



**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI  
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE**

Anno accademico: 2020/2021

**Alchimie inclusive:  
cittadinanza scolastica ed empowerment di comunità**

Docente Relatore: Prof. Luca Scacchi

Studente: Alessio Rocchi



# **Alchimie inclusive**

## **cittadinanza scolastica ed empowerment di comunità**

<b>Introduzione</b>	<b>I</b>
<b>1. Inclusività e strumenti psicoeducativi</b>	<b>1</b>
1.1 L'inclusione scolastica e sociale. ....	1
1.2 L'alleanza Psicoeducativa. ....	9
1.3 L'analisi funzionale del comportamento problema. ....	12
<b>2. Verso comunità scolastiche competenti</b>	<b>18</b>
2.1 Il pregiudizio e l'empowerment. ....	18
2.2 Le comunità e le loro competenze. ....	22
2.3 Elogio della differenza. ....	29
<b>3. L'ottimismo della pratica.</b>	<b>39</b>
3.1 Una bussola per le buone pratiche. ....	39
3.2 Fare, praticare insieme. ....	45
<b>Conclusioni</b>	<b>56</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>57</b>
<b>Sitografia</b>	<b>60</b>
<b>Ringraziamenti</b>	<b>61</b>

## Introduzione

I processi inclusivi della scuola stanno acquisendo una posizione sempre più rilevante nel quadro dell'offerta formativa. La percentuale di insegnanti di sostegno sul totale di quelli in servizio, negli ultimi vent'anni è passata dal 7% circa al 27% nel 2020/'21 e, come sostiene Fogarolo (2021), il *trend* di crescita sembra non subire flessioni di sorta.

L'autore sottolinea come questo dato quantitativo rappresenti una criticità per la struttura organizzativa dell'Istituzione scolastica. Questo è senz'altro vero ma va ipotizzata, a mio avviso, anche una nota di positività legata allo stesso dato: possiamo infatti immaginare come i discorsi di cui sono fatte le comunità scolastiche possano essere sempre più impastati con i temi della *differenza*.

Questo ingrediente, divenendo sempre più connotativo delle comunità scolastiche, entra a far parte dei contesti in cui le traiettorie di crescita degli individui si trovano in piena fase di lancio. Questo è il motivo per cui il tema della *differenza* deve essere, secondo chi scrive, riconosciuto e integrato, preso in carico dalle scuole per ciò che è: una risorsa, che orienta il dibattito e la negoziazione sociale, che ha in sé il potenziale per condurre verso la costruzione di comunità sempre più integrate e competenti.

Fra la cultura della disabilità che si sta costituendo nel dibattito internazionale e le relazioni che gli alunni instaurano fra di loro c'è una connessione che ne determina le traiettorie e i contenuti. L'obiettivo di questa tesi è quello di riflettere intorno al vissuto delle comunità scolastiche nella relazione con la *differenza* e a come alcuni fra gli strumenti di inclusione e integrazione a disposizione della scuola partecipino al costellarsi di questo vissuto.

Esiste una consistente e significativa mole di riflessioni intorno alla ricerca di senso e significato che si attribuisce al ruolo che l'alterità, l'ulteriorità, o la divergenza da un modello ipotetico e ideale. «Faloppa (2004) afferma che l'alterità è [...] una costruzione culturale che si serve di immagini, simboli, stereotipi e, appunto, di parole»<sup>1</sup> per popola-

---

<sup>1</sup> Citato in Fiorucci, 2016, p. 62.

re, con il proprio valore, la riflessione pedagogica. I termini “differenza” e “diversità”, ad esempio, sono parte viva del dibattito, ponendosi a rappresentare orizzonti di significato e di senso solo talvolta sovrapponibili. Alcuni autori scelgono di porre la *differenza* come elemento valoriale del discorso sociale, altri si riferiscono alla *diversità* come a una componente di pluralità, di varianza, comunque appartenente a un *unicum* sovraordinato.

Ciò che appare urgente, essendo l’oggetto di questa tesi il discorso sociale interno alle comunità scolastiche, «[...] è rimarcare il valore incontrovertibile dell’alterità assestandole, così, un ruolo centrale nella riflessione pedagogica affinché essa, al di là delle singole parole, si mostri, sempre di più e con forza, un tenace e intelligente oppositore a ciò che [alcuni autori definiscono come] “*la cultura dello scarto*”. Le parole poi, seguiranno» (Fiorucci, 2016, pp. 62, 63).

Sosterrò la riflessione attraverso la lettura critica della letteratura scientifica riguardante i temi dell’inclusione scolastica e della psicologia di comunità.

Le motivazioni di questo interesse sono legate al convincimento personale che nutrire la riflessione sulla *differenza* possa essere di impulso all’integrazione delle parti sociali quanto di quelle individuali. Credo sia possibile oltrepassare la carica minacciosa delle rappresentazioni mentali della malattia, della disabilità e della differenza nei contesti della vita scolastica attraverso la negoziazione sociale; la testimonianza che la differenza offre alla comunità scolastica può trasformarsi nella forza delle competenze relazionali che essa educa, traducendosi nella tessitura di reti sociali di reciproco sostegno orizzontali. Vale la pena di riflettere, quindi, sulla vivacità del dibattito attuale e sulle traiettorie che la negoziazione sociale sta producendo intorno a questi temi.

La tesi è strutturata in tre capitoli più la conclusione: il primo capitolo tratteggerà lo stato dell’arte circa l’attuale orientamento all’inclusività scolastica e descriverà alcuni strumenti a disposizione dei progetti di inclusione. Riguardo a questi ultimi ho scelto di focalizzare la riflessione sull’analisi funzionale del comportamento problema perché, fra tutti i dispositivi a disposizione delle *équipe* scolastiche, trovo sia uno dei più interessanti, nei suoi risvolti operativi, soprattutto quando il comportamento pro-

blema oggetto di analisi non sia di impedimento agli apprendimenti, non sia lesivo degli altri o di sé ma stigmatizzante per chi lo produce.

Il secondo capitolo esporrà una definizione di pregiudizio e ciò che si intende con *empowerment* di comunità, si prenderà in considerazione la competenza di comunità come oggetto di intervento del progetto inclusivo, descrivendo quali siano, secondo alcuni fra i più autorevoli pensatori della letteratura internazionale, le strade da percorrere per promuovere l'inclusività sociale. Si descriverà poi quale ruolo giochi l'alterità, in termini di sviluppo delle strutture di funzionamento psichico, identitario e sociale.

Il terzo capitolo esporrà una riflessione su quale postura relazionale sia favorevole assumere, da parte degli insegnanti, per poter meglio interpretare il loro ruolo di educatori. Verranno poi descritti alcuni strumenti integrativi che, implementati complementariamente a quelli attualmente in uso, potrebbero favorire e potenziare i progetti di inclusione scolastica e sociale. L'ultima sezione della tesi, poi, ne raccoglie le conclusioni, sottolineando come gli strumenti derivanti dalla Psicologia Comunità possano essere di sostegno ai progetti di inclusione scolastica.

# 1. Inclusività e strumenti psicoeducativi

“... E qui, scambiatici un'occhiata,  
scoppiammo in un ridere smodato,  
ma il riso si espande di volata  
e il sacco dell'eternità, dall'eco enfiato,  
si spacca...”

Wisława Szymborska

## 1.1 L'inclusione scolastica e sociale.

Dal Primo Rapporto sulla disabilità che l'Organizzazione Mondiale della Sanità e la Banca Mondiale hanno stilato e pubblicato nel 2011 emerge che, su di una popolazione mondiale che approssima ai sette miliardi di individui, circa un miliardo vive una condizione di disabilità. Considerando i *care giver* (genitori, figli, fratelli e sorelle) di questa ragguardevole fetta di umanità si arriva rapidamente a realizzare che più di un terzo del totale della popolazione mondiale vive in stretta relazione con i temi della disabilità. Questa relazione con la caducità del corpo, con la sua fragilità, necessita di *in primis* di una riflessione di ordine privato e psicologico, che ha a che fare con le difese individuali dalle angosce e dall'ansia e *in secundis* di una riflessione di ordine pubblico e sociale, che consideri invece la dinamica costitutiva culturale circa la disabilità. Sarà, infatti, l'episteme<sup>1</sup> emergente da questa dinamica sociale a determinare i gradi di libertà con cui ogni organizzazione, inclusa la scuola, implementerà sistematicamente processi inclusivi nel proprio funzionamento.

Seguendo una logica ecologica<sup>2</sup> nel riflettere sulle dinamiche esistenti fra lo psicologico e il sociale, fra il privato e il pubblico possiamo osservare come i temi della disabilità attraversino l'esperienza individuale per partecipare alla produzione dell'epi-

---

<sup>1</sup> «[...] Michel Foucault, con il concetto di *episteme* fa riferimento [...] all'insieme delle formazioni discorsive e concettuali che in una determinata epoca storica e in un determinato contesto geografico e sociale rendono possibili solo alcuni “giochi di verità” anziché altri» (Zennaro, 2011, p. 27).

<sup>2</sup> «[...] Bronfenbrenner, attraverso la proposta di un modello ecologico dello sviluppo umano, sottolinea l'inscindibilità dell'individuo dall'ambiente in cui cresce e si sviluppa» (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 58).

steme connotativo delle nostre comunità, definendone il profilo culturale, ovvero «quell'insieme di credenze e pratiche che identificano uno specifico gruppo sociale e lo distinguono dagli altri» (Hogg, Vaughan, p. 333).

Se possiamo pensare alla cultura di una nazione come il prodotto delle relazioni fra i microsistemi e i macrosistemi a cui ogni cittadino partecipa dobbiamo quindi ricordare un'altra importante dinamica che influisce sulla qualità della cittadinanza: l'interrelazione esistente fra la cultura e i dispositivi normativi in cui essa si esprime. All'avanzamento dell'una corrisponde un avanzamento nei secondi e viceversa. Una cultura sclerotizzata nella percezione dell'alterità come peculiarità distintiva e divergente, che non trovi nella differenza quegli elementi di ricchezza che rendono poliedrica l'esperienza sociale, si esprimerà in norme inadatte a includere tutte le cangianti sfumature che l'umanità può assumere, risultando coartata nella risposta ai bisogni delle minoranze e nella promozione della piena partecipazione e realizzazione di tutti. Una cultura inclusiva promuove una cittadinanza attiva e una cittadinanza attiva contribuisce alla produzione di una cultura inclusiva. È questo il circolo virtuoso che, a partire dalla scuola, andrebbe progettato e agito, sostenuto ed esperito fino a essere generalizzato. Che cammini per le strade con i nostri figli.

La scuola italiana può vantare una delle normative più profondamente capaci di cogliere queste sfumature e di riconoscere agli individui l'unicità del loro modo di rifrangere la luce. Se possiamo disporre di un così avanzato *carner* di dispositivi normativi è perché i movimenti per l'inclusione scolastica si adoperano da mezzo secolo e oltre per poter continuamente aggiornare quello che dovremmo considerare come il primo, fondamentale strumento di lavoro dei docenti. Questa ricchezza della nostra scuola è dovuta all'unione della capacità riflessiva del legislatore italiano e della produttività del dibattito internazionale. È questo discorso corale ad aver consegnato alle nostre aule una visione della differenza tale da poter essere, in potenziale, trasformata in una risorsa.

Essendo il quadro normativo attuale erede di una cultura pedagogica che affonda le proprie radici nel passato e getta i propri germogli nella modernità, una riflessione sui suoi esiti non può prescindere da un breve *excursus* storico sui suoi passaggi più salienti. Descriverò brevemente, cercando di tratteggiarne la traiettoria, i vincoli normativi



nella loro evoluzione, nella ricodifica culturale che esprimono e che negli ultimi cinquant'anni ha consentito alla scuola italiana di passare dall'esclusione all'inclusione.

La cultura emergente dei movimenti sociali del sessantotto fu prodromica rispetto alla promulgazione della legge n. 118/71 che stabilisce che anche gli alunni disabili devono adempiere l'obbligo scolastico nelle scuole comuni, inizia a farsi strada il concetto di integrazione sociale.

Il DPR n. 970/75 introduce la professione dell'insegnante di sostegno, formato e specializzato per favorire l'integrazione scolastica.

La legge n. 517/77 abolisce le classi differenziali e aggiunge una programmazione amministrativa concordata fra lo stato, gli enti territoriali e le USL.

La legge n. 104/92 generalizza il concetto di integrazione scolastica estendendolo a tutti gli ordini di scuola e introduce «[...] un apparato di documentazioni a carattere diagnostico, osservativo e progettuale (diagnosi funzionale; profilo dinamico funzionale; piano educativo individualizzato), che accompagna la frequenza scolastica, di cui è responsabile un gruppo tecnico interprofessionale composto dai docenti di sostegno e curricolari, dai genitori e dai curanti» (Pavone, 2014, p. 53).

La legge n. 59/97 riorganizza il sistema scolastico italiano sulla base di una rete di istituzioni scolastiche cui è concessa autonomia funzionale. Alle scuole è affidata la responsabilità di individuare strategie, metodi e strumenti per il conseguimento degli obiettivi e degli standard nazionali, che costituiscono il limite invalicabile per l'esercizio dell'autonomia didattica.

Il DPR 275/99, all'art. 4, estende i gradi di libertà dell'autonomia didattica: le istituzioni scolastiche possono adattare gli obiettivi nazionali ai percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni.

In questi anni le parole chiave della cultura pedagogica italiana sono l'autonomia didattica e la flessibilità degli strumenti educativi. Ogni modalità organizzativa diventa l'espressione di una libertà progettuale coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo indirizzo di studio, che favorisce la cura, la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

La legge n. 53/03 introduce l'alternanza scuola-lavoro per i ragazzi dai quindici ai diciotto anni. Il *focus* rimane centrato sull'autonomia didattica, la legge ribadisce il principio della personalizzazione didattica per tutti gli allievi.

La legge n. 170/10 sistematizza la prospettiva inclusiva secondo cui la personalizzazione dei piani didattici debba essere di gestione degli insegnanti curricolari.

La legge n. 107/15 prevede nuove forme di flessibilità che riguardano sia gli orari sia l'articolazione del gruppo classe.

Il DL n. 66/17 introduce una rivoluzione paradigmatica modificando l'*iter* di certificazione della disabilità definito dalla legge 104. Viene introdotto il Profilo di Funzionamento secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF, ai fini della formulazione del progetto individuale, nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato.

Il DL n. 96/19 sancisce definitivamente lo statuto del piano individualizzato come *summa* onnicomprensiva degli interventi predisposti per il progetto di vita della persona con disabilità. Prevede il coinvolgimento diretto degli studenti con disabilità nel progetto di inclusione in virtù del loro diritto di autodeterminazione; la partecipazione attiva di tali studenti deve essere assicurata all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo<sup>3</sup>.

Dagli anni settanta a oggi, dall'abbandono delle classi differenziali alla progettazione su base ICF, potremmo certamente dire che la strada percorsa è stata moltissima. Sta nei patti, tuttavia, il dover accettare che la meta da raggiungere, quando si parla di inclusione sociale, sia da considerarsi un orizzonte, che possa orientare e motivare gli sguardi, senza potersi dire mai veramente conquistata.

A testimonianza di tale pensiero potremmo considerare che «[...] il bisogno, maturato a livello internazionale, di giungere a una Convenzione per la promozione e la tutela dei diritti e della dignità delle persone con disabilità è portavoce di una chiara e forte denuncia: nella maggior parte del pianeta questa categoria di popolazione continua incontrare molteplici ostacoli e gravi forme di discriminazione ed emarginazione nella vita di tutti i giorni» (*ibidem*, p. 60).

---

<sup>3</sup> Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO) è nominato dalla scuola, che vi partecipa insieme ai rappresentanti della famiglia, dei servizi psico-socio-sanitari e dei servizi educativi di ogni alunno con disabilità.

La Convenzione, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2006 e recepita dall'Italia con la legge n. 18/09, ha un contenuto che trascende i quadri normativi delle singole Nazioni. Quella terza parte della popolazione, anche italiana, che conosce epidermicamente i temi della disabilità, della fragilità, può comunque testimoniare come il discrimine sia presente negli ostacoli che i progetti di inclusione possono incontrare anche in un paese avanzato come il nostro. Come sostiene Pavone (2014), l'applicazione burocratizzata delle norme vigenti, la tecnicizzazione delle relazioni educative, la logica degli interventi per categorie di persone, la proliferazione di disposizioni applicative, possono portare a una "cortocircuitazione" nelle procedure.

È fuor di dubbio che la complessità gestionale di ogni progetto inclusivo richieda un circolo virtuoso a livello organizzativo: ogni Istituto, ogni GLO, ogni *équipe* deve essere in grado di adattare la propria azione ai bisogni che man mano vengono espressi dagli alunni e dai contesti in cui questi si muovono. È pur vero, se vogliamo dar credito a Foucault, che certi cortocircuiti siano dovuti alla «[...] necessità dell'episteme dominante di relegare, fisicamente ed eticamente, all'esterno della comunità dei normali il rifiuto e/o l'incapacità di approcciare razionalmente gli eventi del mondo e la conoscenza stessa. È implicito che la segregazione dell'irragionevole in spazi e luoghi protetti, ma soprattutto lontano da quelli sani, rappresenti anche il tentativo culturale e "difensivo" da parte di ciascuno (oltre che del potere) di proiettare al di fuori di sé la componente irrazionale e irragionevole, percepita e temuta come minacciosa e intollerabile, sia sul piano personale sia su quello sociale» (Zennaro, 2011, p. 31).

Il pensiero di Foucault si riferisce alla necessità della società di allontanare dal proprio sguardo l'irrazionalità, boicottandone l'esistenza in modo attivo, rinchiudendola e segregandola. La cultura dei paesi avanzati ripudia con forza questa violenza ma ciò non significa che sia svanito il suo bisogno di esorcizzare certi fantasmi. Sarebbe bello poter dare per scontata l'estinzione di comportamenti espulsivi e disumanizzanti; purtroppo, come ben ci ricordano le cronache, il lavoro da fare è ancora molto. Il parallelismo fra la difesa proiettiva di cui parla il filosofo francese e le difficoltà di alcuni progetti di inclusione ad avere esiti felici, tuttavia, persiste anche solo ipotizzando che sia la complessità stessa di questi progetti a poter essere vissuta come un fantasma indesiderato. Il loro

inestinguibile fabbisogno energetico, la loro tendenza a essere accentrativi rispetto alle risorse e, non ultimo, il lavoro emotivo che comportano rappresentano un significativo carico di lavoro per tutti gli operatori oltre che un'onerosa responsabilità per l'organizzazione. Tutto ciò, talvolta, può gravare sulla prontezza e sull'efficacia con cui le realtà scolastiche si attivano.

Tutti gli aspetti culturali e normativi fino a qui descritti si costellano in una rete di atti educativi e pedagogici messi in opera dalla rete sociale cui appartiene lo studente con disabilità. È qui che mi piace condividere una definizione di inclusione scolastica che abbracci l'idea che lo stato di disabilità sia legato al contesto e che al contesto possa restituire qualcosa. Canevaro<sup>4</sup> scrive che una scuola inclusiva è «[...] una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi, e soprattutto dove possono partecipare, una scuola dove i bambini possono capire le diversità e queste sono un arricchimento». Trovo l'ultimo passaggio di questa definizione il più bello, una delle radici più profonde, e insieme, uno dei boccioli più promettenti di quella cultura pedagogica che guida l'agire inclusivo: «[...] una scuola dove i bambini possono capire le diversità e queste sono un arricchimento».

Teniamo per un secondo in sospenso questa definizione di inclusività per seguire ICF-CY, nel quale: «la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (OMS, 2007, p. 43). Nella visione di ICF dunque la disabilità è il frutto di una relazione fra individuo e contesto ed è a questa relazione, che coinvolge tutti gli appartenenti alla comunità, che dobbiamo rivolgere le nostre cure. Tornando alla scuola possiamo quindi considerare che l'arricchimento di cui parla Canevaro rappresenti l'inclusione stessa e che la si realizzi nella misura in cui fra le condizioni di salute, personali e contestuali di tutti gli individui coinvolti si decida di progettare e coltivare un'area di sviluppo prossimale<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Citato in Bochicchio (Ed.), 2017, p. 133.

<sup>5</sup> Il concetto di zona di sviluppo prossimale proposto da Vygotskij «[...] è definito come la distanza tra lo sviluppo attuale e quello potenziale, colmabile grazie all'aiuto di altri più capaci» (Ligorio, Cacciamani, 2013, p. 66). L'autore considera tale zona non tanto come una qualità dei singoli individui e nemmeno come una caratteristica del contesto ma piuttosto come uno spazio simbolico che emerge dall'interazione tra individui e contesto.

In questo senso la presenza di tutti, ognuno con le sue caratteristiche, capacità e limiti, deve guidare la scelta delle strategie pedagogiche dell'insegnante. La differenza partecipa, ha cittadinanza attiva nel gruppo e c'è inclusione quando il gruppo la *com-prende*, la prende con sé, partecipa a essa, se ne nutre, se ne arricchisce.

L'imperativo è quindi quello di scegliere strumenti e strategie pedagogiche che nutrano il gruppo, che trasformino la presenza della differenza in un'occasione di *empowerment* che possa abbattere i limiti delle categorizzazioni con l'esperienza diretta, attraverso il corpo, il gioco, le risa.

Nelle scienze pedagogiche, psicologiche e sociali il dibattito accademico intorno al ruolo che si può attribuire all'alterità può essere osservato, di per sé, come una sorta di atto performativo<sup>6</sup> su larga scala. Esso, infatti, produce costrutti, genera postulati e teorie che contribuiscono a definire il campo epistemico ed ermeneutico di riferimento. Le strutture culturali che ne conseguono sono implementate nella formazione del personale, nella scrittura di proposte di legge, nei discorsi che organizzazioni e professionisti usano per relazionarsi con la loro utenza. Le parole di cui sono fatti tali discorsi diventano un elemento strutturante dell'esperienza sociale del nostro presente. Sono importanti, queste parole, di esse è intrecciato il tessuto connettivo delle nostre idee, della nostra possibilità di condividere i pensieri, di esercitare la cognizione sociale, ecc. Alcune di queste parole, poi, divengono connotative di certi discorsi: diamo una breve occhiata a quelle salienti, ricorsivamente utilizzate nella letteratura riguardante il tema di questa tesi.

«Il sostantivo *differenza* in greco antico *διαφορά* (*diafora*) e in latino *diffērentia*, ha un'origine comune: deriva dal verbo *fero* (*φέρω* e *fēro*) *portare*, che preceduto dal prefisso verbale *dis* (qua e là) determina il verbo greco *διαφέρω* (*diafero*) e quello latino *diffēro* col significato di *portare altro in varie direzioni*. È interessante notare come il verbo latino *fēro* preceduto dal lemma *rēs* (cosa) determini il verbo *rēfēro* che al partici-

---

<sup>6</sup> J.L. Austin descrive gli *atti linguistici performativi*. Per l'autore si tratta di quei comportamenti verbali «[...] attraverso i quali facciamo cose con le parole» (Argentero, Cortese, 2018, p. 129). Ad esempio quando si dice: io prometto, io scommetto, io vi dichiaro marito e moglie, io ti incarico, ecc. In questi casi il linguaggio non si limita a nominare atti, li compie.

pio passato (*relatum*) costituisce l'etimo della parola *relazione* (*res-latum*) col significato di *portare qualcosa verso qualcuno*» (Fiorucci, 2016, p. 48).

L'uso del termine *differenza*, nella lingua corrente, indica quell'elemento che si discosta in qualche modo dalla norma, è quello scarto dall'aspettativa sociale che nell'incontro genera sempre un certo grado di dissonanza emotiva<sup>7</sup> e cognitiva<sup>8</sup>. È proprio questa dissonanza a rappresentare il potenziale educativo dell'incontro con la differenza. Essa può declinarsi nel modellamento di atteggiamenti interni<sup>9</sup> che si esprimeranno nella diffidenza oppure, all'opposto, potrà volgersi nella produzione di atteggiamenti interni curiosi, attenti, che sbocceranno in posture di ascolto aperte, sensibili e delicate.

«Il termine *diversità*, in latino *dīversitās*, deriva dai verbi *dīvertĕre* e *dēvertĕre* composti da *vertĕre* (volgere) e *dis* (altrove) che indicano il *volgere in altra parte*, ma anche l'allontanarsi, il deviare, il cambiare direzione. L'aggettivo *dīversus* e il sostantivo *dīversum* che ne derivano indicano una qualità e un modo di essere che rimanda a un'idea di separatezza, di contrarietà, di lontananza» (*ibidem*, p. 48).

La stessa parola latina *dīvertĕre* è radice anche del termine *divertire*. Anch'esso significa *volgersi altrove*, indica ancora un allontanamento che, in senso figurato, diventa il distrarre l'animo da pensieri molesti, un'azione ricreativa. Il divertimento, nella sua capacità di portare altrove e di mettere in relazione, potrebbe essere un potente alleato dei progetti inclusivi: «[...] la fenomenologia del rapimento da gioco, per così dire, ci descrive opportunamente una complessiva alterazione fisica, non solo un coinvolgimento della testa, ma un coinvolgimento che passa attraverso tutto il corpo, qualcosa come un tremito generale. [...] Il mistero del gioco [...] ha poco a che fare con un'esperienza di

---

<sup>7</sup> Secondo l'approccio costruttivista le emozioni sono costruite «[...] attraverso continue valutazioni e rivalutazioni con cui diamo un significato alla nostra esperienza del mondo e “contrattiamo” con gli altri i tipi di significati possibili [...]» (D'Urso, Trentin, 2019, p. 139). La *dissonanza emotiva* corrisponde alla tensione creata dal dover modulare il vissuto emotivo che si sta provando per poter mantenere un comportamento adeguato in una situazione nuova. Attraverso gli scambi relazionali «[...] avviene l'assimilazione delle norme culturali e nel contempo, le rappresentazioni sociali diventano parte delle rappresentazioni individuali delle emozioni.» (*ibidem*, p. 139).

<sup>8</sup> Leon Festinger chiamò *dissonanza cognitiva* quello «stato spiacevole che si instaura quando una persona riconosce l'incoerenza delle sue azioni, dei suoi atteggiamenti o delle sue convinzioni» (Schacter, Gilbert, Wegner, 2020, p. 462).

<sup>9</sup> Un'atteggiamento interno è, per la psicologia sociale, un'«organizzazione relativamente stabile di credenze, sentimenti e tendenze comportamentali verso oggetti, gruppi, eventi o simboli socialmente significativi. È un sentimento o una valutazione generale -positiva o negativa- in merito a una persona, a un oggetto o un problema». (Hogg, Vaughan, 2016, p. 97).

rilassamento, con il godersi finalmente un po' di tempo libero. Il gioco è un paradossale cambiamento di scena»<sup>10</sup>. Questo cambiamento di scena potrebbe essere il terreno giusto per favorire l'emersione di atteggiamenti interni connotati positivamente.

Gardou (2006) scrive che non possiamo sperare di realizzare l'inclusione scolastica e sociale senza provocare una profonda trasformazione culturale: «*une mutation anthropologique, venue de loin, portant très loin et débordant de toutes parts les murs de l'école*» (Gardou, 2006, p. 98). Sulle vie che portano alla trasformazione culturale auspicata dall'antropologo francese, per orientarsi, bisogna sapersi *divertire* con la differenza. È notevole che *diversità* e *divertimento* condividano la stessa origine etimologica. È interessante perché il divertimento può essere messo in antitesi con la paura e la diffidenza mentre la diversità no. Sospetto che questo incastro semeiotico possa suggerire alcuni risvolti operativi fondamentali per il lavoro nelle classi.

### 1.2 L'alleanza Psicoeducativa.

Costruire ambienti scolastici inclusivi significa prendersi cura delle relazioni che gli alunni instaurano con se stessi e con l'ambiente in un intervento multidisciplinare e multiprospettico.

«L'intervento psicoeducativo non è psicoterapia, né educazione generica. È *special education*, educazione speciale in senso anglosassone, dove si integrano necessariamente le competenze pedagogiche e quelle psicologiche più avanzate e specifiche» (Ianes & Cramerotti, 2002, p. 24). In questo paradigma relazionale, trasversale alle discipline pedagogiche, didattiche e psicologiche bisogna saper costruire una forte alleanza con gli alunni e fra *altri significativi*<sup>11</sup> che supportano il progetto di inclusione. L'alleanza psicoeducativa possiede quindi un livello orizzontale, che riguarda la qualità della concor-

---

<sup>10</sup> Dal Lago A., Rovatti P.A. (1993). *Per gioco: Piccolo manuale dell'esperienza ludica*. Milano: Cortina. Citato in Strobino, 2001, p. 17.

<sup>11</sup> Secondo la scuola dell'interazionismo simbolico la costruzione del Sé è un evento sociale. «L'immagine che un bambino sviluppa di sé stesso deriva da quelle che le persone per lui significative gli trasmettono attraverso la comunicazione verbale e quella non verbale» (Berti & Bombi, 2005, p. 123). Con la dicitura *altri significativi*, nel contesto scolastico, si intende le rete sociale che circonda e supporta il bambino nel progetto psicoeducativo. Vanno chiaramente inclusi, insieme a genitori e operatori, anche i compagni di classe e gli altri bambini della scuola.

danza organizzativa interistituzionale, e un livello verticale, che riguarda le relazioni che gli operatori instaureranno con l'alunno.

Ianes (2002) ci ricorda che essere alleati significa avere un fine comune, puntando a questo fine ognuno con il proprio ruolo e bagaglio di competenze, agendo in modo concertato in un'azione di contesto. La normativa affida al GLO la programmazione di questo obiettivo condiviso. È questo organo di collegamento interistituzionale a integrare le prospettive afferenti da ogni competenza specifica nella produzione di un progetto psicoeducativo condiviso. L'alleanza psicoeducativa si esprime a questo livello nella scelta degli obiettivi, delle strategie e delle modalità di verifica.

Nell'alleanza psicoeducativa che si stabilisce con gli alunni risiede invece la loro consapevolezza che troveranno al proprio fianco degli insegnanti capaci di tutelarli e difenderli sia da interventi arbitrari repressivi sia dal loro stesso comportamento quando necessario. È nella consapevolezza che sugli adulti si può contare, nella percezione che il loro aiuto è sempre disponibile che gli alunni potranno crescere, è in questi contenuti relazionali che potranno emergere in loro posture evolutive inedite.

Va considerato poi che l'alleanza psicoeducativa non ha una tensione unidirezionale: non sono solo gli alunni che guadagneranno fiducia negli altri significativi. È in questa stessa alleanza che l'insegnante potrà comprendere i propri alunni. Qui si nutre la curiosità dell'adulto, la sua spinta motivazionale a impegnarsi nelle continue esplorazioni ermeneutiche di vissuti, emozioni, desideri, intuizioni e pensieri che via via emergeranno nella relazione. Il destino di tale lavoro, non potendo produrre altro che punti sospesi di conoscenza, sarà quello di ricominciare incessantemente da capo, in una specie di ricerca-azione pedagogica. Possiamo ricevere dalla scrittura felice di Pennac una bella immagine di questa chiave di volta del mestiere di insegnare:

*“Naturalmente il beneficio sarà provvisorio [...] forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori.”<sup>12</sup>*

Non ci si deve aspettare, tuttavia, che questo sia sufficiente, ma necessario sì.

---

<sup>12</sup> Pennac, 2008, p. 55.



Un'alleanza psicoeducativa sufficientemente buona è la *conditio sine qua non* sulla quale si perseguono gli obiettivi stabiliti in fase progettuale dal GLO.

Nella sua fase operativa, il progetto psicoeducativo si farà vivo delle emozioni, dei desideri, delle motivazioni e dei temi di alunni e operatori ed è nella bontà dell'alleanza psicoeducativa che tutto ciò troverà il nutrimento necessario a germogliare. L'alleanza psicoeducativa è solo il terreno adatto a tale scopo: è fertile e morbido, facile da scavare per affondare radici e lanciarsi verso l'alto, a cercar la luce. Se vogliamo garantire uno sviluppo armonico al nostro intero vivaio, tuttavia, serviranno molti altri strumenti a garantirne la prosperità: dalle reti che lo proteggeranno dalle grandinate estive alle guide che aiuteranno i fusti più incerti a non ripiegarsi su se stessi. Fuor di metafora possiamo dire che i processi inclusivi sono favoriti da quelle tecniche e strategie didattiche che aumentano il livello di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo, che valorizzano stili di apprendimento differenti, sfruttando i punti di forza degli studenti e che garantiscano a tutti una piena possibilità di partecipazione, promuovendo l'autostima e la motivazione di ognuno.<sup>13</sup>

Talvolta è il comportamento stesso dei bambini con disabilità a farsi nemico della loro partecipazione. Gli alunni possono farsi aggressivi nei confronti degli altri o di sé stessi, possono farsi respingenti nei confronti delle proposte che arrivano dall'esterno, siano esse didattiche, ludiche o relazionali: il loro ermetismo difensivo, in questi casi, tende a indurre vissuti estremamente intensi sia negli operatori che nella comunità.

Il vissuto degli insegnanti impegnati con alunni che esprimano comportamenti problema è segnato dalla frustrazione, dalla preoccupazione, dalla sensazione d'impotenza e di inadeguatezza. Queste emozioni possono facilmente intaccare la motivazione, inibendone la capacità relazionale e l'agentività<sup>14</sup> inclusiva. Possiamo assumere che, quando ciò accade, ogni operatore debba sapersi animare, in qualche modo, delle motivazioni e

---

<sup>13</sup> Il *cooperative learning*, il *jigsaw*, la didattica laboratoriale, il *tutoring*, il dibattito, il *problem solving*, ecc. sono alcuni esempi di strategie didattiche inclusive che favoriscono il contatto sociale della classe e lo sviluppo delle competenze metacognitive degli alunni. Le strategie didattiche vanno poi integrate con gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a garantire a tutti un'adeguata accessibilità dei materiali e delle attività.

<sup>14</sup> Per Bandura, l'agentività (*agency*) è «la caratteristica degli esseri umani per cui essi dispongono di intenzionalità, capacità di previsione, autoreattività e autoriflessione.» (Miller, 2011, p. 447).

delle risorse intrinseche necessarie a gettare il cuore oltre l'ostacolo, cercando di trasformare la difficoltà in opportunità.

Le competenze necessarie a contenere i comportamenti problema<sup>15</sup> si nutrono della fiducia che l'insegnante ripone nelle zone di sviluppo prossimale che intuisce nei propri alunni, nella capacità della rete interistituzionale di fornirgli supporto e confronto, nella fermezza con cui l'organizzazione scolastica propugna la propria politica inclusiva<sup>16</sup> e, non di meno, nella misura in cui l'insegnante «abbia imparato a conoscere e a dominare i propri conflitti prima di iniziare la sua opera pedagogica» (Freud, 1986, p. 129)<sup>17</sup>.

In definitiva: l'alleanza psicoeducativa sostiene e alimenta le risorse motivazionali e relazionali dell'insegnante, sostenendolo nel lavoro emotivo che è chiamato a esercitare e, nello stesso tempo, contiene gli alunni riconoscendone le risorse, incoraggiandoli a metterle a frutto, promuovendoli nel loro tentativo di interpretare al meglio il proprio tempo.

### 1.3 L'analisi funzionale del comportamento problema.

I numerosi strumenti operativi a disposizione delle *équipe* multidisciplinari che curano i progetti di inclusione sono spesso legittimati da referenze teoriche rintracciabili nelle scuole comportamentiste e nelle teorie dell'apprendimento sociale<sup>18</sup>. Questi orientamenti, reinterpretati recentemente nei contesti della pedagogia speciale, hanno forse il

---

<sup>15</sup> Nel contesto scolastico i comportamenti degli alunni che inibiscano le loro possibilità di apprendimento, che risultino lesivi per sé o per altri o che possano essere causa di stigma sociale vengono denominati Comportamenti Problema (CP).

<sup>16</sup> «A partire dagli anni 80, la relativa marginalità dell'interesse per la vita emotiva [delle persone che lavorano in contesti organizzativi (NdR)] è venuta meno. [...] Per gli autori che hanno sviluppato questo tema, le organizzazioni sono *arene emotive*». (Argentero, Cortese, 2009 p.418). I *setting* organizzativi richiedono agli operatori un continuo lavoro di modulazione emotiva per poter rispettare le *display rules* che ogni organizzazione impone attraverso i propri imperativi culturali: discorsi che stabiliscono cosa si debba provare ed esprimere. Perciò è fondamentale che la scuola si esprima in compiti chiari e univoci da affidare agli insegnanti: una cultura organizzativa ambivalente e pietistica nei confronti della disabilità contribuirà in modo significativo al malessere dei lavoratori, mettendo a rischio la loro salute e gli esiti dei progetti di inclusione.

<sup>17</sup> Citato in Raimondo, R. (2021). Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi. *Rivista di storia dell'Educazione*, 8(2), pp. 73-82. Retrieved December 20, 2021, from <https://rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/rse/article/view/10329/10397>.

<sup>18</sup> Si pensi ai protocolli di osservazione A-B-C (*Antecedent-Behavior-Consequence*), alle tecniche di *prompting*, alle tecniche di modellamento, all'analisi funzionale stessa, ecc.

pregio di risultare più agili rispetto ad altri nel produrre strumenti efficaci e particolarmente adatti al lavoro delle *équipe* multidisciplinari.

Tali dispositivi prevedono che gli operatori, aventi ognuno una formazione specifica diversa, si occupino di osservare il comportamento manifesto attraverso strumenti standardizzati mentre la fase interpretativa è delegata all'*équipe*. Questa struttura garantisce una coerenza operativa difficile da ottenere qualora il confronto interdisciplinare avvenisse fra interpretazioni da attribuirsi ai singoli professionisti. L'analisi funzionale dei CP è uno strumento, strutturato secondo il suddetto criterio, fra i più utili alle *équipe* multidisciplinari e ai loro progetti.

Quando ci si pone l'obiettivo di costruire degli ambienti sociali inclusivi, i CP sono forse l'elemento più importante su cui intervenire tempestivamente e con efficacia, scegliendo un intervento psicoeducativo piuttosto che strategie evitanti<sup>19</sup>.

Secondo Ianes e Cramerotti (2002) i comportamenti problema sono ascrivibili a quattro funzioni principali:

- *Funzione comunicativa di rinforzamento positivo*: si può ascrivere il CP a questa funzione quando a esso «[...] segue un effetto che la persona vive come positivo per sé, in quanto risponde a una sua motivazione positiva e a un suo bisogno (attenzione, controllo sull'ambiente, sicurezza, autostima, stimoli piacevoli, ecc.)» (Ianes, Cramerotti, 2002, p. 87).
- *Funzione comunicativa di rinforzamento negativo*: il CP «[...] cresce in forza e probabilità se riesce a far evitare o fuggire da condizioni antecedenti negative, che creano disagio al soggetto» (*ibidem*, p. 89).
- *Funzione autoregolatoria positiva*: i CP «[...] generano un feedback presumibilmente piacevole, di tipo cinestesico (dondolare, girare su se stessi), tattile (strofinare le mani su superfici, leccarle, rotolare palline con le dita), uditivo (giocare con la carta, sentire lo scricchiolio della plastica), gustativo (mettersi le mani in bocca, mangiare tessuti), ecc.» (*ibidem*, p. 90).

---

<sup>19</sup> Alcune *équipe* tendono a gestire il CP evitando le situazioni che potrebbero innescarlo. La strategia corretta è invece quella che preferisce all'evitamento degli antecedenti l'offerta di condizioni di sviluppo del repertorio comportamentale.

- *Funzione autoregolatoria negativa*: il CP, «[...] molto frequentemente stereotipie o atti autolesivi, serve a ridurre un flusso troppo forte di stimoli, che crea disagio, a volte anche molto forte.» (*ibidem*, p. 89).

«I comportamenti problema sono funzionali al soggetto che li manifesta, anche se realmente dannosi o controproducenti, e le funzioni che essi svolgono sono prevalentemente comunicative [...]» (*ibidem*, p.27). Il compito dell'intervento psicoeducativo è dunque il considerare la funzione del comportamento preso in esame, costruire un'alleanza con essa e, insieme all'alunno, modellare un repertorio comportamentale che risponda alla stessa funzione senza però creare danno, senza essere d'ostacolo alla partecipazione o essere fonte di stigma sociale.

Poniamo il caso, ad esempio, che un'*équipe* si trovi a riflettere su di un CP osservato in una classe prima della scuola primaria. Durante le lezioni, un bambino con autismo ad alto funzionamento incomincia a urlare e a battere le mani con frequenza e intensità sempre maggiori. Sovrastandone la voce, obbliga l'insegnante lo obbliga a sospendere la lezione per tentare di recuperare la calma. Il bambino si placa solo quando l'adulto gli si avvicina, gli parla con gentilezza, lo aiuta a raccogliere da terra gli oggetti che nel momento di agitazione sono eventualmente caduti dal banco. Il resto della classe, nel frattempo, si pone in uno stato di ansiosa attesa, di timorosa sospensione: a volte il CP del bambino con autismo ha causato spavento e angoscia nei compagni che non sanno dare una chiara lettura a ciò che accade in quei momenti.

L'*équipe* potrebbe ipotizzare che la funzione di tale CP sia *comunicativa di rinforzamento positivo* dato che questi si attenua con l'attenzione dell'insegnante: in tal caso il bambino potrebbe voler comunicare di sentirsi isolato. D'altro canto il gruppo potrebbe anche ipotizzare che la funzione sia *comunicativa di rinforzamento negativo* visto che il suo effetto è quello di interrompere la lezione, sottraendo il bambino al compito di dover mantenere l'attenzione e il silenzio, di dover attendere l'intervallo per poter avere accesso alla propria merenda, al gioco, ecc.. Più difficile sarebbe attribuire a tale comportamento una funzione autoregolatoria proprio in virtù del suo attenuarsi con la risposta di qualcuno.

La prima ipotesi del gruppo è che vi sia una *funzione comunicativa a rinforzo positivo* alla base del CP e, a sostegno del bisogno di vicinanza e attenzione ipotizzate, risponde con la sostituzione della lezione frontale con tecniche di *cooperative learning* e con l'attivazione di un progetto educativo sull'espressione delle emozioni. Il motivo del cambio di strategia didattica in direzione delle tecniche di *cooperative learning* è che queste consentono un maggiore contatto fra gli alunni e ne aumentano il livello di interdipendenza positiva durante la lezione, ponendoli in un contesto relazionale più partecipativo a livello orizzontale. Se la lettura della funzione fosse corretta si dovrebbe osservare una diminuzione, per frequenza e intensità, del CP: il bisogno del bambino con autismo sarebbe soddisfatto dalla vicinanza dei compagni e dal loro sostegno nello svolgimento dei compiti assegnati. Tale scelta strategica didattica, insieme al lavoro sull'espressività degli stati emotivi, potrebbe consentire al bambino con autismo di provare sensazioni di isolamento meno intense e meno frequenti e, nello stesso tempo, consentirgli di produrre un nuovo repertorio comportamentale e comunicativo adatto a esprimere questi contenuti in modo alternativo e positivo.

Qualora il CP dovesse persistere o intensificarsi significherebbe che, con ogni probabilità, la funzione individuata non è quella corretta. L'*équipe* ripenserebbe alle proprie osservazioni, propendendo per un'interpretazione legata alla funzione *comunicativa a rinforzo negativo*. La frustrazione del bambino, dovuta alla sua difficoltà a tollerare la dilazione della gratificazione, potrebbe essere alla base del comportamento. L'*équipe* potrebbe riprogettare l'ambiente didattico prevedendo, insieme al *cooperative learning* e al progetto educativo, strategie di apprendimento senza errori e un sistema di *token economy* che rinforzi la motivazione e l'avanzamento nei compiti assegnati al gruppo e al singolo alunno. Un contesto classe così strutturato risponderebbe meglio ai bisogni di attenzione e di sostegno motivazionale del bambino con disabilità come dei suoi compagni.

Il lavoro dell'*équipe*, nell'implementazione dell'analisi funzionale, assume la forma circolare della ricerca-azione pedagogica che già caratterizza la postura relazionale dell'insegnante, cercando di produrre un'azione progettuale integrata che risulti protesica, e allo stesso tempo equilibratrice, rispetto alle disarmonie di sviluppo del bambi-

no con disabilità. Il compito del gruppo educativo, quando incontra storie di sofferenza tanto profonde, è quello di scrivere insieme agli alunni nuovi finali per gli stessi inizi, inventare e interpretare insieme a loro controstorie di apprendimento, funzionali e positive, quanto più belle possibili, quanto più divertenti possibili.

L'analisi funzionale dei comportamenti può essere uno strumento estremamente efficace nel lavoro di comprensione dei bambini più fragili, ponendosi come fondamentale alleato nell'obiettivo di sostenerli e di aiutarli nella partecipazione.

Esiste tuttavia un elemento di criticità, a mio avviso, legato all'uso di questo strumento così come viene descritto da Ianes e Cramerotti. L'*output* dello strumento, rappresentato dal progetto psicoeducativo, insieme ai dispositivi di osservazione di origine comportamentista, ha sempre un destinatario preciso, ovvero il bambino con disabilità. Il comportamento del bambino viene osservato nel suo contesto sociale, certo, ma questo rimane concettualmente una variabile indipendente del progetto psicoeducativo che si rivolge al bambino con disabilità. Questo tratto dello strumento mi sembra entri in conflitto con quella definizione di scuola inclusiva in cui la diversità diventa un arricchimento potenziale: i bambini dell'esempio di prima che fine fanno? Rimangono sgomenti di fronte al comportamento del loro compagno e poi? Una volta che il bambino con disabilità potrà godere di un ambiente più adeguato e di nuovi *script* comportamentali, il vissuto dei suoi compagni sarà ancora lì, a determinarne atteggiamenti e stati affettivi che, come vedremo fra poco, hanno esiti prevedibili.

Il modo in cui viene definita, dall'analisi funzionale, l'eventuale problematicità del comportamento, a mio avviso, riflette questa criticità. Da questa definizione deriva il modo in cui le *équipe* decidono di intervenire, individuando e perseguendo gli obiettivi che costituiscono il progetto psicoeducativo. I criteri individuati dagli autori per poter definire un comportamento come problematico sono tre:

- *Causa danno a sé o agli altri.*
- *È d'ostacolo all'apprendimento e/o alla partecipazione sociale.*
- *Crea stigma sociale.*

I primi due criteri, fuor di discussione, sono indicativi di comportamenti che richiedono un investimento progettuale integrato come descritto precedentemente. Manca, a mio avviso, uno spazio progettuale e operativo dedicato alla necessaria elaborazione del vissuto del gruppo classe. Se i bambini assistono a una aggressione, o peggio la subiscono da parte del loro compagno, se il bambino che esprime comportamenti problematici spaventa, insulta o disgusta, il progetto psicoeducativo dovrebbe includere uno spazio di elaborazione di queste emozioni.

Il terzo criterio invece apre a una discussione interessante: i comportamenti che creano stigma sociale perché bizzarri, necessitano di un lavoro orientato all'armonizzazione dell'individuo? O della comunità scolastica? Il concetto di scuola inclusiva che trasforma la disabilità in un'occasione di comprensione della differenza, vissuta come ricchezza, non è in disaccordo con questo criterio? Senza una sistematica presa in carico del progetto educativo destinato alla classe e alla comunità scolastica, a mio avviso, si rischia di andare verso la normativizzazione di quelle peculiarità personologiche ed espressive che potrebbero essere invece una risorsa per il gruppo. Senza un progetto di integrazione sociale, di *empowerment* di comunità, si lascia incustodita la narrazione che la comunità scolastica fa della differenza.

## 2. Verso comunità scolastiche competenti

*“Mas eu também sei ser careta  
De perto, ninguém é normal  
Às vezes, segue em linha reta  
A vida, que é "meu bem, meu mal”  
No mais, as "ramblas" do planeta  
"Orchta de chufa, si us plau”  
No mais, as "ramblas" do planeta  
"Orchta de chufa, si us...”*

Caetano Veloso

### 2.1 Il pregiudizio e l'empowerment.

Possiamo definire il pregiudizio come un «atteggiamento sfavorevole e talvolta ostile verso un gruppo sociale e i suoi membri» (Hogg, Vaughan, 2016, p. 203).

Voci e Pagotto (2010) ci ricordano che tale atteggiamento è sempre stato connotato da un'aura negativa nella letteratura scientifica, facendo pensare a un processo errato, di tipo quasi patologico. Tuttavia alla base del pregiudizio troviamo due ordini di fattori, che potremmo definire cognitivi e motivazionali e che permettono il normale funzionamento della mente umana e sono quindi tutt'altro che patologici.

La prima base cognitiva del pregiudizio sono gli *schemi*. «Gli schemi sono definiti come strutture cognitive in cui i dati dell'esperienza [...] sono rappresentati nei loro attributi e nelle relazioni spaziali e temporali che tra loro intercorrono. Gli schemi rispondono a un principio di “economia cognitiva”» (Voci, Pagotto, 2010, p. 8).

Essi hanno lo scopo di gestire le informazioni in entrata, consentendo di isolare i dati concatenati fra loro e ignorare gli altri, favorendo la creazione di rappresentazioni mentali coerenti. Questo significa che, come sostenevano gli psicologi della Gestalt, le persone non si limitano a percepire la realtà, ma la elaborano e la interpretano. L'attivazione degli schemi comporta una guida, una teoria interna, che determina la percezione del



mondo fisico e sociale, il recupero delle memorie e il completamento delle informazioni mancanti.

Questa funzione cognitiva ha la proprietà fondamentale di tendere ad autoalimentarsi e auto-confermarsi: selezionando solo le informazioni in entrata coerenti con lo schema, infatti, sarà difficile disconfermare lo stesso. Quando questi meccanismi si attivano intorno a specifici stimoli danno vita a diversi tipi di schemi: vi sono schemi di ruolo, di eventi, di sé, ecc. Quando si costellano intorno a uno specifico gruppo sociale prendono il nome di *stereotipi*.

Perché uno schema possa applicarsi a uno stimolo è necessario che questo sia disponibile in memoria e, per questo, è necessaria la seconda base cognitiva del pregiudizio: la *categorizzazione*. Questo meccanismo cognitivo è necessario a rappresentare mentalmente un numero potenzialmente infinito di stimoli in un numero finito di insiemi e sottoinsiemi discreti. Il confine fra gli insiemi è determinato in termini di etichette verbali così che diversi stimoli/oggetti caratterizzati, ad esempio, da una superficie piana ad altezza di ginocchio possa essere ascritta alla categoria *sedie* o *sedute*, indipendentemente dal numero di gambe, materiale, forma, colore, ecc. che la caratterizzano.

«Così come gli schemi, anche le categorie si autoalimentano, alterando le percezioni in modo coerente con le rappresentazioni cognitive» (*ibidem*, p. 9) e i processi di assimilazione e differenziazione risultano fondamentali a tal proposito<sup>1</sup>.

Alla base della formazione e percezione dei gruppi sociali vi sono quindi questi meccanismi cognitivi, che organizzano la nostra percezione della realtà. La categorizzazione permette l'esistenza stessa del fenomeno "gruppo", determinando, al contempo, una percezione di accentuata omogeneità nell'*ingroup* e differenziazione nell'*outgroup*<sup>2</sup>. Gli schemi determinano il modo in cui i gruppi sono rappresentati mentalmente poiché, «insieme al concetto di base, sono presenti in memoria anche i tratti ritenuti caratteristi-

---

<sup>1</sup> L'*assimilazione intracategoriale* porta a percepire due stimoli appartenenti alla stessa categoria come più simili tra loro di quanto non fossero prima di essere categorizzati. La *differenziazione intercategoriale* porta invece a percepire due stimoli appartenenti a categorie diverse come più diversi di quanto non fossero prima di essere categorizzati.

<sup>2</sup> *Ingroup* e *outgroup* sono rispettivamente il gruppo di cui si fa parte e quello a cui non si appartiene.

ci del gruppo stesso (gli stereotipi) e delle associazioni tra questo concetto e valutazioni positive o negative (il pregiudizio)» (*ibidem*, p. 10).

I legami associativi che collegano gli stimoli di cui facciamo esperienza convergono verso i nodi concettuali, rappresentati da un'etichetta verbale (ad es. "bambini"), arricchendoli di tratti che costituiranno lo stereotipo (ad es. "bassi", "giocosi", "curiosi", ecc.). La forza di questi legami associativi determina la forza del pregiudizio, la sua rigidità. Tali legami, essendo originati nel contesto dei processi di socializzazione e influenza sociale, risultano culturalmente sensibili. L'episteme dominante ha quindi un ruolo centrale nell'omogeneità interindividuale con cui si distribuiscono gli stereotipi.

Il fatto che esistano persone con pregiudizi più forti e rigidi di altre sembra essere dovuto a fattori motivazionali legati alla categorizzazione degli altri e di sé. Nel percepire un *ingroup*, infatti, categorizziamo anche noi stessi. La conseguenza è che nell'*ingroup* le persone avranno molti tratti in comune ma ce ne sarà sempre una speciale che, per molti aspetti si differenzia dalle altre, garantendo all'*ingroup* la caratteristica di essere costituito da persone simili, ma tutte uniche e originali, al pari di noi. Nell'*outgroup*, invece, la definizione di questo individuo particolare non c'è; è quindi facile che i processi di schematizzazione e categorizzazione portino alla conclusione che "loro sono tutti uguali".

Il pregiudizio si manifesta, anche nei contesti scolastici, attraverso discriminazioni spesso sottili e nascoste che si possono tuttavia facilmente osservare nei comportamenti della comunità:

- *Riluttanza a aiutare*: è l'«incapacità di aiutare gli altri gruppi a migliorare la propria posizione sociale» (Hogg, Vaughan, 2016, p. 205). A scuola si esprime, ad esempio, nella resistenza del corpo docenti a implementare strategie didattiche più inclusive o nell'evitare, da parte dei compagni, di invitare i bambini con disabilità a giocare.
- *Tokenism*: «si riferisce a una concessione, un'azione positiva relativamente piccola o di scarsa importanza fatta in favore dei membri di un gruppo di minoranza. Tale concessione permette di apparire privi di pregiudizi ma il

pensiero di fondo è: “non disturbatemi, ho già fatto abbastanza”» (*ibidem*, p. 205). Lo si osserva in quei casi in cui il bambino con disabilità venga in effetti invitato a giocare: “sì, ma fai il portiere”, oppure in quegli Istituti in cui, a fronte della mancanza di risorse fondamentali al progetto di inclusione (come un insegnante specializzato), vengano garantite forniture di materiali dedicati.

- *Discriminazione inversa*: è «una forma estrema di *tokenism*. Le persone con atteggiamenti residuali di pregiudizio possono talvolta [...] favorire i membri di un gruppo verso di cui nutrono dei pregiudizi [...]» (*ibidem*, p. 206). È il caso di quegli atteggiamenti pietistici che favoriscono incondizionatamente i bambini con disabilità. Anche se, apparentemente, sembrano avere effetti positivi, almeno a breve termine, si rivelano controproducenti sul lungo periodo, minando l’autoefficacia dei destinatari.

Il progetto inclusivo dovrebbe tenere conto delle dinamiche gruppali e del bisogno di ogni individuo di esperire stati affettivi positivi nella percezione di un *ingroup* ricategorizzato, più esteso e inclusivo, che sappia vivere nella differenza. Un *ingroup* connotato, cioè, da un’etichetta verbale sovraordinata a quelle di “*persone con*” e “*persone senza*” disabilità. Non è tanto importante la natura dell’etichetta in sé, ma il percorso che la genera deve essere vissuto da ognuno, con il proprio corpo, con i propri stati affettivi e i propri desideri, in modo attivo. Solo così, all’interno di quel nuovo *ingroup*, ognuno si potrà sentire normalmente speciale, ognuno potrà sentire che la propria unicità, insieme a quella degli altri, fa parte di una varianza inclusa nel proprio spazio sociale e che tutto ciò è normale.

Tale obiettivo, ponendosi in una posizione trasversale alla dimensione individuale e a quella sociopolitica, trova nella psicologia di comunità e nel costrutto di *empowerment* gli strumenti necessari alla progettazione e alla persecuzione della sua messa in opera.

La parola *empowerment* non ha una traduzione in lingua italiana, «[...] deriva dal verbo *to empower*, che significa “favorire l’acquisizione di potere, rendere in grado di”. [...]

Uno dei primi tentativi di definizione è a opera di Rappaport (1981), il quale lo descrive come un processo che permette a individui, gruppi e comunità di accrescere la capacità di controllare attivamente la propria vita. L'impegno nell'esercizio del controllo è comunque una condizione centrale ma non sufficiente per definire un processo di *empowerment*, al quale vanno aggiunte, come affermano molti altri autori con e dopo Rappaport, la consapevolezza critica, l'azione collettiva, la mobilitazione di risorse.». (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, pp. 66-69).

La consapevolezza critica si riferisce alla comprensione che si possiede riguardo l'impatto che la sfera socio-politica ha sulla propria vita: potremmo anche spiegarla come la consapevolezza che si ha dei legami fra micro, meso e macrosistemi. L'azione collettiva riguarda un nodo centrale del nostro discorso sull'inclusione scolastica e sociale: la partecipazione. Quest'ultima, nel produrre obiettivi condivisi e desiderabili per la comunità, si esprime poi nella mobilitazione di risorse sia individuali che collettive.

«Bruscaglioni lega il concetto di *empowerment* a quello di “possibilità”, ovvero l'insieme delle scelte disponibili per un soggetto (il livello di *empowerment*) e “aumento di possibilità”, ovvero l'incremento delle opportunità di scelta dell'individuo (il processo di aumento dell'*empowerment*)» (*ibidem*, p. 69).

Come vedremo, questi concetti possono essere riferiti sia a dimensioni individuali che comunitarie, prestandosi a integrare il progetto psicoeducativo individualizzato con un contestuale intervento di gruppo.

## 2.2 Le comunità e le loro competenze.

Abbiamo detto che il concetto di *empowerment* trascende la dimensione individuale per abbracciare anche una dimensione collettiva, condivisa e grupppale. Questa dimensione, quando ci riferiamo alla realtà scolastica, è bello poterla chiamare comunità.

«Il termine comunità ha la stessa radice di “comune” e di “comunicazione”: secondo alcuni etimologi la radice deriverebbe da *cum-munia* (doveri comuni), secondo altri da *cum-moenia* (mura, fortificazioni comuni). In ogni caso il prefisso *cum* sottolinea l'aspetto di relazione, di contesto condiviso, di globalità del sistema interattivo che,

come affermano molti autori, rappresenta una delle dimensioni più caratteristiche e adeguate del concetto di comunità» (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 117).

Bauman (2001) ci ricorda che, fra i molti modi di vivere insieme, la comunità è l'unico a risultare "sempre buono". La società può essere spietata e le compagnie possono essere cattive ma la comunità è sempre il luogo del calore e dell'accoglienza, far parte della comunità è sempre una cosa desiderabile.

La sensazione che la parola "comunità" suscita, quindi, ne suggerisce anche una delle principali componenti. Il *sensu di comunità* è definito da Sarason come «la percezione della similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza con altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile» (*ibidem*, p. 118).

È chiaro che il senso di comunità si sviluppi sulla base degli stessi meccanismi cognitivo-motivazionali descritti nel precedente capitolo: il senso di comunità può essere dipinto, infatti, anche come un pregiudizio positivo.

La schematizzazione e la categorizzazione si svestono così di quell'aura negativa che sembrava relegarle fra i "difetti" della mente umana. Nel senso di comunità esse ci consentono di vivere sentimenti come l'appartenenza, il senso di essere importanti e influenti, il senso di avere la possibilità di soddisfare i nostri bisogni attraverso l'impegno a stare insieme.

«Elementi quali il contatto, il successo, il perseguimento dei fini del gruppo, la condivisione di eventi emotivamente importanti, anche se drammatici, l'investimento comune, la condivisione di premi e punizioni, i legami di natura spirituale sviluppano un maggiore senso di appartenenza e rinforzano, di conseguenza, la comunità stessa.

È proprio la connessione emotiva condivisa quindi a segnare il passaggio di qualità da un insieme di persone a una vera comunità» (*ibidem*, p. 119). Schematizzare e categorizzare questa connessione emotiva consente dunque di produrre un *ingroup* dai tratti comunitari, segnato cioè da sensazioni positive, calde e accoglienti, promotrici di partecipazione e prosocialità, un *ingroup* i cui confini sono percepiti in base alla rete sociale che lo connette e al sostegno sociale che ne deriva.

Se consideriamo il sostegno sociale come «[...] il supporto emotivo, informativo, interpersonale e materiale che è possibile ricevere e scambiare nelle reti sociali» (*ibidem*, p. 103) allora i confini di una comunità che sappia fornirlo sono evidentemente elastici, permeabili e mutabili. L'interdipendenza percepita può riguardare relazioni anche distanti nel sistema ecologico scolastico dal momento che, ad esempio, il supporto materiale necessario a tenere aperta una scuola arriva direttamente dallo Stato, uno dei macrosistemi più esterni nell'esperienza di vita scolastica di uno studente.

Riprendendo il concetto di interrelazione fra episteme culturale e dispositivi normativi è importante notare che nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro (CCNL), al comparto "Istruzione e Ricerca", è sancito che «[...] la scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. [...] Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297/1994»<sup>3</sup>.

L'educazione alla cittadinanza attiva è dunque un compito comunitario della scuola: possiamo aspettarci che tanto più la comunità scolastica esprima la propria competenza inclusiva tanto più i suoi partecipanti tenderanno a produrre una realtà extrascolastica inclusiva? Secondo il principio di esternalizzazione di Bruner sì: «la funzione principale di ogni attività culturale collettiva [è] quella di produrre opere che riescano ad avere in seguito vita propria. In tal senso possono essere considerate opere sia quelle artistiche sia strutture istituzionali, come ad esempio le leggi, le scoperte, le tecnologie.

---

<sup>3</sup> CCNL, comparto Istruzione e Ricerca, Art. 24, comma 1,2. Retrieved January 4, 2022, from <https://www.contrattoscuola.it/contratto-istruzione-e-ricerca>

Le opere collettive costituiscono “esternalizzazioni”, ovvero incarnazioni della cultura di chi le ha prodotte. Sono a testimonianza degli sforzi mentali posti “fuori di noi” e pertanto suscettibili di riflessione, di trasmissione e di ulteriori modifiche. In sintesi l’esternalizzazione libera l’attività cognitiva del suo carattere implicito, rendendola più pubblica, negoziabile e solidale» (Ligorio, Cacciamani, 2013, p. 98).

Anche per questo motivo possiamo considerare letterali le parole di Gardou (2006) quando ci ricorda che il cambiamento antropologico e culturale legato ai processi di inclusione scolastica e sociale viene da lontano e porta molto lontano, trascendendo i muri delle istituzioni scolastiche.

Il concetto di *comunità educante*, certo non estraneo alla scuola ma solidificato in un mandato dalla normativa, comprende quindi tutto il personale, gli studenti e le loro famiglie e responsabilizza ognuno nel sostenere lo sviluppo e la crescita della cittadinanza attiva di ogni alunno, in seno ai valori democratici.

Questo aspetto di apertura della comunità scolastica ricorda la traiettoria visionaria intuita da F. Basaglia nel suo progetto di democraticizzazione della cura psichiatrica. Pur essendo il servizio di cura psichiatrica e quello dell’istruzione due istituzioni apparentemente lontane, possiamo tentare di generalizzarne alcuni temi in modo circoscritto a ciò che riguarda le comunità e le sue competenze.

La visione universalistica del disagio<sup>4</sup> che lo psichiatra veneto sostenne lo portò a immaginare una dimensione della cura che fosse comunitariamente distribuita.

Prima di aprire le porte dei manicomi era necessario innescare un processo di integrazione fra il servizio psichiatrico e le comunità locali. Lo scopo era quello di liberare la possibilità di partecipazione delle persone in cura e rendere le comunità capaci di rispondere ai bisogni delle persone più fragili, oltre che trarre vantaggio dalla loro partecipazione. La passione e il lavoro di Basaglia hanno avuto certamente l’esito di aprire le

---

<sup>4</sup> Nella spiegazione eziologica del disagio è possibile riconoscere due visioni prevalenti: quella *eccezionista* e quella *universalistica*. Secondo la prima «il disagio e/o la patologia sono determinati dalla presenza di fattori individuali [...] insoliti e casuali che pongono in condizioni di svantaggio le persone impedendo loro un normale sviluppo e successo nella vita. Gli aderenti a questa tesi [...] puntano al trattamento (terapeutico, farmacologico o riabilitativo) del disturbo [...]». Secondo l’approccio universalistico, invece, il disagio è l’« [...] espressione dei rapporti sociali di una comunità, legata a una iniqua distribuzione delle risorse, a condizioni non insolite e occasionali ma prevedibili e che pertanto si possono prevenire [...] sviluppando risorse sistemiche, creando le condizioni che ne favoriscono la gestione» (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 44).

porte degli ospedali psichiatrici ma, ancor prima, hanno avuto il merito di dischiudere le comunità a se stesse. F. O. Basaglia, in un'intervista televisiva<sup>5</sup>, narra della convergenza di questi due fattori: il cambio paradigmatico nella concezione del disagio psichico ha spinto la progettazione di una presa in carico finalmente democratica e, nel contempo, l'apertura dei manicomi ha alimentato l'abbandono delle politiche custodialistiche fino ad allora dominanti.

L'abbattimento dei muri, l'apertura dei cancelli, la permeabilizzazione dei confini, sono segni della competenza sociale delle comunità. Essi sono buoni sintomi della presenza di quel circolo virtuoso che nella cittadinanza attiva, nella partecipazione, crea inclusione e viceversa.

Nelle sue conferenze brasiliane Basaglia racconta che vennero organizzate riunioni con i pazienti, nelle quali «[...] le persone si comportavano correttamente, chiedevano cose molto giuste, volevano cibo migliore, possibilità di relazione uomo-donna, tempo libero, libertà di uscire, ecc.» (Basaglia, 2018, p. 10). E che le comunità vennero coinvolte, «[...] per esempio, discutendo quando si poteva dimettere un paziente. La discussione non era più solo fra noi, i medici, ma con le persone del quartiere dove il malato sarebbe andato ad abitare. [...] cominciava così l'identificazione tra il sano e il malato, e l'inizio dell'integrazione del malato. Allora, giorno dopo giorno, [...] trovavamo la maniera di portare chi stava dentro fuori e chi stava fuori dentro» (*ibidem*, p. 12).

Da queste intenzioni, da questo "ottimismo della pratica"<sup>6</sup>, nacquero le prime cooperative di lavoro tra pazienti e non, consentendo ai primi di svolgere lavori riconosciuti e retribuiti e ai secondi di incontrare la dignità del lavoro svolto insieme.

Nel pensiero di Basaglia, lavorare al cambiamento sociale significa innanzi tutto cercare di vivere la contraddizione del rapporto con l'altro, accettare la contestazione, concepire il conflitto, la crisi, l'indebolimento dei ruoli e dell'identità in termini positivi. Non può che provenire da essi la trasformazione sociale.

---

<sup>5</sup> Le parole di F.O. Basaglia in "Legge 180: la rivoluzione di Basaglia". *Passato e Presente* di P. Mieli (2017). (min. 19). <https://www.raiplay.it/video/2018/05/Passato-e-presente---LEGGE-180-la-rivoluzione-di-Basaglia-1d5bea82-1e08-4e2d-9ff7-1a0139a00781.html>

<sup>6</sup> Basaglia usa spesso, nei suoi discorsi, un elemento lessicale-concettuale «*l'ottimismo della pratica*» parafrasando Gramsci il quale, scrivendo alla madre dal carcere, raccontava di affrontare la sofferenza per la propria condizione di recluso opponendo *l'ottimismo della volontà* al *pessimismo dell'intelligenza*.



Perciò, questa rivoluzione dell'intero impianto sociale prende necessariamente le mosse dalla partecipazione degli operatori, dei tecnici della cura, che per perseguire i propri obiettivi trasformano il proprio ruolo professionale: «È importante che io entri direttamente nel tessuto sociale per creare i presupposti di un consenso finalizzato, non tanto a una maggiore tolleranza, quanto una presa di responsabilità, a una presa in carico da parte della comunità di problemi che le appartengono» (*ibidem*, p. 14).

In questo senso, la tolleranza di elementi di differenza è da considerarsi un effetto indesiderato. È la presa in carico, da parte della comunità, dei propri problemi di integrazione a essere il requisito per la cittadinanza di tutti.

Ogni differenza che si possa esprimere all'interno di una comunità genera infatti un episteme alternativo a quello dominante, un modo inedito di concepire lo stare al mondo, andando a costituire una cultura alternativa.

Constant<sup>7</sup> sostiene che nelle comunità in cui le culture alternative sono tollerate viene riconosciuto, allo stesso tempo, il diritto alla *differenza* e il diritto all'*indifferenza*. «Quando alla reciproca tolleranza si affianca l'indifferenza, le culture comunitarie possono vivere l'una affianco all'altra, ma raramente comunicano, e se lo fanno tendono scambiare il grilletto della pistola per un telefono» (Bauman, 2001, p. 131).

A questo multiculturalismo consegue un multicomunitarismo stagnante e sterile, quando non pericoloso.

Secondo Bauman (2001) la presa in carico dei propri problemi di integrazione, il riconoscimento della pluralità, è per la comunità l'inizio di un processo politico fatto di dialogo e negoziazioni che ha come scopo non tanto il riconoscimento culturale di una differenza, ma la politica sociale dell'uguaglianza che si esprime nella redistribuzione delle risorse.

Il riconoscimento culturale della differenza, da solo, è insufficiente, lo si evince in quelle posture comunitarie che, pur tollerando la presenza della diversità, risultano rigidamente affezionate allo *status quo* per quanto riguarda l'uso delle risorse disponibili poiché questo riconosce, implicitamente, la superiorità di una delle sottoculture in particolare favorendola nella pratica. Si pensi, ad esempio, a quelle scuole che progettino una

---

<sup>7</sup> Constant, F., (2000). *Le multiculturalisme*. Paris 2000, pp.89-94. Citato in Bauman, 2001, p. 131.

gita scolastica in montagna, pur sapendo di dover lasciare a casa uno studente che non si possa muovere su quel tipo di terreno.

La politica sociale dell'uguaglianza è invece quella più sinceramente aperta alla redistribuzione delle risorse e al riconoscimento dei diritti. Una gita in montagna è un progetto realizzabile nella misura in cui si possa, ad esempio con l'uso di una joelette, partecipare tutti, e magari trarne vantaggio imparando fare squadra intorno alla partecipazione del compagno con disabilità.

Generalizzando ed estendendo il pensiero di Basaglia e di Bauman, potremmo immaginare la competenza di una comunità scolastica come la sua capacità di:

- Distribuire equamente le risorse: sia economiche che di supporto sociale a livello individuale, di gruppo e di comunità, implementando sempre nuove funzioni redistributive.
- Riconoscere nella differenza l'oggetto di un discorso sociale: il suo riconoscimento è l'inizio di una negoziazione che ha il solo scopo di trasformare l'episteme dominante e non di giungere a un definitivo assetto di comunità.
- Accogliere nel discorso sociale ogni richiesta di riconoscimento, adottando una visione universalistica del disagio e/o della patologia.

Il pensiero di Basaglia, incontrando gli ambienti sociali della scuola, può trovare spazio nella centralizzazione delle relazioni orizzontali, come oggetto di attenzione dell'atto educativo: la responsabilizzazione rispetto alla cura e al supporto reciproco che gli alunni possono offrirsi sono un'occasione di *empowerment* da non lasciarsi perdere. Bauman ci suggerisce, d'altra parte, come iniziare quel processo di esternalizzazione delle competenze sociali che tutti vorremmo vedere abitare la scuola. La negoziazione sociale della comunità scolastica, intorno ai temi della fragilità e della differenza sono un'attraente opportunità di educare quelle politiche redistributive che rendono una comunità veramente competente.

Se il mandato del CCNL, al quale la comunità educante della scuola deve rispondere, fa riferimento ai valori democratici per formare alla cittadinanza gli studenti,

ognuno di questi, come ogni cultura, deve trovare il proprio diritto di cittadinanza nella comunità scolastica. L'universalità della condizione di cittadino è il prerequisito della buona politica di riconoscimento il cui orizzonte, in definitiva, è l'universalità della condizione umana. Tale condizione, chiaramente, è tutt'altro che in contrapposizione con la pluralità ed è necessario costruire, con l'*ottimismo della pratica*, una postura relazionale che metta la pluralità al servizio della causa comune: consentire e incoraggiare il dibattito sulla concezione comune del bene è ciò che possiamo fare per promuovere la crescita di una comunità che sappia davvero essere buona. Sempre.

### 2.3 Elogio della differenza.

L'elemento dell'alterità, la possibilità dell'altro, nasce nella separazione, esattamente come ognuno di noi. A partire dalla sua ineluttabilità biologica, la separazione è profondamente radicata in noi ponendosi come uno dei temi maggiormente vitali dell'esperienza psicologica umana. Essa è una *conditio sine qua non* per l'emersione delle strutture psichiche e della funzione pensiero, caratterizzando il successivo costituirsi delle funzioni mentali superiori. Per questo motivo possiamo parlare degli episodi più intensi dell'esperienza umana in termini di separazione: «[...] nascita come separazione, svezzamento e crescita come separazione, adolescenza e maturità come separazione, morte come separazione definitiva» (Ammaniti, Stern, 2003, p. 233).

È la separazione del bambino dal corpo materno l'evento che chiamiamo nascita. Un momento da ricordare e celebrare negli anni a venire, che mobilita gli affetti di intere comunità e per il quale si appendono fiocchi colorati alle porte delle case. L'avvento di questa separazione regala un nuovo individuo al mondo, trasformando l'attesa in tempo presente. Un'attesa che non sparisce ma, piuttosto, attecchisce, germoglia nella sfera della genitorialità e fiorisce nella curiosa attenzione che si rivolge al bambino, al quale si affida un *nome proprio di persona*, un primo riconoscimento di differenziazione dal sé genitoriale, di unicità. È in questa relazione fra bambino e genitore, in questo dialogo, che il bambino strutturerà la propria esperienza del mondo.

Il tema della separazione ordisce quindi le trame della nostra esistenza psichica sin dalla dimensione protomentale emergente nella primissima infanzia: la differenziazione dei

corpi, la nascita di un individuo nuovo, genera oggetti d'amore verso cui tendere, sia nello sguardo del bambino che in quello della madre. «Dopo la nascita, la dipendenza del neonato dalla madre che si prende cura di lui è totale. È in questo momento che si organizzano dei modelli interni di elaborazione e comportamento che caratterizzano la specifica relazione madre bambino. In essa, la separazione diventa un momento drammatico e a un tempo fondante la realtà psichica che si sta strutturando» (Ammaniti, Stern, 2003, p. 233).

Bion esplora e descrive i meccanismi psicologici che determinano l'emersione della struttura psichica del neonato, individuandone le radici nelle primissime esperienze relazionali con la madre. Il contenimento materno, inteso come la capacità di ricevere le identificazioni proiettive<sup>8</sup> del bambino e di utilizzarle a scopo comunicativo, nel *corpus* teorico dell'autore prende il nome di *rêverie*. Questa competenza materna consente al neonato di espellere i dati sensoriali che ancora non è in grado di processare, proiettandoli sulla madre che, prendendosi cura di lui, restituirà il messaggio rielaborato, modificato in una forma reintroiettabile e assimilabile dalla psiche emergente del bambino. Poniamo l'esempio di un neonato che faccia l'esperienza di un disagio profondo e violento, sia a livello fisiologico-viscerale che a livello affettivo: facilmente espellerà questi dati sensoriali<sup>9</sup> con un pianto. La madre, avvicinandosi amorevolmente, potrebbe riconoscere nell'espressività del bambino i segni della fame<sup>10</sup> e decidere di offrirgli il nutrimento fisico del seno materno, insieme alla consolazione del contatto fisico ed emotivo.

Con la *rêverie* la madre mette la propria funzione  $\alpha$  al servizio di quella, ancora immatura, del bambino. Bion, quindi, va oltre la funzione puramente difensiva dell'identifi-

---

<sup>8</sup> Il concetto di identificazione proiettiva, centrale nella teorizzazione kleiniana, espande il costrutto freudiano di proiezione che indica «[...] l'espulsione di impulsi indesiderati attraverso le fantasie [...]. Nell'identificazione proiettiva ciò che viene proiettato non sono semplicemente impulsi separati, ma una parte del sé. (Mitchell, Black, 1995, p. 128).

<sup>9</sup> Il bambino non sa ancora riconoscere le proprie sensazioni, non ha ancora una struttura psichica che gli consenta la loro rappresentazione mentale. I dati sensoriali non processabili vengono espulsi attraverso l'*acting-out*, il comportamento, e vengono chiamati da Bion "elementi  $\beta$ ".

<sup>10</sup> Il riconoscimento di uno stato di attivazione fisiologico-affettivo, la capacità di rappresentarlo mentalmente e di pensarlo è definita da Bion "funzione  $\alpha$ ".

cazione proiettiva così come fu teorizzata dalla Klein, ripensandola come la base su cui si struttura il processo di comunicazione inconscia fra madre e bambino.

In questa dinamica comunicativa, sarà dunque la comprensione che la madre sa produrre nei riguardi degli stati interni del bambino e l'adeguatezza delle sue risposte a costituire un primo elemento di strutturazione che, introiettato dal bambino, gli consentirà di capacitarsi di una propria funzione  $\alpha$ .

«[...] Questo meccanismo deve quindi incontrare una madre ricettiva che non solo sia in grado di tollerare, ma possa anche accettare amorevolmente le proiezioni del bambino anche quando causano ansia in lei. Questo processo [di identificazione proiettiva] è fondamentale per colmare “il divario tra i dati sensoriali e la valutazione dei dati sul significato” (Bion, 1962b, p. 117 [1983, p. 133]). Invece di evacuare e rimuovere solo la sofferenza psichica, consente al bambino di stabilire una differenza tra realtà interiore e realtà esterna e di sviluppare la capacità di discernere e pensare» (Bronstein, Hacker, 2012, p. 770).

Le impressioni sensoriali, nella *rêverie*, vengono trasformate in elementi  $\alpha$ , che possono essere processati, utilizzati dal bambino per pensare, sognare e archiviare ricordi.

La continuità che viene costituendosi fra questi elementi forma una “barriera di contatto” che separa conscio e inconscio, una struttura permeabile e porosa, che consente un passaggio selettivo di elementi in entrambe le direzioni. Secondo Bion c'è patologia quando la barriera perde la sua permeabilità. Si soffre allora di un'ipertrofia identitaria, ci si intossica dell'assenza dell'altro che rimane irraggiungibile o, per meglio dire, rimane celato dietro al velo della paura, dietro un'angoscia endogena che veste l'altro di un'aura minacciosa, lasciandolo oltre il confine.

Questo confine che divide e differenzia ciò che è conscio da ciò che non lo è, ciò che è interno da ciò che non lo è, garantisce una vita psichica vitale e pienamente integrata, quando conserva la sua permeabilità. La caratteristica della porosità, della continua possibilità di scambio attraverso il confine, è quindi un segno di vitalità e di ricchezza e, insieme, un necessario meccanismo di autoregolazione degli individui.

La nostra vita psichica, riducendo ai minimi termini, emerge nella separazione e differenziazione dalla madre che, venendo introiettate, diventano discernimento.

Con la capacità di pensare, di esperire e comprendere i propri stati affettivi e di rappresentarsi mentalmente anche quelli altrui, comincia a svilupparsi un corpus di conoscenze organizzate da cui origina il concetto di *sé*. Solo con la capacità di percepire *l'altro* come *non sé* nasce la possibilità dell'autoscienza.

W. James, nel 1890, descrisse l'individualità umana come divisa in due aspetti: l'*Io* e il *Me*. «L'*Io* è il *sé* che pensa, prova sentimenti e sensazioni, agisce nel mondo. È il *sé* soggetto della conoscenza. Il *Me* è il *sé* oggetto del mondo, è oggetto della conoscenza. L'*Io* somiglia molto alla coscienza, un punto di vista su tutto ciò di cui facciamo esperienza, ma il *Me* è meno misterioso: è semplicemente il concetto che una persona ha di sé. [...] Il concetto di *sé* è la conoscenza esplicita che una persona ha dei propri comportamenti, tratti e altre caratteristiche personali» (Schacter, Gilbert, Wegner, 2020, p. 426). La teoria di James fu rielaborata nel pensiero di G.H. Mead che teorizzò come la società influenzi il modo in cui ognuno pensa a se stesso, in un processo continuamente aggiornato nell'interazione con le altre persone (Hogg, Vaughan, 2016).

Nel pensiero di Mead, l'interazione è mediata prima da gesti, poi dalla parola e dai concetti. «Il gesto diventa parola quando è compiuto e riconosciuto come simbolo, dotato di significato universale, cioè come provocazione consapevole di una determinata risposta. Il gesto vocale ha la capacità di determinare il processo sociale e insieme di produrre un'autostimolazione sul soggetto del gesto, che porta alla formazione dell'autocoscienza e del *Sé*: chi dice qualcosa, stimola già in sé stesso la risposta che tende a provocare nell'altro» (Galimberti, 2006, p. 631).

Ciò che sappiamo di noi, dunque, lo conosciamo attraverso un gioco di sguardi. La nostra autocoscienza è una conoscenza interpersonale, la fabbrichiamo entro i nostri confini, certo, è una nostra rappresentazione mentale ma, tuttavia, è una consapevolezza costituita da materiale che raccogliamo sempre oltre il confine, nella relazione.

Secondo Mead «[...] l'esperienza della comunicazione sociale diventa mente o soggetto quando il ruolo dell'altro è *interiorizzato*, razionalità o persona quanto più l'altro è *generalizzato*» (*ibidem*). La teoria dell'autore propone quindi un'ipotesi su come l'incontro con l'altro, mediato da elementi simbolici condivisi, sia seminale della strutturazione

della personalità che sarebbe «[...] il risultato di un'interiorizzazione di ruoli proposti dal processo sociale» (*ibidem*).

Anche dopo la strutturazione della vita psichica, quindi, l'altro continua a essere un elemento generativo di risorse: se nell'interiorizzazione e nella generalizzazione di ruoli costruiamo il nostro assetto personologico, l'elemento dell'alterità, della differenza, costituisce una continua occasione di mutamento e di crescita.

Nell'incontro con l'altro troviamo dunque noi stessi, tuttavia c'è da chiedersi, visto che gli elementi costitutivi del *me*, per come lo intende Mead, sono il riflesso della nostra immagine negli occhi dell'altro, dove si trovi esattamente il confine, cosa divide me dall'altro? V. Ramachandran, neuroscienziato e divulgatore di fama internazionale, suggerisce la possibilità che il vissuto psicologico che ognuno fa di sé, nel proprio flusso di coscienza, abbia confini molto meno compatti di quanto non si pensi.

Osservando il funzionamento dei neuroni specchio del tatto e del dolore si chiese cosa impedisse alla scarica di quei neuroni di raggiungere la coscienza producendo un percepito reale, un reale tocco o dolore, quando un individuo osservi qualcun altro ricevere uno stimolo di quel tipo.

Per rispondere a questo quesito il ricercatore ipotizzò che «[...] il segnale nullo dei recettori cutanei e articolari periferici impedisse ai segnali provenienti dai neuroni specchio di raggiungere la consapevolezza conscia. [Sarebbe] l'interazione dinamica tra i segnali nulli provenienti dai circuiti inibitori frontali, i neuroni specchio (sia frontali sia parietali) e i segnali nulli dei recettori a permetterci di godere della reciprocità con il nostro prossimo preservando nel contempo la nostra individualità» (Ramachandran, 2011, p. 142). Il neuroscienziato mise alla prova la sua ipotesi con un esperimento *sui generis*: mise un suo paziente, un uomo a cui era stata amputata una mano, di fronte a un'altra persona e cominciò a tamburellare e accarezzare la mano a quest'ultima. L'esperienza del paziente di Ramachandran fu quella di una sensazione incredibilmente vivida: egli percepì lo stimolo tattile sulla propria mano fantasma come reale. «Suppongo che questo accadesse perché i suoi neuroni specchio venivano attivati in modo normale, ma non c'era più un segnale nullo proveniente dalla mano a inibirne l'azione, per

cui la loro attività gli affiorava in pieno alla coscienza. Pensate: forse l'unica cosa che separa la nostra coscienza da quella degli altri è la pelle!» (*Ibidem*, p. 143).

Trovo la suggestiva ipotesi di Ramachandran di una bellezza rara, leggera, mossa da una curiosità sincera e bambina, da quella fascinazione per il mistero dell'uomo che muove, a gesti felici, le mani agli artisti. A questo esperimento estemporaneo non ne seguiranno altri, ci basta aver sollevato la questione, tuttavia, a sottolineare quale immaginifica potenza simbolica portiamo con la nostra pelle.

Quando pensiamo all'esperienza del confine, alla differenza fra dentro e fuori, e quando pensiamo all'incontro, allo scambio e al contatto, la pelle è lì: un limite che quando violato, allora siamo feriti, e quando accarezzato, allora siamo amati. Come già sottolineava D. Anzieu, la pelle rappresenta la nostra individualità unica e irripetibile, basti pensare alle rughe d'espressione o, ancora, alle impronte digitali. Tuttavia, come ogni confine che conservi il giusto grado di porosità, anche il nostro limite epidermico consente certi scambi. In quello *spazio transizionale* che rende l'esperienza umana piena, ricca di intimità e capace di sentimenti di vicinanza e comunione tanto potenti da rendere reale la trascendentale possibilità di perdersi nell'universo degli occhi altrui, ci si può chiedere:

“...Ma dimmi tu dove sarà  
dov'è la strada per le stelle  
mentre ballano si guardano e si scambiano la pelle  
e cominciano a volare...”<sup>11</sup>.

L'esperienza della differenza, dell'ulteriorità, dell'altro, può essere tanto trascinate da provocare un disorientamento, un capogiro identitario. La sensazione di ebbrezza degli innamorati, la possibilità di riconoscersi diversi da ieri e insieme sempre uguali, è difficile da provare stando da soli. Il senso di identità, così come lo abbiamo descritto sino a ora, è una struttura relativamente stabile, consolidata dalla continua ricerca di prove che confermino il concetto di sé.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> L. Dalla, “*Anna e Marco*”.

<sup>12</sup> W. Swann (1983) chiamò *verifica del sé*, la tendenza a cercare prove che confermino il concetto di sé. Tale tendenza ci impegna continuamente e rende sconcertante l'esperienza di essere descritti in modo profondamente diverso da come ci percepiamo (cfr. Schacter, Gilbert, Wegner, 2020, p. 427).



Estendendo ulteriormente il nostro campo d'attenzione, e considerando anche gli aspetti comunitari, ecologici, sociali e istituzionali dell'esperienza relazionale, scopriamo che, anche fuori dall'individuo, gli elementi di alterità rappresentano occasioni di arricchimento che, pur senza togliere stabilità strutturale all'assetto identitario, ne possono rendere più aperta, o porosa, la linea di confine.

La nostra cultura occidentale, così individualista e positivista, ci ha assuefatti all'idea che la questione dell'identità individuale si possa affrontare rispondendo alla domanda: “*chi sono io?*” e che lì si possa esaurire. Allora, nel necessario tentativo di rispondere a questa domanda, costruiamo descrizioni di noi stessi facendo riferimento alla nostra memoria autobiografica, che si organizza spontaneamente sotto forma di episodi della nostra vita e di tratti che ricaviamo dalla rappresentazione mentale di come gli altri ci possono vedere (Schacter, Gilbert, Wegner, 2020, p. 426). Il risultato di questo processo è ciò che definiamo identità.

Esiste un ricco orientamento teorico, tuttavia, che a mio avviso possiede una maggiore capacità esplicativa circa la dinamica costitutiva dell'identità, intesa come una costruzione della memoria, una struttura includente *script* comportamentali e di ruolo auto-attribuiti e generalizzati. «Il poststrutturalismo si distanzia dalla posizione filosofica dell'umanesimo occidentale [...] che sostiene l'idea di un'essenza (un nucleo coerente e unitario) dell'individuo (Butler, 1990); tale idea è sostituita da quella di un soggetto emergente e frammentato, costituito attraverso il/dal potere produttivo del linguaggio, dei discorsi e dalle pratiche discorsive (Foucault, 1976). I discorsi -un insieme di affermazioni, credenze e vocaboli storicamente e socialmente condizionati che producono determinati effetti- governano le identità, ciò attraverso cui le identità si esprimono e sono rese intellegibili» (Argentero, Cortese, 2018, p. 62). Secondo questo orientamento la domanda fondamentale: “*chi sono io?*” è sbagliata. Non esisterebbe un'identità determinata, un'individualità vera e originale da scoprire, non saremmo in continua ricerca di etichette verbali sufficientemente adeguate a descriverla ma, piuttosto, l'identità andrebbe concepita come qualcosa che si fa e si disfa continuamente, nei discorsi e nelle parole che si usano per descrivere il soggetto a cui è legata.

La domanda fondamentale, dunque, andrebbe riformulata: non più “*chi sono io?*” ma “*di quali discorsi sono fatto io?*”. «[...] In sostanza, il linguaggio e i discorsi non solo *descrivono* un soggetto [e la sua identità] ma soprattutto li *producono e/o li costituiscono*.» (*ibidem*, p. 63). La forza performativa del linguaggio, dei gesti, dei simboli comunicativi, nella strutturazione dell’identità individuale si fa evidente nel conteso sociale dove i vincoli logici imposti dal corpus epistemico arginano il livello di libertà degli atteggiamenti, tracciando il solco delle condotte possibili.

Fra le linee di connessione intersistemiche delle nostre comunità sono scritte in *tere costituzioni implicite* della nostra cultura, un episteme connotativo che regola, attraverso un sistema di credenze condivise e non necessariamente esplicitate, cos’è opportuno sentire a livello emotivo, come esprimere i propri affetti, cos’è giusto e cos’è sbagliato, cos’è bello e cos’è brutto e via dicendo.

Queste *costituzioni* simboliche, questi assetti culturali, seguendo ancora Mead e Bruner, non sono un *file* in sola lettura, anzi, il nostro legame con esse è sempre bidirezionale: è vero che possono avere tratti coercitivi, imponendo *script* comportamentali egodistonici, ma è pur vero che il dibattito sociale è capace di riscriverle, talvolta modificarle e ampliarle, quando necessario. Si pensi, ad esempio, alle dinamiche di negoziazione sociale intorno ai temi dell’identità di genere. È l’azione dei movimenti per il riconoscimento culturale della differenza a stimolare la cultura occidentale al dibattito. Il nostro vocabolario per parlarne sta crescendo ed evolvendo di conseguenza, arricchendosi di voci, di significati e di simboli condivisi. Questa dinamica sta avendo l’effetto di allentare l’eteronormatività<sup>13</sup> dei sistemi sociali, mettendo in discussione i presupposti ontologici, epistemologici, politici ed etici che sostengono le pratiche connotate da ruoli di genere. Allo stesso tempo, il discorso sociale con il suo bagaglio simbolico sta trasformando l’approccio con cui ognuno interloquisce con la propria identità di genere, ampliandone i gradi di libertà. Ecco dunque che il sentiero del dibattito sociale, volto a costruire concezioni del bene comune sempre nuove così come auspicato da Bauman, mo-

---

<sup>13</sup> «Eteronormatività significa [...] che l’eterosessualità è la norma nella cultura, nella società e nelle politiche. Indica l’aspettativa dell’eterosessualità così come è inscritta nel nostro mondo. [Essa] enfatizza il modo in cui ognuno [...] sarà giudicato, misurato, esaminato e valutato dalla prospettiva di norme eterosessuali» (Argentero, Cortese, 2018, p. 131).

stra il suo potenziale liberatorio tendendo all'arricchimento della collettività e dell'individuo, in un circolo virtuoso di costruzione culturale.

Siamo creature sistemiche, come già suggeriva Watzlawick<sup>14</sup> negli anni cinquanta; tendiamo a organizzare le nostre interazioni secondo schemi interiorizzati e, anche per questo, finiamo per proiettare nel mondo i nostri paesaggi interni. «Per Mead, le stesse istituzioni sono l'organizzazione degli atteggiamenti che tutti [...] portiamo in noi [stessi]» (Galimberti, 2006, p. 632). Per questo, sperando di non disturbare troppo lo specchio del loro chiarore, oso evocare le parole di P. P. Pasolini

*“[...] Ma ora facciamo qualche profezia  
Anime belle del cazzo, per cos'altro moriranno  
i due fratelli Kennedy, se non  
per un'istituzione? E per cos'altro, se non per  
un'istituzione,  
moriranno tanti piccoli, sublimi Vietcong?  
Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini  
in altro che in esse non sanno riconoscersi.  
Sono esse che li rendono umilmente fratelli.  
C'è qualcosa di così misterioso nelle istituzioni  
– unica forma di vita e semplice modello per l'umanità –  
che il mistero di un singolo, in confronto, è nulla. [...]”<sup>15</sup>*

Questo Pasolini, nel rabbioso bisogno di emancipazione dei movimenti sessantottini, fu un ribelle fra i ribelli. Esortando i giovani a raccogliere le proprie forze nel segno della costruzione, piuttosto che nel suo contrario, egli afferma la necessità di fare emergere dalla *separazione* -dai propri padri, dagli apparati di potere, dai vecchi ideali- la *differenza* che, come abbiamo visto, è la prima genitrice del pensiero, del discernimento e dell'identità. L'identità di una nuova generazione, per *differenziarsi* dalla precedente, può contare, dunque, solo sull'edificazione di un nuovo impianto di valori, più forte e più coerente, più capace di rispondere ai bisogni sociali e politici delle nuove comunità.

---

<sup>14</sup> cfr. Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 52.

<sup>15</sup> Estratto da “*L'enigma di Pio XII*” di P. P. Pasolini.

Così, in fin dei conti, possiamo dire di essere fatti di differenze, o meglio, dalle differenze, dentro e fuori. Esse ci sospingono sempre, ostinatamente, verso la stessa direzione evolutiva: crescere, incontrarci, organizzarci e ricominciare.

### 3. L'ottimismo della pratica.

“...ma misi me per l'alto mare aperto  
sol con un legno e con quella compagna  
picciola da la qual non fui deserto...”

Inferno, canto XXVI, D. Alighieri

#### 3.1 Una bussola per le buone pratiche.

È celebre l'affermazione di S. Freud secondo cui l'educare sarebbe da ritenersi, insieme allo psicoanalizzare e al governare, un *mestiere impossibile*. Questi tre compiti hanno in comune il fatto di essere intrinsecamente destinati al non avere effetti calcolabili né prevedibili, al non essere mai *terminabili*, ovvero definitivamente *compiuti*. Accettando di calarci, per un istante, nel gioco della paradossale affermazione freudiana avremmo l'occasione di coglierne il senso e di dedicare uno sguardo alla visione filosofica del padre della psicoanalisi. Positivista da un lato, pessimista e razionalista dall'altro, Freud colse nell'eterna incompiutezza dei tre mestieri un elemento paradossale, appunto. L'angoscia derivante da questa eterna contraddizione, come chiarifica egli stesso, mostrandoci un'apertura antipositivistica, è bene che sia mantenuta viva e messa al lavoro nella relazione, nell'incontro tra soggetti.

Il confronto con l'*impasse* filosofica e scientifica sul paradosso dei tre mestieri impossibili è, ancora oggi, una ricca fonte di riflessione intorno alla natura di questi compiti sociali. Essa ha suscitato dibattiti in ognuno dei tre ambiti disciplinari e ha fruttato, nei rispettivi campi teorici, impulsi che sono stati direttamente implementati nelle relative prassi metodologiche e applicative.

Una delle voci più autorevoli e che abbia partecipato a questo dibattito è senz'altro quella dello psicoanalista francese J. Lacan che, nei primissimi anni settanta, spiega le dinamiche psicologiche e sociali che caratterizzano la relazione fra individui e istituzioni in uno stato democratico occidentale con una serie di postulati intersistemici. Lacan, con

la sua teoria che presiede alla formalizzazione dei discorsi<sup>1</sup>, afferma che un dispositivo formativo genera sempre un desiderio di sapere nel discente e, nel contempo, un rimosso rappresentato da elementi di potere, di predominanza della scuola sullo studente.

L'importanza di un assunto teorico tale, per l'argomento di interesse in questa tesi, sta nel denunciare la perpetua inadeguatezza dei dispositivi, degli strumenti, dei progetti, qualsiasi essi siano, nel rispondere al bisogno di apprendere degli studenti poiché ogni apparato risulta sempre, per sua stessa natura, intriso di una progettualità unidirezionale, lontana dalla possibilità di dialogo con la molteplicità e la poliedricità dei bisogni individuali.

Questo, da una parte, potrebbe spiegare, seppur parzialmente, perché Pavone (2014) segnala ancora il rischio di cortocircuitazione nelle procedure dei progetti di inclusione e, dall'altra, sostenere e motivare il bisogno di coltivare una strategia metodologica entropicamente circolare da adottarsi a livello di *équipe* -come si anticipava nel primo capitolo- con l'obiettivo di ridurre al minimo la pur sempre presente voce del *significante padrone*.

Il pensiero di Lacan, tuttavia, non ci lascia inermi di fronte alla freddezza del bisogno di controllo del potere e suggerisce anche una via d'uscita, una soluzione che consente di superare l'inadeguatezza che il dispositivo discorsivo scolastico soffrirebbe nel parlare della *verità*, sostenendo che il «[...] vero insegnamento è quello che riesce a suscitare un'insistenza in chi ascolta, quel desiderio di conoscere che sorge solo in chi ha misurato lui stesso l'ignoranza come tale -in quanto è, come tale, feconda- anche dal lato di colui che insegna. (Lacan, 1954-1955, p. 262)» (Galiani, Napolitano, Tescione, 2020, p. 87). Sarebbe, dunque, nelle stanze private del desiderio di chi insegna e di chi impara, nello scambio di sguardi che sanno formulare domande e produrre risposte, che si costellano reti analogiche di conoscenza, attraverso il corpo che percepisce, sente, osserva, ascolta, annusa, imita, ricorda ed elabora nuovi codici simbolici. L'impossibilità dello

---

<sup>1</sup> Nella teoria Lacaniana dei *discorsi* questi sono intesi come assetti epistemici che spiegano come, ad esempio, una cultura organizzativa comunica i propri contenuti agli individui. La struttura del discorso universitario -e per estensione quello scolastico- vede il *Sapere* enunciare il proprio contenuto presso lo *Studiante*. Ciò che ne deriva è un *Soggetto diviso*. «Il rimosso del discorso universitario, la sua verità, è il *Significante padrone*, a indicare che quello che spinge il sapere istituzionale è ancora una volta il potere, un "padrone moderno", come lo chiama Lacan, ma pur sempre un padrone» (Galiani, Napolitano, Tescione, 2020, p. 86).

strumento didattico, la sua inadeguatezza nel produrre un *sapere vero*, privo dell'ombra paternalistica del *significante padrone*, è risolta nella relazione, a livello microsistemico.

Ecco che, dal punto di vista metodologico, l'insegnante deve assumere una postura che potremmo definire "socratica"<sup>2</sup>. Lacan suggerisce che sia il contagio del desiderio appartenente al maestro a elicitarlo nell'allievo. È nella loro relazione che emerge la consapevolezza della mancanza di conoscenza, la cui conseguenza è un desiderio di sapere che coinvolge entrambe le parti.

Certo, chi insegna possiede una conoscenza approfondita dell'oggetto del suo insegnamento: come può, un docente, riconoscere in una frequentazione tanto intima e abituale qualcosa di inedito, inesplorato e desiderabile? È nel momento in cui egli affronta nuovamente il suo oggetto d'interesse, il suo sapere, abbracciando il rischio di raccontare ciò che ben conosce con parole nuove, che l'insegnante rinnova il proprio sguardo. È nel dialogo con una persona nuova, in un discorso che si fa nuovamente esplorativo, che si descrivono nuovi percorsi di senso, portando, almeno in potenziale, la conoscenza dell'oggetto spiegato a ricostruirsi, nello stesso gesto condiviso che genera il sapere dell'allievo. Così l'insegnante e il suo discente imparano, insieme e ogni volta, una cosa nuova.

È possibile invitare tutto ciò a scendere su di noi come un sospiro divino? Che soffi nei nostri polmoni di educatori, insegnanti, psicologi, genitori e cittadini un fiato di quel genio psico-sociale che sentiamo muoversi, vivo ed energico, nelle parole dei grandi autori? Personalmente credo che commetteremmo l'errore di Agatone a pensare che queste conoscenze possano riempire la nostra coppa vuota. L'unica cosa di cui essa si potrà riempire sarà la nostra stessa sete e questa dovrà essere intensa a sufficienza da spingerci a continuare a cercare. L'atteggiamento migliore per bagnare la nostra coppa, io credo, sia quello del *cercatore*: indipendentemente da quale sia l'oggetto della sua ricerca egli ne conosce il valore e impegna il suo corpo, le sue sensazioni, le sue energie, il suo tempo in un gesto proteso all'ambiente, in attesa, in cerca di segnali e di indizi che lo conducano nella direzione giusta. In una scuola che voglia favorire l'appren-

---

<sup>2</sup>“Io sono vuoto come te e come te desidero sapere.” Questa è la risposta che Socrate restituì ad Agatone quando questi chiese di riempire la sua testa -una coppa vuota- con la conoscenza del filosofo.

dimento di competenze sociali complesse, solide ed esternalizzabili, che voglia farsi parte attiva in quella rivoluzione gentile di cui racconta Gardou, la direzione giusta da seguire è un orizzonte mobile, che necessita di vie sempre nuove per poter essere avvicinato. Ogni volta, le vie per l'inclusione, sono inesplorate: ogni studente, come ogni docente, cerca la propria. Serve una sete forte e persistente per continuare a cercare, l'abbiamo detto: quando un docente riesce a mettere al servizio della propria causa professionale una sua motivazione intrinseca, la passione del suo agire si fa nutriente anche per l'insegnante stesso, che può crescere, trasformarsi e imparare insieme al suo allievo. Quella del *cercare* è un'attitudine che, di per sé, può assumere modalità ludiformi e, talvolta, avere esiti trasformativi. Tutti abbiamo fatto esperienza di questo tipo di mutazione, di crescita: abbiamo fatto incontri, certamente, ma abbiamo anche interloquuto con saperi e intuizioni cascateci nel petto da libri, romanzi, poesie, musiche, quadri, film, sculture, paesaggi, profumi, sogni sufficientemente potenti da dividere la nostra storia in un prima e un dopo. Possiamo considerare queste esperienze pensandole come felici incontri con *etichette verbali* che, semplicemente, hanno trovato il loro posto nella descrizione di qualcosa che era già lì, una parte di noi ancora senza nome (in una visione dell'identità piuttosto statica, come abbiamo visto), oppure accoglierle come una novità *estensiva* della nostra natura, accettando il potere performativo del simbolo. Un nuovo pezzo di noi. Certo, queste esperienze, comunque le si voglia vedere, si fanno solo entrando in contatto con qualcosa che si differenzi, che aggiunga un *quid* di dissonanza, consentendoci uno scarto dalla norma, suscitando uno scostamento marginale nel nostro stesso agire. Ecco, di nuovo, la differenza che ci sospinge.

Parlo troppo del rapporto fra il professionista e la teoria cui egli si riferisce e troppo poco delle pratiche che questo potrebbe, o dovrebbe, adottare per riuscire nel proprio compito ma, d'altra parte, stiamo parlando di *mestieri impossibili* e credo che le buone pratiche altro non siano che una forma di questo rapporto dialogico fra teoria e pratica che trova espressione nel cercare. In ambito educativo e didattico, strategie e metodi pedagogici si susseguono e si alternano, modificandosi talvolta nel tempo ma mantenendo come *continuum* la velleità di un miglioramento negli esiti dei processi di



apprendimento che, quando presente, dipende comunque e soprattutto, più che dallo strumento in sé, dall'interpretazione che gli insegnanti fanno trarne.

Non sono certo che questo discorso interno, che abita chi *cerca* e instaura un dialogo con il proprio sapere, riuscendo persino a nutrirsi, debba appartenere a *tutti* i buoni insegnanti, forse dipende da qual è il loro oggetto di insegnamento. Quello di cui sono invece certo è che esso illumina, di un'aura peculiare, colorata di gratitudine e affetto, ognuno degli insegnanti di cui non si perde la memoria. I maestri che non scordiamo sono quelli che hanno lasciato dentro di noi un'impronta indelebile non solo per quello che ci hanno insegnato, ma anche e soprattutto per *come* ce lo hanno insegnato, per il loro *stile*, il loro modo «[...] di dare forma a una forza, di rendere il sapere vivo, aggan- ciato alla vita, di abitare un'etica della testimonianza che rifiuta qualunque criterio nor- mativo di esemplarità» (Recalcati, 2014, p.104). Il primato del “*come*” sul “*cosa*” un insegnante intenda trasmettere è dunque una componente essenziale, a mio avviso, nella progettazione del tempo scuola che si voglia dedicare a un discorso comunitario orienta- to alla costruzione di una cultura inclusiva. Essa stessa è, infatti, un *come*, un *modo di*, qualcosa di indicibile, a tratti imperscrutabile, un desiderio del mistero altrui che po- trebbe, per potersi dischiudere, voler essere continuamente cercato e mai trovato, in una forma di corteggiamento simbolico che non abbia la pretesa di consumarsi mai

*“[...] Cosa sai di me, cosa sai di me?  
Cosa mai fa battere il mio cuore?  
Un'immagine, forse un modo di  
Cosa sai, di me cosa ne sai?”<sup>3</sup>*

Mantenere questa dimensione relazionale con i propri saperi è essenziale. L'illusione di poterli possedere, di poter esercitare il *compito impossibile*, è la voce suadente delle si- rene che ammalia e trae in inganno i naviganti, conducendoli al naufragio. Appena ci si convince di essere riusciti a compiere il portento, di aver scoperto l'*elisir di lunga vita*, ci si rende conto che la formula della pozione, finalmente distillata dopo tanti sforzi, non rimane sulla carta che per pochi istanti e che il suo potere, veramente rinvigorente,

---

<sup>3</sup> P. Conte, “*Cosa sai di me?*”.

è riservato all'alchimista e, forse, ai pochi che sentendo il racconto dell'avvenuto prodigio si sono sentiti rapiti dal bisogno di partire, di capire, di cercare.

Quando si cade nell'errore della conquista, si abbandona il ruolo di ricercatore e si pensa di possedere "la formula" e i progetti di inclusione rischiano di assumere quel nauseante e dogmatico tratto che li trasforma in dispositivi discorsivi. Si sclerotizza così la relazione fra sistemi *micro* e *macro*, in una dinamica circolare chiusa e perversa, consolidando il flusso comunicativo *top-down* che burocratizza l'agire delle persone e inibendo il flusso comunicativo *bottom-up*, che, invece, umanizza le istituzioni. I progetti di inclusione scivolano su motivazioni legate al desiderio di potere, ovvero di controllo, producendo ambienti scolastici segnati, a esser fortunati, da un pietismo che cova incoerenza, gelosia, pregiudizio ed emarginazione. Anche in quegli Istituti in cui vi sia una forte dedizione alla causa inclusiva il rischio di cortocircuitazione dei progetti è elevatissimo se non si sposano dialogo e negoziazione perpetue come strategie, da adottarsi sistematicamente.

Il filosofo francese A. Jollien commenta la dinamica fra pari di cui fece esperienza nel centro per disabili in cui crebbe, a causa di un'atetosi congenita, confrontandola con quella incontrata nel liceo che frequentò da ragazzo.

Nell'ambiente scolastico, Jollien notò, non senza sorprendersene che «[...] alcuni si rallegravano dei brutti voti dell'uno, dei passi falsi dell'altro. [...] Presi ben presto coscienza che l'ambiente circostante era cambiato. Avevo definitivamente lasciato il Centro in cui i progressi dell'uno diventavano quelli di ciascuno» (Jollien, 2012, p. 30).

In questa immagine possiamo vedere come la cultura competitiva e abilista della scuola abbia prodotto un discorso votato alla *tolleranza* della differenza già denunciata da Constant come fonte di atteggiamenti di distacco. Il tratto precipuo delle relazioni al Centro, come racconta ancora Jollien, era invece imperniato sulla differenza stessa, un dibattito sull'unicità di ognuno che costituiva così l'etichetta di senso di un *ingroup* maggiormente inclusivo: «Al Centro, i miei amici e io chiedevamo ai nuovi arrivati di spiegarci il loro *handicap*: in questo modo volevamo dissipare i malintesi, chiarire la situazione. Forse questo favoriva le nostre buone relazioni. Tra noi c'erano pochi tabù, pochi pregiudizi, e l'ambiente risultava così più sereno» (*ibidem*, p. 77).

G. Nuti scrive, a proposito del rapporto con l'unicità dell'altro, che «[...] se si guarda tale incontro sotto il profilo fenomenologico, dall'incontro, dal reciproco rispecchiamento e insieme dal mutuo riconoscimento delle differenze non si manifesta solo un baratto, ma nasce una terza entità, che non è né l'uno né l'altro, ma il risultato di un intreccio polifonico tra i due e che produce, nel mondo, eventi irrealizzabili dalle singole individualità» (Nuti, 2019, p. 28). È così che la condivisione dei ragazzi, al Centro, trasformava lo scambio di informazioni sull'*handicap* di ognuno in componenti simboliche che andavano a costellare un episteme peculiare di quei luoghi, di quelle persone, la comunità stava costruendo la propria cultura e questa si era arricchita di rituali aventi lo scopo di accogliere, di iniziare i nuovi venuti alle sue regole sociali. L'entità terza che si realizzava in quell'incontro era quindi una cultura comunitaria che andava istituzionalizzandosi. L'apprendimento e la *mise en œuvre* di una cultura avviene quindi in un processo interattivo ed è qui che l'insegnante può e deve intervenire, mediando e conducendo, mettendo sé stesso a navigare il tumultuoso mare della socialità e dei suoi simboli, con lo sguardo teso all'orizzonte di una società pienamente inclusiva e il cuore immerso nella profetica complessità dei suoi desideri e dei suoi pensieri.

Esistono innumerevoli autori che hanno prodotto altrettanti lavori sul tema dell'apprendimento discorsivo. Su tutti vale la pena di citare Flanders (1960) che produsse un sistema di analisi del discorso dell'insegnante e degli studenti con lo scopo di «[...] studiare le relazioni tra l'uno e l'altro, ovvero quali tipologie di interventi verbali producevano gli studenti a fronte di certe categorie discorsive degli insegnanti» (Ligorio, Cacciamani, 2013, p. 142).<sup>4</sup> Così, nelle pratiche discorsive, nel dibattito e nella negoziazione, si possono costruire strutture di senso, cornici valoriali che, esternalizzate, si istituzionalizzeranno in un circolo autogenerativo finalmente virtuoso.

### 3.2 Fare, praticare insieme.

La rivoluzione antropologica auspicata da Gardou, che parte dalla scuola per poterne valicare i confini e divenire sociale, vede necessariamente il proprio inizio nello

---

<sup>4</sup> Al lavoro di Flanders fanno seguito numerosi approfondimenti e rielaborazioni dello strumento di analisi e il dibattito scientifico intorno al filone di ricerca denominato "processo-prodotto" è tutt'ora attivo.

stesso luogo in cui nascono tutte le rivoluzioni che si possano dire tali: in una motivazione intrinseca, in una scintilla interna all'individuo che possa trovare espressione, comprensione e partecipazione negli altri, perché divampi nella comunità e nella società. Questa scintilla, da quanto esposto fino a ora, sembra poter essere individuata nell'atteggiamento del *cercatore*, soprattutto quando a voler nutrire la causa è un professionista dei *mestieri impossibili*: una disposizione interna le cui peculiarità sono curiosità e dubbio, principalmente, ma a cui ognuno aggiungerà il proprio bagaglio identitario e la propria competenza specifica.

Questa figura posturale, dinamica e mai risolta, consentirebbe, forse, di entrare in contatto con la messa in opera degli strumenti didattico-educativi arricchendoli di quella forza interpretativa senza la quale gli strumenti stessi rischiano di divenire dispositivi di controllo sociale. E poi, come non considerare il fatto che a motivare il circolare gesto del cercatore vi sia una logica antieconomica, fuori dagli schemi del dare/avere e che proprio questo tratto gli consenta di poter mettere, come suggeriva Freud, l'angoscia e la frustrazione al lavoro, facendone comburente? Il mestiere di insegnare, insieme a quello di curare le persone o la *res publica*, come abbiamo detto, è un compito inesauribile: chi meglio di un cercatore potrebbe dirsi adatto a un ruolo circumambulante, eternamente sospeso, mai inequivocabilmente risolto, come quello che caratterizza questi compiti? Il cercatore d'oro si lascia scorrere fra le mani un intero torrente, senza garanzia di successo, perché *sa* che quello è ciò che va fatto affinché, ogni tanto, una lucente, minuscola pagliuzza possa posarsi sul palmo della sua mano, strappata dolcemente al turbinio delle acque.

Questa premessa mi è necessaria a rimarcare il fatto che, se ogni strumento riceve la sua "anima" da chi lo conduce, traducendolo in gesti e discorsi, quelli qui raccolti in rassegna hanno tutt'altro che la pretesa di rappresentare una formazione corretta e risolutiva rispetto ai bisogni dei processi di inclusione. Piuttosto, questa vuole essere un'ipotesi operativa, mutuata dalle strategie di *empowerment* di comunità, in risposta alle specifiche questioni sollevate nel primo capitolo che riguardano le scuole fino al livello secondario di primo grado.

### *La costituzione di classe.*

I *curricula* scolastici sono sempre più orientati alle competenze metacognitive, è sempre più «[...] fondamentale, nell'insegnamento, non tanto il contenuto culturale, destinato a variare rapidamente con il mutare del progresso scientifico, ma piuttosto l'acquisizione dell'abilità di ricercare, documentarsi, osservare, confrontare dati, in breve, di imparare ad imparare» (Francescato, Putton, Cudini, 1991, p. 23). Se, come già messo in evidenza, lo scopo dei processi inclusivi è quello di integrare le comunità scolastiche, rendendole capaci di vivere in modo costruttivo la differenza che le popola, essi sono dunque il contesto ideale per imparare un modo di vivere attivamente la propria cittadinanza scolastica. È attraverso il processo di inclusione, nelle azioni che derivano dall'alleanza psicoeducativa, che possono essere potenziate le competenze per la partecipazione al dibattito sociale, alla negoziazione circa il riconoscimento della differenza, la sua integrazione e all'individuazione di una causa, di una definizione di bene comune che possa abbracciare la caleidoscopica complessità della comunità tutta.

Un interessante strumento per avvicinare le classi all'esercizio di una democrazia attiva potrebbe essere «[...] la stesura di un regolamento di classe. Usando la tecnica del *problem solving* si possono elaborare delle leggi, i cui vari, brevissimi articoli vengano proposti dagli stessi alunni, che si impegneranno a rispettarli» (*ibidem*, p. 56). Credo che scrivere una "costituzione di classe" insieme possa essere una strategia integrativa del processo inclusivo nella misura in cui essa venga adottata come canovaccio nella mediazione delle discussioni, una guida da ampliare e modificare man mano che la stratificazione delle esperienze e dei vissuti del gruppo lo richieda, che possa essere usata come strumento didattico (come *trait d'union* interdisciplinare, ad esempio), ma anche e soprattutto come strumento educativo, per orientarsi nel compito di risolvere i conflitti e costruire competenze autoregolatrici. Questo strumento potrebbe condurre la classe verso la conquista di competenze complesse in modo informale e spontaneo, potrebbe essere una risorsa strumentale nella promozione di quella essenziale competenza, intricata di aspetti emozionali, cognitivi, comunicativi e culturali che è la negoziazione.

Se gli alunni «[...] dovranno apprendere discutendo, collaborando, decidendo assieme, assumendo responsabilità e ruoli complementari; se la strutturazione della di-

dattica prevederà occasioni frequenti di collaborazione con regole di interdipendenza positiva, dove “si ha bisogno” dell’apporto di tutti per il successo del gruppo e per il proprio, allora si svilupperanno le abilità della condivisione, dello scambio, della negoziazione e della mediazione, del costruire accordi, del fare piani e progetti in modo collaborativo, dell’essere buoni *leader* e buoni gregari, del resistere alle frustrazioni, dell’affrontare e risolvere i conflitti, ecc. Gli alunni, assieme a noi, hanno bisogno di apprendere competenze alte di regolazione espressiva, efficace e creativa del comportamento sociale. Ma, appunto, non le si impara individualmente, né interagendo soltanto con compagni socialmente abili» (Canevaro, Ianes, 2006, p. 318). Rispetto alle capacità di regolazione espressiva va sottolineato che la problematicizzazione delle strategie dialogiche, nel contesto del filone di ricerca “processo-prodotto”, inaugurato da Flanders negli anni sessanta, ha generato numerosi strumenti che possono essere utili nelle scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell’infanzia all’alta formazione universitaria, con alunni di ogni età.

Anche per questo, per la formazione e l’aggiornamento degli insegnanti, sono sempre più implementati strumenti derivanti dalle teorie sistemico-relazionali che spostano il fuoco dell’azione didattica ed educativa dal contenuto alla comunicazione<sup>5</sup>.

La scrittura di una “costituzione di classe”, una carta dichiarativa di intenti comunitari, viva e dinamica, che guidi il gruppo in una circolare discussione sul proprio *modo di vivere insieme*, si presenta così come una strategia adatta a sperimentare e interiorizzare modalità dialogiche, competenze auto regolative, capacità metacognitive e strategie espressive.

#### *Le attività espressive.*

Se il contenuto della comunicazione e la sua qualità divengono sempre più centrali nel trasmettere un *sapere indicibile*, un *modo di vivere* la propria socialità, in seno a un sistema valoriale continuamente emergente dal dialogo, sarà necessario considerare

---

<sup>5</sup> A tal proposito è interessante l’intervento di Visone, F. & Cuccurullo, A. (2017) che descrive un intervento di formazione continua con tecniche integrate fra psicoanalisi e psicologia sistemico-relazionale. Anche Ianes (2021) approfondisce il tema della formazione e delle competenze comunicative dell’insegnante e dell’insegnante specializzato nel sostegno agli apprendimenti, producendo alcune interessanti proposte operative.

che il linguaggio di cui sono fatti i nostri scambi non è solo quello della parola, anzi, spesso è altrove che la nostra comunicazione si fa maggiormente efficace e accessibile.

Dobbiamo infatti ricordare che il linguaggio del simbolo verbale non è appannaggio di tutti e che «[...] le radici del pensiero narrativo si trovano in sequenze Psico-corporee minimali, brevi, quasi istantanee e chiunque sia in grado di muovere una pur minima particella del proprio corpo si sta raccontando al mondo, e il mondo ha l'obbligo di non nascondersi [...]» (Nuti, 2019, p. 33). Nella sinfonia di sguardi, di espressioni prossemiche, posturali e mimiche, di sorrisi e bronci, di gesti e movimenti, di espressioni sonore e mille altre componenti non verbali della comunicazione risiede la possibilità di costruire scambi relazionali altrimenti irrealizzabili.

Ognuno di noi si esprime, a livello corporeo, con dinamiche e intensità peculiari, che ci fanno riconoscere a colpo d'occhio da chi ci conosce e tutti noi abbiamo costruito queste nostre condotte espressive non verbali attraverso l'identificazione e l'interiorizzazione, nelle nostre prime relazioni. Così abbiamo la stessa risata di nostra madre, la sua stessa inflessione prosodica nel parlare, camminiamo esattamente come nostro padre e sospiriamo, spesso, e allo stesso modo. «Spesso riteniamo che l'identificazione e l'interiorizzazione siano più difficili da spiegare e relativamente diverse dall'apprendimento in generale, tuttavia, impariamo a parlare ascoltando gli altri, impariamo a sospirare ascoltando/osservando qualcun altro sospirare. I meccanismi sono diversi, ma il prodotto finale (imparare a fare qualcosa in un certo modo) è uguale» (Stern, 2011, p. 120).

Questo basterebbe a legittimarci nel pensare che le modalità relazionali che, in classe, l'insegnante adotta nel relazionarsi con l'alterità, con la differenza, come con ogni altro elemento suscettibile di riflessione e discussione, possa essere considerato a tutti gli effetti una strategia trasmissiva che avrà, di per sé, i suoi esiti educativi<sup>6</sup>.

Nuti scrive, riferendosi all'incontro educativo, che: «Nella coreografia di gesti, sensibilità e modi di essere che osserverà, ogni persona riconoscerà [...] parte di sé» (Nuti, 2019, p. 28). Tutto l'indicibile di cui siamo fatti si manifesta, e si manifesta attraverso il corpo che si muove, nel suo intreccio di tensioni e distensioni, nello sguardo che guizza,

---

<sup>6</sup> cfr. Francescato, Putton, Cudini, 1991, p. 100.

cerca, si sofferma, nelle espressioni facciali, a cui può bastare un venticinquesimo di secondo per fare il proprio discorso.

Sembrirebbe quindi che, oltre alla presenza fenomenologica del *modo di* relazionarsi dell'insegnante/educatore, a favorire l'interiorizzazione di modalità relazionali efficaci e prosociali, possano essere le pratiche trovate nell'espressività, anche e soprattutto non verbale, il proprio canale comunicativo peculiare. Nella musica, nella danza e forse ancor di più nel teatro (un canale performativo che può essere visto come *summa* delle diverse discipline) possiamo trovare dei fondamentali alleati nel promuovere il riconoscimento reciproco e, in definitiva, la costruzione di quell'etichetta sovraordinata alla differenza che rende un *ingroup* unito intorno al proprio concetto di bene comune.

«Nella sfera degli apprendimenti, l'adozione di pratiche espressive *riduce il carico nozionistico* a favore di quello delle competenze [...]» scrive ancora Nuti (2019, p. 76). Ma ancora non è abbastanza: le pratiche espressive mettono al centro della scena «[...] la dialettica tra regole e possibilità, imprevisti, la dimensione estetica delle forme ideate e costruite, la necessità di mettere a punto delle strategie che possono ricalcare le linee già tracciate da altri, ma incarnata in modo unico per ciascuno, garantiscono una mobilitazione piena delle persone coinvolte» (*ibidem*) evocando così la dimensione *altra* del gioco.

La dimensione del gioco e del divertimento, lo si accennava nel primo capitolo, può essere d'aiuto a incontrarsi sul valico che separa il negativo dal positivo, in quell'incontro in cui vanno costituendosi gli atteggiamenti interni nei confronti dell'altro. Lasciarsi andare a una folle corsa in discesa e a un ruzzolone mano nella mano aumenta le probabilità, una volta giunti insieme ai piedi del versante, di scoprirsi sul lato sorridente della montagna. «Lo scopo del gioco è quello di favorire, di facilitare un certo senso di ebrezza, di cambiamento di mondo, di scena, di spaesamento, che per un momento ci faccia perdere e mancare a noi stessi» (Strobino, 2001, p. 17) e, ricordiamolo, a seguito di questo non ci si può che ritrovare. Anzi, ancor più che ritrovarci, è la terminologia stessa della scuola a ricordarci che il momento del gioco è ricreazione, il divertirci ha l'effetto di *ri-crearci*, non meno differenti gli uni dagli altri, fortunatamente, ma più vigorosi e vicini. Divertirsi insieme ha l'effetto di ricalibrare quel senso di realtà relazionale con



cui ci si percepisce reciprocamente perché, dopo che ci si è trasformati in dinosauri per proteggersi da una strega, o dopo che si è conquistato un pianeta alieno insieme, è normale che un bambino finora sconosciuto, ora sia un nuovo amico.

*Un metodo integrato di empowerment.*

D. Francescato, A. Putton e S. Cudini (1991) hanno elaborato un interessante metodo integrato per promuovere l'educazione socio-affettiva nelle comunità scolastiche. Assumendo come principale referente teorico la psicologia umanistica di C.R. Rogers e A.H. Maslow, e implementando il metodo di comunicazione efficace di T. Gordon, il progetto delle autrici ha il merito di affrontare efficacemente<sup>7</sup> i tre problemi chiave dell'educazione socio-affettiva individuati e consistenti negli assetti relazionali che si costituiscono fra l'insegnante e la classe, fra il bambino e i suoi pari e fra il bambino e se stesso. Il metodo si compone dunque di tre differenti strumenti operativi, uno per ciascuno dei problemi educativi presi in carico, ogni strumento possiede una propria autonomia funzionale e può essere implementato anche singolarmente.

Rogers, nel suo approccio umanistico alla psicologia, «[...] pone al centro di tutto il processo educativo la relazione tra insegnante e allievo, fondata su stima e rispetto reciproci, in cui l'insegnante sappia essere se stesso, autentico in ogni momento del suo lavoro» (Francescato, Putton, Cudini, 1991, p. 23). Dal canto suo anche Jollien, il filosofo che trascorse l'infanzia in un centro riabilitativo, testimonia che «[...] il personale, al Centro, faceva a volte ricorso alla maschera della funzione. Nella sua pretesa onniscienza, l'educatore si credeva obbligato a insegnare ai miei genitori l'arte di educare. [...] così, le relazioni con il personale restavano superficiali. Non riuscivamo mai a discutere da individuo a individuo» (Jollien, 2012, p. 50). Credo che l'approccio umanistico, scelto come referente dalle autrici, sia quindi molto adeguato nel rispondere al bisogno di trasparenza, autenticità e assertività nel rapporto verticale fra insegnanti e alunni.

---

<sup>7</sup> Il testo è corredato dell'incoraggiante *report* sui risultati psicometrici della sperimentazione effettuata in alcune scuole elementari e materne (dicitura del 1991, anno di pubblicazione del libro).

Facilitare l'interiorizzazione di una modalità comunicativa verbale esercitata sistematicamente dall'insegnante è, in definitiva, l'obiettivo di questo approccio. Il suo merito ulteriore, a mio avviso, è quello di garantire una maggiore tutela del docente dal rischio di *burn out*<sup>8</sup> poiché, essendo basato sulla verbalizzazione dei vissuti emotivi dell'insegnante stesso, questo metodo si configura come un naturale armonizzatore dell'*emotional labour*<sup>9</sup> del ruolo di docente. L'insegnante, con questo strumento, si pone l'obiettivo di facilitare l'apprendimento di competenze socio-affettive utilizzando la propria affettività, attraverso tre tecniche fondamentali:

- *L'ascolto attivo*: esprime il linguaggio dell'accettazione, incoraggia l'alunno a parlare, ad approfondire quanto sta dicendo e, con strategie di chiarificazione, ne riflette il messaggio senza interpretarlo. In questo modo l'alunno si sentirà oggetto di attenzione, non subirà valutazioni negative e capterà l'accettazione e la comprensione dell'insegnante. Spesso questo è sufficiente a consentire, all'alunno, una maggiore comprensione della situazione esposta e un'accresciuta autonomia nel trovare una soluzione ai suoi problemi.
- *Il messaggio-Io*: è una tecnica di comunicazione assertiva che si utilizza quando non è l'alunno a rivolgersi al docente per trovare una soluzione ma, viceversa, è l'insegnante che ha bisogno della partecipazione degli alunni per risolvere un problema. Quando il gruppo, o parte di esso, agisce comportamenti incompatibili con le norme della vita in comune, l'insegnante deve poter comunicare efficacemente senza incorrere nell'errore di esporre mes-

---

<sup>8</sup> Secondo le teorie critiche e poststrutturaliste (Fineman, 2008) il *burn out* non sarebbe da concepirsi come un problema individuale ma, piuttosto, sarebbe da imputarsi a una criticità organizzativa strutturale che induce all'esaurimento emotivo dei lavoratori. L'ambivalenza intrinseca nei mandati professionali degli insegnanti è data da elementi strutturali come, ad esempio, il dover essere relazionalmente presente quando si è in servizio e, contemporaneamente, dover gestire, al contempo, il registro elettronico.

<sup>9</sup> Gli autori dell'approccio costruttivista sostengono che l'esibizione di un'emozione (*emotional display*), con i suoi connotati corporei, è parte di un processo di costruzione di significati che coinvolge più attori ed è soggetta a norme culturali. Uno degli aspetti delle emozioni nella vita organizzativa maggiormente studiato è relativo al modo in cui le organizzazioni danno forma, gestiscono, dirigono e controllano l'espressione delle emozioni. Il lavoro emotivo (*emotion work*) è quello sforzo che gli individui sostengono per gestire la discrepanza tra i sentimenti più sinceri che provano e le emozioni lecite nei contesti organizzativi e diventa *emotional labour* quando l'espressione di un sentimento viene richiesta dal lavoro o dal ruolo ricoperto: in queste situazioni i soggetti alterano intenzionalmente il loro stato emotivo per rispondere alle prescrizioni previste nel loro lavoro (Fineman, 2008).

saggi di soluzione o di critica<sup>10</sup>, che frustrerebbero gli alunni inducendo atteggiamenti giustificatamente difensivi.

La tecnica del messaggio-Io descrive senza giudizio il comportamento su cui si vuole aprire una riflessione nel gruppo, ne elenca alcuni effetti tangibili in modo concreto e il docente espone la propria reazione emotiva, comunicando i propri sentimenti al gruppo. La franchezza e l'onestà con cui l'insegnante comunica il proprio vissuto personale consente di evitare, agli alunni, la necessità di assumere atteggiamenti di difesa nel ricevere un messaggio sull'inaccettabilità di un comportamento. Il problema, così, viene immesso nella dinamica interpersonale e l'insegnante torna all'ascolto attivo.

Ad esempio: “Quando vi spingete correndo [descrizione senza giudizio] io ho paura [reazione agli effetti], perché potete cadere e farvi seriamente male [effetto tangibile e concreto]”.

- *La risoluzione dei conflitti con il metodo del problem solving*: utile anche nel dirimere le controversie, tale tecnica consta di sei passaggi:
  - 1) Esporre con chiarezza i termini del problema;
  - 2) Proporre le varie soluzioni;
  - 3) Considerare gli aspetti negativi e positivi di ogni proposta;
  - 4) Eliminare le soluzioni non idonee e scegliere le più adatte a risolvere la situazione;
  - 5) Predisporre i mezzi di attuazione della soluzione scelta;
  - 6) Verificare i risultati ottenuti.

La rielaborazione del metodo Gordon a cui sono giunte Francescato, Putton e Cudini è uno strumento progettato per essere implementato in classe direttamente dall'insegnante a fronte di una formazione di una quindicina di ore, appositamente progettata dalle autrici.

---

<sup>10</sup> Gordon ha descritto dodici diversi errori dell'insegnante che tenta di contenere un comportamento in modo inefficace: comandare, minacciare, moraleggiare, ricorrere ad argomentazioni logiche, consigliare, biasimare, complimentarsi, umiliare, interpretare, consolare, informarsi e scherzare, secondo l'autore, sono contenuti comunicativi che risultano controproducenti.

Per quanto riguarda il rapporto fra pari, il metodo integrato dedica alla promozione di dinamiche espressive efficaci e felici la tecnica del *circle time*, la sistematizzazione di momenti di condivisione durante il quale tutti i membri della classe si riuniscono per discutere un argomento o un problema proposto da uno o più alunni, o dall'insegnante. L'assetto dinamico che si produce nel *circle time* è quello di un gruppo eterocentrato, avente una struttura a bassa gerarchia<sup>11</sup>, di tipo formale<sup>12</sup>, che persegue lo scopo di discutere e risolvere argomenti di natura diversa e, soprattutto, di offrire occasioni di miglioramento della comunicazione fra i membri del gruppo stesso.

Si tratta, quindi, di riunirsi una o due volte alla settimana, per 20-30 minuti, seduti in circolo, a discutere e negoziare intorno ai temi più svariati per imparare a fare esattamente questo: discutere e negoziare intorno ai temi più svariati.

Le autrici consigliano che, all'inizio, l'insegnante si limiti a proporre la disposizione delle sedie in circolo, la frequenza e la durata delle discussioni e il criterio per decidere quale argomento trattare nel caso ne vengano proposti più di uno. Altre regole (come evitare di interrompere chi sta parlando, accettare la pluralità dei punti di vista, non prendere in giro i compagni, non deriderli, ecc.) emergeranno dalla discussione e direttamente dagli alunni e, una volta accettate, andranno scritte su di un apposito tabellone. Ecco che nell'esperienza della negoziazione e del dibattito, in classe, la seminale natura dell'alterità feconda la comunità che comincia a differenziarsi internamente, a crescere per competenze, a organizzarsi e a produrre una cultura che, scritta a grandi caratteri colorati su quel tabellone, può coincidere con la "costituzione di classe" di cui si è parlato precedentemente.

Per quanto concerne il rapporto del bambino con se stesso, le autrici suggeriscono che la promozione delle capacità individuali vada potenziata attraverso pratiche psicomotorie che mirano a potenziare le abilità di contatto con se stessi, con l'ambiente e con gli altri, a sviluppare la fantasia e la creatività personale. Il metodo integrato si pone qui come l'occasione, offerta ai ragazzi, di rapportarsi «[...] con se stessi e con il mondo che li circonda privilegiando non solo la parola, ma il vissuto più immediato, che è

---

<sup>11</sup> L'insegnante si pone infatti come facilitatore della discussione, senza avere una funzione autoritaria.

<sup>12</sup> Luogo, tempo e norme che regolano la discussione restano costanti.

quello corporeo» (Francescato, Putton, Cudini, 1991, p. 64). Anche qui, dunque, la dimensione del gioco trova un ruolo centrale nell'esplorazione attiva e nel potenziamento delle competenze sociali.

## Conclusioni

Quanto esposto nel primo capitolo tratteggia come la scuola italiana abbia prodotto una serie di strumenti operativi a sostegno dei progetti di inclusione curati dai gruppi di lavoro.

L'uso di questi strumenti, indiscutibilmente efficaci nel produrre un'osservazione il più agile e oggettiva possibile, potrebbe tuttavia esporre la scuola al rischio di adottare una visione eccezionalistica del disagio e del malessere, riducendo concettualmente il gruppo classe e la comunità scolastica a un ruolo di contesto passivo. Proprio quel contesto che, seguendo la definizione della disabilità indicata da ICF-CY, è parte determinante della complessa relazione la cui conseguenza è la disabilità.

Se il compito del GLO è quello di sostenere uno studente nel suo percorso di inclusione scolastica, redigendo un Piano Educativo *Individualizzato*, appunto, il mandato della scuola rimane quello di essere una *comunità educante di dialogo*. È nelle forme dialogiche che la scuola può e deve agire il proprio destino di istituzione educativa ed è in queste forme che deve cercare la propria via per l'inclusione, uno spazio in cui ogni studente possa interiorizzare modalità relazionali di partecipazione comunitaria che possano essere proficuamente spese sempre, dentro e fuori dalla scuola.

Relazionarsi con la differenza, si è detto, comporta sempre una nota di dissonanza emotiva e cognitiva nell'intreccio di relazioni che si sviluppano in un gruppo. Quando la differenza, poi, si veste di comportamenti che disorientano, turbano, spaventano, in un crescendo che può farsi drammaticamente lesivo di sé e/o degli altri, porta nella comunità un intenso vissuto emotivo. Che questo vissuto abbia bisogno di essere preso in carico, di essere contenuto ed elaborato sistematicamente è un fatto imprescindibile, un compito che però, a oggi, è lasciato alle sensibilità e alle risorse residuali delle *équipe*. Nel lavoro educativo di superamento di un CP, e ad integrazione degli strumenti a disposizione del GLO, ritengo quindi che i dispositivi derivati dalle tecniche di *empowerment* di comunità possano ritenersi validi alleati della scuola, a sostegno delle competenze sociali della comunità e a tutela del benessere di tutti.

## Bibliografia

- Argentero, P. & Cortese, C.G. (Eds.). (2018). *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Basaglia, F.O. & Giannichedda M.G. (Eds.). (2018). *Conferenze brasiliane (2nd ed.)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità (10th ed.)*. Bari-Roma: Laterza.
- Berti, A.E. & Bombi, A.S. (2005). *Corso di psicologia dello sviluppo (4th ed.)*. Bologna: Il Mulino.
- Bocchicchio, F. (Ed.). (2017). *L'agire inclusivo nella scuola: Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2006). *Integrazione come risorsa*. In G. Cerini & M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola 2006 (pp. 316-324)*. Napoli-Roma: Tecnodid.
- Di Ciccio, G. & Di Giovanni, M.A. (2007). *L'empowerment scolastico per prevenire il disagio e promuovere il benessere: Percorsi formativi integrati per la prevenzione del disagio*. Caserta: Spring.
- D'Urso, V. & Trentin, R. (2019). *Introduzione alla psicologia delle emozioni (9th ed.)*. Bari-Roma: Laterza.
- Fiorucci, A., (2016). Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n° 1* (pp. 48-65). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fineman, S. (Ed.). (2008). *Le emozioni nell'organizzazione: Il potere delle passioni nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fogarolo, F. (2021). Inclusionione scolastica: così non va. Analisi e riflessioni sui dati statistici del Ministero dell'Istruzione. *Paper diffuso gratuitamente in occasione della 13<sup>a</sup> edizione del convegno Erickson "la Qualità dell'Inclusionione scolastica e sociale"*. Rimini, novembre 2021.
- Francescato, D., Putton, A. & Cudini, S. (1991). *Star bene insieme a scuola: Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

- Francescato, D., Tomai, M. & Ghirelli, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità: principi, strumenti, ambiti di applicazione*. Roma: Carocci.
- Galimberti, U. (2006). *Enciclopedia di Psicologia*. Milano: Garzanti.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. In *Revue del situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°22 (pp. 91-98). Toulouse: Érès.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2016). *Psicologia sociale: Teorie e applicazioni*. Milano-Torino: Pearson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative: Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento: Centro studi Erickson.
- Ianes, D. (2021). Un approccio bio-psico-sociale ed ecologico al supporto all'inclusione. *Paper diffuso gratuitamente in occasione della 13ª edizione del convegno Erickson "la Qualità dell'Inclusione scolastica e sociale"*. Rimini, novembre 2021.
- Ligorio, M.B. & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Roma, Carocci.
- Jollien, A. (2012). *Elogio della debolezza (3rd ed.)*. Magnano: Qiqajon.
- Mancia, M. (2003). La separazione nello sviluppo e nel transfert. Ammaniti, M. & Stern, D.N. (Eds.). *Attaccamento e psicoanalisi (6th ed.)* (pp. 233-246). Roma-Bari: Laterza.
- Miller, P.H. (2011). *Teorie dello sviluppo psicologico (5th ed.)*. Bologna: Il Mulino.
- Mitchell, S.A. & Black, M.J. (1995). *L'esperienza della psicoanalisi: Storia del pensiero psicoanalitico moderno*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Nuti, G. (2019). *Pedagogia dell'appartenenza: Il ruolo dell'espressività per una piena cittadinanza delle persone con disabilità*. Paris: L'Harmattan.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - versione per Bambini e Adolescenti*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità (rev. ed.)*. Milano: Mondadori Education.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.



- Ramachandran, V.S. (2011). *L'uomo che credeva di essere morto: e altri casi clinici sul mistero della natura umana*. Milano: Mondadori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rolando Perino, S., Rizzo, C., Tiesi, F. (2015). Tutti possono fare tutto!. Janes, D. & Cramerotti, S. (Eds.). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 141-147). Trento: Centro studi Erickson.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner D.M. (2010). *Psicologia generale*. Bologna: Zanichelli.
- Stern, D.N. (2011). *Le forme vitali: L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Strobino, E. (2001). *Musiche in cantiere: Proposte per il laboratorio musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- Voci, A. & Pagotto, L. (2010). *Il pregiudizio: che cosa è, come si riduce (6th ed.)*. Bari-Roma: Laterza.
- Zennaro, A. (2011). *Lo sviluppo della psicopatologia*. Bologna: Il Mulino.

## Sitografia

- Bronstein, C. & Hacker, A. (2012). Bion, la rêverie, la contenance et le rôle de la barrière de contact. *Revue française de psychanalyse*, n° 76, (pp. 769-778). <https://doi.org/10.3917/rfp.763.0769>
- CCNL - Istruzione e Ricerca - 2018: <https://www.contrattoscuola.it/contratto-istruzione-e-ricerca>
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Galiani, R., Napolitano, S. & Tescione, E. (2020). Psicoanalisi e ricerca universitaria: tra antinomie e possibili affinità. In *L'inconscio. Rivista Italiana di Filosofia e Psicoanalisi*, n°10 (pp. 84-101). DOI: 10.19226/161.
- Pasqualotto, L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il *Capability Approach*. In *L'integrazione scolastica sociale, Vol. 13 n°3* (pp. 278-284). Trieste: Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/988>
- Raimondo, R. (2021). Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi. In *Rivista di Storia dell'Educazione, Vol. 8 n°2* (pp. 73-82). Firenze: FUP. Doi:10.36253/rse-10329.
- Normativa di riferimento Alunni con Disabilità: <https://www.centrotecha.it/normativa/normativa-generale/>
- Visone, F. & Cuccurullo, A. (2017). “Il mestiere impossibile”: Un’esperienza di formazione nei contesti scolastici. In *Journal of Psychosocial Systems*, 1(2). <https://doi.org/10.23823/jps.v1i2.20>
- World Report on Disability 2011: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

## Ringraziamenti

Desidero ringraziare profondamente il professor Luca Scacchi: se la trasversalità tematica di questa tesi è dovuta a un mio interesse personale e professionale la sua direzione riflessiva nasce da un dialogo intorno ai temi della Psicologia di Comunità. Il primo colloquio che ebbi con il professor Scacchi fu anche l'esame di questa disciplina, quel che ricordo, tuttavia, è un attento, aperto, appassionato e proficuo dialogo. La formidabile attenzione professionale e umana del professor Scacchi mi è stata molto di sostegno.

Devo i miei ringraziamenti, poi, al professor Gianni Nuti: ricordo il corso di Pedagogia dell'Integrazione, che seguii durante i mesi di *lockdown*, come un'esperienza di rara profondità, un vero piacere per l'animo. Il suo insegnamento ha avuto un esito trasformativo, felice e profondo sul sottoscritto.

A Emanuela, mia moglie, non credo saprò mai esprimere tutta la gratitudine che provo, è troppa. Un marito che decida di riprendere a studiare alla soglia dei quarant'anni non brilla certo per presenza in casa e, a peggiorare le cose, ricordo bene una domenica mattina in cui imbastii un approfondito discorso sull'analisi fattoriale, mentre lavavamo i piatti e pulivamo verdure insieme. Temo ricordi tutto anche lei.

Ai miei figli Sofia e Tommaso, poi, devo l'universo che il loro sguardo apre nei miei desideri d'amore. Il mio debito con loro è il Mondo, tutte le mie energie e i miei pensieri.

Un ringraziamento va poi a tutta la mia famiglia che sempre mi è stata di supporto nel cercare il tempo da dedicare allo studio. A chi ho amato e a chi amo, dedico i gesti d'amore che saprò mettere nel mondo. Che siano una carezza anche sul loro nome.

Qualche parola di gratitudine devo dedicarla a Leonardo, il cui mistero è un'esplosione cosmica di energie, brillante e luminosa come la cometa che guidò il Quarto saggio a cercare la Via.

Infine voglio ringraziare l'*équipe* con cui ho condiviso il tempo lavoro di questi ultimi due anni. I temi di questa tesi non avrebbero potuto abitare il mio cuore senza di

loro. Rita, Katia, Paola, Alessandro, Giovanni, Martina: i miei pensieri e i miei sentimenti, intrecciati ai vostri. Grazie.