

CONTRIBUTO TEORICO

La formazione in servizio e le pratiche inclusive: consapevolezze pedagogiche in dialogo.

In-service training and inclusive practices: pedagogical awareness in dialogue.

Moira Sannipoli, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo propone una riflessione sulle dimensioni inclusive a scuola a partire da un percorso di ricerca-formazione che ha scelto la strategia degli "incidenti critici" come strumento di analisi. Le dimensioni emerse hanno messo al centro dell'attenzione alcuni costrutti che oggi chiedono ulteriori significazioni, come il tema della progettazione integrata e del progetto di vita.

Accanto a questo si è evidenziata con forza la necessità di sostenere le consapevolezze professionali dei docenti nei percorsi di formazione in itinere per evitare che le intenzioni inclusive rimangano esclusivamente su un piano di dichiarazione e non trovino con forza la possibilità di tradursi in prassi. L'investimento in una formazione iniziale e in servizio che si sostanzia maggiormente in termini di cornici e punteggiature pedagogiche appare, oggi più che mai, come una scelta necessaria e inevitabile.

ENGLISH ABSTRACT

The article proposes a reflection on inclusive dimensions at school from a research-training course that chose the strategy of "critical incidents" as a tool for analysis. The dimensions that emerged have focused attention on certain constructs that today demand further meaning, such as the theme of integrated planning and the life project. Alongside this, the need to support teachers' professional awarenesses in in-progress trainings was strongly emphasized in order to prevent inclusive intentions from remaining solely on a declarative level and not forcefully finding a chance to be translated into practice. The investment in initial and in-service training that is more substantiated in terms of pedagogical frames and punctuation appears, now more than ever, as a necessary and inevitable choice.

Investire in cornici pedagogiche: la vera sfida inclusiva

Il tema della formazione degli insegnanti in Italia sollecita sempre uno sguardo di analisi strabico. Da un lato infatti sono ormai significative le evidenze di ricerca che da anni hanno costruito visioni e prospettive evolutive rispetto alla scuola e ai bisogni di chi la abita; dall'altro le risposte istituzionali e le prassi realmente agite sono molto distanti e claudicanti (Malandrino, 2021). Chi frequenta i contesti scolastici da dentro, per professione o per motivi di ricerca, in maniera anche ingenua, è in grado di individuare numerosi nodi critici che trovano conferma nei molteplici studi che abbiamo a disposizione (Marzano, Calvani, 2020). Tra questi temi sicuramente le dimensioni inclusive occupano uno spazio centrale, in una continua oscillazione tra quelle che sono verità di diritto e quelle che invece sono verità di fatto.

Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava ad accogliere l'orizzonte dell' "Education for all" (2000; 2015), partendo dal riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. Ad alimentare una cultura che finalmente assuma le vie della validità più che continuare a muoversi in un'ottica di esclusività, ha sicuramente contribuito la portata innovativa della Convenzione Internazionale sui diritti delle Persone con disabilità. Si è in qualche modo evidenziata la necessità di "riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni stavolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all'Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza" (Gardou, 2007, p. 321).

C'è ancora tanta confusione oggi quando si parla di orizzonte inclusivo: c'è l'idea che riguardi alcune categorie di persone, che implichi il raggiungimento di una pseudo ordinarietà, che sia il movimento di accoglimento di alcuni verso altri. La storia del nostro Paese da questo punto di vista ha tanto da insegnare: l'inserimento prima e l'integrazione poi hanno continuato ad avere un focus sulle persone ritenute in situazione di disabilità. Nel primo caso si è garantito l'accesso ai luoghi educativi "ordinari" senza badare molto alla qualità di quell'esperienza. Nel secondo caso la logica è stata quella di ragionare sulla costruzione di percorsi specifici dentro i luoghi comuni, progettati ad hoc per persone certificate.

La dimensione inclusiva dovrebbe ribaltare questo immaginario perché amplia la forbice dei destinatari: la diversità e le differenze sono di tutti e di ciascuno. Dall'altro cambia anche la prospettiva: il senso non è più l'intervento riparatorio sul singolo, ma la possibilità far evolvere i contesti perché ciascuno possa essere riconosciuto e valorizzato (Sannipoli, 2022). La differenziazione delle proposte, in questa direzione, non riguarda alcuni, ma un modo ordinario di procedere in educazione che tiene conto dell'eterogeneità come dato di partenza.

A questo riguardo è evidente che la complessità delle classi di oggi richiedano una significativa cornice pedagogica, capace di attivare un'autentica relazione di cura, una didattica efficace (Calvani, Trincherò, 2019), una adeguata gestione della classe (d'Alonzo, 2012) e un potenziamento di tutti quei fattori protettivi che possono prevenire anche i fenomeni di burn out dei docenti (Mameli, Molinari, 2017), spesso incapaci di gestire lo stress proprio e dei propri alunni, tanto in età infantile che adolescenziale. In questo senso una presenza più significativa della Pedagogia speciale e della Didattica inclusiva potrebbe far la differenza nella formazione iniziale. «La Pedagogia speciale può contribuire, con le sue attenzioni specifiche e con il suo patrimonio di saperi e abilità, ad aiutare educatori e insegnanti a comprendere come agire e dare risposte di valore; le sue competenze meritano di essere sempre più patrimonio diffuso nella professionalità di coloro che desiderano il bene delle nuove generazioni» (d'Alonzo, 2016, p. 303). Accanto a queste dimensioni, da far crescere e potenziare nella formazione iniziale, sono necessarie riflessioni capaci di interrogare la qualità dei percorsi formativi in servizio, non sempre capaci di accompagnare la significatività di alcune scelte e permettere anche che non siano tradite nelle trasposizioni didattiche.

La formazione in servizio: incidenti critici come svelamenti professionali

Molto è stato detto e scritto sulla formazione iniziale dei docenti in termini inclusivi. Non sempre la stessa attenzione è stata regalata alla formazione in servizio, non necessariamente capace di interrogare le prassi e costruire contesti realmente autentici in questa direzione.

Una formazione in servizio efficace dovrebbe rafforzare la consapevolezza del connubio teoria-prassi, sempre fumoso nella percezione del personale scolastico: partire dalle pratiche e dalle storie, per riconoscerle e nominarle, guadagnare occhi nuovi verso la realtà e la propria pratica professionale per poterle vivere e accogliere in modo rinnovato e autentico è la sfida di un accompagnamento competente dopo i percorsi di formazione iniziale.

Muovendo da queste riflessioni negli anni educativi 2010-2020 e 2020-2021 è stato condotto un percorso di ricerca-formazione biennale organizzato dalla scuola polo I.I.S. "Cassata - Gattapone" di Gubbio a cui hanno partecipato 65 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, equamente divisi in curricolari e curricolari con funzioni di sostegno. La domanda, che ha caratterizzato questo percorso, ha riguardato la possibilità di accompagnare gli insegnanti in servizio verso l'adozione di prassi realmente inclusive in relazione ai vincoli e alle opportunità presenti nei differenti contesti. L'obiettivo era quello di costruire, anche dopo i percorsi iniziali, una consapevolezza di sé più matura, accogliendo la possibilità di momenti di "manutenzione riflessiva" delle dimensioni inclusive in azione. All'interno di una cornice di "analisi delle pratiche" (Altet, 2002), è stata scelta la strategia degli "incidenti critici" (Tripp, 2003; Collin, Pieterse, 2007) con lo scopo di analizzare le scelte didattiche e apprenditive attuate in situazioni educative reali per ricavare e cercare di formalizzare in modelli teorici i saperi impliciti, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni. In questa proposta si chiede ai partecipanti di proporre una breve descrizione di eventi didattici capaci di produrre sorpresa, riflessioni, riposizionamenti (positivi e negativi). Il ricercatore-formatore sollecita i costrutti, non li interroga direttamente per non confondere ed intimidire, dà respiro alle prassi collocandole dentro agli elementi epistemologici e contestuali e al tempo stesso sollecita "altre azioni possibili".

Dopo aver letto e esaminato il materiale pervenuto, sono stati selezionati alcuni episodi critici che sono stati condivisi e commentati durante la formazione, prima individualmente e poi in piccoli gruppi. Il confronto ha di fatto evidenziato alcuni "nodi" che trasversalmente hanno accomunato le differenti narrazioni e che per brevità dello scritto si riportano di seguito: la progettazione integrata, la relazione con le famiglie e con i servizi socio-sanitari e il progetto di vita.

In merito al primo aspetto è emersa una profonda confusione di costrutti rispetto a pratiche di inserimento, integrazione ed inclusione, confermando l'ipotesi che le tre stagioni co-esistano in alcuni contesti: in alcune situazioni ci si accontenta ancora di garantire un mero diritto di entrata, in altre si costruiscono interventi rivolti esclusivamente agli studenti certificati, in altri, minoritari al momento, la logica è centrata sull'eterogeneità di tutti e sulla possibilità di costruire contesti a priori accessibili.

Le recenti normative anche relative ai Bisogni Educativi Speciali, hanno purtroppo favorito la produzione spesso di piani progettuali, e in conseguenza di prassi, molto sconnesse dalla progettazione di tutti (Ianes, 2016).

È così che Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati non parlano il linguaggio della progettazione di classe e velatamente celano una serie di interventi che sembrano chiedere, a chi ne ha diritto, una sorta di corsa alla normalizzazione, alla riparazione, all'adeguamento. Parallelamente la metafora di un ponte che possa individuare i punti di raccordo tra la progettazione di tutti e quella individualizzata ha spesso legittimato la delega e la separazione degli interventi.

A questo si aggiunge un cortocircuito semantico tra le dimensioni educative, fortemente presenti nelle progettazioni rivolte agli studenti in situazione di disabilità ma spesso dimenticate in quelle curriculari comuni e le dimensioni istruttive, scarsamente menzionate nei PEI (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021). Dar vita ad una progettazione autenticamente integrata, significa invece immaginare che le documentazioni individualizzate e personalizzate nascano e crescano con la progettazione curricolari e insieme crescano, si modifichino, si accomodino con sapienza (Ianes, Cramerotti, Scapini, 2019). In questa direzione le proposte di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016), didattica aperta (Demo, 2016), compresenza didattica (Ianes, Cramerotti, 2015) si collocano nella possibilità di fare di tutto perché ogni istituzione scolastica scelga la via della valorizzazione delle differenze come motivo ordinario, quotidiano, non di proprietà esclusiva del mondo della disabilità, del disturbo e/o dello svantaggio. La sfida in questo senso è di andare oltre la ricerca di punti di congiunzione tra l'ordinarietà e la specialità perché c'è bisogno di un coraggio progettuale più convinto. Introdurre una didattica maggiormente inclusiva implica accogliere la significatività dell'attivazione del gruppo classe, della centralità della socialità, l'importanza dell'intelligenza socio-emotiva (Cottini, 2019), ma al tempo stesso anche tutte quelle che strategie didattiche che, anche in termini prettamente istruttivi, siano in grado di mettere ciascuno nella condizione di imparare e mostrare la propria validità.

Queste scelte potrebbero permettere anche di far evolvere le culture inclusive in classe. Nonostante le dichiarazioni e gli intenti in termini di cooperazione, la nostra scuola, soprattutto negli ordini secondari, continua ad essere molto individualista e competitiva (Lancini, 2020). Di fatto gli studenti che sperimentano una qualche difficoltà, sia per condizione che per qualche svantaggio contestuale, sono facilmente riconoscibili ed etichettabili. La possibilità di far crescere tutti e ciascuno in termini di valorizzazione personale e di sviluppo reale di competenze potrebbe favorire dimensioni prosociali e orizzonti di maggior riconoscimento anche tra pari (Catalfamo, 2017). In merito alla relazione con le famiglie e con i servizi socio-sanitari, è emersa una scarsa consapevolezza delle dimensioni familiari in termini di "fatiche" ma anche di competenze. La difficoltà a documentare e a rendere comunicabili le possibilità evolutive oltre l'idea del destino designato sia con i genitori che con i servizi è un punto di debolezza di molti contesti scolastici che denunciano una subordinazione eccessiva rispetto ai professionisti dei servizi socio-sanitari vissuti con una sorta di riverenza o di consulenza "falsamente" pedagogica (Goussot, 2011).

Anche rispetto al progetto di vita sono emerse considerazioni significative. Molte volte si ha difficoltà nel riconoscere l'avvio del progetto esistenziale con la "venuta al mondo" e non con l'idea di adultità da guadagnare dopo scuola. La scuola fatica spesso a garantire spazi autentici di narrazione che consentano di cogliere ciascuna identità come il risultato tra "effettività" e "possibilità" (Palmieri, 2018), tra vincoli e possibilità e va messo in conto, in termini riflessivi, una sospensione del "già so" per permettere all'altro di coltivare la sua capacità di aspirare, di immaginarsi nel futuro con le sue possibilità coltivate, promosse, garantite.

In questa direzione il mondo scolastico ha molto da imparare anche in termini di attenzione alle dimensioni relazionali, residuali in questo momento nella maggioranza dei contesti.

Non si può certo negare che almeno su un piano di principi la scuola abbia come compito quello di provocare beneficio, benessere, salute. "Non si tratta di tramutare *sic et simpliciter* i docenti in esperti in consulenza esistenziale (per cui esistono, tra l'altro, dei corsi professionalizzanti di matrice filosofica e/o educativa e/o psicologica) in grado di sopperire a serie mancanze "altre", ma di indurre in chiave pedagogica, dunque in modo critico e prospettico, chiunque si assuma la responsabilità dell'insegnamento a farsi guide/ conoscitori del territorio educazione per gestire al meglio quel tratto di strada in comune che prepara alla vita autonoma" (Calvaruso, 2015, p. 113).

Il bene di tutta la comunità necessita però di pratiche di pensiero e comportamentali che permettano alle intenzioni di darsi nell'effettività. Luigina Mortari, nel parlare di cura, elenca alcuni indicatori che dovrebbero interpellare oggi il corpo docente: "prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro, esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica" (2017, p. 38). Queste competenze vanno assolutamente alimentate nella formazioni iniziale e in itinere, insieme alla messa in discussione di tutti quegli atteggiamenti che ancora oggi hanno paura di meticciare le storie e le condizioni di partenza degli studenti, pensieri pedagogici e prassi didattiche, consapevolezze e ignoranze (Canevaro, 2013).

Rilanci conclusivi

Il percorso di formazione ha messo in evidenza la necessità di lavorare sulla consapevolezza di sé, in termini professionali, come elemento guida per la costruzione di contesti inclusivi. Non è vero che tutti i costrutti sono condivisi dal mondo della scuola: le "idee" pedagogiche e didattiche prendono altre forme nei tempi e negli spazi prassici. Non è scontato che tutti i docenti, dopo i percorsi di formazione iniziale, abbiano costruito mappe cognitive e relazionali mature e resistenti. Va sollecitato ed esercitato un pensiero riflessivo, che consenta di nominare per poter poi ammettere di cambiare e di realizzare ribaltamenti possibili.

Accompagnare questi percorsi è un compito etico per chi fa ricerca anche per ri-significare con più attenzione i percorsi accademici, accogliendo la possibilità che la pratica professionale diventi un imprevisto trasformativo necessario quanto auspicabile nella misura in cui consente un circolo virtuoso tra dichiarato ed agito.

Recuperare una dimensione di cura, potrebbe oggi fare la differenza in termini inclusivi, permettendo anche a bambini e ragazzi di essere accompagnati in un percorso non meramente istruttivo ma autenticamente formativo. Scrive Morin: “imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l’incorporazione di questa sapienza per la propria vita” (2000, p. 45).

Mettere in campo spazi e momenti per riconoscere e condividere la diversità propria e altrui sarebbe importante: concedere uno spazio di narrazione condivisa, attraverso forme espressive differenti, può permettere a ciascuno di sentirsi come eccezionale e al tempo stesso comune, dentro una stessa umanità, riducendo il rischio di definire la diversità come attributo solo di alcune categorie. Tentare di provocare occasioni per condividere le proprie fragilità e le proprie debolezze potrebbe parallelamente permettere un contenimento di tutte quelle dimensioni che ostacolano la convivenza e la condivisione. Riappropriarsi dell’educazione a scuola diventa una sorta di imperativo essenziale in termini inclusivi: permettere alle pratiche di cura di diventare vettore di interventi formativi che consentano di “far fiorire l’essere” (Mortari, Ubbiali, 2019, p. 181) è la sfida più autentica in questo momento.

Dentro questa riflessione è necessario accogliere, anche in ambito accademico, uno spazio capace di interrogare non solo il “cosa” della formazione iniziale e “in servizio” ma anche il “come” di questi percorsi. Se l’esito della formazione dipende dalle posture accolte e apprese in partenza, sarà necessario permettere e accompagnare l’esercizio di pensieri e pratiche complesse, più di attraversamento che di risoluzione. Diventa allora centrale anche nella formazione iniziale aiutare i futuri docenti a

- a) diventare consapevoli delle proprie mappe, lavorare sugli impliciti, sulle rappresentazioni sociali, sugli atteggiamenti. Tutto questo diventa necessario per facilitare e supportare alcuni genuini ribaltamenti sostenibili, che possano generare prassi e non solo dichiarazioni di intenti.
- b) “pensare per storie” e a frequentare il pensiero narrativo per evitare identità stereotipate o categorizzanti. In questa direzione, in termini relazionali va sollecitata costantemente la domanda rispetto alla “giusta distanza” da guadagnare in termini di autorevolezza professionale, imparando ad accogliere maglie meno rigide rispetto ai propri compiti e funzioni, senza aver paura di regalare uno spazio di parola e di confronto a chi è fuori la scuola, famiglie in prima battuta.
- c) “essere solidali nelle imperfezioni” e a frequentare forme di “cura di sé” che permettano di continuare ad esercitarsi, con intenzione e consapevolezza riflessiva, come “esploratori” di domande e non “cercatori di risposte” (Manghi, 1990).

Accompagnare su questi sentieri i futuri docenti è un compito etico per chi fa ricerca anche per ri-significare con più attenzione i percorsi accademici, accogliendo la possibilità che la pratica professionale diventi un imprevisto trasformativo necessario quanto auspicabile nella misura in cui consente un circolo virtuoso tra dichiarato ed agito.

Organizzare i propri bisogni formativi in termini di nutrimento relazionale e di disintossicazione rispetto alle dimensioni burocratiche e certificative richiede competenze in ingresso articolate, quelle che, come sostiene von Föerster, dovrebbero consentire in maniera sinergica di aumentare il numero delle possibilità (2001, p. 33) tanto per chi progetta azioni didattiche che per chi ha il dono di riceverle e co-parteciparle.

Bibliografia

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene. Roma: Carocci.
- Calvaruso, F.P. (2015). Savoir-vivre. Sostenere una “buona scuola” che comprende la vita. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 109-118.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Catalfamo, A. (2017). Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggerimenti e proposte. Trento: Erickson.
- Collins, N.M., Pieterse, A. L. (2007). Critical Incident Analysis Based Training: An Approach for Developing Active Racial/Cultural Awareness. *Journal of Counseling & Development*, Winter, 85, 14-23.
- Cottini, L. (2019). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2012). Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Firenze: Giunti.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Gaurdou, C. (2007). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Rimini: Maggioli.
- Ianes, D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Scapini, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Lancini, M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi: I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Torino: Utet.

- Malandrino, A. (2021). Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 16(2), 161-190.
- Mameli, C. & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, 32(2), 219-234. DOI: 10.1007/s10212-016-0291-z.
- Manghi, S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Milano: Feltrinelli.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. & Ubbiali, M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 167-186. DOI: 10.30557/MT00104.
- Mortari, L. (2017). L'essenziale per la vita. Per una filosofia della cura. *Journal of Medicine and the Person*, 1, 36-38.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensamultimedia.
- Tripp, D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
- UNESCO (2000). *Education for All: Meeting our collective commitments. The Dakar framework for action*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2015). *Education for All 2000 – 2015. Achievements & Challenges*. Paris: Unesco.
- Von Foerster, H., & Pörksen, B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Trieste: Meltemi.