

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i> Editorial – WhatsApp, the school and the family. Some educational reflections	7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia. Alcune considerazioni pedagogiche	11

SYMPOSIUM

Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

<i>Margherita Musello e José González-Monteagudo</i> Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione	17
<i>Pierangelo Barone</i> L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano	23
<i>Francesca Bracci e Teresa Grange</i> Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo	45
<i>Claudio Crivellari</i> Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie	65
<i>Antonia Cunti</i> L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento	83
<i>Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini</i> L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali	99

<i>Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses</i> L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati	133
<i>Marinella Muscarà</i> Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno	147
<i>Alessandra Priore</i> Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola	173
<i>Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núria Llevot</i> El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro	185
<i>Rossana Sicurello</i> Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento	203

ESSAYS – SAGGI

<i>Massimiliano Fiorucci</i> Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale	253
<i>Maura Striano</i> L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione	269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Salvatore Lucchese</i> Sirignano F.M., <i>Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile</i> , Milano: Franco Angeli, 2017	285
Abstracts	291

L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione

Maura Striano*

Riassunto

Le Nazioni Unite, l'Unesco e l'Unione Europea riconoscono l'inclusione come fattore primario per la crescita economica, politica e sociale e ciò ha un impatto significativo sulle politiche e sulle pratiche dell'educazione. I processi educativi sono strettamente connessi ai processi di sviluppo sociale e ciò implica una profonda riconfigurazione delle politiche educative, formative ed occupazionali in una prospettiva inclusiva. Nella misura in cui l'inclusione funziona come "mandato sociale" richiede di essere operazionalizzata definendo un piano di azione a lungo termine che implichi una strategia elettiva per contrastare l'esclusione sociale e l'emarginazione intesi come ostacolo allo sviluppo sociale. Ciò richiede di definire metodi, azioni, servizi, opportunità finalizzati a ridurre il rischio di esclusione e a garantire la piena partecipazione a tutte le forme di vita associata. In quanto è orientata a rimuovere tutti i tipi di barriere e di ostacoli alla piena partecipazione, questa strategia è anche preventiva sia nella prospettiva del benessere sociale sia in una prospettiva educativa, implicando l'intero contesto in azioni orientate a prevenire il rischio di esclusione.

Parole-chiave: inclusione; sviluppo sociale; educazione; prevenzione.

I. L'INCLUSIONE COME VOLANO DI SVILUPPO SOCIALE NELLO SCENARIO INTERNAZIONALE

L'opportunità di orientare le politiche educative in termini inclusivi si iscrive all'interno di uno scenario globale, in cui l'inclusione viene ad essere riconosciuta come un primario fattore di crescita e di sviluppo culturale, economico, politico e sociale.

Questo scenario è andato a definirsi in prima istanza a livello sovranazionale, attraverso l'osservatorio di organismi ed istituzioni come le Nazioni Unite e l'UNESCO, che hanno orientato l'agenda politica a livello nazionale nei singoli stati.

* Università degli Studi di Napoli Federico II (Italy).

Già nel 1995, nel corso del *World Summit for Social Development*, si era riconosciuto come uno dei principali obiettivi dello sviluppo dovesse essere in prima istanza la creazione di una “società per tutti” e, in questa prospettiva, la *Copenhagen Declaration on Social Development* (UN, 1995a) aveva evidenziato l’urgenza di un impegno in tal senso ai fini di un effettivo sviluppo sociale; coerentemente, nel *Programme of Action of the World Summit for Social Development* (UN, 1995b: 66) le Nazioni Unite hanno definito come società inclusive quelle in cui ogni individuo viene a giocare un ruolo attivo e propositivo sulla base dei diritti e delle responsabilità che gli è dato di avere e di assumere.

Successivamente nella *Millennium Declaration* del 2000 sempre le Nazioni Unite hanno assegnato una importanza strategica all’inclusione sociale, evidenziando l’inclusione sociale come obiettivo primario e sottolineando come la creazione di una “società per tutti” si configuri, insieme, come un “obbligo morale” e come una scelta strategica, nella misura in cui le disparità sociali riducono la crescita, la mobilità, la produttività e minacciano il benessere complessivo della società; mentre la promozione dell’inclusione sociale consente di creare una società più “sicura”, più “stabile” e più “giusta”, condizione essenziale per una crescita e per uno sviluppo realmente sostenibili (UN, 2000).

Nel 2007 nel meeting *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*, attraverso l’esplorazione e la comparazione di una varietà di approcci, si sono analizzate le diverse dimensioni che compongono il complesso prisma dell’inclusione, e si sono individuati criteri ed indicatori di misurazione dei livelli di ‘inclusione sociale’; su queste basi è stato realizzato uno studio finalizzato ad implementare e validare i suindicati criteri ed indicatori (Atkinson & Meirer, 2010).

Alla luce di quanto emerso dallo studio in questione, si è riconosciuto che una società realmente inclusiva è quella che “si innalza oltre le differenze di razza, genere, classe, generazione e collocazione territoriale” (Ibid.: 3) per assicurare uguaglianza di opportunità e piena partecipazione di tutti ai processi produttivi, educativi, politici; ma è anche quella che – laddove emergano nuove sfide – coinvolge tutti, nessuno escluso, nell’esplorazione dei problemi, nella assunzione di responsabilità, nella valutazione dei processi, dei risultati e del ruolo giocato dalle istituzioni; in questo senso l’inclusione sociale è anche un “imperativo politico” (Ibidem) ed un indicatore di sviluppo.

L’inclusione può essere misurata sulla base di specifici parametri, secondo un approccio basato su alcuni principi chiave: identificazione dell’essenza del problema e validità normativa; robustezza e validità statistica; interpretabilità in un contesto internazionale; capacità di riflettere il cambiamento e di individuarne le direzioni; non imporre eccessive richieste in termini di dati da raccogliere ma fare uso il più possibile di elementi di conoscenza già disponibili e combinabili tra loro (Ibidem).

In ogni caso come evidenziano studi di settore (Jacobs & Asokan, 1999), lo sviluppo sociale non può essere imposto “dall’esterno” nella misura in

cui esso non deriva da politiche e programmi disegnati per ottenere obiettivi pre-determinati, ma da un movimento progressivo in cui giocano un ruolo determinante non tanto i fattori economici e materiali, quanto gli individui e aggregati sociali portatori di risorse culturali ed esperienziali; ciò che determina lo sviluppo sociale è, quindi, la presenza di abilità, attitudini, competenze, conoscenze, valori espressi a livello individuale e collettivo.

È da questi che scaturiscono, infatti, nuove forme di azione, di esperienza, di partecipazione, di pratica che devono tuttavia essere espresse da tutti gli individui e da tutti gli aggregati ed i sotto-aggregati sociali affinché si determini un effettivo e reale processo di sviluppo.

Tutto ciò implica cambiamenti qualitativi nell'organizzazione e nella combinazione di risorse umane e materiali, nella struttura e nel funzionamento della società attraverso le istituzioni, in risposta a nuove sfide di sviluppo, che impongono cambiamenti frutto di comprensione e di riflessione alla luce di nuovi paradigmi interpretativi della realtà sociale.

In questa prospettiva, l'inclusione implica un cambiamento paradigmatico nella visione degli assetti sociali, delle istituzioni, delle politiche ed impone la rivisitazione di categorie, linguaggi, rappresentazioni, pratiche e saperi in uso; su queste basi il riferimento normativo all'inclusione prefigura lo sviluppo di società più consapevoli, eque, innovative, riflessive ma a sua volta, lo sviluppo sociale realizzato in questi termini determina le condizioni ed i presupposti culturali, istituzionali, politici per l'implementazione di processi di inclusione di forte impatto e lunga durata.

2. L'INCLUSIONE NELLE POLITICHE EDUCATIVE INTERNAZIONALI

Nei contesti educativi il paradigma dell'inclusione si è lentamente affermato attraverso un percorso a tappe registrato in una serie di documenti internazionali.

Con la *Salamanca Declaration* dell'UNESCO per la prima volta si afferma esplicitamente il principio secondo cui

le scuole dovrebbero accogliere tutti gli studenti indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettuali, sociali, linguistiche o altre. Bisogna includere studenti disabili come studenti eccezionalmente dotati, bambini di strada e bambini che lavorano, bambini che appartengono a popolazioni nomadi o che vengono da lontano, bambini che appartengono a minoranze linguistiche etniche o culturali, e bambini che provengono da altre aree o gruppi svantaggiati e marginalizzati (UNESCO, 1994: 6).

La definizione di un orientamento normativo in senso inclusivo è venuta progressivamente a legittimare, quindi, la piena partecipazione ai processi educativi di categorie altrimenti escluse o marginalizzate come è il caso delle persone in condizione di disabilità; è in questa prospettiva, dunque,

che va letta la *Charter of Luxembourg* dell'Unione Europea, in cui si afferma che

le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata presuppongono una scuola per tutti e per ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo e per tutto il corso della vita (EU, 1996).

Il *Lisbon Memorandum*, che ha orientato in modo decisivo le politiche educative nella prospettiva dell'educazione lungo tutto il corso della vita, si iscrive in modo esplicito all'interno del paradigma dell'inclusione, laddove puntualizza che

la cittadinanza attiva riguarda l'eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi beneficiano e i rischi che tutto ciò implica, cercando di determinare fino a che punto essi si sentano appartenenti alla società (EU, 2000a: 6)

nella quale vivono e di avervi voce in capitolo. Per la maggior parte della gente e per la maggior parte della loro vita, l'indipendenza, l'autostima e il benessere sono associati all'esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita. L'occupabilità, vale a dire la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale della cittadinanza attiva, ma è anche la premessa determinante per ottenere la piena occupazione, per migliorare la competitività dell'Europa e garantirne la prosperità nella "nuova economia" (EU, 2000b: 6). Nella strategia di Lisbona quindi criterio di riferimento essenziale è l'*accessibilità* dell'offerta formativa sulla base di principi di equità e pari opportunità e, coerentemente, uno dei *benchmarks* individuati dalla Comunità Europea per monitorare la realizzazione degli obiettivi indicati dal Memorandum è pertanto il *miglioramento delle condizioni di equità* nei contesti educativi.

La *Charter of Fundamental Rights of the European Union* (EU, 2000c) definisce il principio di *pari opportunità* come assenza di ostacoli alla partecipazione alla vita economica, politica e sociale di individui o gruppi sociali per ragioni connesse a fattori come il genere; la religione e le convinzioni personali; la razza; la provenienza; la presenza di una condizione di disabilità; l'età; l'orientamento sessuale.

L'ottemperanza a questo principio implica la rimozione di ogni ostacolo di ordine culturale, economico, fisico, sociale che limiti la partecipazione di tutti e di ciascuno ai processi educativi e formativi, intervenendo con adeguate misure ed interventi sul piano normativo, operativo, strutturale in ingresso, in itinere e in uscita.

In ingresso l'obiettivo è essenzialmente facilitare e sostenere l'accesso ai percorsi educativi e formativi con adeguati dispositivi e strumenti a tutti coloro che ne hanno diritto; in itinere è necessario garantire a tutti e a ciascuno, tenendo conto delle caratteristiche e delle risorse individuali, il

pieno raggiungimento del successo formativo, con azioni ed interventi attenti, flessibili, responsivi; in uscita, infine, l'obiettivo è quello di garantire il pieno raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi utilizzando dispositivi e strumenti utili all'*assessment*, documentazione e certificazione degli stessi ai fini dell'inserimento nel circuito della formazione continua e dei contesti occupazionali.

In questa prospettiva i processi educativi vengono strettamente legati ai processi di sviluppo economico e sociale in una logica inclusiva, che impone un profondo ripensamento delle prospettive occupazionali, educative e formative.

In tale scenario si iscrive la ONU *Convention on the Rights of the Persons with Disability*, sui diritti delle persone con disabilità, che nell'articolo 24 recita:

gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita (ONU, 2006).

In questa logica si è mossa anche l'Unione Europea che nello *Spring European Council* del 2006 ha identificato come principale criterio di valutazione della qualità dei sistemi educativi e formativi la misura in cui gli individui possono trarre pieno vantaggio dall'educazione e dalla formazione in termini di: opportunità, accesso, trattamento, risultati, ed ha riconosciuto questi quattro indicatori come parametro di riferimento essenziale per quanto riguarda tutti gli ambiti e i livelli della formazione (EU, 2006).

Coerentemente, nella *Conferenza di Leuven/Louvain-la-Neuve*, sono state individuate come priorità per il biennio 2007-2009: la mobilità; la dimensione sociale; l'occupabilità; la dimensione globale e si è riconosciuta la formazione continua come essenziale volano di sviluppo per la società europea, in una prospettiva inclusiva e partecipativa.

Nelle *Policy Guidelines for Inclusion in Education* dell'UNESCO si sancisce in modo esplicito che

è di cruciale importanza che tutti i bambini e i giovani abbiano accesso all'educazione. Comunque, è ugualmente importante che siano messi in condizione di prendere parte attiva alla vita della scuola e che ricavano i risultati sperati dalle loro esperienze educative. Laddove la performance accademica viene usata come un indicatore di risultati di apprendimento, tali risultati devono essere concepiti in senso più ampio come acquisizione di valori, attitudini, conoscenze e abilità richieste per confrontarsi con le sfide delle società contemporanee. Anche agli adulti devono essere fornite opportunità di apprendimento, giacché l'obiettivo ultimo dell'inclusione in educazione riguarda la effettiva partecipazione dell'individuo alla società attraverso il pieno sviluppo del proprio potenziale (UNESCO, 2009).

Questi suggerimenti sono pienamente recepiti nella *Risoluzione 1761 del Consiglio d'Europa* in cui si indica come priorità

sviluppare una politica ed un framework legislativo per promuovere lo sviluppo di una educazione inclusiva, enfatizzando l'importanza di una forte cooperazione intersettoriale, multidisciplinare, comprendente tutti gli stakeholders che giocano un ruolo chiave, inclusi coloro che appartengono all'ambiente diretto di vita del bambino (EU, 2010: section 9.2);

ciò richiede di “dare preferenza a pratiche inclusive nelle politiche educative e stabilire o ri-organizzare di conseguenza sistemi educativi e le infrastrutture” (Ibid.: section 9.3).

Realizzare l'inclusione in ambito educativo è una sfida laddove, come evidenziano anche i documenti dell'UNESCO, includere richiede di implementare, insieme, *politiche e pratiche* intervenendo sulle condizioni in cui si trovano individui e gruppi sociali a rischio di esclusione ai quali devono essere garantite pari opportunità di accesso, di apprendimento, di successo a tutti i livelli e in tutti gli ambiti (formali, non formali, informali) della formazione.

Ciò richiede di oltrepassare i condizionamenti ed i vincoli derivanti dal genere, dalla identità culturale ed etnica, dalle condizioni di salute, dal linguaggio e di rimuovere gli ostacoli che impediscono a tutti e a ciascuno di partecipare ai processi educativi costruiti sulla base dei tre pilastri indicati dall'UNESCO (“*learning to know, to do, to be and to live together*”).

Diventa quindi determinante poter ridefinire i rapporti che intercorrono tra comunità locali, agenzie ed istituzioni educative nella logica di una sempre più ampia co-partecipazione ai processi di crescita individuale e collettiva, in cui siano coinvolti diversi attori, con diversi ruoli e funzioni.

Particolare attenzione dovrà poi essere posta nella articolazione e diffusione dell'offerta formativa e nelle opportunità educative messe a disposizione di individui e gruppi sociali, sulla base di criteri di qualità, flessibilità e sostenibilità.

L'implementazione di curricula in cui si declinano, in varie forme ed attraverso una molteplicità di codici, saperi e competenze a sostegno di una complessiva crescita culturale, umana, sociale e professionale, tenendo conto delle variabili culturali e contestuali e delle condizioni di partenza di tutti di ciascuno, rappresenta una sfida con cui tutte le agenzie sono chiamate a confrontarsi rafforzando legami nella logica della continuità e della contiguità delle esperienze e delle opportunità educative.

Infine, l'accompagnamento ed il sostegno dei processi di apprendimento in una prospettiva diffusa e continua, che valorizzi il ruolo dei contesti e delle esperienze informali in continuità con quelle non formali ed informali e la riconfigurazione dei percorsi di apprendimento-insegnamento attraverso l'intreccio di una varietà di modelli e metodologie costituiscono un impegno costante e sistematico sia nei contesti scolastici ed accademici, sia in quelli di apprendistato, di sviluppo professionale e di apprendimento per tutte le età.

L'UNESCO definisce un *framework* di riferimento per l'educazione inclusiva a partire da dieci domande chiave: Cosa sappiamo degli esclusi? Perché in molti paesi ci si impegna per garantire l'accesso all'educazione, ma non una educazione di qualità? In che modo l'educazione inclusiva promuove il successo nell'apprendimento? Quali sono i principi dell'inclusione? Perché la nozione di inclusione è ancora troppo spesso associata solo agli studenti con bisogni educativi speciali? In che modo l'educazione deve cambiare per rispondere ai bisogni di tutti? In che modo i curricula devono cambiare per migliorare l'apprendimento e garantire l'inclusione a tutti gli studenti? Cosa si può fare per migliorare lo status e le condizioni di lavoro degli insegnanti per promuovere l'inclusione? Una educazione inclusiva di qualità è sostenibile? Una educazione inclusiva di qualità promuove società inclusive? (UNESCO, 2009).

Queste domande aprono una serie di piste di indagine che, a partire da un'ampia analisi di scenario attraverso la quale è possibile quantificare in 72 milioni (di cui più della metà sono bambine) il numero di bambini che non frequenta nessun tipo di scuola e localizzare nell'Africa sub-sahariana e nel Sud est asiatico le zone in cui il rischio è più alto, ci consentono di identificare la povertà e la marginalità come fattori determinanti l'esclusione dai processi educativi. La sfida consiste, quindi, nell'esplorare quali siano le condizioni ed i contenuti dell'apprendimento nei contesti formali ed informali e nel sostenere politiche orientate a migliorare la qualità dei processi educativi a tutti i livelli ed in tutti i contesti, attraverso pratiche dedicate a rispondere ad una varietà di bisogni, il che ha significative implicazioni per i processi di insegnamento-apprendimento, per lo sviluppo dei curricula, per i rapporti intercorrenti tra scuola e comunità. Il principio cardine dell'educazione inclusiva è il riconoscimento della centralità del soggetto nell'esperienza di apprendimento, il che implica un ri-orientamento generale dei processi educativi al di là delle risposte dedicate ai bisogni educativi speciali e degli interventi circoscritti e specializzati. Un'educazione inclusiva è una educazione per tutti e che richiede una profonda riconfigurazione e trasformazione dei sistemi e dei processi educativi, per renderli rispondenti alla diversità di forme, storie e stili di apprendimento. A ciò si affianca la necessità di investire sulla formazione degli insegnanti e sulla qualità degli ambienti e dei materiali di apprendimento ma anche sul contesto e sulla comunità come risorse apprenditive decentrate e in rete con quelle offerte dalla scuola. Ciò incide naturalmente anche sul disegno e sullo sviluppo dei curricula, che vengono a configurarsi come strumenti per alimentare la consapevolezza dei diritti umani e delle pari opportunità, la tolleranza, il superamento delle differenze di ordine culturale, etnico, religioso, sessuale. L'identità culturale, il genere, il linguaggio sono elementi di sfondo da analizzare ed esplorare in profondità allo scopo di rivisitare assunti, credenze, stereotipi e di sottoporre a revisione critica i materiali didattici, le pratiche, gli atteggiamenti, gli orientamenti e le scelte dei dirigenti e degli insegnanti, utilizzando come strumenti e come veicoli di apprendimento il tessuto culturale ed i linguaggi delle comunità locali

come base di partenza per realizzare apprendimenti significativi. Le forme ed i modi dell'insegnamento e dell'apprendimento diventano, quindi, sistematico oggetto di indagine e di riflessione nella misura in cui devono essere calibrati sulla configurazione cognitiva e sulle caratteristiche di chi apprende, proponendo esperienze coinvolgenti e stimolanti per tutti e per ciascuno e tenendo conto dei bisogni, delle esperienze pregresse, dei tempi, degli stili che differenziano i singoli studenti. Ciò implica una particolare attenzione alla formazione ed allo sviluppo professionale degli insegnanti ai fini dell'acquisizione di competenze progettuali, didattiche, valutative da utilizzare in modo flessibile in una varietà di contesti.

Naturalmente la promozione di una educazione inclusiva di qualità richiede investimenti e risorse, che tuttavia possono essere realizzati ed acquisiti abbattendo i costi con la valorizzazione di *expertise* e risorse esistenti e l'implementazione di processi di apprendistato e tirocinio.

Bisogna inoltre promuovere e sostenere la continuità dei processi educativi a partire dalla scuola dell'infanzia, creando le condizioni perché a tutti sia data l'opportunità di accedere a percorsi educativi che creino basi sicure e stabili per apprendimenti futuri e sostenere lo sviluppo economico e sociale attraverso la diffusione e l'implementazione delle opportunità educative lungo tutto l'arco della vita. La formazione continua e l'educazione permanente, infatti, hanno ricadute importanti e significative sulle condizioni di crescita a livello individuale e collettivo, il che è chiaramente visibile se si considera l'impatto che i livelli di istruzione dei genitori, ed in particolare delle madri, hanno sui percorsi apprenditivi dei figli. Diventa, pertanto, necessario collegare l'inclusione a più ampi obiettivi di sviluppo dei sistemi economici e sociali, sulla scorta di valori quali la democrazia, il riconoscimento ed il rispetto delle differenze, la tolleranza.

In riferimento alle piste di riflessione indicate dall'UNESCO, l'Unione Europea ha definito lo sviluppo di "società inclusive, innovative, riflessive" come una delle sfide che attendono l'Europa in un "mondo che cambia" e che orientano la ricerca in una pluralità di ambiti, all'interno del *framework* delineato dal programma *Horizon 2020* (EU, 2014: 11).

Gli obiettivi di *Horizon 2020* sono recepiti e condivisi anche nell'agenda dell'European Educational Research Association, che ha individuato l'inclusione come priorità strategica nel contesto dello sviluppo dei sistemi educativi ed ha messo a fuoco una serie di linee di ricerca finalizzate ad esplorare: a) in che modo è possibile implementare l'inclusione nel contesto dei sistemi educativi; b) se l'inclusione risulta effettivamente presente nell'agenda delle istituzioni educative in ambito europeo; c) come l'inclusione può contribuire a dare nuova forma alla costruzione di uno spazio educativo europeo in un momento di forte crisi istituzionale e politica (EERA, 2013).

All'interno di questo *framework* di ricerca si iscrive lo studio di Booth e Ainscow da cui è scaturito un indice per la valutazione dei livelli di inclusione nei contesti educativi in cui si tiene conto della complessa interazione di tre dimensioni: cultura, politiche e pratiche in funzione della rimozione

degli ostacoli all'apprendimento ed alla partecipazione di tutti e di ciascuno (Booth & Ainscow, 2002). La misurazione dei livelli di inclusione non viene effettuata in riferimento ad uno standard, ma piuttosto rispetto al posizionamento nel corso di un processo dinamico di cambiamento e di riorganizzazione dei contesti educativi in cui si opera simultaneamente sulle tre dimensioni in gioco, in complessa interazione tra loro. È importante sottolineare, infatti, che è necessario investire nella stessa misura sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche affinché i processi di inclusione possano effettivamente implementarsi. Un profondo e reale cambiamento culturale, che interessi il tessuto comunitario nonché i saperi ed i valori in esso condivisi, è la condizione necessaria per la implementazione di politiche inclusive in termini di scelte gestionali ed organizzative e per lo sviluppo di pratiche condivise e consolidate.

3. L'INCLUSIONE COME STRATEGIA DI PREVENZIONE

Nello scenario europeo l'inclusione si configura come un "mandato sociale" (Carli & Panizza, 2003) nella misura in cui definisce finalità che legittimano una serie di prassi ma non indica né obiettivi, né metodi per realizzarli anzi, si configura essa stessa come obiettivo cui tendere.

Ai fini di una sua operazionalizzazione, diventa pertanto necessario definirla come un piano di azione a lungo termine, che assume le caratteristiche di strategia elettiva per contrastare l'emarginazione e l'esclusione sociale, considerati come aspetti ostacolanti i processi di sviluppo economico, sociale e territoriale.

Configurandosi come strategia, l'inclusione definisce anche metodi di intervento e si concretizza in una serie di azioni, servizi, opportunità funzionali da un lato a ridurre il rischio di esclusione di alcune categorie di individui o di alcune tipologie di gruppi dai processi culturali ed educativi, dall'altro a garantire la piena partecipazione alla vita culturale, economica, politica e sociale di tutti e di ciascuno.

Essa si realizza, pertanto, in una prospettiva ampia ed articolata, finalizzata ad accrescere la capacità del contesto di promuovere il livello generale di partecipazione sociale, attraverso la rimozione di barriere culturali, economiche, fisiche e di ostacoli che impediscono e limitano la piena espressione delle capacità e delle potenzialità di tutti e di ciascuno.

Nella misura in cui opera sulla riduzione del rischio e sulla rimozione di barriere di diverso tipo, l'inclusione assume una valenza preventiva e si indirizza ad impedire e prevenire processi di esclusione e marginalizzazione.

Il costrutto di prevenzione ha una lunga tradizione in ambito sanitario, ma assume una variazione di significati se utilizzato in una prospettiva bio-psico-sociale, che è quella che, attraverso un complesso percorso di risignificazione, ha portato a definire il costrutto di salute in termini di benessere e a ripensare i dispositivi di cura, di welfare, di formazione come una realtà integrata ed interconnessa.

Nel linguaggio delle professioni della salute e della cura la prevenzione si declina in diverse forme ed a diversi livelli. Si parla infatti di prevenzione ‘primaria’ laddove si interviene in condizioni di benessere per mantenerle il più a lungo possibile, potenziando fattori protettivi e allontanando o modificando fattori che potrebbero inficiare tali condizioni. Si definisce prevenzione ‘secondaria’ un insieme di interventi che consente l’identificazione, preferibilmente precoce, di una condizione di particolare rischio a cui devono seguire interventi immediati destinati a limitarne l’evoluzione negativa o almeno a rallentarne l’aggravamento. Infine, si definisce prevenzione ‘terziaria’ l’insieme di azioni e di interventi volti al controllo e contenimento degli esiti più complessi di una situazione cronica o irreversibile con l’obiettivo di evitare o comunque limitare la comparsa sia di complicazioni e di esiti negativi attraverso misure riabilitative e assistenziali, volte al reinserimento familiare, sociale e lavorativo e all’aumento della qualità della vita.

In una prospettiva pedagogica, per quanto riguarda gli ambiti più specificamente educativi, ci si muove in una logica preventiva (nel senso assegnato al termine da San Giovanni Bosco le cui intuizioni e scelte pedagogiche hanno aperto la strada ad un nuovo modo di intendere l’educazione in situazioni di rischio) nella misura in cui si individuano strategie di intervento che utilizzano il contesto, nella sua complessità, per renderlo parte attiva dei processi inclusivi (Bosco, 2005; 2011).

Si tratta, quindi, di individuare attori, risorse, azioni e situazioni orientate ad accogliere, coinvolgere, impegnare, sostenere, valorizzare ciascuno e tutti nella stessa misura.

In questa prospettiva, in chiave pedagogica, la prevenzione ‘primaria’ si configura come insieme di interventi stabilizzanti o migliorativi di condizioni di crescita favorevoli e stimolanti per tutti e per ciascuno, attraverso la valorizzazione ed il mantenimento di esperienze positive e l’implementazione di risorse, opportunità, strumenti operativi funzionali alla riduzione dei rischi di esclusione e di marginalizzazione ma anche di insuccesso formativo. È il caso ad esempio di attività di condivisione di esperienze e di saperi maturati in risposta a particolari bisogni e situazioni in funzione della implementazione delle pratiche educative o della messa a sistema e a regime di strategie di intervento elaborate in risposta a situazioni di rischio, ma suscettibili di modellizzazione e trasferimento.

La prevenzione ‘secondaria’ si configura come insieme di azioni e di interventi orientati ad identificare, sulla base di indicatori e di indizi, eventuali rischi e limitazioni di accesso alle occasioni formative ed eventuali possibilità di insuccesso al fine di predisporre interventi funzionali alla rimozione o alla riduzione del rischio; è il caso ad esempio degli interventi di prevenzione della dispersione scolastica o dell’utilizzo di misure dispensative o compensative a favore degli studenti con difficoltà di apprendimento.

La prevenzione ‘terziaria’ implica azioni ed interventi di osservazione, monitoraggio, sostegno al fine di limitare e contrastare le situazioni di disagio, di difficoltà e di limitare i rischi di allontanamento dai circuiti della

formazione e dalle opportunità educative ma anche di stallo, di regressione (è il caso dell'analfabetismo di ritorno o dell'obsolescenza dei saperi e delle competenze) e di rinuncia (è il caso ad esempio dei cosiddetti NEET).

L'inclusione è quindi 'preventiva' laddove viene riconosciuta come un dispositivo atto a contrastare l'insorgenza di situazioni di disagio, di dispersione, di insuccesso, di marginalità tenendo conto del rischio, sempre presente, di stabilizzare – proprio attraverso la sistematicità degli interventi – le situazioni che si intendeva modificare (Bertolini & Caronia, 2015).

Il lavoro sull'inclusione e per l'inclusione deve quindi realizzarsi attraverso percorsi flessibili, reversibili, suscettibili di rivisitazioni, modifiche, cancellazioni, revisioni focalizzati su specifiche emergenze e situazioni in dinamica evoluzione, proprio al fine di evitare possibili cristallizzazioni e regressioni.

In questo senso, il riferimento ad una strategia di inclusione consente di prevenire l'abbandono scolastico, l'insuccesso formativo, l'emarginazione e l'esclusione dai processi educativi, ma anche l'assenza di prospettive occupazionali e di sbocchi nel mondo del lavoro attraverso un insieme di azioni e di pratiche di accoglienza, di *assessment*, di condivisione di progetti, di esame realistico di possibilità ed opportunità, di valutazione e di autovalutazione, di consapevolezza e coscientizzazione; di affrancamento ed autonomizzazione, di indirizzo e di *scaffolding*.

In quanto dispositivo preventivo nei contesti educativi l'inclusione rappresenta, pertanto, un valore aggiunto sia in quanto orienta e sostiene processi di implementazione e di sviluppo nella logica della qualità sia in quanto offre l'opportunità di esercitare azioni di auto-controllo, di riesame, di valutazione attraverso strumenti interni ed esterni, che inscrivono efficacemente l'educazione e la formazione continua all'interno dei processi di sviluppo sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Archibugi, D. (1998), "Principles of Cosmopolitan Democracy", in D. Archibugi, D. Held & M. Kohler (eds), *Re-imagining political community: studies in cosmopolitan democracy*, Cambridge: Polity Press, pp. 198-230, <http://www.danielearchibugi.org/downloads/papers/Principles.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- Archibugi, D. (2004), "Cosmopolitan Democracy and its Critics: A review", in *European Journal of International Relations*, vol. 10, n. 3, pp. 437-438.
- Atkinson, A.B. & Marlier, E. (2010), *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*, New York: United Nations.
- Belkin, G. (2007), *Measuring and using Social Inclusion – Building a nexus of facts, practices and knowledge through the lessons and capacities of public health*. Expert Group Meeting on Creating and Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration, Paris: United Nation, <http://www.un.org/esa/socdev/sib/egm'07/documents/Belkin-Final.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.

- Bertolini, P. & Caronia, L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: Franco Angeli.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, London: CSIE.
- Bosco, G. (2005), *Il sistema preventivo*, Torino: Elledici.
- Id. (2011), *Memorie dell'oratorio*, Torino: Elledici.
- Busatto, C. (2007), *Solidary Governance for Creating Inclusive Societies*, A contribution to the Expert Group Meeting on Creating and Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration, Paris: United Nation, http://www.un.org/esa/socdev/sib/egm'07/documents/CezarBusatto_finalpaper.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- Carli, R. & Paniccia, R.M. (2003), *L'analisi della domanda*, Bologna: Il Mulino.
- Chauvet, L. & Collier, P. (2007), *Education in fragile states*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155518e.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- EERA (2013), *EERA's Agenda for Horizon 2020*, Berlin: EERA, http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERA_Agenda_H2020_250813.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (1996), *Charter of Luxembourg*, Bruxelles: EU, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2000a), *A Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles: EU, http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2000b), *Lisbon Strategy evaluation document*, Bruxelles: EU, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2000c), *Charter of Fundamental Rights of the European Union*, Bruxelles: EU, http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2006), *Spring European Council*, Bruxelles: EU, http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/89013.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2010), *Guaranteeing the right to education for children with illnesses or disabilities, Resolution 1761*, Bruxelles: EU, <http://www.europeanrights.eu/index.php?funzione=S&op=3&id=357>, consultato il 05 agosto 2017.
- EU (2014), *What is Horizon 2020?*, Bruxelles: EU, <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>, consultato il 05 agosto 2017.
- Fitzduff, M. (2007) *Measuring Social Inclusion and Cohesion. The Challenges*. Expert Group Meeting on Creating and Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration, Paris: United Nation, http://www.un.org/esa/socdev/sib/egm'07/documents/Mari_Fitzduff.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- Inclusion Europe (2015), *The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disability and their Families*, Brussels: IE, <http://www.inclusion-europe.org/documents/1591.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.

- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005), *Modernization, cultural change and democracy: the human development sequence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, G. & Asokan, N. (1999), *Towards a Comprehensive Theory of Social Development*, in *Human Choice*, n. 152.
- Kellner, D. (2002), *Theorizing Globalization*, in *Sociological Theory*, vol. 20, n. 3, pp. 285-305.
- ONU (2006), *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf, consultato il 05 agosto 2017.
- Opertti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009), “Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All”, in *Prospects*, n. 39, pp. 205-214.
- Sen, A. (2000), *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*, Mandaluyong: Asian Development Bank, <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- UN (1995a), *Copenhagen Declaration on Social Development*, New York: UN, <http://www.un-documents.net/cope-dec.htm>, consultato il 05 agosto 2017.
- UN (1995b), *Programme of Action of the World Summit for Social Development*, New York: UN, <http://www.un-documents.net/poa-wssd.htm>, consultato il 05 agosto 2017.
- UN (2000), *United Nations Millennium Declaration*, New York: UN, <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>, consultato il 05 agosto 2017.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines for Inclusion in Education*, Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- Waiselfisz, J., Noletto, M., Bonder, C., Dias, M. & Chiechelski, P. (2003), *Paths to Social Inclusion: Porto Alegre's Network of Popular Participation*, Brasilia: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138345e.pdf>, consultato il 05 agosto 2017.
- Weir, M. (2004), “Challenging Inequality”, in *Perspectives on Politics*, vol. 2, n. 4, pp. 677-681.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)*