

RECENSIONE A “PEDAGOGIE DELL’ESCLUSIONE PEDAGOGIE DELL’INCLUSIONE”

Monica Ferrari – Matteo Morandi (eds.),
*Pedagogie dell’esclusione Pedagogie
dell’inclusione*, Scholè, Brescia 2024

MATTEO CANEVARI

Il volume curato da Monica Ferrari e Matteo Morandi, che sono anche autori di due saggi, dal titolo *Pedagogie dell’esclusione Pedagogie dell’inclusione*, si inserisce in un dibattito sulla scuola quanto mai attuale, il cui interesse travalica i confini dei soli studi pedagogici, per investire altri spazi disciplinari e problematiche di respiro universale sul significato dell’educare e dell’apprendere come parte rilevante di una certa idea di società. Il testo si compone di otto saggi tematici, più un’introduzione scritta dagli stessi curatori, che invita a una lettura trasversale e unitaria dei diversi contributi. Con approccio foucaultiano, infatti, i curatori intendono: «chiarire termini e costrutti chiave di una costellazione discorsiva che crea significato in un dato contesto» (p. 5), ovvero concentrarsi sulle forme pratiche e teoriche che il binomio formato dalle categorie pedagogiche di esclusione/inclusione ha assunto sia in un’ottica diacronica sia in una prospettiva sincronica sul presente.

Il libro è l’esito di un dialogo continuativo tra studiosi del settore che si è coronato nel seminario di studi svoltosi a Pavia nel maggio del 2023, che «verteva appunto sulla questione dei paradigmi educativi esclusivi e inclusivi di ieri e di oggi [...] che hanno orientato e orientano i processi formativi» (p. 5). Non a caso gli autori usano il concetto kuhniano di paradigma; è convinzione dei curatori che presentandosi «come un’icona in grado di intervenire sui nostri processi di pensiero, indirizzando i nostri modi di vedere e agire nel mondo» (p. 9), il binomio concettuale inclusione/esclusione relativo ai sistemi educativi sia in realtà parte integrante di quei *framework* inconsapevoli coi quali siamo soliti interpretare la nostra esperienza sociale, categorizzandone i fenomeni, e sia capace di strutturare i nostri percorsi formativi e identitari. Il paradigma dell’esclusione (oppure quello dell’inclusione) rappresenta una cornice di senso nella quale si costruisce il nostro pensiero, che per propria natura tende a restare celata al

soggetto cosciente stesso e perciò finisce per riprodursi inconsapevolmente nella mentalità, nelle convinzioni, nei valori e nelle credenze a cui sottendono le pratiche relazionali ed educative che mettiamo in atto in quello che dagli anni Settanta è stato chiamato *hidden curriculum* (*curriculum* nascosto), in virtù del quale si perpetua un certo modello di società, percepito dai più come normale e naturale a fronte della sua costituzione storica, fittizia e spesso classista, se non razzista. Chiarire i confini in cui si disegna il paradigma dell'esclusione è allora funzionale a un cambiamento di modello, che si muova nella direzione di una sempre più estesa inclusione di soggetti nel processo educativo, in un'ottica ampiamente democratica ed emancipativa. Il testo nel suo insieme si propone questo obiettivo in un particolare frangente storico come quello attuale in cui «in pedagogia [...] l'inclusione entra a pieno titolo nel lessico e nella normativa scolastica» (p. 6), ma nella società e nelle stesse istituzioni riemergono con forza anche pulsioni, tematiche e parole d'ordine che provengono, se ci pensiamo, dal campo semantico dell'esclusione, come la nozione di “merito”, di recente aggiunta alla più neutra denominazione di Ministero della pubblica istruzione. Se le parole hanno un peso e i processi di nomina sono forme di discorsività che sottendono alla messa in opera di visioni del mondo (Foucault), un cambiamento di tale portata non può passare inosservato. Il libro a cura di Ferrari e Morandi, senza entrare nel merito di una polemica diretta di basso profilo intellettuale, si presenta però come valido strumento di chiarificazione delle implicazioni di certe prospettive pedagogiche che in Italia e in Europa hanno avuto corso nei secoli passati, segnati dalla logica dell'esclusione, e al tempo stesso propone una preziosa delucidazione dei paradigmi delle pedagogie dell'inclusione, capaci di disegnare un diverso orizzonte sociale ed educativo.

I saggi non si concentrano solo sul caso italiano, ma invece si occupano anche del contesto francese e tedesco, offrendo una prospettiva ampia, di respiro europeo, forse poco nota per un lettore non specialista e dunque di grande interesse. I contributi sono riconducibili a tre approcci di base: 1) l'analisi storica e teorica delle pedagogie dell'esclusione negli scritti di Maurizio Piseri, Serge Tomamichel, Matteo Morandi e Rita Casale; 2) l'analisi teorica delle pedagogie dell'inclusione nell'ottica della democratizzazione dell'educazione nella società della diversità di Monica Ferrari, Yves Verneuil e Davide Zoletto; 3) l'analisi giuridica delle forme assunte nella Costituzione e nella giurisprudenza italiana dal principio dell'inclusione di Giuditta Matucci. L'intero volume esprime dunque una postura multiprospettica e pluridisciplinare rispetto al tema comune, testimoniata anche dal frequente riferimento a discipline affini e sorelle, seppur distinte, come la storia, l'antropologia culturale e la filosofia.

Il contributo di Piseri presenta il sistema scolastico lombardo tra XVI e XIX secolo come caso studio per seguire l'evoluzione del binomio inclusione/esclusione. A partire dalla rivoluzione educativa del XVI secolo, passando poi per il modello confessionale

di Carlo Borromeo, basato sui precetti della santificazione del quotidiano e della carità operosa, finalizzato a «togliere i bambini dalla strada» (p. 23), Piseri mette in luce che al fondo di ogni successo o insuccesso delle politiche di inclusione sta il rapporto costo-opportunità, che si ripropone anche nelle riforme scolastiche della Lombardia austriaca. Ciò che risulta è che a fronte di una necessità emergente di educazione popolare, finalizzata alla migliore integrazione nella società del controllo della Controriforma o al disciplinamento razionalista di stampo illuminista poi, perdurano però sottili forme di esclusione delle classi popolari, rappresentate *in primis* dall'accesso ai rudimenti latini. Il latino si configura come lingua esclusiva delle *élites*, che implica un lungo e difficile apprendistato non riservato alle classi inferiori e nemmeno appetibile per esse, vista la sua inutilità pratica che rende sbilanciato il rapporto tra costo per la sua acquisizione e opportunità che esso offre concretamente.

L'apprendimento del latino come dispositivo escludente è al centro anche delle analisi di Serge Tomamichel per la Francia. Seguendo la sua affermazione come lingua della distinzione, che si impone con l'istituzione dei collegi nel Rinascimento, fino all'evoluzione del sistema scolastico francese del primo Novecento, l'autore presenta un vivace e precoce dibattito sull'utilità e imprescindibilità dell'insegnamento del latino, legato alle spinte per la democratizzazione o il conservatorismo nella società francese. La questione, infatti, si poneva già nel Seicento (esemplare è la posizione di René Descartes che pubblica il suo *Discours* in francese) e attraversa le diverse fasi di sviluppo della società d'oltralpe, fino ad affermare la sua egemonia nella formazione più elevata a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, per presentarsi in piena luce nei primi del Novecento, coi processi di democratizzazione dell'educazione, per ciò che esso è sempre stato, ovvero una forma di reazione all'accesso al sistema dei ceti subalterni, un «marcatore sociale [che] agisce nello stesso tempo come strumento di selezione e di esclusione» (p. 53): selezione perché l'apprendimento del latino è difficile; esclusione, perché anche in un sistema dell'istruzione a libero accesso per tutte le classi, lo sforzo per acquisirlo è antieconomico per le fasce popolari. Interessante nei due contributi è anche l'evidenza che il latino ha rappresentato a lungo un sapere inaccessibile per le donne, ritenuto ora troppo difficile, ora inadatto per le fanciulle che avrebbero potuto imbattersi in letture immorali. Si dispiega in questo modo nei confronti dell'universo femminile, attraverso l'esclusione dal latino, lo stesso dispositivo marginalizzante classista, che crea un ulteriore sottogenere di discriminazione, di matrice maschilista, all'interno del ceto stesso dei privilegiati.

Ai principi ideali che giustificano l'esclusività educativa tra tardo Ottocento e metà del Novecento sono dedicati i saggi di Matteo Morandi per l'Italia e di Rita Casale per la Germania. L'analisi di Morandi si concentra sul pesante magistero gentiliano di impostazione idealista che ha caratterizzato molto a lungo la scuola italiana e la mentalità stessa dei docenti che la popolavano, ben oltre la fine del regime fascista che

alla riforma Gentile diede un valore strategico nel formare lo spirito della Nazione dei nuovi italiani. Morandi mette bene in luce la matrice elitaria del progetto educativo gentiliano, che si «basava sull'esistenza di due classi opposte, l'una tutto sensi, miti e leggende [...] e l'altra dominata dalla ragione», contrapposizione che «finiva per coincidere con quella tra governanti e governati» (p. 56), secondo una concezione sociologica piuttosto celebre in quegli anni, e autorevolmente sostenuta dai “teorici delle élites” come Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto. A questa convinzione si associava la matrice hegeliana del cosiddetto “attualismo pedagogico”, per il quale «il rapporto fra educatore ed educando si risolve nella manifestazione dello spirito come un evento necessario e universale» (p. 57). Ne risulta una pedagogia del tutto sorda alla persona, mera finitudine chiamata a risolversi nell'infinito dello spirito che l'educatore dischiude davanti al discepolo, e una didattica puramente comunicativa, che annulla ogni slancio individuale, omologante nella universalità dello spirito, fortemente selettiva, destinata a coloro che riescono ad accedere alle dimensioni superiori della Ragione, che sono quindi destinati al comando, e dunque funzionale a una società gerarchica, espressa *in primis* nel rapporto dispari tra maestro e scolaro. Ricordando Giuseppe Lombardo Radice, altro importante pedagogista dell'epoca, Morandi scrive che «per questo bisogna puntare su studenti scelti [...] una minoranza eletta» (p. 61) che abbia l'animo (per tacere delle disponibilità materiali) di dedicarsi agli studi liberali. Come un vero paradigma, tale visione informa di sé anche la figura del docente, che si sente investito della missione insindacabile di manifestare lo Spirito. Scrive ancora Morandi che «certo il filosofo [Gentile, n.d.a.] pensa più che altro a una scuola “meritocratica”, fondata sulla valorizzazione delle singole “attitudini” e delle “vocazioni” di ciascuno; tuttavia, trascurando di riflettere sulle origini di queste vocazioni» (p. 62), tradendo l'ipocrisia implicita in tale impostazione idealistica del compito dell'educazione, che si concretizza nella separazione tra studi liceali – sopra tutti il liceo classico, vero «santuario della formazione dello spirito» (p. 69) –, destinati all'eccellenza degli studi accademici, e istituti tecnici e professionali per i ceti inferiori. Una distinzione, quest'ultima, che stenta ad essere superata ancora oggi nei fatti e nella mentalità collettiva, nonostante l'abolizione di principio di tale separazione a partire almeno dal 1969.

La disamina di Rita Casale si concentra sull'ideale della *Bildung* in Germania, che dovette confrontarsi col disastro della sconfitta nei due conflitti mondiali, con lo sfacelo morale dell'ascesa del nazismo e col rischio dell'americanizzazione, fortemente percepito nei primi decenni del Secondo Dopoguerra, in particolare negli ambienti intellettuali conservatori. La risposta tedesca a queste sfide fino alle riforme degli anni Sessanta fu un progressivo riadattamento dell'idea della “aristocrazia dello spirito”, vera pietra angolare della mentalità tedesca, tradizionalmente inteso come «ideale educativo e come postura accademica» (p. 73). L'aggiustamento di tale concezione fu in qualche modo necessitato dalle evenienze storiche e dai mutamenti sociali avvenuti tra gli anni

Venti e gli anni Sessanta del Novecento. Il modello humboltiano dell'università tedesca come comunità elettiva (*Geistesaristokratie*), fondata sul sodalizio tra docenti e studenti, al cui centro sta l'unità di ricerca e didattica, «impernata sul valore *conoscitivo* ed *esistenziale* attribuito alla ricerca scientifica» (p. 74), indipendente da qualunque interesse extraaccademico, entra in crisi dapprima con l'ascesa del nazismo, che propone ben altra appartenenza comunitaria, che mina l'autonomia dell'università (emblematico è il noto *Discorso del Rettorato* di Martin Heidegger del 1933, ricordato dall'autrice), e poi con la rottura dell'omogeneità sociale e culturale tra corpo studentesco e professori avvenuta nel Secondo Dopoguerra coi processi di democratizzazione del sistema universitario. Emblematico per comprendere la particolarità di queste trasformazioni tra conservatorismo e spinte innovative, secondo Casale, è il percorso fatto da Karl Jaspers, esponente al tempo stesso dell'ideale aristocratico della *Bildung* e dell'umanesimo cristiano, nelle diverse versioni del suo *Idee der Universität* (1923, 1946, 1961). Scrive l'autrice che «a parere dei conservatori, aristocrazia e democrazia non si escludevano» (p. 80), anzi la prima era un correttivo necessario al rischio di massificazione che la democrazia implicava. Di qui l'idea di Jaspers del 1946 di introdurre nelle università il numero chiuso, in ossequio alla sua idea dell'aristocrazia dello spirito come condizione morale della ricerca a cui, però, non avrebbero fatto difetto «condizioni economiche agevolate e il sentirsi parte integrante del mondo della cultura» (p. 81). A tale convinzione si associava anche una gerarchia nelle forme di conoscenza che attribuiva alle scienze dello spirito un ruolo privilegiato rispetto alle conoscenze tecnico-scientifiche, posizione che Jaspers mantenne ancora nell'ultima edizione del suo *Idee*, proprio a fronte dell'impostazione del tutto contraria assunta dalle riforme del sistema scolastico e universitario tedesco a partire dalle indicazioni del Consiglio nazionale della ricerca (*Wissenschaftsrat*) del 1960.

I saggi di Monica Ferrari, di Yves Verneuil e di Davide Zoletto ci introducono invece nelle complessità del paradigma dell'inclusione. A fare da snodo tra le due sezioni tematiche del volume troviamo lo scritto di Giuditta Matucci, che ricostruisce la ricezione nella legislazione italiana del principio democratico dell'inclusione, a partire dai germinali artt. 33 e 34 della Carta Costituzionale fino alle più recenti direttive del MIUR del 2012 e del 2019. Filo conduttore del suo percorso è l'estensione del significato stesso del principio dell'inclusione e della platea dei soggetti compresi nelle pratiche didattiche messe in atto dalle istituzioni scolastiche. Se inizialmente l'intenzione dei Costituenti si fermava alla riduzione dello svantaggio educativo di origine socio-economica e culturale, escludendo di fatto l'area della disabilità, nel corso dei decenni una rilettura attenta dello spirito programmatico della Costituzione e il confronto con l'evoluzione del diritto internazionale hanno portato alla formazione di un modello di scuola aperta, accogliente e inclusiva, con l'affermarsi di tre principi direttivi: l'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole ordinarie (1977);

l'integrazione degli alunni con disabilità «all'interno di un progetto più ampio volto a favorirne l'integrazione sociale» (1992); l'inclusione (2012-2019) «che non è un'esigenza propria ed esclusiva degli alunni con disabilità» ma invece è una condizione di qualunque processo educativo rispettoso della diversità (pp. 91, 93). Ultimo orizzonte programmatico è attualmente il passaggio dall'inclusione all'universalizzazione, concretizzato dall'*Universal Design for Learning* (UDL), un progetto basato sull'idea che «ciascuno di noi abbia un proprio stile e modo di apprendere» (p. 95), cosa che implica un riadattamento dello stesso ambiente educativo alle esigenze individuali, al contrario di quanto fino a qui avveniva, ovvero l'adeguamento dell'alunno al sistema.

Il tema dell'integrazione della diversità nel progetto educativo è alla base anche della disamina storica dei principi teorici del paradigma dell'inclusione svolta da Monica Ferrari. Attraverso brevi ma puntuali cenni ai principali capisaldi delle pedagogie dell'attivismo e della liberazione (John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Paulo Freire, Lorenzo Milani, Ivan Illich, solo per citarne alcuni), Ferrari enuclea una serie di principi comuni distintivi di tale approccio pedagogico, che accomunano autori per altri versi differenti, e che costituiscono i confini ben visibili del paradigma dell'inclusione: 1) il valore dell'analisi pedagogica in ottica diacronica come strumento euristico ed ermeneutico per comprendere il processo educativo; 2) «la volontà di capovolgere il punto di vista nei processi educativi e di mettere al centro dei processi di apprendimento un soggetto attivo curioso solutore di situazioni problematiche» (p. 109); 3) il principio dell'umanizzazione in senso partecipativo, democratico e inclusivo del sistema educativo; 4) la centralità del bambino, «partire da chi è il “padre” del mondo che verrà» (p. 109); 5) la valorizzazione della diversità come «costitutiva caratteristica e risorsa delle comunità umane» (p. 110), in funzione della reciproca comprensione della eterogeneità culturale, necessaria alla prevenzione dei conflitti; 6) «la consapevolezza della dignità nella diversità di tutti gli esseri umani come fatto costitutivo» (p. 110), in vista di una comunità aperta, partecipata e libera, tema prepotentemente tornato alla ribalta dopo la pandemia e a fronte dei terribili conflitti che scuotono il mondo.

Yves Verneuil concentra la propria attenzione su un problema molto attuale e specifico, ovvero la questione della differenza di genere nei processi educativi del sistema francese dal tardo Ottocento ad oggi. L'autore mette in luce che, se il problema non si pone nei licei introdotti da Napoleone nel 1802, che sono esclusivamente maschili, la questione inizia a divenire rilevante con la creazione dei licei femminili nel 1880, che prevedono un programma differente rispetto a quelli maschili, per «tenere conto sia della natura della donna [...] sia della differenza di funzione sociale» (p. 116). Questa impostazione tende a perpetuarsi nel tempo anche al di là della riforma del 1924, che uniforma i programmi per entrambi i licei, anche a causa della resistenza di molti pedagogisti i quali «ritengono infatti che l'istruzione nei licei e nei collegi

femminili debba conservare uno spirito differente» (p. 118). Secondo l'autore, tale presupposto informa anche l'atteggiamento dei docenti persino dopo le riforme degli anni Settanta, che introducono la *mixité*, cioè la fine della separazione tra classi maschili e femminili. Rifacendosi agli studi di Nicole Mosconi, Verneuil afferma che il mescolamento dei generi non ha prodotto di per sé né un significativo contributo nell'abbattere gli stereotipi di genere, né ha intaccato la mentalità fondamentalmente maschilista sottesa al modello stesso dell'universalismo repubblicano, veicolata dal *curriculum* latente implicito nelle pratiche scolastiche che «sotto le spoglie della neutralità [riproduce, n.d.a.] i valori e il potere maschile» (p. 123). La questione si pone oggi con forza se è vero, come ricorda l'autore, che vi sono voci che invocano il ritorno alla separazione delle classi. Verneuil mette però in guardia dagli esiti problematici di una tale marcia indietro, che rischia di esasperare ulteriormente la tendenza a sostanzializzare in forme sclerotizzate e stereotipate i due sessi, enfatizzandone in modo unilaterale le differenze, irrigidite in immagini semplicistiche e incuranti della complessità della questione del concetto stesso di "genere", che merita di essere rimesso al centro dell'attenzione.

Il testo si chiude col contributo di Davide Zoletto, autore quanto mai attento agli intrecci tra pedagogia, antropologia e scienze sociali. Zoletto si sofferma sul concetto di "superdiversità" introdotto nell'ambito degli studi sulle migrazioni da Steven Vertovec nel 2007, che muove dalla constatazione che «oggi ci troviamo davanti a una sorta di "diversificazione della diversità"» (p. 135), ovvero al moltiplicarsi dei fattori di complessità che caratterizzano il nostro sistema di relazioni. Rifacendosi anche a una ricca letteratura antropologica, attraverso le opere di Ulf Hannerz e Aihwa Ong, Zoletto riflette sul carattere al tempo stesso «sistemico e situato dei processi di esclusione/inclusione» (p. 140) che li caratterizza come fenomeni co-evolutivi di apprendimento esperienziale, strettamente legati a una pluralità di variabili sociali, culturali ed economiche dinamicamente relazionate tra loro. In questa prospettiva, sottolinea l'autore, «l'intera rete formale, non formale e informale costituita dalle agenzie di un determinato territorio (contesti familiari, servizi, salute, scuole e altre attività educative, servizi per il tempo libero, realtà dell'associazionismo e del volontariato, ecc.) può essere considerata a tutti gli effetti una rete entro cui si manifestano processi permanenti di apprendimento» (p. 141), rilanciando così un'idea allargata di apprendimento interculturale, funzionale ai processi di inclusione, che va ben oltre il solo ruolo svolto dalla scuola. Mutuando la prospettiva intersezionale maturata nei *women's studies* e nella *critical race theory*, Zoletto evidenzia che, di fronte alla complessità del presente, «non è possibile descrivere, comprendere e contrastare tali molteplici processi di discriminazione facendo ricorso a un'unica categoria analitica presa singolarmente» (p. 144), in questo modo sottolineando la

necessità del dialogo interdisciplinare e multiprospettico da cui il volume stesso è innervato.