

Articolo tratto dal numero n.57 novembre 2015 de <http://www.lascuolapossibile.it>

Identità e valorizzazione delle differenze: la dimensione inclusiva della formazione.

Spunti di riflessione intorno alle Indicazioni nazionali e alla prospettiva dell'ICF-CY

Inclusione Scolastica - di Traversetti Marianna



Le riflessioni che in questa delicata e particolare epoca storica scaturiscono dal dialogo tra gli attori della formazione evidenziano l'esistenza di più vie di un **nuovo umanesimo**, sociale e "scolastico", se così posso dire, aperte ad una pluralità di orientamenti, in uno spazio di condivisione, quello delle scuole, ma anche dei convegni, come delle conferenze universitarie e ancora dei tavoli di lavoro ministeriali, che avvicina persone di diverse convinzioni, ma anche di analoghi approcci etici, spirituali, religiosi, filosofici e pedagogici.

Le diverse voci che, chi fa parte del mondo dell'educazione, a diverso titolo, ha il privilegio di ascoltare, segnano la strada, tra le altre, di una **nuova visione dell'identità**, che pone al centro la *persona* in comunione ed incontro con l'**umanità** e l'**alterità**.

Questo mio vuole essere un contributo che proviene dal mondo della ricerca educativa, laddove il tema dell'identità si riflette e si anima nella delineazione di un **Progetto di vita della persona**: un concetto di identità che vive, in questo momento storico, una stagione rinnovata, più aperta e sensibile, ove esso stesso diviene un *"imperativo etico, (un) diritto di base che nessuno deve guadagnarsi"* (Stainback e Stainback, 1990). Un processo, cioè, fondato sul **diritto universale** che si fa, nel contempo, **diritto individuale** da esercitarsi, direttamente ed indirettamente, nell'impiego ottimale di tutte le *condizioni essenziali* che promuovono l'espressione di se stessi al pari degli altri, nel fare come gli altri. E' qui che il processo identitario, di valorizzazione del sé e del sé in relazione con l'altro, assume le forme di una modalità esistenziale di tipo inclusivo, le cui caratteristiche e risultanze si esplicitano in una tensione verso i valori e definiscono un vero e proprio **disegno progettuale della propria esistenza**.

Ma che cosa significa parlare di identità nel processo di formazione della persona? E quali sono le

articolazioni entro cui essa si esplicita e si sviluppa?

Certamente, l'identità viene a declinarsi nella capacità, propria dell'individuo, di desiderare, di avere aspettative, di voler raggiungere delle mete e degli scopi, di esprimere una propria progettualità esistenziale in cui ciascuno partecipa, riconosciuto e coinvolto, al proprio contesto di vita, nel rispetto dei propri diritti e nel riconoscimento del diritto all'esercizio dei diritti.

Un ruolo fondamentale, nell'ambito di questo processo identitario, è assegnato alla scuola, cui "spetta il compito", come precisano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* <<di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta>>(MIUR, 2012. **La scuola, dunque, è uno dei contesti di vita privilegiati** per favorire i principi costituzionali, in particolar modo esplicitati dagli articoli 2 e 3 della Costituzione italiana, dell'attuazione della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze e dell'identità di ciascuno. Si tratta di un compito ambizioso che necessita di un'efficace **integrazione tra scuola e territorio**, dell'impegno dei docenti e di tutti gli operatori scolastici, nonché della collaborazione e della condivisione di intenti socio-pedagogici con le formazioni sociali per concorrere alla **rimozione degli ostacoli al pieno sviluppo della persona** e per promuovere attività e funzioni volte allo sviluppo del progresso materiale e spirituale, come auspicato nell'art. 4 della già citata Costituzione italiana.

Non è un caso, allora, che nelle *Indicazioni nazionali* vi sia un paragrafo intitolato "Per un nuovo umanesimo" in cui si dice, appunto, che *"le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità"* (MIUR, 2012, pag. 11). In questa prospettiva, lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivo-relazionali, etici, corporei, religiosi, spirituali e gli insegnanti devono *"pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui ed ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato"* (MIUR, 2012, p.9).

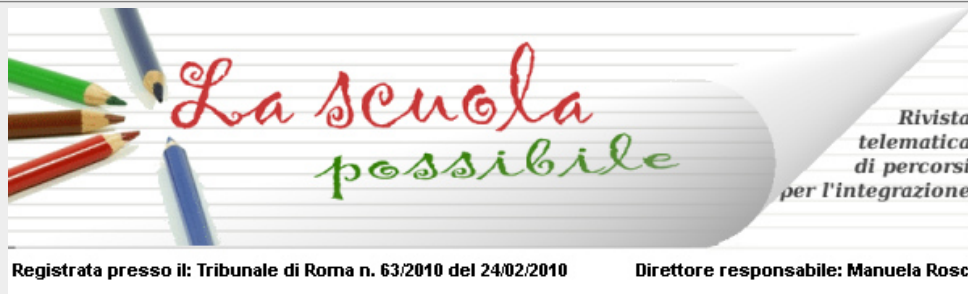
Vediamo, in particolare, che gli **obiettivi formativi** della scuola, per concorrere allo sviluppo dell'identità ed alla formazione della persona, devono essere stabiliti proprio a partire dall'allievo/a, tenendo conto: dell'originalità del suo percorso individuale, delle aperture offerte dalla rete di relazioni, dei contesti familiari di provenienza e degli ambiti sociali in cui si trova a vivere. In coerenza progettuale, gli **obiettivi didattici** devono tener conto: della singolarità dell'allievo, della sua complessità, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, delle sue capacità e fragilità. Alla luce di tali considerazioni, sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che gli educatori e gli insegnanti definiscano le loro proposte formative in una relazione costante con i bisogni e i desideri fondamentali dei bambini e degli adolescenti; che valorizzino simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni allievo/a; che dedichino particolare cura alla **formazione delle classi come gruppo**, promuovendo legami cooperativi fra i suoi componenti (condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno), alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione (MIUR, 2012). In questo senso, la scuola si deve costituire come un luogo accogliente per contribuire al benessere di ciascuno e per ottimizzare la partecipazione alle attività di vita. Ed è in linea con questo orientamento pedagogico che la scuola pone le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti che proseguirà in tutte le successive fasi della vita. <<In tal modo, la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.>> (MIUR, 2012, p.9).



Ma quale è stato il processo storico che ha condotto la riflessione della comunità etica, spirituale, culturale ed educativa alla valorizzazione delle differenze in ambito scolastico per la promozione dell'identità individuale e collettiva?

In ordine temporale, il radicale cambiamento che ha caratterizzato la progettualità educativa e le prassi organizzativo-didattiche è stato sostanzialmente determinato dall'accesso alla scuola di tutti gli allievi con disabilità, dalla legge n. 118 del 1971 alla legge n. 517 del 1977, dalla Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987 alla legge quadro n. 104 del 1992 e al D.P.R. del 1994. Sono queste le norme che hanno, in qualche modo, anticipato la diffusione della sensibilità pubblica lungo l'itinerario scandito dalle tre fasi che vanno dall'esclusione e dalla correlativa istituzionalizzazione separata, all'inserimento e all'integrazione; tuttavia, sono gli orientamenti scolastici e le buone prassi che hanno promosso le iniziative legislative più importanti, in particolar modo quelli più recenti, come i decreti del 2008 (Legge n. 137), del 2009 (D.P.R. n. 122), del 2010 (Legge n. 170), del 2011 (D.M. 5996) e del 2013 (Dir. Int. 27 dicembre e C.M. n. 8)

All'interno di questa cornice normativa, la pedagogia internazionale ha condotto un processo di pensiero che si è articolato, sostanzialmente, intorno a cinque concetti-chiave, quali: **l'integrazione, l'inclusione, i bisogni educativi speciali, l'educazione per tutti ed il funzionamento umano**. Il processo inclusivo si riferisce all'educazione e allo sviluppo di tutti gli alunni, e non soltanto di alcuni di essi, ed implica un forte ri-orientamento sia della sensibilità diffusa che dell'approccio scientifico al tema delle differenze.




L'idea di differenze che trova spazio in un approccio inclusivo sancisce la genesi di un processo che prevede la partecipazione di tutti alla costruzione identitaria del contesto che risulta essere, di conseguenza, lo spazio potenziale riconosciuto alle *abilità differenti* (Fornasa & Medeghini, 2003) a reclamare processi culturali e pedagogici di riconoscimento e cittadinanza nell'organizzazione scolastica e nei processi di insegnamento-apprendimento. È ciò che ben ha colto il Dipartimento per le Pari opportunità (PCM) nel 2011, quando ha evidenziato come l'educazione al rispetto dell'altro, la valorizzazione delle diverse coscienze e sensibilità che contribuiscono alla crescita sociale del Paese non può che passare attraverso la scuola, che tra le istituzioni è quella in cui i giovani di oggi, adulti di domani, crescono, maturano e definiscono, attraverso il percorso educativo, il loro profilo di cittadini.

Ed il sistema scolastico ha ben compreso l'urgenza del suo mandato ed ha dimostrato particolare sensibilità e significativa operatività sul tema dell'identità e della valorizzazione delle differenze (Canevaro, 2007; Canevaro, Ianes & D'Alonso, 2009), focalizzando la sua attenzione ed il suo operato sulla promozione di un' **identità partecipata** che conduce all' **inclusione scolastica e sociale**. Un'identità partecipata che si esplica nell'apprendimento ludico, laboratoriale e cooperativo, nella pratica di una didattica mirata allo sviluppo della metacognizione, affinché ciascuno possa operare le proprie scelte nella piena consapevolezza di sé e di ciò che sta facendo e scegliendo, nella convinzione che si abbia il diritto ad essere riconosciuti, accettati e valorizzati per ciò che si è, ognuno con le proprie capacità e difficoltà. L'urgenza, dunque, di una scuola che include perché pone le condizioni per far crescere la partecipazione all'apprendimento e alle attività scolastiche di tutti gli allievi, rendendo l'ambiente-scuola rispondente alla formazione, agli interessi, all'esperienza e alle caratteristiche peculiari di ogni studente.

Sono allora questi i tratti di un'educazione inclusiva che sia, per parafrasare l'UNESCO; un'educazione per tutti che lotta contro la discriminazione, contro la disuguaglianza, contro l'esclusione dall'istruzione delle fasce più deboli e che si impone come elemento imprescindibile per l'affermazione dei diritti di tutti e per la crescita globale di ogni Paese e di ogni persona. Un'educazione per tutti, un' **educazione inclusiva** che si configura come l'orizzonte culturale, mai definitivo, della scuola inclusiva impegnata a promuovere, in un'ottica sistemica, il successo scolastico e sociale di ciascun allievo, attraverso scelte progettuali e organizzativo-didattiche in grado di valorizzare le diversità, sviluppando il senso di appartenenza (Canevaro 2006, 2007) alla comunità mediante la costruzione di relazioni cognitive, sociali ed emozionali.

A tale scopo, l'obiettivo del successo formativo pone in primo piano l'importanza strategica di scelte democratiche e solidali per la prevenzione del rischio di emarginazione e di esclusione da ogni circuito vitale (Chiappetta Cajola, 2013). Ma per la complessità di questo tema, nell'ambito della 48ma sessione della Conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO, dedicata all' *<<Inclusive education: the way of the future>>* (Ginevra, 2008), è stata sottolineata l'esigenza di precisare meglio la dimensione concettuale dell'inclusione in relazione al concetto di integrazione e al costrutto teorico dei Bisogni Educativi Speciali (BES), poiché *<<Chi bussava alla porta dell'educazione non è una situazione generica: è questo bambino, questa bambina, questo ragazzo, questa ragazza, questa persona umana irriducibile a un contesto socio-culturale certamente influente ma incapace di spiegarla adeguatamente. Il punto di partenza, per noi, è la persona, e questo va ribadito con forza. Ne consegue che il momento iniziale della progettazione educativa non può limitarsi all'osservazione-misurazione-quantificazione di dati esterni: deve invece pervenire ad una profonda comprensione della persona, del ciascuno, dei bisogni e delle mete educative implicite. Un percorso complesso, problematico, delicato, che deve aprirsi alle profondità e alle altezze-per certi versi insormontabili-della persona stessa>>*. (Milan, G., 2008).

 Siamo, quindi, in un momento pedagogico in cui il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) è implicitamente ed imprescindibilmente compreso nell'ambito del diritto all'educazione per tutti, che *<<esige un insegnamento adattato e, per questo, adatto al singolo allievo che non può essere determinato a priori ed esternamente all'allievo stesso. L'adattamento è tale, infatti, se si fonda sulla situazione reale e non se viene stabilito una volta per tutte in ossequio a una metodologia che, pur sperimentata dall'insegnante con esiti di successo, non può essere applicabile sempre e comunque prescindendo dalle caratteristiche e dai bisogni formativi di ciascuno allievo>>* (Chiappetta Cajola, 2013).

Ed è esattamente in questa prospettiva di **innalzamento della qualità dell'educazione** che il tema delle differenze si colloca all'interno di un quadro di riferimento che passa da un approccio medico-diagnostico ad uno fondato sul modello bio-psico-sociale del "funzionamento" umano proposto dalla *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (OMS, 2001), poi ampliato nella versione del 2007 per Bambini e Adolescenti (ICF-CY). Tale Classificazione colloca la persona in un determinato contesto di vita ed aiuta a rilevarne, appunto, il suo *"funzionamento"*, inteso come un **insieme articolato di caratteristiche strutturali e funzionali della persona stessa, in relazione dinamica con l'ambiente in cui vive ed opera**. In questo senso, l'attenzione dell'ICF al contesto assume una rilevanza fondamentale, dal momento che il livello di "funzionamento" dell'individuo ne risente in modo positivo o negativo, a seconda se l'ambiente funge da facilitatore o da barriera.

Attraverso la rilevazione dei facilitatori e delle barriere all'attività e alla partecipazione, ossia, l'ICF aiuta a comprendere l'impatto (positivo o negativo) di questa interazione. Dunque, il bisogno educativo speciale, attraverso l'approccio con l'ICF, viene letto nel contesto, alla luce delle caratteristiche/condizioni dell'ambiente di apprendimento. Le *Indicazioni nazionali* hanno saputo cogliere tale rilevanza fondamentale ed infatti hanno sottolineato che l'attenzione al carattere relazionale della persona evita la deriva di un'impostazione esasperata e aiuta la scuola a riconoscere il contesto di vita dello studente, la sua biografia familiare e sociale. In tal senso, ancora una volta sono chiamate in causa, a ragion veduta, la **didattica** e la **progettazione inclusiva del contesto scolastico**, che facilitano l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo/a. *<<L'inclusione si deve muovere verso la promozione delle condizioni (contestuali e relazionali) che consentono il riconoscimento e l'empowerment di ciascuno, riconoscendo il diritto ad essere se stesso e mostrando un clima di sensibilità alle differenze, in una comunità aperta e democratica>>* (Amstrong, 2009) e ciò richiede necessariamente, come dicevamo, una trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita della scuola, così come della sua organizzazione.

In questo quadro si pone quella parte della ricerca educativa in Italia che si occupa della valorizzazione degli allievi e della costruzione di progetti educativi che si fondano sulla loro unicità biografica e relazionale (L. 30/2000, L. 53/2003, Indicazioni nazionali, 2007 e 2012). Gli obiettivi relativi a questo campo d'indagine sono quelli di: validare l'efficacia dell'inclusione attraverso l'identificazione di esiti, sicuramente positivi, di pratiche pedagogiche e didattiche scientificamente fondate, in grado di promuovere interventi educativo-didattici (CSPDM, 2012) realmente inclusivi e promotori di pieno sviluppo della persona; nonché di sviluppare buone prassi orientate alla definizione di obiettivi di miglioramento della qualità dell'istruzione/inclusione e della vita dello studente. Il processo inclusivo rende infatti possibile il diritto dell'allievo stesso a fare della propria vita un "capolavoro" rispetto allo sviluppo dei propri personali potenziali e rispetto alla libertà di "essere" e di esprimersi, di apprendere e di partecipare.

Fare della propria vita un "capolavoro" è un valore progettuale ed etico teso a realizzare l'originalità irripetibile del cammino della propria vita individuale insieme agli altri (Nicolosi 2005).

di Marianna Traversetti

dottoranda in Ricerca educativa, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre