

Le *poliferie* educative come modello organizzativo a sostegno del processo d'inclusione*

di *Marinella Muscarà*[°], *Alessandro Romano*[^]

Riassunto

Il contributo propone una riflessione sugli aspetti del processo d'inclusione come azione sistemica e suggerisce il modello delle poliferie educative – intese come “comunità locali di apprendimento” – per promuovere e supportare sinergicamente gli interventi educativi. L'esperienza della pandemia di Covid-19 ha confermato che il contrasto all'isolamento e all'esclusione dei soggetti più vulnerabili, come gli studenti con BES, possa avvenire con la collaborazione attiva di tutti stakeholders del territorio, di cui fanno parte anche le università e i centri di ricerca. Il contributo individua nell'azione di partecipazione, riflessione e trasformazione un'opportunità di altissimo valore per elaborare efficaci schemi interpretativi e di intervento a sostegno del lavoro degli insegnanti e di tutta la comunità educante.

Parole chiave: inclusione, poliferie educative, covid, BES.

Educational *poliferie* as an organizational model to support the inclusion process

Abstract

The contribution proposes a reflection on the aspects of the process of inclusion as a systemic action and suggests the model of educational poliferie – understood as “local learning communities” – to promote and support educational interventions synergistically. The experience of the Covid-19

* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni: Marinella Muscarà ha scritto i paragrafi “*Inclusione, pluralismi identitari e poliferie educative*” e “*Considerazioni conclusiva*”; Alessandro Romano ha scritto i paragrafi “*Le disuguaglianze nelle poliferie educative ai tempi del Covid-19*” e “*Partecipare, riflettere e trasformare nel post cOVID-19 per contrastare l'esclusione e l'isolamento degli alunni con disabilità*”.

[°] Università degli Studi di Enna “Kore”. Corresponding author: marinella.muscara@unikore.it.

[^] Università degli Studi di Enna “Kore”.

pandemic has confirmed that combating isolation and exclusion of the most vulnerable, such as students with special educational needs, can occur with the active collaboration of all stakeholders, of which universities and research centers are also part. The contribution identifies in the action of participation, reflection, and transformation an opportunity of the highest value to develop effective interpretative and intervention schemes to support the work of teachers and the entire educational community.

Keywords: inclusion, educational *poliferie*, covid, special educational needs.

First submission: 10/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

Available online: 16/12/2021

Inclusione, pluralismi identitari e *poliferie* educative

Le teorie e le pratiche didattiche e pedagogiche connesse ai processi di inclusione hanno oramai dimostrato in modo inconfutabile – in forza dell’altissima variabilità che si esperisce nella vita quotidiana e in particolare all’interno del contesto scolastico – l’impossibilità di giungere a modelli educativi preordinati, in ogni caso e in ogni luogo validi sotto il profilo dell’efficacia. Se da una parte il lavoro dello studioso si presenta come più gravoso poiché caratterizzato da un elevato livello entropico, dall’altra esso si rende ancor più avvincente poiché le sfide educative sono assunte non più come problemi ma come il risultato di un processo inflativo di complessità che può essere pensato, compreso e ri-pensato attraverso pratiche *semplesse* (cfr. Berthoz, 2011; Muscarà, 2021; Sibilio, 2015, 2016). Nell’ambito di tale scenario, ricorda Lucio Cottini (2018), «la crescita di una cultura dell’inclusione come diritto inalienabile di tutti e di ciascuno, deve connettersi, a scuola, con un’azione rivolta al contesto e agli individui e con un controllo delle procedure e dei risultati» (p. 137). A tale riguardo, appare conveniente sottolineare che il modello teorico sovranazionale, proposto negli anni Novanta del secolo scorso da UNESCO e noto con il nome di *inclusive education*, ha fatto emergere con sempre maggiore forza la necessità di ricorrere a soluzioni e organizzazioni flessibili al fine di promuovere un’azione educativa in combinazione operativa con le altre strutture del territorio. Se da una parte si mostra evidente il fatto che l’attività delle Agenzie intergovernative abbia favorito la diffusione di una cultura dell’inclusione, guardando nello specifico al contesto italiano è possibile sostenere che il *Belpaese* abbia contribuito in maniera significativa all’innovazione pedagogica già ben prima della Dichiarazione di Salaman-

ca del 1994 (cfr. Cottini, 2020; de Anna, 2014; Muscarà, 2018). Riferisce, infatti, Roberta Caldin (2020): «In Italia, a scuola e nella società, la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'*impossibilità* del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della *possibilità*» (p. 14). Quest'ultima dimensione, quella appunto della *possibilità*, sembra infatti aver caratterizzato la giurisprudenza italiana già dagli anni Settanta del Ventesimo secolo. Basti pensare, ad esempio, alle pratiche di inserimento nelle classi comuni di una parte degli studenti in situazione di disabilità previste dalla legge n. 118 del 1971¹, allo sperimentalismo didattico e organizzativo invocato dal Documento Falcucci e dalla Circolare Ministeriale n. 227 del 1975 o all'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali determinato dall'emanazione della legge n. 517 del 1977.

L'effervescenza normativa italiana che ha caratterizzato il settore educativo nell'ultimo cinquantennio, alimentata anche dalle sollecitazioni promosse dalla pedagogia speciale, ha condotto alla *svolta inclusiva*, finendo per conferire alla legislazione scolastica la foggia di un groviglio di circolari, decreti ministeriali e interministeriali, decreti legislativi, D.P.R., linee guida, leggi, etc. La gemmazione così prodotta, oltre a normare e garantire il diritto all'educazione di ciascuno studente, ha finito per trasformare in modo irreversibile il volto della scuola italiana (cfr. de Anna, 2014; Mura, 2016). Quest'ultima, infatti, non si trova più ad operare con un'ipotetica omogeneità, al fine di perseguire un principio di invarianza sociale e culturale all'interno del gruppo-classe (la costruzione dello studente tipico) ma è obbligata a confrontarsi con un imprevisto e incontenibile *pluralismo identitario*. Esso non è però riferibile esclusivamente a una differenziazione di tipo etnico ma è riconducibile all'alterità nel senso più ampio: condizione di disabilità, presenza di disturbi evolutivi, situazioni di svantaggio economico e socio-culturale, differenze etniche, confessionali e di genere etc. Nella nuova scuola

oggetto di speciale attenzione sono dunque non esclusivamente gli alunni con esplicita presenza di deficit: tendere alla concreta possibilità di dare vita a “una

¹ Si osservi che la legge n. 118 del 1971, sebbene rappresenti una prima innovazione importante nell'ambito del diritto all'educazione, non garantiva la frequenza scolastica nelle classi comuni alla totalità degli studenti in situazione di disabilità. Essa, infatti, escludeva da tale possibilità «i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali» (art. 28, L. 118/1971).

scuola per crescere”, ovvero capace di fornire gli strumenti “per saper stare al mondo”, implica assumersi fattivamente la responsabilità di aprirsi a un’idea del costruito “differenza” come paradigma comune, che sta alla base della natura umana» (Muscarà, 2018, pp. 39-40).

Dal momento che – osservano Amiraux e Fabbri (2020) – «la scuola diventa sempre più il luogo per eccellenza di validazione dei principi, rinnovo degli accordi e conferma dei disaccordi tra molteplici coalizioni di attori (quali genitori, insegnanti, autorità ecc.)» (p. 9) appare evidente l’importanza del contesto – e del contesto educativo, in particolare. Ne consegue che la promozione di una cultura dell’inclusione debba necessariamente prevedere azioni rivolte agli individui ma anche al contesto perché la stessa nozione di “inclusione” si mostra come un concetto localizzato e variabile (cfr. Florian, 2005).

Si è detto che l’effervescenza normativa e il contributo della pedagogia speciale abbiano confermato il diritto all’educazione per tutti e per ciascuno e che tale influenza abbia prodotto un radicale cambiamento dell’istituzione scolastica, che è innanzitutto un cambiamento organizzativo. Il perseguimento del principio dell’inclusività, infatti, obbliga la scuola a mostrare capacità adattive al contesto, promuovendo visioni sistemiche capaci di collocare il fatto educativo all’interno dello spazio sociale che lo ha prodotto e con cui è dialogicamente connesso. Non sorprende dunque che già nella C.M. n. 227 del 1975 è possibile rinvenire, sebbene *in nuce*, una prima sottolineatura dell’importanza della dimensione organizzativa al fine di garantire interventi efficaci in favore degli alunni con disabilità:

Non ci si nasconde la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale ed organizzativa da risolvere, per conseguire risultati apprezzabili, nell’azione volta all’integrazione scolastica e sociale dei suddetti allievi, ma, proprio per questo vanno studiati tempi e forme concreti di interventi significativi sui quali occorrerà richiamare l’attenzione e cercare il consenso degli organi collegiali di governo delle istituzioni scolastiche, per l’alto valore democratico che l’integrazione scolastica degli alunni handicappati riveste. Integrazione che richiede certamente un nuovo modo di essere della scuola (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975, p.1).

Tuttavia, uno dei cambiamenti più importanti che hanno determinato lo stravolgimento del sistema scolastico, è da ricondurre indiscutibilmente alla legge n. 59 del 1997 con la quale si riconosce alle scuole un’autonomia non solamente finanziaria e amministrativa ma didattica e organizzativa. L’entrata in vigore di questa legge, infatti, ha consentito di perseguire attraverso il POF – sostituito oggi dal PTOF con la legge n. 107 del 2015 – un progetto educativo attento ai pluralismi identitari, abdicando a un’istruzione

rigida fondata sul rispetto dei programmi nazionali a favore di scelte organizzativo-didattiche funzionali all'individualizzazione e alla personalizzazione degli insegnamenti. Osservano al riguardo Chiappetta Cajola e Ciraci (2013):

In presenza di contesti e di risultati formativi differenti, a seconda dell'ambito territoriale a cui si riferiscono, una didattica non adeguatamente organizzata rispetto alle risorse, ai tempi e agli spazi differenziati e flessibili, e priva di un sistema avanzato di valutazione, non può promuovere né il successo "in uscita" degli alunni, né il riconoscimento e la valorizzazione delle varie forme di diversità presenti nella scuola» (p. 41).

Il passaggio da un sistema scolastico improntato sul modello piramidale a un nuovo *concept* policentrico ha consentito sul fronte dell'inclusione di spalancare le porte delle scuole al territorio attraverso l'adozione di scelte organizzative flessibili oltreché la costituzione di accordi di rete con istituzioni e associazioni che operano nel territorio².

L'attenzione alla dimensione locale e la promozione di partenariati hanno così favorito lo sviluppo di ciò che potremmo chiamare – prendendo a prestito il termine dall'area di studi urbanistici – "*poliferie educative*"³, cioè comunità locali di apprendimento delle quali la scuola rappresenta solamente uno degli attori coinvolti in un ininterrotto processo educativo volto a realizzare un progetto inclusivo per tutti e dappertutto. D'altra parte, scrivono Ianes et al. (2020),

the opportunities for co-operation and collaboration between different stakeholders and the support resources provided by law are numerous, and they could allow for the implementation of adequate and multi-level provision for students with disabilities. Moreover, theoretically the different working groups established for the development of inclusive practices do not only act on behalf of single students with SEN in their classes. Many groups, such as the school working group for inclusion, are conceived of as places for the development of inclusion in a more systemic way. Rather than focusing solely on how to accommodate the needs of

² A tale riguardo, si vedano gli artt. 5, 6 e 7 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. È opportuno sottolineare, inoltre, che la più recente normativa (ad esempio, la legge 107/2015, il d.lgs. 66/2017, il d.lgs. 96/2019 etc.) ha ulteriormente enfatizzato la dimensione reticolare tra istituzioni scolastiche differenti anche al fine di valorizzare le risorse professionali in organico e ripartire il carico amministrativo.

³ Si osservi che il neologismo *poliferie* è impiegato per la prima volta in ambito urbanistico con riferimento a una visione policentrica della città nella quale le periferie rappresentano luoghi strategici, generatori di opportunità sociali, culturali ed economiche (cfr. Carta, 2019).

single students, they should look instead at school development as a whole (p. 257).

Appare chiaro dunque il potenziale inclusivo delle *poliferie educative*, che non sono da intendere come luoghi della marginalità o appendici periferiche dello Stato ma come comunità cooperanti attivamente e creativamente per la realizzazione di interventi sinergici e continuativi, unitamente agli altri soggetti del territorio (famiglie, enti locali, associazioni e terzo settore, centri di formazione e di ricerca, istituzioni culturali etc.).

Il progetto inclusivo così immaginato, promosso dalle comunità locali di apprendimento – le poliferie educative – consente di estendere gli effetti dell'azione pedagogica non solamente all'interno dello spazio ristretto dell'aula scolastica ma all'extra-scuola in una relazione sistemica con lo spazio circostante.

Le disuguaglianze nelle *poliferie educative* ai tempi del Covid-19

La crisi pandemica causata dalla propagazione del Covid-19, coinvolgendo l'intero globo e interessando ogni aspetto della vita degli uomini e delle donne, ha modificato in maniera quasi irreversibile il nostro modo di stare al mondo, trasformando le relazioni, le pratiche sociali e quelle educative (cfr. United Nation, 2020; Schleicher, 2020).

In risposta all'emergenza epidemiologica i governi di tutti i Paesi hanno dovuto elaborare strategie di resilienza per rispondere alle mutate condizioni e provare così a contenere la diffusione del virus. «The public health response to the COVID-19 pandemic led to the unprecedented situation of millions of people relying almost exclusively on communication technology to work, study, and socialize. It is probably fair to observe that there has never been such a heightened dependency on technology for such a wide range of activities at such a global scale» (Madianou, 2020, p. 2). I provvedimenti dei governi centrali non hanno risparmiato le agenzie educative e in particolare il settore scolastico che ha dovuto ripensare e riorganizzare le attività didattiche per tutelare il diritto all'educazione e alla formazione. Tuttavia, osserva Laura Agrati (2021), «È stato calcolato che durante il periodo di chiusura delle scuole per la crisi pandemica oltre 500 milioni di studenti nel mondo non abbiano potuto accedere alla didattica a distanza o da remoto, il 21% della popolazione studentesca abitante nei Paesi ad alto reddito, addirittura il 66% in quelli a basso reddito» (pp. 180-181). Dal momento che il Covid-19 ha ridotto la possibilità di accedere alle risorse educative (cultura, sport, lettura etc.) è evidente che esso abbia contribuito

a innalzare i livelli di povertà educativa (cfr. Save the Children, 2020). A tal riguardo, osserva Nuzzaci (2021), «the COVID19 pandemic, which has caused the condition of the so-called lockdown and in particular the closure of schools and universities all over the world and in Italy, with very devastating impacts on the lives of children, adolescents and their families, has had the effect of exponentially increasing economic poverty and consequently educational poverty» (p. 115).

Con riferimento al contesto italiano, prima il D.P.R. dell'8 marzo 2020 – che ha determinato l'interruzione di numerose attività comprese quelle riferibili al settore dell'educazione e della scuola – e successivamente gli ulteriori provvedimenti adottati dal Governo nazionale hanno confermato con forza il valore dei media digitali per l'apprendimento e l'insegnamento in presenza e a distanza (cfr. Rivoltella, 2015; Rivoltella & Rossi, 2019; Muscarà & Romano, 2020). Sebbene in Italia sia ancora lunga la strada della *digital transformation*, il web e i media digitali hanno rappresentato nello scenario delineato dalla pandemia gli unici strumenti capaci di tenere viva la relazione educativa bruscamente interrotta tra docente e discente, promuovendo il dialogo e la co-creazione di nuove soluzioni di insegnamento e di apprendimento. Tuttavia, «La DaD ha trovato impreparate le scuole e gli insegnanti, che hanno reagito bene e hanno supplito con l'impegno e la dedizione al gap di competenze digitali» (Ferri, 2021, p. 49). A tale riguardo, appare ragionevole ritenere che il problema della digitalizzazione nella scuola italiana non possa e non debba essere discusso e risolto all'interno di una dimensione emergenziale ma è altrettanto evidente che tale condizione di eccezionalità abbia consentito di far emergere chiaramente alcune carenze strutturali del nostro sistema formativo. Infatti, se da una parte le competenze degli insegnanti, le loro capacità di progettare ambienti di apprendimento online, le loro abilità tecnico-informatiche si sono mostrate non sempre adeguate ad affrontare la sfida lanciata dalla società dell'informazione e imposta dalla crisi pandemica, l'indebolimento dell'azione educativa sembra potere essere ricondotto anche al ritardo infrastrutturale che caratterizza ogni aspetto della dimensione pubblica e privata della società italiana, alla mancata disponibilità delle risorse tecnologiche e al ridotto accesso ai servizi (cfr. Ferri, 2021). A tale proposito, un recente report sull'impatto del coronavirus sulla povertà educativa in Italia di *Save the Children* (2020) indica che

Gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono talora vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi

quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno (p. 9; cfr. ISTAT, 2020; Nuzzaci, 2021).

A questo punto, si aggiunga la variabilità del territorio italiano che è caratterizzato da un indice di eterogeneità estremamente elevato. Con riferimento al rischio educativo, infatti, l'Italia presenta un livello moderato e medio al Nord e un livello alto e molto alto a Sud (cfr. Save the Children, 2020). Nell'ambito del quadro organizzativo scolastico descritto nel precedente paragrafo, le *poliferie educative* – che, si ricorda, sono da intendere come comunità locali di apprendimento, capaci promuovere visioni sistemiche e sinergiche per la promozione dell'inclusione – non sempre e non dappertutto sono riuscite a contenere le disuguaglianze generate dalle differenziazioni sociali (economiche, di ceto, di etnia, di salute etc.). Infatti, a fronte dell'impegno profuso per la rimodulazione dell'offerta formativa, la didattica a distanza ha tuttavia fatto emergere profili marcati di disegualianza (cfr. Madianou, 2020). All'interno delle *poliferie educative* le scuole, soggetto propulsore dell'azione inclusiva, non sono riuscite ad assicurare uguali possibilità di fruizione dei servizi e delle risorse. Il persistente *digital divide* che ancora connota parte del Paese, le diffuse condizioni di disagio socio-economico e culturale di un numero significativo di contesti familiari e la presenza talvolta di genitori con bassi livelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione informatica – già normalmente non in grado di fornire il necessario supporto ai processi di apprendimento dei figli – hanno acuito le disuguaglianze e ridotto in misura significativa l'efficacia dell'azione educativa finalizzata al contrasto dell'esclusione e dell'isolamento degli studenti. A tale proposito, si osservi – come suggerito da Zheng & Walsham (2021) – che la questione del *digital divide*, intesa in maniera semplicistica come il possesso o il non possesso del dispositivo, non sembra considerare tutte le implicazioni del fenomeno della disegualianza digitale perché quest'ultima «is rooted in structural inequalities in society, it is important not to let the overemphasis on 'digital solutions' disguise or divert from the more fundamental and deep-seated issues of segregation, division and hegemony» (Ivi, p. 5).

Diffusamente nel territorio italiano – ma non solamente in esso – la crisi sanitaria e i provvedimenti di distanziamento sociale, via via più rigidi nel corso della prima ondata dei contagi, hanno inasprito la «social inequality in marginalized groups who experience discrimination and social, political, and economic exclusion. Notably, people with disabilities (PWD), who are particularly restricted in their activities and lives due to the pandemic, are experiencing more difficulties compared to people without disabilities (PWOD)» (Cho & Kim, 2021, p. 1).

L'impegno profuso dalle singole istituzioni scolastiche non è bastato dunque a contenere i fenomeni di discriminazione, emarginazione ed esclusione che hanno interessato in modo particolare gli studenti con disabilità, confermando la necessità di promuovere traiettorie partecipative per supportare i processi di inclusione.

È dunque interessante osservare che lo sviluppo di percorsi di condivisione costituisca la specificità delle *poliferie educative*, poiché esse rappresentano comunità locali di apprendimento dotate di un'organizzazione di tipo sistemico. Questo modo di intendere la questione relativa ai processi di inclusione non appare priva di interessanti implicazioni dal momento che la causa della disuguaglianza, il suo contrasto e la sua risoluzione divengono non più problemi del singolo soggetto o della singola istituzione ma *fatti sociali totali* cui l'intera comunità è chiamata a intervenire sinergicamente.

Nell'ambito di tale prospettiva partecipativa, le università e i centri di ricerca possono svolgere un ruolo assai rilevante in quanto centri di innovazione, capaci di sviluppare studi e schemi interpretativi e di intervento a sostegno del lavoro degli insegnanti.

Partecipare, riflettere e trasformare nel post Covid-19 per contrastare l'esclusione e l'isolamento degli alunni con disabilità

Si è detto che l'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 in Italia ha costretto le istituzioni scolastiche ad adottare modalità straordinarie per la riorganizzazione dell'attività didattica, allo scopo di garantire il diritto all'istruzione a tutti gli studenti. Si è detto, inoltre, che a seguito del *lockdown*, gli studenti con disabilità sono risultati i soggetti ancora più fragili perché non sempre destinatari di un agire didattico sufficientemente pronto a soddisfare sia gli ordinari bisogni educativi che quelli emergenti, attraverso l'uso della tecnologia (cfr. Cho & Kim, 2021). Riferisce in proposito Paolo Ferri (2021):

«la DaD, durante il periodo del lockdown, ha dimostrato chiaramente come le metodologie di progettazione dell'insegnamento/apprendimento sono quelle che determinano la qualità dell'insegnamento stesso, non la "tecnologia caratterizzante" che si utilizza. Tuttavia, una "tecnologia caratterizzante" interagisce con le metodologie didattiche in modo più o meno efficace a seconda di come si è evoluto lo stile di fruizione degli utenti e la sua penetrazione sociale» (p. 48)

Dal momento che gli interventi educativi di contrasto all'isolamento e all'esclusione devono necessariamente rispondere a una progettazione opportunamente e funzionalmente strutturata – ancorché flessibile per rispondere

agli eventuali aggiustamenti che possono avere luogo *in itinere* – appare evidente, nella prospettiva partecipante e cooperante offerta dalle *poliferie educative*, l'importanza del contributo delle università e dei centri di ricerca per la conduzione di sistematiche rilevazioni a sostegno del lavoro degli insegnanti.

Nel territorio italiano e in particolare nelle aree del Mezzogiorno, ove coesistono periferie metropolitane anche molto degradate e zone con servizi e reti deboli o assenti, i gruppi sociali più vulnerabili hanno particolarmente risentito delle disuguaglianze digitali. Tra essi, gli studenti con disabilità e più in generale con bisogni educativi speciali non hanno costituito un'eccezione. A tale riguardo, il contributo della pedagogia speciale non si è fatto attendere e così nell'ultimo anno non sono mancate in Italia indagini esplorative finalizzate a documentare le esperienze di apprendimento mediate dalla tecnologia durante il periodo di *lockdown*. Queste ricerche sono state orientate da una parte a rilevare i nuovi bisogni educativi degli alunni con disabilità e dall'altra a osservare le strategie messe in atto dalle istituzioni scolastiche, dagli insegnanti di sostegno, dalle famiglie e dalle reti di supporto territoriale (cfr. Isidori & Ciraci, 2021; Fantozzi, 2020; Lo Piccolo, Mingrino & Passaniti, 2020; Maffione, 2020; Muscarà & Romano, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Zappaterra, 2020).

Una messe così ricca e significativa di informazioni e di dati non può e non deve essere dispersa. È dunque in questa direzione che il contributo delle università e dei centri di ricerca nel post Covid-19 diviene di particolare rilevanza strategica per la didattica inclusiva perché risponde funzionalmente all'azione sistemica che deve realizzarsi all'interno delle *poliferie educative*.

Partecipare, riflettere e trasformare divengono dunque azioni di altissimo valore per le comunità locali di apprendimento per le quali è necessario sistematizzare e operationalizzare le informazioni raccolte al fine di offrire soluzioni di prodotto e di processo, utili a definire protocolli di intervento (territoriali) che riducano il rischio di esclusione e di isolamento degli alunni con disabilità e favoriscano effetti positivi sul piano del *welfare*.

Considerazioni conclusive

Le trasformazioni sociali, culturali ed economiche che hanno interessato la nostra società negli ultimi cinquant'anni non sono state di prive di conseguenze sul piano educativo.

Il riconoscimento del paradigma della “diversità” come condizione conaturata a ogni essere umano e l'affermarsi di un modello culturale fondato sull'*inclusive education* hanno fatto emergere la presenza di un prorompen-

te pluralismo identitario. In ambito scolastico e in particolare sul piano organizzativo-didattico, tale presenza ha obbligato le istituzioni formative ad avviare percorsi di individualizzazione e personalizzazione attraverso l'elaborazione di specifici documenti e l'impiego di idonee strategie inclusive. Ciò nonostante, non sempre e non in ogni luogo le scuole riescono a garantire le medesime possibilità a tutti gli studenti e ciò in forza dell'altissima variabilità del contesto e delle risorse a disposizione.

Per supportare i processi di inclusione, anche di inclusione scolastica, appare dunque necessario promuovere partenariati all'interno di gruppi cooperanti (scuola, famiglia, terzo settore, centri di ricerca etc.) basati su una visione sistemica dell'azione educativa. Sono state immaginate dunque le *poliferie educative*, non centri e neppure margini, ma comunità locali di apprendimento delle quali fanno parte le persone, le risorse e le istituzioni radicate e interconnesse nel proprio territorio di appartenenza e tutti accomunati da un unico fine: la piena realizzazione del progetto inclusivo.

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha modificando le nostre vite e le nostre attività che, prima dell'emergenza sanitaria, erano svolte prevalentemente in presenza. Questa trasformazione radicale e repentina ha accresciuto il rischio di esclusione dei soggetti più vulnerabili che talvolta non sono riusciti a fare fronte da soli agli effetti derivanti dalle disuguaglianze digitali e strutturali. In tale scenario, la capacità delle *poliferie educative* di promuovere azioni collaborative e di vicendevole supporto ha rappresentato la vera ed unica *chance* per contrastare l'esclusione dei soggetti fragili, tra cui gli studenti con BES.

Dal momento che delle comunità locali di apprendimento fanno parte legittimamente anche le università e i centri di ricerca, appare evidente il fatto che questi ultimi costituiscano soggetti importanti con i quali è possibile – oltretutto utile e necessario – dialogare per la promozione di traiettorie partecipative e trasformative a supporto della gestione della diversità, non come risposta alla condizione emergenziale ma come strumento valido per affrontare le nuove sfide generate della contemporaneità, di cui gli effetti della crisi pandemica sono solamente uno degli aspetti della sua complessità.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L.S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2), pp. 179-192.
- Amiriaux, V., & Fabbri, L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational reflective practices*, 1, pp. 5-17.

- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Caldin, R. (Ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1: le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Carta, M. (2019). Il Mediterraneo fabbrica di civilizzazione. In C. Perrone, & M. Russo (Eds.), *Per una città sostenibile: quattordici voci per un manifesto*, pp. 81-91. Roma: Donzelli.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (Eds.) (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Cho, M., & Kim, K. M. (2021). Effect of digital divide on people with disabilities during the Covid-19 pandemic, *Disability and Health Journal*, pp. 1-7.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri, (Ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea: progetti e proposte per il cambiamento*, p. 137-150. Pisa: Edizioni ETS.
- Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale: Integrazione e Inclusione*. Roma: Carocci.
- Fantozzi, D. (2020). Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura. *Pedagogia oggi*, XVIII(2), pp. 154-169.
- Ferri, P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), pp. 42-53.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: what, why and how? In K. Topping, & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer reader in inclusive education*, pp. 29-40. Oxon: Routledge.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Educazione inclusiva in Italia: tappe storiche, sviluppi positivi e sfide. *Prospetti*, 49, pp. 249-263.
- Isidori, M. V., & Ciraci, A. M. (2021). Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., pp. 74-86.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>. Consultato il 04/10/2021.
- Lo Piccolo, A., Mingrino, M., & Passaniti, V.M. (2020). La scuola italiana ai tempi del Covid-19: Fra innovazione tecnologica e recupero delle individualità e della socialità. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4 si), pp. 151-162.
- Madianou, M. (2020). A second-order disaster? Digital technologies during the Covid-19 pandemic. *Social Media and Society*, 6(3), pp. 1-5.
- Maffione, L. (2020). Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l'Inclusione di studenti con disabilità visiva. *Media Education*, 11(2), pp. 179-186.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Circolare Ministeriale n. 275 del 1975: Interventi a favore degli alunni handicappati*. Testo disponibile al sito:

- <https://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Circolare-ministeriale-08.08.75-n.227.pdf>. Consultato il 04/10/2021.
- Mura, A. (Ed.) (2016). *Diversità e inclusione: prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Muscarà, M. (2021). La ricerca pedagogica: un'avventura per gli argonauti della complessità. *Nuova Secondaria*, vol. 10, pp. 300-309.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media Education*, 11(2), pp. 61-73.
- Nuzzaci, A. (2021). Educational Poverty in the Italian Context. *Open Journal of Social Sciences*, 9, pp. 103-119.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa (Brasil)*, 15, pp. 1-20.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale: Per un'etica dei media*. Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Testo disponibile al sito: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf. Consultato il 04/10/2021.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3-4), pp. 477-493.
- Sibilio, M. (2016). La semplicità come possibile traiettoria non lineare della didattica in una prospettiva bioeducativa. In M. Muscarà, & S. Ulivieri, (Eds). *La ricerca pedagogica in Italia*, pp. 137-149. Pisa: Edizioni ETS.
- United Nation (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Testo disponibile al sito: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Consultato il 04/10/2021.
- Zappaterra, T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi sulla formazione*, 23(2), pp. 87-92.
- Zheng, Y., & Walsham, G. (2021). Inequality of what? An intersectional approach to digital inequality under Covid-19. *Information and Organization*, (31)1, pp. 1-6.