

INTERPRETARE LA DIVERSITÀ. LA FORMAZIONE PER L'INCLUSIONE COME ARGINE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

INTERPRETING DIVERSITY. TRAINING FOR INCLUSION AS THE BACKGROUND TO SCHOOL LEARNING

Francesco Lo Presti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
francesco.lopresti@uniparthenope.it

Domenico Tafuri

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Abstract

La *dispersione scolastica* costituisce un fenomeno estremamente complesso. Alla sua origine vi sono molteplici cause riconducibili ad aspetti culturali, sociali, economici i quali chiamano in causa variabili di contesto, come la qualità dell'esperienza familiare e scolastica, poste in relazione con le dimensioni soggettive dell'esperienza, quali le caratteristiche psico-emozionali e comportamentali degli individui. L'attenzione su tale fenomeno rappresenta certamente una responsabilità centrale dell'educazione, poiché sono le stesse agenzie educative a concorrere in misura prevalente a determinarne gli esiti, tramite la qualità delle interpretazioni e delle azioni che esprimono circa la capacità di coinvolgere, dialogare, mediare, comprendere, sostanzialmente *includere*.

Il binomio esclusione sociale-dispersione scolastica è, difatti, l'espressione di una circolarità che descrive la sostanziale influenza esistente tra i due fenomeni: l'esclusione genera dispersione e, allo stesso modo, la dispersione delinea destini individuali che tendono all'esclusione. In ragione di tale binomio, dunque, una via efficace per il contrasto del fenomeno dell'abbandono scolastico trova fondamento nella configurazione di strategie educative di natura intrinsecamente inclusiva, in grado, cioè, di accogliere, sostenere e guidare l'insieme e la pluralità dei soggetti all'interno di una esperienza di formazione che accogla la diversità e la singolarità di ognuno.

Il centro di questo importante scopo dell'educazione coinvolge, quindi, in prima istanza, la professionalità educativa ed è, dunque, sulla *formazione degli educatori per l'inclusione* che si gioca una sfida centrale dei sistemi educativi contemporanei, inseriti sullo sfondo della complessità e della pluralità che caratterizzano gli scenari socio-culturali contemporanei.

Alla luce di queste essenziali linee dichiarative, il contributo intende, dunque, riflettere sul fenomeno della dispersione scolastica, inquadrandolo come causa ed esito di processi di esclusione, allo scopo di generare una chiave di lettura delle dinamiche in oggetto che possa fungere da strumentazione interpretativa per chi opera concretamente nei contesti educativi. In particolare, il contributo si soffermerà sulla categoria della *diversità* allo scopo di delineare una sintesi di contenuti utili a guidare la maturazione di competenze relazionali adeguate nell'ambito di una *formazione degli insegnanti per l'inclusione*.

Early school leaving is an extremely complex phenomenon. At its origin there are multiple causes attributable to cultural, social, economic aspects which call into context variables, such as the quality of the family and school experience, related to the subjective dimensions of the experience, such as the psycho-emotional and behavioral behavior of individuals. Attention to this phenomenon certainly represents a central responsibility of education, since it is the educational agencies themselves that contribute predominantly to determine its outcomes, through the quality of the interpretations and actions they express about the ability to involve, dialogue, mediate, understand, substantially include.

The binomial social exclusion-school dropout is, in fact, the expression of a circularity that describes the substantial influence existing between the two phenomena: exclusion generates dispersion and, in the same way, dispersion outlines individual destinies that tend to exclusion. By reason of this combination, therefore, an effective way to contrast the phenomenon of early school leaving is founded on the configuration of educational strategies of an intrinsically inclusive nature, that is, capable of welcoming, supporting and guiding the whole and the plurality of

subjects within a training experience that welcomes everyone's diversity and singularity.

The center of this important purpose of education involves, therefore, in the first instance, educational professionalism and it is, therefore, on the training of educators for inclusion that a central challenge of contemporary education systems is played, placed against the background of complexity and the plurality that characterize contemporary socio-cultural scenarios.

In the light of these essential declarative lines, the contribution therefore intends to reflect on the phenomenon of early school leaving, framing it as the cause and outcome of exclusion processes, in order to generate a key to understanding the dynamics in question that can serve as an interpretative instrument for those who work concretely in educational contexts. In particular, the contribution will focus on the category of diversity with the aim of outlining a summary of useful contents to guide the development of adequate relational skills in the context of teacher training for inclusion.

Keywords

Dispersione Scolastica, Inclusione Sociale, Diversità, Competenze Trasversali
School Dropout, Social Inclusion, Diversity, Transversal Skills

1. Dispersione scolastica ed esclusione sociale

Il fenomeno della dispersione scolastica è, come noto, uno dei nodi più critici del sistema scolastico nazionale ed internazionale. L'abbandono scolastico precoce è, difatti, un fenomeno che riguarda, con diversi gradi di incidenza, tutto il panorama europeo e che, pertanto, costituisce una questione centrale delle discussioni emergenti in ambito di politica educativa. Difatti, la dispersione scolastica, divenendo un criterio di valutazione e di giudizio della qualità della scuola, definisce uno dei fenomeni cruciali tramite cui analizzare e comprendere il grado di efficacia dei sistemi educativi stessi.

Certamente, allo sfondo di tale criticità risiedono molteplici cause e ragioni le quali chiamano in causa aspetti sociali, culturali ed economici. Tuttavia, vi è un tema che rappresenta una categoria-chiave per la comprensione e la risoluzione del fenomeno in oggetto, poiché ne costituisce allo stesso tempo l'origine e la principale conseguenza, delineando, in tal senso, una delle sfide più importanti per l'educazione contemporanea: ci riferiamo al tema dell'esclusione sociale.

La capacità di "includere" costituisce, difatti, un *elemento primario della società civile* ed allo stesso tempo il *criterio che qualifica l'educazione nella sua essenza*. Una educazione "adeguata ai tempi" deve, quindi, necessariamente esprimere in sé una qualità inclusiva: «si danno pratiche autenticamente educative solo quando esse funzionino come veicolo di inclusione e non come fattore di esclusione» (Valerio, Striano, Oliverio, 2013, pp. X-XI). D'altro lato, l'inclusione diviene un criterio, ossia un *mezzo per giudicare l'educazione*, la quale è tale solo nella misura in cui realizza e promuove una logica di apertura e di accoglienza autentica verso la *diversità*, intesa come tratto che distingue, comunque, ogni essere umano dell'altro (Sabatano, 2015).

Il binomio inclusione-educazione si pone, allora, in maniera indissolubile, come perno di una idea di formazione che è necessariamente finalizzata all'obiettivo di sprigionare il potenziale dei soggetti, sostanziando il progetto di una democrazia come forma di vita associata ed inclusiva.

Queste acquisizioni di fondo chiamano, pertanto, in causa le istituzioni educative e i professionisti che vi operano, rispetto alla necessità e alla responsabilità di costruire ed esprimere competenze adeguate alla pluralità, alla frammentarietà, alla complessità che caratterizzano l'esperienza formativa in epoca contemporanea. La formazione di competenze *per* l'inclusione diventa, dunque, un tassello centrale e non eludibile nella costruzione delle figure professionali che a vario titolo partecipano alla configurazione e alla gestione dei percorsi formativi, educativi e d'istruzione.

Il mestiere di educatore è, difatti, un mestiere sociale; un mestiere che implica cioè delle profonde capacità nella gestione della relazione; profonde capacità nell'interpretazione e nella conoscenza di sé e dell'altro e, di conseguenza, nell'espressione di un tenore dialogico consapevolmente regolato ed efficace (Lo Presti, 2010). Sul piano del metodo formativo, ciò implica un sostanziale mutamento di prospettiva: dalla focalizzazione sui problemi degli studenti ad una ri-centratura sulla soggettività del docente, nella convinzione che la costruzione di una crescita professionale nell'ambito delle competenze educative di natura inclusiva, necessiti di pratiche che guidino i docenti nella scoperta e nella analisi dei pensieri, delle convinzioni, dei disagi e dei dubbi che costituiscono il proprio sapere personale (Forlin, Loreman, Sharma, Earle, 2009); elementi, cioè, in cui trovano origine i comportamenti, le azioni e le scelte che, se non compresi a partire dall'origine del Sé, possono determinare implicitamente ed inconsapevolmente l'esito dell'esclusione.

Questo tipo di acquisizione sul mestiere educativo è l'espressione di una precisa cultura della formazione che costituisce il margine più avvertito ed avanzato della riflessione pedagogica, ponendosi come argine ai fenomeni d'esclusione che generano la deriva strutturale della dispersione scolastica. Tuttavia, la cultura di senso comune, ma anche la cultura più largamente diffusa all'interno delle stesse istituzioni educative, ancora non mostra di aver chiaramente recepito questo particolare approccio. L'espressione di questa mancata ricezione è leggibile nelle pratiche educative e didattiche tutt'ora tendenzialmente più largamente diffuse, nei modelli formativi e didattici e, soprattutto, nei percorsi di formazione per i docenti (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello, 2017).

In tal senso, le riflessioni intorno all'educazione non possono prescindere da una attenta e necessaria analisi storico-culturale del mondo contemporaneo. Chi si occupa di educazione deve comprendere se stesso ed il mondo in cui si trova, poiché questa è l'unica via per poter articolare una riflessione adeguata alle questioni allo stato dell'arte; questioni che non sono mai sganciate da una dimensione concreta che deriva da implicazioni ideologiche, da scelte politiche, da mode, da opportunità o contingenze. Il discorso pedagogico non può e non deve, in tal senso, esprimere mai un atteggiamento puramente interpretativo, per essere invece attivamente e concretamente "trasformativo" (Bertolini, 1988, p.9).

La riflessione sulle reali dimensioni inclusive dell'educazione non può, quindi, non contemplare aspetti culturali, ideologici e politici, che si riferiscono alle logiche che governano le pratiche educative sui versanti della concretezza politico-istituzionale: non ci possono essere pratiche diffuse ed efficaci, se non sullo sfondo di riforme culturali più ampie che divengano reale viatico per azioni coerenti e concrete.

L'inclusione come rivoluzione culturale, sociale, ma anche sostanzialmente formativa implica, in tal senso, la collocazione centrale della categoria della *diversità* allo sfondo della programmazione didattica ed educativa (Lo Presti, 2005). Inoltre, dal momento che la pedagogia, in quanto disciplina collocata tra teoria e prassi, si costituisce come *sapere progettuale*, la sfida antropologico-culturale posta dalla pluralità viene affrontata in modo efficace solo se i saperi si contaminano di pratiche, producendo dinamiche di cambiamento. La riflessione sulla categoria della *diversità* produce, cioè, una frontiera d'intervento e di formazione, costantemente in movimento, che consente di vivere l'inclusione non semplicemente attraverso strategie di emergenza o di accomodamento, ma come processo complesso di mediazione reciproca e dialettica tra livello teorico e livello strategico-procedurale; solo in questo modo essa diviene rivoluzione culturale efficace e completa che agisce in direzione e all'interno di una pedagogia dell'emancipazione, la quale si nutre di situazioni dialogiche, di vicinanze orientate all'ascolto, di comunicazione costruttiva.

Per la pedagogia accogliere il compito-sfida dell'inclusione significa, dunque, impegnarsi a delineare l'uso di strumenti di cui si predisponga e si controlli la funzione educativa (Sabatano, 2011); una pedagogia dell'inclusione muove dunque dalla convinzione, suffragata dalle riflessioni sociologiche e antropologiche, che l'interazione tra le diversità è "un dato di fatto entro il quale la ragione deve prevalere sul caso. Ragione che, in linguaggio pedagogico significa

mediazione e fiducia nelle possibilità che ciascuno possa imparare a conoscere il mondo dell'*altro*, a comprenderne punti di vista e modi di essere. La pedagogia è, in generale, una forma di mediazione” (Favaro, 2004, p. 37).

Esprimere questa possibilità implica la costruzione di competenze educative di tipo trasversale, critico-riflessivo, comunicativo-relazionali (Lo Presti, 2014); competenze che consentono di entrare in rapporto con i soggetti destinatari dell'azione educativa ed inclusiva a partire da una piena disponibilità a dialogare con il senso soggettivo dell'esperienza, ponendo in discussione costante e sistematica convinzioni personali, punti di vista, strutture di sapere consolidato. In altri termini, si tratta di sfuggire all'errore di attribuire significati “oggettivi” all'esperienza, acquisendo invece che per il fine dell'inclusione è essenziale comprendere il senso di azioni e comportamenti inclusivi o esclusivi, devianti o meno, in base al valore e al significato che essi assumono a partire dalla persona che li ha generati, dal suo essere del mondo naturale, dalle sue esperienze vissute (Bertolini, Caronia, 2008, p. 39).

In tal senso, l'istanza fondamentale che investe il sistema educativo contemporaneo trova fondamento nella necessità di formare insegnanti in grado di includere tutti gli studenti che compongono la pluralità delle esperienze vive, sociali e culturali, caratterizzanti gli attuali scenari e contesti educativi. In estrema sintesi, un buon insegnante è, dunque, tale se si mostra in grado di includere tutti gli studenti, di relazionarsi positivamente con ognuno di loro, di rendere l'apprendimento interessante e coinvolgente per tutti, di sapere come e quando supportare uno studente in difficoltà (Sharma, Forlin, Loreman, 2008).

Riuscire in questi scopi fondamentali per l'inclusione è l'esito possibile di un esercizio di competenze interpretative e, di conseguenza, operative che trovano una prima occasione di sviluppo nella maturazione di consapevolezza teorica circa le categorie fondamentali della diversità, la quale appare, come accennato, ampiamente coinvolta nei processi impliciti che influenzano ed orientano tacitamente l'agire di chi svolge il ruolo di educatore.

La possibilità di agire comportamenti *nuovi* rispetto all'*altro*, che si mostrino adeguati alla società pluarale, chiama in causa, cioè, in prima istanza, la possibilità di rivedere le proprie filosofie personali integrandole con una teoria della diversità che individua nella scelta della co-operazione una funzione interpretativa e di metodo. La diffusione e la condivisione di tale teoria svolge il ruolo di sistema argomentativo-interpretativo che, in quanto tale, orienta l'interazione tra l'individuo e l'*altro* in direzione inclusiva.

Nelle pagine che seguono sarà, dunque, delineato un punto di vista sulla diversità che possa fungere da sistema interpretativo delle dinamiche di incontro e di confronto che caratterizzano la concretezza dei contesti educativi.

2. Ruoli e funzioni della diversità tra biologia e cultura

In epoca contemporanea, la diversità tende a costituire nelle pratiche quotidiane un elemento di criticità, una sorta di barriera che ostacola le interazioni e che rende la comunicazione spesso inefficace e fallace, determinando esiti in direzione della marginalizzazione e dell'esclusione. Questo esito negativo deriva da concezioni di senso comune, da credenze e da convinzioni diffuse, circa il significato stesso della diversità, le quali tacitamente condizionano e guidano i comportamenti. Intervenire sulle modalità di costruzione della conoscenza e sui sistemi condivisi di rappresentazione del mondo, che generano i modi più comuni di relazionarsi con la *diversità*, è una operazione che passa pertanto per la riconfigurazione delle teorie più generali su cui si fonda il vivere psicologico, sociale e culturale di una collettività.

La base del senso comune e la cultura sovrastano gli individui pur rappresentando, al contempo, un prodotto degli individui stessi. L'istanza di fondo per la definizione di un'azione formativa, che possa intervenire sulle cause della marginalità, dell'esclusione, del conflitto – come esiti del confronto tra diversità – è dunque basata sull'idea che sia possibile agire sulla costruzione di universi di senso. In altri termini, si rende necessario un ripensamento critico

della categoria della diversità, introducendo elementi interpretativi all'interno dei percorsi di formazione professionale, tali da poter rimodellare ed arricchire la conoscenza in direzione di una più raffinata e complessa concezione del concetto che tale categoria esprime; concezione da porre, dunque, a guida del pensiero e dell'azione educativa in veste rinnovata.

Le argomentazioni che attribuiscono alla *diversità* il valore di categoria centrale per la comprensione e la gestione del proprio rapporto con la realtà e con la vita possono riferirsi, allora, alle stesse ragioni che ne spiegano la negazione. Queste ragioni riguardano, cioè, gli equilibri biologici tra uomo e natura, le dinamiche psicologiche di costruzione della conoscenza e, allo stesso modo, l'esperienza sociale. Il raccordo tra questi vari livelli è rappresentato dal *potenziale dicambiamento*, espresso dalla presenza della *diversità* quale elemento centrale su cui si articolano i processi di trasformazione e di formazione degli individui, come delle società e delle culture. In tal senso, la *diversità*, così come la variabilità e la pluralità che essa esprime, detiene un valore intrinseco, in quanto "motore primario" di quei mescolamenti, mutamenti, fusioni e collisioni, peculiari della vita e dell'intera storia umana. La variabilità prodotta dai processi di differenziazione costituisce, infatti, un elemento di ricchezza, consentendo di vivere il cambiamento come dimensione evolutiva. Il dinamismo perpetuo da cui scaturisce la vita trova, quindi, la propria spinta proprio nella *diversità*, la quale costituisce il patrimonio di fondo, che rende possibile la vita stessa come fenomeno biologico, mentale, sociale, culturale.

Secondo un modello costruttivo e ricorsivo, ogni sistema è "un aggregato di parti o componenti interagenti", posti in relazione sulla base della loro "differenziazione" (Bateson, 1999, p. 144). La differenza, segnalando un cambiamento proveniente dall'esterno, assume un ruolo *perturbante*, in quanto modifica il sistema stesso; il confronto con ciò che è *diverso* esprime, quindi, un grado di variazione, producendo un potenziale trasformativo nei confronti del sistema che vi si trova al cospetto, sia esso un organismo, la mente umana o una società. Nella teoria dei sistemi la *diversità*, introdotta all'interno di "catene di determinazione circolari" (circuiti dove le parti producono effetti e modificazioni l'una sull'altra in senso circolare) produce quel cambiamento, che costituisce nel tempo l'esito di un nuovo corso per il sistema e, dunque, la sua evoluzione (Bateson, 1976). La possibilità di un qualunque oggetto, evento o differenza, proveniente dal cosiddetto «mondo esterno», di costituire una sorgente di informazione e di innovazione, è connessa alla capacità di un sistema di incorporarlo in un circuito in cui esso possa cioè produrre dei cambiamenti.

Perché un sistema sia in grado di adattarsi e di sopravvivere è necessario, quindi, che esso sia in grado di accogliere la *diversità*, presente nella propria realtà, non come elemento meramente perturbante o destabilizzante, ma come stimolo all'inclusione e alla comprensione, tale da *risagomare* se stesso in direzione di una capacità di confronto circa tale *diversità*. Un sistema incapace di elaborare tali strategie di riequilibrio contravviene ad una dinamica ecologica di *adattamento* all'ambiente, mostrandosi inadeguato alla sopravvivenza; un individuo o una società, incapaci di elaborare strategie di comprensione e di inclusione del nuovo, rischiano, pertanto, di produrre azioni di "chiusura", che li rendono fragili e fallaci.

Sul piano delle relazioni tra soggetti, tale incapacità valutativa nei confronti dell'estraneo deriva da una tendenza psicologica, culturale e sociale che fonda la propria interpretazione su un pregiudizio di superiorità e sul rifiuto nei confronti del *diverso*. Ebbene, anche da un punto di vista biologico-naturale, le ragioni che sostengono tale tendenza sono confutabili; infatti, l'idea comune, secondo cui alcuni organismi abbiano la capacità di sopravvivere a discapito di altri, non è attribuibile a caratteristiche che li rendono superiori: "affermare che il sopravvivente è «migliore» in assoluto è un errore poiché la valutazione che si dà di esso è successiva all'evento della sopravvivenza" (Dalal, 2002); è molto più corretto dire, allora, che alcuni organismi si mostrino semplicemente più *adatti* all'ambiente rispetto ad altri e che la sopravvivenza è data, non dalla superiorità, ma dalla *capacità di interagire in maniera cooperativa* con tutte le parti che compongono il sistema. In tal senso, l'esistenza della differenza, la sua percezione ed elaborazione rappresentano gli elementi di fondo, che sostengono le dimensioni dello scambio e della cooperazione come elementi indispensabili al processo evolutivo.

La condizione di gruppo caratterizza la vita degli individui non solo in senso culturale, ma

anche da un punto di vista biologico: la logica cooperativa è una *logica di natura* e non semplicemente un costrutto culturale; secondo tale affermazione, ogni struttura vivente, in quanto tale, non può che essere collaborativa.

In natura, difatti, “ogni organismo individuale risulta essere la confluenza di livelli di vita più primitivi” (Dalal, 2002, p.154). L’individuo, in quanto entità isolata, non esiste, la sua ragion d’essere trova origine sempre e comunque nell’essere parte di un *gruppo*. La nozione di gruppo esprime la dimensione aggregativa e di interdipendenza che caratterizza la vita organica come sistema in cui di ogni singolo organismo svolge un ruolo ed un funzione essendo, a sua volta, un *collettivo* in cui le parti devono *collaborare* per la sopravvivenza dell’organismo stesso: “un singolo animale o una singola pianta sono una vasta comunità di comunità contenute in strati interagenti [...] ciascun singolo membro di ciascuna specie è esso stesso una comunità di comunità di batteri addomesticati” (Dawkins, 1995, pp.52-53); anche il nostro corpo ed il nostro genoma “sono più simili a una società che a una macchina” (Dalal, 2002, p.156).

La vita, dunque, è fondata sul rapporto di reciprocità e di scambio tra unità individuali interdipendenti le quali, a loro volta, sono delle *società* in cui altre parti interagiscono per il bene collettivo. La *collaborazione* è ciò che garantisce la sopravvivenza della struttura vivente e delle parti che la compongono; in tal senso, anche un elemento fondamentale come il *DNA* perde il suo ruolo, se non è posto in relazione con particolari enzimi che ne rendono possibile la duplicazione: *la vita, persino al suo livello più basilare, deve cooperare con altre entità per esistere.*

La sopravvivenza e l’evoluzione sono fondate, allora, su caratteristiche che casualmente pongono un individuo in un rapporto di cooperazione con il sistema in cui è immerso. Tali caratteristiche non sono valutabili in assoluto come positive o negative, né possono essere descritte come espressione di un’affermazione della volontà di sopravvivere che schiaccia i più deboli; piuttosto, esse rappresentano un’*abitudine a cooperare*, che si rivela *utile* alla proliferazione e, dunque, alla sopravvivenza. Non esistono, pertanto, azioni o comportamenti giusti o sbagliati in assoluto: un’azione o un comportamento possono essere giudicati positivamente o negativamente sempre e solo se posti in relazione alle azioni e ai comportamenti altrui. Ogni organismo, dunque, sopravvive in relazione al complesso sistema di rapporti che lo pone in una condizione di reciprocità con gli altri organismi che compongono il proprio ambiente: l’*abitudine a cooperare* rappresenta, in tal senso, una strategia di sopravvivenza che diviene *vincente* proprio grazie al ruolo che la *diversità* svolge nei processi evolutivi.

Difatti, ciò che rende le relazioni necessarie alla sopravvivenza è il fatto che le parti in gioco si separino, specializzandosi ognuna in un compito vicendevolmente utile. Secondo Lévi-Strauss (1969), i gruppi umani si sono differenziati al fine di costruire un sistema di scambio e di relazioni che costituisce il fondamento della comunicazione e dell’agire sociale. Tale differenziazione è esemplificata nel concetto di *divisione del lavoro*: perché una comunità sopravviva è necessario che l’interesse del singolo sia conseguibile nell’interesse comune e viceversa.

L’idea di *società* è fondata, dunque, sui concetti di *differenza* e di *differenziazione*. L’*ordine* emerge casualmente dal *disordine* e tale casualità è legata al verificarsi di una *condizione di differenza* che rende *reciproche* le parti in gioco. Il concetto stesso di ordine esprime la *connessione* che consente alle parti in gioco di funzionare attraverso una relazione reciproca. Tuttavia, non è sufficiente esprimere ruoli e funzioni diversi, perché questo possa determinare una struttura cooperativa; affinché ciò possa avvenire è necessario che tali ruoli e funzioni siano reciprocamente noti. In altri parole, le parti di un sistema collaborano, solo quando sono in grado di trasformare l’*estraneità* in *familiarità*, riconoscendo in quest’ultima un valore specifico legato alle caratteristiche della differenza. La cooperazione ha senso solo se vi è un rapporto di reciprocità e la reciprocità funziona solo se le parti in relazione sono in grado di riconoscersi (Ridley, 1996), riconoscersi nella *diversità*. Se ciò non avviene non vi sono le premesse perché una struttura sociale possa assumere una configurazione cooperativa. Pertanto, la cooperazione è solo un esito possibile dell’incontro tra entità e, allo stesso modo, la configurazione di una struttura sociale scaturisce da dinamiche casuali, che esprimono una tensione costante tra ordine e disordine, tra cooperazione e conflitto.

3. La scelta culturale della cooperazione

A partire dalle dinamiche sinora descritte, non è possibile affermare che la cooperazione rappresenti la strategia relazionale che prevale in assoluto; difatti, molto spesso, è il conflitto a prevalere. Ciò nonostante, la cooperazione è certamente la strategia vincente per la conservazione della vita. Tuttavia, mentre sul versante biologico l'utilizzo di tale strategia è l'esito statico di una combinazione, in cui alcune entità si trovano casualmente a "funzionare" insieme, sul versante della cultura e, dunque, dell'autocoscienza, esso è necessariamente il prodotto di una intenzione, di una volontà. Gli organismi in natura non *vogliono* sopravvivere, sopravvivono e basta. Gli esseri umani, invece, esprimono la volontà di proiettarsi nel futuro e a tal fine elaborano ed utilizzano consapevolmente una strategia. La scelta della strategia, l'esito di tale volontà di sopravvivere, è un fatto culturale, che va indagato e compreso a partire dalle convinzioni più ampie circa il mondo, sé stessi e gli altri, costruite e tramandate all'interno di una collettività. La cultura a cui si appartiene, come noto, custodisce i modi più comuni di affrontare la vita e guida le scelte ed i comportamenti delle persone. Cooperare o confliggere diviene una scelta culturale; tuttavia, il riferimento a condizioni di natura, che rendono la collaborazione un carattere della sopravvivenza, è una base molto solida su cui costruire consapevolmente una *volontà* cooperativa, finalizzata al bene individuale e collettivo. Essere parte consapevole di una struttura fondata sulla reciprocità equivale a riconoscere il proprio ruolo e la propria collocazione nel mondo. Se i problemi prodotti dal confronto con l'*altro da sé* sono connessi al percepirsi più o meno minacciati all'interno di una configurazione più ampia che è il contesto mutevole di una comunità, comprendere il senso cooperativo dell'esistenza costituisce un punto d'ancoraggio su cui maturare le proprie capacità trasformative ed adattive; capacità che costituiscono, a loro volta, i prerequisiti per il superamento di quelle condizioni psicologiche, sociali e culturali che rappresentano lo sfondo delle più comuni dinamiche di esclusione.

Tali considerazioni, insieme alle interpretazioni che sostanziano lo statuto relativo della *diversità*, sostengono una riflessione *ri-costruttiva*, come base per un intervento formativo di natura inclusiva. L'attivazione di processi di riflessione – tesi alla ricostruzione ed alla appropriazione consapevole di un punto di vista "rinnovato" circa la presenza della *diversità* all'interno dell'esperienza quotidiana – consente nella formazione, come nella vita, che l'implicito abbandoni il proprio statuto, per riconfigurarsi come sfondo noto a guida critica dell'azione.

Un'azione educativa inclusiva si inserisce, dunque, negli *spazi vuoti* prodotti dalla conoscenza di senso comune, colmandone le lacune e le inadeguatezze attraverso la consegna di strumenti culturali che sostengano processi intenzionali di mediazione; si rende necessario, in altri termini, un *iter* formativo e una parallela consapevolezza teorico-pedagogica che consenta di riconoscere la diversità, accettando di relativizzare il proprio sistema di idee e di valori, per opporsi al rischio, sempre incombente, di voler spiegare, interpretare e «piegare» l'alterità esclusivamente attraverso le *proprie* categorie interpretative implicitamente consolidate. Si auspica, pertanto, di un processo che dia luogo a trasformazioni, a cambiamenti e integrazioni conseguenti, all'ampliarsi delle esperienze di prestito e di confronto con l'altro (Pinto Minerva, 2002); un processo che consiste nella disponibilità ad *uscire* dai confini della propria conoscenza personale per *entrare* in rapporto con altre prospettive di significato, con la disponibilità ad apprendere e comprendere la realtà secondo schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici, alimentando un pensiero capace di *decentrarsi*, di *allontanarsi* dai propri riferimenti mentali e valoriali, di andare verso l'altro per riconoscerne e comprenderne le profonde ragioni. Tale processo, consente inoltre, di *rivedere* il proprio sapere avvalendosi dell'esperienza del confronto, potendone valutare con nuovi elementi di consapevolezza la propria specificità, relatività, punti di forza e di debolezza (Pinto Minerva, 2002). Ciò equivale a porsi a confronto con gli *altri*, *imparando la diversità* mediante l'uso di un *atteggiamento relativista*.

Nella formazione degli educatori emergono, a partire da quanto dichiarato, emergono quindi due iniziali livelli di intervento.

Il primo si concentra sulla conoscenza di Sé attraverso il riconoscimento dello statuto relati-

vo delle conoscenze personali; il secondo afferisce, invece, alla gestione critica delle dimensioni relazionali, quale elemento strutturante delle competenze educative.

L'intervento formativo concentrato sul primo livello si esplica prefigurando percorsi riflessivi in cui gli educatori possano *sperimentare*, a partire da sé, una analisi *consapevole* circa la storia costruttiva della propria identità socio-culturale. Percorsi in cui si realizzi la possibilità di riflettere su quali sono i pregiudizi che determinano influenze significative sulle scelte comportamentali, quale il senso e la direzione della propria cultura d'appartenenza, quale il bagaglio di "teorie ingenuie" contenute nella propria conoscenza, quale l'approccio professionale e le ragioni culturali che sono *dietro* il proprio modo di relazionarsi con l'altro. In tal senso, l'idea del mondo prodotta dalla propria esperienza-identità-storia produce un *sapere personale* che, per un verso, costruisce le aspettative nei confronti dell'*altro*, agendo sui sistemi interpretativi; per l'altro, genera un sapere ed una pratica, agendo sul piano relazionale: "nella nostra storia si annida, infatti, un sistema-filtro prodotto da saperi e da «valori» che costituiscono una personale esperienza di vita. Questi sono gli elementi che costruiscono la sensibilità professionale che è soprattutto una sensibilità personale [che] deve diventare un sapere personale legato alla costruzione di una sensibilità di vita che sia capace di decodificare le emozioni e i sentimenti che giocano nelle nostre relazioni; ma, nello stesso tempo, guardi con altrettanta raffinata sensibilità le proprie conoscenze e gli apparati concettuali nei quali ci si riconosce" (de Mennato, Cunti, 2005).

Il secondo livello d'intervento, concentrato su aspetti relazionali, mira invece all'attivazione di capacità di conduzione della relazione in termini dialogici e cooperativi. Nello specifico, l'obiettivo è quello del superamento di modalità comunicative essenzialmente influenzate da logiche trasmissive, incentivando invece il versante della relazione, la quale diviene centrale nel processo educativo. Ciò implica una formazione degli educatori finalizzata alla maturazione di un livello "meta" delle conoscenze e delle competenze, in cui queste ultime siano espressione della persona la quale, attraverso di esse, manifesta se stessa e il proprio modo di relazionarsi. In tal senso, le competenze sono intese come "risorse della persona" (Alessandrini, 2002), dal momento che garantiscono una capacità interpretativa adeguata rispetto alla situazione, cioè alle dinamiche relazionali, e un controllo cognitivo-riflessivo e non meramente esecutivo dello scambio e del dialogo interpersonale.

Sullo sfondo di una incapacità elaborativa, di una disattenzione o, più semplicemente, di una posizione volontariamente ed ideologicamente contraria all'inclusione, i modi in cui si entra in contatto con l'alterità possono definire traiettorie che inficiano la funzionalità evolutiva del rapporto con l'*altro* in un sistema cooperativo.

L'obiettivo dell'incontro con l'*alterità* è perseguibile, allora, attraverso un progetto formativo atto a promuovere forme di convivenza costruttiva, lontane dalla semplice tolleranza e strutturate nei termini di una "interdefinizione cognitiva ed etica" (Pinto Minerva, 2002, p.42), che consenta di confrontare e di condividere e di comprendere le coordinate conoscitive e valoriali di ognuno: i modi di pensare, di agire e di essere possono essere realmente compresi solo a partire dalla soggettività che li ha generati e che li custodisce ed usa (Bertin, Contini, 1983; Bertolini, 1988; Bertolini, Caronia, 1993) ed un'azione educativa dalla reale ambizione trasformativa non può esimersi dal porre in essere questa fondamentale operazione interpretativa imperniata sulla stessa soggettività.

Riferimenti Bibliografici

- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo, V., Fedeli, M., Lo Presti, F., Melacarne, C., Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Torino-Milano: Pearson.
- Dalal F., *Prendere il gruppo sul serio. Verso una teoria gruppoanalitica postfoulkesiana*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Dawkins, R. (1995). *Il fiume della vita*. Milano: Sansoni.
- de Mennato, P., Cunti, A. (2005). *Formare al lavoro sociale*. Milano: Guerini.
- Favaro, G. (2004). *Aprire le menti nel tempo della pluralità*. In D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lo Presti, F. (2005). *Culture in relazione*. Loffredo: Napoli.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Milano: Carocci.
- Lo Presti, F. (2014). *Forming the Reflective Self for the Life Project. The Guidance Function of Education* in "Educational Reflective Practices", 2, pp. 87-98, Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Ridley, M. (1996). *The origins of virtue*. London: Penguin Group.
- Sabatano, F. (2011). *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Milano: Carocci.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Valerio, P., Striano, M., Oliverio, S. (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.