

# La scuola inclusiva

Italo Fiorin\*

qua  
lità

## Abstract

La scuola inclusiva oggi non gode di buona salute, perché si va affermando una visione che considera di qualità la scuola che sa rispondere con efficienza ed efficacia alle esigenze del mercato, che sa valorizzare i migliori, che sa essere selettiva. A questa concezione funzionalista dell'educazione si oppone un'altra visione, secondo la quale la scuola dovrebbe essere una comunità professionale e educativa, capace di prendersi cura di ciascuno, a prescindere dalle condizioni di partenza e dalle realistiche attese.

I valori che professiamo, le teorie che guidano le nostre scelte, i metodi che utilizziamo hanno un punto di verifica inappellabile: la situazione concreta, quando, dentro le mura dell'aula, ogni mattina ci troviamo di fronte ai nostri alunni, faccia a faccia. La relazione didattica è una particolare forma della relazione di aiuto. La didattica si occupa della relazione tra insegnamento-apprendimento o, meglio ancora, tra insegnante-alunno. La qualità della didattica è la qualità del «trat-

tino» che connette i due termini, è la qualità di questa relazione.

Un film francese di Laurent Cantet, *La classe-Entre les murs*, premiato alcuni anni fa al Festival di Cannes, ha ottenuto un inaspettato successo di pubblico. Il film racconta, quasi a modo di documentario, la grande fatica di un insegnante per raggiungere un rapporto accettabile con i suoi alunni di una scuola secondaria di primo grado, figli delle famose periferie di Parigi. E, al tempo stesso, ci porta dentro le mura dell'aula, a vedere l'analoga fatica dei ragazzi, che disperatamente cercano un senso per il loro essere lì

\* Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università LUMSA, Roma.

e non altrove, e sfidano il professore perché non conoscono un altro modo per farsi riconoscere e aiutare. Ora, di «classi» così ce ne sono tante. La scuola pubblica è, ogni giorno, una trincea nella quale si lotta per sopravvivere o, per dirla con Delors, per «insegnare a vivere e a convivere».<sup>1</sup> Una scuola aperta a tutti, che da tempo ha fatto la scelta di essere non selettiva, ma inclusiva.

Il richiamo alla *banlieue* ci aiuta a ricordare che la relazione didattica è sempre contestualizzata. In realtà i contesti necessari per interpretarla sono più di uno. Come nel caso delle bamboline russe, ogni contesto sta dentro uno più grande, che gli dà forma.

## Contesto internazionale

Abbiamo il contesto più ampio, quello della società globalizzata, complessa, in profondo, rapido e incessante cambiamento, di cui ci ha parlato Morin,<sup>2</sup> che pone delle sfide difficili e mette in discussione le «missioni» tradizionali, che non perdono di importanza, ma devono essere risignificate:

- *Tradizione*. Che cosa consegnare ai giovani del patrimonio culturale sedimentato nel tempo?
- *Introduzione*. Quale attrezzatura deve fornire la scuola per aiutarli a fronteggiare il futuro?
- *Accompagnamento*. Come farlo, qui e ora?

Di fronte a questi interrogativi la comunità internazionale ha elaborato nuovi orientamenti, ripetutamente espressi in autorevoli documenti internazionali.

Il nuovo paradigma, che sostituisce quello trasmissivo centrato sull'insegnamento, è

costituito dall'apprendimento. La scuola deve «insegnare ad apprendere»; l'alunno deve «apprendere ad apprendere».

Tutti sembrano concordare ma, se ci interroghiamo un po' più a fondo per capire di che apprendimento si tratti, dietro l'apparente convergenza emergono delle significative differenziazioni.

C'è un'interpretazione, che a me sembra dominante nell'UE, di impronta funzionalista. Il riferimento prioritario per il ripensamento del curriculum scolastico è fornito dalle esigenze dell'economia, che chiede alla scuola di assicurare competenze utili, spendibili, funzionali, appunto, all'economia. Dentro questa concezione si pone una forte enfasi sulle competenze strumentali.<sup>3</sup>

È, però, disponibile anche una diversa interpretazione, centrata sui bisogni della persona umana. Non è un caso che questa prospettiva, antropocentrica, sia presente più nei documenti dell'UNESCO che in quelli dell'UE, da sempre più attenti alle situazioni di svantaggio, di marginalità, e nei quali la chiave interpretativa pedagogica è più forte di quella economica: dal rapporto Faure degli anni '70 (significativamente intitolato *Apprendere a essere*), al documento Mayor sull'«economia del quinto» (attento al problema del rapporto tra disuguaglianza economica e svantaggio socio-culturale), al rapporto *Nell'educazione un tesoro* di Delors. Questa seconda linea di lettura sostituisce al mero criterio dell'*utile* quello dell'*indispensabile*.

## Contesto nazionale

La seconda *matrioska* è data dallo scenario nazionale, che è certamente influenzato da quanto avviene nello scenario più ampio, ma

<sup>1</sup> J. Delors, *Learning: The treasure within*, Paris, UNESCO, 1996.

<sup>2</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

<sup>3</sup> I. Fiorin, *La buona scuola*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 18-24.

lo filtra e lo interpreta alla luce della cultura da noi diffusa e nel quale la politica gioca un ruolo molto forte.

Lo scenario nazionale è fortemente problematico. Da un lato la nostra scuola, specie quella che consideriamo «di base» (dall'infanzia alla secondaria di primo grado), ha conosciuto un processo, faticoso quanto generoso, di innovazione, che ha dei chiari punti di riferimento, il più importante dei quali ha date, luoghi e nomi precisi: 1967, Barbiana nel Mugello, don Milani e i suoi ragazzi.<sup>4</sup> Dall'*I Care* pronunciato e testimoniato di quella straordinaria esperienza si è snodato un filo rosso che ha conosciuto tappe importanti. Sul piano istituzionale occorre ricordare:

- la *legge 517/77*, che ha cambiato l'idea di scuola scardinando quelli che fino ad allora erano considerati autentici «dogmi pedagogici» (classi aperte, abolizione del voto, collegialità, programmazione didattica e educativa, ecc.), perché prendeva come pietra angolare «quella che i costruttori hanno scartato» e rendeva istituzionalmente possibile l'integrazione nella normalità di una scuola di alta qualità per tutti;
- i *Nuovi Programmi* della scuola media (1979), della scuola elementare (1985), i moduli e l'insegnamento a team (1990);
- i *Nuovi Orientamenti* della scuola materna (1991), fino alla legge del 1997 che riconosce l'autonomia alle istituzioni scolastiche.

Oggi il clima è cambiato, il filo rosso dell'innovazione si è strappato e un'improvvisa gelata ha riportato di nuovo alla ribalta una stagione che pensavamo (sbagliando) fosse finita per sempre.

Il quadro attuale è confuso e contraddittorio. Assistiamo a una nuova retorica, im-

pastata di parole che risuonano minacciose, pronunciate come a voler mettere una pietra tombale sull'esperienza che la scuola ha fatto e a prospettare una nuova idea di scuola: meritocrazia, competizione, selezione, voti, insegnante unico, ecc.

## Contesto scolastico

Il problema è, dunque, come interpretare la relazione didattica dentro la realtà della propria scuola e della propria classe, se si vuole che abbia la qualità della cura, e come farlo se il contesto più ampio è un contesto non ospitale.

La prima cosa da dire è che c'è bisogno di resilienza, a livello istituzionale e a livello di gruppo e personale. La riflessione pedagogica sulla qualità dell'insegnamento inevitabilmente chiama in causa la qualità della scuola, contesto istituzionale, organizzativo e relazionale entro il quale si svolge l'azione didattica degli insegnanti.

Oggi appare evidente che tra sfondo (la scuola) e figura (l'insegnamento-apprendimento) esiste una relazione molto stretta. In ogni istituzione scolastica operano insegnanti qualificati, ma questo non è sufficiente a far sì che la loro professionalità e dedizione contagino positivamente l'intera scuola, poiché molto spesso ognuno si muove all'interno dello stretto recinto della disciplina che insegna e delle classi che gli sono affidate. Solo quando si passa da un'organizzazione scolastica frammentata, nella quale i docenti operano in modo individualistico, ciascuno ripiegato sul proprio compito didattico e teso a raggiungere gli obiettivi delineati senza confronto e condivisione, a una rete di relazioni professionali significative, fatte di corresponsabilità, di lavoro comune, di scelte condivise, la qualità dei singoli diventa patrimonio di tutti. Sfondo e figura, contesto

<sup>4</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

e azioni didattiche si condizionano reciprocamente, in un circolo che può essere virtuoso o vizioso. Non bisogna però pensare che la somma delle professionalità dei docenti faccia scaturire la superiore qualità dell'istituzione scolastica. Il salto qualitativo è possibile se cambia il paradigma finora utilizzato. La metafora della comunità si propone come nuovo paradigma per interpretare il compito della scuola oggi.

Bisogna però dire che la metafora della comunità non è l'unica possibile per ripensare la scuola, superando una sua ancora troppo diffusa concezione burocratica. In maniera più accentuata, rispetto al passato, oggi sono molto forti l'istanza di modernizzazione e la ricerca della produttività. La cultura della valutazione da noi ha fatto fatica ad affermarsi; oggi, però, c'è una notevole attenzione al riguardo, anche se il discorso è fortemente influenzato dalle categorie economiche: la ricerca della produttività, l'ottimizzazione delle risorse materiali e umane, la capacità di rispondere con efficacia alle richieste del mercato.

La metafora che appare alternativa a quella della comunità, ma molto più sostenuta dalla cultura diffusa, è quella dell'impresa. Sembrano così fronteggiarsi due modelli tra loro contrapposti e irriducibili, che obbligano a schierarsi, entrambi nemici della burocratizzazione dell'insegnamento, entrambi orientati a percorrere strade innovative: la scuola *comunità* e la scuola *impresa*.

In realtà ci sono molti punti di contatto tra i due modelli (il valore attribuito alla professionalità, la capacità di fronteggiare l'innovazione, il rifuggire dalle modalità burocratiche, ecc.), ma c'è una differenza sostanziale: mentre la scuola comunità può includere i valori dell'impresa, non avviene il contrario. In una concezione *comunitaria* la scuola è spesso paragonata alla famiglia. Il modello familiare ha, in effetti, molto da

offrire: vi troviamo l'amore, la dedizione, il senso del noi che prevale sull'interesse individuale, la corresponsabilità, ecc. Tuttavia la scuola non è la famiglia, gli alunni non sono figli così come i docenti non sono genitori e, per quanto informali siano le relazioni interne all'aula e nella scuola, sono indispensabili regole e consapevolezza dei ruoli. La scuola intesa come comunità si ispira al modello della famiglia, ma traduce in modo originale e specifico i valori presenti in quel modello.

Sergiovanni propone un elenco di domande importanti:

Che cosa può essere fatto per accrescere il senso di affinità, di vicinanza e di collegialità nel corpo insegnante? Come possiamo diventare una comunità di professionisti in educazione dove ci prendiamo cura l'uno dell'altro e ci aiutiamo reciprocamente a essere e ad apprendere, e a condurre una vita di lavoro più efficace? Qual è il tipo di relazioni che bisogna coltivare con i genitori, in modo che queste li rendano più capaci di essere inclusi nella comunità che nasce? Come possiamo aiutarci l'un l'altro? Come possiamo ridefinire la rete di relazioni che esistono tra di noi e tra noi e gli studenti in modo che esse incarnino una comunità? Come possiamo sistemare i nostri ambienti di insegnamento e di apprendimento in modo che possano essere più simili a quelli di una famiglia? Come può la scuola stessa, come un gruppo di famiglie, diventare più simile a un vicinato? Quali sono i valori e gli impegni condivisi che consentono alla scuola di diventare una comunità di pensiero? Come questi valori e impegni diventeranno standard pratici che potranno fare da guida al modo in cui conduciamo la nostra vita, a ciò che apprendiamo e come, e al modo in cui ci comportiamo reciprocamente? Quali modelli di obblighi e doveri reciproci emergono nel momento in cui la comunità è realizzata?<sup>5</sup>

La lunga citazione di Sergiovanni, attraverso gli impegnativi interrogativi che propone, aiuta a cogliere le somiglianze e le

<sup>5</sup> T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nella scuola*, Roma, LAS, 2000, pp. 5-6.

differenze che caratterizzano la scuola intesa come comunità da un'accezione meramente familistica e ripiegata su di sé.

Come si vede, le domande interrogano prima di tutto gli insegnanti, che sono considerati secondo la loro qualificazione di professionisti. Si usa l'espressione *corpo insegnante*: è un'espressione solitamente utilizzata in senso molto burocratico, corporativo. Qui, al contrario, acquista una pregnanza molto forte, quasi fisica (*Gemeinschaft*): gli insegnanti sono il «corpo» della scuola, e quindi si richiedono un'unità e una cooperazione analoghe a quanto richiesto alle membra del «corpo» inteso come unità fisica.

In questa prospettiva l'efficacia educativa è vista come effetto di un reciproco prendersi cura, ricercare insieme, apprendere insieme, qualità squisitamente professionale. L'aiuto reciproco tra gli insegnanti è un aiuto professionale, un prendersi cura della capacità di essere insegnanti sempre più educativamente efficaci.

### **Per quale ragione scegliere la «comunità»?**

Proporre come paradigma dell'organizzazione scolastica quello della *comunità* non è anacronistico? Oggi viviamo in una cultura nella quale si apprezza molto l'agire individuale, la capacità che il singolo ha di prendere decisioni autonome, di sbrigarsela da solo, di emergere se possibile primeggiando. Sembra che la motivazione all'agire sia rappresentata dall'interesse personale e dall'utile che ne può derivare.

Tutti riconosciamo l'importanza cruciale della motivazione, ma sembrerebbe che l'unica possibilità di motivare al lavoro ben fatto sia di tipo estrinseco, nelle due classiche versioni della punizione e della ricompensa. Ritroviamo questo modo di vedere

anche nell'attuale dibattito riguardante la valutazione degli insegnanti, dei dirigenti o delle scuole. Si punta a differenziare sulla base di una maggiore produttività e si pensa che, solo di fronte a significativi benefici economici e di carriera, scatterà un impegno aggiuntivo.

Il tema è complesso e non lo si vuole liquidare semplicisticamente, tanto meno si vuole giustificare il disimpegno in nome di un egualitarismo che sarebbe solo ideologico. Ma affrontare la realtà della scuola in questo modo è molto parziale e rischia di produrre più danni che benefici. Il limite principale consiste nell'ignorare che le persone agiscono non solo per ragioni di tipo utilitaristico ed estrinseco, così come non lo fanno esclusivamente per motivi razionali.

Se concordiamo con Maslow quando pone il bisogno di autorealizzazione al vertice della sua piramide, dubitiamo che il sentimento di autorealizzazione si costruisca attraverso una catena di realizzazioni attuate perché premiate dall'esterno. Quanto alla motivazione, possiamo facilmente constatare, anche riflettendo sulla nostra esperienza personale, che noi non ci mobilitiamo soltanto per ciò che è ricompensato (generalmente, misurando l'impegno sulla base dell'entità della ricompensa), ma ci impegniamo, e molto di più, senza calcoli utilitaristici, per ciò che è in sé per noi una ricompensa, a prescindere da ogni altra attestazione esterna e da ogni vantaggio pratico che possa derivarne. Ci sono cose che sentiamo molto importanti, che facciamo per il piacere di farle. Hanno senso per noi, ci ripagano della fatica.

Sempre a proposito di autorealizzazione, ci sono due diverse interpretazioni al riguardo. La prima è quella che esalta il valore dell'individualismo, del fare da sé. Ci sono aspetti positivi che non vanno sottovalutati nel cercare di sbrigarsela autonomamente, come ad esempio l'aumento dei sentimenti

di autoefficacia e di autostima, quindi la crescita della fiducia in se stessi. Bisogna però guardarsi dal rischio di una degenerazione che porta a ricercare la soddisfazione dei bisogni nell'isolamento. La cultura nella quale viviamo spinge in tale direzione, in mille modi, favorendo una dimensione autistica della vita personale (nelle abitazioni gli appartamenti sono costruiti per ridurre al minimo il rapporto con gli altri, l'istruzione può essere perseguita attraverso forme «a distanza», la tv e il navigare su internet favoriscono l'isolamento e sostituiscono una molteplicità di relazioni sociali, ecc.). Si finisce per coltivare il valore dell'autosufficienza e della fiducia in se stessi, senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni.

La seconda mette, invece, in relazione l'individuo con gli altri, nel senso che l'autorealizzazione personale è strettamente legata alla qualità delle relazioni interpersonali.

Maslow colloca al vertice della sua piramide il bisogno di *autorealizzazione*, mentre in una posizione intermedia troviamo il bisogno di *appartenenza*. Non si tratta di un bisogno «inferiore» e destinato a cedere il passo a quelli che, nella piramide maslowiana, sono bisogni gerarchicamente più elevati (come una cattiva interpretazione porterebbe a ritenere). Se così fosse, l'appartenenza sarebbe non un valore, ma un momento di passaggio da superare in vista dell'autosufficienza. Lo stesso Maslow chiarisce molto bene il senso del bisogno di appartenenza:

Abbiamo pochissime informazioni scientifiche sul bisogno di appartenenza, sebbene questo sia un tema ricorrente nei racconti, nelle autobiografie, nella poesia e nel teatro, e anche nella letteratura psicologica più recente. Da queste fonti veniamo a conoscere in modo generale gli effetti distruttivi sui ragazzi dei continui traslochi o cambi di residenza; del disorientamento; dell'eccessiva mobilità generale che è indotta dall'industrializzazione; dell'essere senza radici,

o del disprezzo delle proprie radici, delle proprie origini, del proprio gruppo; dell'essere separati dalla propria casa e dalla propria famiglia, dai propri amici e dai propri vicini; dell'essere un forestiero o un nuovo arrivato piuttosto che un nativo. Noi sottovalutiamo ancora l'importanza profonda della nostra squadra, dei nostri colleghi di lavoro che ci sono familiari.<sup>6</sup>

Spesso le interpretazioni che vengono date alla gerarchia dei bisogni di Maslow ignorano quanto l'appartenenza sia un bisogno profondamente collegato all'autorealizzazione e non una semplice tappa o stadio. Questo porta molti educatori a ritenere che lo sviluppo dell'autoefficacia, dell'autostima e quindi del senso di autorealizzazione si debba al successo conseguito e premiato e non al sentimento di appartenenza e, anzi, avviene uno stravolgimento: l'appartenenza non viene più considerata un bisogno incondizionato di tutti gli esseri umani, ma qualcosa che viene riconosciuto solo a patto che lo si sia guadagnato. Si è accettati se si risponde a delle attese, se si conseguono risultati positivi.

## Comunità professionale

Il riferimento al concetto di comunità (*Gemeinschaft*) va chiarito, per evitare un equivoco pericoloso, che può presentarsi quando si paragona la scuola a una famiglia o a una piccola comunità di vicinato. Il rischio è di interpretare la comunità scolastica in senso intimistico, sottolineando esclusivamente la dimensione affettiva, o in senso ideologico, enfatizzando i comuni valori di appartenenza, che, se non risultano inclusivi per quanti vi aderiscono, sono però al tempo stesso escludenti.

<sup>6</sup> A. Maslow, *Motivation and personality*, New York, Harper Collins, 1970, p. 43.

Una concezione ideologica della comunità può portare a escludere quelli che, sotto diversi profili, sono portatori di marcate diversità (potrebbero essere le persone con disabilità gravi, gli alunni provenienti da altri Paesi, gli individui che professano una religione diversa, ecc.). In questi casi viene a mancare la caratteristica che prima era stata ricordata: l'accettazione, a prescindere dalla rispondenza o meno ai livelli di prestazione richiesti.

Inoltre, la scuola non è una comunità naturale, come possiamo considerare la famiglia, e nemmeno elettiva, come può essere quella di un club o di una società ricreativa. La scuola è un ambiente *artificiale*, indispensabile per accompagnare l'apprendimento dei bambini e dei giovani, così da fornire loro la complessa attrezzatura cognitiva richiesta nella società nella quale viviamo.

Già Bruner, discutendo il *credo pedagogico* di J. Dewey, sottolineava che la scuola è, certamente, ambiente di vita, ma anche luogo di preparazione alla vita futura, e ha il compito di fornire gli strumenti culturali necessari.<sup>7</sup> Questo richiede un apprendistato sempre più lungo.

Inoltre, proprio perché viviamo in un tempo di cambiamento, quello che è richiesto ai sistemi scolastici non è semplicemente la trasmissione del sapere consolidato, ma il fornire gli strumenti culturali e tecnici che abilitino a misurarsi con i nuovi problemi e l'aprire nuove prospettive. Mentre le comunità legate esclusivamente da vincoli affettivi e da tradizioni temono il cambiamento, che è percepito come una minaccia, la scuola ha la responsabilità di aiutare a vivere *nel* cambiamento.

Inspirata ai valori della comunità, la scuola presenta perciò alcuni tratti distintivi, che la rendono una comunità particolare.

Se ci chiediamo quale sia la principale attività richiesta alla scuola, la risposta è: la *didattica*. È intorno all'azione didattica che si evidenziano i compiti e le responsabilità dei docenti e del dirigente scolastico. Per garantire una didattica di qualità devono essere dei buoni professionisti. Il cuore della didattica è l'apprendimento, quindi una buona scuola è costituita da professionisti in apprendimento. Se si parla di comunità riferendosi alla scuola, bisogna quindi essere consapevoli che si parla, in primo luogo, di una comunità *professionale*.

Quando si parla di comunità professionale si ha in mente una realtà nella quale prevalgano gli elementi affettivi o ideologici, accompagnati da una certa visione ispirata più alla tradizione e nostalgica, ma incapace di misurarsi con la modernità e diffidente rispetto al cambiamento:

La comunità che desideriamo per i nostri polmoni non è più la comunità dei nostri padri. Ci separa una distanza incolmabile dal nostro passato prossimo. Un tempo la comunità era l'appartenenza a un mondo omogeneo, a un sistema di valori e richiami che si traduceva in una lingua utile a riconoscere e a proteggersi. [...] Ora non c'è più nulla di scontato, non c'è più alcun automatismo che ci tenga insieme. Oggi la comunità è intrinsecamente plurale e richiede scelte personali da parte di tutti i suoi partecipanti.<sup>8</sup>

### **Comunità di apprendimento collaborativo**

La scuola è intessuta da una fitta rete di relazioni, la cui qualità ne determina il clima. La relazione principale è certamente quella che lega l'insegnante agli alunni, e che è caratterizzata da una grande asimmetria. Chi è adulto e, per di più, ha una specifica

<sup>7</sup> J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964.

<sup>8</sup> G. Colombo (a cura di), *Persona e comunità*, Troina (EN), Città Aperta, 2003, p. 14.

competenza e responsabilità in campo educativo non può gestire superficialmente tale asimmetria, quasi negandola per paura di un eccesso di autoritarismo. Ma non può nemmeno interpretarla in chiave direttiva, intendendo il rapporto con gli alunni in modo unidirezionale, trasmissivo.

Gli studenti non sono semplici destinatari di iniziative didattiche prese dall'insegnante in loro favore, ai quali richiedere soprattutto di fruire, ripetere, applicare. È sbagliata l'idea che nell'aula vi sia da una parte chi sa (l'adulto) e dall'altra chi non sa (l'alunno). La relazione è molto più complessa e interessante. Ogni alunno è portatore di un proprio sapere e ha già sviluppato un certo grado di competenza. Per l'adulto si tratta di entrare in relazione con questo sapere e con questa competenza, all'interno di una conversazione valorizzante. Per questo l'insegnante non può instaurare una relazione didattica armata di un programma già totalmente predefinito. L'alunno non è un suo «progetto» da realizzare. La differenza tra il progetto che mira a costruire un oggetto, come avviene nel campo del design o della tecnologia, e un progetto educativo sta in questo: nel design l'oggetto realizzato a seguito di una progettazione corrisponde esattamente al disegno iniziale; in educazione i risultati educativi ai quali un alunno perviene non sono mai pienamente determinabili a priori e corrispondenti all'intenzione iniziale, né sono il mero frutto dell'azione dell'insegnante.

Gli alunni imparano l'uno dall'altro quando lavorano insieme, impegnati in un compito comune, come può esserlo l'impegno in una ricerca o nella realizzazione di un progetto. Il lavorare insieme permette di condividere conoscenze, fa emergere competenze, valorizza l'apporto di ogni singolo perché indispensabile al fine comune. Uno dei più efficaci modi per costruire comunità consiste nel lavorare insieme, praticando

forme di collaborazione e di aiuto reciproco. Lavorare insieme non è un dato di partenza, ma un valore al quale tendere e da costruire giorno dopo giorno. Nella scuola di Barbiana i ragazzi erano tanti e a chi gli chiedeva come facesse a prendersi cura di tutti don Milani rispondeva che non c'era problema, perché su 29 alunni c'erano 23 maestri, dal momento che chi sapeva insegnava a chi non sapeva. Del resto già le sorelle Agazzi avevano organizzato le loro affollatissime sezioni di scuola materna in modo che il bambino più grande si prendesse cura del bambino più piccolo.

La persona che apprende lo fa perché vi mette soprattutto il proprio impegno, la propria motivazione, le risorse cognitive, affettive, valoriali di cui dispone. Inoltre il contesto familiare e quello socio-culturale giocano un ruolo molto importante. Lo scarto tra le proprie intenzioni e iniziative e gli apprendimenti che l'alunno realizza è bene venga riconosciuto e sia, per l'insegnante, oggetto di riflessione. In questo modo la progettazione educativa ha molto più a che fare con il campo delle ipotesi e della ricerca che non con quello dell'applicazione meccanica e della previsione deterministica. L'insegnante che progetta è anche l'insegnante che riflette, che si interroga, che nella conversazione relazionale con i propri alunni continuamente apprende e cresce con loro. Per questo motivo è corretto parlare di co-apprendimento e non solo di insegnamento.

## Comunità educativa

La costruzione della comunità non riguarda solo gli insegnanti, ma si estende anche agli alunni, impegnati in un contesto di apprendimento che condividono e al quale partecipano; ai loro genitori, che sono considerati collaboratori, partner, con

i quali condividere la responsabilità educativa; a tutto il personale che opera nella scuola a diverso titolo; in senso più ampio la comunità educativa si estende ai soggetti istituzionali e non che operano all'interno del territorio nel quale la scuola è inserita. Parlando di comunità educativa il discorso non può non riguardare, in primo luogo, la relazione con la famiglia, che è il primo ambito entro il quale la persona inizia la sua storia di formazione e di costruzione della propria identità.

Se la scuola è comunità, la famiglia non può essere considerata una sua controparte. Riportano le *Indicazioni per il curricolo*:

La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che, prima di essere un insieme di norme, è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali.<sup>9</sup>

La logica evocata è quella dell'interdipendenza positiva, non dell'indipendenza e impermeabilità reciproche.

Oggi per gli studenti è diventato più difficile compiere il percorso verso la conquista della piena autonomia, dall'assunzione delle loro responsabilità, di una realistica e insieme idealistica delineazione di un significativo progetto di vita.

È inevitabile che la scuola venga investita da questi nuovi problemi. Il grande errore che viene spesso compiuto è quello di una scuola che si concepisce esclusivamente come *luogo di istruzione*, nel quale l'impegno è soltanto

volto a garantire il raggiungimento di obiettivi scolastici, senza considerare che a scuola non vengono semplicemente *allievi*, ma *persone* (bambini, preadolescenti, adolescenti, giovani; di genere maschile e femminile; figli di una «nuova famiglia», dentro l'orizzonte culturale della nostra attuale società).

Da subito la scuola è posta di fronte al problema di definirsi come ambiente educativo e si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi più o meno rinnovati da svolgere o in relazione ai bisogni dei loro alunni, che in larga misura non sono solo bisogni scolastici, ma anche esistenziali. La cultura funzionalista è troppo centrata sugli obiettivi da raggiungere e sull'ottimizzazione dei percorsi per prestare attenzione ai soggetti che tali obiettivi dovrebbero padroneggiare e che, però, non sono disponibili a essere definiti in termini di «futuri» lavoratori o professionisti, ma cercano il significato della loro vita qui e ora.

## Comunità di pratica

Una comunità professionale può anche essere definita come *comunità di pratica*. Il concetto di comunità di pratica si deve ai lavori di Lave e Wenger,<sup>10</sup> che lo hanno ricavato dai loro studi sull'apprendistato. Secondo tali autori il termine «comunità» non va inteso secondo una connotazione romantica che rinvii a idee di armonia o di pace. Si parla di comunità di pratica quando ci si riferisce a individui che condividono una pratica, senza che tale condivisione implichi necessariamente assenza di conflitti. Anzi si fa notare come, di solito, le comunità di successo

<sup>9</sup> Ministero della P.I., *Indicazioni per il curricolo*, Napoli, Tecnodid, 2007, p. 19.

<sup>10</sup> J. Lave e E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

abbiano al loro interno dei conflitti, scaturiti da differenze che si fa fatica a conciliare. Ma proprio la fatica del confronto, che nasce dalla condivisione degli scopi e dall'impegno di tutti, costruisce comunità e migliora le azioni.

Secondo Wenger una comunità di pratica funziona bene quando vi sono tre dimensioni riconoscibili:

- *Impresa*. Questa dimensione riguarda il livello di energia che i membri della comunità professionale sono disposti a investire per l'apprendimento. Quanto si impegna la comunità per mantenere l'apprendimento al centro della sua impresa? Quanto è disponibile a individuare le proprie carenze e a lavorare per colmarle? Qual è la «visione» che la ispira, che la sua leadership sa richiamare e che serve ad alimentarne il programma di azione? Qual è il livello di condivisione dei membri della comunità? Com'è distribuita la leadership?
- *Mutualità*. Questa seconda dimensione riguarda la profondità del senso di comunità presente nei membri. È fatta della fiducia reciproca, della capacità di fornire e richiedere aiuto, della consapevolezza che la competenza della comunità dipende, pur essendo superiore, dalle competenze dei suoi singoli componenti.
- *Repertorio*. La terza dimensione riguarda il grado di consapevolezza di sé. È costituita dalla consapevolezza che la comunità ha della sua competenza, dei concetti, dei linguaggi, degli strumenti che utilizza, della sua crescita nel tempo. Una comunità consapevole del proprio repertorio sa valutarsi, comprende il suo grado di sviluppo, sa riconsiderare le proprie acquisizioni, sa scoprire nuove possibilità.

Le tre dimensioni sono in stretta relazione tra loro. Se non c'è iniziativa per apprendere ulteriormente, la comunità si blocca. Se non c'è un forte senso di appartenenza, dato

dalla mutualità, la comunità si frantuma. Se, infine, manca la capacità di riflettere su di sé in forma critica e costruttiva, facendo il punto sul proprio repertorio, la comunità diventa ostaggio della propria storia, come evidenzia Wenger.

## La cultura della comunità

Ci sono molti fattori che concorrono a delineare il concetto di comunità applicato alla scuola:

- *comunità di cura*, dove le relazioni sono improntate all'aiuto reciproco e le persone si sentono responsabilizzate nei confronti dei componenti la comunità, a prescindere dal ruolo formale che ricoprono;
- *comunità di apprendimento*, nella quale si coopera nell'affrontare compiti comuni, riflettendo insieme, confrontandosi, ricercando soluzioni con l'aiuto di tutti;
- *comunità di professionisti*, in cui si condividono le pratiche e si persegue, insieme, lo sviluppo dell'istituzione, il suo continuo miglioramento;
- *comunità collegiale*, nella quale si discute, si mettono a confronto i vari punti di vista, si assumono decisioni nel rispetto delle diverse posizioni.

Perché però tutte queste dimensioni siano presenti c'è una condizione preliminare, che è anche il punto di partenza strategico nel processo di costruzione della comunità. Afferma Sergiovanni che:

[...] le scuole devono prima diventare comunità con scopi precisi. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li lega insieme in modi speciali e li vincola a un'ideologia condivisa.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nella scuola*, op. cit., p. 59.

In ogni scuola, come in ogni altra organizzazione, ci sono persone che hanno idee molto diverse. Il primo passo da fare è vedere di creare una rete fra tutte queste diverse concezioni, facendo sempre più emergere i punti di condivisione e rafforzandoli.

È importante, perciò, che siano poste le domande fondamentali intorno alle quali confrontarsi e ricercare elementi di condivisione. Poi si tratta di lavorare su questi elementi, anche se all'inizio non sono tutti quelli che si desidererebbe, purché lo si faccia con impegno.

Ad esempio, se i valori condivisi fossero attenzione personalizzata nei confronti di ciascun alunno, valore del lavoro di gruppo, rispetto delle diversità, nelle differenti forme in cui si manifestano, stretto rapporto con il territorio, questi costituirebbero già un importante nucleo di condivisione, che l'impegno comune al riguardo non potrebbe che contribuire a far crescere.

Ma come procedere, all'interno della comunità scolastica, per dare coerenza ai valori condivisi identificati? Lo strumento a disposizione è il *curricolo*, che ha lo scopo di trasformare i valori condivisi in obiettivi e azioni didattiche, servendosi dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento.

Rimaniamo nell'esempio appena fatto. Che cosa significa in didattica garantire un'*attenzione personalizzata*? Ci si deve chiedere se questo sia compatibile con lezioni standardizzate, con obiettivi di eguale difficoltà per tutti, con richieste che ignorino la situazione affettiva e cognitiva dell'alunno. Oppure, affermare l'importanza del lavoro di gruppo non può che portare all'introduzione di forme cooperative di lavoro in classe e tra le classi, ecc.

In questo modo, individuando valori condivisi e facendo seguire pratiche coerenti, nel tempo ogni comunità scolastica costruisce la propria cultura.

## **Insegnare e dirigere nella scuola comunità**

### **L'insegnante**

Quando ci si interroga su quale sia il compito dell'insegnante nella scuola di oggi, l'interrogativo porta ad andare al di là di quella che è la semplice definizione di un ruolo. I riferimenti da considerare sono due. Il primo è dato dal rapporto con gli studenti, piccoli o grandi che siano, e si manifesta nelle modalità di gestire la relazione didattica all'interno dell'aula, in un sistema di relazioni interpersonali molto complesso, che richiede una pluralità di competenze didattiche e relazionali.

Il secondo riguarda, invece, il fatto che il docente è membro di un'organizzazione professionale, vive molteplici relazioni professionali e umane, in special modo con colleghi, dirigenti, genitori. Un tempo questi aspetti non immediatamente didattici venivano poco considerati e la riflessione riguardava soprattutto il rapporto educativo e didattico con gli alunni. Oggi si è sempre più consapevoli del peso che riveste lo sfondo istituzionale e sociale e di come la qualità dell'azione educativa e didattica che si svolge all'interno dell'aula sia favorita oppure ostacolata dalla qualità del contesto organizzativo dentro il quale si opera.

Ogni istituzione scolastica presenta un suo clima interno e proprie regole istituzionali, che costituiscono l'habitat dentro il quale si svolgono i singoli insegnamenti. Un buon insegnante oggi non può non sentirsi responsabilizzato nei confronti di questi aspetti, è membro di una comunità professionale, contribuisce all'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa, ha l'incombenza di molteplici relazioni con altri soggetti esterni alla scuola, in primo luogo la famiglia.

Una buona scuola è quella nella quale il corpo docente sa diventare qualcosa di più di un formale collegio, nella quale i membri sono legati da vincoli burocratici; una comunità nella quale sperimentare rapporti professionali e personali non superficiali, ma molto più profondi, legati da una comune preoccupazione educativa.

La comunità professionale non nasce da legami di affinità, ma dalla condivisione di compiti; tuttavia non è un dato di partenza, ma un punto di arrivo, qualcosa che si costruisce nel tempo. Ci sono scuole che non diventano comunità professionali ma rimangono imprigionate in un'identità burocratica che non sa misurarsi con le tensioni, ma neppure con le opportunità del cambiamento. Perché una scuola possa svilupparsi come comunità professionale è necessario che i suoi membri imparino a riflettere e a ricercare insieme. Una comunità professionale è una comunità di pratiche condivise, di comunanza di idee, di ricerca.

Un buon insegnante sa che la sua responsabilità non si esaurisce dentro l'aula o la scuola, ma è rivolta anche al territorio di appartenenza, e questa attenzione è molto più accentuata nella scuola dell'autonomia. Ciò comporta la capacità di leggere pedagogicamente le attese e i bisogni degli alunni e delle loro famiglie, oltre che le domande che provengono dalla società di appartenenza, in un dialogo che è possibile quando la partecipazione è autentica, ricercata e coltivata piuttosto che subita e centellinata.

Inoltre la dimensione sociale della scuola si costruisce e si alimenta nella molteplicità delle relazioni con il territorio, attraverso le svariate forme di incontro e di cooperazione con i soggetti istituzionali e non istituzionali, che sentono la scuola come risorsa e che si sentono risorsa per la scuola.

Concepire la scuola come comunità professionale e educativa porta a considerare gli

studenti non semplici utenti di un servizio, l'istruzione, definiti esclusivamente dal loro ruolo sociale di «alunni», ma prima di tutto come persone. La principale domanda educativa che un alunno-persona pone è di tipo non disciplinare, ma esistenziale, e ha a che fare con la ricerca di significato. Potremmo dire che, oggi non diversamente da ieri, il giovane ha bisogno di incontrare «maestri». Non è scontato che un tale incontro possa accadere.

La preparazione professionale e la competenza tecnica sono requisiti necessari, ma non sufficienti a rispondere alla domanda di significato che i giovani pongono. I giovani non ricercano negli adulti degli amiconi, dei compagni di gioco, dei semplificatori della complessità della vita, dei banalizzatori dei problemi; sono molto più esigenti nelle loro richieste.

## Il dirigente scolastico

Nella costruzione della scuola come comunità quello del dirigente scolastico è un ruolo chiave. Il suo profilo professionale cambia a seconda del contesto entro il quale viene a collocarsi: in un contesto di forte decentramento, ma dove permanga la logica centralistica, il dirigente scolastico si configura come qualificato funzionario «delegato» dal centro, dal quale riceve la sua autorità e dal quale quindi dipende totalmente; al contrario, se la sua collocazione è dentro una scuola espressione di una comunità professionale e educativa, radicato nel contesto locale, il profilo del «funzionario delegato» cede il posto a quello di un leader saldamente ancorato alla sua realtà e riconosciuto, per così dire, «dal basso».

In realtà nell'attuale quadro normativo la figura del dirigente sembra caratterizzata da una duplice appartenenza: funzionario dello Stato, ma anche collocato in un contesto

locale nei confronti del quale è fortemente responsabilizzato. Non si tratta tanto di negare la prima appartenenza, quanto di non perdere di vista la seconda, che lo radica e lo legittima a livello di realtà locale. In equilibrio tra rispetto delle prescrittività del centro ed esigenze locali, il dirigente scolastico più che come manager ci sembra debba caratterizzarsi per l'autorevolezza della sua leadership.

Quali sono i tratti caratterizzanti il dirigente scolastico in una scuola orientata ai valori della comunità? Il rischio che più si avverte è quello di una sua definizione in termini di professionalità elevata, ma connotata in termini prevalentemente manageriali ed efficientistici, di derivazione aziendale. La tentazione di considerare la scuola in modo analogo all'azienda o all'impresa è molto presente, specie quando si intenda l'autonomia più come un decentramento di competenze e una forma di modernizzazione del pesante apparato statale che come realtà originale, non più riconducibile a modalità statalistiche, sia pure più «moderne» e flessibili.

La dimensione della leadership include e supera quella della mera managerialità, soprattutto per due grandi caratteristiche: mentre il manager ha di mira l'efficienza del sistema, il suo buon funzionamento, il leader ha di mira lo sviluppo, la crescita, l'innovazione; mentre il manager, conseguentemente, enfatizza la funzione di verifica e di controllo, il leader enfatizza la funzione di motivazione, di valorizzazione delle risorse umane.

Accentuare gli aspetti di leadership rispetto a quelli di management consente di superare i limiti di un'interpretazione burocratica, tecnocratica, aziendalistica del ruolo, che comporta la grave conseguenza di un sempre più marcato distacco del dirigente non solo dai docenti, ma anche dagli studenti, dai genitori, dalle componenti sociali.

## Il doppio standard

Sembrirebbe che, quarant'anni dopo, si riproponga come modello di serietà e di efficienza la scuola della Professoressa alla quale i ragazzi di Barbiana avevano indirizzato la loro forte critica. Ma è davvero così? Certamente fa impressione notare come oggi si cancelli con disinvoltura una storia di innovazione, ma le cose sono più complesse. Quello che è a forte rischio è il modello di scuola accogliente e di centralità della persona, a prescindere dalla brillantezza dei suoi risultati scolastici, che ha fatto da sfondo culturale al processo di riforma che si è sviluppato negli ultimi quarant'anni.

Era un modello difficile perché, perseguendo una scuola per tutti, cercava di conciliare qualità e quantità, e teneva insieme la considerazione del merito con quella delle eque condizioni di partenza (non solo il diritto all'istruzione, ma anche il diritto al successo formativo). Oggi tale modello è considerato insostenibile quanto ai costi, inefficace quanto ai risultati, soprattutto non sostenuto da chi ha il potere di influenzare le politiche sull'istruzione.

La grande differenza del modello di scuola che oggi viene proposto rispetto a quello che finora avevamo utilizzato consiste nella sostituzione del paradigma pedagogico con quello economico. Alla cultura cooperativa si preferisce quella competitiva, si pensa che il sistema migliorerà quando sarà meritocratico e potranno emergere sia le scuole migliori sia i singoli insegnanti o dirigenti, purché vengano tolti i lacci e laccioli dell'assistenzialismo burocratico e della mediocrità corporativa.

L'invito che viene fatto a chi governa è di premiare quanti eccellano e di puntare sulla competizione comparativa. Gli strumenti ci sarebbero: la leva dei finanziamenti differenziati, la valutazione esterna, la liberalizzazione dei titoli di studio, l'assegnazione di

voucher agli utenti affinché portino i soldi nella scuola che scelgono, con ciò condizionando la loro offerta, ecc.

Le idee non mancano, basterebbe decidere di utilizzarne qualcuna. Ciò che viene considerato indispensabile non è, in ogni caso, semplicemente, l'urgenza di riformare in profondità la scuola statale, ma la necessità di modificare la logica del sistema. Tutti sentiamo come necessarie alcune azioni incisive (meno sprechi, meno burocrazia, valorizzazione della professionalità, ecc.), ma la cultura che si sta affermando non ritiene possibile che tali miglioramenti avvengano attraverso la strada del processo riformistico e postulino soluzioni shock.

Pur condita in salse diverse, la strada sembra essere quella del disinvestimento sulla scuola statale, alla quale andrebbe garantito non il massimo possibile, ma il minimo sufficiente. Poi, chi ha filo tesserà, entrando nella giostra competitiva. Non bisogna aver paura delle idee, né del cambiamento. Chi ha a cuore la scuola inclusiva non la difende rifiutando la sfida della qualità e non ricava vantaggio dal chiudere gli occhi sugli anacronismi e sulle disfunzioni.

Oggi siamo di fronte a una sfida analoga. Cambiare è necessario. Lo si può fare adottando la strada della competizione e della selezione, dando vita a un sistema scolastico del doppio standard: standard di sufficienza per tutti; standard di eccellenza per chi dimostra di meritarlo. Il merito, però, viene misurato sulla base dei criteri di produttività che la concezione economicistica indica.

Lo si può fare anche diversamente. Abbiamo ricordato la legge 517. Allora fu fortemente innovativa e si pose una sfida che sembrava impossibile, quella di fare dell'inclusione non solo una scelta forte sul piano sociale e educativo, ma anche capace di migliorare la qualità didattica per tutti. La legge 517

trasformò un problema (l'integrazione degli alunni disabili) in una risorsa, facendone una fondamentale leva di miglioramento. L'alternativa alla scuola della selezione discriminante è quella dell'inclusione valorizzante. Al modello funzionalista, che subordina la scuola alle esigenze del mercato, oggi molto forte si può contrapporre il modello antropocentrico, che affida alla scuola il compito di valorizzare ogni persona:

La prospettiva antropocentrica non è disposta a sostituire la logica pedagogica con la logica economicistica. Non rifiuta la provocazione che deriva alla scuola dal misurarsi con la realtà esterna, non mette in discussione la necessità che un sistema d'istruzione e formazione debba saper abilitare i giovani ai saperi professionali, così come oggi sono richiesti. Rifiuta, però, di lasciarsi definire e giudicare esclusivamente in termini di «utilità». Le capacità che vanno riconosciute e fatte evolvere in competenze sempre più ricche sono riferite a tutte le dimensioni costitutive della persona. I saperi funzionali sono importanti, ma lo sono anche i saperi relativi alla dimensione corporea, quelli estetici, quelli sociali, quelli etici... E lo sono per tutti gli alunni, nessuno escluso.<sup>12</sup>

L'autonomia rappresenta la possibilità che le scuole di oggi hanno per affermare la loro scelta. Lo strumento principale da utilizzare è il Piano dell'Offerta Formativa:

Il POF non è uno strumento che si produce per catturare utenti né per soddisfare clienti, ma è l'ipotesi educativa, spesso coraggiosa e sfidante, che si sa mettere in campo, espressione di dialogo autentico ma anche di coraggio educativo.<sup>13</sup>

## Il passato, il presente, il possibile

Abbiamo già ricordato la *Lettera a una professoressa*, scritta dai ragazzi di Barbiana. È del 1967. Bisogna tornare a rileggerla, per

<sup>12</sup> I. Fiorin, *La buona scuola*, op. cit., p. 33.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 38.

ricordarci come eravamo, con il grembiolino dal colletto inamidato e il libro di testo governativo. Era una scuola che dava i voti e che bocciava. Era una scuola del merito? Era una scuola che aveva un orario di 24 ore. Era un tempo sufficiente per il figlio del dottore, ma per il figlio del bracciante? E la società è rimasta, oggi, quella di allora?

La vera colpa della scuola non è di costare troppo, ma di essere culturalmente irriducibile alla cultura che oggi vuole governare. Ora che i numeri lo consentono e che i sondaggi lo autorizzano ecco la grande occasione, non la riforma della scuola ma la rivoluzione culturale. Che affronta l'enigma della complessità del presente e l'incertezza di un futuro che alimenta paura con la ricetta della semplificazione e con la rassicurante riproposizione del passato. L'angoscia del post-moderno suggerisce il ripiegamento nel pre-moderno. Com'era verde la nostra vallata, com'era amabile la mia maestra... Ma era proprio così, ed è questa la ricetta giusta? L'operazione nostalgia, in realtà, ha un'anima ideologica molto robusta e moderna, anzi più che moderna. Il fatto è che, progressivamente, il paradigma educativo che ha costituito l'anima della nostra scuola — da don Lorenzo Milani e Mario Lodi, dal

documento Falcucci alla legge 517/77, via via fino ai Nuovi Programmi della scuola media ('79), elementare ('85) e materna ('91) — si è indebolito e sta per essere sostituito dal nuovo paradigma vincente, quello economico. La rivoluzione culturale che oggi si vuole affermare ha principi chiari: la scuola ha valore se risponde alle richieste del mercato, non se è luogo di umanizzazione attraverso la cultura. Ai più basti una solida alfabetizzazione strumentale (leggere, scrivere, far di conto) e poi a lavorare. Attraverso la competizione si selezioneranno i meritevoli, su questi sarà produttivo investire.

«Mia madre mi iscrisse al liceo più severo di Bologna, nella D, la sezione più dura. Dove si partiva in 30 e si arrivava in 13». Scrive Gabriele Romagnoli in un bellissimo articolo (*Ritorno agli inferi*) apparso su «Vanity Fair» il 1° ottobre 2008, ricordando la sua esperienza di scolaro in quegli anni oggi così rimpianti.

Arrivavano i 13 più meritevoli? E gli altri, da quale profondità erano stati inghiottiti? Era, quella, una buona scuola, una scuola alla quale guardare?

Scrivevano i ragazzi di Barbiana: «L'unico problema della scuola? Sono i ragazzi che perde». Nella nuova rivoluzione culturale questi ragazzi sono ancora contemplati?

## Summary

*Today, inclusive schooling is not enjoying good health, because a view is becoming established that considers quality to be represented by a school that can respond efficiently and effectively to market needs that is able to enhance the best and is selective. This functionalist concept of education is opposed by a different concept that believes that the school must be a professional and educational community able to cater for everyone, regardless of the initial conditions and the realistic expectations.*