sarebbe opportuno partire da un set di definizioni condivise e da alcune regole di utilizzo, temporanee e variabili, da negoziare ogni volta.

Come in un abbecedario, gli elementi primi vengono elencati, definiti e utilizzati attraverso regole combinatorie.

La domanda iniziale “Come creare Comunità?” è stata affrontata, presso la Scuola Open Source, un'istituzione sperimentale fondata nella città di Bari, da studenti universitari e non ed ancora in fase iniziale, insieme ragionando sull'insieme di processi e relazioni che gravitano intorno alla scuola, praticando una serie di riflessioni, indagini e strumenti di analisi sia conosciuti sia elaborati in situazione.

La proposta di un percorso metodologico vuole essere una cassetta degli attrezzi. Un *work flow* per domande in cerca di soluzione, piuttosto che istruzioni d'uso senza soluzioni alternative.

Come per la scelta di imparare una nuova lingua, le domanda importante da porsi potrebbero essere: “Con chi voglio parlare? E perché?”.

1 - Semantica /se·màn·ti·ca/

Per ritrovarsi intorno ad un lessico familiare e comune, è necessario definire il concetto di *Community* come un insieme di pubblici eterogenei. Il significato delle parole è, di per sé, appartenente al contesto culturale in cui esse si formano. Pubblici eterogenei hanno bisogno di condividere una semantica e un linguaggio. Le parole sono importanti per dare significato alle proprie identità e alle proprie forme di auto-rappresentazione. Pertanto, scopo della semantica è individuare delle definizioni comuni, condivise e accettate dal gruppo di lavoro per progettare Identità ed auto-narrazioni coerenti e reali, non retoriche.

Quindi: Cosa significa l'espressione bene comune? Cosa significa *Community*? Coincide con lo stesso significato della parola Comunità? *Community* si riferisce maggiormente ad una dimensione digitale? È una parola su cui troviamo un significato comune?

Community e Comunità possono avere caratteristiche simili, legate ai valori, alle risorse, ai bisogni, ai luoghi (ai territori e/o agli spazi), all'identità. Ma, in un contesto di pubblici realmente eterogenei, parlando di Comunità possiamo più facilmente arrivare a costruire e ritrovarci in un linguaggio comune.

La Comunità per natura è plurale ed eterogenea. Al plurale la decliniamo per accogliere moltitudini di pubblici, *stakeholder*, soggetti, insieme che possono condividere interessi, spazi, conoscenze, risorse, bisogni.

Imparando a conversare con questo nuovo lessico familiare, la domanda "Come?" diventa "Chi?" e "Perché?".

La grammatica del Chi è complessa, ci mette di fronte all'esercizio di non pensare subito a cosa possiamo offrire ma di chi abbiamo bisogno, a chi abbiamo l'opportunità di offrire qualcosa.

Quindi, per non rischiare di rispondere alla domanda, pensando a cosa avremmo potuto offrirgli, è indispensabile dimenticare chi siamo.

Mettere in relazione più comunità risulta, alla luce di quanto esposto finora, evidentemente un processo complesso. Per farlo bisogna fare un lavoro di mediazione linguistica, adattare la grammatica alla capacità di comprensione dell'altro mantenendo ferma la propria identità e la propria *mission*.

La scelta, dunque di essere connettori di più comunità è centrale; se è vero che "l'innovazione è sempre sociale" e che la conoscenza deve essere aperta, allora l'obiettivo di una grammatica di comunità passa anche attraverso una mediazione dei bisogni, una rilettura delle priorità e la consapevolezza che obiettivi alti richiedono processi di coinvolgimento non sempre "fedeli alla linea".

Diventa necessario chiedersi da dove partire per ritrovare un equilibrio cooperando e offrendo il meglio di sé. Un buon punto di partenza potrebbe essere l'acquisizione della consapevolezza che la

promozione del benessere comune richiede la costruzione di una società di cura.

L'individuazione di un bene comune, materiale o immateriale, l'assunzione condivisa dell'azione concreta della sua cura e della sua tutela genera legami sociali e contribuisce al miglioramento delle condizioni di vita delle persone.

Incon-trarsi, come prospettiva di bene comune, può svolgere un'essenziale funzione di stimolo e di sollecitazione. Tutto ciò, però, non si costruisce stando alla finestra. L'esercizio delle responsabilità sociali richiede conoscenza, competenza, progettualità e capacità che si acquisiscono attraverso un quotidiano impegno ad informarsi, a partecipare, a pagare di persona, a scendere in campo, ad entrare nel merito dell'ordine del giorno delle priorità e dei doveri e le responsabilità di chi guida i processi collettivi.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000/2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza rigorosa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruno D. M., Moschetti M., & Pizzardi E. (2016). *La coprogettazione sociale. Metodi e strumenti*. Trento: Erickson.
- Cappa F. (2009) (a cura di). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Campanini G. (2001). *Bene comune. Declino e riscoperta di un concetto*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Gemma C. (2014). *Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mattei U. (2011). *Beni comuni. Un manifesto*. Bari: Laterza.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nanni A. (2007). *Profeti di mondialità. Il movimento CEM nella scuola italiana*. Bologna: EMI.

- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (1997). *Implementing Inclusive Education*. Parigi: OECD.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approach in Education. A Challenge and Vision Conceptual Paper*. Parigi: Unesco.
- Rogers C. R. (2013). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti Editore.
- Todorov T. (1997). *L'uomo spaesato: i percorsi dell'appartenenza*. Roma: Donzelli.
- Terzi L. (2005). Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Parigi: Unesco.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.