

# LA PACE IN DIALOGO

*Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo*

3

## *Direttori*

Gennaro Giuseppe CURCIO  
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Maurizio MARTIRANO  
Università degli Studi della Basilicata

## *Comitato scientifico*

Cenap Mustafà AYDIN  
Istituto Tevere – Centro pro Dialogo

Claudio BORNEO  
Esperto in progettazione su integrazione, immigrazione e disabilità

Philippe CHENAUX  
Pontificia Università Lateranense

Roberto CIPRIANI  
Università degli Studi Roma Tre

Vito D'ADAMO  
Ministero dei Beni Culturali e delle Attività Culturali e del Turismo

Giampaolo D'ANDREA  
Università degli Studi della Basilicata

Giuseppina DE SIMONE  
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Luigi DI SANTO  
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Adriana DI STEFANO  
Università degli Studi di Catania

Maria Rosaria GAROFALO  
Università degli Studi di Salerno

Michel GHINS  
Université Catholique de Louvain

Flor Avila HERNANDEZ  
Universidad del Zulia

Antonio LOVAGLIO  
Dipartimento Politiche per la Persona della Regione Basilicata

Francesco MIANO  
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Paolo NEPI  
Università degli Studi Roma Tre

Roberto PAPINI  
Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA)

Annalisa PERCOCO  
Fondazione Eni Enrico Mattei (FFEM)

Aurelia SOLE  
Università degli Studi della Basilicata

Stefano ZAMAGNI  
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

## LA PACE IN DIALOGO

*Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo*

Il termine *fellowship* connota qualcosa di positivo nelle relazioni umane. Esso evoca l'idea di compagni di viaggio che per caso si ritrovano riuniti quaggiù e che camminano per le strade del mondo in buon accordo umano — per quanto fondamentali siano le loro opposizioni — di buon umore e in cordiale solidarietà, o, per dire meglio: in amicale e servizievole disaccordo. Ebbene, il problema del buon *compagnonnage*, della *fellowship*, tra membri di differenti famiglie religiose, appare centrale per la nuova età di civiltà che si sta abbozzando nel crepuscolo nel quale siamo.

— JACQUES MARITAIN, *Tolleranza e verità*  
(in James V. Schall, *Jacques Maritain. Il filosofo nella società*, 1998)

*La pace in dialogo* è una collana dedicata al Mediterraneo che nasce dall'attività della sede specialistica dell'Istituto Internazionale Jacques Maritain di Roma, all'interno della Cattedra Maritain istituita presso l'Università degli Studi della Basilicata, e il Polo Internazionale delle Culture del Mediterraneo di San Chirico Raparo di Potenza.

La collana è una raccolta di studi e ricerche sul Mediterraneo, tesa a riflettere sul ruolo dell'Europa nella costruzione di quei valori capaci di unire e avvicinare tutte le culture che si affacciano su queste acque.

Il “ponte” simboleggia il cammino dell'Europa verso gli altri continenti, non solo come passaggio tra territori profondamente diversi, ma soprattutto come incontro tra volti umani. Oltrepassando le acque del mar Mediterraneo si annullano le distanze — culturali, economiche, geografiche, politiche e sociali — e si accoglie l'Altro con gli occhi della dignità e del rispetto, non dell'interesse e del profitto.



*Vai al contenuto multimediale*



# **Pace e diritti nei Paesi del Mediterraneo**

Un percorso interculturale

*a cura di*

**Gennaro Giuseppe Curcio  
Maria Rosaria Garofalo  
Vincenzo Nunzio Scalcione**

*Prefazione di*

**Paolo Augusto Masullo**

*Contributi di*

Porsiana Beatrice, Elena Bellavia  
Raffaella Cantore, Carmen Caramuta  
Enzo Carra, Maria Luisa Colangelo  
Gennaro Giuseppe Curcio, Renato Di Nubila  
Luigi Di Santo, Carmen Fusco  
Maria Rosaria Garofalo, Silvia Fontana  
Matteo Laruffa, Nicolò Lorenzetto  
Patrizia Minardi, Paolo Nepi  
Jordi Giro I Paris, Annalisa Percoco  
Gianpiero Perri, Antonietta Petrone  
Giuseppe Romaniello, Vincenzo Nunzio Scalcione  
Francesca Tolve





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-1200-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: ottobre 2018

## Indice

- 13 Prefazione  
*Paolo Augusto Masullo*
- 17 Introduzione  
*Gennaro Giuseppe Curcio*

I parte  
**Fondamenti teoretici  
per il dialogo nel Mediterraneo**

- 25 La persona umana come strumento di relazione per il dialogo nel Mediterraneo tra Ermeneutica ed Epistemologia  
*Luigi Di Santo*
- 37 Istituzioni e multilevel-governance per lo sviluppo sostenibile  
*Maria Rosaria Garofalo, Silvia Fontana*
- 73 Relitti arenati sul litorale  
*Raffaella Cantore*
- 85 Diritto naturale e diritti umani  
*Antonietta Petrone*
- 101 Sentirsi estranei  
*Elena Bellavia*

COMUNICAZIONI DEI DOTTORANDI

- 121 Il biopotere nell'Europa delle frontiere  
*Carmen Caramuta*

- 131 The need for Istitutional Social Responsibility  
*Matteo Laruffa*
- 151 Il diritto all'accoglienza tra ordinamento giuridico e  
legge naturale  
*Nicolò Lorenzetto*

II parte

**Un nuovo umanesimo sociale  
per la pace nel Mediterraneo**

- 163 Un nuovo umanesimo per il Mediterraneo  
*Gianpiero Perri*
- 175 Culture e luoghi fra Europa e Mediterraneo  
*Annalisa Percoco*
- 185 Competenze di cittadinanza e didattica inclusiva  
*Vincenzo Nunzio Scalcione*
- 201 Aspetti sociali della pace nel Mediterraneo  
*Enzo Carra*
- 205 Le Città Sociali  
*Carmen Fusco*

III parte

**Matera: Capitale europea di una cultura di pace**

- 219 Prospettive mediterranee ed europee verso Matera 2019  
*Francesca Tolve*
- 229 Sostenibilità e consapevolezza  
*Giuseppe Romaniello*
- 241 MAT-MET: Matera mediterranea  
*Patrizia Minardi*

- 249 Il Forum del dialogo da San Marino a Matera, prossima capitale europea della cultura  
*Renato Di Nubila*

IV parte

**Persona, fratellanza e pace  
nella filosofia di Jacques Maritain**

- 267 L'etica della "persona" tra grazia ed esperienza morale  
*Gennaro Giuseppe Curcio*
- 285 Etica del dialogo interreligioso  
*Jordi Giro I Paris*

COMUNICAZIONI DEI DOTTORANDI

- 293 From Maritain's "Integral Humanism" to Pope Francis' "Integral Ecology"  
*Porsiana Beatrice*
- 309 L'etica della cura: dialogo, fratellanza e doveri sociali per una società più umana  
*Maria Luisa Colangelo*

**Conclusioni**

- 333 Considerazioni conclusive  
*Paolo Nepi*
- 341 *Autori*

## Competenze di cittadinanza e didattica inclusiva

Promozione della cultura dell'inclusione e  
Bisogni Educativi Speciali

di VINCENZO NUNZIO SCALCIONE\*

Prendendo in esame l'attuale temperie culturale propria delle scienze dell'educazione, di sicuro interesse risulta essere la trasformazione delle pratiche educative, in relazione allo sviluppo della didattica per competenze.

Si tratta, secondo il piano concettuale ed operativo al centro del dibattito internazionale, di riflessioni che si correlano con le finalità proprie della scuola, da intendere come la relazione educativa promossa dal sistema scolastico, «perché riguardano le pratiche di insegnamento e la cooperazione tra docenti»<sup>1</sup>.

La centralità ricoperta dalla costruzione delle competenze, all'interno di ambienti di apprendimento formali, non formali e informali, risulta essere il punto di approdo di una necessità, ovvero quella relativa al rinnovamento di una scuola impegnata nella promozione dell'educazione alla cittadinanza attraverso le competenze, da sviluppare attraverso la sperimentazione, l'applicazione pratica e l'esperienza e consentono ad ogni soggetto di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti organizzativi, come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali<sup>2</sup>.

---

\* Professore presso l'Università degli Studi della Basilicata.

<sup>1</sup> P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003, p. 13.

<sup>2</sup> G. ELIA, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit collana Pedagogiche, Bari 2016, p. 143.

Tale obiettivo si presenta anche consequenziale ad una prescrizione di carattere normativo, la Raccomandazione Europea del 2006<sup>3</sup> con il dettaglio delle otto competenze chiave, e del conseguimento della possibilità di praticare un apprendimento permanente; inoltre, si interseca con la lettura delle difficoltà evidenziate, dai sistemi di istruzione, nel rispondere alle attese sociali.

In realtà, le competenze-chiave VI, VII e VIII contenute nella Raccomandazione (“competenze sociali e civiche”, “spirito di iniziativa e imprenditorialità”, “consapevolezza e espressione culturale”) possono rappresentare una complessiva competenza alla cittadinanza attiva che deve essere adeguatamente compresa e analizzata da un punto di vista culturale e nella specifica progettazione didattica<sup>4</sup>.

La società post industriale e la derivante *knowledge economy*, che ha mutato radicalmente il lavoro, ha determinato la necessità di ridefinire i contenuti propri della conoscenza; aspetti intrinseci ai nuovi modelli produttivi evidenziamo la contrazione degli elementi esecutivi nella determinazione del valore del lavoro, a tutto vantaggio di elementi cognitivi, generati da una conoscenza mobile, per così dire, partecipata, coerente con il contesto generativo.

È interessante evidenziare come una simile prospettiva risulti coerente, ed anzi sistematizzi, con gli esiti ultimi delle analisi, relative alla definizione del lavoro come capitale cognitivo, espressione di una società post-industriale, che ha collocato al centro dei suoi fattori di produzione – ovvero delle relazioni interne ed esterne al sistema produttivo – la comunicazione, le capacità metodologiche e strategiche, la responsabilità individuale, la condivisione dei valori. Si tratta di un contesto, quello all’interno del quale intendiamo procedere nell’analisi della possibilità di educare alla cittadinanza attraverso la definizione

---

<sup>3</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) disponibili all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>

<sup>4</sup> C. DE LUCA, *Il rapporto solidarietà-cittadinanza nella scuola dell'autonomia*, Nuova Secondaria - n. 4, dicembre, Nuova Secondaria Ricerche, Roma 2015, p. 58.

delle competenze, che ha posto alla sua base la necessità di reperire strumenti di comunicazione relativi al sapere ed al saper fare, elementi che non necessariamente sono identificabili con titoli di studio o curricoli, non sempre in grado di documentare ciò che gli individui realmente fanno. Siamo di fronte alla necessità di andare a determinare, nell'ambito della formazione e dell'istruzione, le capacità di *problem solving*, ovvero le capacità di assumere iniziative autonome, flessibili.

Riportando l'analisi compiuta da Bernard Rey va ricordato difatti come «la scuola è interamente costruita su questo mito fondatore, secondo il quale ciò che si impara, e che non ha sempre un rapporto con la vita, potrà tuttavia servire nella vita»<sup>5</sup>. Si tratta di una considerazione fondamentale, poiché infatti va ad annotare come l'intero ambiente di apprendimento, deputato alla formazione dei futuri cittadini, si poggia sulla trasmissione di quegli elementi, comunemente definiti, conoscenze.

Bisogna allora che ciò che è stato appreso debordi rispetto alle circostanze nelle quali tale apprendimento ha avuto origine. Il verificarsi di questo processo ha, al tempo stesso, un'importanza economica ed etica: economica in quanto si spera che l'insegnamento condurrà l'allievo a saper fare più di ciò a cui è stato formato. Etica in quanto non ci si accontenta del fatto che l'allievo si limiti ad applicare in modo identico le condotte apprese a scuola.<sup>6</sup>

Si tratta evidentemente di considerazioni che prendono le mosse dalla modalità attraverso la quale risulta essere strutturata la scuola, per procedere, successivamente, ad una disamina delle caratteristiche attraverso le quali si struttura la pratica didattica e quindi la definizione dei saperi. L'uso di quest'ultima accezione semantica, in luogo di conoscenza, ci consente di procedere lungo con l'analisi degli elementi costitutivi di una didattica rivolta alla educazione alla cittadinanza. È appena il caso di ricordare come il concetto di competenza abbia subito, nel tempo e nell'utilizzo nei contesti formativi, una sua evoluzione.

---

<sup>5</sup> R. BERNARD, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 28.

<sup>6</sup> Ivi, p. 29



Pensiamo alla identificazione della competenza come di una somma di parti (conoscenze, abilità, capacità) e, quindi, la pratica educativa finalizzata alla conseguente cura dei frammenti<sup>7</sup>; la competenza quindi diviene un insieme articolato di elementi: la capacità in termini generali da definire come la dotazione personale, che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa. E, ancora, l'esperienza finalizzata, consistente nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.

Diversa l'accezione della indicazione della competenza come performance – requisito relativo al piano organizzativo e non alla persona, presente in “dizionari di competenze” di matrice neo-tayloristica (più evidente nell'approccio britannico) –, laddove la competenza diviene la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti.

Il concetto di competenza finisce quindi per incorporare la padronanza di significative *skill* e conoscenze tecniche e l'abilità di applicare tali *skill* e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale<sup>8</sup>. E infine potremmo ricordare la competenza come atto della mobilitazione efficace della persona di fronte a problemi:

la competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...]. Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) è contestualizzata:

---

<sup>7</sup> Cfr. W. LEVATI- M. SARAÒ, *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 1998.

<sup>8</sup> Si tratta di un elaborato teorico coerente con la tradizione anglosassone e neotayloristica, incline alla considerazione degli esiti dell'azione, come della pratica didattica, secondo quanto riportato in *Investors in People UK, The Investors in People Standard*, London 1996.

essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera.<sup>9</sup>

In un simile contesto la competenza risulta essere un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.

## **1. Responsabilità personali e sociali per la cittadinanza attiva**

Tali premesse risultano utili al fine di far emergere alcune necessarie considerazioni: la competenza è una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali. Ed inoltre: essa risulta specificatamente comprensibile alla luce delle seguenti espressioni di relazione, ovvero collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali. «Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti»<sup>10</sup>; ciò detto, risulta evidente come la definizione assunta per la trattazione delle competenze vada ad incrociare il dettaglio della *Raccomandazione Europea* del 2006 con le necessità emerse all'interno di contesti produttori di conoscenze, anche non direttamente afferibili alla scuola. Analisi, azioni hanno fatto emergere come la competenza sia una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita. La sua differenza rispetto alle conoscenze ed alle abilità risulta espressa dall'intervento e dalla integrazione delle risorse con le capacità personali. La possibilità che la persona possa mobilitare conoscenze ed abilità attraverso l'impiego di capacità personali attiene difatti alla possibilità di affrontare situazioni problema,

---

<sup>9</sup> Cfr. G. LE BOTERF, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.

<sup>10</sup> OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris 1966.

mobilizzando abilità nuove di fronte a contesti che mutano e, rispetto all'interesse specifico della trattazione attuale, osservare la generalizzazione dell'uso di simili risorse in contesti differenti.

Coerentemente con la necessità di valorizzazione del capitale umano come fattore primario dello sviluppo, all'interno dell'Unione europea, con le Conclusioni ai lavori di Lisbona del Parlamento Europeo del 2000<sup>11</sup>, si è proceduto ad indicare:

- definizione delle competenze chiave europee per l'esercizio della cittadinanza attiva;
- obiettivi di innalzamento dei livelli di istruzione e di allargamento dell'educazione permanente;
- riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro dell'apprendimento formale.

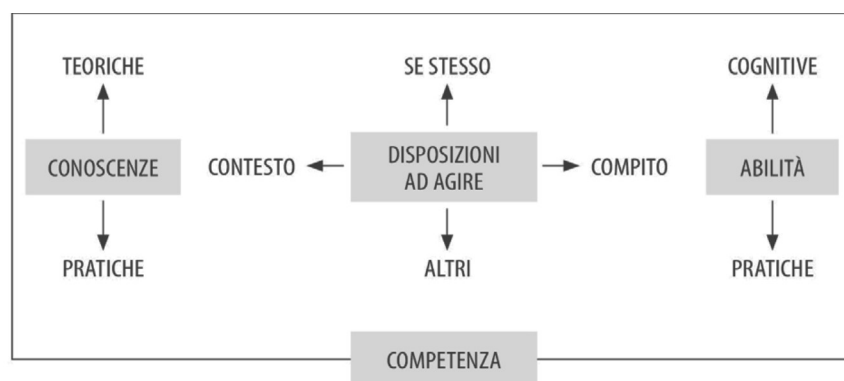
Simili obiettivi si declinano in maniera coerente con l'urgenza di affrontare questioni relative alle difficoltà incontrate dagli studenti al termine della scuola dell'obbligo, nell'utilizzo degli apprendimenti acquisiti durante il percorso scolastico. Il presupposto proprio della scuola, ovvero quello di trattare/trasmettere conoscenze utili per la vita, nell'indagine *Pisa programme for International student Assessment* ha mostrato l'assenza di quel dinamismo che solo consentirebbe la sua utilizzabilità all'interno del cosiddetto *lifelong learning*, ovvero quell'orizzonte spazio-temporale qual è divenuta l'esistenza nella modernità globalizzata. Educare alla cittadinanza, ed, al contempo, applicare lo sforzo riformatore alla definizione di *expertise*, in grado di consentire la costruzione di percorsi di apprendimento coerenti con bisogni formativi specifici, risulta essere la frontiera da praticare per il raggiungimento dei necessari traguardi per lo sviluppo delle competenze.

Si tratta a ben vedere di rinnovare, spesso valorizzando, stili di insegnamento, alcune pratiche, percorsi di ricerca.

---

<sup>11</sup> CONSIGLIO EUROPEO LISBONA 23 e 24 marzo 2000 - Conclusioni della Presidenza disponibili all'indirizzo [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)

«Ciò che conta è portare gli allievi ad utilizzare quanto hanno appreso a scuola e non soltanto a riprodurlo»<sup>12</sup>; quanto fatto emergere evidenzia l'obiettivo di mettere gli studenti in grado di agire *nel e sul mondo*<sup>13</sup>. Una simile prospettiva, non scevra da possibili fraintendimenti, prevede anche istanze divergenti. Accanto ai sostenitori del cosiddetto “modello cognitivo-tecnologico”, espressione di una riflessione condotta all'interno dei luoghi della produzione della conoscenza spesso afferenti alla extrascuola, occorre ricordare quanti evidenziano sottolineature relative alle finalità educative ed allo sviluppo del pensiero critico di cui le pratiche educative devono essere espressione, giungendo a definire modelli di carattere neo umanistico-solidaristico. Si tratterebbe, nel secondo dei casi riportati, di indicazioni, finalizzate al recepimento delle modalità tecnico-operative espresse dai sistemi di produzione, dalla necessità di produrre risposte coerenti con le domande della mutevole società dell'informazione, direttamente dei sistemi produttivi; nell'altro caso emergerebbe invece l'attenzione alla crescita della persona, il suo rapporto con l'altro, la sua coerenza contestuale, la dimensione di contesto dell'individuo/alunno.



Il presente schema sintetizza le dimensioni costitutive delle competenze, secondo la definizione più accreditata di compe-

<sup>12</sup> OCDE, *op. cit.*

<sup>13</sup> P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola, op. cit.* p. 24.

tenza, e tiene conto del Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008<sup>14</sup>.

Resta ferma la necessità che i piani del discorso, così definiti, giungano ad una loro intersecazione nella misura in cui vi sia il riconoscimento, da parte delle due linee prospettive di intervento, della contribuzione a definire il valore dell'esperienza educativa nell'approccio alla vita; la formazione della persona come produttrice e creatrice di valori condivisi; «la carta educativa su cui si ritiene di dover scommettere nel prossimo futuro»<sup>15</sup>.

Chiarisce la possibilità di giungere alla individuazione di un percorso didattico, espressione delle esigenze sopra rappresentate, l'utilizzo all'interno del profilo culturale di traguardi di competenza.

La complessità dei problemi presenti, la trattazione di evidenze posti al di fuori dei confini delle singole discipline scolastiche, determina la considerazione delle competenze come di istanze progettuali finalizzate alla valorizzazione del processo di insegnamento/apprendimento in grado di porre al centro l'allievo, ed il suo diritto a conseguire il successo formativo. Non si tratta quindi di considerare le competenze come un valore a se stante, ma, al contrario, come uno strumento d'uso da sviluppare nella scuola, per consentire ai giovani d'oggi di affrontare le situazioni-problema poste dalla società attuale; «il superamento degli ambienti disciplinari, visti come compartimenti stagni, ha aperto la strada a nuove tipologie di percorsi didattici basati su progetti e sulla risoluzione di problemi in contesti complessi»<sup>16</sup>. All'interno di una simile prospettiva la formazione «non coincide con un gruppo di contenuti, classici o contemporanei, ma con processi dinamici dei soggetti caratterizzati da una fondamentale ed essenziale connotazione operato-

---

<sup>14</sup> Lo schema si trova in M. CASTOLDI, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, p. 26.

<sup>15</sup> D. MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2013, p. 10.

<sup>16</sup> D. MILITO, *I nuovi strumenti di progettazione dell'offerta formativa per l'inclusione*, in *Apprendimento Inclusione Competenze e Valutazione*, Anicia, Roma 2017, p. 89.

ria»<sup>17</sup>. La dimensione educativa evidenzia quindi la necessità di accentuare l'elemento di osservazione/progettazione sulle situazioni concrete, al fine di produrre percorsi di azione in grado di saper apprendere, per evidenziare la possibilità di «mutare e valutare le forme i modi con cui realizzare la propria crescita»<sup>18</sup>; «i sistemi di istruzione devono quindi divenire laboratori per l'apprendimento, con la strutturazione di strumenti atti a poter leggere e dotare di senso, in forme sempre coerenti con i contesti di riferimento, il reale»<sup>19</sup>. Ed infine, occorre notare come

l'affermazione del concetto di competenza come oggetto di indagine si fonda sulla convinzione profonda che il sapere scisso da abilità pratiche possa essere utile patrimonio dell'individuo, ma contribuisca in misura limitata allo sviluppo della collettività. Le più sofisticate capacità professionali, non accompagnate da una visione morale dell'uomo e della vita, possono infatti essere controproducenti rispetto ai problemi che contribuiscono a risolvere. Proprio per questo è essenziale affrontare il sapere partendo dalla competenza, nell'azione estensiva che è stata attribuita al termine: essa si completa assumendo una valenza etica quale condizione per un suo esplicarsi finalizzato a una crescita civile della società.<sup>20</sup>

## **2. Promuovere la cittadinanza attraverso la didattica inclusiva per alunni con BES**

La scuola rappresenta il luogo di incontro e confronto con l'altro, in grado di suscitare una serie di rappresentazioni ed aspettative rispetto alle quali lo spazio educativo e scolastico deve essere in grado di definire un progetto didattico inclusivo, per comunicare e progettare azioni finalizzate alla costruzione

---

<sup>17</sup> L. GUASTI, *Un curriculum centrato sul significato* in *Annali della Pubblica istruzione*, XLV, 1999, n. 1/2, Le Monnier, Firenze, p. 99.

<sup>18</sup> S. MEGHNAGI, *La conoscenza in situazione concreta*, in *Annali della Pubblica istruzione*, *op. cit.*, p. 103.

<sup>19</sup> V. N. SCALCIONE, *Insegnare per competenze: le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria*, Il Nodo. Per una pedagogia della persona, Supplemento, XX, n. 46, Falco Editore, 2016, p. 6.

<sup>20</sup> S. MEGHNAGI, *La conoscenza in situazione concreta*, *op. cit.*, p. 106.

di una scuola interculturale<sup>21</sup>. In una visione sociale di insieme, intesa alla promozione della piena cittadinanza, occorre dunque favorire, attraverso la pratica didattica, il senso di appartenenza, proporre modi di vivere della comunità che possano opporsi alla produzione di esclusione, proponendo, al contrario, come principio della organizzazione della vita scolastica, la consapevolezza delle differenze nella società e della solidarietà<sup>22</sup>. Gli strumenti propri, di un simile percorso educativo, sono il dialogo e l'interazione, affinché la scuola risulti «il luogo che consente di parlare ai giovani, per gestire questo incontro e sviluppare percorsi educativi in una dimensione interculturale»<sup>23</sup>; infatti l'educazione interculturale non serve unicamente a favorire l'integrazione degli individui provenienti da differenti culture, all'interno delle comunità autoctone, ma risulta fondamentale per definire noi stessi e la molteplicità di modelli delle nostre società. Si tratta di assumere una prospettiva temporale più lunga e più ampia, in grado di dare senso alla definizione di obiettivi individualizzati e personalizzati, espressi dalle «dimensioni della progettazione ed dal desiderio di adultità integrale, globale, sempre più orientata verso la complessità e molteplicità delle dimensioni della vita adulta»<sup>24</sup>. L'educazione interculturale è divenuta pratica di inclusione, nella misura in cui è andata caratterizzandosi come educazione ad una società planetaria e globale; eppure, nel vasto mondo della società interconnessa, centrale risulta

il tema della solidarietà in relazione al concetto cittadinanza attiva e comprendere come questo legame si possa realizzare in una prospettiva educativa nella scuola e in un'epoca di crisi

---

<sup>21</sup> Cfr. F. SUSI, *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.

<sup>22</sup> Cfr. C. DE LUCA, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Secondaria n. 4, dicembre - Anno XXXIII, Roma, Nuova Secondaria Ricerche 2008.

<sup>23</sup> Cfr. M. CALLARI GALLIANES, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

<sup>24</sup> Cfr. D. IANES, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005.

[...] considerando il modello europeo di scuola all'interno della società globale economica e digitale.<sup>25</sup>

Originariamente intesa a semplificare l'inserimento dei bambini stranieri all'interno delle classi ospitanti, l'interculturalità è oggi intesa come visione trasversale, in grado di chiamare in causa tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, per suggerire insegnamenti utili a maturare il rispetto necessario nei confronti delle diversità fisiche e psichiche, la consapevole necessità di rispettarle, così da promuovere la presa di coscienza dei limiti e delle capacità di ognuno di noi<sup>26</sup>. In quest'ottica la pedagogia interculturale diviene una "pedagogia di frontiera", in grado di attraversare in maniera trasversale le discipline, modificando gli ambiti cognitivi adoperati per le percezioni degli stranieri<sup>27</sup>.

Alla luce di quanto detto, una simile prospettiva è risultata utile alla rielaborazione, nel pensiero pedagogico, del rapporto tra identità e alterità, al fine di *sapersi* riconoscere e riconoscere l'altro, educarsi al rispetto della diversità, così da promuovere il successo scolastico di ciascuno<sup>28</sup>. Si tratta di un ulteriore invecchiamento degli stessi valori del dettato Costituzionale<sup>29</sup>. L'azione educativa, in tal senso, è promossa dall'insegnante, che riflette sui tempi in cui realizzare le attività volte a sostenere lo sviluppo dell'interculturalità, affinché essa divenga competenza propria di ciascun individuo, per affermare le ragioni dell'uguaglianza, del valore della persona, del diritto allo studio e alle relazioni significative, costituiscono le radici profonde di una filosofia di integrazione che si esprime nel diritto di essere-al-mondo e di realizzarsi nella propria identità-diversità<sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> Cfr. C. DE LUCA, *Per una pedagogia della cittadinanza*, Anicia, Roma 2014.

<sup>26</sup> M. CALLARI GALLI, *op. cit.*, p. 97.

<sup>27</sup> Cfr. F. SUSI, *Come si è stretto il mondo, l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti*, Armando Editore, Roma 2008.

<sup>28</sup> Cfr. G. SPADAFORA, *Formazione, regole e norme: la questione pedagogica della cittadinanza in Educazione alla democrazia e alla cittadinanza*, Corsi M. (a cura di), Pensa Multimedia, Lecce 2011.

<sup>29</sup> COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, articolo 3 e articolo 4.

<sup>30</sup> L. SBARBATI, *Handicap e integrazione*, Armando, Roma 2008, p. 175.



Tale progettualità didattica prevede diversi *step*, che vanno dall'interessamento per la biografia del bambino straniero, alla individuazione dei disagi psicologici e delle difficoltà legate all'adattamento; utile risulta essere anche la identificazione del livello culturale del soggetto e la strutturazione di appropriate relazioni del soggetto con il gruppo classe. Rispetto alle azioni da intraprendere, al fine di promuovere l'inclusione, si proceda quindi alla individuazione, in maniera unitaria, dei criteri generali, ricordando che

l'attivazione di un percorso personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali, ove non sia presente certificazione clinica o diagnostica, è deliberata dal Consiglio di classe, ovvero, nelle scuole primaria, da tutti i componenti del team docenti previa consultazione della famiglia; la verbalizzazione delle decisioni assunte deve fare riferimento necessariamente a considerazioni pedagogiche e didattiche.<sup>31</sup>

Siamo, difatti, in presenza della categoria onnicomprensiva denominata BES, ovvero Bisogni educativi speciali, all'interno della quale ritroviamo quella comunemente individuata come la terza categoria, relativa a svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, oggetto della presente attenzione<sup>32</sup>. Si tratta, va ricordato, di un ambito che è stato oggetto di approfondimenti continui, rispetto ai quali sono emerse anche divergenze in merito alla terminologia d'uso<sup>33</sup>. Nella prospettiva attuale si ragiona in termini di soddisfacimento dei diritti di individualizzazione, da operare con gli alunni che presentano esempi di difficoltà di apprendimento<sup>34</sup>. È opportuno ricordare come a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transi-

---

<sup>31</sup> D. MILITO, *I nuovi strumenti di progettazione dell'offerta formativa per l'inclusione*, in *Apprendimento Inclusione Competenze e Valutazione*, Anicia, Roma 2017, pp. 86-87.

<sup>32</sup> Cfr. ASSOCIAZIONE TREELE, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.

<sup>33</sup> Si guardi a tal proposito la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'Organizzazione delle Nazioni Unite.

<sup>34</sup> Cfr. D. IANES, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005.

torio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

Di particolare efficacia risulterà quindi la promozione di attività che incoraggino a moltiplicare i punti di vista del bambino autoctono, in maniera tale che possa avere chiavi di lettura differenti per la interpretazione del reale<sup>35</sup>. Ricordiamo difatti come i BES legati allo svantaggio linguistico si riferiscono nello specifico ad alunni nati all'estero o adottati, con svantaggio linguistico per mancato apprendimento o a minori con nuclei familiari con difficoltà di lingua perché di recente immigrazione e che parlano in italiano solo a scuola. La delineazione di bisogni educativi speciali per alunni con svantaggio linguistico e culturale si costruisce nel più ampio panorama dell'educazione interculturale, quindi il BES si intreccia con le "linee guida per l'accoglienza ed integrazione degli alunni stranieri" aggiornate il 19 febbraio 2014 che prevedono i BES appunto per gli alunni "stranieri". A livello di strategie didattiche risulterà di grande rilevanza la disposizione dell'insegnante alla conversazione in classe ed al lavoro di gruppo; l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento dell'alunno italofono di recente immigrazione, anche al fine di verificare, per l'alunno bilingue, la necessità di discriminare quanto la difficoltà di produzione linguistica sia propria di una fase evolutiva del bilinguismo o sia il segno di un possibile disturbo del linguaggio. L'espressione "difficoltà di apprendimento"<sup>36</sup>

si riferisce in modo molto generale a tutti quegli alunni che incontrano un qualche tipo di ostacolo o di rallentamento nei processi di appren-

---

<sup>35</sup> S. ALOTTA, *Intercultura vs razzismo*, EMI, Bologna 2009, p. 107.

<sup>36</sup> In merito alla trattazione di tematiche relative alle capacità di apprendimento dei bambini è necessaria una importante distinzione fra quello che si intende per difficoltà di apprendimento e quello che si intende per disturbo di apprendimento; solo quest'ultimo, difatti, pur non potendosi qualificare come handicap, non è imputabile a fattori esterni legati, all'ambiente di riferimento, poiché infatti riguarda le basi neurologiche dell'apprendimento. Si veda C. CORNOLDI, (a cura di) *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2007.

dimento che dovrebbero svolgersi in ambito scolastico e familiare/sociale e che di conseguenza esprimono bisogni educativi speciali. [...] così da rendere necessari interventi individualizzati di recupero e possono essere attuati con le modalità operative più differenti.<sup>37</sup>

Gli approcci appena esposti consentiranno quindi pratiche di insegnamento basato sulla reciprocità e l'apprendistato cognitivo, così da sviluppare l'interazione tra i bambini, costruttori quindi delle loro conoscenze, sotto la guida dell'insegnante; risulta utile ricordare come il processo di *scaffolding*<sup>38</sup> possa consentire lo sviluppo di competenze condivise ed offrire l'opportunità di innescare processi finalizzati a sostenere l'offerta formativa predisposta dal docente. In merito ai temi della valutazione occorrerà procedere utilizzando quella formativa, in grado di tenere in conto la storia scolastica del bambino, la motivazione, gli obiettivi perseguiti e le potenzialità di apprendimento<sup>39</sup>, al fine di sviluppare comportamenti in grado di favorire una «interrogando la scuola sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione»<sup>40</sup>; in simili attese si avvertono le ragioni sottese alla necessità di procedere lungo percorsi educativi in grado di concepire «un nuovo umanesimo che si basi sul ripensamento del soggetto-persona in relazione alla ricerca di una nuova democrazia»<sup>41</sup>.

---

<sup>37</sup> D. IANES, *Didattica speciale dell'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze* Erickson, Trento 2001, p. 46.

<sup>38</sup> Il metodo *scaffolding* sottolinea la dimensione sociale nello sviluppo cognitivo e, con riferimento agli studi compiuti da Vygotskij, le abilità umane, in quanto prodotte dalle interazioni dialettica tra il bambino e il mondo sociale.

<sup>39</sup> Miur, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri*, C.M. 4233 del 19/02/2014

<sup>40</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari 2018*, Roma 2018.

<sup>41</sup> G. SPAFAFORA, (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, pp. 21-45.

## Riferimenti bibliografici

- ASSOCIAZIONE TREELE, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.
- ALOTTA S., *Intercultura vs razzismo*, EMI, Bologna 2009.
- BERNARD R., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003
- CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011.
- CORNOLDI C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna 2007.
- DE LUCA C., *Il rapporto solidarietà-cittadinanza nella scuola dell'autonomia*, Nuova Secondaria Ricerche, Roma 2015.
- , *Per una pedagogia della cittadinanza*, Anicia, Roma 2014.
- , *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Roma, Nuova Secondaria Ricerche 2008.
- ELIA G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit collana Pedagogiche, Bari 2016.
- GUASTI L., *Un curriculum centrato sul significato in Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze 1999.
- IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005.
- , *Didattica speciale dell'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2001.
- LE BOTERF G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.
- LEVATI W.- SARAÒ M., *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- MACCARIO D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2013.
- MEGHNAGI S., *La conoscenza in situazione concreta*, Le Monnier, Firenze 1999.
- MILITO D., *I nuovi strumenti di progettazione dell'offerta formativa per l'inclusione*, in *Apprendimento Inclusione Competenze e Valutazione*, Anicia, Roma 2017.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- SBARBATI L., *Handicap e integrazione*, Armando, Roma 2008.

- SCALCIONE V.N., *Insegnare per competenze: le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria*, Il Nodo. Per una pedagogia della persona, Falco Editore, 2016.
- SPADAFORA G., *Formazione, regole e norme: la questione pedagogica della cittadinanza in Educazione alla democrazia e alla cittadinanza*, Corsi M. (cur.), Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- SPADAFORA G., (a cura di) *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- SUSI F., *Come si è stretto il mondo, l'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, strumenti*, Armando Editore, Roma 2008.
- SUSI F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.

### **Fonti normative**

- OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Évaluation et certification, Paris, 1966.
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore l'1 gennaio 1948.
- MIUR, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli stranieri, C.M. 4233 del 19/02/2014;
- , *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, Roma 2018.
- RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006.

### **Sitografia**

- Eur Lex <http://eur-lex.europa.eu>
- Parlamento europeo <http://www.europarl.europa.eu>