

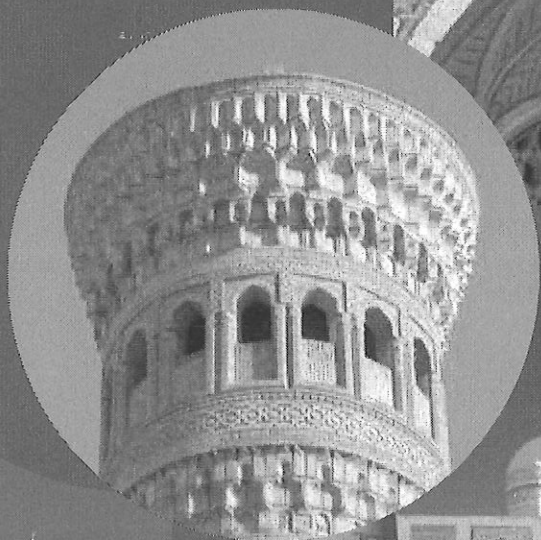
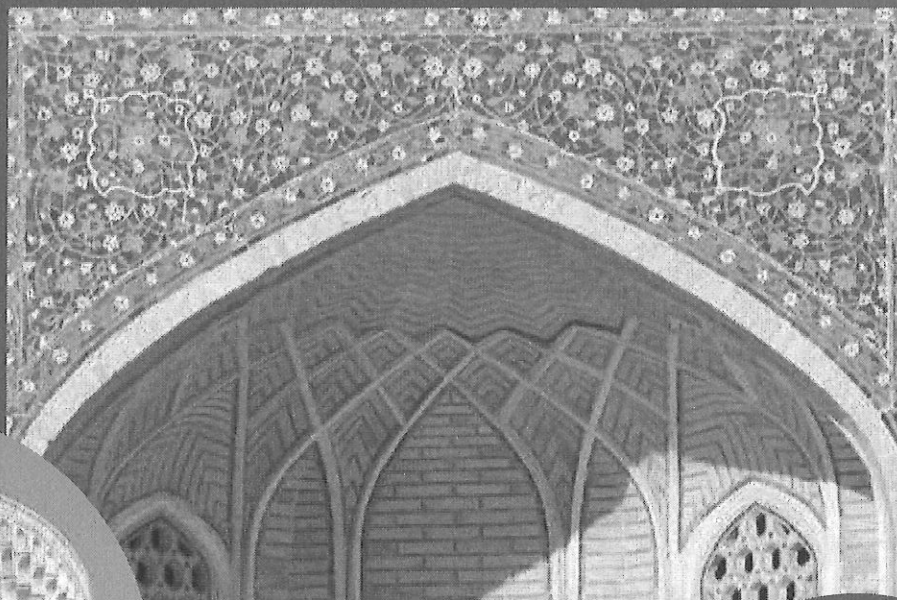
NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

3

NOVEMBRE
2021

POSTE ITALIANE S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04, n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02955 - Edizioni Studium - Roma - Espédition en abonnement postal taxe parqué taxa riscossa - ISSN 1128-4582 - Anno XXXIX



— STORIA E FONDAMENTI DELLA CHIMICA PER LA SCUOLA: PARTE VIII

SINDEMIA, CAPITALE CIVICO
E GOVERNANCE DEI BENI COMUNI

RIDERE NELLA ROMA ANTICA

GIAMBATTISTA VICO
E IL METODO DEGLI STUDI

LA FORMULA DI EINSTEIN

Studium EDITRICE
edizioni **LA SCUOLA**

Nuova Secondaria

Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici

novembre
2021

3

Sito internet: www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

EDITORIALE

Stefano Zamagni, Sindemia, capitale civico e governance dei beni comuni 4

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, Dalla transizione ecologica alla transizione pedagogica 6

Il fatto

Giovanni Cominelli, Le competenze in verificabili dell'organico Covid 7

Vangelo Docente

Ernesto Diaco, La catechesi dello sguardo 8

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano, È tempo per ragionare di tempo 8

Nicola Bruno, A scuola di dati 9

Un libro per volta

Giorgio Chiosso, La riscoperta di Lombardo Radice 12

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Franco Cambi, Riflessioni sulla DAD, la scuola e la pandemia 14

Emanuela Andreoni Fontecedro, La cultura al tempo del robot 16

Paola Damiani, Dentro e fuori la scuola inclusiva. Il Sistema integrato di risorse per il design inclusivo (parte I) 18

Marisa Vicini, Le competenze del docente di scienze motorie e sportive 22

Vincenzo Cafigna, Liberare la soggettività nello scrivere. Aspetti critici e prospettive 26

STUDI

A cura di Vincenzo Villani, Storia e fondamenti della chimica per la scuola: parte VIII 32

Eleonora Aquilini, Linguaggio e formazione scientifica 34

Sergio Barocci, Il ciclo di Cori 37

Gianni Grasso, Roberta Tolve, Sviluppo di una mappa concettuale per un approccio sistemico alle Operazioni Unitarie industriali 41

Testoni Antonio, Metodi e contenuti per un corso di chimica nel primo biennio 47

Vincenzo Villani, Rachele Pucciariello, Vito Lavallata e Gianni Grasso, La struttura polimerica ed architettonica dei materiali naturali 50

PERCORSI DIDATTICI

Antonella Carullo, Italo aceto, Ridere nella Roma antica (1) 57

Donatella Fornarini, Il Sentimento della natura nell'antichità, tra divinizzazione, idealizzazione, realtà 62

Francesco Ferrari, La lingua latina alla (faticosa) conquista dell'astratto 69

Domenico Corcella, Ripensare la polis: prospettive di cittadinanza nella *Divina Commedia* 73

Andrea Suggi, Giambattista Vico e il metododegli studi. Tra critica e retorica 78

Mario Castellana, Il caso di Federigo Enriques. Come il vinto di un tempo a volte si rivela il vincitore di oggi 81

Eugenio Biasin, La formula di Einstein 86

LINGUE

Tibor Žilka, Pavol Strauss – un outsider geniale 90

LIBRI

96

Dentro e fuori la scuola inclusiva

Il Sistema integrato di risorse per il *design* inclusivo (parte I)

Paola Damiani

AL CONTESTO SCOLASTICO ITALIANO SERVE UN MODELLO DI INCLUSIONE REALMENTE AGITO, CHE SI RADICHI IN CONTESTI CONCRETI E QUOTIDIANI E COLMI IL DIVARIO TRA CIÒ CHE SI PRATICA E CIÒ CHE SI LEGGE NELLA LETTERATURA, NELLE NORME E NEI DOCUMENTI.

Alla luce dello scenario delineato nei precedenti numeri, si è resa evidente la necessità di un *design* inclusivo per la scuola che si fondi su un'idea di inclusione attualizzata e sostenibile anche nei confronti delle sfide emergenti, la quale implica una sua operativizzazione entro un processo che deve essere agito¹. Un modello di inclusione astratto, che non trovi radicamento nei contesti reali e nell'agentività dei soggetti nel quotidiano, riproduce lo scarto tra il *dichiarato* della letteratura e delle norme e il *praticato* delle scuole, rilevato nei documenti presi in esame, in termini di persistenza di criticità (*bias* culturali, microesclusioni, percorsi separati, barriere organizzative e didattiche...), anche in un contesto avanzato come quello italiano.

Come osservato, tale scarto non può essere ridotto se non attraverso una cooperazione autentica e sistematica da parte di tutti i soggetti coinvolti, che vada oltre una visione «burocratica» di sinergia e di lavoro in rete². «L'inclusione necessita di adulti significativi di riferimento, capaci di lavorare assieme e di offrire non solo un sistema "custodialistico", ma di convivenza plurale attraverso l'esercizio della quotidianità (Sapucci, 2007), l'incontro, il dialogo e l'arricchimento reciproco»³.

Promuovere inclusione e ridurre esclusione

Pare importante sottolineare che una concezione operativizzata e contestualizzata di inclusione non deve tradursi in una visione utilitarista, riduzionista o relativista della stessa; al contrario, i principi fondativi mantengono una dimensione di universalità, anche temporale, che si declina in una dinamica di bilanciamento tra l'adattamento ai nuovi bisogni e scenari e l'ancoramento ai valori e ai diritti irrinunciabili. La nozione di inclusione «rappresenta un imperativo morale che non dipende dai

risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche: l'inclusione è un modo di vivere onestamente, eticamente e con equità e la "scuola comune" è il contesto ideale per realizzare questo obiettivo»⁴. La scuola è considerata il contesto che «deve promuovere inclusione e ridurre esclusione, impegnandosi a superare il paradigma assistenzialista e normalizzante che continua a connotare e a pervadere molte culture, politiche e pratiche dei processi di integrazione scolastica in Europa»⁵. La crisi pandemica attuale rilancia l'urgenza di intraprendere una nuova via politica-ecologica-economica-sociale⁶, a livello globale, per la quale scuola può/deve rappresentare al contempo un collante e un incubatore di azioni cooperative in prospettiva transdisciplinare, a partire dal miglioramento dell'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse.

Siamo consapevoli di quanto enunciato da Morin⁷ circa la difficoltà di un cambio di paradigma; un processo lungo e complesso che si scontra con le resistenze delle strutture e delle mentalità vigenti. Occorre pertanto orientare e monitorare l'agire inclusivo quotidiano in modo intenzionale e sistematico, a partire dalle (tante) leve per il cambiamento che sono già in possesso delle

1. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

2. L. Floridi, *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

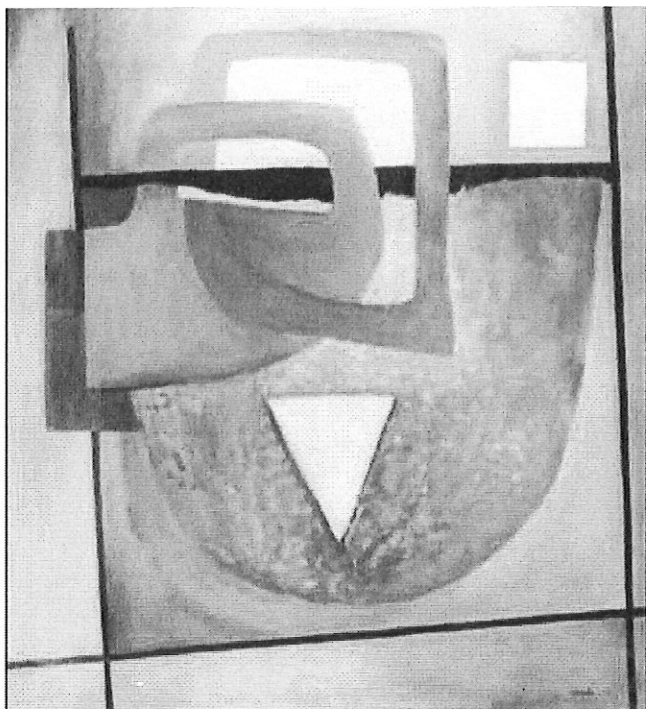
3. R. Caldin - A. Cinotti - L. Ferrari, *La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria"* in «Italian Journal of Educational Research», 2014, (11), pp. 44-57.

4. *Ibid.*, p. 46.

5. *Ibidem.*

6. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

7. *Ibidem.*



Lajos Kassak (1887-1967), *Composition (Hugging)*.

scuole e dei professionisti, attraverso un atteggiamento critico-riflessivo (il quale rappresenta la base delle competenze incarnate corpo-mente dei docenti inclusivi⁸), che consenta di stressare la circolarità virtuosa valori-teoria-pratica⁹.

Sostenere l'impegno attivo di tutti coloro che, all'interno di un territorio e delle sue comunità, intendono promuovere la realizzazione di scuole più dinamiche e attente alla diversità significa sostenere l'idea che è possibile raggiungere una maggiore equità e giustizia sociale nei contesti educativi. Questo impegno, tuttavia, non solo si fonda sull'assunzione di una prospettiva etica in grado di riconoscere il valore di ciò che il lavoro educativo dovrebbe essere oggi, ma investe anche direttamente la stessa organizzazione scolastica e la sua attuale etica e la sua attuale evoluzione¹⁰.

Assumendo il modello di analisi per il miglioramento della qualità dell'inclusione proposto da Booth e Ainscow¹¹, la riflessione sulle risorse attuali e/o potenziali per una scuola più inclusiva viene articolata nei tre livelli strettamente interconnessi e compresenti nei contesti e nei processi quotidiani: culturale, politico-organizzativo, pratico-strumentale. Tali livelli rappresentano la pluralità di fattori che possono facilitare/ostacolare l'inclusione: quadri normativi e organizzativi, sistemi di valutazione, strutture scolastiche, disponibilità di insegnanti specializzati e di altro personale educativo; formazione dei docenti, coinvolgimento delle famiglie; collaborazione con altri servizi...¹²

Nel presente numero e in quello successivo, a chiosa della prima parte della Rubrica dedicata alla complessa relazione tra «Scuola, BES e Inclusione», per ciascuno

dei tre livelli, si farà breve cenno ad alcuni fattori/risorse coerenti con il nuovo scenario, al fine di tracciare una pista per la riflessione e l'azione sui facilitatori che le scuole hanno «a disposizione» per sostenere l'effettiva realizzazione di un design inclusivo fondato sulle «tre C» delineate da Floridi quali condizioni essenziali per il co-sviluppo sostenibile (*Coordination, Collaboration, Cooperation*)¹³.

Alcune tematiche di particolare rilievo per l'avanzamento della cultura, delle politiche e delle pratiche, connesse ai fattori di seguito accennati, saranno oggetto di approfondimento nei prossimi numeri della Rubrica, grazie al contributo di Esperti.

Livello 1: Stressare la risorsa culturale

La dimensione culturale costituisce la base del modello a triangolo dell'*Index for Inclusion*, in grado di influenzare le altre due dimensioni. Come afferma Weick¹⁴, il cambiamento dei sistemi complessi, come le organizzazioni scolastiche, si realizza a partire dal processo di sviluppo e attivazione del *sense-making*, in virtù del quale è possibile una rielaborazione condivisa del modo di concepire la scuola come *organizzazione inclusiva*¹⁵. La prima risorsa sulla quale concentrare gli sforzi, a livello centrale e locale, consiste pertanto nel promuovere e nel supportare la co-costruzione di una cultura dell'inclusione, stressando le leve del cambiamento in atto a livello globale e, al contempo, mitigando le derive culturali correlate alla persistenza di vecchi o inadeguati paradigmi (dell'abilismo, della separazione, della competizione...), attraverso processi di comunicazione, formazione e di compartecipazione.

Come altri paesi, l'Italia è oggi impegnata a sviluppare e implementare un sistema educativo più equo fondato sull'inclusione quale strategia per valorizzare la diversi-

8. F. Gomez Paloma - P. Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied cognitive science per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson 2015.

9. M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in «Education Science and Society», 2010, pp. 65-75.

10. F. Dovigo, *Introduzione. La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso*, Atti Convegno «Trasformare l'apprendimento e la scuola per realizzare l'educazione inclusiva», Università di Bergamo, 2016, p. 6.

11. T. Booth - M. Ainscow, *Index for Inclusion (Early Years and Child Care)*, CSIE, Bristol 2002.

12. F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth - M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Ed. it. a cura di F. Dovigo e D. Ianes, Trento, Erickson 2008.

13. L. Floridi, *Il verde e il blu*, cit.

14. K. Weick, *Sensemaking in organizations*, Sage Publications Inc., New York 1995.

15. F. Dovigo, *Introduzione*, cit. p. 6.



tà intesa come risorsa per tutta la comunità educante¹⁶, tuttavia, come rileva Calvani¹⁷, «a fronte di una vasta retorica, fa difficoltà a presentare segni di miglioramento reale». Le criticità ancora presenti devono essere lette anche alla luce di quanto accade nel resto del mondo, al fine di meglio orientare processi cooperativi di sviluppo sostenibili e proattivi a livello planetario. Il Rapporto del 2011 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e della Banca Mondiale stimava che circa il 15% della popolazione mondiale presentasse una qualche forma di disabilità; l'80% era localizzato in Paesi in via di Sviluppo, dove la condizione di disabilità si associa a povertà, esclusione, discriminazione, con ripercussioni dal punto di vista sociale, economico e culturale, e i bambini con disabilità tra gli 0 e i 14 anni usufruivano di servizi scolastici di bassa qualità, erogati separatamente rispetto ai sistemi educativi ordinari, caratterizzati da interventi specialistici a rischio di derive segreganti¹⁸.

Nell'ultimo decennio, come rilevato¹⁹, il numero di bambini e adolescenti con disabilità e altre forme di disturbi è aumentato costantemente nei paesi industrializzati e, al netto di alcune situazioni di «abuso e di strumentalizzazione» delle diagnosi (la natura di tale aumento, presunto o reale, non è ancora chiara neanche a livello scientifico e talvolta i pareri dei neuropsichiatri infantili che stilano le diagnosi sono divergenti), è verosimile pensare ad una crescita - in buona parte sommersa - di situazioni a rischio per il neurosviluppo anche nel resto del mondo, oltre alle fragilità socio-economiche e culturali, in una commistione di fattori endogeni ed esogeni. Al di là della presenza o assenza di etichette diagnostiche, il dato che accomuna la maggior parte delle scuole, dei paesi ricchi così come di quelli a basso reddito, è la necessità di migliorare urgentemente la qualità dell'inclusione e, in generale, dei processi di insegnamento, apprendimento e partecipazione, per tutti i bambini e i ragazzi, nella direzione della qualità di vita e del co-sviluppo sostenibile, come chiaramente enunciato nell'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030²⁰.

Nella prospettiva inclusiva, l'approccio al problema dei bisogni educativi speciali viene riconfigurato come approccio fondato sul problema della capacitazione e dello sviluppo dei potenziali di tutti e dei contesti; in questo senso, la presenza massiccia di studenti con variegati *Special Needs* rappresenta un problema da fronteggiare, ma anche una leva e una bussola per orientare l'innovazione e i cambiamenti imposti dal momento storico attuale (e non soltanto dalle Organizzazioni che si occupano di salute e dalla cultura della pedagogia speciale e dell'inclusione). I temi delle differenze, delle libertà personali, dell'autodeterminazione e della qualità di vita costituiscono i principi e i valori che accomunano i pilastri culturali ai quali la scuola contemporanea deve riferirsi: la nostra Costituzione e la convenzione ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità. Quest'ultima, in particolare, rappresenta una risorsa fondamentale dalla quale attingere modelli e significati che a distanza di quindici anni mantengono intatto il loro potenziale euristico e trasformativo a livello universale, in coerenza con il paradigma biopsicosociale e con l'ICF.

Il riferimento alla cultura promossa dalla Convenzione rappresenta una leva per realizzare il diritto all'uguaglianza sostanziale, la quale si fonda su un'idea articolata e complessa di uguaglianza come equità, che apre alla cultura della differenziazione come opportunità di personalizzazione per il co-sviluppo e non come ripiego. L'articolo 3 pone l'accento sul rispetto per la differenza e l'accettazione della persona con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa, superando il paradigma della normalizzazione e dell'abilismo e liberando dalla «ricerca» delle etichette diagnostiche e dall'idea di gravità come attivatori dei sostegni (derive che il quadro dei BES ha, paradossalmente, in alcuni casi, alimentato). La Convenzione riconosce che i diritti umani, di capacitazione e di autodeterminazione sono di tutti e quello che varia è la «quantità di sostegno» che i contesti devono predisporre attraverso processi di compartecipazione, potenziando le diverse modalità dei sostegni: cognitivi, affettivi, relazionali, ambientali²¹.

16. *Ibidem*.

17. A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended". Quale strada percorrere?* in «Nuova Secondaria Ricerca», Ottobre, 2020, p. 52.

18. <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/sviluppo-umano/disabilita/>

19. Si veda in particolare il n. 2 della Rubrica, *L'aumento esponenziale del numero di allievi con BES: alcuni dati*, «Nuova Secondaria», maggio 2021.

20. UNESCO, *United Nations, Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development, General Assembly Resolution*, A/RES/70/1, United Nations, New York 2015.

21. P.C. Rivoltella, *La lezione dell'emergenza*, 18 dicembre 2020, Canale Youtube Ministero dell'Istruzione.

Come sottolinea Benedetto Saraceno²², la cultura inclusiva si sostanzia nella comprensione che l'inclusione non è l'apprendimento delle regole degli esclusi da parte degli esclusi, bensì l'adattamento dei contesti e l'abbandono dell'uso regressivo delle tecniche e dei dispositivi in generale.

La prospettiva dell'ICF consente la realizzazione di un progetto di vita costruito sulla *Self Advocacy* e proiettato verso l'autonomia: una prospettiva di vita possibile solamente al di fuori di una lettura medicalizzata e assistenziale della disabilità – concepita come una malattia – che tende a rendere invisibili le risorse e le potenzialità delle persone con disabilità, sia come individui sia come gruppi capaci di esercitare un ruolo politico e sociale²³. Entro tale cornice culturale, sono presenti modelli e costrutti coerenti con i principi di complessità e dinamicità dell'ICF e con la nuova lettura della disabilità e dei BES, come quello della Qualità della Vita²⁴, il quale «sintetizza in sé una pluralità di dimensioni della vita delle persone dal benessere fisico e materiale al benessere emotivo, dallo sviluppo personale all'autodeterminazione, dalle relazioni personali ai diritti e all'inclusione sociale»,²⁵ e l'approccio delle *Capability*²⁶, che ridefinisce l'idea di disabilità²⁷ indagando in particolare il tema delle effettive opportunità in rapporto alle potenzialità delle persone e delle libertà per la propria realizzazione e per il benessere complessivo, con focalizzazione sulle azioni sui contesti.

Anche i recenti orientamenti delle politiche di cooperazione e di sviluppo internazionale si fondano sui principi della Convenzione ONU e si allineano con la prospettiva delle «tre C» per un design inclusivo efficace, di tipo transdisciplinare e universale. I nuovi paradigmi centrati sull'idea di cooperazione per un'economia del bene comune intercettano le sfide educative globali, veicolando un cambio di prospettiva radicale e integrato.

Nel nostro paese, l'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo persegue il compito di aumentare l'efficacia della cooperazione italiana e contribuire allo sviluppo sostenibile nei paesi partner riducendo tutte le forme di povertà e le disuguaglianze, con un'attenzione particolare alla promozione dei diritti delle persone con disabilità e ai processi inclusivi, in quanto «non vi è sviluppo che possa prescindere dalla libertà di scelta e dalle pari opportunità in una prospettiva inclusiva»²⁸. La cultura è il motore primo per favorire un'immersione consapevole nel quotidiano, per riflettere sulle scelte politiche e per rinnovare le pratiche e gli strumenti per la comprensione della realtà e per l'azione sulla realtà.

Nelle Linee guida pubblicate dall'Agenzia nel 2018, vengono infatti riportati «strategie e approcci» sui quali



concentrare gli interventi, che si fondano sui paradigmi e sui modelli culturali sin qui richiamati: Progettazione Universale (*Universal Design*); Sviluppo Inclusivo su base comunitaria; *Mainstreaming*; Approccio a doppio binario (*Twin Track Approach*); Modello bio-psico-sociale alla disabilità; Approccio partecipativo e interdisciplinare; Sviluppo inclusivo e accomodamento ragionevole. Tale sistema di strategie viene proposto per interventi che possono svilupparsi in differenti campi: formazione, sensibilizzazione della comunità, *advocacy*, educazione, lavoro, salute, rafforzamento istituzionale ed empowerment della società civile, prevenzione, sostegno e protezione alle persone con disabilità²⁹.

Paola Damiani

UniMoRe - Università di Modena e Reggio Emilia

22. B. Saraceno - M. Ravazzini, *Governare confusioni urbane*, Il Saggiatore, Milano 2010.

23. A. Taddei, *Includere per cooperare. La sfida della cooperazione internazionale sulla disabilità* in C. Giaconi - N. Del Bianco (Eds.), *Inclusione 3.0*, FrancoAngeli, Milano 2018.

24. R.L. Schalock - M.A. Verdugo Alonso, *Handbook of Quality of Life for Human Service Practitioners*, in «American Association on Mental Retardation», Washington DC 2002.

25. C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 13.

26. A.K. Sen, *Capability and well-being*, in M.C. Nussbaum - A.K. Sen (eds.), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford 1993; A.K. Sen, *Well-being, capability, and public policy*, in «Giornale degli economisti e annali di economia», LIII, 1994, pp. 7-9; A.K. Sen, *Disability and justice*, keynote speech, second international disability conference, World Bank.

27. N. Bellanca - M. Biggeri - F. Marchetta, *La disabilità nell'approccio delle Capability*, Working Paper, n. 5, Dipartimento di Scienze Economiche, Università di Firenze 2009.

28. *Linee Guida per la disabilità e l'inclusione sociale negli interventi di cooperazione*, <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/02/LINEE-GUIDA-DISABILITA-2018.pdf>

29. A. Taddei, in Giaconi - Del Bianco, cit. pp. 10-11.