

Numero 1, 2021

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



INDICE

EDITORIALE

LA DIREZIONE	5
--------------	---

DOSSIER – Fascismo e antifascismo in Italia: riflessioni

FRANCO CAMBI, <i>Fascismo-regime e propaganda ideologica: anche la scuola è al servizio...</i>	7
FRANCO CAMBI, <i>Gli insegnanti antifascisti nella scuola secondaria a Bologna (1935-1945): appunti per una ricerca</i>	13
MATTEO MORANDI, <i>Una lezione particolare. Alfredo Puerari e la caduta del fascismo a Cremona</i>	19
DANIELA SARSINI, <i>L'azione delle donne nella Costituente</i>	41

ARTICOLI

MARIO CALIGIURI, <i>Omaggio al disagio. Pedagogia ultima spiaggia?</i>	47
ROSSELLA CERTINI, <i>Writing For Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN</i>	65
DAVIDE CINO, ALESSANDRA GIGLI, SILVIA DEMOZZI, <i>"That's the only place where you can get this information today!" An exploratory study on Parenting WhatsApp Groups with a sample of Italian parents</i>	75
MARCO D'AGOSTINI, <i>Audiovisivi e didattica universitaria. Un nuovo modello di integrazione</i>	97
IDONGESIT DAVID, ESEOHE GLORY OKOEDION DAVID, UGO CHUCKS OKOLIE, <i>University education and its impact on human capital development in Nigeria</i>	113
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>Le palestre italiane nell'Ottocento: modelli regionali a confronto</i>	127
VALERIO FERRO ALLODOLA, <i>Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia)</i>	145
FEDERICO ZANNONI, <i>Paura e conflitto intergenerazionale durante e dopo la pandemia</i>	159
FRANCO CAMBI, <i>Quale scuola per gli adolescenti?</i>	249
FRANCO CAMBI, <i>Sul pensiero pedagogico di Riccardo Massa</i>	263

MARGINALIA

FRANCO CAMBI, *Ricordo di Alba Porcheddu* 277

MIREIA CANALS BOTINES, ANGEL RALUY ALONSO, *How to use storytelling in a strategic artnership between higher education and primary schools: writing for inclusion* 185

UN LIBRO IN DISCUSSIONE - F. Cambi, G. Sola, Dante educatore europeo

MAURO CERUTI, GABRI VITALI, 191

FRANCESCO SIMONCINI 195

RECENSIONI 199

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 209

Writing For Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The paper presents the “state of the art” of the European Erasmus KA2 WIN project: Writing for Inclusion. After the introduction, dedicated to the themes of inclusion, from a pedagogical, anthropological and historical point of view, there are several in-depth studies dedicated to inclusive processes at school and in extra-school social contexts. Inclusion is not considered exclusively as the inclusion of disability in educational and work contexts, but it is considered as a transversal practice that we hope will become *modus operandi* in every daily experience, both individual and collective. This is a first article that presents the work already done within this Erasmus KA2 project and other future essays are expected to deepen and refine the topic.

Keywords. Inclusion - Educational Project - School - Intercultural Approach - Educational Process

1. Inclusione: un paradigma complesso e polimorfo

Gli *altri* rappresentano il concetto di relatività riferito alle svariate culture (King, 2020). *L'alterità* ci consente, secondo il punto di vista antropologico – che non è, poi, molto distante dalla percezione pedagogico/educativa sul problema della relatività culturale – di guardare in noi stessi, di scandagliare e scrutare in profondità le nostre peculiarità, le nostre disformità e ambiguità. Questo *confrontarsi*, inteso come approccio ermeneutico all'evoluzione dei diversi stili etnici e culturali planetari, definisce la storia dell'uomo come un insieme di traiettorie mutevoli che possono modellare, in maniera assai dissimile, gruppi sociali che, in realtà, vivono in ambienti e spazi geograficamente molto vicini. Se pensiamo, poi, alla pandemia, iniziata nel 2020 e della cui irreversibile conclusione non ne percepiamo ancora ragionevole traccia, emerge con chiara evidenza la crisi delle relazioni umane che essa ha segnato e che trasformerà per sempre, pur mantenendo intatto il desiderio di reciprocità tra esseri umani. La geografia, ci ricorda Marc Augé, non è sufficiente a definire “il vicino e il lontano”, ma sono le persone che abitano i luoghi e narrano le storie, che hanno contribuito a costruire questa dimensione alternante tra l'individualità e la collettività, tra il centro e la periferia, a renderci più o meno consapevoli di quanto sia influente e determinante la presenza dell'altro per dare senso al nostro patrimonio culturale e antropologico (Augé, 2019). L'isolamento forzato di questi mesi ha assunto il ruolo di mediatore di fronte a innumerevoli eventi che stanno segnando la nostra esistenza e che sembrano mettere fortemente in crisi il principio di *prossimità*, il quale annuncia un cambiamento di prospettiva profondo: sia per quanto riguarda il bisogno fenomenologico dell'*esserci* per sentire e per comprendere (l'altro), sia per recuperare l'immagine feconda della vita come racconto (di sé e del Mondo).

D'altronde il nesso tra alterità e identità è questione annosa, possiamo dire secolare, che già Platone e più in generale il pensiero greco e successivamente l'età moderna, avevano indagato, sottolineandone le aporeticità e la complessità. Socrate auspicava che ciascun individuo potesse valorizzare la propria identità (*conosci te stesso*) attraverso *esercizi spirituali* innervati dal dialogo e da una riflessione profonda, in grado di risvegliare le coscienze e favorire la formazione umana dei più giovani (Cambi, 2008). Già nelle sue *Storie* Erodoto aveva sottolineato come vi fosse la tendenza a sottovalutare, da parte di popoli come i Greci, l'importanza dell'incontro e dello scambio avvenuto con altre culture (come quella egiziana, ad esempio) e come tutto questo avesse partecipato alla costruzione di una identità culturale *altra*, dalle infinite implicazioni planetarie. Lo storico greco mostrava un evidente scetticismo di fronte all'etnocentrismo della cultura greca e nelle *Storie* egli racconta di continui incontri e scambi culturali, legati a tradizioni, riti religiosi, abitudini alimentari, etc., tra tutte le popolazioni che vivevano lungo il Nilo, nelle terre limitrofe, fino alle zone più lontane e aride. "Sono molte e varie le cose che i Greci raccontano con assoluta superficialità" iniziando da quella convinzione che faceva delle divinità greche un *unicum* di inestimabile valore culturale, educativo, ma anche politico. "Dall'Egitto vennero in Grecia quasi tutte le divinità. Di una loro origine barbara io sono convinto perché così risulta dalle mie ricerche; e penso a una provenienza soprattutto egiziana. Infatti a eccezione di Posidone e dei Dioscuri, come ho già avuto modo di dire, nonché di Era, di Estia, di Temi, delle Cariti e delle Nereidi, le altre divinità sono tutte presenti da sempre in quel paese, fra gli Egiziani" (Erodoto, 1989, libri II, p 218). Agli egiziani, continua Erodoto, dobbiamo tante altre scoperte e intuizioni: la suddivisione del calendario, l'arte della divinazione, l'arte medica, gli stili educativi familiari e molte altre ancora; per lo storico è fondamentale sottolineare come i Greci abbiano *incluso* nella propria cultura tutta una serie di conoscenze e saperi provenienti da altri popoli. Nei suoi racconti, così bene dettagliati, Erodoto riporta la storia di innumerevoli popolazioni che sono il frutto dell'incontro tra nuclei antropologici diversificati e che rappresentano, nella loro storicità, l'incarnazione – come egli scrive – della diversità e della somiglianza. "E già che ci siamo citerò un ulteriore particolare che avvicina i Colchi agli Egiziani: sono i soli due popoli a lavorare il lino nella stessa maniera. E nell'insieme il loro sistema di vita, come le loro lingue, si assomigliano. Il lino dei Colchi dai Greci è chiamato «sardonico», mentre quello proveniente dall'Egitto è detto «egiziano»" (Id. p. 236). Tutto questo, però, non ha evitato derive etnocentriche, anzi. L'evoluzione delle relazioni umane si è sviluppata per gradi, come un esperimento, mettendo in luce la tendenza a contestare quanto venuto in precedenza, senza rilevarne gli elementi qualitativi che avrebbero, già da tempo, consentito di costruire una vasta comunità di pensiero. La tesi che la storia di ogni popolo sia una cosa a sé, non è solo scientificamente errata, ma non risponde a quella evidenza di dati, testimonianze e cronache che sono gli archetipi etnico-culturali dell'esperienza umana.

Aristotele, poi, sottolineò come l'uomo fosse governato dal bisogno di socialità, in quanto animale definito dal gruppo (*politikon zòon*) e, più tardi, la modernità parlerà del singolo come *altro*, come agente sociale, in grado di gestire e conoscere la realtà grazie alla propria razionalità e in grado di edificare "contratti sociali" utili a regolare il rapporto tra gli uomini (Rousseau, 1945). "È per questo che Platone rifiutò di dare leggi agli Arcadi e Cirenaici, sapendo che questi due popoli erano ricchi e non potevano sopportare l'uguaglianza: è per questo che si videro a Creta buone leggi e cattivi uomi-

ni, perché Minosse voleva disciplinare un popolo carico di vizi [...]. La maggior parte dei popoli, come degli uomini, non sono docili che nella loro giovinezza; invecchiando diventano incorreggibili. Una volta che i costumi sono stabiliti e i pregiudizi radicati, è impresa pericolosa e vana volerli riformare” (Id. p. 61). È per non dare la possibilità ai *pregiudizi* – legati al principio di superiorità e di potere – di prendere una forma culturale dominante, che in epoca illuministica si tentò di affermare l’uguaglianza naturale tra tutti gli uomini, oltrepassando il paradigma dell’alterità come elemento da analizzare, per approdare al concetto pansofico di *umanità*, come essenza inalienabile di ogni individuo. “L’ordine naturale della convivenza”, che al contempo ci ricorda le posizioni dell’illuminismo (in particolare con Locke) ma anche uno dei precetti fondamentali del cristianesimo, trova oggi accoglienza soprattutto in quelle posizioni laiche legate alla cultura dei *diritti dell’uomo* che rivendica appieno il riconoscimento giuridico della Persona come bene supremo e inalienabile. Non esiste alcun *uomo* che debba essere escluso dal pieno riconoscimento dei propri diritti e sarà il Novecento, attraverso alcuni modelli critico/teorici come, ad esempio, l’Esistenzialismo e il Personalismo (Cambi, Beccegati, 2004) a definire l’importanza dell’incontro con l’altro come momento di comprensione e di presa coscienza di sé, della realtà e della diversità come paradigma fondativo ed epistemico di quell’*esserci* di heideggeriana e sartriana memoria. Potremmo identificare queste posizioni teoriche come i fondamenti della riflessione critica sulla multi/inter cultura, che rilancia continuamente l’idea di comunione e accettazione dell’alterità, implementando il discorso teorico attraverso le *pratiche* di inclusione. Questo, però, non è da considerarsi come la diffusione e la sperimentazione di attività di convivenza propositive ed attendibili, ma come l’acquisizione di una *forma mentis* vivace e ancora rinnovata, in grado di procedere su posizioni ermeneutiche, che ci permettono di considerare il principio di multiculturalità non più come un problema o un’emergenza educativa e politica, bensì come l’ordine *naturale* delle cose. Alcune sperimentazioni pedagogiche muovono in questa direzione.

2. WIN: “The project’s first priority involves fostering social inclusion through Care in Education”



Logo del progetto WIN

La maggior parte degli approcci teorici al tema dell’educazione inclusiva, lo individuano all’interno delle teorie dei diritti che ciascun individuo possiede (almeno da un punto di vista dell’elaborazione teorico/giuridica). Questo, però, evidenzia implicitamente che il principio di uguaglianza non sia ancora oggi un diritto in sé e che vada normato e ricontestualizzato continuamente, in virtù di innumerevoli violazioni e trascuratezze sia sociali che politiche, a livello locale, ma anche planetario.

Di quelle *ten capabilities* già da tempo enucleate da Martha Nussbaum, il messaggio è ancora oggi molto potente, ma non possiamo sostenere che ogni società abbia agito affinché ogni persona sia considerata degna di rispetto e le fornisca tutte le opportunità e gli strumenti per vivere in maniera autenticamente e pienamente *umana* (Nussbaum, 1999, 2001). Dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, firmata nel 1948, alla *Convenzione Europea dei Diritti dell’Uomo*, firmata a Roma nel 1950, fino alla *Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza* (Convention of the Rights of Child – CRC) approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989, i principi di uguaglianza, di opportunità, di rispetto, di valore assoluto dell’essere umano sono stati ribaditi e rivendicati attraverso azioni legali e giuridiche esplicite, ma sono apparsi ogni volta come obiettivi da conquistare mediante il “diritto” e non come uno *status* legittimo e naturale di ogni essere umano. Il documento più recente, l’*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* indica ben 17 *goals* a cui aspirare per poter sviluppare linguaggi democratici, strumenti inclusivi e processi educativi responsabili e condivisi, in grado di sostenere il principio più ampio di *cittadinanza planetaria* così importante per le alleanze culturali, educative e politiche del futuro. Siamo, ad oggi, in presenza di una evidente crisi globale a più dimensioni (economica, sociale, etica, politica, ecc..) e non possiamo non intervenire, attraverso pratiche mirate e progetti educativi multidisciplinari, al fine di agevolare e sostenere nuovi processi di crescita ed emancipazione condivisi.

Sono progetti pedagogici utili sia da un punto di vista epistemico, perché vanno ad implementare il dibattito/confronto sulle necessità e i nuovi bisogni della società emergente, sia da un punto di vista pragmatico perché sperimentano empiricamente, all’interno dei servizi educativi, *in primis* nella scuola, *buone pratiche educative* legate al principio di inclusione inteso come *azione per costruire insieme* la società umana del nuovo Millennio.

È in questa prospettiva che nasce e si sviluppa il progetto europeo WIN, *Writing For Inclusion*, che ha come obiettivo la costruzione di uno spazio pluriculturale, la conoscenza e l’approfondimento di culture diverse e la costruzione di uno scambio/relazione educativa tra giovanissimi attraverso il *digital Storytelling*. È un progetto *Erasmus KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices* realizzato da un punto di vista della progettazione e delle strategie operative da quattro università europee e sperimentato da altrettante scuole primarie.¹ In questa nostra fase storica, in cui tutto sembra disgregare il nostro bisogno di unione e di condivisione, progettare e lavorare su tematiche che pongano al centro il tema dell’inclusione è un gesto importante, necessario e al tempo stesso trasgressivo; è un gesto che tende alla riconciliazione e alla ridefinizione di alcuni elementi paradigmatici (ad esempio la percezione della *distanza*, il principio di *alterità* e di *cittadinanza digitale*), ma anche alla costruzione di prospettive completamente nuove, facendo incontrare linguaggi pedagogici diversi, non sempre accomunati dalla medesima prospettiva etica e politica.

¹Le Università coinvolte nel progetto sono le seguenti: Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Spagna – Coordinatori del progetto); Università degli Studi di Firenze (Italia); Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Ucraina); Eotvos Lorand Tudományegyetem (Ungheria). Per quanto riguarda la scuola, gli istituti coinvolti sono i seguenti: Escola Les Pinediques (Barcellona, Spagna); Istituto Comprensivo “Le Cure” (Firenze, Italia); Poltava Comprehensive school of I-III degree # 18 of Poltava City Council of Poltava region (Poltava, Ucraina); Erzsébetvárosi Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Szakgimnázium (Budapest, Ungheria).

“The project’s first priority involves fostering social inclusion through Care in Education”. La sfida è mettere in atto strategie e pratiche per creare una cultura che affronti le discriminazioni e la segregazione nelle scuole. Come dichiarato nel 2017 dalla Commissione Europea dei Diritti Umani, la segregazione scolastica, e l’esclusione dal processo di istruzione e di educazione, è una delle peggiori forme di discriminazione ed è una delle forme più gravi di violazione dei diritti dell’infanzia perché impedisce a bambine/i e ragazze/i di poter crescere e sviluppare le proprie capacità, competenze e abilità, per poter diventare cittadini autonomi e pienamente attivi, sia da un punto di vista culturale, sociale e politico. Le opportunità di apprendimento spesso sono ostacolate dall’isolamento e dalla mancata inclusione dei bambini nelle scuole ordinarie e per questo è sempre più necessario pensare e realizzare progetti educativi condivisi, utili alla creazione di realtà culturali inclusive. Il principio di educazione inclusiva si è modificato negli ultimi anni e oggi è inteso come la costruzione di strategie pedagogiche e strumentali utili per fornire a tutti gli studenti un percorso di formazione significativo e di alta qualità. Le politiche educative non mirano solamente ad agevolare l’inclusione dei bambini e ragazzi disabili nei contesti di vita diffusa, ma si concentrano sull’importanza di uno sviluppo armonioso della personalità di ciascuno, attraverso il dialogo e il confronto con la diversità e l’alterità. Nello specifico, il progetto intende sviluppare sistemi di accompagnamento e di *cura* che siano visibili e concretamente realizzabili e che possano diventare un modello operativo anche al di fuori delle aule scolastiche.

Intendiamo il paradigma della *cura* come una categoria epistemica che incarna il desiderio dell’individuo di essere “accompagnato” nello svolgimento delle proprie esperienze. Pensare al processo di inclusione e recupero di ogni persona è correlato, quindi, al pensare a un processo educativo di *cura*. Nella ricerca educativa contemporanea, questo concetto viene modellato da tre linee di interpretazione e di funzionamento: 1) *cura* di sé; 2) *cura* degli altri; 3) *cura* per il mondo. Queste tre diverse prospettive non sono solamente una concettualizzazione teorica di un principio educativo, ma piuttosto rappresentano un vero e proprio *modello operativo*, che agevola la costruzione di spazi relazionali: nell’insegnamento, per gli educatori specializzati, per gli assistenti sociali, per le famiglie, e così via. L’incontro tra pedagogia e *cura* è stato, forse, inaspettato e fatale ma si è sviluppato nel tempo attraverso forme cangianti e linguaggi polimorfi, che hanno dato potenza ed espressività al momento dell’incontro, del dialogo e della conoscenza reciproca: senza *cura* non può esserci inclusione. Questa considerazione è l’architrave del progetto WIN dove si ribadisce che l’attenzione per l’altro è essenziale e prioritaria rispetto ad ogni azione pedagogica. È un progetto che mira a costruire e implementare una metodologia che interpreti queste esigenze *speciali* e *necessarie* ed esplicita le proprie potenzialità formative attraverso lo *storytelling* digitale.

L’obiettivo principale del progetto è duplice: aiutare gli insegnanti a decodificare e includere il concetto di *care* educativa nei loro insegnamenti (attraverso la costruzione di strategie educative condivise, consultando materiali diversificati e interdisciplinari e confrontandosi con i *partner* scolastici ed universitari mediante seminari permanenti e itineranti) e migliorare gli atteggiamenti inclusivi negli alunni attraverso la scrittura digitale di storie. Costruire un percorso metodologico, didattico e di ricerca che interessi e connetta reciprocamente tutte le università coinvolte e le relative scuole, rappresenta “la sfi-

da nella sfida” perché si tratta di riuscire a costruire canali comunicativi tensionali e mai banali, fondamentali per costruire spazi politici votati al dialogo e al confronto. Questa è una sfida chiaramente pedagogica che richiama la dimensione utopica del *praticare* la cittadinanza attiva, che si sostanzia non tanto nella costruzione immaginaria di un *nuovo* linguaggio condiviso, ma nella realizzazione di un *altro* scenario planetario possibile.

3. Esperienza che genera esperienza: lo stato dell'arte WIN

La cooperazione transnazionale, tra le università e le scuole europee, ha offerto l'opportunità di agire in maniera problematica e critica rispetto alla “sfida nella sfida”, ovvero promuovere una scuola in cui tutti gli studenti siano accolti e incoraggiati nel pieno rispetto della loro persona. Questo progetto è stato pensato e costruito come “esperienza pilota” poiché, in base ai risultati ottenuti, verrà proposto per una seconda sperimentazione, ad un più ampio livello europeo.

Stiamo mirando a collegare le competenze sull'inclusione/*cura* a quelle sulla creatività, utilizzando lo *storytelling*, sia come strumento didattico, sia come linguaggio emotivo. Ci ricordano alcuni studiosi che lo *storytelling* è uno strumento a sé stante, un processo artistico che funziona con quelle che potremmo chiamare le tecnologie del *mainframe* umano: memoria, immaginazione, emozione, intelletto, linguaggio, gesto, movimento, espressione (viso e corpo) e, soprattutto, relazione nel momento della vita: da persona a persona o da persona a gruppo (Sobol, J., Qentile, J., Sunwolf, 2004). Lo *storytelling* è un mezzo di connettività e di comunità. Questa è un'intuizione che deve essere ricordata, sostenuta, ampliata, descritta e praticata non meccanicamente, ma nei termini di una educazione inclusiva e di ricerca di senso. È in questa prospettiva che si è mosso, e continua a svilupparsi, WIN: sia per quanto riguarda lo studio e la condivisione delle ricerche universitarie, sia per quanto riguarda le scuole, vere e proprie palestre metodologiche (TIC) e formative per le nuove generazioni e per i loro educatori e insegnanti.² Lo *storytelling* digitale è stato pensato come uno strumento didattico efficace perché può fornire molti vantaggi significativi agli studenti, che hanno l'opportunità di imparare a creare le proprie storie e promuove veri e propri esercizi di cittadinanza attiva e trasformativa. È attraverso la narrazione e l'ascolto delle proprie e delle altrui storie che ciascuno prende coscienza delle potenzialità dell'*altro*, di quella unicità intrinseca e del valore assoluto che caratterizza ogni persona. La distanza geografica che contraddistingue le scuole e le università coinvolte, ha reso necessario implementare l'uso del digitale, ma nelle realtà locali la narrazione è stata ed è, *in primis*, momento di incontro e di relazione in presenza; è un *esserci* di straordinaria potenza che ha bisogno di canali comunicativi sempre nuovi ed aggiornati, per fare breccia in contesti lontani, ma comunque importanti per la cre-

² Molte attività di ricerca e di lavoro con le classi della scuola primaria e tra gruppi universitari sono già state compiute e in termini di obiettivi sussidiari, dobbiamo evidenziare quanto segue:

- sono stati elaborati materiali e organizzati eventi a sostegno di atteggiamenti e comportamenti non discriminatori (meeting virtuali già visibili sul web);
- è stata creata una piattaforma (moodle) per stimolare la creatività e sensibilizzare sulle storie come mezzo per l'inclusione;
- è stata creata una rete tra istituti di formazione degli insegnanti e scuole;
- è stato costruito un intero *format*, in prospettiva europea, sul concetto di *care* in educazione.

scita e l'emancipazione di ciascuna persona. E' qui che gioca un ruolo fondamentale lo *storytelling* digitale, senza mai trascurare l'importanza e la necessità primaria di parlare di sé e degli altri. I giovani hanno bisogno di lavorare insieme, in gruppo, per sviluppare le proprie capacità di narrazione, di ascolto, di elaborazione del messaggio/problema e di costruzione di uno spazio inclusivo condiviso, che sia già l'esplicitazione di una *forma mentis* critica, acquisita e in divenire, una forma plastica e fluida del pensare la relazione, la conoscenza e lo stare insieme. Il potenziale pedagogico del progetto e dei suoi obiettivi qualitativi (implementazione delle *soft skills*), ma anche strumentali (sperimentazione di strategie di apprendimento e didattiche non tradizionali) e quantitativi (sperimentazione sulla valutazione dei *main goals*), pone al centro il concetto di educazione *trasformativa* che si riferisce, per tradizione, al concetto di *esperienza* sviluppato da John Dewey e a quello di *prassi* sviluppato successivamente da Paul Freire. Per il filosofo statunitense, la scuola tradizionale offre *esperienze* che sono lontane dalla dimensione affettiva dei ragazzi. Gli apprendimenti vengono imposti per via trasmissiva, senza un reale coinvolgimento dei più giovani e questo inibisce ogni reale cambiamento del processo legato al *fare* per conoscere, *fare* per comprendere, *fare* per crescere (Dewey, 1953). Una *buona esperienza*, rimarca John Dewey, è un'esperienza autentica, in grado di cambiare le condizioni nelle quali si compie l'esperienza stessa. Dovrà esserci un progresso nelle conoscenze linguistiche, logiche, creative, ecc.. se l'esperienza compiuta avrà realmente facilitato il processo che produce *tras-formazione*. "L'educazione tradizionale non aveva da affrontare questo problema; poteva sistematicamente sottrarsi alla sua responsabilità. L'ambiente scolastico fatto di banchi, di lavagne, di un piccolo cortile pareva sufficiente. Non si chiedeva che il maestro si informasse a fondo delle condizioni della vita circostante, fisica, storica, economica, professionale, per utilizzarle a scopo educativo" (Id., p. 29). Una buona esperienza, in realtà, dovrebbe produrre *continuità*, ovvero "riceve[re] qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica[re] in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Id., p.). È una considerazione di estrema attualità che rivendica una precisa collocazione anche all'interno del progetto europeo dedicato all'inclusione. È un nuovo modo di sentire e di agire, una sfida nel promuovere l'evoluzione della conoscenza e del dialogo, improntati sulla prossimità e sulla lungimiranza; raccontare e narrare per migliorare la nostra dimensione umana e quella connessione che ci lega gli uni agli altri, al nostro tempo e al nostro mondo. Raccontare e narrare per conoscere e comprendere cosa accade nella vita degli altri; per cogliere le congruità e le divergenze col nostro quotidiano; per scoprire le peculiarità culturali, linguistiche, personali e collettive che definiscono tanti bambini e ragazzi che ci sembrano abitare paesi lontani e che, spesso, appartengono anche al proprio compagno di banco e a ciascuno di noi.

È un progetto sull'interconnessione quotidiana e sulla solidarietà, che non può svilupparsi solamente all'interno di un'aula scolastica, ma la può utilizzare, ribadiamolo, come palestra metodologica, dove sperimentare modelli di vita sociale e comunitaria. Già Paulo Freire in *La pedagogia degli oppressi*, aveva scritto che "se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma il diritto di tutti gli uomini" (Freire, 2002, p.106). Ancora di più, oggi, è doveroso dare voce ai più giovani affinché possano esprimere la loro condizione *inquietata e dolorosa* in virtù di quel nichilismo tensionale e propositivo, che tende sempre alla costruzione di un orizzonte altro.

WIN sta cercando di costruire tutto questo e molte ricerche e attività sono già state compiute: costruzione di spazi di dibattito mediante piattaforme digitali; attività di ricerca presso le sedi delle varie Università (*in primis* Firenze) sul principio di Cura educativa, come base fondante per ogni attività educativa, di accompagnamento e di sostegno al processo di formazione di ogni persona; elaborazione di questionari e di modelli interattivi per lavorare congiuntamente alla costruzione di pratiche di Storytelling (soprattutto il centro di ricerca dell'università di Vic); sperimentazioni didattiche nelle varie scuole legate al tema della narrazione, del dibattito, e dell'inclusione. Sono passati pochi mesi dall'inizio di questa sperimentazione ma sono già molte le attività svolte e sta prendendo corpo un modello operativo decisamente qualificato: sia per originalità, ma, soprattutto, per l'impatto che sta avendo a livello internazionale, sia nelle scuole che nelle Università. C'è un cambiamento di prospettiva rispetto a ciò che è possibile fare o non fare all'interno delle classi scolastiche, quel microcosmo tanto caro a John Dewey dove i ragazzi possono far pratica del pensiero e dell'agire politico, che, ad oggi, ha valicato tutte le nostre frontiere fittizie, per aprirsi ad un pluralismo culturale di straordinaria creatività. Si è fortificata l'idea che l'educazione possa diventare *maestra di democrazia* e condividere idee ed esperienze attraverso lo *storytelling* può aiutare la comunità a crescere, in virtù del valore delle differenze e delle diversità. Questo progetto ha una trama/struttura robusta in vista della ridefinizione degli obiettivi evidenziati anche nell'*Agenda 2030* e in questa prospettiva sono state varate diverse strategie per garantire che i risultati abbiano un effetto duraturo oltre la temporalità del progetto stesso. I dati finali verranno archiviati sul *server* del sito *web* di WIN e sui *server* locali di tutti i *partner* affinché le attività siano consultabili e siano di ispirazione per continuare a lavorare nell'ottica dell'inclusione. Questo è il motivo per cui la piattaforma del progetto includerà un'*area risorse*, dove tutti i materiali, prodotti dai gruppi di ricerca, saranno a disposizione degli insegnanti, delle famiglie e degli educatori, con la convinzione che sia le metodologie adottate, sia i risultati ottenuti rimarranno all'interno della "cultura del lavoro" delle organizzazioni coinvolte e diventeranno un nuovo modo per attuare azioni strategiche volte alla costruzione di una scuola più inclusiva attraverso il *digital storytelling*.

Riferimenti Bibliografici

- Aime M., *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*, Torino, Einaudi, 2020
- Ainscow M., César M., *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*, in "European Journal of Psychology of Education", 21, 2006, pp. 231-238, consultabile in https://www.jstor.org/stable/23421604?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Augé M., *Chi è dunque l'altro?*, Milano, RaffaelloCortina, 2019
- Bernays E., *Propaganda. L'arte di manipolare l'opinione pubblica*, Prato, Piano B Edizioni, 2018
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Cambi F., Beccegato M.L., *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento*, Torino, UTET, 2004
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Erodoto, *Storie. Testo greco a fronte*, vol. I, libri 1°-2°, Milano, BUR, 1989

- Florian L., *Special or inclusive education: Future trends*, in “British Journal of Special Education”, 35, 2008, pp. 202–208, consultabile in <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111>
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002
- King. C., *La riscoperta dell’umanità. Come un gruppo di antropologi ribelli reinventò le idee di razza, sesso e genere nel XX secolo*, Torino, Einaudi, 2020
- Nussbaum M., *Coltivare l’umanità*, Roma, Carocci, 1999
- Nussbaum M., *Diventare Persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001
- Philpott, C., *Narrative as a Cultural Tool for Experiential Learning in Initial Teacher Education*, in “Storytelling, Self, Society”, 7 (1) 2011, pp. 15-35, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15505340.2011.535720>
- Rousseau J-J, *Il contratto sociale*, Torino, Einaudi, 1945
- Ryan, P., *The Storyteller in Context: Storyteller Identity and Storytelling Experience*, in “Storytelling, Self, Society”, Special Issue: Storytelling As Contemporary Performing Art, 4 (2), 2008, pp. 64-87, consultabile in https://www.jstor.org/stable/41949003?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Sen A., *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- Slee R., *Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education*, in “International Journal of Inclusive Education”, 5, 2001, pp. 167–177, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110010035832>
- Sobol, J., Qentile, J., Sunwolf, *Storytelling, Self, Society: An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies Once Upon a Time: An Introduction to the Inaugural Issue*, in “Storytelling, Self, Society”, 1(1) 2004, pp. 1-7, consultabile in <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15505340409490254>

Sitografia

<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>, ultima consultazione 1 marzo 2021