



La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors

School as inclusive community. An inclusive re-reading of Delors

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova
giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

ABSTRACT

In this paper, the theme of the school as an inclusive community based on the proposals and the extraordinary timeliness of Delors' thought. The motivation behind this paper is to re-read the Delors Document in the light of the transformations and changes that have taken place in contemporary society, proposing the school's model as an inclusive community as useful for reforming the school.

Nel presente contributo si tratterà la tematica della scuola come comunità inclusiva a partire dalle sollecitazioni offerte e dalla straordinaria attualità del pensiero di Delors. La motivazione del presente paper è quella di rileggere il Documento Delors alla luce delle trasformazioni e dei cambiamenti avvenuti nella società contemporanea, proponendo il modello della scuola come comunità inclusiva come utile per una riforma della scuola.

KEYWORDS

Inclusion, Education, Community, School, Democracy.
Inclusione, Educazione, Comunità, Scuola, Democrazia.

Introduzione

Dal Rapporto Delors "Nell'educazione un tesoro" (1996) sono passati 20 anni, ma rimane un documento di riferimento fondamentale per coloro che si occupano di scuola, ed in maniera più ampia di educazione e formazione. La prima cosa che si può notare è la straordinaria attualità di molte parti del documento, pur nella necessità di cambiare/rivederne alcuni aspetti. Per dirla con Morin, il superamento del nostro sistema di educazione significa "non solo che ciò che deve essere superato deve essere anche conservato, ma anche che tutto ciò che deve essere conservato deve essere rivitalizzato" (Morin, 2015, p. 7). Centrali sono ancora oggi nel dibattito educativo odierno i temi emergenti nel documento: imparare per tutta la vita, oggi ancora più importante in un mondo in piena crisi economica, ma soprattutto in crisi educativa e valoriale; l'incertezza causata dalla globalizzazione, con la messa in crisi della stessa Unione Europea con il referendum sulla Brexit, gli sbarchi dei rifugiati nelle coste dell'Europa; gli attacchi terroristici con il crollo del modello di integrazione di Paesi come Francia e Belgio; la crisi della democrazia tradizionalmente intesa; gli aspetti relativi alla questione di genere; i reciproci rapporti tra politica ed educazione, ben evidenziati in Italia da una Riforma della scuola (la Buona Scuola, l.107/15) molto distante da ciò di cui avvertono necessità i docenti e dirigenti scolastici. I recenti "attacchi" terroristici, nel cuore di un'Europa dichiaratamente "inclusiva", segnalano una mancata autentica integrazione nel tessuto sociale, compito/aspirazione che è per sua natura anche di tipo educativo. I migranti e i rifugiati pongono l'Europa di fronte a una nuova sfida educativa, che richiede il ripensamento dei modelli adottati.

Ancora attuali rimangono anche i 4 pilastri dell'educazione presentati da Delors: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere.

Alla luce di tali istanze, in quale prospettiva oggi si pensa la scuola? Come comunità in grado di favorire il ben-essere di tutti i suoi membri o come organizzazione che deve essere in grado di soddisfare le richieste provenienti dal mercato del lavoro? La scuola deve sviluppare soltanto le competenze richieste dal mercato del lavoro o deve anche insegnare ad essere, cioè a diventare cittadini di un mondo globale? (Ruzzante, 2016; Baldacci et al., 2015; Baldacci, 2014).

Baldacci a questo proposito, occupandosi della disamina della l.107/2015 tratta nello specifico il tema di che cosa significhi realmente buona scuola, alla cui base vi è la necessità di definire quale modello di uomo e di cittadino si voglia formare. Non si parla più oggi, infatti, di capitale umano secondo il paradigma Human Capital, ma di sviluppo umano secondo la prospettiva dello Human Development (Crosato, 2015).

Se riteniamo che un investimento in educazione possa consentire un futuro più positivo per l'Europa, così come auspicato da Delors "di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, liberà e giustizia sociale" (Delors, 1996, p. 11), possiamo e vogliamo credere che l'educazione possa dare il suo imprescindibile contributo per una società più equa e più giusta (Nussbaum, 2011, 2014; Sen, 2000).

1. La buona scuola: la scuola come comunità inclusiva

Un modello di buona scuola può essere rinvenuto nella scuola inclusiva: la scuola in grado di valorizzare le differenze, di educare alla pace e di costruisce nuovi modelli di cittadinanza può essere la scuola intesa come una comunità inclusiva, dove innanzitutto vi è attenzione alle differenze.

Lo sfondo educativo condiviso che potrebbe fungere da collante nella comunità scolastica è l'inclusione come principio pedagogico ispiratore pervasivo di tutta la vita della scuola. Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di *agency*, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni (Nussbaum, 2011, 2012; Sen, 2001).

Si può ripensare alla scuola come comunità inclusiva? Oggi l'utilizzo del paradigma dell'inclusione all'interno della scuola non riguarda più soltanto "alcuni alunni", tradizionalmente gli alunni con disabilità o identificati come aventi "bisogni educativi speciali", ma l'inclusione può diventare la prospettiva capace di fare da sfondo al progetto pedagogico complessivo della scuola, in quanto coinvolge tutti e ciascun alunno, ma anche il personale scolastico, in un'ottica di valorizzazione delle differenze. Ognuno ha bisogno di sentirsi accolto e riconosciuto nei contesti scolastici, e l'inclusione può dispiegarsi quando si considera la scuola come una comunità educante. L'inclusione viene qui intesa nel senso ampio del termine come la capacità da parte della scuola non soltanto di accogliere tutti, ma anche di saper valorizzare le differenze ed i talenti individuali individuando i fattori contestuali che possono avere la funzione di barriera, per eliminarle o quantomeno ridurle, ed al contempo anche i facilitatori, per incrementarli, in ottica ICF (OMS, 2002).

La realtà dell'eterogeneità scolastica è un elemento caratterizzante le classi scolastiche odierne: invece di scegliere di etichettare, che porta a separare ed escludere, è necessario ripensare ad una pedagogia e ad una didattica che siano realmente inclusive, in grado cioè di "tenere dentro" il massimo numero possibile di alunni, promuovendo l'educazione alla differenza come un elemento fondamentale nelle scuole odierne. Le scuole possono essere considerate comunità inclusive dove "le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari, e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto" (Sergiovanni, 2000, p. 59). La differenza è infatti una questione filosofica fondante all'interno del contesto scolastico, e le differenze dei membri della scuola intesa come comunità inclusiva vanno nella prospettiva della loro accoglienza e valorizzazione. Secondo Sergiovanni le comunità a scuola "possono essere pensate come aventi "centri" che sono depositi di valori condivisi che danno orientamento, ordine e significato alla vita della comunità" (2002, p. 79); le scuole

"possono diventare comunità che si prendono cura, dove i membri manifestano un coinvolgimento reciproco totale; comunità che apprendono dove apprendere è un atteggiamento come anche un'attività; comunità di professionisti in educazione dove gli ideali di virtù professionali fioriscono; comunità collegiali dove i membri sono legati insieme da un senso di interdipendenza e obbligo reciproco profondamente sentiti; comunità inclusive dove le differenze sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto; e comunità di ricerca dove i membri si lasciano coinvolgere da uno spirito di ricerca collettiva. Ma per diventare ognuna di queste cose, le scuole devono prima diventare comunità che hanno uno scopo ben preciso. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li tiene insieme in un modo speciale e li lega a una ideologia condivisa" (Sergiovanni, 2000, p. XVI). I valori condivisi che possono orientare la comunità scolastica verso tali prospettive sono quelli inclusivi.

Le scuole come comunità inclusive sono: "luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e d'altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto" (Sergiovanni, 2002, p. 85). La trasformazione della scuola in comunità si ha nel momento in cui si condividono idee in grado di trasformare l'IO in NOI (Sergiovanni, 2002).

Per la filosofa Martha Nussbaum (2011) la crisi risiede su teorie e pratiche educative centrate sul bisogno di inseguire il profitto, piuttosto che sulla formazione del pensiero per lo sviluppo umano: la crisi più dannosa per il futuro della democrazia è quella dell'istruzione, e questo richiede di recuperare l'essenza stessa della scuola che è quella di essere primariamente luogo deputato alla formazione integrale (ma non integralista!) della persona. Lo sviluppo del pensiero critico è indicato dalla Nussbaum come uno dei presupposti essenziali per le società democratiche: un sistema scolastico deve innanzitutto formare persone che sappiano abitare in società democratiche, in contesti complessi che ne richiedono la trasformazione del concetto, consapevoli dei propri diritti e dell'importanza di una convivenza democratica tra i popoli. Anche Baldacci (2015) afferma che la buona scuola è quella capace di formare al pensiero critico sottolineando il legame insito tra lo sviluppo del pensiero critico e la democrazia, due aspetti tra loro fortemente legati come già teorizzato da Dewey.

2. L'Index for Inclusion per la costruzione della scuola inclusiva

A partire dalla condivisione di valori inclusivi (Booth, Ainscow, 2014), la scuola può diventare una comunità inclusiva. Ogni persona ha bisogno di sentirsi accolta e riconosciuta nei contesti scolastici, e l'inclusione può dispiegarsi pienamente quando si considera la scuola come una comunità educante (Sergiovanni, 2000). Booth e Ainscow affermano che "l'inclusione è un'impresa collettiva. Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare" (Booth, Ainscow, 2014, p. 33).

Le scuole possono essere considerate comunità inclusive dove "le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari, e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto" (Sergiovanni, 2000, p.59). Si sottolinea il cambio di prospettiva che è avvenuto rispetto al significato del termine inclusione all'interno dei contesti scolastici: "se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte a tema della 'diversità' degli alunni [...], essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze" (Associazione Treille et al., 2011, p. 29). La scuola attuale deve acquisire "le caratteristiche dell'ambiente realmente inclusivo nei confronti di tutte le forme di diversità, in modo da farlo diventare il vero volano per trasferire l'integrazione in tutti i contesti sociali" (Cottini, 2004, p. 21).

La scuola inclusiva, la scuola in grado di valorizzare le differenze, la scuola che educa alla pace e che costruisce nuovi modelli di cittadinanza, può essere la scuola-comunità, dove vi è attenzione all'educazione alle differenze. Oggi ci troviamo in un'epoca di rapidi mutamenti, di crisi economica ma anche valoriale, quindi per la scuola diventa difficile individuare quali siano le priorità da perseguire: da una parte il mercato, la scuola come efficiente azienda al servizio del lavoro e dell'economia, dall'altro la necessità di ripensare alla scuola in termini più umanizzanti, creando comunità inclusive. La difficoltà di individuare precisi orientamenti è evidente sia a livello centrale che periferico; come afferma Dovigo, "ci troviamo di fronte a una situazione nuova e complessa, che spesso produce un senso di disorientamento anche in chi (ministero, dirigenti, insegnanti), dovrebbe fornire indicazioni precise sulla strada da intraprendere" (Dovigo, in Booth, Ainscow, 2014, p. 9). A questo proposito, l'Index "suggerisce invece di lavorare per progetti secondo un approccio inclusivo, che non prescrive ricette

ma, viceversa, fornisce gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti” (Dovigo, in Booth, Ainscow, 2014, p. 10).

Ma che cosa significa concretamente adottare un approccio inclusivo all’interno di un’istituzione scolastica? Uno strumento utile per la costruzione della scuola come comunità inclusiva è costituito dall’Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) che integrando le tre dimensioni delle culture, politiche e pratiche inclusive mette ben in evidenza la circolarità che emerge tra questi elementi e la loro interdipendenza reciproca. Secondo l’Index gli elementi per costruire una scuola inclusiva sono: un quadro di valori condivisi; lo sviluppo sistematico di strategie di comunità e una ricerca attiva di relazioni in cui ruoli e gruppi si costituiscono e cambiano in funzione dei servizi, e non viceversa; la valorizzazione delle differenze.

Dato che la partita dell’inclusione si gioca sulla creazione di reti e sulla condivisione da parte di tutta la comunità scolastica di una cultura inclusiva, che poi si esplica in scelte politiche e pratiche inclusive, ridurre semplicisticamente l’inclusione ad una partita che giocano soltanto gli insegnanti è riduttivo rispetto ad un fenomeno così complesso come quello dell’inclusione, che deve essere in primis sorretta da un sistema scolastico inclusivo. L’inclusione, infatti, riguarda tutti e ciascuno, e quindi deve essere una dimensione in grado di permeare e di fare da collante della comunità scolastica tutta; ogni scuola è necessario che elabori al suo interno, una propria vision pedagogica inclusiva; l’inclusione è questione che riguarda la comunità scolastica nel suo insieme: dal dirigente, agli insegnanti, al personale ATA, ed ognuno vi deve contribuire per la parte che gli è propria.

3. Il Capability Approach per una scuola come comunità inclusiva

Il Capability Approach (CA) nasce dalla declinazione in chiave sociale delle teorie elaborate in campo economico dal Premio Nobel Amartya Sen (2001), il cui pensiero è stato ripreso poi da vari studiosi tra cui la filosofa Martha Nussbaum (2012; 2011).

Lorella Terzi ha applicato il Capability Approach in ambito educativo, sottolineando concetti-chiave come quello di differenze ed equità da mettere in pratica nelle scuole. Infatti l’educazione inclusiva si trova sempre tra due visioni contrapposte, che la Terzi definisce “il dilemma della differenza” (Terzi, 2005): da una parte, il riconoscimento delle diversità individuali, che produce però al contempo il rischio di etichettamento e segregazione formativa, e dall’altra il considerare tutti uguali in maniera indistinta, non rispondendo così adeguatamente alle diverse individualità. Il Capability Approach di Sen consente, secondo Terzi, il superamento di questo “dilemma” attraverso i concetti di giustizia ed equità ed il riconoscimento della diversità umana. Al posto dei concetti di menomazione e disabilità, il CA utilizza quelli di capability e functionings (Sen, 2001; Terzi, 2013). Centrale è il concetto di libertà di scelta e di ampliamento delle proprie capabilities, cioè delle opportunità che le persone hanno a loro disposizione. Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di agency, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni, secondo la prospettiva del CA.

Conclusioni

L'educazione, come già indicato da Delors, è un tesoro: oggi attualizzando la sua metafora si potrebbe dire che è l'arma più efficace per combattere il terrorismo e le derive politiche nazionalistiche con la conseguente paura della differenza che emergono oggi nelle nostre società. La speranza per la formazione dell'uomo del futuro è possibile e passa necessariamente attraverso lo strumento potente dell'educazione. La sfida della diversità, già ben evidenziata nel Rapporto Delors, oggi è alla ricerca di nuovi paradigmi, proprio mentre anche nel nostro Paese, alla vigilia dei 40 anni della scuola sull'integrazione scolastica 517/77 si ci interroga su quale modello di educazione inclusiva sia richiesto alla scuola del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (a cura di, 2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., Salatin, A. (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (prefazione all'edizione italiana di F. Dovigo).
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crosato, C. (2015). Intervista a Massimo Baldacci. *MicroMega*, 3 giugno. Reperibile presso: <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2015). *La Buona Scuola*. Reperibile presso: <https://labuonascuola.gov.it/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (2002), ICF. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità, della salute*. Trento: Erickson.
- Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva). *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 3, 64-87.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni, T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sergiovanni, T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education* 39 (3), pp.443-459.
- Terzi, L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(13), 41-58.