

INCLUSION BETWEEN REFLECTION AND ACTION: SOME NOTES IN THE (POST?) COVID-19 ERA

L'INCLUSIONE TRA RIFLESSIONE E AZIONE: ALCUNI APPUNTI NELL'ERA (POST?) COVID-19

Iolanda Zollo^a

^aDipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno, Salerno, Italia

^aDepartment of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, Salerno, Italy

izollo@unisa.it

Abstract

This paper aims to share an initial reflection on a possible re-semanticization of the concept of inclusion in the light of the COVID-19 pandemic, starting from a terminological-conceptual analysis and focusing on the importance of teachers' pedagogical skills.

Il presente articolo ha l'obiettivo di condividere una prima riflessione relativamente ad una possibile ed eventuale ri-semantizzazione del concetto di inclusione alla luce della pandemia da COVID-19, muovendo da un'analisi terminologico-concettuale e ponendo al centro l'importanza delle competenze pedagogiche dei docenti.

Keywords

Inclusion; Covid-19 pandemic; sharing of meanings.

Inclusione; pandemia da Covid-19; condivisione di significati.

L'inclusione tra riflessione e azione: alcuni appunti nell'era (post?) Covid-19

“Definizioni e comprensioni condivise dei concetti chiave relativi all'*inclusione* scolastica sono fondamentali. La collaborazione tra i diversi soggetti che partecipano al processo di inclusione può giovare di concetti condivisi” [...] (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 25). Queste le parole che si leggono in una specifica sezione del *Profilo dei docenti inclusivi* dedicata alle precisazioni riguardanti il linguaggio e la terminologia, ove viene posta in luce, accanto all'importanza della collaborazione tra gli stakeholders coinvolti nell'azione inclusiva, la necessità di un costante confronto circa il lessico dell'inclusione al fine di giungere ad una fattiva condivisione dei significati.

A questo proposito, secondo Goussot (2011), la riflessione sul linguaggio dovrebbe configurarsi come una vera e propria disciplina pedagogica. Il pedagogista belga giunge all'elaborazione di tale riflessione, partendo da una considerazione fatta da Émile-Auguste Chartier, il quale, nei *Propositi sull'educazione*, sottolinea che tutti i mezzi dello spirito sono richiusi nel linguaggio e chi non ha riflettuto sul linguaggio non ha riflettuto per niente.

Difatti, siamo linguaggio nell'essenza stessa del nostro modo di essere fin dal momento in cui impariamo a comunicare; come sostiene Cambi (2010), “l'*homo sapiens* è *loquens*”: è stata proprio l'invenzione della parola, gran dominatore con un corpo piccolissimo, a determinare il passaggio definitivo e senza ritorno dell'*homo sapiens* dalla natura alla cultura.

Alfredo Pansini, nell'introduzione alla prima edizione del suo *Dizionario moderno* (1905), afferma che

«Mirabile invero è la vita che anima questi minuscoli organismi, cioè le parole, ombre seguaci, segni di idee e cose: recano in sé uno spirito di vita, paiono nuove e sono antiche, risorgono come Fenice dalla loro morte, nascono per connubio e per gemme, da bruchi divengono farfalle, hanno percorso strano e tortuoso viaggio, son peregrine lontane ovvero fioriscono al nostro sole, ma tutte rispondono a una filosofica legge e a una varia necessità; hanno un loro movimento, quasi orbita di moto, una loro vita, o molte volte secolare od effimera, vita solitaria o mondana».

Fondamentale è, dunque, non solo il punto di partenza, ma anche il percorso che le parole fanno per arrivare fino a noi.

Basti considerare il termine “inclusione”: l'etimo [dal latino *includō*, -onis a sua volta derivante dal verbo *inclūdo*, *inclūdis*, *inclusi*, *inclusum*, *inclūdēre* (composto dal prefisso in “dentro” e da *claudō* “chiudere”)] evidenzia quella che potrebbe essere considerata una *vox media*. Emergono, infatti, due tipologie di significato: da una parte, “chiudere dentro”, che potrebbe cozzare con la ben nota prospettiva educativa della *full inclusion*; dall'altra parte, “comprendere”, ma anche “dialogare, scegliere assieme, interagire in modo partecipativo”.

Plurime e differenti tra loro sono, non a caso, le definizioni di “inclusione” susseguitesi, nel corso degli anni, in letteratura; attualmente, superata la prospettiva dell'integrazione strettamente legata ai bisogni individuali e alle esigenze dei singoli, l'educazione inclusiva è da interpretarsi come un percorso che tutta la comunità scolastica deve svolgere per incarnare i valori.

«Nella parola inclusione vi è il concetto di accoglienza, l'idea di una scuola come comunità che accoglie le differenze al suo interno e che fa di queste una risorsa per lo sviluppo di ciascuno e di tutti [...] L'inclusione [...] è un incontro con l'altro, incontro produttore di conoscenze e [di] saperi, momento di crescita individuale e collettiva» (Goussot, 2015, p. 308).

Si tratta, dunque, di un processo reticolare che richiede l'individuazione, la condivisione e l'implementazione di obiettivi, quali l'ampliamento delle competenze della scuola nell'accoglienza di esigenze educative di alunni assai differenti tra loro, la specifica attenzione ai bisogni di discenti con disabilità, il pieno coinvolgimento di tutti coloro che prendono parte alla vita scolastica (Aiello 2019).

L'inclusione si configura, quindi, come un diritto universale dell'uomo da intendersi, in particolare, quale diritto individuale ad usufruire delle condizioni per fare come gli altri (ben lungi dall'idea di omologare comportamenti e di aderire a stereotipi diffusi).

La pandemia da COVID-19 ha messo in crisi molti diritti, tra cui lo stesso paradigma inclusivo, portando in luce ulteriori disuguaglianze soprattutto in ambito educativo e rendendo manifeste “fratture” già esistenti rispetto alle quali si è agito e bisogna continuare ad agire, individuando nella scuola lo strumento di costruzione di un collettivo solidale (Zollo, 2021).

Sono, dunque, ritornate in auge *antiche questioni* della storia dell’educazione, che si sono, però, poste in *termini nuovi*, lanciando non poche sfide al nostro sistema educativo e formativo.

In questo scenario di rimodulazione, di riorganizzazione e di riprogettazione, è apparsa (e continua ad apparire) quanto mai necessaria una ri-condivisione dei significati, che rappresenta il primo ed essenziale passo verso “un modo di strutturare l’agire e, quindi, di costruire nella pratica stessa un certo tipo di progettualità” (Goussot, 2015, p. 56).

L’educazione ha assunto una funzione strategica, quale unica strada da intraprendere per favorire la crescita di una cultura della corresponsabilità, che necessita del cambiamento di modelli di relazione, di tempi, di luoghi, delle attività e delle regole della convivenza (Sibilio, 2020).

Gli insegnanti e i docenti sono stati professionisti “in movimento” (Meirieu, 1995): si sono, infatti, aperti a orizzonti inediti, trasformativo-progettuali impensati e, soprattutto, imprevisi. Come sottolinea Perrenoud (1999), l’imprevisto è iscritto nella struttura stessa della professionalità docente dal momento che insegnare diviene sempre più un agire nell’urgenza e un decidere nell’incertezza. In questo senso, essi sono stati chiamati a muoversi nella *zona del non prevedibile*, si sono trovati a dover, talvolta, consolidare, talaltra, acquisire una consapevolezza pedagogica al fine di creare lo spazio per nuove forme di relazione, per esplorare percorsi inediti e per promuovere lo sviluppo creativo delle potenzialità dell’alunno, tenendo conto dell’imprevisto e andando oltre modalità rigide, routinarie e precostituite.

In tale fase, centrale e rilevante è stato il ruolo della pedagogia, una *pedagogia per tempi di crisi*, parafrasando Philippe Meirieu: una pedagogia in grado di fornire risposte a sfide di vario tipo, una pedagogia che, nell’era del disorientamento, individua punti di riferimento nuovi sì da fronteggiare le difficoltà, una pedagogia che reinveste passioni, intelligenze, motivazioni, ideali, principi etici, ragione critica e competenze scientifiche, promuovendo l’interazione nell’ottica della collaborazione, dell’incontro e della condivisione dei significati; una pedagogia che passa dal paradigma della certezza del metodo al paradigma dell’incertezza e dell’imprevedibilità.

References

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca. Testo disponibile al sito: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ultima consultazione: 28/XII/2021).
- Aiello P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 13, 58-61.
- Cambi F. (2010). *Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza*. Relazione tenuta il 14 novembre 2009 a Firenze nell’ambito del Convegno “Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche” presso l’Istituto degli Innocenti.
- Goussot A. (2011). *Pedagogie dell’uguaglianza: saggi di pedagogia politica e filosofica*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.
- Meirieu P. (1995). Différencier, c’est possible et ça peut rapporter gros. In *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l’enseignement primaire*, 11-41.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF
- Sibilio M. (2020). *L’interazione didattica*. Morcelliana: Brescia.
- Zollo I. (2021). “Inclusione” e “pandemia”: alcune riflessioni terminologico-concettuali. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (3-8). Pensa Multimedia: Lecce.